



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Ciências Sociais – ICS  
Departamento de Estudos Latino-americanos – ELA  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

**MESTRADO**

**OS VALORES DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA NAS ESCOLAS  
MILITARIZADAS DO DF E SEUS ANTECEDENTES**

**Pricila Abreu Lopes**

**Brasília, agosto de 2023**

# **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

## **OS VALORES DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA NAS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF E SEUS ANTECEDENTES**

**Pricila Abreu Lopes**

### **Banca Examinadora:**

Prof(a). Dr. Franco de Matos (ELA/UnB) - Orientador

Prof(a). Dra. Elizabeth del Socorro Ruano Ibarra (ELA/UnB)

Prof(a). Dra. Miriam Fábila Alves (Faculdade de Educação/UFG)

**Brasília, agosto de 2023**

**Pricila Abreu Lopes**

**OS VALORES DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA NAS ESCOLAS  
MILITARIZADAS DO DF E SEUS ANTECEDENTES**

Dissertação apresentada ao Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, sob a orientação do Professor Doutor Franco de Matos

**Brasília, agosto de 2023**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus guias, mentores espirituais, à Casa São Sebastião do Novo Gama por todo o apoio nessa trajetória em meio a incensos, velas e orações. Agradeço aos meus pais Pedro e Lia que, em meio a tantas lutas e batalhas na vida, sempre me ensinaram a importância do estudo para ser uma pessoa melhor e ter minhas conquistas profissionais. Eu só consegui perceber a importância do estudo e do conhecimento por meio do afeto, afeto da minha mãe, das minhas tias Cíntia, Marta e Marla, que sentavam comigo para estudar e utilizavam da compreensão e do respeito mútuo nesse processo na minha adolescência. A vigilância, a punição e a tentativa de controle pelo medo me geravam rebeldia, revolta e comportamentos desafiadores nesse período, o que me levou a questionar a militarização das escolas hoje.

Agradeço imensamente à minha esposa Juliana Scotti, que esteve comigo em toda essa trajetória do mestrado. Nos momentos difíceis, ela representou colo e compreensão, nos momentos de euforia e empolgação, ela representou um grande encorajamento para mim. Sua admiração por minhas batalhas e conquistas sempre me dão forças para continuar a tentar ser alguém melhor. Meu muito obrigada sempre por você e por nós.

Agradeço à minha vó Maria, minhas irmãs Patrícia e Andréa, cunhados Rony e Samuel, cunhadas Gabi e Bê, Voza, Tia Geli, Tio Rica e Cora por todos os momentos compartilhados em família, de amor e afeto, que representavam ânimo para essa caminhada. Agradeço imensamente também aos meus sobrinhos Davi, Laís, Natan e Guilherme por cada abraço, sorriso, brincadeira e amor, me lembrando da potência que as crianças representam na busca de uma sociedade melhor. Vocês me ensinam muito sobre a vida, afeto, respeito e emoções. Obrigada!

Agradeço às minhas amigas e amigos por representarem uma família para mim e transbordarem afeto, o que funciona como um poderoso instrumento de evolução na minha vida. São elas e eles: Camilla, Polly, Samuel, Gabi, Manu, Carol, Ray, Márcia, Rayla, Cecília, Erivelton, Raquel, Didi, Mari, Maria Rita, Amanda, Thânisia, Fabiana, Jana Reis, Faiely, Paulinho, Ana Valéria e tantos outros que marcaram e marcam minha vida. Agradeço também a Raíla, por sempre ser para mim uma incentivadora na continuidade da vida acadêmica. Obrigada!

Agradeço ao meu orientador, Dr. Franco de Matos, por toda paciência e tranquilidade em meio à orientação. Você me inspirou em vários momentos nesta caminhada da dissertação,

obrigada! Agradeço à Dra. Miriam Fábria Alves e à Dra. Elizabeth del Socorro Ruano Ibarra pelas importantes dicas que possibilitaram o melhor desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço às minhas e aos meus estudantes pelas trocas de afeto nesse período tão agitado que é escrever uma dissertação, trabalhando 40 horas semanais, na realidade do novo ensino médio que precariza mais ainda nosso trabalho. É pela luta por uma escola pública de qualidade que eu escrevo. Eu sou o que sou devido a todas e todos vocês citados, além de todas e todos não citados, mas que compartilharam e compartilham encontros comigo nessa caminhada. Essa conquista também é de vocês que cruzam meu caminho, pois eu só consegui chegar ao fim desta dissertação porque em vários momentos fui abraçada, acolhida e alegrada por várias e vários de vocês. Obrigada!

*A todas as professoras e professores da  
educação pública básica, demais profissionais  
da educação pública e estudantes que lutam por  
uma escola pública de qualidade e  
emancipadora.*

*Você deve notar que não tem mais tutu  
E dizer que não está preocupado  
Você deve lutar pela xepa da feira  
E dizer que está recompensado*

*Você deve estampar sempre um ar de alegria  
E dizer: tudo tem melhorado  
Você deve rezar pelo bem do patrão  
E esquecer que está desempregado*

*Você merece, você merece  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé  
Se acabarem teu carnaval?*

*Você deve aprender a baixar a cabeça  
E dizer sempre muito obrigado  
São palavras que ainda te deixam dizer  
Por ser homem bem disciplinado*

*Deve, pois, só fazer pelo bem da nação  
Tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um Fuscão no júízo final  
E diploma de bem comportado*

*Você merece, você merece  
Esqueça que está desempregado  
Você merece, você...  
Tudo vai bem, tudo legal  
Que maravilha...*

Comportamento Geral (Gonzaguinha)

**Resumo:** Essa pesquisa objetiva a elucidação dos significados e sentidos dos valores militares de patriotismo e de disciplina inseridos nas escolas militarizadas do Distrito Federal, com o propósito de investigar as influências desses valores na formação dos educandos. Para compreender melhor as raízes desses significados e sentidos, pesquisou-se a inserção de valores militares nas escolas brasileiras no período ditatorial de 1964 a 1985, nas escolas chilenas no período ditatorial de 1973 a 1990 e nas escolas argentinas no período ditatorial de 1976 a 1983. No geral, a pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização do método indutivo, com uma análise exploratória e qualitativa dos documentos das escolas militarizadas do DF, levantamento de uma revisão bibliográfica, além do estudo da Constituição Brasileira e dos estatutos das corporações militares, a fim de apreender melhor os sentidos e significados dos valores militares. Notou-se o destaque de patriotismo e disciplina entre os valores militares do período ditatorial e das escolas militarizadas do DF. O patriotismo das escolas militarizadas, influenciado por suas raízes históricas, assume o sentido de um coletivismo padronizado e homogêneo, além de uma devoção à pátria de ordem social hegemônica. A disciplina evoca um sentido de obediência e submissão à lei e à ordem hegemônica, tal qual os períodos ditatoriais citados. Tanto nas escolas militarizadas atuais quanto nas escolas do período ditatorial, o patriotismo e a disciplina sufocam a diversidade de expressividades subjetivas não hegemônicas, sendo, portanto, racistas, LGBTQIAPN+fóbicas e elitistas.

**Palavras-chaves:** militarização escolar, valores militares, patriotismo, disciplina, educação ditatorial.

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo elucidar los significados y sentidos de los valores militares de patriotismo y disciplina presentes en las escuelas militarizadas del Distrito Federal, con el propósito de investigar las influencias de estos valores en la formación de los estudiantes. Para comprender mejor las raíces de estos significados y sentidos, se investigó la incorporación de valores militares en las escuelas brasileñas durante el período dictatorial de 1964 a 1985, en las escuelas chilenas durante el período dictatorial de 1973 a 1990 y en las escuelas argentinas durante el período dictatorial de 1976 a 1983. En general, la investigación se desarrolló mediante el uso del método inductivo, con un análisis exploratorio y cualitativo de los documentos de las escuelas militarizadas del DF, una revisión bibliográfica, además del estudio de la Constitución Brasileña y los estatutos de las corporaciones militares, con el fin de comprender mejor los sentidos y significados de los valores militares. Se destacó el patriotismo y la disciplina como valores militares durante el período dictatorial y en las escuelas militarizadas del DF. El patriotismo de las escuelas militarizadas, influenciado por sus raíces históricas, adquiere el sentido de un colectivismo estandarizado y homogéneo, además de una devoción a la patria de orden social hegemónico. La disciplina evoca un sentido de obediencia y sumisión a la ley y al orden hegemónico, al igual que los períodos dictatoriales mencionados. Tanto en las escuelas militarizadas actuales como en las escuelas del período dictatorial, el patriotismo y la disciplina sofocan la diversidad de expresiones subjetivas no hegemónicas, siendo, por lo tanto, racistas, LGBTQIAPN+fóbicas y elitistas.

**Palabras clave:** militarización escolar, valores militares, patriotismo, disciplina, educación dictatorial.

**Abstract:** This research aims to elucidate the meanings and senses of military values of patriotism and discipline embedded in the militarized schools of the Federal District, with the purpose of investigating the influences of these values on the students' formation. To better understand the roots of these meanings and senses, the incorporation of military values in Brazilian schools during the dictatorial period from 1964 to 1985, in Chilean schools during the dictatorial period from 1973 to 1990, and in Argentinean schools during the dictatorial period from 1976 to 1983 was investigated. Overall, the research was developed using the inductive method, with an exploratory and qualitative analysis of the documents from the militarized schools of the Federal District, a literature review, as well as a study of the Brazilian Constitution and the statutes of military corporations, in order to better grasp the meanings and senses of military values. The prominence of patriotism and discipline among the military values of the dictatorial period and the militarized schools of the Federal District was noted. The patriotism in militarized schools, influenced by their historical roots, assumes the meaning of standardized and homogeneous collectivism, as well as a devotion to homeland and hegemonic social order. Discipline evokes a sense of obedience and submission to the law and hegemonic order, just like the mentioned dictatorial periods. Both in current militarized schools and in schools from the dictatorial period, patriotism and discipline stifle the diversity of non-hegemonic subjective expressions, thus being racist, LGBTQIAPN+phobic, and elitist.

**Keywords:** school militarization, military values, patriotism, discipline, dictatorial education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militares do Distrito Federal
CCMDF	Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal
CF	Constituição Federal
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CODEPLAN	Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECE	Educação centrada no estudante
ELA	Departamento de Estudos Latino-americanos
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli Não-binárias e mais
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
ONG	Organização(ões) não-governamental(is)
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PM	Polícia Militar
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNE	Programa Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político-pedagógico
PROEDUC	Promotora de Justiça de Defesa da Educação
RA's	Região(ões) Administrativa(s)
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SSP/DF	Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **QUADROS E TABELAS**

<b>QUADRO 1</b>	Valores militares nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970
<b>QUADRO 2</b>	Valores religiosos nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970
<b>QUADRO 3</b>	Valores do trabalho nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970
<b>QUADRO 4</b>	Escolas participantes do programa distrital de militarização
<b>QUADRO 5</b>	Escolas participantes do programa federal
<b>QUADRO 6</b>	Classificação de Renda por RA. Distrito Federal. 2018
<b>QUADRO 7</b>	Porcentagem de negros do total da população de cada RA. Distrito Federal. 2018.
<b>QUADRO 8</b>	Valores militares nas escolas brasileiras
<b>QUADRO 9</b>	Valores religiosos nas escolas brasileiras
<b>QUADRO 10</b>	Valores do trabalho (neoliberalismo) nas escolas brasileiras
<b>TABELA 1</b>	Expansão da militarização no DF

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. VALORES MILITARES INSERIDOS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL, NO CHILE E NA ARGENTINA DURANTE A DITADURA MILITAR DE 1960/1970</b> .....	17
1.1. Breve investigação histórica sobre a ditadura civil-militar no Brasil e algumas similaridades com países vizinhos.....	17
1.1.1. Contexto histórico da Ditadura civil-militar na educação do Brasil e as similaridades com Chile e a Argentina .....	23
1.2. Valores inseridos na educação no contexto da ditadura do Brasil .....	25
1.2.1. Valores inseridos em demais países da América Latina selecionados: os casos de Chile e Argentina .....	32
1.2.2. Algumas similaridades dos valores educacionais das ditaduras civis-militares brasileira, chilena e argentina.....	35
<b>2. OS VALORES DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA NO PERÍODO DITATORIAL</b> ..	39
2.1. O valor militar do patriotismo na educação brasileira durante o regime civil-militar de 1964 .....	39
2.1.1. O valor militar do patriotismo na educação chilena durante o regime civil-militar de 1973 .....	42
2.1.2. O valor militar do patriotismo na educação argentina durante o regime civil-militar de 1976.....	44
2.2. O valor militar de disciplina nas escolas brasileiras durante o regime civil-militar de 1964 .....	45
2.2.1. O valor militar de disciplina nas escolas chilenas durante o regime civil-militar de 1973.....	49
2.2.2. O valor militar de disciplina nas escolas argentinas durante o regime civil-militar de 1976.....	51
2.3. Conclusões sobre o patriotismo e disciplina na educação do Brasil, Chile e Argentina no período militar.....	54
<b>3. MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: O SIGNIFICADO, FORMA E ASCENÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL</b> .....	56
3.1. O que é a militarização escolar? .....	56
3.2. A investigação da formação da política pública e seus impactos na educação pública. 64	
3.2.1. Análise dos aspectos jurídicos da militarização .....	64

3.2.2. O perigoso caminho de terceirização da escola pública.....	70
3.3. Aceitação popular .....	72
3.4. A formação das escolas militarizadas no Distrito Federal .....	78
<b>4. ANÁLISE DOS VALORES MILITARES INSERIDOS NAS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF: FOCO NO SENTIDO DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA ...</b>	<b>86</b>
4.1. Valores militares contidos nos documentos das escolas militarizadas do Distrito Federal .....	86
4.1.1. Valores militares como instrumento de negação da pluralidade cultural no DF ...	94
4.1.2. Comparação dos valores militares contidos nos documentos das escolas militarizadas do Distrito Federal e os valores militares contidos na educação brasileira no período ditatorial de 1964 .....	102
4.2. O valor militar de patriotismo nos documentos de instituição das escolas militarizadas do DF .....	109
4.2.1. Comparação do patriotismo militar inserido nas escolas do período ditatorial brasileiro e nas atuais escolas militarizadas do DF.....	114
4.2.2. Diferentes sentidos de nacionalismo .....	117
4.3. O valor militar de disciplina nos documentos de instituição das escolas militarizadas do DF .....	121
4.3.1. Comparação da disciplina militar inserida nas escolas no período ditatorial brasileiro e nas atuais escolas militarizadas do DF.....	127
4.3.2. Outros sentidos de disciplina para o ambiente escolar.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

O militarismo e seus valores possuem ainda grande legitimação popular, prova disso é o aumento de escolas públicas militarizadas no Brasil e, em específico desse estudo, no Distrito Federal (DF). Nesse aspecto, as escolas públicas se tornam poderosos instrumentos de difusão dos valores militares na sociedade, educando cidadãs e cidadãos atravessados pelo ethos militar. Isso significa que a formação dos estudantes por meio da cultura cívico-militar impacta na formação de sujeitos e na construção da estrutura social, política e econômica.

A militarização, diferente de escolas militares, pertence à pasta de educação (também pode pertencer à estrutura de uma corporação militar) e é criada e mantida pela pasta de educação, porém, há transferência da gestão administrativa ou da gestão disciplinar para uma instituição alheia à educação, isto é, uma corporação militar estadual/distrital/federal ou uma Organização Não-Governamental (ONG) de ethos militar (em alguns poucos casos existentes), como revela Santos (2020). É uma parceria criada entre a pasta de educação e uma dessas instituições, efetivando assim a militarização. Já as escolas militares pertencem apenas ao organograma de sua corporação militar, são mantidas com orçamento da segurança, e possuem leis específicas, não obtendo administração e nem verba da pasta de educação (Santos, 2020).

Quando se expõe sobre militarização, retrata-se o avanço de valores militares em escolas públicas, as quais deveriam ser geridas pela pasta de educação dentro das leis constitucionais do ensino público e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Isto é, essas escolas, que deveriam fortalecer o livre acesso, a gestão democrática e a qualidade para todos, impõem valores militares e sua pedagogia a toda comunidade escolar de uma localidade, diferenciando-as de outras escolas públicas. Logo, compreender a expansão dessa política pública no DF, como é o caso deste estudo, é fundamental. É necessário entender o sentido dos valores da cultura cívico-militar para se apreender qual tipo de formação educacional está sendo construída nessas escolas.

No DF, a militarização das escolas teve início em 2019, por meio da Portaria Conjunta nº 1, de 31/01/2019, sendo a atual a Portaria Conjunta nº 22, de 28/10/2020. Até agosto de 2023 a unidade federativa contava com 17 escolas militarizadas. Essa política pública molda-se pela transferência da gestão “disciplinar” de escolas públicas para alguma corporação militar do DF ou para as Forças Armadas. Compreendendo essa expansão da militarização no DF e o impacto dos valores militares nessas escolas públicas, principalmente os valores de patriotismo e disciplina, amplamente destacados nessa política pública, essa dissertação assumiu como questão central a seguinte pergunta: Quais são os significados e sentidos dos valores militares

de patriotismo e de disciplina inseridos nas escolas públicas do DF? Há raiz histórica disso no contexto brasileiro? Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa tornou-se a elucidação dos significados e sentidos dos valores militares mencionados, analisando-os dentro das escolas militarizadas do Distrito Federal com o propósito de investigar suas influências no processo de formação dos educandos inseridos nesse contexto. Ademais, para compreender melhor esses valores, busca-se uma investigação de seus significados e sentidos historicamente estabelecidos nas escolas brasileiras, delimitando como recorte histórico a sua inserção no período ditatorial de 1964.

A partir deste estudo, centrado no significado e sentido dos valores militares de patriotismo e disciplina inseridos nas escolas do DF e de sua raiz histórica, possibilita-se pontuar determinados objetivos específicos. São eles: a) Investigar os documentos base de formação das escolas militarizadas do DF; b) Relatar os principais valores militares implantados nas escolas militarizadas do DF; c) Analisar os valores militares inseridos na educação no período ditatorial de 1960/1970 no Brasil e em exemplos dos países vizinhos Chile e Argentina, como fomento à discussão; d) Analisar as semelhanças e diferenças de significados e sentidos dos valores militares nas escolas no período ditatorial e nas atuais do DF; e) Analisar o sentido de disciplina dos valores militares e confrontar com outras ideias possíveis no âmbito da educação; f) Analisar o sentido de nacionalismo/patriotismo dos valores militares e confrontar com outras ideias possíveis no âmbito da educação.

Para este estudo, compreendeu-se a necessidade de uma revisão bibliográfica das ditaduras militares latino-americanas nos anos 1960/1970 com foco na investigação da funcionalidade dos valores militares à época no interior das escolas, salientando o estudo do caso brasileiro e utilizando-se o exemplo chileno e argentino para o fomento do debate de sentidos e significados desses valores. A análise histórica também buscou uma compreensão de sua permanência desses valores ainda na contemporaneidade educacional. Esse resgate apresenta-se como uma porta para o diálogo a respeito dos valores militares e, em específico, do patriotismo e da disciplina, de seus sentidos históricos e de sua conexão com o sentido atual desses valores implementados na política pública de transformação das escolas públicas civis do Distrito Federal em militarizadas.

A fim de compreender o sentido atual de patriotismo e disciplina, foram analisados os documentos públicos que regem as escolas militarizadas do Distrito Federal. Para isso, construiu-se uma análise da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, e dos documentos do Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal – CCMDF (Manual do Aluno, Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, Regulamento de Uniformes, Plano Operacional).

Além disso, na necessidade da maior compreensão desses valores militares nas escolas do DF, estudou-se, também, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto dos Militares, Lei nº 6.880 de 9 de dezembro de 1980, o Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Distrito Federal, Lei nº 7.289 de 18 de dezembro de 1984 e o Estatuto dos Bombeiros Militares do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal Lei nº 7.479, de 2 junho de 1986, a fim de obter mais informações sobre os significados de valores militares.

Do ponto de vista do processo de investigação, a pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização do método indutivo e houve a elaboração de uma pesquisa exploratória e qualitativa dos documentos. O exame dos documentos foi pertinente para a visualizar e contextualizar os conceitos e ideias que se apresentam enquanto eixos fundantes dos discursos militares. A partir da análise desses conceitos e ideias, destacou-se o que mais se repetia enquanto pontos basilares dos valores militares, em que constatarem-se arraigados o patriotismo e a disciplina. Por meio do *Google Acadêmico*, seguiu-se então para pesquisas bibliográficas mais aprofundadas sobre os conceitos e valores a fim de levantar reflexões, indagações, diálogos e confrontos de ideias. Nesta revisão bibliográfica, observou-se a relação desses valores e suas contribuições na formação dos cidadãos. Isso fundamentou teoricamente o objeto de estudo, possibilitando a apreensão de suas múltiplas questões. Vale ressaltar que este estudo é situado num contexto de determinadas lentes de análises, que formou uma específica narrativa teórica, produzindo uma concepção de mundo (Lima; Miotto, 2007).

Neste caminho metodológico, procurou-se fundamentar um olhar teórico sobre a militarização e a influência de seus valores na formação de um projeto de sociedade que possui força no Brasil e em outras regiões da América Latina. Partiu-se do método indutivo e de um recorte feito a partir do Brasil, mais especificamente a partir do Distrito Federal e de suas escolas militarizadas. A importância da educação na formação da sociedade se mostra como um rico campo de reflexão da inserção de valores militaristas nesses espaços. Ademais, é necessário o debate amplo e explícito desses valores com a população, pois, como evidencia Martins (2004), o papel do cientista social é fornecer um discurso que seja apreendido por quem dele necessite. O cerne desta pesquisa foi a utilização de uma metodologia para construir um conhecimento que auxilie os cidadãos no desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de elaborar projetos políticos por meio da crítica e reflexão. Por meio da difusão da imaginação sociológica, buscou-se formar uma óptica, um estilo de pensamento e uma maneira de explicar os fenômenos (*Ibid.*).

Ainda de acordo com Martins (2004), uma vez que esse debate tenha algum sentido para os cidadãos, ajuda-se a transformar a maneira de ser e pensar do público-alvo. Por conseguinte,

essa investigação parte de uma ordem científica teórico-crítica de análise dos valores militares (em especial, patriotismo e disciplina). Logo, este estudo fortalece um olhar crítico sobre a militarização que está sendo posta e aclamada popularmente. Focaliza-se em uma tentativa de se fazer um contraponto às abordagens sociais dos valores militares de patriotismo e disciplina, tão positivamente difundidos na sociedade.

A investigação histórica, a busca do estatuto dos militares e a revisão bibliográfica sobre o tema possibilitaram a realização de um conjunto de técnicas de interpretação dos significados ocultos dos textos, ocasionando importantes inferências, tal qual explicita Andréu-Abela (2000). Essas inferências se referem à comunicação simbólica, que são diferentes do que é observado diretamente (*Ibid.*). Nessa pesquisa, portanto, o recorte histórico ditatorial, o exame dos estatutos das corporações militares e a revisão bibliográfica tornaram possível a assimilação de informações sobre os sentidos atribuídos aos valores militares de patriotismo e disciplina inseridos nos documentos das escolas militarizadas do DF.

A construção desses conhecimentos estabeleceu-se pela divisão em quatro capítulos. No primeiro, por meio de uma revisão bibliográfica, faz-se o resgate histórico dos valores militares inseridos nas escolas no período ditatorial brasileiro, chileno e argentino. Salienta-se o contexto chileno e argentino para instigar a análise dos significados e sentidos desses valores dentro das escolas do período. No segundo capítulo, aprofunda-se na investigação do significado e do sentido de patriotismo e de disciplina no contexto ditatorial do Brasil, Chile e Argentina. No terceiro capítulo, procura-se abarcar uma visão geral e complexa do que é a militarização, suas irregularidades jurídicas, seus perigos para a terceirização do ensino público, sua legitimidade popular e, por fim, evidencia-se como foi a construção dessa política pública no DF, que é o recorte desta análise. Por último, no quarto capítulo, examinam-se os principais valores militares encontrados nos documentos de formação das escolas militarizadas do DF, constatando-se o protagonismo do patriotismo e da disciplina. Portanto, finaliza-se com o aprofundamento dos sentidos desses valores nas escolas militarizadas, comparando-os posteriormente com seus paralelos nas escolas do período ditatorial. Finaliza-se o capítulo com uma breve discussão sobre possibilidades alternativas ao sentido de patriotismo e disciplina militar que possam ser usadas na formação estudantil.

# **1. VALORES MILITARES INSERIDOS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL, NO CHILE E NA ARGENTINA DURANTE A DITADURA MILITAR DE 1960/1970**

## **1.1. Breve investigação histórica sobre a ditadura civil-militar no Brasil e algumas similaridades com países vizinhos**

Partindo do exame do militarismo na América Latina desde os vários golpes que ocorreram na região entre 1960 e 1970, é possível analisar historicamente como se formam algumas dinâmicas da militarização na região. O contexto dessas ditaduras latino-americanas ocorridas por meio de golpes "cívico-militares"<sup>1</sup>, que irromperam principalmente na primeira metade dos anos 70 (Bolívia, em 1971; Chile e Uruguai, em 1973; Argentina, em 1976; levando em conta também o golpe no Brasil, em 1964; e no Paraguai em 1954), moldaram uma remodelação no perfil repressivo do Estado. O ponto de partida desse novo papel repressivo do Estado visou a reorientação da sociedade civil, utilizando-se da violência político-militar como instrumento dessa ação. (Serrano, 2010).

Partindo mais especificamente da análise do golpe civil-militar brasileiro, é possível observar algumas características similares com os golpes na Argentina e Chile. Apesar das diferenças estruturais entre os três países mencionados, a mudança do papel repressivo do Estado na região demonstra processos político-institucionais parecidos entre eles, como assinala Fernández *et al.* (2019) no relato sobre Brasil e Argentina. Dentro desse aspecto, trazer algumas características do golpe argentino de 1976 e do golpe chileno em 1973 alimenta a discussão sobre as intencionalidades do golpe civil-militar no Brasil em 1964.

Na ditadura brasileira, a necessidade das elites de reorientar a população veio da insatisfação com o governo populista nacional-desenvolvimentista de João Goulart. Em seu governo, Goulart tentou realizar várias reformas de base, inclusive a reforma agrária para garantir terra aos trabalhadores e, além disso, sinalizou a possibilidade de legalizar o Partido Comunista que já era visto como inimigo mesmo antes das ditaduras. A ala conservadora e a elite brasileira adotaram uma postura crítica em relação a essas medidas, pois temiam uma reorganização social mais redistributiva ou até mesmo socialista e, assim, iniciaram um apoio para uma intervenção das Forças Armadas, aponta Medeiros (2019).

---

<sup>1</sup> O golpe cívico-militar se caracterizou pelo rompimento das regras do jogo político, isto é, a elite política retirou da presidência Goulart, que tinha sido eleito por processo eleitoral. O que houve foi a normalização do campo político como espaço dos donos de poder, ou seja, mudaram-se as regras políticas em benefício da elite (MIGUEL, 2018).

A alta sociedade brasileira se uniu a capitalistas estrangeiros, principalmente os oriundos dos Estados Unidos, para travar o avanço de ideologias de esquerda no país. No contexto mundial, havia nesse período um conflito ideológico entre o bloco capitalista (liderado pelos Estados Unidos) e o bloco socialista (liderado pela União Soviética), que irrompeu a denominada Guerra Fria, intensificando a busca estadunidense por silenciar ideias socialistas/comunistas na América Latina, por meio do apoio a golpes militares na região. A perseguição a qualquer ideologia considerada comunista na América Latina se acentuou principalmente após a Revolução Cubana em 1959, pois havia um medo de que Cuba se tornasse um exemplo para outros países da região na adesão ao comunismo.

A ideologia comunista tornou-se a pior inimiga do bloco capitalista e para travar qualquer intenção expansionista dos soviéticos, os Estados Unidos apoiaram o golpe civil-militar brasileiro em 1964. Assim sendo, a ditadura brasileira se concretizou com a união das Forças Armadas, da Imprensa, da Igreja Católica, da elite brasileira e dos Estados Unidos, tal qual destacam Gomes e Nascimento (2021), entre tantos outros autores. Vale frisar que o golpe não foi arquitetado nos quartéis, mas, principalmente, pela burguesia brasileira, sentindo-se ameaçada nos conflitos de classe (*Ibid.*). Por conseguinte, considera-se mais conveniente chamar o golpe de 1964 de golpe civil-militar, devido à participação de vários setores da população brasileira e estrangeira (Gusmão; Honorato, 2019).

Apesar da união de diversos setores sociais, a ala militar tornou-se a principal protagonista na construção e difusão do pilar ideológico, convertendo-se na educadora da sociedade civil. A Escola Superior de Guerra (ESG) foi base das estratégias ideológicas de segurança nacional durante a ditadura civil-militar brasileira, destacam Jesus (2011) e Gonçalves (2011). A Doutrina de Segurança Nacional moldou instruções aos intervencionistas na definição dos inimigos externos (União Soviética e seus aliados) e internos (grupos considerados subversivos e supostamente financiados pelos comunistas), indica Medeiros (2019). Na verdade, o que se construía nesse período era um esforço para reorientar a economia e otimizar lucros, além de controlar o movimento de trabalhadores, amparado na luta contra subversão e na ideologia da Doutrina de Segurança Nacional (Gomes; Nascimento, 2021).

Amparados pelas Forças Armadas e pela Doutrina de Segurança Nacional, a elite brasileira definiu a reorganização social do país. Essa elite – econômica, política e militar – propunha uma reorientação econômica para uma vertente neoliberal, pois não aceitava o populismo nacional-desenvolvimentista que se ampliou no Brasil desde a “Era Vargas” (1930-1945), sublinham Ferreira Junior e Bittar (2008). Não se propunha uma alteração da essência

do processo capitalista que ocorria no país, mas uma reorientação da condução para uma direção neoliberal, utilizando-se do golpe civil-militar para concretizá-la (*Ibid.*).

Não só o Brasil, mas também outras ditaduras civil-militares na América Latina, como o Chile e a Argentina seguiram, em muitos casos, uma receita de organização sociopolítica neoliberal: privatizações, descentralização, desregulamentação da estrutura do Estado e liberalização, tal como aponta Serrano (2010). Todas essas características cumprem uma nova modelação de poder, ou seja, moldam um conjunto de decisões políticas que reorganizam os estados-nações latino-americanos. Cumpre-se, portanto, a formação de uma nova realidade: o desenvolvimento de um programa não só econômico, mas político, em que o Estado perde a centralidade na tomada de decisões políticas e econômicas, cedendo seu lugar de regulamentação para o capitalismo mundial (*Ibid.*).

O neoliberalismo na América Latina é caracterizado pela abertura de mercados, redução de gastos públicos em serviços sociais, transferências de recursos para o setor privado e recriação de uma nova ordem simbólica cultural, infere Ducasse (2015). Essa nova ordem simbólica traz os valores do capital como o individualismo, meritocracia, competitividade, e além de outros valores que estarão mais à frente expostos. Logo, na ditadura brasileira, chilena e argentina houve o impulso de privatizações e abertura de mercado, descentralização estatal e a consolidação não só de uma nova ordem econômica e política, mas também sociocultural. No final, as ditaduras civil-militares de 1970, representaram uma mudança de direção na América Latina, uma mudança do paradigma de poder sobre os processos econômicos, sociais e culturais que antes estavam mais centralizados no Estado e posteriormente passaram às mãos supranacionais. Além de Serrano (2010), Anderson (1988) também ratifica a ideia de que essas ditaduras foram um processo de reorientação paradigmática de poder do Estado e da organização socioeconômica, assumindo a ideia de que as ditaduras civis-militares representaram uma mudança organizacional de toda a sociedade.

Esses regimes antidemocráticos, por fim, viabilizaram a acumulação de capital, a mão de obra com repressão, os baixos salários e o estímulo agroexportador sem uma pressão por políticas redistributivas, retrata Anderson (1988). Posteriormente, programaram uma reintrodução a uma democracia capitalista controlada, o que colocava o contexto histórico cívico-militar dessas décadas como inovador, no sentido de que outras ditaduras já haviam sido realizadas, porém não possuíam essa estrutura e objetivo que deixaram marcas na organização social (*Ibid.*).

Com base na justificativa de uma Doutrina de Segurança Nacional promovida por influência dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, não só o Brasil, mas vários países latino-

americanos, tais quais Argentina e Chile, ergueram suas ditaduras civis-militares como um projeto político contra o socialismo/comunismo (principalmente contra seus sujeitos e sua militância), ocasionando uma integração regional que tinha por objetivo esse fim. O que houve, conseqüentemente, foi uma morte política por meio da supressão da própria vida de sujeitos políticos considerados subversivos e comunistas, é o que Serrano (2010) nomeia de biopolítica. Essa biopolítica concretizou o projeto de privatizações, desregulamentação do Estado e outras frentes do neoliberalismo latino-americano, fazendo desaparecer uma cultura de esquerda militante, que construiu de forma intensa uma ideia política de revolução, (*Ibid*). A morte de corpos políticos ocasionou uma ruptura de teorias revolucionárias voltadas para um projeto político e econômico na América Latina, cedendo lugar a uma reorientação teórica, baseada na denúncia contra os direitos humanos e o autoritarismo do Estado, como também expõe Serrano (2010). Essa reorientação foi ocasionada por meio de muitas perseguições, violência e traumatização da população, aponta Anderson (1988). Cabe frisar que a biopolítica é inerente ao Estado moderno, cuja característica é o cuidado com o corpo social (Serrano, 2010). Nessa perspectiva, nas ditaduras latino-americanas, acentuou-se um perfil do Estado moderno que desenvolve biopolítica direcionada a qualquer corpo que se apresente como subversivo à ordem em formação.

Projetando uma economia no uso de violências biopolíticas, um fator a ser ressaltado dessas ditaduras latino-americanas (brasileira, chilena e argentina) é a utilização do disciplinamento da sociedade a fim de guiar a sociedade civil para o ordenamento social neoliberal capitalista, como ainda retrata Serrano (2010). Sabe-se que a disciplina é um dos maiores valores militares, no caso das ditaduras civis-militares, esse valor assume uma função importante no redirecionamento dos Estados latino-americanos e de sua sociedade, demonstrando o seu potencial de influência nas dinâmicas relacionais e no ordenamento de uma população civil. Esse disciplinamento ditatorial da sociedade civil, cumpriu um papel de conter políticas divergentes, vistas como ameaça, e consolidou o modelo capitalista neoliberal em vários países da região latino-americana. Evidencia-se, nesse contexto histórico militarista, portanto, um rigoroso disciplinamento social construído por meio de uma acentuada força e controle sobre os corpos, o que mais uma vez manifesta a intensificação da utilização do valor militar de disciplina para retirar o socialismo/comunismo das agendas nacionais latino-americanas e conduzir a região para novas relações internacionais capitalistas. Disciplinamento alcançado por meio do regramento intensivo de comportamentos e extermínio dos que não se adequavam ao projeto.

Além do disciplinamento, o nacionalismo/patriotismo também surgiu como um importante valor militar para reorientação paradigmática local. Os militares aparecem como “guardiões da pátria” na luta contra o inimigo “socialista/comunista” e instrumentalizam uma luta inflada de nacionalismo. O nacionalismo atrelou-se à organização da ordem desenhada pelos militares e se apresentou como um importante vetor na reestruturação social latino-americana neoliberal. Portanto, a disciplina e o patriotismo apresentam-se com funções específicas na submissão à ordem social almejada por instâncias supranacionais do capitalismo global.

Conforme expõe Anderson (1988), a mensagem que essas ditaduras deixaram foi a de que é possível ter democracia desde que se respeite o capitalismo. Esses regimes, por fim, tiveram uma vitória política ao readequar as respectivas sociedades às relações capitalistas globais na imposição da ordem programada. Porém, é importante frisar, não obtiveram a vitória econômica, pois não alcançaram o nível de industrialização e modernização que se propuseram e, ademais, as democracias sul-americanas enfrentam, na atualidade, miséria, dívidas enormes e desigualdades profundas.

Ratificando o impacto duradouro na organização social da região latino-americana, percebe-se que mesmo após o final dessas ditaduras militares houve a permanência de uma grande aceitação popular do militarismo e de seus valores na América Latina. A influência dos valores e da estrutura militar, presentes ainda hoje, são apresentadas, por exemplo, pelos privilégios mantidos às Forças Armadas na estrutura estatal e pelo pacto de silêncio feito por anistias, que culminaram em uma democracia formal, com violações de direitos de justiça e reparação, como destaca Verdes-Montenegro (2019). Outro aspecto presente ainda hoje é apontado por Rocha (2013), quando expõe que as polícias do Brasil e do Chile tiveram forte influência das Forças Armadas na constituição de suas instituições e na formação de suas estruturas militarizadas. Mesmo após o fim das ditaduras militares, não só estruturas das Forças Armadas permaneceram quase intactas, como também das polícias. Logo, essas polícias internas que possuem o papel de se relacionar com a população civil carregam em si ideários e valores militares em sua estrutura, demonstrando a força dessa organização e de seus valores nas configurações sociais de regiões latino-americanas.

A manutenção da influência de valores e organizações militares nos âmbitos estatais, mesmo após a mudança de regime político, pode ser explicada por decisões políticas que se apoiaram estrategicamente na condução da sociedade para o esquecimento dos efeitos negativos da conduta institucional ditatorial. Esse esquecimento foi realizado também por meio de controle de arquivos, expõe Souza (2007) em seu estudo que retrata as ditaduras argentina e

brasileira. Cabe evidenciar que o esquecimento de alguns fatos históricos pode ser prejudicial para uma população, afinal, a memória pode ser importante para olhar para o que se vive no presente e para influenciar no futuro, (*Ibid.*). Torna-se necessária a democratização da memória, pois a dominação de um só discurso oficial da história limita o conhecimento de um determinado fato sobre as limitações da memória da ditadura civil-militar brasileira. E por consequência disso, a dominação da memória coletiva por um ângulo desfavoreceu a visibilidade sobre as falhas e violências das condutas militares frente à população civil brasileira, salienta Fernandes (2013). Essa força de uma memória dominante impede um profundo debate popular sobre a estrutura militar e seus valores nas dinâmicas das relações sociais na atualidade. É necessário trazer à tona a memória oficial desse período na finalidade de se pensar como ocorrem alguns dos mecanismos de valorização da vertente política militar, que no contexto social atual tem ganhado força em alguns espaços do continente.

Verdes-Montenegro (2019) aponta para uma (re)militarização da América Latina, sob a influência do passado, porém com suas particularidades atuais. Há na contemporaneidade conjunturas internacionais e regionais fundamentais na nova onda de acentuação do ideário militarista na região. Ainda Verdes-Montenegro (2019) pontua alguns aspectos: 1) As crises econômicas enfrentadas pela região desde 2013; 2) A corrupção que atravessou fronteira, trazendo desafeição pelo processo político e até pela democracia (como foi o exemplo do caso Odebrecht); 3) Alguns fatores estruturais e de desigualdades. Todas essas crises e problemas se direcionam para uma insatisfação popular com o seu contexto e, portanto, a classe política e partidos políticos vêm sofrendo grandes perdas de prestígio, conclui Verdes-Montenegro (2019). Já as Forças Armadas e a Igreja continuam como instituições de confiança para o cidadão, conforme o Latinobarómetro de 2018. Nesse contexto, os militares são vistos como mais honestos do que políticos civis e mais habilidosos na potencial força de “ordem” no contexto de crises (Verdes-Montenegro, 2019).

A confiança ainda contínua nas Forças Armadas e nas características de valores militares corroboram com um esquecimento das memórias de falhas e violências militares durante as ditaduras. Por consequência, existe ainda hoje uma forte funcionalidade dos valores militares na instituição de um poder capitalista monopolista transnacional. Esse protagonismo militar sempre continuou pós-ditaduras e a validade de seus valores permaneceu no Estado-nação e na organização social como um todo, mesmo em contextos formalmente democráticos. É fato que na exigência do rápido estabelecimento de uma determinada nova ordem socioeconômica, o papel da militarização se intensifica, como já explicitado a partir de Serrano (2010) e Anderson (1988). A militarização vem acompanhada por valores militares institucionais (como os citados

disciplina, nacionalismo/patriotismo), que assumem funções nos objetivos de conformação social às regras do jogo econômico, cultural e político. As ditaduras civil-militares ocorridas nas décadas de 60/70 confirmam esse processo de valores militares com objetivos de ordenamento social.

O militarismo se constitui, portanto, como um projeto com estilo de organização, gestão, objetivo, relação, ação e valores, o qual ganha grande relevância na América Latina. Compreender seu potencial é compreender um importante eixo que se apresenta como regulador da ordem econômica, social, política e cultural. Importa salientar que a legitimidade que os valores militares alcançam na população pode favorecer a amplificação desse ideário nos contextos sociais. Estudar esses valores submersos na sociedade e, no caso aqui específico, estudar como eles se inserem na educação, abre espaço para várias indagações, diálogos e conflitos sobre sua pertinência na formação da sociedade.

### **1.1.1. Contexto histórico da Ditadura civil-militar na educação do Brasil e as similaridades com Chile e a Argentina**

No Brasil, a história da relação da educação com o militarismo e seus valores vem de longa data. Essa relação está intimamente ligada ao desenvolvimento do Exército brasileiro e à criação das Forças Armadas, ressalta Nogueira (2014). A necessidade da manutenção da colônia fez com que cursos de formação que entrelaçavam tanto o acadêmico quanto o militar fossem instituídos no Brasil, principalmente a partir da vinda da corte portuguesa para o país (*Ibid.*). A influência das Forças Armadas como educadoras se manteve inclusive na República Velha, quando se enfatizou o papel da instituição na missão civilizadora. A partir de 1930, o Exército procurou influenciar a educação brasileira com o objetivo de construir a identidade nacional. Assim, a educação no próprio Exército ganha força nos valores de moral, civismo, família, religião e nacionalismo para a manutenção da ordem do Estado e da Igreja Católica naquele contexto, especifica Jesus (2011). Logo, constata-se que a relação entre o militarismo e seus valores e a educação no Brasil vem de longa data, porém, como já mencionado, o recorte feito aqui enfatiza a história mais recente de fortalecimento das ações das Forças Armadas brasileiras na educação. Analisa-se o período ditatorial de 1964, momento em que a educação tornou-se estratégica na reorientação estatal, para o atendimento das demandas do mercado e difusão dos valores militares condizentes com o regime, salientam Gomes e Nascimento (2021).

O golpe de 1964 representou uma ruptura com as experiências de transformações populares nas instituições educacionais. Os principais envolvidos com esses projetos foram

presos ou exilados, pois os ditadores sabiam do potencial de transformação social que esses programas tinham, revela Almeida (2021). No período civil-militar, a educação brasileira passou por processos de “modernização” e flexibilização de caráter produtivista (adequação de trabalhadores) e a privatização foi intensificada, tudo com influência dos Estados Unidos nessas políticas, destaca Almeida (2021). No Chile, processos de privatização e financiamento de escolas privadas também foram fomentados durante a ditadura de Pinochet, destaca Ducasse (2015). Ademais, houve descentralização administrativa estatal, flexibilização curricular e estabelecimento de metas quantitativas de melhoria educacional, expõem Ducasse (2015) e Navarro e Allegra (2020). Na Argentina também houve incentivo à privatização, à descentralização administrativa da educação e à construção de um Estado subsidiário, rompendo com um Estado docente, ou seja, rompendo com um Estado central na tomada de decisões de políticas educacionais, enfatiza Pineau (2014). Há, no Brasil, Chile e Argentina, por conseguinte, um rompimento com a centralidade da responsabilidade do Estado nacional no fomento à educação de qualidade para todos e um fortalecimento do atendimento das demandas de mercado, tal como apontam Almeida (2021), Navarro e Allegra (2020) e Kaufmann *et al.* (2018).

No Brasil, Chile e Argentina, um dos principais legados da ditadura civil-militar na educação foi a simbiose Estado-Capital, ou seja, o Estado respondendo às demandas do mercado, assinala Cunha (2014). Outro importante fator, foi o de valores propagados nas escolas com o propósito de regeneração moral e que perduraram na cultura educacional (*Ibid.*). No Brasil, Chile e Argentina, esses dois fatores de reestruturação educacional foram importantes no delineamento de uma lógica produtivista para atender as demandas da nova organização econômica e implementação de uma política moral que os regimes civil-militares queriam no intuito de legitimar o governo e conformar a ordem.

No caso do Brasil, foco desta análise, o modelo econômico neoliberal adotado pelo regime civil-militar resultou no aumento da necessidade de mão-de-obra em várias áreas, inclusa a indústria, conforme acentuam Santos e Neto (2010). Assim, vendendo a ideia de melhoria social, os governos realizaram reformas educacionais tecnicistas para profissionalizar estudantes de ensino médio. Além disso, estabeleceram no modelo a difusão de valores sociais colocados como naturais e necessários para os estudantes em sua construção cidadã. Mas, a verdade é que a ditadura civil-militar foi assinalada por várias imposições morais específicas, concentração de renda, aprofundamento da desigualdade social e precarização da escola pública (Santos; Neto, 2010).

O legado das ditaduras civis-militares brasileira, chilena e argentina na construção neoliberal de educação destaca o papel central do capital na disposição das competências de quem forma os indivíduos. Para além dos formadores, é necessário perceber como se formam esses sujeitos, e dentro disso, destaca-se a ideia de valores passados nas instituições educacionais. A partir dessa premissa, este estudo destaca os valores propagados aos estudantes durante a ditadura militar brasileira e a concepção de regeneração moral como objetivo e herança dentro das instituições educacionais.

## **1.2. Valores inseridos na educação no contexto da ditadura do Brasil**

No processo do golpe brasileiro de 1964, os militares viam órgãos estudantis, universidades e até mesmo o Ministério da Educação como espaços que propagação da ideologia comunistas, segundo Medeiros (2019) destaca. Um grande crítico da influência do comunismo no Brasil, coronel Ferdinando de Carvalho, argumentava que as agremiações estudantis eram financiadas com dinheiro público do Ministério da Educação para ampliar o comunismo no país, exemplifica Martins (2014). Para “salvar” o Brasil do comunismo e da subversão, as Forças Armadas se tornaram responsáveis pelo controle e censura dos indivíduos, sendo responsáveis, pois, por conformar os comportamentos dos brasileiros e difundir valores cívicos, patrióticos e morais na educação (Gusmão; Honorato, 2019).

A base ideológica da Escola Superior de Guerra (ESG), fundamentada em Segurança e Desenvolvimento, pilares dos valores da ditadura, é colocada no coração das instituições educacionais por meio das Forças Armadas. Parte-se da ideia que Segurança Nacional (ordem) é de extrema importância para atingir os objetivos do país e pelo Desenvolvimento (progresso) podem-se alcançar as necessidades da sociedade e se reduzem tensões, explicita Almeida (2009). A educação ganha dois grandes objetivos: realizar um controle ideológico e formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Dentro desse binômio, buscava-se um controle ideológico de “ordem”, legitimando uma “unidade nacional” e um sentido de progresso social (Gusmão; Honorato, 2019).

O foco do golpe de 1964 era formar estudantes que obedecessem às regras governamentais, sociais, militares e religiosas e, dessa forma, poderiam ser considerados “civilizados” e bons cidadãos (respeitar as leis e ter civismo), frisam Gusmão e Honorato (2019). Ou seja, a ditadura brasileira buscava obter legitimação social do seu poder por meio do controle das instituições educacionais e moldava a ideia de bom cidadão como aquele obediente às normas, cristão, servidor da pátria e pertencente a uma família de bem (*Ibid.*). Isso

significa que não só as Forças Armadas, mas também Igreja, família e escolas funcionaram como instituições importantes para moldar os comportamentos bem-vistos nesse contexto histórico.

A ideia de Segurança do país unia, na base, o desenvolvimento de disciplina, nacionalismo e cristianismo. Nesse período, muitos intelectuais no Ministério da Educação (MEC) atuaram na construção de obras didáticas e suportes informativos que propagassem os valores do governo, criando o modelo ideal de cidadão, segundo expõe Maia (2013). Nota-se que diversos atores civis também estiveram envolvidos na formação político-ideológica do golpe de 1964, corroborando mais uma vez para a designação do período como civil-militar. O que houve foi um acordo entre diversos grupos hegemônicos, desenhando a concepção de comportamentos desejáveis estabelecidos como dominantes nas escolas.

Consolidando as linhas gerais para a educação do período, a criação da lei federal de educação de 1971, a Lei 5.692, reforçou os objetivos relatados acima. Houve a retirada do currículo de disciplinas como Sociologia e Filosofia e a inserção de disciplinas que ensinavam educação moral e cívica, com o objetivo de construir o “bom cidadão” designado pela época. O texto da lei produziu um currículo caracterizado pela lógica de produção e pelos interesses industriais nacionais e internacionais, a exemplo disso, desenvolveu um ensino profissional para o segundo grau (modelo tecnicista), enfatiza Rodrigues (2012). Ademais, reduziu o espaço das disciplinas de História e Geografia, demonstrando mais uma vez que o objetivo era produzir trabalhadores prontos para o mercado e sem pensamento crítico sobre sua realidade social (Gomes; Nascimento, 2021).

A reestruturação das disciplinas de História e Geografia focou principalmente na descrição e memorização de seus conteúdos. Em relação à História, por exemplo, privilegiava-se o estudo de ações de personagens brasileiros que eram considerados símbolos da pátria, sublinha Medeiros (2019). Tratava-se o golpe de 1964 como revolução. Além disso, alguns livros de história conceberam as Forças Armadas como defensoras dos “inimigos da pátria” (Esquinsani, 2019).

A alteração no modo de estudar Geografia e História levou, inclusive, à substituição dessas disciplinas por outra, denominada Estudos Sociais, unindo-as em uma só matéria. Como não havia cursos de graduação específicos para a disciplina, foram criadas licenciaturas curtas, com duração média de um ano e meio, salienta Medeiros (2019). De início, professores de História e Geografia poderiam ministrar a disciplina, porém, posteriormente, apenas pessoas formadas em Estudos Sociais poderiam lecioná-la (*Ibid.*). Ou seja, a criação de um curso básico e curto substituiu as disciplinas que antes exigiam cursos de graduação extensos e referendados

academicamente, corroborando para o empobrecimento de conteúdo, conforme era objetivado pelo período. Somente na redemocratização, em 1986, História e Geografia foram separadas nas instituições escolares a nível nacional, observa Medeiros (2019).

Além do esvaziamento de conteúdo existente, arquitetaram a censura de conteúdos não condizentes com os anseios do regime. Para isso, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi criada em 1969 e servia para fiscalizar e direcionar instituições educacionais (e outras instituições), com o fim de censurar materiais que divergiam do entendimento de moralidade e civismo, destacam Gondim e Costa (2019). Segundo os pesquisadores, qualquer ideia que não exaltasse as Forças Armadas Brasileiras como “salvadores da pátria” e da ordem democrática brasileira era descartada, pois era vista como perigosa.

A CNMC colaborou com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos, programas pedagógicos e livros didáticos da disciplina Educação Moral e Cívica, sublinha Almeida (2009). Para a autora, pode-se considerar a CNMC como guardiã e propagadora dos valores militares que se desejava implantar na sociedade civil e, com isso, a comissão se tornou uma grande articuladora da implementação e manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica (um dos principais instrumentos de difusão dos valores militares e cristãos do período). Apesar da disciplina de Educação Moral e Cívica ter permanecido até 1993, a CNMC foi extinta em 1986, já no período da redemocratização.

A disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), por meio da ação da CNMC, conseguiu concatenar as principais ideias e fundamentos presentes naquele período ditatorial e tornou-se uma das mais importantes ferramentas de divulgação dos valores civis-militares nas instituições educacionais. Em 1969, a disciplina passou a vigorar como obrigatória nos currículos, conforme aponta Cunha (2014). A EMC serviu para legitimar o regime civil-militar e transmitir os comportamentos ideais para a manutenção de uma ordem social sem subversão, assinalam Rostas e Abreu (2016).

Quanto à legitimação, as narrativas inseridas nos livros didáticos de EMC posicionavam os militares como defensores do regime democrático do país, visto que, como explicavam, eles só intervieram na política para livrar o Brasil do comunismo e salvar a democracia, expõe Paviani (2014) em seu estudo. Os comunistas eram representados como grupos que tirariam a propriedade privada e tomariam o poder à força, sublinha Esquinsani (2019). A partir das ideias de Paviani (2014), torna-se explícito que a elite dominante do golpe desenhou um inimigo comum (o comunismo) para criar a ideia de que estávamos em uma democracia, na tentativa de se aproximar do povo e obter seu apoio.

Quanto à necessidade de transmitir comportamentos ideais para a manutenção da organização social da época, a disciplina de EMC tentou delinear vários princípios e valores necessários para um indivíduo ser um bom cidadão. Com o objetivo de cumprir os interesses da elite brasileira e estrangeira, a disciplina voltava-se para a formação de um padrão comportamental baseado no nacionalismo, no cristianismo e na obediência às autoridades, evidenciam Gomes e Nascimento (2021). Tal qual aponta Cunha (2014), destacam-se nessa matéria escolar os valores espirituais e éticos de nacionalidade, o fortalecimento de unidade nacional, o culto à pátria e aos símbolos nacionais, o patriotismo, o bem comum, o exercício do civismo, a moralidade com dedicação à família e à comunidade, a compreensão de direitos e deveres, o culto de obediência à lei, a fidelidade ao trabalho, a defesa das tradições cristãs e a defesa da democracia (de acordo com a ideia do regime do que era democracia). Ou seja, por meio da EMC, buscava-se delinear a estudantes dedicados à Pátria, à Deus, ao trabalho, a si, à família e à sociedade. A definição desses valores buscava reunir a ideia de características consideradas civilizadas e fortalecer uma identidade nacional homogênea, salientam Gusmão e Honorato (2019).

Conforme apontam os estudos de Almeida (2009), as características de personalidade, pois, que os estudantes necessitavam ter se dividem em dois aspectos: 1) Comportamentos relacionados ao próximo, caracterizados pela justiça, prudência, fortaleza, obediência, humildade, sinceridade, tolerância, solidariedade, entre outros; 2) Virtudes cívicas, constituídas pelo amor à Pátria, respeito aos símbolos nacionais, obediência às leis e preocupação com os interesses nacionais. A autora sinaliza para a apresentação de um discurso moralista universal, que busca naturalizar comportamentos ideais e silenciar as contradições, conflitos e desigualdades sociais, desenhando um estudante resignado com o mundo que vive.

Por meio dos livros didáticos de EMC, desenvolve-se concepção de comportamentos cidadãos inquestionáveis, apresentando conceitos como imutáveis e inflexíveis e sem seu caráter histórico de contradições, salienta Almeida (2009). Para entender os valores que perpassavam a disciplina de EMC, muitos pesquisadores recorreram aos livros didáticos, por serem o principal guia da disciplina já que não havia licenciatura específica de EMC. Nos manuais didáticos, é possível encontrar lições sobre família, escola, pátria, religião, trabalho, heróis nacionais, símbolos nacionais, virtudes cívicas e morais. Esquinsani (2019) relata que os discursos e sentidos presentes no livro didático podem ter sido fundamentais para legitimar o Estado ditatorial como uma ordem “natural”, a qual defendia a “democracia” e a “liberdade”. Assim, os livros didáticos justificaram o golpe com argumentos contra o comunismo (“inimigo”

da “democracia” e da “liberdade”) e a necessidade de manter o “bem comum” dos brasileiros, observa a pesquisadora.

Todas as características de comportamentos desejáveis para cidadãos mencionadas pela disciplina de EMC se apoiavam no binômio Segurança e Desenvolvimento da ESG. A Segurança é alcançada quando os cidadãos reproduzem os princípios morais e cívicos, pois caso não o façam, isso pode gerar desrespeito à autoridade e conflitos sociais, prejudicando a potência da continuação do desenvolvimento (alcançado pela qualificação no trabalho, ensino profissionalizante), destaca Almeida (2009). O estímulo ao trabalho, à obediência, à cooperação, à disciplina era alimentado pelo ethos capitalista, o qual ansiava pelo fortalecimento das relações de produção e acúmulo de capital ao mesmo tempo que, para chegar a esse fim, propagava esses valores nas escolas, fortalecendo a dominação e o controle, assinala (*Ibid.*). Por conseguinte, o papel esperado para educação girava em torno de alguns objetivos de comportamento voltados aos estudantes, explicita Gonçalves (2011), são eles: 1) Ser bom cidadão (respeitar as leis e ter civismo); 2) Ajudar no desenvolvimento de talentos individuais; 3) Preparar o jovem para ser produtivo e ter uma ocupação; 4) Moldar um indivíduo como um bom membro da família e da comunidade.

O pilar de Segurança (ordem) se interligava com as ideias de patriotismo, disciplina, obediência, democracia, liberdade, família e religião, como reforçava a EMC. Vários outros autores, como Silva<sup>ii</sup> (2018) e Sousa (2015), também destacam esses valores como centrais nas instituições educacionais do período ditatorial. Baseava-se em um sistema de valores que tinha como base a perspectiva de melhoria moral, a preservação da família (tradicional) e a manutenção da ordem, evidencia Sousa (2015). Ao passo que o pilar Desenvolvimento (industrialização, progresso) está atrelado ao culto ao trabalho, produtividade e desenvolvimento de talentos individuais, aspecto também reforçado na disciplina de EMC.

Dentro da ideia de ordem, na disciplina de EMC, forma-se um discurso de regeneração moral, o qual atravessa o discurso militar e religioso, que se interligam. Rostas e Abreu (2016), num estudo sobre análise discursiva de um livro didático de EMC, nos alertam para a necessidade do não esquecimento do caráter ideológico e de sentidos (pensamento, linguagem e mundo) de um discurso. É necessário, por consequência, entender as funcionalidades de um discurso e identificar sua relação com instituições sociais que buscam a manutenção da hegemonia. É nesse sentido que é preciso examinar os discursos disseminados nas escolas.

O discurso religioso apresentado no estudo de Rostas e Abreu (2016) divulga o Cristianismo como o maior movimento filosófico-religioso, omitindo outras religiões e produzindo, pelo sujeito discursivo, um efeito de sentido que somente os cidadãos que seguem

os preceitos do Cristianismo obtém princípios sadios. Quando há menções a outras religiões, descrevem-nas como crença exótica ou para indicar o Cristianismo como superior, ressalta Martins (2014) em seus estudos de livros didáticos de EMC. Assim, os conceitos cristãos eram apresentados como universais, porque apesar do parecer do Conselho Federal de Educação que orientava não vincular a educação moral e cívica a nenhuma religião, a disciplina apresentava os valores cristãos como importantes na formação da moral, ou seja, como os naturais (*Ibid.*).

O ensino de EMC se sustentava no catolicismo para atingir seus objetivos de preservação da tradição nacional, do espírito religioso e da vida ordeira, destacam Gusmão e Honorato (2019). A formação discursiva religiosa se apoiava na ideia de atos bons *versus* atos maus e de recompensa *versus* castigo, assim, comunistas eram colocados como maus, violentos e desordeiros, entre outras características ruins, expõem Rostas e Abreu (2016). Dessa forma, o cristianismo funcionava como aliado do regime civil-militar, porque inseria o comunismo como uma ameaça à dignidade humana, à religião, a Deus e à liberdade. Aos estudantes era apontado que o único caminho era seguir a doutrina do regime civil-militar, pois caso não o fizessem, estariam cometendo crime contra Deus e contra a Pátria, apontam ainda Rostas e Abreu (2016). A finalidade da EMC era adotar a ideia de que a Igreja contribuía para o processo civilizador dos indivíduos, à medida em que os ensinava a viver em paz, harmonia, sem ódio, perdendo o próximo e venerando seus líderes, revelam Gusmão e Honorato (2019). Observa-se, por fim, que a Igreja, em seus grupos hegemônicos conservadores, protagonizou a formação de estudantes resilientes a qualquer problema social, conformando-os ao silêncio diante das desigualdades e objetivando retirar o senso crítico e contestador desses jovens.

Além do discurso religioso, havia também o discurso militar que, conectado ao anterior, possuía forte intenção de conformação dos comportamentos. O discurso militar trazia a ideia de disciplina, ordem, recrutamento bélico, palavras de força e combate, concepção de que o brasileiro lute pelo seu país etc., expressam Rostas e Abreu (2016). O bom cidadão seria aquele que lutaria por seu país e essa ideia de país entrelaçava-se com o Estado civil-militar, ou seja, lutar contra o regime era contrariar a Pátria e, portanto, um crime. O bom cidadão, além de lutar pela sua nação, seria ordeiro, disciplinado e respeitaria as hierarquias no âmbito do discurso militar. Para a formação desses cidadãos desejados, a escola se tornou um relevante espaço e foi nesse local que as Forças Armadas disseminaram seus valores militares. Nos livros didáticos de EMC, as Forças Armadas eram apresentadas com grande poder para a manutenção da ordem, disciplina, preparação do sentimento patriótico, civismo e defesa dos valores nacionais, evidenciam Gusmão e Honorato (2019). A introdução de valores militares conduziria os estudantes a serem bons filhos, bons chefes de família e patriotas, concluem os autores.

É válido destacar que qualquer estratégia política ideológica parte de raízes na história e no seu contexto social, por isso, a ideia do bom cidadão desejado pelo período civil-militar não era um caso à parte. Os valores apresentados como patriotismo e disciplina já apareciam na história de valores militares desde 1797, destaca Nogueira (2014). Antes do período ditatorial citado, a LDB de 1961 já previa o ensino de educação moral e cívica. A diferença é que não era uma disciplina obrigatória. Com o golpe de 1964, intensificou-se a busca por desenvolver indivíduos mais alinhados aos valores desejados por quem detinha o poder da organização social. Logo, disciplinas como Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), difundiam os valores (militares, religiosos e de trabalho), que se adequavam ao regime tal como o civismo, disciplina, valorização da pátria, obediência, temor a Deus e produtividade.

A internalização desses valores nas escolas do período ditatorial favorecia um comportamento dócil da sociedade. Propagava-se a ideia de atitudes e princípios específicos (tal como defesa da “família”, noção de ordem, segurança nacional etc.) como naturais e inerentes a todos, explicita Sousa (2015). A instituição educacional do regime civil-militar não foi uma escola que se propôs a ser um local de emancipação dos estudantes, não deu a eles autonomia de poder de decisão, nem pensamento crítico e muito menos capacitação profissional para exercer diversas ocupações, mas apenas capacitação específica para favorecer o grande capital e o tecnicismo, apresenta Rodrigues (2012). A exemplo do Ensino Médio, os estudantes ficaram dependentes do modelo pedagógico tecnicista (voltado à produtividade) e dos valores militares que objetivavam impor o imperialismo da globalização neoliberal, conclui o autor.

A educação no período ditatorial tem como marca a alienação dos estudantes de seu contexto social, repleto de contradições, conflitos e desigualdades sociais. Essa realidade foi sistematicamente silenciada por uma falsa ideia de harmonia entre todos. Constatou-se assim uma profunda despolitização da educação, orientada pelo produtivismo e seus princípios, alertam Santos e Neto (2010).

A imposição dessa alienação escolar não foi realizada sem alguma resistência. Houve espaços em que, mesmo que de forma sutil, estudantes e professores lutaram contra os valores hegemônicos impostos e contra as censuras. Entretanto, não é possível afirmar que essas resistências estiveram imunes à reprodução dos discursos elaborados pelo regime, salientam Gondim e Costa (2019). A forte vigilância e imposição ideológica ditatorial se alastraram por várias unidades escolares do Brasil, deixando uma profunda herança, que fez permanecer princípios autoritários e conservadores mesmo após a transição democrática (Silva, 2021). É justo lembrar, de acordo com a autora, que as condições da transição da ditadura para o regime

democrático foram determinadas pelos próprios protagonistas do regime civil-militar, os quais buscavam a manutenção da autopreservação das Forças Armadas, por exemplo.

### **1.2.1. Valores inseridos em demais países da América Latina selecionados: os casos de Chile e Argentina**

A ditadura chilena se estabeleceu em alguns entornos morais que construíram suas bases políticas de neoliberalização, como trazem Navarro e Allegra (2020). É importante destacar que algumas dessas bases de princípios e morais não são originais da ditadura de 1973, mas se apresentam como processos de rearticulação de fenômenos antigos, datados na história educacional no Chile, apontam Navarro e Zurita (2021). Valores como civismo e religiosidade possuem raízes profundas na educação chilena, mas, na ditadura de 1973, os rituais desses valores se intensificaram, ficando profundamente marcados na história da educação dessa época, destacam ainda Navarro e Zurita (2021). Principalmente a primeira fase da ditadura chilena (1973-1980) foi marcada por uma depuração ideológica e um maior controle das instituições educacionais pelas Forças Armadas. Houve uma complexa atuação do regime pelo patriotismo, valorização do autoritarismo e contra o marxismo nas escolas, como destacam os autores.

No primeiro momento ditatorial predominava uma política educacional coercitiva, repressiva e nacionalista, ao mesmo tempo, buscava-se uma flexibilização do currículo com ênfase no mérito, no esforço e no individualismo. Ou seja, buscou-se enfatizar um currículo de caráter conservador e neoliberal, de acordo com os ideais das Forças Armadas e de outros setores da elite, afirma Ducasse (2015). A liberdade e flexibilidade discursadas possuíam limites impostos por uma moral de bons costumes (valores cristãos), ordem pública e nacionalismo em nome da segurança nacional, marca o autor. Ou seja, a depuração ideológica dos conteúdos se materializou por meio do nacionalismo, cristianismo, culto ao esforço e dedicação, tecnificação, passividade/docilidade. Além desses valores, houve um esvaziamento de conteúdo, já que a memorização se tornou o principal método de aprendizagem (Navarro; Zurita, 2021).

Apesar da ditadura chilena não ter se iniciado com um projeto específico de país, havia um pilar de segurança nacional carregado pelos valores de ordem e patriotismo, destaca Aguilera (2015). Uma das principais funções do regime era criar uma “nova sociedade”, ou seja, “reconstruir a nação” baseada no reconhecimento da família (tradicional), na conformação e na segurança nacional, apontados recorrentemente, explicita De La Cruz (2006). A Junta

Militar, por intermédio da ideia de Deus, produziu um discursivo impositivo de valores que gerou medo e angústia. Houve a instrumentalização de elementos transcendentais, focalizando-os na necessidade de salvar a sociedade por meio dos princípios cristãos, expõe Timmermann (2013). Além da necessidade da concepção de Deus, era preciso também o nacionalismo para auxiliar nessa “unidade nacional”, sublinha o autor. Nessa perspectiva, as Forças Armadas e grupos aliados, ao intervirem nos estabelecimentos educativos, isto é, na vida cotidiana escolar, intensificaram atos cívicos e religiosos e a operacionalização de uma relação hierárquica entre docentes e estudantes, assinalam Navarro e Zurita (2021). O que se percebe é a união do discurso de valores militares (ex.: atos cívicos) e valores religiosos (ex.: princípios cristãos) na submissão dos estudantes ao novo padrão social.

Mesmo após a redemocratização, a ditadura civil-militar chilena deixou profundas marcas no sistema educacional. Os partidos que assumiram o poder não mudaram a política educacional neoliberal, sobrelevam Moreno-Doña e Jiménez (2014). Além disso, os valores cívicos e religiosos, por possuírem raízes profundas no sistema educativo chileno tornaram difícil o apagamento de suas marcas. No caso argentino, a intervenção civil-militar também assumiu um discurso de regeneração da nação, colocando ordem e silenciando pensamentos políticos críticos (Kaufmann, *et al.* 1997). O Processo de Reorganização Nacional (1976-1983), conforme autodenominado pelos próprios golpistas, objetivou liberalizar a economia, romper com o Estado intervencionista e disciplinar a sociedade por meio da repressão, salienta Rodríguez (2010). O marco maior desses objetivos era a recomposição da hegemonia burguesa, dessa forma, a escola se constituiu um espaço importante para o processo de disciplinar as novas gerações, a fim de naturalizar a ordem social prevalecida, expõem De Luca e Prieto (2014). Apesar do sistema educativo argentino possuir marcas do autoritarismo desde sua criação, a implantação alcançada na ditadura superou vários cenários (Pineau, 2014).

A escola se tornou um significativo espaço de difusão dos valores da ditadura civil-militar e, nessa intenção, todos os ministros de cultura e educação desse período possuíam vínculos com espaços nacionalistas e católicos conservadores, destaca Rodríguez (2010), elucidando quais valores esse período gostaria de propagar. Ademais, essa vertente de valores militaristas e religiosos constatava-se disseminada nas escolas argentinas em todo o processo ditatorial, como demonstra Kaufmann *et al.* (2018). Conforme a Doutrina de Segurança Nacional, que embasava os discursos dos manuais escolares, desenvolveu-se uma cosmovisão bélica da suposta existência de inimigos internos e externos, sobreleva ainda Kaufmann *et al.* (2018). Os inimigos internos eram caracterizados como subversivos, desviantes dos valores patrióticos, apoiadores da legalização do aborto, ligados à pornografia e etc., completam os

autores. Nesse sentido, a educação se tornou um poderoso instrumento de luta simbólica cultural e ideológica contra esses inimigos e em defesa dos valores propagados pelos militares e pela elite argentina.

Nos manuais da disciplina de formação moral e cívica das escolas enfatizavam-se os valores ditatoriais. São eles: a religiosidade, a cristianização da sociedade, o nacionalismo/patriotismo, o disciplinamento social e a família (tradicional patriarcal), evidencia Kaufmann *et al.* (2018). Porém, esses valores não se limitaram à disciplina de formação moral e cívica, mas também abarcavam conceitos da história, geografia e da geopolítica, tornando-se transversais no currículo, confirma o autor. O objetivo da educação torna-se cristão, nacionalista e com ênfase na dignidade da(o) argentina(o), apresenta Pineau (2014). O modelo de bom cidadão, ditado pelo regime civil-militar, por conseguinte, é cristão, ocidental, nacionalista e segue os preceitos cívicos (*Ibid.*).

A pedagogia oficial da ditadura civil-militar argentina de 1976 torna-se a pedagogia personalista, ou seja, uma pedagogia voltada para a pessoa e para o alcance da perfeição humana, sublinha Kaufmann *et al.* (1997). Se caracterizando como uma nova linha do pensamento tecnocrático, nessa tendência pedagógica o ser humano foca no seu interior, possui um destino eterno e o conceito de transcendência converte-se no foco final, completa o pesquisador. O discurso personalista constrói-se numa perspectiva essencialista e a-histórica, ou seja, desenham-se características universais que todas as pessoas devem ter, impossibilitando a percepção das mudanças dos valores ao longo do contexto sócio-histórico e, portanto, reforçando características autoritárias, intolerantes e discriminatórias. Por fim, essa pedagogia, mirando no desenvolvimento moral dos estudantes, confere uma base para que os valores militares e religiosos venham se firmar na educação, destacando o conservadorismo, a religiosidade, disciplinamento, nacionalismo e etc. Essa pedagogia, ocultando as relações de poder e conflitos do contexto social e ressaltando o indivíduo, concedeu elementos necessários para conter movimentos de transformação social que quisessem crescer nas instituições educacionais (*Ibid.*).

No pilar estratégico da pedagogia personalista, a negação e o ocultamento da realidade argentina nos manuais de civismo eram organizados por uma lógica de censura. A exemplo disso, nesse período, conceitos como sindicalização, liberação, luta de classes, América Latina, burguesia, proletariado, exploração, injustiças sociais, feminismo, terceiro mundo, liberdade sexual, entre outros, eram considerados ditos impróprios e perigosos nos livros infantis, revela Pineau (2014). Ou seja, demonstra-se que qualquer ideia que apontava para conflitos sociais, desigualdades e que não ajudasse a forjar a falsa ideia de harmonia entre o povo argentino era

descartada. O que o regime civil-militar pretendia era silenciar conflitos e grupos marginalizados. Os manuais de civismo das escolas apresentavam uma realidade alheia à situação que a Argentina atravessava. Sua narração mostrava uma ordem explicativa e causal de ordem natural, de sentido determinista e de direção única a ser seguida (Kaufmann *et al.*, 2018).

Além dos espaços escolares, outro projeto que buscou difundir os valores militares para estudantes foi realizado pela Gendarmeria Nacional da Argentina. A Gendarmeria Nacional foi uma força de segurança de natureza militar, voltada, principalmente, para a defesa das áreas limítrofes do país e para a integração com a sociedade civil. Conforme elucidam Lvovich e Rodríguez (2011), a força criou um projeto de Gendarmeria Infantil (no contraturno escolar), com o explícito propósito de realizar a socialização de meninos nos valores militares e de nacionalismo territorial. A ideia do projeto era completar, coadunar e colaborar com escola, família e Igreja, destacam os autores. O objetivo desse programa era fortalecer os laços entre as forças de segurança e os jovens no âmbito dos princípios do nacionalismo territorial, patriotismo, disciplina, resiliência e necessidade de procurar ser útil ao país trabalhando e estudando. O plano foi realizado apenas em escolas de fronteira, incluiu somente meninos e a instrução militarizada não atendia a práticas com armas. Apesar de não ter constituído um plano de propaganda massiva nacional, ele teve repercussão no país e perdurou até mesmo após a redemocratização, concluem os autores.

O projeto político de terror da ditadura civil-militar buscava atender objetivos de reestruturação da sociedade. Apesar de não se concretizar em sua totalidade, o intento deixou marcas duradouras na sociedade argentina, explicam Tornay e Tappero (2012). No caso das políticas educativas, durante o processo de redemocratização, tentou-se retirar tendências atrasadas e autoritárias, mas as mudanças foram poucas e quase insignificantes e buscou-se apenas retomar a política educativa de antes da ditadura, destaca Salas (2009). Isso demonstra a necessidade de se olhar para a história de modo a entender como essas políticas educacionais e seus valores apresentam-se na atualidade e qual é a herança apresentada do seu passado.

### **1.2.2. Algumas similaridades dos valores educacionais das ditaduras civis-militares brasileira, chilena e argentina**

Nas ditaduras de 1960/1970, em geral, ao seguirem a receita de segurança e ordem da nação, Brasil, Argentina e Chile percorreram o caminho de uma administração autoritária-militar, a fim de promover unidade nacional, eliminar riscos de ideologias estrangeiras,

fomentar o nacionalismo, impor limites ao pluralismo, fortalecer os princípios cristãos e ocidentais e manter a “tranquilidade social”, tal qual destaca Brunner (1977) sobre esses regimes. Nesse aspecto, a doutrina de nacionalismo e segurança nacional entram como orientadores de uma sociedade disciplinar, expõe Brunner (1977). Ou seja, percebe-se nas bibliografias levantadas anteriormente a centralidade que a formação discursiva militar de nacionalismo e disciplina assumem nos regimes civis-militares e, em específico, na educação deste período, tanto no âmbito brasileiro como no argentino e chileno.

Nesse período, o/a bom/boa cidadão/cidadã que deve ser formado(a) pela educação no Brasil, Chile e Argentina cultua não só os valores militares, mas também religiosos e de trabalho, que se interligam para delinear um todo complexo de padrão social de comportamento, tido como natural e em direção ao “bem comum”. Analisando as referências bibliográficas, entende-se aqui como valores militares: nacionalismo/patriotismo, culto a símbolos e heróis nacionais, civismo, disciplina, obediência à lei, sacrifício/luta pela pátria, cosmovisão bélica de combate e força contra inimigos (subversivos), ordem pública, unidade nacional e hierarquia. Como valores religiosos entende-se: os valores cristãos, família de bem (tradicional e patriarcal), resiliência, perdão ao próximo, viver em harmonia, castigo *versus* recompensa e bom *versus* mau, bons costumes. Por último, como valores do trabalho compreende-se a meritocracia, estímulo aos talentos individuais, preparação para ser produtivo, ter uma ocupação, culto ao trabalho e culto ao esforço e dedicação.

De modo geral, nos quadros a seguir é possível, respectivamente, observar os valores militares, religiosos e do trabalho mais difundidos e em comum no Brasil, no Chile e no Argentina:

<b>Quadro 1 – Valores militares nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970</b>		
Brasil	Chile	Argentina
Civismo	Civismo	Civismo
Patriotismo	Patriotismo	Patriotismo
Ordem	Ordem	Ordem
Disciplina	Unidade Nacional	Unidade Nacional
Hierarquia	Disciplina	Disciplina
Luta contra comunismo	Hierarquia	Hierarquia
	Luta contra comunismo	Luta contra comunismo

Fonte: Elaboração própria. 2023.

<b>Quadro 2 – Valores religiosos nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970</b>		
Brasil	Chile	Argentina
Cristianismo	Cristianismo	Cristianismo
Família Tradicional	Família Tradicional	Família Tradicional
Viver em harmonia	Viver em harmonia	Viver em harmonia

Fonte: Elaboração própria, 2023.

<b>Quadro 3 – Valores do trabalho nas escolas no período da ditadura civil-militar 1960/1970</b>		
Brasil	Chile	Argentina
Cristianismo	Cristianismo	Cristianismo
Família Tradicional	Família Tradicional	Família Tradicional
Viver em harmonia	Viver em harmonia	Viver em harmonia

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nesta dissertação, há focalização no estudo do âmbito dos valores militares, devido ao avanço, no Brasil, da visão de que as instituições de natureza militar (Forças Armadas, polícia militar e bombeiros) são muito importantes na formação dos valores dos estudantes, estabelecendo, inclusive recentemente, uma política pública de amplitude nacional, o qual insere esses profissionais como instrutores nas escolas públicas. Políticas estaduais com a inclusão de profissionais militares nas escolas públicas já existem desde 1990 e crescem a cada ano, como já mencionado. Porém, com a criação de uma organização desse tipo na esfera federal, houve o fortalecimento de uma unidade nacional a favor da concepção de educação que se baseia em valores militares.

É pertinente destacar que os valores militares auxiliam no fortalecimento dos valores do trabalho, na medida em que objetivam formar soldados obedientes às regras do jogo das relações de produção e situados em sua posição na organização social. Além disso, os valores religiosos também fortalecem a obediência e o trato com a Pátria como algo poderoso e transcendental. Apesar dessa interligação de valores, nesta dissertação investiga-se mais detalhadamente como os valores militares foram difundidos nas escolas no período ditatorial brasileiro, trazendo semelhanças com o contexto argentino e chileno, a fim de fomentar o debate de sua vinculação com a manutenção da organização social passada e vigente no Brasil.

O projeto militarista de educação perpassa uma conexão com a história e com sistemas políticos, corroborando a ideia de pensar a atuação educacional conectada ao seu contexto histórico. A análise dos valores difundidos no período ditatorial de 1960/1970 na educação faz-se como um rico campo para a discussão dos valores militares na história e sua conexão com as atuais políticas de militarização das escolas públicas brasileiras. Os valores centrais deste estudo são, pois: 1) o nacionalismo, por abranger em si várias outras características difundidas nas escolas do período ditatorial e militarizadas atuais, como civismo, patriotismo, sacrifício/luta pela pátria, culto à símbolos e heróis nacionais, unidade nacional, ufanismo, etc.; 2) a disciplina, por também abranger em si várias características difundidas no período ditatorial e nas escolas militarizadas atuais, tal como obediência à lei e à ordem, boa conduta, adequação ao espaço social e respeito aos superiores (nesse aspecto, a hierarquia é o meio para se chegar ao fim, ou seja, ao objetivo maior, que é a disciplina). O valor militar de disciplina foi e é fundamental para conseguir que indivíduos sigam os comandos e comportamentos desejados por uma determinada organização social.

Partiremos, afinal, para uma análise um pouco mais detalhada de como esses dois valores (nacionalismo e disciplina) se apresentaram no contexto ditatorial brasileiro, somando a citações desses valores nos casos do Chile e Argentina, com o objetivo de aprofundar o debate, a percepção e o significado desses valores. Na ambição de “regeneração moral”, sabe-se que Chile e Argentina apresentam fortes similaridades com o Brasil na aplicação da Doutrina de Segurança Nacional dentro da área educacional, confirmando a importância dessa relação para o estudo aqui em questão.

## 2. OS VALORES DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA NO PERÍODO DITATORIAL

### 2.1. O valor militar do patriotismo na educação brasileira durante o regime civil-militar de 1964

Desde o período imperial, as elites que comandavam o Brasil promoviam uma formação de nacionalismo na educação, expõem Gomes e Nascimento (2021). Em outros períodos, como em 1930, a questão do nacionalismo ampliou-se nos discursos educacionais, visando a construção e a consolidação do Estado Nacional, conforme sublinha Jesus (2011). A formação educacional nacionalista, fortemente evocada nos anos 1930, por exemplo, advinha da união de três setores brasileiros: a Igreja Católica, a burguesia nacional e o Exército, completa a pesquisadora. Ao mesmo tempo, percebe-se que esses três setores se uniram no processo de radicalização do “espírito nacional” no regime civil-militar de 1964 e que, a partir desse período o nacionalismo começou a ser denominado, principalmente, como “consciência cívica”, ressalta Maia (2013). Nesse período, a escola, portanto, seria uma das principais propagadoras dos valores cívicos importantes para o regime, de forma que a instituição escolar passa a disseminar contornos ideológicos de ufanismo nacionalista para legitimar o projeto do governo civil-militar (Paviani, 2014).

Esse comando civil-militar, por meio das ideologias advindas da ESG, visava expressar a ideia de Nação como vontade única e projeto único, explicita Almeida (2009). Assim, a educação foi utilizada para delinear o projeto sociopolítico do regime como o único projeto possível de país. Junto ao tecnicismo profissionalizante, que se voltava à esfera econômica, investia-se no slogan “Brasil Grande Potência” nos espaços escolares, determinando os caminhos para um “único” projeto de país. A educação passou a ser vista como veículo importante na produtividade e crescimento econômico da sociedade capitalista. Dessa ideia sucedeu o projeto tecnicista de ensino profissionalizante nas escolas, o qual buscava internalizar nas classes populares a necessidade de seus esforços na formação de um “Brasil Grande Potência”, explicitam Ferreira Jr. e Bittar (2008). O projeto único de Nação do regime evocou um nacionalismo que visava impregnar na mente dos trabalhadores a exigência de produzirem muito, estabelecendo essa intensa produtividade como único meio para o desenvolvimento da nação. Logo, todos deveriam assumir sua missão sem criticar, já que o lema estimulado nesse período era “Brasil, ame-o ou deixou-o”.

Havia a necessidade de se criar comportamentos nas crianças e nos jovens que estimulasse amor, devoção e obediência à Pátria, enfatiza Silva<sup>ii</sup> (2018). Os conteúdos

escolares dos livros de moral e civismo destacavam que quem escolhesse não seguir as regras do governo, contrariaria o bem comum da nação, corroborando para um olhar sem criticidade sobre as normas e ações políticas, completa a autora. As Forças Armadas e o golpe de 1964 eram apresentados nas escolas como a revolução que salvou a Nação contra inimigos, logo, almejava-se que crianças e jovens tratassem-nos como heróis da Pátria. Assim, o bom cidadão, civilizado e nacionalista, deveria reverenciar a bandeira, respeitar os símbolos nacionais, ser cortês e abnegado, possuir espírito de heroísmo e cultuar a memória de grandes cidadãos da Pátria (Gusmão; Honorato, 2019).

Com vistas ao desenvolvimento do nacionalismo, houve nas escolas um esvaziamento de conteúdos, fazendo o estudante decorar datas, nomes e fatos históricos da Nação. A disciplina de EMC era especialmente utilizada para formar indivíduos que assumissem a defesa da soberania nacional, das instituições vigentes e combatessem a corrupção e a subversão. O cerne dos livros didáticos de EMC era inculcar, mesmo que de forma forçada, um sentimento patriótico que enaltecesse os símbolos nacionais, heróis nacionais e amor à pátria, assinala Paviani (2014). Um dos principais focos dos conteúdos ministrados nas escolas, portanto, era formar e legitimar o pensamento nacionalista advindo da classe dominante (Medeiros, 2019).

A Nação de vontade única era na verdade a tentativa de não deixar transparecer as contradições e conflitos brasileiros, além de desenvolver um nacionalismo construído para o bem de uma minoria (privilegiada), sustenta Almeida (2009). Essa Nação única era trazida na disciplina de EMC como uma família-nação, ou seja, a Nação era um imenso agrupamento de várias famílias e, dentro disso, a família tradicional heterossexual é quem assegura a harmonia para que seja possível executar os objetivos da Nação, elucidada o pesquisador. A família tradicional coloca-se como um importante fator para o nacionalismo e para a execução do projeto sociopolítico civil-militar, explicitando que a ideia de Nação única e bem comum, na verdade, excluía identidades diversas e plurais que fugiam da regra pai, mãe e filhos.

A responsabilidade pela Nação é colocada na mão de cada brasileiro, que deve se adequar às normas constituídas no projeto do regime. É preciso que cada cidadão prepare-se, inclusive, para combater os inimigos externos e internos da Nação. Nas escolas, as virtudes cívicas citadas nos manuais da EMC evocam a necessidade dos brasileiros de se tornarem soldados do Brasil, relata Almeida (2009). Há, por conseguinte, uma alienação da população, na medida em que ela é colocada para decidir ser “amiga” do Brasil, ou seja, aceitar a ordem imposta, ou ser “inimiga” do Brasil, caso critique essa ordem estabelecida, aponta Miesse e Moreira (2021).

A disciplina de EMC, em seu papel de difusora dos valores do regime dentro das escolas, buscou inculcar no povo os interesses da nação como se fossem seus próprios interesses pessoais. A exaltação do hino nacional, por exemplo, tenta induzir que estudantes acreditem que morrer pela Pátria é um mérito, uma defesa do coletivo antes de si mesmo, como destacam Silva, Lavor Filho e Holanda (2017). A apresentação dos heróis do Brasil nos manuais didáticos de EMC os coloca como cidadãos que se sacrificam pela Nação. Os estudantes são, dessa forma, incentivados a seguir os exemplos desses heróis nos estudos, no trabalho e em uma dedicação desinteressada pelo engrandecimento da Pátria, apresenta Almeida (2009). Em um exemplo de livro didático, D. Pedro I é apresentado com características de Independência e Liberdade; D. Pedro II é citado com características de honestidade, respeito à Lei, mestre da nacionalidade em formação; as pessoas escravizadas são caracterizadas com a virtude de “coragem” e sacrifício pela Pátria, destaca também Almeida (2009). Mais uma vez revela-se que a ideia de nacionalismo instituída pelo regime buscava a valorização das relações de poder já existentes, exaltando a função que cada grupo ocupa na formação racista e desigual do Brasil por meio do silenciamento das violências ocorridas no processo de colonização e escravização.

Até mesmo na prática de atividades físicas e esportivas nas escolas é possível ver o nacionalismo do regime civil-militar, pois tais práticas permitiam a criação de um sentimento de pertencimento à pátria, com foco no corpo e na energia de produtividade, assinala Sousa (2015). Dentro da educação física, era possível buscar uma potência de otimismo e legitimidade na construção da dita “grande” Nação, inculcando, naquele período, o valor de nacionalismo nos estudantes. O currículo escolar, pois, se apresentava de maneira organizada na formação de cidadãos com valores específicos ditados pelos líderes do golpe civil-militar. Era caracterizado pelo grande protagonismo da noção de nacionalismo dentro da perspectiva militar, estando presente de modo transversal no currículo.

No caso da educação indígena, por exemplo, fica explícito que o governo não gostaria de incrementar o respeito à diversidade no Brasil, mas sim um caminho único de país. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão responsável pela implementação de políticas indigenistas entre 1910 e 1967, buscava conduzir indígenas ao trabalho despertando o interesse desses povos para a agricultura e para indústrias rurais, dentro das bases capitalistas. Logo, as propostas de educação não respeitavam a cultura e as perspectivas das próprias sociedades indígenas, relata Sant’anna *et al.* (2018). As ideias de educação para indígenas giravam em torno de uma necessidade de discipliná-los a fim de que fossem úteis ao projeto de nação nacionalista de desenvolvimento imposto pelo regime (*Ibid.*). O Relatório Figueiredo, conjunto documental resultado da Comissão de Inquérito que apurava irregularidades no SPI na ditadura, revela a

satisfação das autoridades quando viam indígenas aprendendo o hino nacional e o português. Havia eventos performáticos em que indígenas eram colocados em formação para cantar o hino nacional, visando enquadrá-los dentro da cultura cívico-militar dessa época. Estabelecia-se um privilégio da língua portuguesa e marginalização das diversas línguas indígenas, demonstrando que o saber e cultura desses povos não eram respeitados no processo. O nacionalismo instrumentalizado pelas Forças Armadas servia para delinear a organização de nação ocidental e capitalista que a elite brasileira e estrangeira queria, pautada no racismo, LGBTQIAPN+fobia e elitismo. Esse conceito particular de nacionalismo interessava diretamente à hierarquia e à disciplina que gostariam de implantar, com valores cívicos de amor à pátria, de respeito às autoridades e às leis, evidencia Almeida (2009). Portanto, é possível perceber um profundo aspecto relacional entre nacionalismo e disciplina, sendo um complementar ao outro na estruturação social ansiada pelos ditadores. Há necessidade de se destacar também a hierarquia como meio que responde diretamente ao objetivo da disciplina.

### **2.1.1. O valor militar do patriotismo na educação chilena durante o regime civil-militar de 1973**

O governo da Junta Militar chilena de 1973 utilizou-se de uma ideologia nacionalista para justificar a defesa nacional contra ideologias marxistas e contra a expansão de sociedades sem o espírito ocidental capitalista, destaca De La Cruz (2006). A Junta de Governo e as Forças Armadas colocaram-se como mãe pátria na busca pelo caminho do reencontro com o Chile, enfatiza Timmermann (2013). Principalmente no primeiro período da ditadura, o pensamento militar e a ideologia nacionalista conservadora controlavam os meios de comunicação e de cultura e eram difundidos por eles. Os veículos invocavam a unidade nacional como valor máximo do regime, acrescenta Jara (2011). O nacionalismo propagado naquele período baseava-se em um modelo que se formou justamente por ir contra o projeto de nacionalização de setores econômicos básicos proposto pelo governo Allende (deposto pela Junta Militar), fato que produz certa ironia de sentido, conforme alude De La Cruz (2006).

No âmbito educacional do golpe não havia inicialmente um projeto único sobre a matéria, mas, desde o início, o nacionalismo estabeleceu-se como um importante valor, destaca Aguilera (2015). Em outros momentos da história, o nacionalismo também foi intensificado nas escolas, explicam Navarro e Zurita (2021), mas, o que se busca destacar aqui é como esse valor militar adentrou acentuado nas escolas na época em questão. Viu-se no regime civil-militar chileno um período autoritário e repressivo, que desmantelou as principais organizações

educacionais do país e estabeleceu, em textos de estudos, um discurso nacionalista, a formulação de atos cívicos e a retirada de qualquer discurso que se relacionava com o marxismo, descreve Ducasse (2015). Constrói-se um currículo centrado na Pessoa, na flexibilização de conteúdo e na ênfase em conhecimentos dos “símbolos pátrios”, principais datas nacionais e figuras relevantes para a história do país, completa o autor.

A educação se tornou um importante vetor para introduzir a ideia de nação do governo de Pinochet, induzindo à internalização da noção de pertencimento à Pátria nos estudantes, um conceito de Pátria idealizado e construído pelo próprio Estado, explicita De La Cruz (2006). Já poucos dias após o golpe, estabeleceu-se que todas as instituições públicas e privadas deveriam iniciar a semana com um ato cívico em celebração da bandeira e relato de algum nome, fato ou situação que aprofundasse o sentimento patriótico dos estudantes chilenos, enfatizam Navarro e Zurita (2021). Em 1975, publicou-se uma norma oficial revelando que toda a comunidade escolar era obrigada a escutar o hino nacional em rigoroso silêncio, posição firme e com a bandeira do país longe de qualquer símbolo de ideologias políticas nacionais ou estrangeiras (*Ibid.*). A ideia de pátria aparece de forma transcendental, convertendo-se em uma cruzada religiosa para recuperação da “tradição” e todos os cidadãos precisam assumir suas responsabilidades para salvar e desenvolver a grande Pátria chilena, conforme analisa Timmermann (2013).

Os conteúdos ensinados na escola tinham como objetivo conscientizar os estudantes da realidade social e econômica do país junto a um sentimento nacionalista, apontam Navarro e Zurita (2021). Nesse aspecto, pensando na construção do futuro, sistematicamente introduziu-se a concepção de compromisso que todo indivíduo deveria ter com a cultura nacional e com o desenvolvimento da nação, sobreleva De La Cruz (2006). Essa identidade nacionalista, focada no desenvolvimento da nação, assume na instituição educacional a ideia de formação de trabalhadores-produtores ao invés de cidadãos, ou seja, as ideias econômicas invadem a educação em prol da necessidade do compromisso de todos para o “desenvolvimento” da nação, explana Aguilera (2015). Acontece que a reestruturação neoliberal chilena captura a ideia de nacionalismo para construir a ideia de pertencimento, com o intuito de alcançar a produtividade das trabalhadoras e trabalhadores dentro desse modelo.

Além da concepção de nacionalismo voltado para produtividade, o nacionalismo também se volta ao reforço de uma identidade nacional homogeneizante para fortalecer a concepção de cidadão ideal dentro da nova organização política. Nota-se essa identidade homogeneizante de população quando, por exemplo, em nenhum momento se faz referência à identidade indígena nessa identidade nacional, desenvolvendo assim só uma identidade chilena.

Quem não pertencesse a ela, não seria considerado como parte da nação, reflete De La Cruz (2006). Até mesmo quando se fala em paisagem chilena é possível ver como o nacionalismo militar construiu uma população uniforme e de ordem autoritária, destaca Jara (2011). Dentro dessa visão militar de território, a paisagem ganha destaque e aparece como importante na unidade nacional e na vitalidade do Estado, assinala Jara (2011). Assim, a paisagem se transforma em patrimônio político do governo, ocasionando, conseqüentemente, a marginalização de representações políticas alternativas de paisagem, como a campesina e popular (*Ibid.*). O objetivo da Junta Militar é apresentar a ordem do regime como algo natural, delineando uma identidade nacional natural para legitimar a nova ordem política e deslegitimar identidades políticas alternativas e de resistência. O nacionalismo militar aparece, então, em prol de um elitismo e produtivismo traçando nova rota sócio-estrutural.

### **2.1.2. O valor militar do patriotismo na educação argentina durante o regime civil-militar de 1976**

No cenário da Doutrina de Seguridade Nacional, objetivando uma luta contra o comunismo na região, os grupos nacionalistas argentinos, integrados por civis e militares, intensificaram suas ideias sobre a importância da defesa da nação, ligada a um território ameaçado, frisa Rodríguez (2010). Nesse contexto, as forças de segurança, consideradas bases para a moral da Nação, “guardiãs” e garantidoras das tradições nacionais, assumem o protagonismo de restaurar a paz e tranquilidade da sociedade e libertar o povo argentino de qualquer ameaça subversiva, destaca Pineau (2014). A partir dessa justificativa para o golpe, é possível perceber o poder de educadores que as forças de segurança assumem na sociedade durante o período, corroborando para o protagonismo dos militares nas instituições escolares. Logo, a formação nacionalista tornou-se base na política educativa e o comunismo/marxismo uma ameaça ao nacionalismo. É possível ver esse discurso reforçado por vários manuais escolares de civismo, salienta Kaufmann *et al.* (2018).

A afirmação da Nação e dos valores patrióticos eram colocados como princípios centrais desse regime e, nesse sentido, o respeito aos símbolos da pátria e a exaltação dos valores nacionais foram impostos como deveres aos estudantes e professores, expressam De Luca e Alvarez (2014). Essa centralidade do paradigma militar de nacionalismo desenvolveu em todas as escolas argentinas várias normas sobre o tratamento e sobre o uso dos símbolos da pátria. O nacionalismo homogeneizante do período buscou estabelecer uma falsa igualdade entre os cidadãos argentinos, invisibilizando as desigualdades e contradições presentes na

sociedade. Esse nacionalismo militar se estabelece como uma recomposição de dominação, os autores concluem. Logo, a identidade nacional se estrutura em um ideal de cidadão que valoriza as identidades hegemônicas e marginaliza aquelas estabelecidas no abismo conflitivo, desmascarando assim a ideia de harmonia.

A imposição da identidade nacional homogênea relacionava-se também com a reestruturação nacional neoliberal da Argentina. A ideia era que esses cidadãos assumissem seu compromisso com a economia nacional. Nesse momento, surge então a formação do ensino médio tecnicista em que estudantes trabalhavam em empresas conveniadas com o governo e ganhavam uma bolsa e uma formação profissional, explicam De Luca e Alvarez (2014). A tentativa era desenvolver um espírito patriótico que mirava a responsabilidade de cada jovem na produtividade e desenvolvimento do país.

Outra forma de disseminação do nacionalismo foi o programa que se firmou entre os estudantes e a Gendarmería Nacional (criação da Gendarmería Infantil). Suas várias atividades almejavam a consolidação do Ser Nacional, com acampamentos em escolas das fronteiras, tal qual relatam Lvovich e Rodríguez (2011). O objetivo era fortalecer a cultura nacional nas zonas de fronteira e, estudantes que participaram da experiência de ir para as fronteiras, davam depoimentos de que foi assim que conheceram a soberania e grandeza da pátria argentina, explicita Rodríguez (2010). Todo programa visava o estímulo do nacionalismo militar bélico, o qual buscava “defender” a Argentina de qualquer perigo que ameaçasse seu território, desenvolvendo essa visão nos jovens estudantes que faziam parte do programa.

Dentro desses programas na fronteira, as autoridades buscavam melhorar sua imagem pública dizendo que, antes deles, esses espaços fronteiriços eram esquecidos e caracterizados por atraso, pobreza, falta de cultura e educação, colocando-se como salvadores da Argentina, demonstra Rodríguez (2010). Essa ideia era reforçada em escolas tanto no centro (alunos de escolas que iam para fronteira), quanto nas fronteiras (lugar de realização dos programas), impregnando às mentes estudantis a necessidade de um nacionalismo militar que combatia ideias e projetos divergentes daquele pregado pelo Estado.

## **2.2. O valor militar de disciplina nas escolas brasileiras durante o regime civil-militar de 1964**

Como já explicitado, os governantes civis-militares buscavam a educação para legitimar sua política e organizar a ordem pública. Sendo assim, um dos objetivos de expansão desse projeto de governo era manter o controle político-ideológico das universidades e escolas e

desenvolver mão-de-obra qualificada para o crescimento econômico, sublinham Gomes e Nascimento (2021). Na ideia dos dirigentes da época, a manutenção da ordem, alcançada pelo controle (ou seja, pelo disciplinamento), era importante para retirar os conflitos sociais que pudessem impedir o crescimento econômico, sobrealça Martins (2014). O que se ansiava era o controle de todas as atitudes e comportamentos dos indivíduos em todos os âmbitos sociais, tanto para impedir o crescimento ideológico do comunismo, quanto para alcançar a produtividade econômica, evidencia Sousa (2015). O regime, portanto, tinha uma nítida tendência de criar políticas sociais visando o disciplinamento da sociedade, a fim de atingir seus projetos de sociedade, ressalta Martins (2014). Nesse aspecto, o bom cidadão, na ótica disciplinar, seria aquele que é obediente às leis, preserva a ordem, cultua os bons costumes, é trabalhador e não questiona o regime (Paviani, 2014). Percebe-se, pois, que o valor militar de disciplina foi fundamental para silenciar ideologias alternativas e para conduzir a produtividade das trabalhadoras e trabalhadores no sistema capitalista, atingindo, assim, a organização social almejada pelas Forças Armadas e pela elite brasileira.

Como a disciplina se tornou um dos principais valores do período, ela foi fundamental nas reformas educacionais realizadas na época. Preocupados em manter o domínio ideológico, os ditadores introduziram na educação várias medidas de controle dos movimentos, explica Santos (2012). Logo, as reformas educacionais propostas partiam do eixo de ordenamento e disciplinamento social, como destaca Martins (2014). No caso das políticas curriculares do período, os conteúdos não visavam a liberdade, mas um foco sobre os limites da liberdade, embasada na necessidade de obediência às regras e aos valores do regime no geral, complementa a pesquisadora. Dessa maneira, o currículo passou a ser um poderoso instrumento difusor dos ideais do golpe civil-militar.

Martins (2014) expõe que as reformulações curriculares realizadas concretizaram a criação de disciplinas na área de humanidades as quais propunham a formação de comportamentos específicos e uma nova interpretação da realidade. As disciplinas de OSPB, EMC e Estudos Sociais foram grandes responsáveis pela propagação do ideal social e político dos ditadores, difundindo uma leitura própria e desejável do contexto social e dos valores brasileiros. A OSPB foi formulada em um caráter prescritivo, racional e técnico da realidade social e do organograma estatal, características bastante pertinentes ao tecnicismo implantado. Já a EMC é delineada mais afincada na concepção de uma resposta educativa à subversão da ordem social e desmoralização das instituições tradicionais. No âmbito da disciplina de Estudos Sociais, que substituiu as disciplinas de História e Geografia, promovia-se a seleção de saberes

que estimulariam nos estudantes um bom convívio em sociedade, adequando-os à vida social vigente. O lema dessas disciplinas era “formar”, “cultivar” e “disciplinar” (*Ibid.*).

Apesar dos valores necessários à ditadura civil-militar terem aparecido de forma transversal por diversas partes do currículo, sabe-se que a EMC tornou-se sua principal promotora. Posto isso, é importante observar como o valor da disciplina forma-se nesse espaço. Nos documentos oficiais de criação da matéria, há ênfase no culto à Lei, na fidelidade ao trabalho e na integração na sociedade, tal qual trazem Gomes e Nascimento (2021). Logo, observava-se na disciplina a necessidade de que os estudantes cumprissem as normas sociais, as regras das relações de trabalho dos moldes capitalistas e se integrassem e ajustassem a uma sociedade moldada pelos donos do poder político do contexto. Na perspectiva da EMC, o cumprimento das normas torna-se fundamental para que se previna o caos e a desordem (Miesse; Moreira, 2021).

Nas análises discursivas de livros didáticos de EMC feitas por Rostas e Abreu (2016), os autores nos alertam para a existência de uma formação discursiva militar em atividades dos livros didáticos. Essas atividades giram em torno da polarização de comportamentos bons *versus* maus e, por consequência, recompensa *versus* castigo, trazendo à luz a existência de punições “justificáveis” caso os cidadãos tivessem atitudes subversivas (sob o olhar estatal). No estudo, os pesquisadores evidenciam a importância, à época, de que os estudantes não descumissem as regras e os padrões disciplinares, o que significa que a liberdade estava condicionada ao que aspirava a ditadura civil-militar. Nesse aspecto, os brasileiros são condicionados à necessidade de virarem soldados disciplinados da pátria para garantir a soberania nacional, sendo, na verdade, essa pátria intrinsecamente associada ao próprio governo, corroboram Rostas e Abreu (2016).

Para formar soldados obedientes, à luz da EMC, as virtudes necessárias eram o respeito às leis e a obediência à família e à religião. Já a preguiça e a desobediência eram vistas como anti virtudes, destaca Sousa (2015). Também é possível observar em manuais de EMC a proposta de obediência por resignação, sofrimento com coragem, rejeição à contestação e valorização das autoridades, explicita Almeida (2009). O que se esperava dos sujeitos era que compreendessem as normas das instituições hegemônicas, como a família tradicional e a Igreja Católica, e respeitassem a autoridade e hierarquia interna de cada uma delas. Isso iria ajudá-los a serem bons cidadãos em sua sociedade. Há um exemplo em livro didático de EMC que relata a autoridade do avô e do pai e expõe que, se cada um da família ocupar seu papel, não haverá conflitos e, por fim, expõe a fala de uma criança dizendo que quando crescer será pai e chefe de algo e também irá mandar. A fala da criança traz à tona uma visão do homem como centro

de poder da família tradicional e do capitalismo, evidencia Esquinsani (2019). No caso da religião, o cristianismo tornou-se uma forma de combate ao ateísmo e comunismo, desenhando cidadãos mais comprometidos com as leis e ordens sociais vigentes, argumentam Plácido e Rabelo (2015). Mais exemplos de reforço das relações de poder são expostos em livros didáticos de EMC, em que se utiliza muito mais convencimento cultural e identitário do que medo ou repressão (ESQUINSANI, 2019).

Além de uma higienização moral, os manuais de EMC e as práticas desportivas buscavam fortalecer uma pedagogia do corpo, criar efeitos disciplinadores nos corpos, torná-los sadios e capazes de enfrentar obstáculos, uma vez que assim se tornariam corpos preparados para serem economicamente produtivos, assinala Sousa (2015). O suporte a todo o controle disciplinador era dado pelo diretor de cada instituição escolar, que buscava sistematizar esse discurso, principalmente nas aulas de EMC, avaliam Gondim e Costa (2019). Assim, por meio da domesticação de corpos, era possível atender às demandas que o capital exigia na organização econômica do período.

Várias instituições hegemônicas se complementam para conseguir organizar indivíduos de forma disciplinada dentro da ordem esperada, como já citado o exemplo da família e da religião. Mas, no aspecto militar, o valor de disciplina está entrelaçado com a ideia de obediência à Lei, com a compreensão do ser cidadão (com direitos e deveres específicos) e com o respeito à hierarquia social. Nessa perspectiva, nos manuais didáticos de EMC, observa-se muito uma ênfase em explicações dos direitos e deveres dos cidadãos e na sua necessidade de obediência à lei. Seguir essas orientações seria o dever de todos os patriotas, conforme explicitam Miesse e Moreira (2021). Dessa forma, a Pátria possui um caráter regulador e autoritário, em que a sociedade política se legitima construindo a ideia de necessidade de ordem para se alcançar o bem de todos, expõe Esquinsani (2019). Na ótica militar, o nacionalismo e a disciplina se interligam, assim, ter disciplina (respeitar as leis e normas) demonstra patriotismo, bem como amar a nação e defendê-la significa ser um bom indivíduo disciplinado.

O disciplinamento dos estudantes unindo-se à memorização de conteúdos tornou-se fundamental para adequação de cidadãos no trabalho dentro do contexto de produção marcado por um taylorismo-fordismo, destacam Santos e Neto (2010). Logo, não é possível falar de organização político-social sem falar das relações sociais na organização produtiva. Desse modo, as ideologias passadas de “bem comum” e de defesa da “democracia” eram, na verdade, a defesa de interesses de classe e quem seria prejudicada, de fato, com o não cumprimento da lei seria a elite do contexto brasileiro, tal como evidenciam Miesse e Silva (2021). Percebe-se,

por conseguinte, que a ideologia de disciplina passada nas escolas nesse período colaborava para o reforço de relações de poder e desigualdades sociais.

Além da difusão generalizada da disciplina nas escolas brasileiras, havia também a ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), já citado, que desenvolvia o disciplinamento de indígenas por meio da educação, ambicionando operar um controle de seus territórios e corpos, sublinha Sant'anna *et al.* (2018). A ideia era tornar o indígena “útil” ao modelo de desenvolvimento dos golpistas. Ensinava-os a fazer trabalhos manuais, a cozinhar e a falar a língua portuguesa, sobreleva ainda Sant'anna *et al.* (2018). Com isso, violentava-se a organização política, cultural e social de diversos povos indígenas para impor a cosmovisão ocidental e capitalista. Mais uma vez fica explícito que a ideia de “bem comum” era bem específica de um grupo privilegiado e que marginalizava outras alternativas de organização social.

Constata-se que o disciplinamento militar se tornou fundamental nesse período. Porém, não só nesse contexto, mas na cultura brasileira como um todo, que naturalmente valoriza relações de trabalho autoritárias, esse tipo de disciplina é prestigiado nas escolas, explicita Zibas (2013). Dessa forma, a disciplina militar continua se perpetuando nas escolas e nas Forças Armadas, principal instituição fomentadora desse valor, instituição essa que nem mesmo no contexto democrático pós 1964 perdeu sua autonomia de leis e regras e sua essência de organização, demonstra Silva (2021). Permeado dentro da cultura brasileira, sabe-se que a necessidade de intensificação do disciplinamento de caráter militar em alguns momentos históricos opera atrelada a alguma outra necessidade de reorganização econômica, política e social.

### **2.2.1. O valor militar de disciplina nas escolas chilenas durante o regime civil-militar de 1973**

No Chile, durante o golpe liderado pela Junta Militar, a prática de disciplinamento se intensificou nas instituições educacionais, houve desaparecimento de professores, controle dos sindicatos e adequação de comportamentos nesses estabelecimentos, enfatizam Navarro e Allegra (2020). O propósito educacional final era formar cidadãos respeitosos, responsáveis e que apreciassem as leis e normas existentes no Chile, explica Ducasse (2015). Para isso, formulou-se a ideia de que a Junta Militar seria a intérprete da verdade divina e da tradição e que o dever dos indivíduos era seguir essa realidade sociopolítica. Caso não seguissem, poderiam passar por intensas sanções, destaca Timmermann (2013). A partir desse medo criado

para o disciplinamento social, a nação se reconstrói, analisa o autor, e essa concepção se alastra para as escolas a fim de alcançar os propósitos necessários desse projeto. O que se confirma aqui é a ideia de que Deus e Estado não podem ser questionados, pois são autoridades naturais e necessárias para o desenvolvimento da nação (*Ibid.*).

A escola, apesar de geralmente apresentar o consenso cultural de uma época, num regime político aberto, não se esvazia completamente de outras experiências culturais, seja por meio da família, igrejas, trabalho, entre outros, destaca Brunner (1977). Mas, em um regime fechado, se produz uma mudança profunda da função da cultura, e os mecanismos de controle de alternativas culturais se intensificam, explicita Brunner (1977). Logo, no caso chileno, a partir do golpe de 73, é possível perceber a necessidade de conformação de somente um tipo de cultura, de valores colocados como naturais e de uma verdade única. Todas essas ferramentas foram utilizadas na intensificação de disciplinamento dos indivíduos naquele período. Por conseguinte, a escola nesse período desenhava-se como um objeto de profundas regulações que buscavam estruturar um pilar de disciplinamento de controle social dos estudantes, apontam Navarro e Zurita (2021). O que se concretizou foi a intensificação de medidas disciplinares e corretivas nas instituições escolares. Logo, era fundamental seguir as normas, como, por exemplo, o uso correto de uniforme, o respeito às autoridades, a adequada utilização de vocabulário e a pontualidade no horário, caso contrário, haveria penalização por indisciplina. Dessa maneira, o disciplinamento se moldou como central na realidade do dia a dia das escolas chilenas após o golpe (*Ibid.*).

A realização de ritos cívicos nas instituições educacionais foi profundamente controlada pelo Exército no primeiro período da ditadura. Havia normas sobre a correta interpretação do Hino Nacional, sobre a correta apresentação dos estudantes que encabeçavam o ato e sobre solicitação de extrema solenidade desses ritos, que deveriam ocorrer todas as segundas-feiras.

Esse tipo de disciplinamento e controle excessivo foi, com o tempo, sendo flexibilizado dentro da estrutura política (*Ibid.*). Mas o que analisamos aqui é a importância desse reordenamento disciplinar dentro da proposta de reorganização social chilena num modelo produtivista e neoliberal. Propunha-se uma boa moral, bons costumes e ordem pública para obter a segurança nacional essencial para o desenvolvimento da nação (Moreno-Doña; Jiménez, 2014).

Com objetivo de disciplinar a sociedade, a instituição religiosa e a familiar também se uniram ao projeto. No caso da religiosa, a Junta Militar se apresentava com um poder transcendental que a legitimava a tomar atitudes para punir os “pecadores” que desafiassem o regime, fomentando a concepção cristã desse regime político, salienta Timmermann (2013). A

compreensão de família tradicional, com poder centralizado no homem, foi apresentada como um dos principais pilares na promoção educacional do país, pois esses homens eram colocados como responsáveis pela recepção e execução da ideologia estatal dentro do âmbito familiar, mostra De La Cruz (2006). Com isso, percebe-se que religiosidade e a família tradicional reforçaram a perspectiva de respeito à autoridade e concretização da disciplina de ordem pública. Nas escolas chilenas, portanto, era ensinado que os bons cidadãos precisavam respeitar fundamentalmente as leis, as regras sociais e as instituições hegemônicas religiosa e familiar.

### **2.2.2. O valor militar de disciplina nas escolas argentinas durante o regime civil-militar de 1976**

Durante o golpe argentino de 76, os militares foram apresentados como importantes figuras para colocar ordem, reeducar a sociedade e disciplinar todos os espaços sociais, destaca Kaufmann *et al.* (1997). Os discursos dos golpistas eram de que a escola e as universidades teriam sido promotoras do caos social e que, portanto, as instituições educacionais deveriam ser disciplinadas e as políticas sociais transformadas, evidencia Pineau (2014). Houve desaparecimento de estudantes e professores, demissão de professores, controle de conteúdos, proibição de livros, regulação de comportamentos e atividades por todo o período, demonstram Tornay e Tappero (2012). O marxismo era colocado como um grande inimigo da ordem na educação e, nesse sentido, houve proibição do funcionamento de organizações estudantis e perseguição de seus integrantes, tal como relatam Tornay e Tappero (2012) e Kaufmann *et al.* (1997). A escola se transformou em um espaço burocratizado e verticalizado na sua organização administrativa, demonstra Pineau (2014), convertendo-se em um ambiente de cumprimento de ordem e disciplinado, sobrelevam Tornay e Tappero (2012). Com o aprofundamento de regras e controle dos comportamentos, construiu-se um efeito permanente e constante da ideia de vigilância, mesmo que ela fosse descontínua, alertam Tornay e Tappero (2012). Dessa forma, criou-se a cultura do respeito à norma pelo medo de estar sendo vigiado e, por fim, foram se interiorizando as normas de comportamento, ao ponto de se tornarem tão naturais que não se considera mais necessária a vigilância constante, enfatizam, concluem os autores. Todos os indivíduos da comunidade escolar foram chamados para assumir sua responsabilidade na vigilância, efetuando controle e denúncia, enfraquecendo inclusive os laços sociais nesses espaços, devido à vigilância mútua. A naturalização dos comportamentos desejáveis e a reprodução automática de atitudes facilitaram a implementação da organização social desejada pelos ditadores, isso não quer dizer que não houve espaços de resistência, conforme notabilizam

Tornay e Tappero (2012), mas que, com a vigilância e repressão, houve a prevalência do discurso oficial.

A lógica burocrática e de valores militares foram transferidos para as escolas, focalizando no disciplinamento autoritário da comunidade envolvida, frisa Pineau (2014). Houve controle e normas para barbas, cabelo, expressões e conversas entre alunos, permeados pelo respeito à hierarquia para se fazer cumprir a obediência às regras, complementa o pesquisador. A escola passa a percorrer um dos principais objetivos dos golpistas, que é a regeneração moral disciplinar para a ordem, necessária ao desenvolvimento da nação argentina. Logo, a intensificação dos regramentos nas escolas vem acompanhado do modelo tecnicista de profissionalização para o ciclo superior do nível secundário, revelam De Luca e Alvarez (2014). Construiu-se uma parceria entre a educação e o setor empresarial, a qual consistia na inserção de estudantes em empresas conveniadas por três vezes na semana, ocupando 30% do tempo escolar geral, observam os autores. A ideia era disciplinar e qualificar estudantes para o desenvolvimento dos setores produtivos da economia argentina.

Nos cursos profissionalizantes para o ensino médio, objetivava-se desenvolver capacidades de procedimentos de trabalho, habilidades necessárias na realização de tarefas das especialidades, cooperação e disciplina. O intuito era moldar indivíduos úteis no trabalho e na comunidade familiar, para que os estudantes aprendessem seus deveres na empresa, assumissem um compromisso com ela e com a economia nacional, salientam De Luca e Alvarez (2014). Logo, a cultura escolar mira o disciplinamento social desses jovens para realizarem a produtividade exigida pelos moldes econômicos da época. Não se acentua um foco no cognitivo ou nas qualificações profissionais, mas sim na flexibilidade e adaptabilidade dos estudantes como força de trabalho (*Ibid.*). Vendia-se a ideia de desenvolvimento dos estudantes, mas o que se realizava mesmo era a difusão de valores de aceitação de autoridade, silenciamento das diferenças de classe, reforço à questão nacional e formação de corpos prontos para o trabalho por meio da ordem, ênfase na pontualidade e higiene corporal, de acordo com as observações de De Luca e Alvarez (2014).

O valor militar de disciplina construiu-se como central dentro das escolas no período ditatorial argentino para desenhar indivíduos moldados na sociedade ordenada, orientando-os para o novo modelo político e econômico que estava surgindo, frisa Salas (2009). Os diversos dispositivos de avaliar e qualificar o cognitivo e condutas dos estudantes explicitam a normativa disciplinar no ambiente, muitas vezes entrelaçada na origem militar, sinalizam De Luca e Alvarez (2014). Assim, quando se fala em direitos, deveres e normas de comportamento no

espaço escolar, concebe-se a ênfase em dispositivos de disciplinamento militar dentro da escola, controlando atitudes para posteriormente naturalizar comportamentos.

Além das instruções escolares, o desenvolvimento do projeto de Gendarmería Infantil, já relatado, também reforçava o disciplinamento militar dos estudantes. Havia regras de saudação, formação, marcha, resposta às ordens, desfile, tratamento adequado com os símbolos da pátria, entre outros, afirmam Lvovich e Rodríguez (2011). Para demonstrar a cultura da Gendarmería Infantil, Lvovich e Rodríguez (2011) citam o documentário de Carlos Echeverría, em que analisam nas filmagens como os Instrutores da Gendarmería Nacional aparecem frios e distantes e os estudantes aparecem sérios, calados e obedientes, passando a ideia de hierarquia e disciplina militar. Nos próprios testemunhos do documentário, os autores Lvovich e Rodríguez (2011) destacam que os estudantes estão sendo educados de maneira efetiva dentro da ordem e da disciplina e que o programa ajuda na melhoria da educação nas zonas fronteiriças. Sabe-se que, no processo da ditadura, a noção de defesa da nação aplicava-se sensivelmente à fronteira e que os militares se colocavam como salvadores desses espaços. Nos discursos oficiais, as zonas de fronteira caracterizavam-se como cheias de doenças, pobreza, falta de educação e repletas de estrangeiros, demonstra Rodríguez (2010), o que faz desse discurso uma justificativa para reforçar a inserção de militares nessas áreas, a fim de difundir valores de disciplina e nacionalismo (esse já mencionado).

Por fim, percebe-se que a ditadura militar argentina não se propunha somente a realizar a eliminação do que considerava “subversivo”, mas também à construção de uma sociedade submissa, baseada na obediência aos valores impostos, da maneira que constatam Tornay e Tappero (2012). Na sociedade disciplinar reforçada no período, compõem-se corpos manipulados de acordo com a necessidade política e econômica das elites que governam, assevera Salas (2009). Engendram-se corpos funcionais para o sistema produtivo, utilizando hierarquia, vigilância, sanções e exame/teste para os indivíduos, como se observa nas escolas argentinas. Nessas escolas, comportamentos eram classificados entre civilizados-bárbaros ou bons-maus e impunha-se um autoritarismo pedagógico, baseado na hierarquia e na autoridade, com o propósito de se chegar à obediência, informa (*Ibid.*). É dentro dessa lógica disciplinar que se constituíram as escolas do período civil-militar argentino e que, apesar da crise atual das instituições hegemônicas na manutenção da ordem, tal como explicitado pela autora, ainda é possível observar dispositivos disciplinares hoje, como o caso estudado aqui das escolas militarizadas no Brasil, em específico no DF.

### **2.3. Conclusões sobre o patriotismo e disciplina na educação do Brasil, Chile e Argentina no período militar**

No Brasil, Chile e Argentina, observa-se que os valores de disciplina e nacionalismo foram centrais dentro das instituições educacionais no período civil-militar. O nacionalismo nas escolas se construiu dentro de uma homogeneização de identidade nacional que silenciava identidades não-hegemônicas, reforçando ideologicamente relações de poder da ordem social desigual. Além disso, esse nacionalismo nos três países buscava fomentar o sentimento de pertencimento à Pátria. Pátria essa confundida propositalmente com o próprio governo civil-militar. A palavra de ordem era uma só: amar o país e ser produtivo para ajudar no desenvolvimento da nação dentro dos moldes capitalistas. Essa ideia de pátria única era, na verdade, a pátria forjada pela elite desses países, que buscava transformar trabalhadoras e trabalhadores em soldados corajosos na defesa do “país”. Na prática, era a defesa dos interesses dessa elite.

O projeto de pátria criado e disseminado nas escolas moldava-se como central na luta contra ideias marxistas, de esquerda ou subversivas à ordem estabelecida dentro dos três países. Fortalecia-se um convencimento identitário coletivo de patriotismo para reforçar a organização simbólica cultural de desigualdade racial, de gênero e de classe.

Quem não aceitasse essa “pátria”, isto é, essas relações estabelecidas, era tratado como inimigo. O discurso de convencimento cultural e bélico, ao mesmo tempo, acionava um coletivismo em que todos deveriam assumir seu papel social dentro da ordem e ser resilientes no âmbito das estratificações de poder, gerando uma falsa ideia de harmonia social. Portanto, o patriotismo inserido nas escolas dos três países empenhava-se em fomentar um espírito de grupo, ordenado dentro das relações de poder e alimentando uma organização cultural e relacional injusta e discriminatória instrumentalizada por meio da educação formal.

Além do patriotismo, o disciplinamento também assumiu papel central nas escolas tanto no Brasil, quanto no Chile e na Argentina. A ideia era domesticar corpos obedientes às ordens superiores políticas e econômicas. O desenho da política e economia no período civil-militar favorecia grupos privilegiados, os quais vendiam a ideia de que a organização social ansiada por eles era benéfica para todos. O valor disciplinar nas escolas, portanto, buscava formar cidadãos obedientes à ordem elitista e silenciar opiniões contrárias, com o fim de desenvolver mão de obra submissa à elite. Logo, a utilização atual da disciplina dentro desses moldes de ajuste à ordem também necessita ser indagada de maneira direta e transparente junto aos cidadãos.

Formar estudantes obedientes à autoridade facilitava as ações políticas dos governantes, pois diminuía-se o risco de críticas. A ideia era formar cidadãos que aceitassem como naturais a ordem e as leis construídas pelas elites brasileira, chilena e argentina. Por isso o sujeito bem disciplinado era exposto como exemplo a ser seguido por todos nas instituições escolares. Nas escolas em que se fomentava a concepção de bom *versus* mal, assegurava-se essa ordem como inerente aos dispositivos disciplinares e punitivistas, justificando assim ações autoritárias de punição e classificação dos sujeitos punidos como maus. Os sujeitos maus eram todos aqueles que não estavam de acordo com a organização social capitalista, das normas de gênero e de supremacia branca. Por fim, disciplinar os sujeitos obedientes às regras nos três países era fundamental na luta contra o marxismo e subversão moral, revigorando a dominação social.

Sabe-se que mesmo após as ditaduras, os valores militares não deixaram de ser legitimados socialmente e propagados nas escolas públicas. A política de militarização passou a percorrer o Brasil já em 1990 (período “democrático”), de acordo com Santos (2020), e nele há uma intensa disseminação do ethos militar nas escolas públicas brasileiras. Por consequência, compreendendo o sentido que esses valores assumiram nas escolas no período cívico-militar, considera-se fundamental entender a política atual, sendo o recorte desta investigação o caso do Distrito Federal. Nos próximos capítulos será realizado um exame da militarização e seus valores postos nas escolas públicas do DF.

### **3. MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: O SIGNIFICADO, FORMA E ASCENÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL**

#### **3.1. O que é a militarização escolar?**

O militarismo pode ser entendido como uma expansão e sobreposição da esfera militar sobre a civil que, ao se estender à vida e ao comportamento dos cidadãos, expressa o comando dos aparelhos militares em setores e aspectos da sociedade. Conforme expõe Verdes-Montenegro (2019), a interligação da esfera civil e militar, portanto, constrói um controle das instituições militares sobre a política, educação, economia, etc.

Esse militarismo constitui-se de uma aspiração ideológica perpetrada na cultura, nas relações sociais, na política e em qualquer espaço. É importante destacar, pois, que não se resume à profissão militar, mas se comporta como um fenômeno de ideais e valores inseridos em vários âmbitos da sociedade. Dessa forma, civis podem, por exemplo, assumir comportamentos mais militares do que alguns profissionais de instituição militar, observa Verdes-Montenegro (2019).

Sabe-se que explorar a militarização/militarismo significa explorar também, de certa forma, as funções e ações de políticas sociais do Estado, pois, a fim de amplificar valores e princípios, muitas vezes, o militarismo precisa atrelar-se ao Estado e adentrar seus espaços. Assume-se aqui uma perspectiva que se volta à análise estatal para refletir sobre o militarismo e sobre algumas de suas características na realidade latino-americana, em específico, a interligação estabelecida com a educação, observando as escolas militarizadas brasileiras do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2023.

A relação entre militarismo e educação apresenta-se como um poderoso instrumento de difusão dos ideais e valores militaristas. Devido à escola ser uma importante instituição na formação dos indivíduos de uma comunidade, é imprescindível que a educação militarizada seja colocada em pauta. Sabe-se que um dos fundamentos do ensino é o objetivo de tornar o ser social moldado às dinâmicas de sua coletividade. Nesse sentido, as instituições escolares tornam-se relevantes meios de desenvolvimento dos ideais militaristas em cidadãos.

Para analisar esse entrelaçamento da política militarista estatal e educação, nesta pesquisa, observa-se o processo de militarização de escolas públicas brasileiras civis que se tornaram instituições militarizadas ou “cívico-militares”, na nomenclatura do programa

nacional<sup>2</sup> iniciado em 2019. Essa política educacional, popularmente conhecida no Brasil como “militarização das escolas públicas”, não se confunde com os modelos militares de escola desenhados no padrão militar desde sua constituição (a exemplo do Colégio Militar D. Pedro II, no Distrito Federal). Porém, apesar da transformação de escolas públicas civis para um formato militarizado ser um fenômeno recente, o modelo tem se espalhado pelo Brasil.

Segundo Santos (2020), que em sua dissertação mapeou os registros de escolas militarizadas no Brasil até o final de 2019, o fenômeno da militarização iniciou-se no Brasil em 1990. Naquele período, seu crescimento foi baixo, mas, em meados de 2010, houve um aumento dessas escolas e, nos últimos anos, o fenômeno tomou a dimensão de política governamental no âmbito federal, organizando uma estrutura de ação a nível nacional.

Para entender esse fenômeno é preciso primeiramente conceituar o que é militarização e compreender sua diferença das escolas militares. A formação de uma escola militarizada se dá pela “transferência” da gestão escolar ou, em específico, da gestão disciplinar de uma escola civil pública para uma organização militar. Esse fato tem ocorrido por meio da parceria das secretarias de educação e instituições militares ou pela colaboração entre os estados/DF/municípios e o Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa, no caso mais recente do programa nacional.

De acordo com Santos (2020), as escolas públicas criadas e mantidas com verbas de orçamento da Educação (MEC ou Secretarias Estaduais), que tiveram a transferência de sua gestão ou gestão disciplinar para instituições militares, foram, portanto, submetidas a um ordenamento jurídico militar, diferente do ordenamento da rede pública geral, cuja base é a gestão democrática. Dessa forma, entende-se como militarização as transferências de gestão escolar e/ou disciplinar da esfera civil para a esfera militar. Essas mudanças têm impactos diretos nos funcionamentos e ordenamentos das escolas.

As escolas militares, portanto, são escolas pertencentes às Forças Armadas, à Polícia Militar (PM) ou ao Corpo de Bombeiros Militar (CBM), ou seja, não pertencem à pasta de educação. As escolas do Exército são vinculadas ao Ministério de Defesa, custeadas pelo Exército, possuem uma boa estrutura, atendem primeiramente aos dependentes dos militares do Exército (e demais comunidade por processo seletivo), cobram taxas de seu alunato e seguem valores e tradições do Exército, aponta Santos *et al.* (2019). Já as escolas da Polícia Militar (PM) pertencem à sua respectiva polícia militar estadual, se fundamentam no regimento da PM

---

<sup>2</sup> O Decreto Nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019, da Presidência da República, instituiu o PECIM, Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

de seu estado e possuem nomes como Colégio Tiradentes da Polícia Militar ou Colégio da Polícia Militar e o adicional do nome de algum militar da alta patente (é válido destacar que algumas escolas militarizadas também assumem esse nome), complementa Santos *et al.* (2019). Existem também algumas escolas pertencentes ao Corpo de Bombeiro Militar de alguns estados, essas escolas são financiadas por sua respectiva corporação e por mensalidades cobradas ao alunato, moldando um caráter público e privado em sua estrutura (*Ibid.*).

Com a sofisticação do modelo, podem ainda ser caracterizadas como escolas militares as associações de militares formadas, que se constituem como entidades privadas, mas que utilizam profissionais militares da ativa ou aposentados para invocar o ethos do militarismo, aponta Santos (2020). Os profissionais que atuam nessas escolas não agem em nome do Estado, apenas constroem a cultura militar em instituições escolares privadas, atendendo demandas próprias dos indivíduos que as integram. Por serem escolas não financiadas pela pasta de educação, mas por uma associação privada de militares, elas não assumem o caráter de militarizadas, mas de militares.

Traçando o perfil de análise complexa da constituição das escolas estaduais militares e militarizadas, torna-se importante distingui-las para entender as diferenças de seus projetos. Santos (2020)<sup>3</sup> aponta para alguns aspectos que precisam ser observados em conjunto para definir a classificação dessas escolas de educação básica, são eles:

- 1) A unidade já funcionava antes como escola regular estadual, regida por normas em com a rede e depois foi entregue para uma corporação militar? Ou desde o princípio funcionou com uma corporação militar?

Em geral, uma ampla parte das escolas militarizadas constitui-se a partir de uma escola estadual já em funcionamento, mas essa pergunta não é o suficiente para classificar uma escola, pois há exceções.

Exceção: Há escolas criadas, mantidas e vinculadas às pastas de educação estadual, porém, desde o início do seu funcionamento, tiveram suas gestões entregues a uma corporação militar. Isso significa que essas escolas já foram criadas para serem militarizadas desde sua fundação.

- 2) Qual o instrumento jurídico para criação, instituição ou militarização e regulamentação da escola?

Em geral, escolas militares são criadas por leis e decretos e escolas militarizadas são criadas por Acordos ou Termos de Cooperação.

---

<sup>3</sup> SANTOS, 2020, p. 38 – 41.

Exceção I: Há escolas públicas militarizadas que foram criadas por decreto ou lei.

Exceção II: Há escolas catalogadas em que não se encontraram atos legais de constituição, onde a militarização ocorreu de forma extraoficial.

- 3) Os atos legais inserem a escola na estrutura burocrática da corporação militar?

Em geral, as escolas militares são parte da estrutura burocrática da corporação.

Exceções: Há escolas públicas militarizadas que são parte da estrutura burocrática da corporação militar e da secretaria de educação estadual, evidencia Santos (2020).

- 4) Se a escola faz parte da estrutura burocrática da corporação militar, qual ato legal reconhece isso? É um ato legal que trata apenas da organização da corporação ou trata da criação, instituição ou militarização da escola?

É importante registrar se essa inserção está no ato legal que trata do funcionamento da escola, pois isso ajuda a perceber quem cria e quem mantém a unidade de ensino.

- 5) Há política de reserva de vagas para filhos e dependentes de militares?

Em geral, em sua base corporativista, militares reivindicam uma educação específica para seus filhos e dependentes, o que impulsionou a criação das escolas militares.

Exceção: Apesar de nascer como atributo de escola militar, há, porém, escolas públicas estaduais militarizadas que reservam vagas para filhos e dependentes de militares.

- 6) As escolas preveem formar alunos objetivando o ingresso nas carreiras militares?

Em geral, está no fundamento das escolas militares formar novos membros para se inserirem nas corporações militares.

Exceção: Há escolas públicas estaduais que foram militarizadas e também preparam para a carreira militar.

- 7) A escola se instalou em prédios da pasta de educação?

Em geral, escolas militarizadas funcionavam antes como escolas públicas estaduais regulares e estão instaladas em prédios da educação.

Exceção I: Há exemplo de prédio apenas cedido pela secretaria de educação, mas todas as suas características de funcionamento assinalam seu perfil de escola militar (financiadas pela Secretaria de Segurança, dentro do organograma da corporação, etc.).

Exceção II: Há exemplos de escolas criadas e mantidas pela pasta de educação, porém entregues desde o início de seu funcionamento para uma corporação militar. Logo, se tornaram militarizadas (como já dito anteriormente).

8) Há parcerias/acordos com a Educação?

Escolas militares são criadas e mantidas com o orçamento de sua respectiva pasta de segurança.

Exceção: Há escolas que se inserem como integrantes da estrutura da corporação e reservam vagas para filhos e dependentes de militares, porém, são financiadas e mantidas pela pasta de educação do Estado e não de segurança, ou seja, são militarizadas.

Observação: Também se enquadram como escolas militarizadas aquelas escolas que fazem parcerias com os comandos das Polícias Militares, contando com assessoria da respectiva corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” (Santos *et. al.*, 2019).

Santos (2020) utilizou a análise dos tópicos anteriormente citados para classificar uma escola como militar ou militarizada. Assim, o autor mapeou as que mais se encaixavam em um grupo ou no outro. Todas as escolas analisadas e classificadas a partir desses critérios pertenciam ao seu respectivo estado ou ao Distrito Federal. É válido ressaltar isso, porque nem todas as escolas municipais, do programa federal e de entidades privadas de associações militares perpassam o arquétipo de classificação.

As escolas municipais militarizadas não precisam de uma tabela para serem classificadas, já que se inserem no organograma de suas secretarias de educação municipais e são mantidas por elas. Também há a cessão da gestão administrativa ou disciplinar para alguém alheio à educação, ou seja, uma corporação militar estadual ou ONG/empresa de ethos militar, caracterizando essas escolas dentro do modelo de militarização, destaca Santos (2020). Como a instituição educacional é municipal, está no organograma de educação do município e se envolve em uma parceria com seu estado ou ONG/empresa, há nítida entrega de escola pertencente à rede pública de educação para organismo militar, o que significa uma militarização.

Nota-se, como mencionado, a presença de ONGs/empresas militares (entidades privadas) na gestão de escolas municipais, modelo esse implementado em algumas escolas do estado de Goiás, como cita Santos *et al.* (2019). Esse tipo de arranjo demonstra a complexidade e especificidade que a militarização está desenvolvendo e Santos (2020) classifica essas escolas como *suis generis*, por haver uma cooperação com uma entidade não-estatal. A formação desses acordos ainda se coloca em caráter de legalidade duvidosa e se torna necessária a ampla visibilidade dos trâmites realizados na efetivação desse padrão de escola.

Além das citações de escolas militarizadas estaduais e municipais, desde 2019 vem se implementando um tipo de política de militarização, construída pelo âmbito federal e que está em parceria com estados, Distrito Federal e municípios. Isto significa que essa política se constitui agora em nível nacional. Em 2019, com o início do governo de Jair Bolsonaro como presidente da república do Brasil, houve a criação de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM). Iniciou-se, portanto, uma intensa promoção da militarização de escolas com a nomenclatura de “Escolas Cívico-Militares”. É significativo salientar que o uso da expressão “cívico-militar”, cunhada pelo governo federal, evoca o simbolismo de uma relação harmônica entre o civil e o militar no contexto escolar, como apontam Pinheiro, Pereira e Sabino (2019), o que pode contribuir para a maior legitimação dessa proposta.

Para efetivação dessa política pública, o governo federal criou o “Programa Nacional das Escolas Cívico Militares” (PECIM), o qual promove a parceria entre estados/ municípios/ Distrito Federal e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Ministério da Defesa (MD). O programa oferta recursos financeiros extras para os estados que realizarem a implementação desse programa em suas cidades, expõe Silva (2021). No ano de 2020, essa oferta de recursos foi um forte incentivo para todos os estados e para o Distrito Federal aderirem à proposta em algumas de suas instituições escolares. É possível perceber isso por meio de informações disponíveis no site MEC sobre a adesão ao programa nos estados.

O desenvolvimento dessa nova política na pasta federal de educação visa inovar a maneira de ação no âmbito didático-pedagógico e administrativo das escolas públicas regulares. A construção de sua ação política começa no brasão (importante simbolismo de identidade do programa). Seu emblema é constituído por meio do desenho de um estudante, de um militar e do mapa do Brasil, sem qualquer menção à figura docente. De acordo com Alves e Reis (2021), há uma usurpação do trabalho de professores por parte dos militares, não só na concepção desse brasão, mas em vários pontos do manual do programa. No organograma do programa, constante do manual, observa-se que os professores e profissionais da educação estão hierarquicamente abaixo dos militares.

A consolidação dessa política (centralizada no militarismo e que tem como base o Decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019) se efetiva pela escolha voluntária entre duas vias: 1ª) O MEC disponibiliza pessoal das Forças Armadas e os estados, DF e municípios arcam com os gastos da implementação; 2ª) O MEC faz o repasse financeiro para a implementação do programa e os estados, DF e municípios disponibilizam sua corporação para atuar nas escolas. É importante destacar que o PECIM prevê a adesão de escolas públicas já existentes e em funcionamento, o que caracteriza esse programa como uma política de militarização de escolas

públicas regulares do Brasil. Não há, portanto, a necessidade de ficha de classificação para as escolas que participarem do PECIM.

Em resumo, com fatos analisados por Santos (2020) e outras análises dessa política, é possível caracterizar as escolas de educação básica estaduais como militarizadas quando: 1) pertencem à rede pública da pasta de educação; 2) foram criadas e são mantidas com orçamento da educação; 3) preferencialmente, não se destinam a filhos e dependentes de militares; 4) preferencialmente, não têm como objetivo a preparação para a carreira militar; 5) há a transferência da gestão administrativa ou disciplinar para uma instituição alheia à educação, ou seja, uma corporação militar estatal/federal ou ONG de ethos militar (em alguns poucos casos). Essa transferência ocorre por meio de parcerias/acordos entre a secretaria de educação municipal/estadual e uma corporação militar estadual ou ONG/empresas de ethos militar. Essas parcerias/acordos podem ocorrer também entre o governo federal e um ente estadual/municipal/distrital (se efetivando por meio da gestão escolar realizada por uma corporação militar federal ou estadual em uma escola pública pertencente à pasta da educação).

Já as escolas militares, em resumo, são caracterizadas por: 1) pertencem apenas ao organograma de uma corporação militar federal ou estadual (não se vinculam à pasta de educação); 2) são mantidas com orçamento destinado à pasta de segurança pública; 3) destinam percentual de vagas a filhos e dependentes de militares; 4) um dos objetivos é a formação de futuros membros para a corporação militar respectiva.

A partir da caracterização de escolas militares e militarizadas anterior, é possível utilizar essas definições como um protótipo para a classificação das escolas estaduais brasileiras. Porém, sabendo da complexidade da realidade social dessas políticas, nem todas as escolas vão se encaixar totalmente nos tópicos de classificação definidos. Portanto, eles servem somente como orientadores da categorização e não como um instrumento enrijecido em si mesmo. O que se percebe como um dos pontos fundamentais nesse processo é a vinculação da escola em sua criação e/ou manutenção, se pertence apenas ao organograma da segurança pública (escola militar) ou se pertence também ou apenas à pasta de educação (escola militarizada).

Os desafios e dificuldades de se diferenciar escolas militares e militarizadas se apresentam como um ato político intencionado, já que a militarização (iniciada em 1990) se baseou na então consolidada escola militar brasileira, modelo existente há mais de 100 anos, porém, possui estrutura organizativa específica, regras, normas e realidade social também específicas. Portanto, a existência de algumas escolas militarizadas contraditoriamente inseridas no organograma institucional da segurança e da pasta de educação, a existência de escolas militares e militarizadas com nomenclaturas similares e a existência de documentos

parecidos em ideologia de escolas militares e militarizadas são atos políticos intencionados, que objetivam a militarização das escolas com base em um imaginário social arraigado à realidade de escolas militares.

Apesar das confusões com as escolas militares, Alves e Oliveira (2019) descrevem que as escolas militarizadas seguem sendo escolas públicas mantidas pelas pastas de educação, como todas as outras regulares, porém, ganham a lógica militar de disciplina, nova infraestrutura e um reforço de pessoal administrativo e de segurança com a entrada dos militares. Além disso, os estudantes devem se adaptar à disciplina militar ou são retirados da escola e, em muitos casos, a escola instrui a contribuição “voluntária” pelos pais e responsáveis, o que gera dinheiro direto para cada instituição. Tal contribuição é equivalente a uma taxa paga em uma escola pública (Alves; Oliveira, 2019).

Por fim, é possível perceber a militarização em expansão. Santos (2020) mapeou 240 escolas públicas militarizadas no Brasil entre 1990 e dezembro de 2019, sendo 155 (64,58%) estaduais e 85 (35,42%) municipais. Além disso, desse total, 199 escolas estão sob intervenção da PM estadual, 18 no arranjo entre PM-CBM (caso de Roraima), 16 sob intervenção do CBM e 7 por intervenção do setor privado (caso do Goiás). Ou seja, mais de 80% estão sob a gestão das polícias militares, havendo uma preponderância dessa instituição nessa política. Além disso, Santos (2020) notou uma predominância de escolas militarizadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, e principalmente em municípios do interior, o que sinalizou como uma política com cobertura maior nas regiões mais pobres do país, o que corrobora com discursos políticos sobre a necessidade da militarização “atender” contextos sociais de maior vulnerabilidade.

Em seu mapeamento, Santos (2020) não encontrou nenhuma escola que passou por um processo de desmilitarização (retirada de gestão militar alheia à pasta de educação), o que enfatiza a expansão dessa política. Além do mapeamento de escolas militarizadas concretizadas pelo próprio estado ou município, é possível adicionar também as escolas participantes do programa federal que, segundo o MEC, constituem o total de 214 escolas “cívico-militares” pelo Brasil. Desse contingente, 44 encontram-se no Norte, 36 no Nordeste, 26 no Centro-oeste, 54 no Sudeste e 54 no Sul, de acordo com informações disponíveis no site do ministério em junho de 2023.

Examinando especificamente o Distrito Federal como recorte deste estudo, é possível observar a expansão da militarização na localidade, como demonstra a tabela seguinte. Além dos dados apresentados, há promessas políticas de expansão do modelo de militarização de escolas por toda a unidade federativa.

**Tabela 1** – Expansão da militarização no DF

Mês/ Ano	Número de escolas militarizadas no DF
Janeiro 2019	4
Agosto 2019	8
Setembro 2019	9
Outubro 2019	12
Dezembro 2021	14
Fevereiro 2022	15
Abril 2022	16
Junho 2022	17

Fonte: elaboração própria, 2023.

As datas utilizadas na tabela acima correspondem ao momento de aprovação da implementação da gestão compartilhada<sup>4</sup> nas escolas do Distrito Federal. Nota-se um aumento expressivo de escolas militarizadas durante o ano de 2019, ano em que o Presidente Jair Bolsonaro, militar e grande incentivador de políticas militaristas, iniciou seu mandato. O governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, apoiador de Jair Bolsonaro, imediatamente criou o programa distrital e posteriormente estabeleceu parceria com a política federal, prometendo em sua campanha continuar com a expansão das escolas militarizadas no DF, conforme destaca reportagem no G1 do início de 2023. Com o Pandemia de Covid-19, porém, as aulas se estabeleceram de modo on-line no DF a partir do primeiro semestre de 2020, desacelerando essa política pública e resultando na continuação de sua expansão apenas no final de 2021. De modo geral, a política continua se expandindo no DF, visto que até meados de 2023 havia 17 escolas militarizadas na região, sem que houvesse recuo, ou seja, até o momento nenhuma escola foi desmilitarizada.

### **3.2. A investigação da formação da política pública e seus impactos na educação pública**

#### **3.2.1. Análise dos aspectos jurídicos da militarização**

<sup>4</sup> A Portaria Conjunta de Nº. 22, de 28 de outubro de 2020, do Governo do DF, institui parceria entre a SEEDF e a SSP/DF para orientar a gestão das escolas públicas que aderirem à política de militarização.

O modelo militarizado representa inconstitucionalidade em vários aspectos. Como um dos principais pontos, temos seu ataque ao princípio da gestão democrática do ensino público. Sabe-se que o preceito de gestão democrática para o ensino público é regulamentado no Artigo 206 da Constituição Federal, reforçado na Lei de Diretrizes e Bases no artigo 3º e se apresenta nas diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 1988), (Brasil, 1996), (Brasil, 2014).

A Gestão Democrática do ensino público no Distrito Federal pressupõe autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola, além da participação da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas. Alguns documentos das escolas militarizadas do DF explicitam o fundamento de gestão democrática, o que representa uma contradição, já que em vários pontos esses documentos apresentam ataques diretos ao preceito democrático na administração escolar. Os trâmites de consolidação da militarização escolar designam autoridades militares para a gestão das escolas. Os professores devem se submeter à gestão militar, ao passo que perdem o direito e a autonomia de eleger por completo seus gestores, como sublinham Alves, Toschi e Ferreira (2019). O golpe<sup>5</sup> à eleição da gestão escolar representa um profundo corte ao princípio constitucional de gestão democrática das escolas públicas e gera também dúvidas se esses diretores militares escolhidos terão seu comprometimento voltado para a comunidade escolar ou para o governo que os indicou (Silva, 2021).

O programa federal de militarização (PECIM) apresenta um projeto político pedagógico padronizado que aprofunda a fissura ao princípio da gestão democrática e uma de suas principais características: a participação dos profissionais de educação da respectiva instituição escolar na elaboração do projeto político pedagógico (PPP). O projeto político pedagógico caracteriza-se como uma das bases da gestão democrática e a participação dos profissionais de educação em sua construção é assegurada no Artigo 14 na LDB, como assinalam Alves e Reis (2021). Na realidade escolar das escolas militarizadas esse direito é retirado. Silva, Veiga e Fernandes (2020), apontam as principais perdas com a padronização do PPP dentro desse programa:

a) desmonte do trabalho pedagógico democrático, colaborativo e participativo; b) divisão do trabalho no interior da escola com profissionais sem formação pedagógica; c) reforço da cisão entre quem concebe e quem executa o trabalho, corroborando a alienação dos profissionais da educação do e no processo de seu trabalho; d) perda da

---

<sup>5</sup> Desde do golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, quando as regras da democracia eleitoral foram invalidadas, o Brasil vivenciou uma fratura na experiência democrática, um desmonte de direitos sociais e uma acentuação de tendências repressivas (MIGUEL, 2018). Tudo isso refletiu diretamente no aprofundamento do golpe à gestão democrática e concretização da militarização no DF.

autonomia docente, pois precisam enquadrar o processo didático-pedagógico no rigor definido por outros; e) formação de sujeitos sem a vivência de auto-organização, submissos às normas e padrões que seguem os rigores dos quartéis (p. 22 – 23).

Outro aspecto do PECIM que enfraquece a gestão democrática e a autonomia juvenil de associação política em defesa de seus interesses está explícita no Artigo 191 do manual orientador do programa, destacam Dias e Ribeiro (2021). Esse artigo define que grêmios, clubes, núcleos só poderão existir se autorizados pelo diretor e alinhados à base pedagógica do PECIM, além de terem supervisão de um civil ou militar. Em suma, o artigo 191 tenta retirar qualquer possibilidade de organização própria dos jovens que seja diversa ao plano moral e ético apresentado pela militarização, coibindo uma formação cidadã crítica e emancipada, pautada na auto-organização. A Constituição Federal brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem o direito de organização autônoma dos estudantes, destaca Bueno (2021). Portanto, apesar de apresentar um discurso sobre gestão democrática, o manual do PECIM, na prática, não valida isso, mas se baseia em obediência, disciplina e hierarquia (Dias; Ribeiro, 2021).

No caso de exemplos de Goiás, Santos e Pereira (2018) denunciam mais ataques à gestão democrática ao relatarem que a Associação de Pais e Mestres (ASPM) e os grêmios estudantis estão submissos ao Diretor-Comandante da PM e ambas as organizações precisam da legitimidade do Diretor-Comandante da PM para funcionarem. Ou seja, tira-se qualquer possibilidade de existência e atuação de órgãos autônomos, não fortalecendo a horizontalidade como instrumento eficaz da voz ativa da comunidade escolar. A construção de uma gestão militarizada vai se desenvolvendo na base da hierarquia, destoando da LDB, que propõe a presença de famílias e comunidade escolar em conselhos independentes e ativos, com vistas a contribuir para a consolidação da gestão democrática.

Outro ponto de inconstitucionalidade necessário de se ressaltar, apresentado nos exemplos dados por Alves *et al.* (2018), Santos *et al.* (2019), Santos (2020), entre outros autores, é a cobrança de taxas em várias escolas militarizadas. O pagamento de taxas em escolas públicas representa um ataque ao princípio constitucional de gratuidade do ensino público apresentado no Artigo 206 da Constituição Federal, construindo uma ordem excludente (Brasil, 1988).

Além disso, o princípio constitucional de garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida é também fragilizado, visto que, na política de militarização se consolida a restrição, pois alunos indisciplinados ou com problemas de aprendizagem ou com dificuldades de adequação aos moldes das escolas militarizadas são excluídos da escola,

conforme apontam Alves *et al.* (2018) e outros autores. A afirmação de educação ao longo da vida fica enfraquecida devido ao rompimento de incentivos de permanências e inclusão de estudantes dentro desse novo modelo.

O exercício da liberdade individual como uma das bases dos direitos constitucionais dos indivíduos brasileiros também é infringido quando há na militarização a padronização de vestimentas, posturas corporais, cortes de cabelo e comportamentos, influenciando diretamente a construção das identidades sociais dos estudantes inseridos nesse contexto de socialização, tal qual destacam Lacé, Santos e Nogueira (2019). Ou seja, quando se fere a liberdade de opinião e expressão dos jovens, além do ataque à constituição brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, do qual o Brasil é signatário, é diretamente atacada também.

Além disso, a inclusão de policiais militares, bombeiros e Forças Armadas dentro das escolas representa um explícito desvio de função dessas corporações. O Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019, o qual regulamenta as polícias e bombeiros militares, acrescentou a atividade nas instituições escolares como de natureza ou interesse policial-militar ou bombeiro-militar. Ademais, a mudança do Artigo 42 da CF autorizou a acumulação de cargos pelos militares. Porém, apesar dessas alterações, não há qualquer mudança constitucional das funções das corporações militares. Sabe-se, por meio da Constituição, que a função da polícia militar é preservar a ordem pública, a dos bombeiros é fazer a defesa civil, a das Forças Armadas é defender a pátria, garantir os poderes constitucionais e a lei e a ordem (Brasil, 1988). Ou seja, não se faz menção ao desenvolvimento educacional, pedagógico e de valores de cidadãos na função dessas corporações (sequer em caráter disciplinar). Além do mais, nem mesmo se faz menção à preservação da ordem nos artigos da Constituição que montam o pilar da educação brasileira. Tudo isso enfatiza mais uma vez o caráter ilegal da inserção desses servidores em escolas públicas brasileiras, caracterizando improbidade administrativa (Bueno, 2021).

Outro ponto da atuação irregular de militares em escolas diz respeito ao Artigo 206 da Constituição, o qual relata que o ingresso de profissionais da educação na rede pública se dará exclusivamente por concurso público, como evidencia Silva (2021). Assim, mais uma vez, essa política ataca não só a base jurídica da educação brasileira, mas também reforça a desvalorização dos profissionais de educação que se empenham em busca da aprovação em concursos públicos para ingressar nos cargos de sua competência. Para além da explícita invasão de cargo inconstitucional, nas legislações mencionadas não há nenhuma referência à equiparação de salários de professores ao de militares (principalmente oficiais de salários muito além do que professores recebem), o que configura mais um desmerecimento dos servidores da educação.

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que consta no Artigo 206 como princípio constitucional da educação também é desrespeitado à medida em que o modelo de militarização avança na rede pública. A diversidade de ideias e modos pedagógicos variados vão deixando de ser a regra, dando lugar à implantação de um modelo padronizado de condutas, regras, visão de mundo e moral advindo da ética militar. Como solução para essa maior restrição e diminuição do espaço democrático da rede pública, é “oferecida” a transferência para os alunos que não se adaptam ao modelo, aprofundando diferenças entre os estudantes e resultando em exclusões sociais.

A militarização não ataca apenas os princípios constitucionais de educação, mas também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que organiza a educação brasileira, pois essas escolas geridas por corporações militares deixam de se basear prioritariamente na LDB e passam a se orientar pelas normas militares das corporações, negando as bases legais da educação nacional, como destacam Santos e Pereira (2018). Além disso, em nenhuma parte da

LDB há a previsão da “transferência” da gestão de escolas públicas regulares para alguma outra instituição de ethos militar. O que se tem na LDB é a previsão de escolas militares, que possuem seu ensino e organização específica (pertencem a sua própria corporação militar e não possuem vinculação administrativa e orçamentária com a secretaria de educação), como expõe Gomes (2022).

Outra afronta à LDB (base de organização jurídica da educação brasileira) corresponde à atuação de militares, sem capacitação e formação para tal, na educação escolar. A LDB compreende como profissionais da educação indivíduos que tenham algum tipo de formação/complementação pedagógica. A exceção disso se aplicaria apenas para curso técnico e profissionalizante. Apesar dos militares não serem definidos como profissionais de educação, sua atuação dentro da gestão de escolas os coloca nessa categoria, mesmo que informalmente. Tudo isso abarca mais irregularidades da política de militarização, além da desvalorização dos profissionais de educação e da formação especializada para atuar nas instituições escolares.

O Artigo 24 do Decreto 10.004 de 05 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, produz provas da própria irregularidade do programa. Esse artigo deixa explícito que os militares que atuarem nas escolas cívico-militares não serão considerados profissionais da educação básica. Ora, como então se torna cabível a existência desses profissionais dentro da escola? Como profissionais que não são da educação exercem a docência nas escolas? Esse artigo reforça a incompetência de militares para o cargo, além do nítido desvio de função já explicitado.

Apesar de suas irregularidades, a militarização vai ganhando cada vez mais espaço como solução para o ensino. Enquanto isso, o Estado não vem implementando o PNE (2014-2024), que apresenta estratégias e metas de melhoria da educação, sublinham Silva, Veiga e Fernandes (2020). Ao contrário da universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade para todos, como propõe o PNE, o Estado oferece verbas a mais apenas para as escolas públicas que aderem à política de militarização, como assinala Miranda (2020). Além disso, colocam-se militares como solucionadores de problemas escolares que, em sua grande maioria, têm raiz na falta de investimento em políticas sociais (Silva; Veiga; Fernandes, 2020).

A política pública, por conseguinte, não encontra respaldo nas ciências educacionais, ou seja, não se associa a qualquer teoria de grande legitimidade do mundo educacional investigativo. A indicação de instituições militares para agir no campo disciplinar se baseia em respostas simplistas, que não levam em conta a necessidade de uma formação pedagógica para atuação na área escolar e nem a necessidade de se olhar as realidades sociais específicas. A política vai se construindo em uma padronização de regras, comportamentos e instituições e se distancia cada vez mais da realidade social local dos jovens. A proposta é justamente essa: uma formação hegemônica para a manutenção das regras do capital e das desigualdades sociais perpetradas, retirando um interesse socialmente referenciado do contexto educacional (Santos; Pereira, 2018).

A tentativa de apagamento do contexto sociopolítico da escola é intencional para quem luta pela manutenção de privilégios, pois é na visibilidade do cenário social que se dá o realce aos conflitos sociais e as contradições políticas e culturais, sendo, pois, temerosa à manutenção da ordem vigente. A militarização, como tentativa de padronização escolar numa razão de ser instrumental, representa uma ameaça à educação contextual, mas ao mesmo tempo é na evidência desse contexto que poderá nascer o confronto a esse tipo de escola, tal como expõe Santos (2020):

O programa é, portanto, uma ameaça à ainda frágil construção de uma escola pública, democrática, para todos, como espaço de diálogo, da diversidade, do multiculturalismo, de experiência coletiva potente, de construção de um modo de vida democrático e de lutas por justiça social. Entretanto, é justamente na natureza coletiva e multicultural da escola onde residem possivelmente as possibilidades de fazer frente a essas ameaças (p. 15).

Ao relatar a situação do Piauí, Soares *et al.* (2019), firma bem um resumo de várias características retratadas aqui sobre a realidade do modelo de militarização e seus problemas:

Esse novo “modelo” de gestão tem, entre os principais desdobramentos, a supressão da gestão democrática; a padronização do ensino; a intensificação da precarização do trabalho docente; a instituição de processos de terceirização; a realização de parcerias entre as escolas e outras instituições; a desigualdade nas condições de oferta entre escolas da mesma rede e a inserção das forças militares nas escolas públicas (Soares *et al.*, 2019, p. 788).

Invoca-se a urgência da visibilidade dessas irregularidades da militarização e sua tentativa de silenciar uma educação socialmente referenciada. Tentativa de, inclusive, silenciar os profissionais de educação que recusam se omitir perante os conflitos sociais contextuais existentes e que buscam a pluralidade de caminhos pedagógicos no espaço escolar.

### **3.2.2. O perigoso caminho de terceirização da escola pública**

Como aponta Miranda (2020), desde os anos 90, políticas neoliberais vêm sendo implementadas na educação brasileira. Um dos principais marcos desse movimento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos sob a organização do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), expressa a autora. Dentro dessa perspectiva, cria-se a ideia de educação baseada em fixação de metas objetivas submetidas à avaliação, divulgação de notas, prêmios ou punições pelos resultados, controle, responsabilização e competitividade, completa.

A lógica de premiações e punições com base em resultados aliena-se dos contextos sociais, da base democrática e do fortalecimento da coisa pública. O neoliberalismo progressivamente enfraquece a ideia de escola pública, gratuita e universal e deprecia sua imagem, adotando o discurso de que a escola pública não gera resultados, não é lucrativa e há muito gasto estatal para a manutenção da rede pública, evidencia Silva (2021). Essa lógica se baseia na ideia do modelo privado como eficaz e se alinha aos interesses de grupos específicos para uma ordem que tem como base o capital (Miranda, 2020).

Seguindo a cultura neoliberal, o processo de seleção de estudantes adequados e conformados ao modelo militarizado desconfigura a ideia de escola pública e implanta uma ordem meritocrática, que se alinha aos preceitos de competitividade, avaliações, foco em resultados, prêmios e punições. No caso do PECIM, por exemplo, há menção à transferência compulsória por inadaptação. Essa distinção entre estudantes representa um golpe ao princípio constitucional de igualdade de acesso e permanência dentro da educação pública oferecida pelo Estado, destacam Alves, Toschi e Ferreira (2019). O regime de educação militarizada vai abrindo caminhos para um mecanismo de priorização do capital no ensino público, retirando o direito de acesso igual para todos do ambiente escolar e fortalecendo a ideia de seleção e meritocracia. Além disso, a diferenciação entre “tipos” de escolas públicas, em que umas recebem um orçamento distinto para instituir a militarização, endossa uma lógica de mercado de modelos diferenciados na rede pública, onde se deveria oferecer ensino de qualidade e em

mesmas condições para todos. Ou seja, o neoliberalismo atua não apenas na privatização em si do Estado, mas na mudança da própria ação do Estado, com fomento à competitividade, parcerias, etc. (Sena, 2021).

Um exemplo dessa desconformidade é denunciado por Alves *et al.* (2018) quando expõe que as unidades escolares militarizadas do estado de Goiás recebem privilégios financeiros, administrativos e políticos dentro da SEDUC-GO, o que vai gerando um fenômeno de descaso com as demais instituições civis. Esse tratamento distinto também é ratificado por Ferreira *et al.* (2018). A discrepância causada divide a oferta de ensino em classes, privilegia setores da classe média (no caso de muitas escolas do Goiás, pais pagam taxas à escola, por exemplo), que recebem melhores atendimentos a suas demandas de infraestrutura, aumento de servidores no setor administrativo, etc. e, aos demais (classes mais baixas), ‘sobram’ as escolas civis precarizadas e abandonadas pelo poder público (Gomes, 2016).

A diferenciação do ensino público é possível ser vista também na política do governo federal com o PECIM. Como destaca Silva (2021), ao passo que o governo destina recursos destinados à educação para escolas específicas que implementam a militarização, há uma redução contínua no orçamento total destinado à pasta de educação desde que Bolsonaro assumiu a presidência. Esses cortes orçamentários impactam em vários programas educacionais como de alfabetização, educação integral, construção de creches etc., expõe Silva (2021). Além disso, há orçamentos destinados ao Ministério da Educação que são transferidos para o Ministério da Defesa para realizar o pagamento dos militares que atuam nas escolas públicas militarizadas, complementa. É um explícito desvio de verba que deveria ser destinado ao desenvolvimento da educação e valorização de seus profissionais.

A “transferência” de gestão do ensino público representa um caminho para a terceirização da educação pública, destaca Santos (2020). Ou seja, aos poucos a política de militarização vai retirando os traços de educação pública de livre acesso, de gestão democrática e gratuidade e fazendo a escola entrar na lógica de mercado de diferenciação entre instituições da rede e competitividade. A política de militarização, portanto, se apresenta como uma grave ameaça ao direito de todos a uma educação de qualidade (Alves, *et al.*, 2018).

O sentido de competitividade e performance de melhor desempenho e a diferenciação entre escolas da rede retiram gradativamente a educação do eixo de um direito social e colocam na base meritocrática. Aos poucos, o fundamento mercadológico vai ocupando espaços das instituições estatais e reforçando a ordem vigente. A educação passa a se configurar como um espaço que vai selecionando os “escolhidos”, “os melhores”, numa falsa sensação de justiça.

Logo, o mercado adentra as escolas da rede pública, terceiriza a responsabilidade estatal por prover direitos e cria a disputa “justa”, que vai distinguindo os mais “adequados”.

O PECIM, no Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019 dá abertura para o processo de terceirização da escola pública em seu artigo 25, que propõe convênios com entidades públicas ou privadas (sem fins lucrativos) para a implementação do programa. O artigo 25 é um indicativo de desresponsabilização do Estado do oferecimento de um ensino público de qualidade para todos e reforça a “mercantilização da educação (Silva, 2021)”.

Além disso, a construção de taxas “voluntárias” pagas em algumas escolas militarizadas marcha também para a lógica de mercado. Há a formação simbólica da ideia de que é preciso investir o dinheiro do povo (além dos impostos) para se obter uma qualidade educacional melhor, ou seja, quem paga mais obterá maior suporte, tal qual afirma a lógica de mercado. O fortalecimento da cultura de pagamento de taxas “voluntárias” oculta os mecanismos de marginalização e exclusão que vão acontecendo.

A militarização se apresenta, portanto, como um perigoso caminho de terceirização da responsabilidade estatal para as mãos do mercado. O neoliberalismo e suas ideologias de competição, meritocracia, avaliação, resultado, prêmio e punição criam mecanismos de exclusão social e marginalização da população vulnerável, que não se adapta às regras do jogo devido a problemas estruturais de desigualdade. Ademais, a parcela dessa população que conseguirá sobreviver será a que se adaptar melhor a esse jogo neoliberal.

### **3.3. Aceitação popular<sup>6</sup>**

A transformação de escolas civis em militares obteve uma elevada aceitação social no Brasil, onde a sociedade acredita que a militarização pode solucionar os problemas de segurança e disciplina, expõe Da Silva (2021). Outro exemplo que reforça esse argumento é dado por Coffani e Gomes (2020) quando mencionam o caso das escolas militarizadas em Cuiabá. Na cidade, as escolas militarizadas são procuradas por muitas famílias crédulas no imaginário de uma escola segura, organizada e disciplinada, características representativas de prestígio para a população.

O medo de um ambiente escolar não seguro tem colocado em ascensão essas escolas, assinalam Santos e Silva (2021). Uma pesquisa da FGV (Fundação Getúlio Vargas) coloca o

---

<sup>6</sup> Os autores citados no tópico sobre a aceitação popular realizaram pesquisas qualitativas, no geral. Apenas a pesquisa de Barbosa (2021) utiliza dados quantitativos na medição de eficiência das escolas de Aplicação e colégios militares.

Brasil em 2º lugar na lista de medo de violência, descrença no sistema político e falta de confiança estatal. Neste contexto, a escola está enquadrada no âmbito desse medo de violências. O Distrito Federal é um exemplo de que o principal fator para o anseio social pela gestão compartilhada com militares foi o medo da violência (Santos; Silva, 2021).

Apesar de Goiás ser um dos estados com mais escolas públicas militarizadas, o estado continua no topo de altos índices de violência, portanto, tornam-se necessários estudos que comprovem que a militarização das escolas ajuda na contenção da violência, sublinham Alves, Toschi e Ferreira (2019). Além disso, a implementação dessas escolas, no intuito de gerar segurança, pode estar ocultando um amplo debate sobre os valores e objetivos desse tipo de formação educacional.

O cenário é bem construído para não se fazer muitos questionamentos sobre o modelo militarizado. Esse tipo de solução cresce junto com uma segunda onda neoliberal atual (a primeira se deu nos anos 90), que promove um discurso de medo e de um ambiente de estado de sítio, montando um pleno enredo em que a vida é militarizada, como aponta Martins (2019). A lógica neoliberal vem acionando desresponsabilização do Estado, redução de investimentos na educação e promovendo o discurso do medo. Tal lógica coloca os sujeitos em um estado de impotência, mencionam Silva, Veiga e Arruda (2020). É nesse estado de impotência que famílias acreditam que a militarização pode ser uma boa solução para a segurança de seus filhos nas escolas, acrescentam os autores.

A militarização como uma solução para a segurança tem ganhado muitos adeptos inclusive entre os professores. Um estudo realizado por Gonçalves e Cardozo (2020) em 3 escolas militarizadas no estado de Roraima evidenciou uma aceitação unânime entre professores e gestores dessas escolas. A posição dos professores para a legitimação do modelo coincidiu com um anseio de segurança e disciplina, expõem Gonçalves e Cardozo (2020). Isso demonstra que mesmo que a política deslegitime a própria competência dos professores para o seu cargo, ainda assim o imaginário social de ideia de “segurança” se perpetua entre muitos desses profissionais. O que se sustenta é que sem conseguir dar conta das mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas na virada do século XX para o XXI, a população, no geral, anseia por hierarquia, disciplina e segurança e a militarização das escolas se coloca como um bom remédio (Ribeiro; Rubini, 2019).

Portanto, no sentido de “promover” a segurança, as escolas selecionadas para participar da política muitas vezes encontram-se localizadas na periferia, onde há grande vulnerabilidade social e altos índices de homicídio, como destacam Silva (2021), Santos e Pereira (2018), entre outros. Um discurso perigoso que recai na criminalização da pobreza, fazendo desta política e

de seus moldes, uma política de repressão e exclusão de indivíduos marginalizados. Os locais selecionados são os mesmos em que a polícia não desempenha seu papel constitucional de garantir a ordem pública e segurança da população, como sublinham Santos e Pereira (2018). Se a polícia não tem demonstrado competência para garantir a segurança da população periférica, nem para diminuir os índices de criminalidade e desigualdade no âmbito do desempenho de sua função, como expõe Gomes (2022), como podemos acreditar que ela consiga atuar em escolas, sabendo que essa nem é sua atividade fim? (Santos; Pereira, 2018).

O argumento de que a militarização das escolas seja para atender a população vulnerável gera vários questionamentos. A exemplo disso podemos citar o Manual do PECIM, que se volta para o Ensino Fundamental e Ensino Médio no turno matutino e vespertino, mas deixa de lado o turno noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizando-se por uma fragmentação na oferta, destacam Dias e Ribeiro (2021). Além disso, a política de transferência dos que não se adaptam ao modelo também corresponde a uma elitização e exclusão que o modelo reverbera. Logo, escolas que surgem como uma solução para o combate à criminalidade e vulnerabilidade acabam excluindo boa parte da periferia, explicita Sena (2021). A população periférica que consegue se manter nesses espaços acaba se submetendo a variados autoritarismos.

A solução para o enfrentamento da criminalidade e vulnerabilidade social encontra-se na responsabilização estatal pelo bem-estar social e em mudanças estruturais na sociedade. São nas políticas públicas de inclusão e dignidade para todos que se possibilitam soluções, não na rigidez de disciplina e hierarquia militar que muitas vezes se atrela a violências, tal qual relatam Godoy e Fernandes (2021). Logo, na verdade, a militarização das escolas se tornou uma questão eleitoreira populista, que se aproveita de um imaginário social de segurança e da ideia de melhora de índices em exames nacionais e internacionais de educação, tal como IDEB e PISA (Gomes, 2022).

Na ampla revisão bibliográfica feita por Santos (2020), há, em suma, evidências que confirmam o solo em que a militarização se legitima. A militarização é fundada em um modelo de escola capaz de trazer segurança, disciplina e bons índices de aprovação nas avaliações internas e externas. Dessa maneira, se desenham dois dispositivos da política: o primeiro se refere ao silenciamento imposto pelas ideias de disciplina e segurança; o segundo se refere ao pressuposto aprisionador da meritocracia de base neoliberal, que anseia bons índices em avaliações, desconsiderando as realidades diversas da escola pública, como enfatiza Martins (2019). Se solidificam dois mecanismos de controle: o conservador (o primeiro, sobre segurança e disciplina) e o neoliberal (o segundo, sobre bons índices em avaliações),

complementa Martins (2019). O primeiro reforça uma lógica de obediência à autoridade na tentativa de se fomentar uma cultura que silencia uma população crítica; o segundo cria a falsa ideia de justiça de que os “escolhidos” fizeram por merecer mais do que os outros por terem notas boas em exames. Ambos os dispositivos tentam referendar uma conformação social à ordem posta. A junção entre neoliberalismo e conservadorismo perpetua-se na educação à medida que o campo conservador se torna necessário para garantir os “melhores” resultados de gestão e aprendizagem, perpetuando a convicção da meritocracia e ilusão de ordem justa (Martins, 2019).

Mesmo partindo dessa ideia, a suposta melhoria nos indicativos educacionais devido a militarização não encontra respaldo nas ciências educacionais, como explana Santos (2020) após realizar uma minuciosa revisão bibliográfica deste tema de pesquisa. A implementação da política traz reforço de pessoal, mais recursos e seleção de estudantes que se adaptam ao modelo. São essas coisas que levam às raízes de possíveis mudanças de qualidade e não a militarização em si, distingue Gomes (2022) entre outros autores. O fato dos estados, DF, municípios e governo federal utilizarem a necessidade do aumento de índices educacionais como justificativa para a implementação da militarização, só demonstram, na verdade, a relação da política com a necessidade de avalizar ideias neoliberais e conservadores.

Sabe-se que avaliações educacionais de nível nacional e internacional se conectam, muitas vezes, com a ideia de mérito, sem observar a realidade socioeconômica e acadêmica dos estudantes, expõe Silva (2021). A maneira como os resultados de índices educacionais, como IDEB e PISA, são usados, podem sim representar ações de avanços em políticas sociais, mas também podem assumir um outro sentido, o de responsabilização de indivíduos por seus fracassos, alienando-se do contexto dos estudantes. No caso da militarização, esses índices são usados para fundamentar a responsabilização dos estudantes pelos seus sucessos e fracassos, pois a política se implementa com regras e padronizações que se desconectam de sua realidade social, desenhando um tipo de lógica de conhecimento tecnicista instrumental, sem referencial social/local. Ou seja, esse programa “pedagógico” se desliga das demandas sociopolíticas da comunidade escolar local e das políticas de inclusão social e se liga ao ethos militar, que utiliza bases meritocráticas como suficientes para o sucesso ou fracasso dos estudantes.

É necessário olhar para indicadores educacionais em conexão ao seu contexto social. Muitas vezes, esses indicadores são passíveis de críticas por não medirem análise da estrutura de uma escola, número de servidores, formas de ingresso, taxas cobradas, realidade social da região, etc., que podem fazer com que algumas escolas públicas se destaquem mais do que outras, como argumenta Sena (2021). A concepção de padronização e mensuração não

demonstra as particularidades de cada instituição escolar e a utilização dessa prova padronizada para ranquear escolas joga a responsabilidade do fracasso para a escola e seus respectivos alunos, o que atende apenas às demandas do mercado de mensuração de “qualidade” (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019).

É necessário perceber que a concepção de qualidade é socialmente e historicamente construída. O termo “qualidade” pode ter vários sentidos, tais quais domínio de conteúdos básicos da humanidade, domínio técnico para se inserir no mercado, formação de cidadãos críticos comprometidos com sua realidade etc., e autores como Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) destacam essas diferentes maneiras de se perceber a qualidade. A maneira hegemônica como se compreende qualidade hoje perpassa nossa realidade social. Em meados dos anos 80, a definição de qualidade na educação foi se atrelando à padronização e mensuração, possuindo como finalidade a padronização para efetivar uma comparação (fazendo alusão meritocrática frequentemente), complementam os autores. Essa ideia de qualidade influenciou o Brasil, e aqui se assentou uma maneira de avaliar em larga escala que se iniciou no governo Collor e se perpetuou nos governos seguintes e no atual.

Ao se tomar como base esses índices para atestar “qualidade”, a análise dos discursos para a militarização das escolas (que se baseiam nos índices altos das escolas militares) devem ser observados com cautela, sendo necessário examinar vários fatores contextuais. Barbosa (2021) apreende em seu estudo que as escolas militares federais e escolas de aplicação (também federais), possuem um alto rendimento por apresentarem uma renda familiar acima da média brasileira, além do bom nível de investimento em infraestrutura que recebem. Apesar das diferenças abordadas por Barbosa (2021) sobre esses dois tipos de escolas, ambas se solidificam nessas características gerais. Assim sendo, a autora destaca o quanto pesquisadores têm apontado para a realidade socioeconômica como importante fator para a eficiência escolar. Logo, se torna necessário evidenciar esse aspecto para a elaboração de políticas públicas educacionais, reforça. Por fim, o argumento de que escolas militares possuem altos índices em exames nacionais e internacionais devido ao seu ethos militar se enfraquece. O estudo conclui que as raízes para a ineficiência escolar podem vir, na verdade, de problemas externos à escola, tais como violência, desigualdade, falta de saneamento básico.

A legitimação da militarização de escolas públicas tomando como referência de modelo às escolas militares (com foco nas federais) é uma estratégia política bem orquestrada. Sabe-se que junto aos altos índices nas avaliações educacionais e à estrutura física superior a de escolas regulares, há um histórico reconhecimento contextual. A forte percepção positiva das escolas militares federais advém, por conseguinte, do tempo de existência dessas instituições, do corpo

docente bem remunerado, dos bons planos de carreira e do seu alunato pertencer a camadas sociais mais altas e, por isso, possuir amplo acesso a bens sociais que impactam na qualidade da educação, influenciando fundamentalmente os bons resultados dos exames, explicita Santos (2020). Posto isso, estimular o imaginário popular relacionando a realidade das escolas militarizadas com as escolas militares, que nitidamente são distintas, representa um golpe discursivo direcionado às famílias das camadas populares que anseiam por uma educação pública de maior dignidade.

As manifestações políticas que buscam legitimar o modelo militarizado, se apoiando na referência das escolas militares, tentam, na verdade, induzir a população a aderir à visão de mundo militar e sua ética. Desse modo, tentam reforçar esse tipo de cultura social (a militar) como a solução para os problemas educacionais, ao passo que se silenciam sobre as desigualdades socioeconômicas, sobre a desvalorização dos profissionais da educação e sobre a falta de estrutura para várias escolas, entre outros fatores. Há, portanto, uma necessidade política muito mais centralizada no reforço de uma cultura social militar do que na resolução das raízes dos problemas educacionais.

A qualidade educacional precisa estar atrelada à garantia de cidadania para todos, ressaltando todos os problemas sociais que a circundam. Portanto, não se pode falar em educação sem seu contexto. Afirmar o desenvolvimento de uma qualidade educacional requer ir além dos conteúdos transmitidos, buscando o desenvolvimento da consciência social, da solidariedade humana e da democracia, assim como sublinham Alves e Reis (2021). Para estabelecer o conceito de qualidade em educação é preciso entendê-la como um direito à cidadania, em que os indivíduos são socialmente emancipados e sujeitos da sua própria história. Também é necessário possibilitar a participação popular na gestão e o reforço da gestão democrática na construção da identidade escolar, levando em consideração a diversidade socioeconômica e a pluralidade cultural, a valorização dos profissionais de educação e recursos adequados (Lacé; Santos; Nogueira, 2019).

O destaque das problemáticas sociais se coloca como um dos principais pontos para se buscar uma real eficiência educacional. É preciso não deixar isso cair em esquecimento nos discursos sociais e políticos presentes no dia a dia. O que se entende por qualidade na educação precisa ser cada vez mais discutido, pois é por meio desse debate que se consolidam quais conhecimentos são realmente fundamentais para uma sociedade e o que essa sociedade deseja ser no seu futuro. Logo, torna-se fundamental deixar explícito quais são os anseios populacionais para a educação e trazê-los detalhadamente para uma discussão ampla e democrática, desenvolvendo maior consciência social. Explicitar os anseios populacionais traz

à tona como se dá a legitimação do modelo militarizado, tal como foi debatido neste tópico. Em resumo, Ribeiro e Rubini (2019) expõem os pontos discutidos:

As evidências revelaram que o aceite e o apelo social para a implantação da gestão militar em escolas civis públicas deu-se em decorrência de alguns fatores, como: 1) a violência urbana no entorno, e mesmo dentro, das escolas, especialmente as de periferia; 2) com a colaboração da mídia, a crença pelas famílias de que os militares garantirão a segurança dos alunos, a ordem dentro do ambiente escolar e o controle dos comportamentos, evitando condutas ilícitas ou tidas como inadequadas pelos pais, como o uso de drogas e conflitos entre alunos; 3) a transferência pela Família da educação moral e cívica de seus filhos para os militares, uma vez que os pais, possivelmente, estão sentindo-se impotentes diante dos novos desafios do século XXI e porque a instituição Família foi reconfigurada hoje, noutras bases morais; 4) a esperança de que o modelo militar controlador e divulgador das noções de mérito possa tornar os alunos e as alunas mais estudiosos melhorando, assim, seus desempenhos escolares (p. 762).

Além disso, Godoy e Fernandes (2021) adicionam outros pontos que, em síntese, reforçam a legitimação popular pelo modelo:

...a melhoria nas condições físicas e alto índice de aprovação em vestibulares, além de crescimento significativo nos indicadores externos de aferição da aprendizagem, sem contar um exacerbado discurso de saudosismo e civilidade garantem um discurso perfeito para a adesão e convencimento da população e políticos (p. 210).

A discussão democrática com a população sobre as maneiras de se aumentar a eficiência educacional e o debate de todos os tópicos levantados acima torna-se urgente para romper com mensagens que induzem a falsas soluções práticas para problemas educacionais complexos. Em vista disso, é urgente a discussão popular sobre políticas de bem-estar social, políticas de inclusão e políticas de infraestrutura como verdadeiros pilares na construção de uma educação de qualidade.

### **3.4. A formação das escolas militarizadas no Distrito Federal**

A Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019, implementou as primeiras escolas militarizadas no Distrito Federal. Antes disso, a região só contava com três escolas que eram, na verdade, militares e não militarizadas, são elas: O Colégio Militar de Brasília, das Forças Armadas, o Colégio Dom Pedro II, dos Bombeiros Militares do DF e o Colégio Militar Tiradentes, administrado pela Polícia Militar do DF (PMDF). Logo, a transferência da gestão de escolas da pasta da educação para as mãos de militares no DF ocorreu a partir da portaria citada anteriormente, num processo que se constituiu por meio de uma gestão “compartilhada” entre militares e profissionais da educação, desenhando um sistema híbrido. Nessa divisão, militares ficaram responsáveis pela parte disciplinar e profissionais de educação ficaram responsáveis pelo pedagógico.

As Unidades escolhidas para o início do projeto piloto foram: a) Centro Educacional 03 de Sobradinho; b) Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; c) Centro Educacional 01 da Estrutural; d) Centro Educacional 07 da Ceilândia. Nenhuma das escolas escolhidas se encontram nas regiões de alta renda do DF, de acordo com dados da CODEPLAN 2018, e percebe-se que essas regiões são caracterizadas como o centro de poder de Brasília. Outros dados das regiões serão explicitados mais à frente.

A partir da Portaria de Nº. 1, as escolas militarizadas do DF passaram a se chamar Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, construindo uma nomenclatura que se assemelha a de colégios militares, reforçando o imaginário social da visão positiva das escolas militares e confundindo a população das diferenças entre as instituições militares e militarizadas, como já relatado anteriormente.

As justificativas para a militarização das escolas públicas que antes funcionavam como civis regulares é muito semelhante às justificativas dadas nos outros entes da federação. Na Portaria Conjunta Nº. 1, de 31/01/2019, o governo cita que a política visa promover uma educação de qualidade, enfrentar as violências, desenvolver uma cultura de paz e o exercício da cidadania. Em sua revisão bibliográfica, Santos (2020) reitera que essas justificativas para a implementação da militarização não encontram respaldo na literatura acadêmica. Ou seja, percebe-se que não há nenhuma teoria científica de importante relevância que consiga fundamentar a consolidação dessa política pública na capital e no Brasil como um todo.

Além da ausência de respaldo científico, a política também não conta com base jurídica legal, como já citado, pois não há a previsão desse tipo de gestão educacional na LDB e vários princípios constitucionais são feridos. Portanto, o fortalecimento dessa política pública na capital do país, onde residem as instâncias dos órgãos máximos dos três poderes da república, é um golpe na educação ratificado pelo Estado brasileiro. Um golpe concretizado como qualquer outro: sem debates com os educadores e com conflitos políticos que à época levaram até à exoneração do ex-secretário de educação, Rafael Parente (Gomes, 2022).

No caso do DF, a organização de funcionamento das escolas militarizadas não respeita o que foi proposto democraticamente e em coletivo pelo Currículo em Movimento, o qual se direciona para as escolas públicas do DF, como sublinha Gomes (2022). O Currículo em Movimento se ancora nas Teorias Críticas e Pós-Críticas. Essas teorias se baseiam no debate das relações sociais de produção, no capitalismo, no poder de classe, nas ideologias, na conscientização social, ou seja, seu embasamento é referenciado no contexto social, o que significa que a educação não pode ser dissociada de seu contexto, pois ela é moldada por ele, expõe Gomes (2022). Quando o Currículo em Movimento se coloca conectado ao social, se

ajusta a uma pedagogia contra hegemônica, a qual busca transformação social. Já a pedagogia das escolas militarizadas se encontra focalizada em padronizar regras de disciplina, estabelecer a ordem, aumentar índices educacionais e controlar o ambiente, deixando de lado a exposição e debate da conjuntura social e dos conflitos inerentes a esse tipo de organização e “ordem” social. Desse modo, as escolas militarizadas se encontram alinhadas com as pedagogias não críticas, as quais a educação é vista dissociada de seu contexto e visa uma razão apenas instrumental (Gomes, 2022).

Como mencionado anteriormente, além de negar o próprio Currículo em Movimento, as escolas militarizadas também ferem a Lei de Gestão Democrática do DF, ao impedirem a eleição de toda a gestão escolar, colocando militares designados junto à direção eleita. Isso pode dificultar o atendimento das reais demandas particulares de cada instituição escolar.

Além das demandas jurídicas, as escolas militarizadas do DF também passam a ser privilegiadas no orçamento em relação às escolas públicas regulares. Essas escolas continuam a cargo da Secretaria de Educação em sua manutenção, deixando para a pasta de Segurança apenas a “Gestão Disciplinar Cidadã”, porém, para a sua implementação recebem um dinheiro a mais que as outras escolas públicas da pasta de Educação. O Sindicato dos Professores do DF (SINPRO-DF) alerta que as escolas militarizadas investem 19 mil reais por ano em cada aluno. A média brasileira de investimento por estudante é de 6 mil reais e a do DF de 10 mil reais. Tudo isso produz uma diferenciação entre as escolas da rede pública, gerando um senso de lógica privada dentro da rede pública de ensino.

Como já mencionado, a Portaria Conjunta Nº. 1, assinada no dia 31 de janeiro de 2019, deu início à militarização nas escolas do DF. Entretanto, essa portaria foi revogada pela Portaria Conjunta Nº. 9, de 12 de setembro de 2019, que por fim foi revogada pela atual: a Portaria Conjunta Nº. 22, de 28 de outubro de 2020. Na atualização das portarias, foram inseridas novas escolas militarizadas, mostrando que, mesmo a política ferindo normas jurídicas e oferecendo privilégio orçamentário a determinadas instituições, ele não tem deixado de crescer e tem agrado a parcelas populacionais e governamentais, conforme mostra o quadro 4 adiante. A ideia implementada no DF com a nomenclatura de “Gestão Compartilhada”, entre a Secretaria de Educação (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF), tem desenvolvido uma percepção de legalidade e harmonia entre as pastas. Ou seja, tem gerado a concepção de que nenhuma das pastas se desvia de suas atividades fins, mas apenas se complementam em parceria “equilibrada” nas escolas.

Na Portaria Conjunta Nº. 22, de 28 de outubro de 2020, ressalta-se que a SEEDF fica responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e pelo cumprimento do Projeto

Político-Pedagógico. Já a SSP/DF, cabe a responsabilidade sob a gestão disciplinar e atividades extracurriculares, abrangendo ações voltadas para a formação cívica, ética e moral dos estudantes. Constitui-se, assim, a gestão compartilhada por meio da instituição de três peças fundamentais: 1) A Gestão Estratégica estabelece diretrizes, monitora e avalia os resultados da gestão compartilhada. É composta por membros das SEEDF e SSP/DF (há alternância da presidência entre as secretarias); 2) A Gestão Pedagógica é desempenhada pela SEEDF e é responsável pela construção e implementação do PPP; 3) A Gestão Disciplinar-Cidadã é coordenada pela PMDF e Corpo de Bombeiros Militar do DF (CBMDF) e é responsável pelas ações disciplinares voltadas para a formação cívica, moral e ética dos alunos. A portaria ainda explicita que a Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã estão no mesmo nível de hierarquia e cada uma possui autonomia harmônica em relação à outra para a realização de suas atribuições. A falsa ideia de separação do pedagógico e da disciplina, na verdade, mascara o que chamamos de intervenção militar na escola.

Em essência, a separação do disciplinar e do pedagógico fere a concepção de educação adotada pelo Distrito Federal e por diversas teorias educacionais. As teorias críticas não desassocia os indivíduos em aprendizagem de sua identidade no mundo, identidade essa que é contextual, ou seja, sua moral, ética e percepção de mundo se conectam ao ambiente social. Não há possibilidade do professor apenas transmitir conteúdos instrumentais e essencialistas, portanto, é uma farsa dizer que as corporações militares não irão construir também um sentido de educação. O que se apresenta, por conseguinte, não é uma “gestão compartilhada” e sim uma intervenção militar no âmbito pedagógico, já que desenvolvimento educacional não se constrói sem a concepção de moral, ética e disciplina.

A Portaria Conjunta N°. 22 circunscreve o seu modelo de “Gestão compartilhada” fazendo alusão à PMDF e ao CBMDF como coordenadores da Gestão Disciplinar Cidadã, tanto na política distrital quanto na federal. Com o objetivo de adequar a política do DF à Federal, as portarias surgidas posteriormente à primeira passaram a denominar as instituições participantes da política pública como escolas cívico-militares, aponta Santos (2020), e ainda incluíram o CBMDF e as Forças Armadas junto à Polícia Militar como instituições que poderão ceder seus servidores. A portaria válida atualmente faz menção tanto às escolas participantes da militarização distrital quanto às participantes da militarização federal, colocando no mesmo instrumento jurídico os dois tipos de acordos.

Conforme a Portaria Conjunta N°. 22, de 28/10/2020, e dados obtidos sobre as escolas militarizadas no site da Secretaria de Educação, tem-se o seguinte quadro das escolas participantes da política distrital:

**Quadro 4** – Escolas participantes da política distrital de militarização

<b>Escolas da política distrital</b>	<b>Características</b>
<b>1. Centro Educacional 03 de Sobradinho</b>	Número de estudantes: 1.700. Séries/anos atendidos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Especial.
<b>2. Centro Educacional 308 do Recanto das Emas</b>	Número de estudantes: 956. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º do Ensino Fundamental.
<b>3. Centro Educacional 01 da Estrutural</b>	Número de estudantes: 1.800. Séries/anos atendidos: 4º ao 7º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (3º segmento).
<b>4. Centro Educacional 07 da Ceilândia</b>	Número de estudantes: 2.500. Séries/anos atendidos: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Especial (TI/TGD); Educação de Jovens e Adultos Interventiva (1º e 2º segmento); Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º segmento).
<b>5. Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina</b>	Número de estudantes: 1.530. Séries/anos atendidos: 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º segmentos).
<b>6. Centro Educacional 01 do Itapoã</b>	Número de estudantes: 1.120. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio.
<b>7. Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga</b>	Número de estudantes: 658. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º do Ensino Fundamental.
<b>8. Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante</b>	Número de estudantes: 931. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º do Ensino Fundamental.
<b>9. Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia</b>	Número de estudantes: 961 Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
<b>10. Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II</b>	Número de estudantes: 2.680. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º e 3º segmentos).
<b>11. CEF 1 do Paranoá (não consta da portaria, mas no site da SEEDF)</b>	Número de estudantes: 1.300. Séries/anos atendidos: 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

<b>12. CED 2 de Brazlândia (não consta da portaria, mas no site da SEEDF)</b>	Número de estudantes: 1.160. Séries/anos atendidos: 5º ao 9º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
<b>13. CEF 01 do Lago Norte – CELAN (não consta na portaria, mas no site da SEDF)</b>	Número de estudantes: 840 estudantes. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Site Secretaria de Educação do Distrito Federal

Além disso, o DF possui também as escolas militarizadas que fazem parte do convênio com o governo federal. São elas:

**Quadro 5 – Escolas participantes da política federal**

<b>Escola participante do PECIM</b>	<b>Características</b>
<b>1. Centro Educacional 416 de Santa Maria</b>	Número de estudantes: 900. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do EF; EM.
<b>2. Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama</b>	Número de estudantes: 580. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do EF.
<b>3. CEF 507 Samambaia (Não consta na portaria apenas no site da SEEDF e MEC)</b>	Número de estudantes: 977. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do EF.
<b>4. CEF 04 de Planaltina (Não consta na portaria, apenas no site da SEEDF E MEC)</b>	Número de estudantes: 1.600. Séries/anos atendidos: 6º ao 9º ano do EF; EJA.

Fonte: Site Secretaria de Educação do Distrito Federal

Tanto as escolas da política distrital quanto da política federal permaneceram com seus nomes antigos acrescidos apenas da nomenclatura CCMDf antes de seu nome original, fortalecendo a lógica da política pública do governo Bolsonaro (presidente durante o início da política até o ano de 2022).

Constata-se que há escolas militarizadas que não encontram-se na portaria, mas constam no site da SEEDF e no site do MEC (no caso federal), portanto, tiveram o modelo denominado de Gestão Compartilhada implementado. A Portaria Conjunta Nº. 22 destaca em seu artigo 20º que outras escolas da rede pública do DF poderão ser incluídas na política, porém, mediante ato conjunto dos Secretários de Estado de Educação e de Estado de Segurança Pública. Esse fato gera questionamento sobre por que essas escolas não estão inseridas em uma portaria atualizada do DF. Buscou-se por instrumentos jurídicos no Diário Oficial do Distrito Federal, porém, não consta nenhuma portaria que inclua essas escolas.

Aos poucos, a militarização vem se expandindo no DF a partir da realização de audiências públicas que dão à comunidade escolar o poder de “escolha” de adesão. Mas, como falar de escolha sem um amplo debate, baseado em estudos da área, sobre o tema? O conhecimento científico não popular gera caminhos nocivos de decisões políticas. A cultura militar cresce gradualmente e molda os rumos de identidades cidadãs. No DF, todo seu processo tenta assumir um tom de legalidade, amparando-se, por exemplo, em afirmações como a de que taxas de ingresso e manutenção dos discentes não serão cobradas, conforme Portaria Nº. 22, a fim de conferir um “ar” democrático e correto à implantação do programa.

Mas, a política se constrói em vários pontos de ilegalidade e desvalorização dos profissionais da educação. A priorização das escolas militarizadas com o aumento de orçamento, aumento de infraestrutura, aumento de funcionários na gestão (com os profissionais da Gestão Cidadã) e transferência compulsória vai retirando os termos de igualdade na oferta da rede pública. As gratificações diferenciadas para os militares e professores desvaloriza ainda mais os profissionais de educação que se formaram para essa competência (Gomes, 2022).

O Sindicato dos Professores do DF, SINPRO-DF, denuncia toda a ilegalidade da militarização e propõe a volta do batalhão escolar<sup>7</sup> como solução para os problemas da violência. O batalhão escolar possui como objetivo a ronda de policiais militares nos arredores das escolas para prevenir violência, tráficos de drogas, entre outras transgressões que ocorrem nos arredores e no interior das escolas, mantendo assim a ordem do local sem sair de sua função constitucional. Dessa maneira, o papel constitucional dos profissionais da educação também seria desenvolvido em sua plenitude, sem deixar escapar a necessidade do aumento de investimento na rede pública como um todo.

O Ministério Público do DF, como o SINPRO, caminha, desde 2022, para a denúncia da ilegalidade da política após polêmicas de abordagens policiais violentas contra estudantes de uma das escolas militarizadas. Em 2019, o órgão de execução de defesa da educação do MPDFT (Ministério Público do Distrito Federal e Territórios) emitiu a nota técnica de Nº. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT, que expressava o entendimento da legalidade dessa política pública, afirmando que a ação foi realizada dentro dos limites do Poder Executivo. Após polêmicas e repercussão midiática de vídeo mostrando policiais militares ameaçando que iriam “arrebentar na porrada” um adolescente de 14 anos em uma abordagem numa escola militarizada, o MPDFT revogou a nota técnica Nº. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT. Em 2022,

---

<sup>7</sup> O Batalhão Escolar é um destacamento da PMDF que realiza o policiamento (especialmente nas proximidades) de todas as unidades de ensino públicas e privadas do DF, com exceção do campus Darcy Ribeiro, da UnB.

o MPDFT apontou a militarização escolar como uma política autoritária, que fere a gestão democrática e causa desvio de função dos policiais. Além disso, o Ministério Público denuncia a violação do direito da criança e do adolescente quando estes são levados à Delegacia da Criança e do Adolescente para responder por desacato realizado no ambiente escolar, sem se levar em conta a realidade conflitiva existente no próprio contexto e processo educacional. Essas denúncias do MPDFT são expostas via Recomendação N°. 003/2022-PROEDUC, 10 de maio de 2022.

Como observado nos exemplos acima, percebe-se a falta de habilidade pedagógica de militares para lidar com o espaço escolar diverso e conflitivo que faz parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Mas, mesmo com as irregularidades, denúncias, falas das instituições citadas e o apelo da comunidade acadêmica educacional, a militarização continua em vigor e visa sua expansão no DF. Por consequência, se aprofundar no tipo de formação dada aos estudantes e, em específico, examinar os valores militares inseridos nessas escolas é essencial para verificar as narrativas sociais que estão sendo disseminadas e impactam no desenvolvimento dessas e desses cidadãos. Analisaremos esses valores no próximo capítulo.

## **4. ANÁLISE DOS VALORES MILITARES INSERIDOS NAS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF: FOCO NO SENTIDO DE PATRIOTISMO E DISCIPLINA**

### **4.1. Valores militares contidos nos documentos das escolas militarizadas do Distrito Federal**

O militarismo assumido enquanto um projeto de sociedade em vários contextos e com suas estratégias diversas permeia vários campos sociais. Em face de sua força na América Latina, seus valores tais como hierarquia, disciplina, patriotismo e civismo precisam ser discutidos mais amplamente com toda população. Sabendo da importância da instituição educacional para a difusão de valores em uma sociedade, a discussão dos valores militares implantados na educação tornou-se foco de análise neste estudo. Essa investigação, que possui as escolas militarizadas do Distrito Federal como núcleo, pesquisa os valores militares inseridos nessas escolas por meio do exame dos documentos/legislação que as formam. Os documentos de regulamentação das escolas militarizadas, denominadas Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal (CCMDF) via legislação são: a Portaria Conjunta N°. 22, de 28 de outubro de 2020 (Distrito Federal, 2020), (documento atual de implementação da política pública); Regulamento básico de uniforme do CCMDF (Distrito Federal, 2021); Plano Operacional da Direção Disciplinar do CCMDF (Distrito Federal, 2019); Regulamento Disciplinar do CCMDF (Distrito Federal, 2019); Manual do aluno do CCMDF (Distrito Federal, 2019); Regulamento de Continências do CCMDF (Distrito Federal, 2019) e Regimento Escolar do CCMDF (Distrito Federal, 2019).

A análise dos valores militares inseridos nas escolas militarizadas foi realizada a partir da investigação dos documentos citados acima. Ou seja, fez-se uma investigação da legislação do DF, legislação essa que inclui também as escolas participantes do PECIM, porém, não foram abordadas as documentações específicas do programa nacional construídas pelo MEC. Cabe, portanto, um estudo próprio que aborde de forma particular as nuances da política federal. De qualquer forma, os valores analisados nos documentos impactam também as escolas participantes do PECIM, o que demonstra como a política do governo do DF e do governo federal estão conectados. Percebe-se, pois, a militarização das escolas como uma política pública ampla no Brasil, mas que necessita também do estudo das suas realidades particulares para uma melhor apropriação dos aspectos em comum e dos regionais.

No caso do DF, a primeira portaria que dispôs sobre a implementação das escolas militarizadas foi a Portaria Conjunta Nº. 1, de 31 de janeiro de 2019, (Distrito Federal, 2019), que posteriormente foi atualizada até chegar na Portaria Conjunta Nº. 22, de 28 de outubro de 2020 (Distrito Federal, 2020). Essa portaria implementa o denominado “Projeto Escolas de Gestão Compartilhada” entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal no âmbito de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como já explicitado. A partir dessa portaria, as escolas participantes da política pública passaram a ser denominadas como Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (Distrito Federal, 2020). No cerne da política, a Secretaria de Segurança do DF fica responsável, por meio dos bombeiros e policiais militares, pela parte disciplinar e pelas atividades extracurriculares como a formação cívica, ética e moral (Distrito Federal, 2020). Ou seja, percebe-se neste protagonismo de corporações militares, a inserção dos valores militares para a formação cidadã dos estudantes.

Na portaria, dentre os objetivos da dita gestão compartilhada estão: aumentar a taxa de aprovação dos estudantes; aumentar o acesso às instituições de ensino superior; diminuir abandono e evasão escolar; aumentar o Ideb; aumentar a segurança; diminuir a criminalidade (Distrito Federal, 2020). Porém, de acordo com os documentos, a principal intervenção realizada nas escolas para ocorrerem essas melhorias volta-se à implementação de uma gestão disciplinar executada com autonomia pela PMDF e pelo CBMDF, a qual orientará os estudantes em princípios éticos, morais e comportamentais (Distrito Federal, 2020). Infere-se, pois, que a mudança de valores desses alunos será uma das principais bases da política para as mudanças na melhoria educacional. Compreende-se que os objetivos da gestão compartilhada (descritos na Portaria) que remetem aos valores e que serão fundamentais nas melhorias educacionais, são:

IV – facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; V - aumentar a disciplina e o respeito hierárquico; VI - formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional (Distrito Federal, 2020, p. 7).

Os valores cívicos, patrióticos, disciplinares, hierárquicos e de cidadania (consciência de direitos e deveres) são baseados na cultura cívico-militar, já que a gestão disciplinar (realizada com liberdade pelas corporações militares da polícia e do bombeiro) é a responsável pela formação cívica, moral e ética dos estudantes. A inserção da cultura dessas corporações no ambiente escolar é reforçada no artigo 14 e 15 da Portaria:

Art. 14. As Escolas de Gestão Compartilhada, deverão obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, acrescidas de atividades inerentes à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro, objetivando o exercício pleno da cidadania e o bem-estar social, como atividades extracurriculares. Art. 15. As atividades extracurriculares que compõem o Projeto são definidas, supervisionadas e coordenadas por policiais militares e bombeiros militares (Distrito Federal, 2020, p. 8).

Até mesmo no documento do Plano Operacional a transferência do costume militar para escola é reforçada quando esse regulamento explicita que os integrantes da Direção Disciplinar irão pautar seu comportamento de acordo com os princípios éticos de suas carreiras próprias. Além disso, o Plano Operacional também autoriza o porte de armas, colete balístico e algemas por policiais militares no interior das escolas, alegando que esses instrumentos fazem parte das questões operacionais de policiais. No mais, o Regulamento de Continências manifesta que subsidiariamente será aplicado o Regulamento de Continências das Forças Armadas nas escolas militarizadas (Distrito Federal, 2019). A implementação de um caráter cívico-militar, portanto, está posto na cultura escolar com um objetivo de educar estudantes em prol de uma melhoria educacional.

Não só os estudantes serão impactados com os valores militares, mas toda a comunidade escolar. O Plano Operacional explicita que a Direção Disciplinar poderá desenvolver (para toda comunidade) aulas, palestras e qualquer atividade educativa que possuam como temática a perspectiva de cultura de ordem e segurança pública (Distrito Federal, 2019). Nota-se a necessidade governamental do DF de difundir a cultura militar em vários espaços da sociedade, utilizando a escola como um importante instrumento.

Sabendo que a cultura militar se impõe a todo regramento escolar às atividades extracurriculares, torna-se contraditória a afirmação de liberdade pedagógica e pluralismo de ideias exposta no artigo 4º do Regimento Escolar dos CCMDF. Como outros valores irão permear de forma democrática o interior escolar, quando todas as regras são feitas dentro da concepção militar? Logo, valores que contrariem de alguma maneira a cultura cívico-militar não conseguem ter vez no âmbito dos colégios cívico-militares do Distrito Federal. Limita-se à liberdade pedagógica e de ideias nos CCMDF.

Nos documentos dos CCMDF, apresentam-se diversos valores até mesmo contraditórios à cosmovisão impositiva da cultura militar. No Manual do Aluno é possível observar isso, já em seu início, são apresentados os princípios e valores necessários nas escolas militarizadas, são eles:

Respeito aos Direitos Humanos, Excelência no Ensino, Honestidade e Cidadania, Patriotismo, Comprometimento, Civismo, Hierarquia e Disciplina, Probidade e Ética, Meritocracia, Camaradagem e Urbanidade, Inovação e

Criatividade, Responsabilidade Social, Lealdade e Amizade, coparticipação da Comunidade Escolar e das Corporações (Distrito Federal, 2019, p. 4).

Além disso, o Regimento Escolar dos CCMDf apresenta que o Comandante Disciplinar coordena o desenvolvimento de virtudes sociais como disciplina, tolerância, respeito, honestidade, justiça e resiliência (Distrito Federal, 2019). Apesar da boa quantidade de valores apresentados, os valores cívicos, patrióticos, disciplinar, hierárquico e de cidadania (consciência de direitos e deveres) são os que mais se destacam por serem enfatizados entre os objetivos da política pública, serem repetidos no Manual do Aluno e estarem na base da construção do Regulamento Disciplinar (importante eixo de normatização dos comportamentos dos estudantes na escola), tal qual demonstra: “Art. 4º O Regulamento Disciplinar visa à formação integral do aluno, com foco no caráter educacional, nos valores éticos e morais no fomento ao patriotismo e ao civismo (Distrito Federal, 2019, p. 3)”.

O Regulamento Disciplinar visa desenvolver valores morais e éticos e se organiza com base em hierarquias criadas entre turmas (mais velhas e mais novas) e entre os próprios alunos das turmas (existência de chefe e subchefe de turma) para obter a disciplina dos estudantes. Além disso, esse documento retrata a importância do fomento ao civismo e patriotismo nos valores desses estudantes na formação da consciência cidadã. Confirma-se o destaque dado aos valores de civismo, patriotismo, disciplina, hierarquia e concepção de cidadania.

Torna-se relevante salientar que os valores de patriotismo e civismo (formação cidadã) se apresentam como manifestações essenciais dos valores dos policiais militares e dos bombeiros do DF, como aponta seus estatutos: Lei 7.289 de 18 de dezembro de 1984 (Brasil, 1984) e Lei 7.479 de 2 de junho de 1986 (Brasil, 1986), respectivamente. Além disso, as duas corporações possuem como base de organização institucional hierarquia e disciplina, conforme mostra também seus respectivos estatutos. Desse modo, patriotismo, civismo, cidadania, hierarquia e disciplina se apresentam como valores bases da cultura civil-militar inseridos nas escolas militarizadas do DF.

Os valores da cultura cívico-militar acionam necessidades morais e éticas de formação de cidadã e cidadão ansiadas pela elite política não só na atualidade, mas ao longo da história brasileira. Ludwig (2021) observa que a Doutrina de Segurança Nacional, presente nas ditaduras latino-americanas de 1960/1970, trouxe de seu interior princípios de organização militar que dão sustentação à ideia de militarização como fundamento de uma reestruturação moral nacional. Sob essa influência histórica, indivíduos militares acreditam que se civis tiverem os mesmos comportamentos que eles, isso será benéfico para sociedade e trará mais

harmonia, sendo mais produtivo para todos, explicita Ludwig (2021). A partir disso, nota-se que o estabelecimento da política pública da militarização das escolas do DF aciona os valores militares como importantes para reforma e melhoria educacional, com o objetivo de moldar a cidadania exemplo, tal qual ocorre nas raízes históricas.

Por meio das escolas militarizadas, o contexto histórico ditatorial dos valores militares presentes na Doutrina de Segurança Nacional brasileira ganha força no apelo neoconservador. Compreende-se que o movimento neoconservador busca o resgate de valores do passado como tradição, nacionalidade, liberdade, moralidade, família (tradicional), disciplina e individualidade, tendo em vista a melhoria da sociedade, informa Sena (2021). Nesse apelo neoconservador, a disciplina militar conquista protagonismo nas práticas pedagógicas de escolas, como demonstra Sena (2021) sobre as escolas militarizadas do Maranhão e que também é possível perceber isso nos documentos desse tipo de escola no DF. O que se apreende é que a militarização de escola possui como pilar esse movimento neoconservador de resgate dos valores tradicionais, além também de uma racionalidade liberal que objetiva competitividade, desempenho e resultados (Sena, 2021).

O DF segue exatamente o curso neoconservador. Quando se implementa a militarização nas escolas com foco no resgate de civismo, patriotismo, disciplina e hierarquia, promove-se uma busca de valores tradicionais historicamente repassados no Brasil. Ademais, no momento que a militarização do DF possui como objetivo a melhora de índices, desempenho, aprovação em provas e meritocracia, configura-se uma racionalidade liberal. Nos CCMDF o neoconservadorismo e a racionalidade liberal moldam o militarismo como instrumento do desenvolvimento de comportamentos e moral.

Essa racionalidade liberal instrumentalizada hoje no neoliberalismo tem como pilar ideológico a ênfase no individualismo, propriedade privada e enxugamento das responsabilidades estatais em políticas sociais. Já quando se fala no neoconservadorismo, pensa-se na ideia do moralismo cristão, família cristã ocidental e tradições, relembra Silva (2021). Ademais, o neoconservadorismo se apresenta na luta contra “o marxismo cultural” e contra os movimentos feministas e LGBTQIAPN+, quando assume uma postura contra a “ideologia de gênero” e um apelo ao fortalecimento punitivista (esse último muito ligado ao militarismo), explicitam Peronil, Caetano e Valim (2021). Neoliberalismo e neoconservadorismo juntos na construção das escolas militarizadas propõem uma escola pública antidemocrática, antidiversidade e reforçadora da ordem capitalista. É uma política pensado para barrar práticas emancipatórias e conteúdos críticos, reforçando o esvaziamento de conteúdo, mostra Silva (2021).

A militarização possui como fundamento a concepção de que a ordem gera o progresso, em que a ordem é representada pelos valores militares e o progresso pelos resultados nos índices de aprovação e de exames nacionais. Em outro aspecto, a concepção de ordem conecta-se ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo, que se sustenta na ênfase em resultados quantitativos. Neste contexto, apesar do discurso de melhoria da educação e de seus índices, o que se tem concretizado nessas escolas, na verdade, em nome da ordem e do progresso, são práticas pedagógicas orientadas por uma base instrumental racional (neoliberal), pragmática e autoritária, como alertam Oliveira, Silva e Fabrício (2021). Logo, a formação de indivíduos se estabelece em uma adaptação ao status quo e à ordem, comprometendo uma formação crítica que leve os estudantes a conhecerem verdadeiramente as diversas e profundas desigualdades brasileiras a fim de transformá-las (Oliveira; Silva; Fabrício, 2021).

No caso do DF, se torna nítida a imposição de uma forma militarizada de vida nas escolas em lugar de uma abertura para o questionamento e formação crítica. Nos artigos 11 e 12 da Portaria de formação da gestão compartilhada há a afirmação de que quem não se adaptar às novas regras dos CCMDf poderá solicitar transferência, sejam estudantes ou professores. Esses artigos explicitam, na verdade, que o real poder nessa relação de “autonomia” está nas mãos da política pública de gestão compartilhada, como indica Santos (2021). Ou seja, os valores militares são impostos nessas escolas ferindo princípios básicos da educação de igualdade de acesso e permanência, gestão democrática e liberdade de ensino. Os estudantes são submetidos a normas rígidas e à cultura militar nos CCMDf e não a princípios humanos relativamente universais (Santos, 2021).

A fim de repassar esses valores, os CCMDf possuem novos componentes curriculares relativos à civismo, educação moral e cívica e ordem unida. Ou seja, muda-se o currículo e a cultura institucional por meio de novas práticas e regramentos, divulga Santos (2021). À exemplo de como os valores militares impactam a cultura escolar, Ribeiro e Rubini (2019), num estudo sobre uma escola militarizada no norte do Brasil, descrevem como se dá o novo desenho ritualístico. A rotina conta com códigos de condutas impostos, vigilância das pessoas em nome da ordem e da hierarquia e forte utilização de prêmios e castigos, informam. No DF, isso não é diferente, de acordo com os documentos norteadores da política pública na unidade federativa, há forte imposição de um código disciplinar detalhado, por exemplo, nos comportamentos. A psiquê dos estudantes do DF fica tomada por civismo, obediência, meritocracia, expõe Gomes (2022), além também do valor de patriotismo. Torna-se difícil a discussão de questionamento social e suas contradições, o que acarreta a dificuldade de educar estudantes emancipados, autônomos e questionadores (*Ibid.*).

Se os valores militares se impõem no espaço da cultura escolar, e sabendo que as práticas pedagógicas envolvem a formação de condutas, a separação da gestão disciplinar e da gestão pedagógica que ocorre nas escolas militarizadas do DF é, na verdade, um mito. Quando se estabelece uma política na educação visando a melhoria de comportamento e rendimento, se evidencia a impossibilidade de uma gestão disciplinar separada do pedagógico, tal qual expõe Martins (2019). Em outras palavras, se a pedagogia é a ciência do ensinar-aprender, tudo que envolve o ensino-aprendizagem como, por exemplo, hábitos e costumes, também faz parte de uma gestão pedagógica escolar. Isso significa que a transferência de hábitos e costumes militares para a escola também faz parte do pedagógico. A cultura militar nas escolas produz e conforma sujeitos, fazendo parte de toda a estrutura pedagógica desse tipo de escola (Castro, 2019).

Nota-se que a pedagogia possui diversas teorias de ensino-aprendizagem com suas metodologias que moldam uma determinada concepção de ser humano e sociedade, explicitam Santos e Pereira (2018). Nesse sentido o ato de educar não é neutro, mas sim político e possui intencionalidades próprias na construção das cidadãs e cidadãos, destacam os pesquisadores. Nesse cenário, é consistente enfatizar que a formação de militares ocorre no âmbito da pedagogia tecnicista, que é baseada em racionalidade, produtividade, eficiência e neutralidade científica, demonstra Ludwig (2021). Logo, esse modelo tecnicista (de influência liberal) é transferido para as escolas militarizadas com o foco de implantar um ensino objetivo e operacional nesses lugares, sublinha o autor. Constata-se que nas escolas militarizadas do DF há foco em produtividade, eficiência e racionalidade, unindo a base tecnicista aos impostos valores militares na conformação dos estudantes em um determinado tipo de cidadania.

Dentro de sua concepção pedagógica e intencionalidades, a militarização busca formar um modelo cidadão específico, treinado para atender a ordem social capitalista vigente, denunciam Santos e Pereira (2018). Os valores militares presentes nessas escolas utilizam uma metodologia de classificar as atitudes dos estudantes como legítimas de condecoração ou de punição, fortalecendo a concepção da necessidade do esforço pessoal, da meritocracia, empreendedorismo individual, aponta Miranda (2020) em seu estudo sobre a realidade do DF. Isso significa dizer que há uma necessidade de formar sujeitos produtivos e eficientes tal como objetiva o tecnicismo, que se atrela ao neoliberalismo. Há, portanto, um alinhamento entre a militarização e a reforma mercadológica na construção dos estudantes dentro dessa ordem social (*Ibid*). A prescrição de valores militares como civismo, patriotismo, hierarquia e disciplina funcionam como ferramentas para atender a busca de resultados e o ajustamento dos estudantes à ordem capitalista. Concretiza-se um modelo ideal de cidadã e cidadão da ordem,

vendendo-se a ideia de que a escola militarizada é um sucesso e outras escolas públicas são fracassadas (Miranda, 2020).

A militarização, ansiando a manutenção da ordem, ataca a pedagogia crítica e questionadora com o objetivo de incutir a subordinação aos estudantes e a naturalização da estrutura social. Além disso, ela objetiva silenciar a luta das trabalhadoras e trabalhadores da educação por melhorias de condições de trabalho, sinaliza Gomes (2022). Diante disso, a militarização possui em um dos seus objetivos a luta contra sindicatos, além de emudecer a luta de classes, aponta Gomes (2022). Sabe-se, que o ato educativo possui um eixo social e cultural, com bases em ideologias educativas de desenvolvimento civilizacional (instituições, forma de vida e convívio social), como destaca Miranda (2021). Por conseguinte, a militarização reforça ideologias com o fim de um desenvolvimento civilizatório, que mantém privilégios de poucos e injustiças sociais do sistema capitalista.

É por esse desenvolvimento adaptador à ordem de vertente tecnicista que a pedagogia crítica se transforma em um combate à militarização, pois são das teorias críticas que surgem os conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, emancipação, libertação, nota Miranda (2021). A pedagogia crítica visa dar luz às contradições e conflitos sociais existentes dentro de uma sociedade, enquanto a pedagogia tecnicista, aliada aos valores militares que influenciam a militarização escolar, visam instrumentalizar indivíduos dispostos a assumir seu papel social em seu país, com produtividade, resiliência e obediência.

A pedagogia tecnicista permeia as escolas CCMDf, pois, como já explicitado, é impossível separar disciplinar de pedagógico. Sabe-se que toda e qualquer prática escolar também faz parte do currículo, mesmo que oculto, ou seja, de forma não prescrita, salienta Miranda (2021) sobre currículo. À exemplo disso, em seu estudo de uma das escolas militarizadas do DF, Miranda (2021) ressalta em um relato que, quando os professores faltam, muitas vezes policiais assumem as turmas para ministrarem disciplinas da cultura cívico-militar. Nesse relato e nos documentos de constituição das escolas do DF que explicita que a gestão disciplinar ficará responsável por atividades extracurriculares, reafirma-se, mais uma vez, o caráter pedagógico assumido pela gestão disciplinar. Militares assumem tarefas pedagógicas a fim de ensinar os valores militares atravessados do tecnicismo racional instrumental. Essa lógica possui similaridades com o histórico binômio ditatorial brasileiro de “Segurança e Desenvolvimento”, em que Segurança é representada pela ordem (controle ideológico, realizado pelos valores militares) e Desenvolvimento pela lógica do tecnicismo de eficiência, eficácia e resultados em exames.

A utopia de separação do pedagógico e disciplinar trazida pela Portaria de constituição da gestão “compartilhada” (Distrito Federal, 2020) camufla as adaptações e transformações no ambiente para a formação dos indivíduos, destaca Miranda (2021). Em uma das entrevistas feita pela pesquisadora, há exemplos de mudanças ocorridas no ambiente de uma das escolas militarizadas do DF, como inserção do cantar do hino nacional, ordem unida, prática de esportes, regras de uniforme e apresentação na entrada do professor. Há a necessidade dos educadores alertarem-se para o fato que a não mudança de seus conteúdos não significa uma não mudança educacional. É necessário que esses profissionais de educação observem e atuem criticamente na escola, para perceberem que o educar está em todo o processo e é contextual. A inserção de valores cívico-militar muda toda lógica de ensino-aprendizagem nos CCMDf e nas intencionalidades de modelo de cidadão e cidadã ansiados.

#### **4.1.1. Valores militares como instrumento de negação da pluralidade cultural no DF**

A imposição de uma fórmula pronta de gestão militar em várias escolas distintas do DF ignora as diversidades locais específicas. A cultura militar compulsória acarreta o apagamento da identidade da escola e de sua dimensão socioeconômica e pluralidade cultural, explanam Lacé, Santos e Nogueira (2019). Princípios fundamentais da educação brasileira, como democracia e respeito à diversidade, sofrem graves ameaças nessa política pública. Na verdade, o que há é uma tentativa de uniformização dos jovens explicitada na fala de alguns líderes políticos que relatam uma luta contra as ideologias de esquerda nas escolas, unindo isso ao discurso de militarização como forma de trazer “neutralidade”, tal como notam as pesquisadoras. Por consequência, rompe-se o sentido de escola plural, diversa e democrática e assume-se um discurso único de valores, legitimado pela ideia de serem valores “neutros” e “universais”. O que se vê são ideologias hegemônicas sendo revestidas como “neutras” para dificultar que cidadãs e cidadãos a questionem.

A prescrição da cultura militar para diversas escolas do DF apresenta um caráter muito diferente daquilo que Paulo Freire, grande educador brasileiro, deixou de legado. Paulo Freire se posicionou firmemente contra uma imposição educacional vertical de cima para baixo. Ele e seus colegas buscavam valorizar a cultura e a educação popular, historicamente marginalizadas pela cultura dominante, tal como demonstram Ruckstadter, Ruckstadter e Souza (2021). Ou seja, o educador contribuiu para a formação de uma educação democrática, libertária e crítica, expressam. Diante disso, percebe-se que um dos principais intelectuais na área de educação nos ensina que a prescrição de um modelo se materializa em uma imposição

autoritária. É preciso dançar a música da educação popular e para isso é necessário um remédio fundamental: escutar e legitimar as culturas populares e locais.

Para se buscar reconhecer e valorizar a cultura popular, é essencial analisar como se dão algumas dinâmicas de relação de poder que promovem seu apagamento. O militarismo já possui em sua essência um apelo ao autoritarismo, isto é, uma estrutura organizada hierarquicamente (na justificativa de mérito pessoal) que caracteriza as relações sociais por ordem e obediência, além de se julgar distinto e melhor que os âmbitos civis, explana Bortolini (2021). Isto significa que a cultura militar já é por si só colocada como boa e superior, e a exemplo disso temos a política pública do DF de militarização de escolas públicas, o qual insere essa cultura no contexto escolar como forma de melhorar a educação da unidade federativa. Estabelecer o militarismo com sua base autoritária nessas escolas cria, por si só, uma relação de poder e um entrave para o reconhecimento de culturas populares plurais.

A legitimação do militarismo autoritário como relevante na educação brasileira, a fim de ajustar estudantes a determinada ordem social, é histórico, como já descrito nos capítulos 1 e 2 deste trabalho. Ao longo do tempo, a educação foi controlada por grupos que detém o poder, com o intuito de validar sua ordem social, fazendo com que a população internalize uma maneira específica de ver o mundo, tratando-a como natural e negando todo processo de sua construção política e histórica, explicita Arredondo *et al.* (2021). O militarismo na educação foi um dos instrumentos utilizados para ajustar a população às relações de poder e ordem em alguns períodos, como o período ditatorial estudado, silenciando cosmovisões sociais e culturais diferentes.

No geral, convém salientar que as estruturas educacionais que alimentam relações de poder são muito antigas. Essas relações de poder educacional possuem um marco fundamental que, de alguma maneira, ainda tem impacto na atualidade: a construção do mundo pós-invasão das Américas. A partir desse período, a Europa foi estabelecida como um marco racional e civilizacional, ignorando intencionalmente outras importantes sociedades. Se impôs uma perspectiva cognitiva e um modo de ver e dar sentido ao mundo (*Ibid.*). O estabelecimento desse processo normativo cognitivo impactou na determinação da ordem e isso foi difundido no processo educacional, o qual o militarismo protagonizou ajustes dessa ordem em alguns períodos.

Na configuração histórica da ordem social, Igreja Católica e leis foram construindo a classificação de raça até o século XIX, destaca Arredondo *et al.* (2021). Isso não significa que o colonialismo morreu posteriormente, pois ele se reconfigurou, transformando-se em neocolonialismo, salienta. Toda construção estrutural foi se estabelecendo na divisão do

trabalho, tendo como eixo a escravização e exploração de corpos não europeus, sublinha o autor. Raça e Cristianismo se estabeleceram e ainda impactam a cosmovisão social. A sociedade ainda possui raça como elemento organizador e o Cristianismo todavia possui forte poder em relação às outras religiosidades. Como amostra disso, é possível ver que, em uma história recente, o militarismo foi utilizado na educação a fim de promover os preceitos cristãos e ajustamento de indígenas à ordem capitalista durante o período ditatorial de 1960/1970 no Brasil, Chile e Argentina, como descrito em capítulos anteriores. Isso significa que o militarismo foi um importante instrumento na interiorização das relações de poder no âmbito educacional.

O neocolonialismo se apresenta hoje na política pública atual de militarização do DF. Quando essa política reforça o resgate a valores tradicionais, que são de base neoconservadora, nota-se que, implicitamente, eles possuem raízes no Cristianismo, como citado antes por alguns autores. Além disso, no DF, essa política utiliza como instrumento o disciplinamento dos corpos majoritariamente negros. Sabe-se que essa política atinge, em maior parte, a população negra quando analisa-se os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) com o título Retratos Sociais do DF 2018. Nessa pesquisa, é possível analisar um quadro com a porcentagem de negros por Região Administrativa (RA's). A partir disso, é possível perceber que dentro do total das 17 escolas do DF militarizadas, 12 estão entre as 12 RA's com maior percentual de negros dentre as 31 RA's analisadas. Apenas uma escola militarizada encontrase dentro das 11 RA's mais brancas do DF. Além disso, as 6 RA's mais brancas são as que estão dentro da categoria de alta renda, reforçando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Segue os dados da CODEPLAN (Distrito Federal, 2018) observados:

**Quadro 6** – Classificação de Renda por RA. Distrito Federal. 2018.

<b>Classificação da renda</b>	<b>Regiões Administrativas</b>	<b>População total estimada em 2018</b>	<b>Renda domiciliar média</b>	<b>Grupo de renda</b>
Alta	Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal	384.913	R\$ 15.622,00	1

Média-alta	Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo	916.651	R\$ 7.266,00	2
	Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires			
Média-baixa	Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião	1.269.601	R\$ 3.101,00	3
baixa	Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA–Estrutural e Varjão	310.689	R\$ 2.472,00	4

Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018, GEREPS/DIEPS/Codeplan. Elaboração: DIPOS/Codeplan.

**Quadro 7** – Porcentagem de negros do total da população de cada RA. Distrito Federal. 2018.

81,30%	Fercal
76,60%	SCIA- Estrutural
75,70%	Varjão
74%	Planaltina
73,40%	Itapoã
69,50%	Santa Maria
68,80%	Brazlândia
67,20%	Paranoá
65,80%	Recanto das Emas
65,50%	Samambaia
65,10%	Ceilândia
64,80%	Gama
64,20%	São Sebastião

63,80%	Riacho Fundo II
60,10%	Candangolândia
57,80%	Riacho Fundo
56,10%	Sobradinho II
54,60%	Sobradinho
54,10%	Taguatinga
53%	Núcleo Bandeirante
50,50%	Cruzeiro
45,60%	Guará
45,40%	Vicente Pires
44,70%	SAI
39,80%	Águas Claras
35%	Plano Piloto
34,60%	Lago Norte
32,20%	Sudoeste/Octogonal
30,20%	Park Way
30%	Jardim Botânico
23,10%	Lago Sul

Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018, GEREPS/DIEPS/Codeplan Elaboração: DIPOS/Codeplan. Adaptações.

Considera-se que a militarização afeta majoritariamente a população negra do DF e que no cotidiano escolar desses lugares já há diversas denúncias de violação de direitos e exposição dos estudantes a situações humilhantes. Há reportagens sobre os CCMDF relacionadas à derrubada de adolescente e imobilização por policial, assédio sexual, censura a trabalho escolar sobre violência policial contra comunidade negra, ameaça a estudante, etc., conforme destaca o jornal Metrôpoles em reportagem de 2022. Ademais, diversos estudos tratam sobre a abordagem policial racista no Brasil, no geral, como faz referência Ramos (2020). A cultura institucional das corporações policiais, muitas vezes, relaciona jovens negros e periféricos a atos infracionais ou crimes, o que faz com que o costume punitivista seja visto como preventivo, revela Ramos (2020). A partir disso, compreende-se que, devido ao racismo institucional, as escolas militarizadas do DF (de cultura punitivista), onde se encontra majoritariamente a juventude negra e periférica, são vistas como uma maneira de trazer “segurança”.

As próprias práticas de militares nos CCMDF se relacionam com o conceito de racismo institucional, já que nessas escolas militarizadas o estudante negro tem sua identidade e história desrespeitada, expõe Ramos (2020). Compreende-se que identidade tem relação com individualidade, ancestralidade, cultura, política e história e, quando se fala em identidade

negra, é preciso lembrar desde do período colonial o quanto a população negra sofreu e sofre com estereótipos e discriminação de suas identidades, revela Ramos (2020). A imposição de um padrão de comportamento e vestimenta como ocorre no Manual do Aluno das escolas militarizadas do DF, já é por si só um desrespeito à diversidade e à identidade negra. Um retrato disso, é que no detalhamento do cabelo masculino, revela-se que os alunos de cabelo crespo poderão ter o padrão flexibilizado, mas terá de estar em acordo com as orientações da equipe gestora, além da necessidade de o corte possibilitar o uso da cobertura (espécie de boina) (Distrito Federal, 2019). Ou seja, o estudante só poderá usar seu cabelo crespo desde que autorizado pela equipe gestora e que, mesmo se autorizado, ainda terá que utilizá-lo dentro de determinados padrões impostos. Dessa forma, o racismo institucional se revela nas relações de poder excludentes, quando não respeita as diversas expressões da identidade negra, desmascarando partes do neocolonialismo.

Junto com as questões raciais, as normativas de gênero como controle social também se apresentam na militarização das escolas públicas, apagando as pluralidades. O neoconservadorismo se aproveita de toda construção histórica do militarismo para utilizá-lo de forma velada como regulador de gênero nessa política pública. Apesar do exercício militar de mulheres, é fundamental destacar a relação histórica entre militarismo e masculinidade, lembra Bortolini (2021). Ao longo do tempo, houve a consolidação da associação da masculinidade a trabalhos que demandam autoridade e força e isto foi sendo impresso nas identidades, subjetividades e estruturas políticas, explica. A compreensão de masculinidade se sofisticou no mundo militar por ser lida como mais poderosa do que a masculinidade civil e, dentro disso, há uma forte valorização da norma cis-heterossexual para estabelecer a superioridade moral que advém da valorização da regra e a ordem, elucida Bortolini (2021). Misoginia e LGBTQIAPN+fobia são utilizados como instrumentos de disciplinamento no mundo militar, que se opõe ao mundo civil, caracterizado como depravado e permissivo, completa.

A exemplo da misoginia e LGBTQIAPN+fobia na cultura militarista, é possível citar a ditadura militar que perseguiu feministas, homossexuais, travestis (*Ibid.*). Como observou-se nesse período, houve intensa valorização da família tradicional patriarcal dentro das escolas e a marginalização de corpos e subjetividades fora das normas de gênero. Mesmo na atualidade, não é raro observar a juventude sendo apontada como “desviada” por ter representações de gênero e sexualidade distintas à norma, o que faz o militarismo apresentar-se como solução moral para disciplinar essa juventude (principalmente a periférica), destaca Bortolini (2021). É a partir dessa autoridade de identidade masculina caracterizada por raça (branca) e classe (mais

favorecida) que se fomenta a ideia do poder capaz de colocar a sociedade em ordem. Por meio disso, surgem políticas públicas como a militarização das escolas (*Ibid.*).

O Manual do Aluno do CCMDf ratifica o olhar enviesado sobre gênero quando o documento detalha as vestimentas que meninos e meninas precisam aderir na escola (Distrito Federal, 2019). Há uma regulamentação binária menino/menina dentro das especificidades. Como exemplo disso, os brincos são proibidos para meninos, mas não para meninas (desde que pequenos) (Distrito Federal, 2019). Outro exemplo é a impossibilidade de cabelos longos para meninos e menção de maquiagens apenas para meninas (*Ibid.*). De forma implícita, se reforçam estereótipos de gênero a fim de manter a “ordem” e a “disciplina”. Os corpos que não se adequam à forma binária e possuem outras maneiras de expressão são excluídos.

A imposição de padrões de comportamento e vestimentas e a violação das diferentes maneiras de identidade, revelam que as escolas militarizadas do DF não corroboram com a democracia, com o respeito aos negros, a pessoas LGBTQIAPN+ e outras expressividades sociais e culturais. Tudo isso impacta diretamente na percepção de mundo e valores dos estudantes que estão sendo socializados nessas escolas. Impactos esses que poderão se perpetuar ao longo da vida em sociedade dos indivíduos afetados e é por isso que discutir modelos educacionais mostra-se fundamental para se compreender qual sociedade queremos.

Há anos um modelo educacional tradicional focado em transmissão de conteúdos, memorização, aprovação em testes e individualismo ainda é utilizado em escolas, como retrata Lima (2015). Há também modelos que buscam romper com esse padrão e pensar em qualidade educacional por outras vias: pelo pensamento crítico, diálogo, responsabilidade ambiental e foco na coletividade, destaca. Logo, discutir modelos educacionais e seus valores é discutir os rumos políticos, sociais e culturais de um povo.

Se o objetivo social for formar indivíduos com comportamentos pró-ambientais, ou seja, que pensem no bem-estar do meio ambiente como um todo (não só de seres humanos), é necessário romper com o tradicionalismo educacional, como demonstra a pesquisa de Lima (2015). Uma visão pró-ambiental é libertária, plural, democrática e solidária, podendo confrontar o caráter individualista, meritocrático e conteudista da visão tradicional, conforme expõe a pesquisa. Ainda Lima (2015), em sua investigação sobre a influência dos modelos educacionais nos valores dos indivíduos pós-adultos, escolheu uma escola de valor mais tradicional liberal (Colégio da Polícia Militar de Pernambuco) e outra de valor mais progressista libertária (O Instituto Capibaribe). Em sua análise, afirmou que o Colégio da Polícia Militar de Pernambuco não favoreceu ou favoreceu negativamente a construção de valores pró-ambientais. Já o Instituto Capibaribe, pode ter incentivado positivamente o desenvolvimento de valores pró-

ambientais. Em ambos os casos, confirmou-se que os valores passados pelas escolas foram absorvidos pelos estudantes (entrevistados na fase adulta). Demonstra-se, mais uma vez, que escola não é só transmissora de conteúdos, mas também de valores, além de reforçar que uma educação mais progressista libertária pode ser mais propícia a desenvolver comportamentos pró-ambientais.

Durante as entrevistas, Lima (2015) percebeu o impacto de ambas as escolas não só na vida pessoal dos indivíduos, mas também profissional e social. No Colégio Militar de Pernambuco os principais valores passados foram: respeito, disciplina, pontualidade, busca pelo sucesso profissional com o objetivo de ensino no sentido de preparação dos estudantes para o profissional, além de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, alega Lima. No caso do Instituto Capibaribe, os principais valores passados foram: consciência crítica, responsabilidade coletiva, autonomia e ação na sociedade com o objetivo de preparar indivíduos que ajam na sociedade em que vivem, expõe. Nas entrevistas analisadas, a pesquisadora notou que os alunos do Instituto Capibaribe tinham mais respostas voltadas à coletividade. No Colégio Militar de Pernambuco, havia mais respostas voltadas ao profissional, isto é, de caráter mais individual. Esse colégio buscou mais o reforço da absorção de tradições, costumes, profissional e meritocracia dentro das normas, em outras palavras, reforçou o ideal liberal tradicional. Já o Instituto Capibaribe se voltou mais a contextualizar indivíduos dentro do seu meio social, na promoção de uma maior importância do coletivo e da possibilidade de ação desses indivíduos em seu espaço (incentivo à atitudes pró-ambientais) (Lima, 2015).

Percebe-se que uma educação baseada em um modelo mais progressista libertário ajuda na construção de valores pró-ambientais. É a partir de uma educação contextualizada e pautada no senso de coletividade que se desenvolvem sujeitos capazes de valorizar a diversidade cultural e mais aptos para compreender o meio que vivem e assim intervirem para possíveis mudanças sociais. Uma educação pautada pela ordem, tradição, meritocracia, aprovação em provas e sucesso profissional, como propõe o neoconservadorismo neoliberal na militarização de escolas no DF, evoca indivíduos autocentrados e incapazes de pensarem criticamente em sua ordem social, além de possivelmente se tornarem mais inflexíveis à pluralidade cultural.

Quando o Governo do Distrito Federal propõe escolas militarizadas com a utilização de valores militares como civismo, patriotismo, hierarquia e disciplina impondo padrões de comportamento e vestimenta e reforçando o foco no desempenho individual, corrobora-se com a ideia meritocrática e de obediência à pátria (leia-se obediência ao Estado). O que se percebe na militarização das escolas do DF é o reforço de um modelo educacional liberal tradicional, voltado à melhoria de índices, taxas de aprovação, desempenho individual, obediência, ordem

e dever à pátria, conforme objetivos da portaria que a orienta (Distrito Federal, 2020). Há uma cultura escolar de punitivismo daqueles que não se ajustam ao modelo de gestão “compartilhada” instituído pela portaria. Rompe-se com a própria base curricular do DF voltada ao diálogo, gestão democrática, diversidade, pluralidade cultural e criticidade quanto ao meio social dos estudantes. Fica a imposição de regras que fazem das instituições escolares lugares similares aos quartéis, gerando, inclusive, a formação de indivíduos autoritários (Santos, 2021).

Os valores militares estão introjetados na educação brasileira há muitos anos, mas há períodos de intensificação. Hoje a militarização das escolas se ampliou no DF acompanhada dos valores de civismo, patriotismo, hierarquia, disciplina, tradição e ordem. Valores esses inseridos em políticas estaduais e até mesmo nacional, tal qual destacam Dias e Ribeiro (2021).

E, por isso, se torna importante estudar minuciosamente o significado desses valores nos documentos e nas organizações escolares, com o propósito de entendê-los melhor, além de compreender seus impactos no apagamento da diversidade cultural.

#### **4.1.2. Comparação dos valores militares contidos nos documentos das escolas militarizadas do Distrito Federal e os valores militares contidos na educação brasileira no período ditatorial de 1964**

Como explicitado no tópico anterior, os principais valores militares transmitidos nas escolas militarizadas do DF, de acordo com os documentos de sua constituição, são: civismo, patriotismo, hierarquia, disciplina e cidadania. A inferência de seleção desses valores foi feita com base na análise da própria estruturação dos documentos e também da importância desses valores dentro dos Estatutos das corporações militares que atuam nessas escolas. Nessa perspectiva, percebe-se algumas similaridades entre esses valores e seus sentidos/ significados e os valores militares postos nas escolas durante o período ditatorial de 1964. Para compreender algumas simbologias culturais e explorar mais a fundo seus significados, o resgate histórico se mostra como um importante aliado. Dessa maneira, compreender os valores militares disseminados na educação durante a ditadura militar brasileira abre espaço para entender como esses valores do período refletem na política pública atual de militarização.

Como retratado no capítulo 1, mesmo após as ditaduras militares da América Latina, houve grande aceitação dos valores militares na sociedade. Na educação brasileira isso se ratifica, por exemplo, quando em 1986 mesmo com o fim da Comissão Nacional de Moral e Civismo (principal instituição de difusão dos valores militares na educação durante a ditadura), a disseminação de valores militares na educação pública civil não se finalizou, e já

em 1990 iniciou-se a política de militarização de escolas no Brasil. As polícias internas, que carregam a influência das Forças Armadas em sua organização, passaram a atuar e influenciar na cultura de escolas públicas das redes estaduais nessa militarização educacional. No caso do DF, não só as polícias, como também os bombeiros, que possuem estrutura militar muito similar às polícias como explícito em seu Estatuto (Brasil, 1986), passaram a atuar nas escolas. Além disso, há a possibilidade de atuação de membros das próprias Forças Armadas, no caso do programa federal. O que se vê, na verdade, é que os valores militares continuam sendo vistos como importantes para a formação educacional.

Esses valores militares dentro das instituições educacionais no período ditatorial brasileiro assumiram grande protagonismo na submissão social à estrutura política, econômica e cultural, conforme já exposto. Houve nesse período um reajustamento moral da sociedade à ordem capitalista. A militarização atual unida a uma racionalidade neoliberal e neoconservadora ocupa a mesma função de ajustamento dos estudantes à ordem. Na situação do DF, em que a cada ano há o aumento de escolas da rede pública inseridas na militarização, há, por meio dos valores militares, uma explícita busca de uniformização dos estudantes no comportamento, vestimenta e moral da ordem posta. Os valores militares que focam na lógica do dever e da obediência foram importantes na ditadura e são importantes na atualidade das escolas militarizadas para desestimular a cultura crítica sobre a organização social, política e econômica.

O binômio Segurança e Desenvolvimento implantado no período ditatorial fizeram com que a escola ganhasse dois grandes focos: realizar um controle ideológico e profissionalizar estudantes para o mercado de trabalho. Era a partir dessas duas estratégias que se moldavam a moral, cultura e lógica econômica enraizada no capital e privilégio de poucos. O fundamento era que a Segurança, ou seja, a ordem ideológica, traria o Desenvolvimento (econômico). Trazendo esse binômio ideológico militar para a lógica das escolas militarizadas no DF, a Segurança seria representada pela inserção dos valores militares de disciplina, hierarquia, patriotismo e civismo, sendo esses valores que trazem a “ordem”. Já o Desenvolvimento mirava-se na melhora de aprovação em exames nacionais, aumento do índice de Ideb, diminuição de abandono e evasão escolar. Esse Desenvolvimento voltado para resultados busca enquadrar estudantes nas metas de conteúdo, acreditando que a transmissão de valores militares serão fundamentais para isso ocorrer, colocando como coadjuvante as profundas desigualdades sociais existentes entre regiões, escolas e estudantes, reforçando uma visão meritocrática. Ou seja, novamente baseia-se em um raciocínio de que a norma ideológica trará o

Desenvolvimento, mas aqui o desenvolvimento educacional está dentro da lógica neoliberal, que posteriormente poderá impactar o desenvolvimento econômico.

A visão de regeneração moral assumida pela ditadura militar ganha força nessa política de militarização educacional do DF. No período militar foi a disciplina de moral e cívica que estava com a competência de estabelecimento da moral, disciplina ministrada por professores orientados pelo livro didático construído pelo regime. Já na situação atual da militarização de escolas do DF, é a inserção direta de integrantes das corporações militares (policiais, bombeiros ou integrantes das Forças Armadas) nas escolas que serão responsáveis pela formação cívica, moral e ética durante atividades extracurriculares, conforme assinala a própria Portaria de constituição da política (Distrito Federal, 2020). Tanto no regime militar quanto na militarização do DF a ideia de moral e civismo ganham força.

Na ditadura a ideia de moral era desenhada e detalhada pelos livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e se baseava em um discurso militar e cristão manifesto. No caso das escolas militarizadas do DF a ideia de moral por um lado encontra-se dentro dos valores militares expostos, mas não há nenhuma menção explícita aos valores cristãos. Os valores cristão são inseridos de maneira implícita, já que a militarização das escolas do DF tornou-se uma solicitação neoconservadora e que esse neoconservadorismo alia-se a uma ideia de luta pela “neutralidade” que, na verdade, significa o resgate de tradições, inclusive cristãs, como é o caso do reforço à ideia de família tradicional. Outro exemplo que relaciona o discurso cristão à militarização é que esse discurso religioso estrutura um pensamento de bom versus mal ou recompensa versus castigos, sublinha Rostas e Abreu (2016), o que se alinha à militarização do DF punitivista ou recompensadora. No caso do civismo, ele se apresenta de forma evidente tanto no período ditatorial quanto na militarização das escolas do DF. Com o significado de dever, dedicação à pátria, o civismo se torna um sinônimo de patriotismo e se conecta à perspectiva de cidadania dentro dos valores militares. Assim, a concepção de moral mostra-se de uma maneira ampla sobre valores militares e cristãos e o civismo trata-se em específico de um valor militar.

O projeto de uniformização de valores dos estudantes rompeu com transformações populares que estavam acontecendo na época pré-ditatorial, o que acarretou na prisão ou exílio de vários educadores representantes da educação popular, conforme mostrou Almeida (2021). Hoje, de uma maneira mais velada, a prescrição da cultura militar padronizada para os jovens negros e periféricos brasilienses, rompe com a educação popular e sua valorização das pluralidades de expressividades culturais de cabelo, estilo de vestimenta e comportamentos. Educadores populares são obrigados a procurar outras escolas que se adequem, pois com a

militarização nem todas as escolas da rede pública fortalecem um ambiente propício à diversidade de ideias e concepções pedagógicas.

De forma geral, tanto no período ditatorial quanto na militarização das escolas do DF há um ajustamento de estudantes à estrutura social, um fortalecimento ideológico do histórico binômio “Segurança e Desenvolvimento” da moral militar e até mesmo cristã implicitamente. O que significa que tanto valores militares quanto neoliberais e cristãos são apresentados tanto em período ditatorial quanto na política de militarização do DF, conforme tabelas a seguir expressas em comparação:

**Quadro 8** – Valores militares nas escolas brasileiras

Período ditatorial de 1964	Militarização escolas DF após 2019
Civismo Patriotismo Ordem Disciplina Hierarquia Luta contra comunismo	Civismo Patriotismo Ordem e Segurança pública Disciplina Hierarquia Luta contra “marxismo cultural” (implícito)

Fonte: Elaboração própria, 2023.

**Quadro 9** – Valores religiosos nas escolas brasileiras

Período ditatorial de 1964	Militarização escolas DF após 2019
Cristianismo Família Tradicional Viver em harmonia	Cristianismo (implícito) Família tradicional (implícito) Viver em harmonia (implícito)

Fonte: Elaboração própria. 2023.

**Quadro 10** – Valores do trabalho (neoliberalismo) nas escolas brasileiras

Período ditatorial de 1964	Militarização escolas DF após 2019
Tecnicismo Culto ao esforço Produtividade	Tecnicismo (implícito) Culto ao esforço Produtividade (implícito) Resultados

Fonte: Elaboração própria. 2023.

Entre os valores citados, os que aparecem no quadro como implícitos são os valores que não possuem qualquer menção dentro dos documentos de constituição das escolas militarizadas do DF, mas aparecem de forma velada na organização escolar que se cria devido às raízes políticas de incentivo à militarização. Raízes essas que se interligam ao neoliberalismo e neoconservadorismo, assim como já debatido acima. A notabilidade e reflexão nesses valores implícitos se tornou possível devido à pesquisa do período ditatorial realizada nesta investigação. No geral, nota-se bastante similaridades dos valores inseridos nas escolas tanto

no período ditatorial quanto na política atual, reafirmando a força de alguns valores hegemônicos dentro da sociedade brasileira. O que há de diferente é a maneira de referência e de discurso em relação a cada um deles, enfatizando o tom da contextualização histórica desses valores.

Os primeiros valores a aparecerem são civismo e patriotismo, que se apresentam como sinônimos no dicionário de sinônimos da Academia Brasileira de Letra de 2011, sendo usados como sinônimos também neste estudo. A ideia de dedicação à pátria apresenta-se em ambos os períodos, mas é possível notar a intensificação desse valor principalmente no período ditatorial. Nessa época as propagandas de governo se ligavam enfaticamente ao patriotismo, como nos exemplos dos slogans governamentais de “Brasil potência” ou “Brasil, ame-o ou deixe-o”. A ideia era afirmar que ser patriota era ir a favor da política cívico-militar estatal e salvar o Brasil do comunismo, por conseguinte, esse valor era chave da organização política. Na atualidade, esse valor aparece de forma menos enfática, mas ainda expresso e ligado a um respeito institucional, que mais à frente será detalhado. Logo em seguida aparecem os valores de ordem e ordem e segurança pública, respectivamente em cada coluna. A ordem no período ditatorial era conseguida a partir do controle ideológico contra o comunismo e a favor dos preceitos militares, cristãos e capitalistas. No caso da militarização, a ordem e segurança pública também aparece como um controle ideológico, mas agora não ligado diretamente ao comunismo, mas ao controle cultural, social e político da juventude periférica e negra, impondo uma padronização cultural.

Ainda entre os valores militares, apresenta-se a hierarquia, estratificação de poder, que em ambos os casos é utilizada para atingir o objetivo de disciplinamento. A disciplina no período ditatorial focava-se na obediência às leis, às autoridades, aos preceitos cristãos e à profissionalização para o capitalismo. No caso da militarização atual no DF, a disciplina também se foca na obediência às leis e às autoridades, mas não há qualquer menção direta à obediência aos preceitos cristãos, além de não ser uma política pública que incluiu o ensino profissionalizante em si, apesar de já aliar estudantes à ordem capitalista, como será detalhada mais à frente. Por último, nesse grupo de valores há no regime cívico-militar uma profunda luta contra o comunismo, devido ao contexto de força comunista no período da Guerra Fria. Em razão da força do bloco de países comunistas na época, essa ameaça aparecia de uma maneira aparentemente mais concreta do que na atualidade brasileira. A luta contra o comunismo não aparece em nenhum documento expresso da militarização do DF, o que se tem é uma implícita luta cultural contra um viés marxista/socialista/esquerda realizado por movimentos

neoconservadores e neoliberais que apoiam a militarização e que tentam vender a ideia de que os valores militares são neutros.

Entrando no quadro dos valores religiosos, esses aparecem de forma declarada e expressa nos livros didáticos das disciplinas de moral e cívica do período cívico-militar, como relatado no capítulo 1. O cristianismo e a família tradicional aparecem escritos como exemplos de boa moral para cidadãos nos livros didáticos da EMC. Na atual política de militarização do DF, esse tipo de descrição não se manifesta de maneira explícita e expressa. A concepção cristã e de família tradicional aparecem implícitas dentro da necessidade de resgate de tradição e moral perdida nas escolas muito defendida pelo movimento neoconservador apoiador da política pública. Propaga-se a ideia de “neutralidade” dos valores militares, padronizando estudantes em comportamento e cultura hegemônica, calando, inclusive, manifestações culturais religiosas e de gênero distintas da conformação da ordem hegemônica. Por último, dentro do quadro de valores religiosos, há a concepção de viver em harmonia. No período ditatorial o viver em harmonia era um preceito cristão relatado como importante para cada um entender seu papel na sociedade, viver de maneira resiliente e aceitar a organização social sem questioná-la. Na militarização das escolas do DF, o viver em harmonia aparece como objetivo alcançado por meio dos valores militares que proporcionam um ensino cívico e disciplinado, mas que, de forma contida, se associa com a benevolente aceitação cristã da estrutura social, pois a religião em vários períodos teve a finalidade de submissão dos indivíduos à organização social posta (como a demonstrada acima no período colonial).

Dentro do quadro dos valores do trabalho baseados na ideologia neoliberal, o tecnicismo no regime cívico-militar assume principalmente a organização de um ensino profissionalizante nas escolas, a fim de gerar mão-de-obra barata para produzir e desenvolver a economia brasileira. Nas escolas militarizadas do DF, o tecnicismo assume o foco de transformar o ensino objetivo e racionalizado, moldando detalhadamente regras de comportamentos dos estudantes com a finalidade de torná-los produtivos dentro da escola para no futuro assumirem seus postos dentro da economia brasileira. No caso do culto ao esforço, no período ditatorial centra-se principalmente em desenvolver indivíduos bons nos cursos técnicos feitos durante o ensino médio, valorizando os que se esforçam nessa meta como moralmente dignos. No contexto das escolas militarizadas do DF o culto ao esforço vem associado à valorização dos indivíduos que cumprem todos os protocolos e normas de comportamento dentro da escola, ou seja, é um culto ao esforço de indivíduos que são disciplinados e seguem o civismo, preparando-os para seguir as regras sociais na vida adulta. Por conseguinte, a valorização do esforço gera a produtividade, que é explícita no incentivo ao ensino profissionalizante do regime civil-militar, e velada nas

escolas militarizadas do DF. É velada nas escolas militarizadas, pois não é falada diretamente nos documentos, mas prepara estudantes a se comportarem dentro das rígidas normas no período escolar objetivando, após terminarem seus estudos, entrarem no mercado de trabalho e manterem o bom comportamento, sendo dessa maneira, produtivos. Além da produtividade conectada à eficiência, as escolas militarizadas salientam a eficácia, isto é, o foco nos resultados quando expõe como objetivo o melhoramento de índices educacionais. De modo geral, em ambos os períodos e dentro de seus contextos, os valores neoliberais do trabalho se assentam no ajustamento dos estudantes à ordem de produção capitalista.

Percebe-se que os valores em comum possuem significado similares, mas seu uso e forma são adequados a cada contexto em que insere. Desse modo, compreende-se algumas semelhanças e diferenças da aplicação desses valores no contexto educacional em cada um dos períodos. As impressões citadas acima compõem uma observação geral dos valores inseridos na educação, cabendo uma análise mais detalhada de cada um deles. Devido ao protagonismo assumido pelas corporações militares e sua inserção direta nas escolas militarizadas, os valores militares são o foco deste estudo. Mas sabe-se que a inserção dessas corporações nas escolas representa implicitamente o fortalecimento de valores do trabalho (neoliberais) e religiosos, como já mencionado, o que tornou necessária a exposição dessas interligações. O militarismo traz em seu núcleo seus valores específicos que junto aos valores neoliberais e religiosos reforçam a organização política, cultural e econômica posta. Mas, sendo a cultura da instituição militar e seus valores específicos intensificados na militarização das escolas do DF antes civis, essa investigação centra-se nestes valores militares.

Sendo a concepção de boa cidadã e bom cidadão moldado pelos valores militares nas escolas militarizadas do DF, destaca-se, pois, do interior dos documentos dessas escolas os valores de civismo, patriotismo, disciplina e hierarquia. Os que seguem esses valores se inserem na cidadania modelo. Dentre esses valores (também destacados no período ditatorial brasileiro), agrupa-se aqui em dois grupos: 1. Patriotismo, por se tratar de um valor que possui como sinônimo no dicionário da língua portuguesa o civismo e o nacionalismo. Todos eles abrangem sacrifício/luta pela pátria, culto à símbolos e heróis nacionais, unidade nacional, ufanismo etc., como já relatado no capítulo 2. Disciplina por também abranger em si várias características difundidas no período ditatorial e nas escolas militarizadas atuais do DF, tal como obediência à lei e à ordem, boa conduta, adequação ao espaço social e respeito aos superiores (nesse aspecto, a hierarquia é o meio para se chegar ao fim, ou seja, ao objetivo maior que é a disciplina), conforme também relatado em capítulos anteriores. O valor militar de disciplina foi e é fundamental para conseguir que indivíduos sigam os comandos e comportamentos desejados

por uma determinada organização social. Logo, nos próximos tópicos, patriotismo e disciplina serão vistos detalhadamente nos documentos das escolas militarizadas do DF a fim de alcançar uma interpretação de seus sentidos e significados dentro desse contexto escolar.

#### **4.2. O valor militar de patriotismo nos documentos de instituição das escolas militarizadas do DF**

Civismo, nacionalismo e patriotismo são colocados como sinônimos aqui, apesar de em alguns contextos poderem ser apresentados de forma diferente. Neste trabalho, civismo/ patriotismo/ nacionalismo exibem-se como valorização e dedicação à pátria. Esses valores cívicos, enquanto valores militares, são apresentados como importantes dentro do âmbito das escolas militarizadas, retratado também por Alves, Toschi e Ferreira (2019) e Coffani e Gomes (2020). O civismo em si envolve direitos e deveres perante sua pátria e estimula um patriotismo, como ocorre em diversas escolas militarizadas brasileiras. Neste momento, é considerável refletir, pois, sobre qual ótica se pensa patriotismo no âmbito dos valores militares inseridos nas escolas do DF.

Os valores e deveres dos militares das Forças Armadas Brasileiras e, que influenciaram na formação institucional das polícias e dos bombeiros, são fundamentados na defesa da pátria, lei e ordem, como indica o artigo 142 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Esse patriotismo dos valores militares baseia-se na valorização nacional que objetiva a manutenção da lei e da ordem social da nação. Nota-se que um dos deveres dos militares das Forças Armadas é a defesa da pátria mesmo com o sacrifício da própria vida, conforme afirma o Estatuto dos militares no art. 31 da lei nº 6.880 de 9 de dezembro de 1980 (Brasil, 1980). Ademais, essa perspectiva é reafirmada nas polícias, como, por exemplo, no Estatuto dos Policiais Militares do DF, art. 28 da lei nº 7.289 de 18 de dezembro de 1984 (Brasil, 1984) e no Estatuto dos Bombeiros Militares do DF, art.28 Lei nº 7.479, de 2 de junho de 1986 (Brasil, 1986). Concluiu-se que esses organismos possuem, como uma de suas funções, a preparação para a guerra em casos de defesas da nação. Logo, essas instituições de ensino militarizadas, que somam valores militares aos educacionais, compreendem uma valorização patriótica combativa que pode ocasionar influência no processo pedagógico.

Os valores militares transportados para a educação se baseiam na própria formação desses militares. Por conseguinte, infere-se como raiz do significado desses valores os respectivos Estatutos dessas corporações militares. Os indivíduos imersos no contexto dessas instituições militares são socializados para solucionar conflitos inclusive com o uso da força (já

que essas instituições detém o monopólio legítimo da força do Estado) e que essa força se utiliza em face de um ‘inimigo’, salienta Verdes-Montenegro, (2019). Opera-se um patriotismo que busca moldar um padrão de identidade que assuma um efeito de contraposição ao observar-se o diferente, isto é, é “inimigo” (ou inferior) quem não faz parte dessa identidade coletiva de patriotismo construída.

A exaltação nacionalista feita pelos estatutos das Forças Armadas, dos policiais do DF e bombeiros do DF, preveem um reforçamento patriótico combativo muitas vezes dirigido à forças exteriores que de algum modo possam ameaçar a nação. Ou seja, dentro desse aspecto, define-se um nacionalismo preparado para guerrear contra um possível inimigo externo, gerando uma força de pertencimento coletivo aos que estão classificados dentro do “interno”, entre os que fazem parte da identidade nacionalista. É nesse sentimento de dever com a pátria (de defendê-la), que dentro desse nacionalismo combativo e do dever para com a pátria, busca-se alcançar o cumprimento da lei e da ordem no âmbito da lógica militar, como apontam os estatutos das Forças Armadas, da Polícia Militar do DF e do Corpo de Bombeiros do DF (Brasil, 1980, 1984, 1986).

Esse nacionalismo militar pode ser percebido dentro das escolas militarizadas do Distrito Federal em que essas corporações militares citadas assumem a gestão disciplinar e ficam responsáveis pela formação cívica (Distrito Federal, 2020). Importante frisar que, a partir da ditadura militar brasileira, o nacionalismo, em muitos casos, passou a ser denominado “consciência cívica”, segundo expõe Maia (2013). Ratifica-se, assim, a profunda relação entre civismo/nacionalismo/patriotismo, expresso nos objetivos da militarização do DF, quando expõe que a inserção de militares nessas escolas visa facilitar o desenvolvimento de valores cívicos e patrióticos dos estudantes. Isto reforça a ideia de que os indivíduos militares introduziram na escola a percepção de sua corporação sobre civismo e patriotismo.

Militares ministram aula de civismo e cidadania, preferencialmente no contraturno, nas escolas militarizadas do Distrito Federal, conforme explana o documento do Plano Operacional da Direção Disciplinar dos colégios CCMDf:

As instruções de civismo e cidadania são aulas complementares ao currículo comum, abordando assuntos relacionados aos temas moral, ética, patriotismo, direitos e deveres, ordem e segurança pública, responsabilidade social e sustentabilidade, visando o desenvolvimento do aluno como cidadão íntegro, participativo, capaz de conviver pacífica e harmoniosamente em sociedade (Distrito Federal, 2019, p.15).

A concepção de civismo relaciona-se com moral, ética, direitos e deveres, ordem, patriotismo, responsabilidade social e sustentabilidade. De modo geral, infere-se que o dever

cívico de um cidadão é cumprir a ordem, direitos, deveres e ter responsabilidade social. Isto posto, pode-se estabelecer que, na verdade, o patriotismo é associado à lei e a ordem, assim como indica a Constituição Federal Brasileira sobre as Forças Armadas (que influenciam as polícias militares e bombeiros) (Brasil, 1988). Desenvolve-se, dessa maneira, um patriotismo conformista à ordem estabelecida, objetivando construir indivíduos pacíficos e que vivem em harmonia na sociedade, conforme o parágrafo destacado acima. Exalta-se não um patriotismo questionador e emancipatório, mas de ajuste ao sistema, que exhibe uma falsa ideia de harmonia em uma sociedade de profundas desigualdades como a brasileira.

Esse patriotismo militar nas escolas busca dar um sentido de pertencimento aos estudantes, como alerta Miranda (2021) sobre o PECIM, mas evidencia-se que isso se adequa a todas as escolas militarizadas do DF. Esse sentido de pertencimento é reforçado em várias regras dessas escolas, que por dentro desse nacionalismo de dever para com a pátria, aciona-se um coletivismo que busca distinguir a moral e ética desses estudantes do resto da sociedade. Por conseguinte, esse patriotismo reforça um sentimento de grupo, que também é acionado dentro do sentido de fazer parte dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, como no exemplo do uso do uniforme. A boa apresentação do uniforme é descrita como um fator importantíssimo nessas escolas e há um documento específico para tratar das regras do uso do uniforme. Neste regulamento há o detalhamento de como utilizar o uniforme, que se coloca como fator crucial para a identificação dos estudantes dessas escolas (Distrito Federal, 2021). Além disso, é proibido o uso de qualquer item decorativo/informativo (como adereço) que não esteja descrito no regulamento do uniforme (Distrito Federal, 2021). Isso reforça o sentimento de coletividade padronizada, não podendo os estudantes usarem nada no uniforme que os identifiquem de forma diferente dos outros estudantes. A vestimenta e forma de apresentação tem que ser completamente igual a dos outros estudantes.

Quando um estudante entra em uma escola militarizada no DF, há uma cerimônia ritualística após o período de adaptação, fortalecendo mais uma vez o sentimento de fazer parte desse grupo, como explicita: Como encerramento do período de adaptação, simbolizando a incorporação dos novatos ao Corpo de alunos, será realizada uma solenidade especial onde estes envergarão pela primeira vez o uniforme de uso diário do CCMDf (Distrito Federal, 2019, p.18).

Quando um estudante entra em uma escola militarizada do DF, é como se ele passasse a se distinguir do resto da comunidade civil, baseando-se na lógica militar, por isso o uso do termo “incorporação” à escola e o sentimento de respeito e orgulho em relação ao uniforme. Compreender que se faz parte da grande nação brasileira, intensificando o sentido de

comunidade estimulado pelo patriotismo militar, distingue moralmente esses estudantes do restante devido a seu comprometimento e dever para com a pátria. A cultura desse pacto patriota é reforçada em várias partes dos documentos do DF, como por exemplos: “Em complemento às instruções de civismo e cidadania, é recomendável que os alunos dos CCMDf participem de eventos públicos de caráter cívico, tais como formaturas, desfiles e outros; (Distrito Federal, 2019, p.19)”.

Ou como no exemplo também abaixo:

A Direção Disciplinar, em coordenação com a Direção Pedagógica Administrativa, deverá programar a realização periódica do hasteamento do Pavilhão na unidade, bem como a eventual participação dos alunos nas solenidades realizadas para este fim na sede da Secretaria de Estado de Segurança Pública e Praça dos Três Poderes (Distrito Federal, 2019, p.19).

O hasteamento do Pavilhão significa o hasteamento da bandeira do Brasil, do DF e da escola, que será realizado na formatura matinal diária, segundo Regulamento das Continências (Distrito Federal, 2019). Há também um forte incentivo para os estudantes participarem desses atos solenes cívicos fora da escola, conforme dito acima e no exemplo a seguir: “É desejável que as Direções se esforcem para viabilizar a participação dos alunos no desfile cívico do dia da Independência do Brasil; (Distrito Federal, 2019, p.19)”.

Os eventos de caráter cívico demonstram dedicação à pátria, pois possuem relação com algum contexto histórico brasileiro ou de celebração à nação brasileira no geral. Nessa acentuação do civismo nas escolas militarizadas do DF, há uma mudança na cultura escolar com intencionalidades de formação bem desenhadas. A cidadania pretendida nessas escolas valoriza os ritos e símbolos nacionais com o intuito de gerar patriotismo, isso também foi possível notar em outro exemplo de escola militarizada estudada por Castro (2019) no Goiás, mais especificamente Valparaíso de Goiás, cidade próxima de Brasília, reforçando esse caráter. Outro exemplo de culto à Pátria é percebido no Manual do Aluno, onde se reforça que estudantes devem prestar continência aos símbolos nacionais e autoridades civis e militares (Distrito Federal, 2019). Além disso, no Regulamento das Continências há um detalhamento de todos os momentos que os estudantes devem prestar continência à bandeira brasileira (Distrito Federal, 2019). Por fim, corroborando com esse forte civismo, o desrespeito aos símbolos nacionais ou o hasteamento da bandeira em horário impróprio, é considerada falta grave (Distrito Federal, 2019). Condiciona-se em detalhamento o comportamento que os estudantes precisam ter em obediência à pátria e suas autoridades. Constata-se obediência pois disciplina-se todas as atitudes que os estudantes devem possuir em solenidades cívicas e com

suas autoridades e, caso as regras não sejam seguidas, esses estudantes realizam uma falta grave. Isso ocasiona uma submissão desses estudantes como soldados prontificados dentro do que foi estabelecido como o que é ser patriota pelo mundo militar.

Sabe-se que um dos principais trabalhos realizados pelas corporações militares é desenvolver uma educação patriota, conforme consta entre os principais objetivos da militarização das escolas do DF, como já explicitado (Distrito Federal, 2020). Esse patriotismo constrói uma identidade coletiva forte que se sobrepõe às outras, explicita Castro (2019). Não há espaço para as diversidades de identidades ou comportamentos que possam em algum nível se estabelecer como ameaça a uniformidade atingida pelo coletivismo patriota militar. O foco é criar uma ideia de grupo que tenha uma identidade padrão patriota, inclusive com a possibilidade de sacrifício pela Pátria, conforme consta nos valores militares e no Hino Nacional.

O bom cidadão é o que se estabelece dentro do patriotismo militar, patriotismo esse organizado em diversos protocolos disciplinares a serem cumpridos. Observa-se isso, inclusive, na pesquisa realizada no DF por Eustáquio Ribeiro (2021) em suas entrevistas. Um gestor, em entrevista, assume a necessidade de disciplinar para criar bons cidadãos conscientes do seu dever para desenvolver seu país, expõe Eustáquio Ribeiro (2021). Ou seja, o patriotismo é padronizado e disciplinado na necessidade de submissão desses indivíduos à sua identidade coletiva, identidade da sua pátria. Esses cidadãos precisam estar prontos para serem produtivos e defenderem sua pátria inclusive acima da sua própria vida, indicando que essa identidade coletiva está acima de outras possíveis identidades. É esse o dever do cidadão na lógica do patriotismo militar.

Há tempos a escola pública faz celebrações cívicas, mas há momentos de intensificação desse civismo, como ocorre na militarização das escolas ou em momentos históricos, como o início da República brasileira em que o civismo ajudou a fortalecer o imaginário dessa nova organização política, destaca Souza (2000). A performance de estudantes em atos públicos cívicos ajudava a desenvolver uma concepção de corpo unido e harmônico da pátria e era esse o objetivo desses atos escolares, observa Souza (2000). O incentivo dado aos CCMDf para participarem de atos cívicos públicos traz à tona exatamente o que foi destacado por Souza (2000) sobre a primeira República. A necessidade de estimular a aparição pública de estudantes dos CCMDf em ritos cívicos explicita uma necessidade de demonstração do que é ter um bom comportamento patriótico, transmitindo a mensagem de um patriotismo coletivo, unido e harmonioso que sirva de exemplo para o restante da sociedade.

A indução da formação de um patriotismo de corpo harmônico, pacífico e uniforme tenta produzir uma padronização de identidade e atitudes entre os estudantes, que prejudica o incentivo à valorização da diversidade cultural, política e social. Toda essa política é feita com um “ar” democrático no DF, já que os documentos de instituição dessa política pública estabelecem que só estudantes e professores que quiserem ficarão nas escolas militarizadas. Mas, na verdade, o que há é uma imposição da militarização nas localidades. Muitas famílias são impossibilitadas de buscarem outra instituição ou se veem sem outras alternativas educacionais, já que o ensino tradicional está tão esquecido pelo poder público, relata Garrido (2020). No fim, o objetivo desta educação é a imposição de naturalização pelos estudantes da ordem já consolidada, sufocando possíveis manifestações contrárias a essa organização social.

A educação de um patriotismo militar entra em conflito direto com uma educação humanista, já que uma educação humanista busca desenvolver a diversidade e o diálogo, intensificando o multiculturalismo, expõe Insfran *et al.* (2020). Essa educação humanista vê na educação popular uma possibilidade de desenvolvimento da empatia, sublinha Insfran *et. al.* (2020). Como a educação popular abre espaço para as culturas marginalizadas socialmente se manifestarem, inclusive em um ambiente institucional como a escola, fomenta-se uma educação humanista. É por meio da convivência nessas diversidades que se constrói a empatia, mostra Grizotes e Frick (2021). Já o patriotismo militar tenta suprimir a vivência entre os diferentes e induz estudantes a reprodução de conhecimento, o que dificulta inclusive a formação de autonomia, conforme nota Grizotes e Frick (2021). O patriotismo militar nessas escolas do DF, desenvolve a reprodução dos conhecimentos de comportamentos cívicos pelos estudantes e o fomento institucional à uniformização harmônica da identidade coletiva patriota. Retira-se a possibilidade de autonomia e pluralidade dos estudantes.

O patriotismo militar desenvolveu-se como um valor educacional acentuado historicamente em determinados períodos, como é o caso da ditadura militar brasileira de 1964 estudada. Analisando a similaridades da utilização desse valor no período ditatorial e na atualidade da militarização das escolas, essa investigação busca realizar um comparativo a fim de desenhar os sentidos do patriotismo militar. No próximo tópico será estudada a relação do patriotismo militar nas escolas do período ditatorial e nas escolas do Distrito Federal.

#### **4.2.1 Comparação do patriotismo militar inserido nas escolas do período ditatorial brasileiro e nas atuais escolas militarizadas do DF**

O patriotismo foi um dos principais protagonistas do regime civil-militar de 1964. Com slogans “Brasil, ame ou deixe-o” e “Brasil grande potência”, os ditadores tentavam construir a ideia de que eles seriam os patriotas que salvariam o Brasil do comunismo. As mensagens desses slogans eram: quem fosse contrário ao projeto instalado no período não poderia ficar no país e nem seria produtivo para o país, ou seja, aparelhava-se patriotismo ao governo e interesses das elites. Dessa forma, as pessoas tinham que escolher se eram “amigas” ou “inimigas” da nação, sendo que se fossem amigas teriam que não só aceitar como defender o projeto político e econômico do governo da época. Criava-se a ideia de nação única, uniforme e projeto único, mas na verdade não era a nação em si, mas o projeto dos governantes e das elites, conforme já explicado.

A intensificação do nacionalismo na ditadura servia, pois, para legitimar os ideais de governo e elite, e as escolas se tornaram um dos principais focos de propagação desse ufanismo. Implantava-se a ideia de que os estudantes precisavam ter amor e devoção pela Pátria, portanto, eles deveriam respeitar as normas e ordem social, porque isso era ser patriota. Além disso, um bom patriota era produtivo para o país, isto é, se adequava a ordem de produção capitalista, como apresentava os livros didáticos da época. Assim sendo, no geral, nas escolas, fornecia-se a ideia de que o bom patriota era aquele que não questionava a ordem social, era produtivo e capaz de sacrificar a própria vida pela nação.

O nacionalismo militar ditatorial valorizava a imposição do português e hino nacional aos indígenas, o sacrifício dos negros durante à escravidão, a ordem de produção posta e a família tradicional patriarcal. Ou seja, esse nacionalismo era racista, elitista e LGBTQIAPN+fóbico e era ele o disseminado nas escolas do período. Em suma, buscava-se homogeneizar uma identidade nacional para toda sociedade brasileira, uma identidade preconceituosa e discriminatória.

Como exposto mais acima, no período ditatorial houve uma explícita e intensa campanha pelo patriotismo, um patriotismo construído contra o comunismo e a favor de uma lógica política e econômica dirigida às elites pelo governo. No período atual, nos documentos das escolas militarizadas do DF, o patriotismo aparece atrelado principalmente à manutenção da ordem social e o respeito às leis, ou seja, mais um apelo institucional do que governamental. No caso ditatorial, esse patriotismo era também a defesa do governo dirigente e não apenas da ordem institucional, porém tanto nesse período quanto nas escolas militarizadas do DF, o patriotismo surge como um dever dos cidadãos de obedecerem às regras. Logo, nota-se que o patriotismo militar em ambos os casos traz um sentido atrelado à obediência e submissão dos indivíduos à organização social posta.

O patriotismo tornou-se o “carro chefe” da ditadura civil-militar na defesa de suas ideologias políticas e econômicas. Já na atualidade, nos documentos das escolas militarizadas do DF, ele não se torna expressamente o protagonista, mas é nessa análise histórica que se percebe a intensa potencialidade desse valor dentro dos documentos e sua aplicação nas escolas. É ele que ativa o sentimento de pertencimento ao coletivo, inserindo na mente desses estudantes uma forte consciência de ação padronizada e uniforme em relação aos outros colegas a fim de harmonizar-se com o grupo, fortalecendo uma identidade coletiva. Esse dispositivo de coletivismo era amplamente e explicitamente ativado nas escolas no período ditatorial inclusive nos livros didáticos não só de Educação Moral e Cívica, mas também em outras disciplinas de humanidades, como retratado. Por conseguinte, esse período histórico ajuda a perceber as funcionalidades do patriotismo militar nas escolas militarizadas do DF.

Em ambos os períodos é acionado um patriotismo que prepara estudantes a serem soldados da pátria, oferecendo inclusive o sacrifício de sua própria vida por ela. No período ditatorial esse sacrifício e devoção é expresso em livros didáticos conforme já exposto, já nos documentos das escolas militarizadas do DF esse sacrifício está implícito. O nacionalismo combativo de sacrifício da própria vida não aparece expresso nos documentos das escolas militarizadas. Nesses documentos esse valor aparece de uma maneira vaga, porém quando se nota que esse nacionalismo advém dos valores militares, e que foi examinado os estatutos das corporações militares que atuam nessas escolas do DF, tornou-se possível elucidar o sentido desse patriotismo nas escolas. Molda-se um patriotismo de manutenção da lei e da ordem que é combativo e preparado para enfrentar “inimigos”, isto é, além da absorção da ordem social como ela é, os estudantes ainda são educados para defendê-la, pois isso é um dos poderosos instrumentos de patriotismo militar.

Esse nacionalismo combativo construído nas bases de um coletivismo padronizado e homogêneo é ativado tanto no período ditatorial quanto nas escolas militarizadas do DF. Transforma-se em possível inimigo quem não segue as ordens do civismo das escolas do período ditatorial e militarizadas do DF. No cenário ditatorial os inimigos são os subversivos e quem possui algum viés de esquerda. No contexto das escolas militarizadas do DF, “inimigos” são os que não seguem os protocolos de comportamento do civismo, considerando falta grave, que pode ocasionar inclusive transferência compulsória. (Distrito Federal, 2019). No caso da luta contra o viés de esquerda, ela aparece explícita nas escolas e em seus livros no período ditatorial, já nas escolas militarizadas ela torna-se implícita, pois vende-se a ideia de que o militarismo é neutro, ou em específico, que possui um patriotismo neutro, porém essa vertente militar é ansiada por movimentos neoconservadores que lutam contra um “marxismo cultural”.

Para concretizar esse patriotismo nas escolas, tanto no período ditatorial quanto nas atuais escolas militarizadas do DF há um explícito incentivo a solenidades cívicas, culto à bandeira a fim de fortalecer esse espírito comunitário harmônico. Em ambos os períodos também há um estímulo ao fortalecimento de memória cívica histórica, corroborando para a tentativa de revigorar uma memória hegemônica com o propósito de homogeneizar a identidade nacional. É nessa memória hegemônica que se consolida a naturalização da sociedade como se é, diminuindo, assim, espaços de criticidade sobre a forma de desenvolvimento da sociedade.

O nacionalismo militar cria um modelo de identidade social a ser seguido, e conforme já dito, no período cívico-militar de 1964, esse modelo de identidade patriótica era racista, LGBTQIAPN+fóbico e elitista explicitamente. Com as referências bibliográficas de investigação dos livros didáticos da época foi viável observar esses processos preconceituosos e discriminatórios escritos abertamente. Já nas escolas militarizadas do DF não há qualquer menção explícita que aponte para esses preconceitos no âmbito do patriotismo, porém eles aparecem de forma velada. Quando a ideia de civismo aparece associada ao cumprimento da ordem social da nação, demonstra-se que essa ordem social é hegemônica e apoiada pelo movimento neoconservador. Por conseguinte, há o cerceamento da liberdade da pluralidade de identidade social nesses espaços, o que pode desencadear racismo, LGBTQIAPN+fobia e elitismo.

Por fim, percebe-se que o nacionalismo militar atua com discursos diferentes no período ditatorial e nas escolas militarizadas do DF, porém assume um sentido similar. Um sentido que aciona um coletivismo uniforme, submisso à ordem social capitalista, discriminatório, combativo à “subversão”, devoto à pátria transformando estudantes em soldados prontos para o sacrifício em nome da nação. Sabe-se que esse é o sentido de nacionalismo dado pelos líderes da ditadura cívico-militar e pelos líderes da política pública de militarização das escolas do DF, conforme os documentos analisados. Esse não é o sentido único de nacionalismo, há outro tipo de nacionalismo que é instrumentalizado por uma outra vertente. Esses diferentes sentidos de nacionalismo serão abordados em uma breve discussão no próximo tópico.

#### **4.2.2 Diferentes sentidos de nacionalismo**

Movimentos nacionalistas podem ter interpretações diferentes de passado e necessidades diferentes de futuro, explica Guimarães (2008). O principal objetivo de qualquer movimento nacionalista é ou de modificar políticas de Estado ou firmar o estabelecimento de

um Estado, destaca Guimarães (2008). Esses diferentes anseios de movimentos sociais podem gerar sentidos diferentes de nacionalismo, que serão abordados neste tópico.

Um sentido de nacionalismo advém do sentimento de acreditar que sua nação é melhor que as outras, sendo uma manifestação radical disso a xenofobia, o racismo e o imperialismo, alerta Guimarães (2008). A ideia de considerar sua nação melhor que as outras advém de uma concepção de escolha divina de um determinado povo e um dos exemplos disso se desenvolveu na Alemanha com o nazismo, explana Guimarães (2008). Dentro dessa raiz de considerar sua nação escolhida, tem-se todo o processo de construção das relações internacionais desde da descoberta das Américas, que baseou-se na concepção de superioridade racial e civilizacional europeia, refletindo em violências contra a população colonizada e seus sistemas políticos, evidencia Guimarães (2008). É a partir desse contexto histórico que se inicia o desenvolvimento dos Estados modernos, sendo que é na formação desses Estados que se constrói ideologicamente a ideia de nação, revela Guimarães (2008). Essa diferença territorial que foi construindo as nações foi sendo desenhada por grupos hegemônicos que buscavam aumentar as diferenças culturais (língua, tradição etc.) entre as fronteiras e fortalecer a noção de superioridade de sua nação, moldando esse nacionalismo (hegemônico) (*Ibid.*).

Nota-se, portanto, um vínculo entre nação e esse nacionalismo, em que a concepção de nação foi sendo fortalecida pelo nacionalismo. Isto é, o Estado foi desenhando a ideia de nação e acentuando o nacionalismo na sociedade para fortalecer o sentido de nação. É o Estado a forma de ação concreta da nação, ele assume a responsabilidade de legislar, julgar e executar por todos os cidadãos que fazem parte da nação, destaca Guimarães (2008). Ademais, o Estado fica responsável pela defesa do território que seus cidadãos vivem e no Estado moderno isso se assume como o monopólio legítimo do uso da força, sublinha Guimarães (2008). Por conseguinte, a ideia de Estado, nação e nacionalismo se interligam.

A raiz da formação desses Estados modernos em meio ao período colonial oferece sustentação a outro sentido de nacionalismo, o anti-imperialista. Nesse aspecto, o nacionalismo assume a perspectiva de luta contra um Estado estrangeiro opressor, é a luta por independência ou após independência por um tratamento ao menos igual, expõe Guimarães (2008). Como exemplo, esse nacionalismo anti-imperialista já assumiu na América Latina na década 20 um foco na nacionalização das indústrias contra a dominação econômica estrangeira do continente, explicita Manzur (2016). No geral, o anti-imperialismo latino-americano luta contra o imperialismo estadunidense na região, a defesa da cultura latino-americana contra a difusão poderosa da cultura dos Estados Unidos e Europa, defesa da soberania das repúblicas latinoamericanas e defesa na união da região em um bloco contra qualquer imperialismo,

sublinha Manzur (2016). Guimarães (2008) nomeia esse tipo de nacionalismo de nacionalismo da periferia, que faz parte de movimentos populistas anti-imperialistas, anticoloniais e até mesmo antiglobalização. Esses movimentos muitas vezes são atacados por organismos internacionais, acadêmicos e governos de países ditos desenvolvidos, por irem contra ideias liberais, cosmopolitas e de globalização (*Ibid.*).

Ainda que se pense na atual globalização e enfraquecimento de visões nacionalistas, os Estados nacionais ainda possuem seu papel como intermediadores do processo de globalização, mostra Guimarães (2008). Além disso, as perspectivas de nacionalismo ainda influenciam e impactam na política e sociedade. Porém, torna-se necessário destacar que determinismos territoriais e econômicos advindos do nacionalismo periférico não conseguem captar a complexidade da realidade do continente, relata Soto (2015). É preciso pensar com estratégia maneiras de diálogos e investimentos estrangeiros, além de não assumir uma importância exagerada à fatores externos e estabelecer uma postura relacional que se transforme em algo útil para a região nesse contexto de globalização, atenta Soto (2015). Apesar das importantes críticas destacadas, o nacionalismo anti-imperialista ainda se apresenta como uma vertente de se pensar as relações de poder (agora difusas) da organização social, econômica e política mundial.

Essas diferentes visões de nacionalismos assolam o contexto brasileiro e o significado das lutas sociais. No caso do período ditatorial estudado, há nitidamente diferentes sentidos e visões de nacionalismo. Antes do golpe de 1964, no governo Jango, havia uma forte luta popular e uma frente parlamentar nacionalista que pressionava o governo por reformas de base e contra o imperialismo externo, era uma profunda crítica as relações de poder, destaca Bambirra e Santos (1988). Com a influência econômica de Celso Furtado, relatada por Bambirra e Santos (1988), o governo Jango foi se estabelecendo na aspiração da nacionalização industrial contra impérios estrangeiros. O golpe ditatorial representou uma luta contra esses movimentos populares, enfatiza Bambirra e Santos (1988). Isso significa que o golpe representou uma ruptura ao nacionalismo de sentido anti-imperialista.

Durante o regime cívico-militar houve concentração e monopolização de empresas, aumento massivo de capital estrangeiro, fortalecimento da relação da elite local com a lógica imperialista, expõe Bambirra e Santos (1988). Nesse período houve a consolidação de uma concepção de nacionalismo contra qualquer ideia que fosse considerada subversão tanto da ordem capitalista quanto da moral cristã. Logo, a ditadura assumiu características fascistas na luta contra movimentos populares, contra a subversão da ordem social hegemônica,

fortalecimento da militarização da vida contra rebeldias e protagonismo do Estado para a repressão de tudo que não estivesse dentro dessas expectativas, alerta Bambirra e Santos (1988).

A ideia de nacionalismo ditatorial era associada, portanto, com a manutenção da ordem social hegemônica cristã e capitalista e quem seguia essa ordem era classificado como bom cidadão patriótico ou boa cidadã patriótica, ou seja, esse era o nacionalismo de sentido hegemônico. Esse nacionalismo ditatorial se estabeleceu no racismo, na LGBTQIAPN+fobia e elitismo, imprimindo como superior quem preenchesse as expectativas hegemônicas de identidade modelo da ordem social. Por conseguinte, não é todo nacionalismo que cresce na América Latina que se constrói contra as relações de poder, há os que reforçam as relações de poder, como o nacionalismo ditatorial.

O nacionalismo que se estabelece nas escolas do DF também segue a linha hegemônica. Com apelo de padronização e fortalecimento da ordem social dominante imposta, o nacionalismo de submissão dos estudantes à moral social predominante se estabelece. Essa moral está relacionada ao movimento neoconservador e neoliberal que é racista, LGBTQIAPN+fóbico e elitista. Há nesse nacionalismo também o estabelecimento de superioridade dos estudantes dos CCMDf por viverem o sentido de nacionalismo militar posto, ativando um senso coletivo de superioridade aos demais estudantes de outras escolas. Sendo assim, nessas escolas é estabelecido um sentido de nacionalismo que fortalece as estruturas de poder como no período ditatorial, e não um nacionalismo anti-imperialista crítico à ordem de dominação.

Há outras vertentes educacionais de nacionalismo defendidas por educadoras que fogem da lógica patriótica hegemônica e militarista. A cubana Dulce María Borrero (1883-1945) e chilena Amanda Labarca (1886-1975), por exemplo, defendem a escola pública como expressão dos valores nacionais pautados em um anti-imperialismo e no fortalecimento da consciência nacional de emancipação social, destacam Billeke (2018) e Ricardo (2013). Os ideais das educadoras Dulce Borrero e Labarca concentram-se no olhar educacional de valorização nacional que detém um inconformismo à ordem e objetiva sua transformação e das relações de poder com o propósito de gerar desenvolvimento social nacional, como trazem Billeke (2018) e Ricardo (2013). Na medida em que as educadoras concebem esse inconformismo com a ordem e as relações de poder, elas assumem o compromisso de colocar um nacionalismo na educação que seja agente de mudança e progresso social e que rompa com as injustiças sociais, a negação de direitos, as relações de poder e assim efetive o atendimento às demandas de seu povo.

Há, portanto, caminhos de valores patrióticos diferentes entre esse nacionalismo militar e a concepção das educadoras Borrero e Labarca. Elas defendem um patriotismo mobilizador de autonomia, desenvolvimento social e da justiça social. Borrero e Labarca propõem uma exaltação em um nacionalismo e pedagogia dirigidos à independência formativa do próprio povo, caracterizando um nacionalismo emancipador, diferente do nacionalismo hegemônico militar do dever à ordem da pátria. É a partir desse questionamento de sentido de nacionalismo, que se torna necessário indagar sobre os sentidos de nacionalismo abordados nas escolas. Um nacionalismo que coloca os estudantes como soldados obedientes a serviço da pátria ou um nacionalismo crítico, emancipador que luta pela autonomia e justiça social de seu povo?

É evidente que este estudo se aprofundou na análise do sentido de nacionalismo ditatorial e das escolas militarizadas do DF, trazendo apenas uma breve alusão a outros sentidos de nacionalismo a fim de fomentar a reflexão de outras possíveis concepções.

#### **4.3 . O valor militar de disciplina nos documentos de instituição das escolas militarizadas do DF**

A disciplina aparece como grande protagonista nos documentos das escolas militarizadas do DF, mas apenas nos documentos, como também nas falas políticas e no grande apelo neoconservador de volta às tradições. É por isso que o valor militar de disciplina ocupa grandes espaços nos estudos atuais sobre as escolas militarizadas. Devido à grande exaltação desse valor, torna-se fundamental o estudo de significado e sentidos de sua inserção dentro das escolas públicas brasileiras. Neste trabalho é analisado esse valor de disciplina militar nos documentos das escolas públicas do DF, seu significado e sentido pretendido no cotidiano escolar desses locais.

Como já relatado, entre os objetivos das escolas militarizadas do DF está aumentar a disciplina e o respeito hierárquico, o que significa que há uma busca pelo respeito à autoridade, com o objetivo de transformar os estudantes em sujeitos mais obedientes. Como já exposto, a hierarquia aparece com o objetivo fundamental de atingir a obediência e submissão dos estudantes à norma. Posto isto, a hierarquia está associada à disciplina sendo ela o meio para se atingir o grande objetivo: a disciplina. E sabendo que a disciplina é o grande objetivo, essa investigação concentra-se nela.

Nos documentos das escolas militarizadas do DF, a imposição da disciplina começa pelo disciplinamento dos corpos dos estudantes em sua apresentação, conforme demonstra o regulamento de uniforme: Art. 4º O corpo discente deverá fazer uso de uniformes limpos,

alinhados e passados, no Interior da Unidade de Ensino, bem como nas atividades externas a que comparecerem quando escalados e/ou representando o CCMDf; (Distrito Federal, 2021, p.2).

É exigido dos estudantes uniformes limpos, alinhados e passados ocasionando uma apresentação de um corpo quase que intacto, enrijecendo inclusive os movimentos desses corpos no cotidiano escolar para manter esse uniforme apresentável. Isso suprime uma característica da juventude de vitalidade energética de movimentos e comportamentos. Além do uniforme em si, também se limita a apresentação conforme o gênero, sendo sequer citada a possibilidade de brincos e cabelos longos para meninos (Distrito Federal, 2021). No detalhamento de apresentação de meninos e meninas, há o sufocamento das possibilidades de expressões de identidade diversas, conforme o exemplo da apresentação dos meninos:

**CABELO MASCULINO:** Os alunos usarão seus cabelos em corte meia cabeleira curta, de forma que possibilite o uso da cobertura, quando houver. Não é permitido cortes raspados estilo “moicano”, pinturas coloridas no cabelo ou topetes, bem como qualquer tipo de corte com desenhos ou marcações à máquina. Penteados para cabelos crespos poderão ser flexibilizados, conforme orientação da equipe gestora do CCMDf, desde que possibilite o uso da cobertura, quando houver (Distrito Federal, 2021, p.18).

Todos os dias os militares farão a inspeção da apresentação dos estudantes e poderão advertir, de forma energética, estudantes que não cumprirem as regras (Distrito Federal, 2019). O documento retrata exatamente como a expressão exposta, os monitores poderão advertir os estudantes de forma energética, que significa realizar uma fala intensa e forte, evidenciando um simbolismo cultural de imposição, que pode inclusive gerar medo pela necessidade da obediência, mesmo que o documento relate que a forma de advertir deverá ser respeitosa.

O domínio institucional militar controla estética e performance, além de alienar jovens de seu próprio corpo, expõe Bortolini (2021). Essa homogeneização torna a diferença algo ameaçador e a vigilância e controle sobre o corpo converte-se em algo fundamental, rompendo com a possibilidade de autonomia por meio do corpo, sublinha o pesquisador. Esse disciplinamento do corpo mobiliza preceitos da cis heteronormatividade, destaca. A performance das expectativas de gênero é imposta aos estudantes dos CCMDf, como é possível observar no documento de regulamento do uniforme.

Além dos dispositivos de gênero, essa padronização violenta a possibilidade de expressão cultural da juventude negra e periférica do DF. Ramos (2020) manifesta o quão a política de militarização das escolas é perversa com estudantes negros e negras que moram no DF já que tenta silenciar símbolos e significados culturais que essa juventude busca desenvolver no âmbito de suas diversidades.

A militarização, além do controle do corpo em si, limita todos os movimentos que os estudantes podem ter dentro das escolas. Todos os dias antes do início do turno, os estudantes são postos em forma enfileirados, obedecendo a antiguidade entre as turmas e, preferencialmente, deslocam-se em forma para as salas posteriormente. Há até mesmo aula de instrução de como executar movimentos coletivos padronizados. Essa aula é denominada como “Ordem Unida”. Constrói-se a ideia de que a atividade Ordem Unida é boa para coordenação motora, desenvolver o espírito de corpo, postura e resistência (Distrito Federal, 2019). Mas, de fato, imprime-se no corpo a imposição de sua submissão à ordem modelada, controlando os movimentos a fim de diminuir as chances da descoberta de outras expressividades subjetivas. É a descoberta da diversidade que gera criticidade ao que está posto e imposto como norma padrão.

O detalhamento do protocolo de movimentos é todo expresso nos documentos das escolas militarizadas do DF. Há regras de como prestar continência, como estar na posição “descansar” ou “sentido”, conforme exemplo a seguir:

#### *Sentido*

i. Nesta posição, o aluno ficará imóvel e com a frente voltada para o ponto indicado. ii. Os calcanhares unidos, pontas dos pés voltadas para fora, de modo que formem um ângulo de aproximadamente 60 graus. O corpo levemente inclinado para a frente com o peso distribuído igualmente sobre os calcanhares e as plantas dos pés, e os joelhos naturalmente distendidos. O busto aprumado, com o peito saliente, ombros na mesma altura e um pouco para trás, sem esforço. Os braços caídos e ligeiramente curvos, com os cotovelos um pouco projetados para a frente e na mesma altura. As mãos espalmadas, coladas na parte exterior das coxas, dedos unidos e distendidos, sendo que, o médio deverá coincidir com a costura lateral da calça. Cabeça erguida e o olhar fixo à frente (Distrito Federal, 2019, p. 12)

O exemplo citado deixa mais evidente o que foi exposto: o rigoroso detalhamento de como estudantes devem estar é um profundo controle do corpo e de seus movimentos, inculcando essa lógica na mente discente. A vigilância é profunda e permanente, não sendo permitido que estudantes andem abraçados, de mãos dadas, beijem ou namorem dentro da escola. O aperto de mão é o único cumprimento permitido entre os estudantes. Além disso, o deslocamento das turmas para qualquer local necessita ser em forma (*Ibid.*). Há, portanto, o apagamento de expressividades, autonomia e subjetividades ricas e importantes para o desenvolvimento da juventude.

A obediência à autoridade e o respeito à hierarquia fazem-se presentes em vários trechos dos documentos das escolas militarizadas do DF. A hierarquia entre os estudantes é moldada pelo critério de antiguidade, estabelecendo a necessidade de diferenciação vertical entre níveis de desenvolvimento. Ademais, os estudantes precisam prestar continência às autoridades da escola sempre que encontrá-las (Distrito Federal, 2019). A prestação de continência surge

simbolicamente como um sinal de prontidão aos serviços da autoridade, tratando estudantes como soldados prontos para a obediência das autoridades. Esse protagonismo assumido pelas autoridades dentro dos documentos das escolas militarizadas do DF, desenvolve-se como poderoso instrumento de efetivação da disciplina militar nos espaços escolares.

O regulamento disciplinar das escolas militarizadas do DF (Distrito Federal, 2019) determina a estudantes que não cumprirem as regras de apresentação e comportamentos a incorrência de falta disciplinar. Há as faltas leves, médias e graves, sendo leves as que não interferirem na imagem coletiva, ordem interna e externa, médias as que interferirem na ordem interna ou o acúmulo de práticas de faltas leves e graves as faltas que interferem na ordem interna, externa ou seja ato infracional, crime e contravenção. Todas essas faltas disciplinares serão punidas com advertência oral, advertência escrita, suspensão de sala de aula, ações educativas e transferência educativa. E sobre a “transferência educativa” ainda destacam: Art. 30 A Transferência educativa é a movimentação do aluno para outro estabelecimento de ensino, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica (*Ibid.*, p. 10).

Ou seja, estudantes que não cumprirem a cultura pedagógica militar devem procurar outra escola, eliminando a pluralidade pedagógica necessária dentro das instituições de ensino públicas, que deveriam possuir como objetivo o fortalecimento democrático nesses espaços. Há uma imposição de um modelo único nos CCMDF, delimitando o perfil de estudantes que podem ingressar e permanecer nessas escolas.

A organização disciplinar das escolas militarizadas do DF oferece pontuação de comportamento para estudantes, estabelecendo notas altas para os mais obedientes, conforme exposto: Art. 45 O comportamento dos alunos deve ser classificado por grau numérico, de acordo com os seguintes critérios: I - excepcional: grau 10,0 II - ótimo: grau 9,0 a 9,99 III - bom: grau 7,0 a 8,99 IV - regular: 5,0 a 6,99 V - insuficiente: grau 2,0 a 4,99 VI - incompatível: grau abaixo de 2,0 (Distrito Federal, 2019, p. 15).

Os estudantes ganham pontuação quando recebem elogios e perdem pontuação quando, por ação ou omissão, realizam alguma falta disciplinar (Distrito Federal, 2019). A partir disso, cria-se paulatinamente a lógica meritocrática na escola e focaliza-se nos problemas em um nível individual, sem levar em conta processos culturais, sociais estruturais, familiares ou da escola que afetam diretamente o comportamento dos estudantes. A ênfase na problemática individual é intencional para se criar a ilusão de que vivemos em uma justiça social e que todos podem ser bem-sucedidos, basta agir para tal, ressaltando a culpabilização individual. Assim, estudantes normalizam essa cultura escolar e transportam-na para sua visão de mundo. Consequente,

desenvolvem-se obstáculos para o olhar sobre as desigualdades, que são produtos do modo de desenvolvimento das relações e da organização social.

Em meio a normas rígidas de comportamento e apresentação classificando estudantes com bom e mau comportamento, molda-se uma cultura militar imposta dentro das escolas. Assim, é contraditório que no regimento escolar dos CCMDf apareça a ideia de que essas escolas serão reguladas por democratização das relações pedagógicas e de trabalho (Distrito Federal, 2019). Como falar de democratização escolar em um espaço de controle e vigilância rígida dos estudantes? Em seu estudo sobre os CCMDf, Gomes (2022) fortalece essa concepção. Ele expõe que nessas escolas o respeito não é conquistado por meio do diálogo, mas sim pela vigilância e punição que pressionam o estudante. A vigilância nesse ambiente escolar é realizada inclusive por estudantes que ocupam cargo de chefe e subchefe, preenchendo todos os espaços de observância na escola. Deste modo, a escola, que deveria ser um espaço de democratização e valorização da diversidade, utiliza um modelo limitante à liberdade de expressão e ao desenvolvimento livre da juventude (Ramos, 2020).

O que se desenvolve nessas escolas são estudantes prontos para a civilidade e não à cidadania. A civilidade, muito comum em espaço militar, requer uma obediência inquestionável, já a cidadania exige pluralidade e divergência, segundo explicitam Godoy e Fernandes (2021). A escola deveria ser um ambiente profundamente propício ao questionamento e à contradição, mas isso fica comprometido com a inserção da lógica militar, que possui em seu ambiente de origem a uniformização de cultura realizada pelo alto comando. A civilidade se baseia na formação de uma disciplina autoritária que intimida estudantes, que não contribui para o desenvolvimento de sua autonomia moral, alertam Grizotes e Frick (2021).

Constrói-se nas escolas militarizadas do DF a heteronomia moral, que consiste no cumprimento de regra por medo de punição e pela intensa vigilância ou por algum benefício que se consiga cumprindo a regra, conforme sublinham Grizotes e Frick (2021). Analisando os documentos das escolas do DF e os conceitos explanados por Grizotes e Frick (2021), o que se expande nessas escolas é ideia de respeito unilateral, já que os estudantes são expostos a um detalhamento de regras a serem cumpridas (sanção caso não ocorra o cumprimento) e ainda há forte foco no respeito à autoridade. O respeito unilateral ocasiona a submissão e obediência cega, explicita Grizotes e Frick (2021). Essa obediência não é alcançada por uma autonomia moral, mas pela heteronomia moral. Por consequência, as escolas militarizadas do DF geram a heteronomia moral e a ênfase no respeito unilateral.

A autonomia moral só se constrói com a gestão democrática em que todos participem da constituição das regras, pois é a partir disso que se cria a compreensão do sentido da regra e

a necessidade de cumpri-la para impactar no bem de todos, mostram Grizotes e Frick (2021). A cooperação e o fomento de espaços democráticos que legitimam consensos podem proporcionar melhor o desenvolvimento de que uma regra não pode ser boa só para um indivíduo, mas para todos. Sabendo que as escolas militarizadas não fomentam a democratização das relações, torna-se difícil proporcionar essa autonomia moral, pois o objetivo é respeitar as regras criadas pelas autoridades.

A construção da autoridade militar, protagonista nas escolas militarizadas do DF, advém de raízes da autoridade masculina, majoritariamente branca e de classe privilegiada, explana Bortolini (2021). Ou seja, os estudantes obedecem e veem como alguém legítimo de poder pessoas na personalidade hegemônica masculina, construída em um espaço antes ocupado por maioria de mulheres em cargos de gestão, como na educação pública regular. Ademais, essa autoridade se estabelece como a referência para disciplinar a juventude negra e periférica do DF que se encontra nas escolas militarizadas, padronizando esses estudantes. Mesmo após a independência formal dos países das Américas, a hierarquia racial se manteve e foi utilizada para apagar a cultura, a língua, os saberes e as crenças dos povos categorizados como inferiores, revela Arredondo *et al.* (2021). Essas raízes históricas influenciam em políticas públicas, como a da militarização das escolas, em que a juventude negra vê a possibilidade de expressão de sua pluralidade cultural barrada por objetivos de padronização da aparência e de comportamento dos estudantes.

Junto a uma cultura conservadora de expectativas de gênero e o racismo, nas escolas militarizadas do DF, revigora-se uma epistemologia do norte, a qual possui como pilar o foco no cognitivo instrumental, capitalismo, mercado e meritocracia, explicita Arredondo *et al.* (2021). Essa epistemologia promove o paradigma de regulação (princípios do colonialismo), que se determina num estado de conhecimento de “ordem” caracterizada pela racionalidade científica liberal, sublinha. Por conseguinte, a educação assume o posto de produzir cidadãos (força de trabalho) que sejam pacientes, flexíveis, resilientes e capazes de se adaptar ao capitalismo, nota o autor. Com a militarização das escolas do DF, a epistemologia do norte ganha mais força no ambiente de ensino, já que nessas instituições a disciplina de submissão é desenvolvida e a cultura dos méritos por esforço está presente na classificação por pontuação dos comportamentos dos estudantes. O desafio é trazer força a um paradigma de emancipação que enfrente os princípios coloniais do paradigma de regulação, um paradigma que reforce a solidariedade para com o outro, principalmente os marginalizados na sociedade, apresenta Arredondo *et al.* (2021).

O que se nota é que a disciplina militar possui pilar na conservação dos padrões de gênero, no racismo e no fortalecimento do capitalismo, instituindo-se como um valor de conformação dos estudantes à ordem já estabelecida. Criticar esse tipo de disciplina não significa negar a importância de regras de convivência, mas é um apelo a um sentido de disciplina escolar que desenvolva nos estudantes um senso de valorização da diversidade e da democracia e não de obediência cega.

As regras e a importância de seu cumprimento possuem caráter pedagógico nos educandos para se ter boa convivência social, expõe Santos (2021). A instituição educacional, para funcionar e alcançar os seus processos pedagógicos, necessita de disciplina, explana. O sentido dessa disciplina não deve ser imposto ou verticalizado, mas elaborado coletivamente, observando as necessidades da comunidade escolar de cada região (*Ibid.*).

É sabido que as questões disciplinares são um grande problema a ser enfrentado pelas escolas públicas brasileiras, alerta Santos (2021), mas identificar qual o sentido de disciplina que se deseja implantar nas escolas é primordial. Para isso, é preciso discutir os sentidos de disciplina inseridos nas escolas e é por esse motivo que se faz essa discussão. No próximo tópico serão vistas as semelhanças de sentido de disciplina nas escolas militarizadas e no período ditatorial, e posteriormente, será promovida uma curta discussão sobre outras possibilidades de sentido de disciplina educacionais.

#### **4.3.1 Comparação da disciplina militar inserida nas escolas no período ditatorial brasileiro e nas atuais escolas militarizadas do DF**

A disciplina inserida nas escolas do período cívico-militar tinha a matéria de EMC como principal instrumento de difusão de seu sentido e significado. Os livros didáticos dessa época pregavam a adequação à disciplina religiosa (ligada aos bons costumes), disciplina do trabalho (neoliberal) e disciplina militar (ligada à manutenção da lei, da ordem e hierarquia). A disciplina religiosa funcionava como importante propagadora do que significava ter bons costumes, isto é, fortalecia a cultura hegemônica para naturalizá-la como a única possível. A disciplina do trabalho reforçava as relações de produção e organização capitalista. Já a disciplina militar enfatizava a importância de se seguir as normas e regras, caso contrário, o estudante seria considerado desviante. Todos esses tipos se conectam, pois, por exemplo, não seguir as regras religiosas significava não seguir as normas capitalistas e militares e, assim, ser considerado um desviante. No geral, a escola nesse período ensinava que estudantes bem disciplinados

obedeciam às leis, mantinham a ordem, viviam os bons costumes cristãos, ansiavam ser bons trabalhadores (da lógica capitalista) e não criticavam o governo.

A disciplina militar nas escolas do período ditatorial, em regra, objetivava que indivíduos compreendessem a necessidade de se cumprir as leis, as normas e a ordem social, que tinham como base a religiosidade cristã e as relações de produção capitalista. Por consequência, essa disciplina militar buscava sufocar ideologias alternativas e estabelecer o capitalismo e o cristianismo como os únicos caminhos a serem seguidos. Para isso, a disciplina militar realizou o controle de atitudes e comportamentos nas escolas, com o objetivo de barrar ideias subversivas/comunistas, colocando qualquer pessoa que não seguisse a norma como “inimigo”, cosmovisão bélica típica do militarismo. A ideia de manter a “segurança” contra inimigos era exposta como fundamental, pois só assim o país chegaria ao desenvolvimento. Isto é, era preciso seguir a regra do jogo capitalista para que o desenvolvimento, no entendimento capitalista, pudesse acontecer naquele período.

Os conteúdos escolares buscavam convencer estudantes de quais modelos de comportamento eram bons e quais modelos eram ruins, estabelecendo atitudes voltadas à submissão à lei, cristianismo e capitalismo. A tentativa era buscar um convencimento cultural anterior a utilização da repressão e punição, mas caso as ordens não fossem seguidas haveria a repressão. Nesse período, a intensificação do modo disciplinar militarista dentro das escolas ajudou, gradativamente, a moldar a ordem econômica, política e social ansiada pela elite e pelos líderes políticos militares.

No caso das escolas militarizadas do DF atual, o valor de disciplina militar aparece profundamente e explicitamente atrelado à essência organizacional militar de respeito à lei, norma e hierarquia. Além disso, a disciplina aqui aparece notoriamente associada à organização de produção capitalista, quando enfatiza o comportamento por méritos individuais e prepara estudantes para não questionarem essas relações de produção. Assim, introjeta-se em sua psiquê o respeito cego à autoridade que, posteriormente ao período de estudos, será materializada como o padrão no mercado de trabalho. Cidadãs e cidadãos são educados para se adequarem e assumirem seu papel nas relações de produção e não questionarem a ordem política e social. Percebe-se que os documentos de militarização das escolas do DF permitem expressamente notar a lógica de respeito à lei, ordem e capitalismo, como ocorreu no período ditatorial. A diferença é que, no período cívico-militar, quem não seguia essa ordem era enfaticamente classificado como inimigo do Brasil, enquanto nas escolas militarizadas atuais, há um esforço cultural para adequar as identidades ao modelo vigente, por meio da supressão de características particulares consideradas desviantes. Nas escolas militarizadas do DF, os documentos ao menos

tentam construir um tom democrático e afirmam que irão seguir os preceitos da Lei de Gestão Democrática do DF, que todas as diferenças serão respeitadas e que quem não se adaptar poderá pedir transferência de escola. Mas como já investigado e exibido, esse ar democrático é apenas para a política pública ganhar maior legitimidade popular, estabelecendo o viés ideológico de obediência cega à organização social de maneira velada.

Em relação aos preceitos cristãos, eles não aparecem de forma explícita nos documentos das escolas militarizadas, pois é construída a ideia de obediência a uma ordem “neutra”. Como já demonstrado, a ordem social estabelecida não é neutra, ela carrega preceitos capitalistas e do movimento neoconservador, que buscam o resgate das tradições e obediência social. Quando a militarização impede manifestações culturais diversas e padroniza estudantes, ela impede também a manifestação de um ambiente democrático em que expressividades culturais marginalizadas possam ser vistas. Isso colabora para a perpetuação de simbologias mais hegemônicas como a da cultura cristã, mais predominante no Brasil. Indiretamente, pode-se ocasionar o disciplinamento dentro dos moldes cristãos no cotidiano das escolas. Já no período ditatorial, o disciplinamento cristão era explícito na educação das escolas públicas, a moral ensinada nessas escolas tinha os princípios cristãos como eixo.

De modo geral, a disciplina militar, baseada na lei e ordem, aparece como a grande protagonista nos documentos institucionais das escolas militarizadas no DF. Há um detalhamento de apresentação e movimentos bem típicos do militarismo nesses documentos, sendo os preceitos capitalistas mais indiretamente expressados e os cristãos nem expressos em si. De qualquer forma, a disciplina militar aponta para uma construção de ordem hegemônica presa no padrão de gênero, racista e elitista, resultante da ligação do militarismo ao cristianismo e ao capitalismo. Compreende-se que essa ligação entre disciplina militar, cristianismo e capitalismo na manutenção da ordem possui como raiz recente o período histórico ditatorial brasileiro, que também assumiu características de padronização de expectativas de gênero, racismo e elitismo. Esse foi o sentido de disciplina estabelecido nas escolas no período cívico-militar e atualmente nas escolas militarizadas do DF.

#### **4.3.2 Outros sentidos de disciplina para o ambiente escolar**

A partir da investigação de disciplina militar e sua nocividade na construção democrática escolar, é preciso pensar em outras possibilidades de disciplina, já que as regras de convivência continuam sendo importantes nas escolas. Há vários instrumentos como método

disciplinar sendo estudados pela educação, alguns serão abordados a seguir de forma breve para ressaltar a existência de outras alternativas.

Um dos métodos educativos alternativos à disciplina militar é a disciplina positiva. Nesse método torna-se importante um equilíbrio entre flexibilidade e controle, o que seria um ambiente com gentileza e firmeza ao mesmo tempo, aborda Soares *et al.* (2022). Um ambiente de punições e violências é ruim e prejudica o desenvolvimento cognitivo, a memória, atenção, linguagem e gera problemas de comportamento. É por isso que a disciplina positiva desponta como possibilidade alternativa. Relacionar punição com disciplina faz com que a criança e o jovem apenas se preocupem com o externo, dificultando um entendimento interno que desenvolva a autodisciplina, destaca a autora. Um ambiente autoritário pode estabelecer nas crianças e jovens rebeldia, falta de confiança ou comportamento antissocial. É na democratização das relações em que esses jovens participam do processo de formação das regras que se aprende sobre respeito mútuo e responsabilidade. Essa cooperação em grupo no estabelecimento de limites e regras de convivência é uma das chaves da disciplina positiva. Além disso, na disciplina positiva o erro é visto com grande potencial de aprendizagem onde o foco no punitivismo não assume espaço, é o que dizem as conclusões de Soares *et al.* (2022). É preciso pensar em disciplina não conectada ao punitivismo, mas sim com respeito, cuidado, firmeza e empatia.

Outro método com base em uma educação humanista e perspectiva alternativa de disciplina é a Educação Centrada no Estudante (ECE) que preza pelos aspectos psicológicos, afetivos e plurais dos indivíduos, traz Insfran *et al.* (2020). A proposta de educação humanista coloca em ênfase a pluralidade, as expressividades subjetivas, a história de cada um, a autonomia e o diálogo, expõe. Nessa ideia de educação humanista, o desenvolvimento socioemocional é central, e o caráter punitivista disciplinador não ganha espaço.

Analisar alternativas disciplinares é romper com o autoritarismo e pensar nas possíveis liberdades. Na concepção trazida por Garrido (2020) sob influência arendtiana, a liberdade real só é alcançada por meio da liberdade pública organizada em um espaço comum e essa liberdade será sempre afetada por construções novas. É a partir disso que a escola se torna um fundamental espaço para desenvolver indivíduos que construirão o novo mundo, a nova liberdade pública, enfatiza. Por conseguinte, educadores não devem usar do autoritarismo, mas do respeito e da responsabilidade para formar os novos indivíduos que irão desenvolver com liberdade as características do novo mundo, relata. Se a construção do novo mundo e da liberdade pública (maior das liberdades) depende da formação educacional, como construir o novo de forma realmente livre educando indivíduos em uma disciplina impositiva? Dentro

dessa concepção, é urgente pensar a disciplina em um sentido mais humanista, empático e respeitoso.

A escola precisa encontrar um equilíbrio na disciplina para que ela não se atrele a nossa herança de associá-la ao punitivismo e à submissão dos jovens, que acabam não refletindo sobre os conteúdos adquiridos nesses termos, explanam Ruckstadter, Ruckstadter e Souza (2021). Entre as lições deixadas por Paulo Freire, destaca-se que a sala de aula precisa ser um espaço onde o docente equilibre liberdade e autoridade, as duas associadas para que esses não se tornem autoritários e tampouco completamente desregrados. É preciso ser uma autoridade a favor da democracia, do diálogo, como também se faz preciso levar a sério a necessidade de regras para que o processo pedagógico seja efetivo. Portanto, essa autoridade é construída pelo respeito, empatia e legitimidade do conhecimento do professor para auxiliar seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem (*Ibid.*). Nesse caso, a disciplina não vem de uma imposição por medo, mas de uma necessidade de se ter regras a fim de auxiliar o processo educacional.

Outra possibilidade de se pensar diferentes sentidos para disciplina é trazida por Grizotes e Frick (2021), quando evidenciam que a formação da autonomia moral requer o rompimento com a disciplina impositiva e autoritária. É a partir disso que as autoras trazem a recomendação da Educação em Valores, a qual prioriza valores como empatia, justiça, igualdade, solidariedade e responsabilidade social a fim de gerar autonomia moral. O processo disciplinar nessa proposta consiste em fazer com que estudantes consigam refletir e aprender a partir erros, o que irá estabelecer um desenvolvimento moral, conforme destacam as pesquisadoras. Neste caso, o processo disciplinar enfatiza o eixo pedagógico no crescimento dos estudantes, rompendo com o conteudismo instrumental que tenta separar disciplinar e pedagógico.

A conformidade dos indivíduos às ordens sociais por meio de uma disciplina e hierarquia impositiva foram criticadas por uma boa parte dos estudos analisados sobre as escolas militarizadas no Brasil. Além disso, duas grandes educadoras latino-americanas, Dulce Borrero e Amanda Labarca, apresentadas por Ricardo (2013) e Billeke (2018), também reforçam a ideia de crítica à forte hierarquização e rigidez institucional. É possível perceber isso por um trecho desenvolvido por Borrero para instigar os educandos a romperem estes bloqueios institucionais e experimentarem a emancipação, a autodeterminação, e a mente criadora:

...despertar, nutrir e desenvolver no povo a capacidade criativa, abrindo caminhos propícios ao instinto infantil na dura barreira da instrução oficial, demasiadamente pesada, demasiadamente complicada, talvez demasiadamente pomposa, mas, no fundo, insuficiente para nossa necessidade imediata, que é a de construirmos uma consciência

e um braço, uma personalidade própria, enfim, algo que nos distinga e que nos valha ao mesmo tempo. (Borrero, p. 868, 1926 – tradução minha).

As educadoras buscam refugiar-se em uma “dança” de movimentos mais livres de ensino, que tragam respostas às necessidades culturais e pessoais dos indivíduos, formando um elo entre uma emancipação coletiva e emancipação individual. Desse modo, a formação institucional hierárquica e disciplinadora pode contribuir para a formação de obstáculos contrários ao movimento livre e criador de ensino proposto por Labarca e Borrero. Elas buscam promover a liberdade de agir e pensar no processo pedagógico e não a restrição em moldes estruturais rígidos de comportamento e ação, o que evidencia um tipo de desavença com a disciplina militar. Há, por conseguinte, ideias conflitivas do pensamento de educadoras como Dulce Borrero e Amanda Labarca com o sentido de disciplina militar.

A exposição desses pontos nos leva a um importante exercício de indagações sobre o tipo de organização, de valores e de objetivos que queremos para a educação e para a sociedade. O que se pretendia aqui era desenhar, dentro de um recorte, a complexidade conflitiva nas escolhas para a educação, como a ideologia do militarismo se apresenta dentro do sentido de disciplina e como há outros sentidos de disciplina trazidos por estudos educacionais. Por conseguinte, torna-se necessário discutir esses sentidos para debater sobre os valores inseridos nas escolas. Discutir valores é discutir caminhos, ações, relações, ideias, política, economia. É buscar indagações, questionamentos e sentidos de ideias presentes em uma cultura que possui raízes no passado e se tornam pautas de ações políticas no presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que historicamente houve a consolidação dos valores militares como importantes na educação. Como estudado na história recente, no período ditatorial brasileiro iniciado em 1964, os militares assumiram a propagação dos valores específicos da ideologia neoliberal, patriarcal, cristã e de supremacia branca. Logo, essa instituição foi importante protagonista na reorientação do poder político, cultural e econômico no Brasil, utilizando a escola como instrumento fundamental de difusão de suas ideologias políticas e econômicas. O bom cidadão formado nas escolas nesse período seguia os princípios morais e cívicos do regime, isto é, o modelo de cidadão era obediente às normas, cristão, devoto à pátria, de família tradicional patriarcal, produtivo e contra o comunismo. Esse mesmo desenho de cidadão era construído na educação do Chile e da Argentina em suas ditaduras dos anos 1970, alimentando a perspectiva de que o militarismo se tornou instrumento de reorganização de poder político e econômico em diferentes países latino-americanos, por meio da difusão dos valores militares, cristãos e neoliberais.

Compreendendo a atual militarização das escolas com a inserção da cultura militar em instituições públicas de ensino, essa dissertação resgatou uma investigação dos valores militares inseridos nas escolas do período ditatorial com o objetivo de verificar as influências do regime posto nos valores atuais dos CCMDF. Observou-se que dentro dos valores militares do período ditatorial, patriotismo e disciplina assumiram protagonismo na educação brasileira, chilena e argentina, o que demonstra sua importância. Na perspectiva nacionalista, difundia-se nas escolas brasileiras, chilenas e argentinas a ideia de que cidadãos e cidadãs teriam que ser devotos à pátria. Logo, o bom patriota era produtivo, contra o comunismo, não criticava o regime cívico-militar, pertencia à família tradicional e sacrificava-se pelo país. No Brasil, aos indígenas era imposto o português e o hino nacional, apagando suas tradições culturais em nome do patriotismo. O nacionalismo nesse período brasileiro era, portanto, racista, LGBTQIAPN+fóbico e elitista. Já a disciplina militar propagava-se nas escolas brasileiras, chilenas e argentinas como a necessidade dos estudantes de cumprirem a lei e a ordem hegemônica (cristã e capitalista), mais uma vez demarcando a lógica discriminatória. Por fim, é notório que disciplina e nacionalismo se tornaram valores militares fundamentais nesse período ditatorial, não só no Brasil, como no Chile e na Argentina e que, mesmo após a transição democrática, os valores militares continuaram e continuam a ser exaltados nesses países, sendo esses citados essenciais.

Sabendo que a militarização das escolas públicas é uma política que se expande no DF, nota-se na região o impacto e a perpetuação dos valores militares na atualidade do ensino público, tornando-se necessária a investigação dessa política pública. Diferente das escolas militares, que pertencem apenas ao organograma da sua respectiva corporação e são financiadas por ela e geridas por leis específicas, as escolas públicas militarizadas do DF são criadas, mantidas e pertencem à pasta de educação. Há nessa política a transferência da gestão disciplinar de escolas públicas que antes funcionavam como civis para uma corporação militar. Essa nova gestão educacional gera irregularidades jurídicas, um exemplo delas é o ataque direto à gestão democrática, uma vez que agora apenas uma parte da gestão (a pedagógica) será eleita, sendo a gestão disciplinar designada pelos líderes políticos.

Ademais, o direito à liberdade também é violado por meio das restrições de comportamento, e o direito de acesso e permanência também é fragilizado, pois apenas aqueles que se adaptam a ela têm a oportunidade de ficar. Fere-se também o direito ao pluralismo de ideias, à liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, já que os estudantes são submetidos a um rigoroso código de comportamento. Além disso, não há nenhuma previsão na LDB para a transformação de escolas públicas em militarizadas, há previsão somente para as militares.

Verifica-se uma profunda desvalorização dos profissionais de educação pública nessa política, pois a Constituição salienta que o ingresso na área se dará exclusivamente por concurso público, mas, com a militarização, militares são inseridos para atuar na escola sem a realização de concurso para a educação. Outra forma de desvalorização dos profissionais de educação ocorre quando se admite que militares possam dar aulas de atividades extracurriculares sem formação educacional para tal, ferindo diretamente a LDB. O que acontece, na verdade, é um desvio de função de militares, já que em nenhum momento a Constituição expressa que esses profissionais poderão atuar em áreas pedagógicas. A militarização das escolas do DF, fortalece, pois, a precarização das condições de trabalho dos profissionais de educação, e por consequência, a precarização do ensino público.

Além dos problemas jurídicos e da desvalorização dos profissionais da educação, a militarização abre portas para a terceirização, quando permite que a lógica neoliberal de mercado, que cria modelos educacionais diversos gerando competitividade, se perpetue no ensino público. O PECIM deixa explícita a alternativa de terceirização, quando possibilita a cooperação privada nessa política pública. Rompe-se com a lógica de educação pública de livre acesso, gestão democrática, gratuidade e de fomento de qualidade igual para todos.

Apesar de todos esses problemas, a militarização ganha legitimidade popular pelo medo da violência escolar, necessidade de mais disciplina nas escolas e a esperança de melhora do ensino público. Pelo abandono do poder público a escolas públicas civis, a militarização desponta, na concepção da população, como possibilidade de melhoria, porém não há um aprofundamento do diálogo social transparente sobre os valores militares inserido na educação.

O governo do Distrito Federal promove a cultura cívico-militar e desvia a atenção dos profundos problemas educacionais da região, como a falta de recursos e de suporte, a desvalorização dos profissionais e a desigualdade social. É necessário lembrar que esses problemas são resolvidos com políticas públicas de inclusão, e não com a inserção de militares em escolas de regiões já afetadas pela violência. Violência essa que não foi resolvida pelo governo e pela pasta de segurança em sua atividade fim nesses espaços.

Em meio a todas essas críticas, em julho de 2023 o governo federal decidiu por encerrar a política do PECIM de âmbito nacional, conforme traz a CNN e diversas outras mídias. Apesar de repercutir como um enfraquecimento dessa política pública, ao menos 18 estados e o DF já se posicionaram que irão manter as escolas militarizadas, explicitou a página do Gazeta do Povo. Logo, visto que mesmo com todas as problemáticas, a militarização e os valores militares ainda possuem força e legitimação para se expandirem nas escolas públicas do Brasil e em específico do DF, ainda se torna necessário estudos do impacto desses valores militares na formação estudantil da região, tal qual traz esta dissertação.

Investigando-se os documentos das escolas militarizadas do DF, foi possível identificar que patriotismo e disciplina também se destacam entre os valores apreendidos atualmente, tal como ocorreu no período cívico-militar. Além disso, no geral, houve intenso enaltecimento dos valores militares como efeito formador de cidadania e moral dos estudantes nesses documentos, como ocorreu no período cívico-militar, constatando que a exaltação do ethos militar é histórica. Esse engrandecimento se torna evidente nos documentos das escolas militarizadas do DF, quando se nota que a inserção desses valores nas instituições educacionais é uma das principais bases para alcançar a melhoria educacional e, em especial, patriotismo e disciplina.

De forma geral, o patriotismo posto nas escolas militarizadas do DF aciona um sentido de coletivismo padronizado e homogêneo, que se sobrepõe a outras possíveis identidades dos indivíduos, pois os estudantes precisam ter apresentação e movimentos uniformes a fim de se harmonizarem ao grupo. É um patriotismo combativo que desenvolve a possibilidade do sacrifício pelo bem do grupo/nação e ordem social hegemônica, a qual impede a pluralidade de expressividades subjetivas, seguindo normas de gênero, coibindo culturas afrodescendentes e fortalecendo a lógica capitalista elitista. O sentido desse patriotismo nas escolas militarizadas

é, portanto, LGBTQIAPN+fóbico, racista e elitista e tem raízes no patriotismo construído nas escolas durante o período ditatorial.

No caso da disciplina militar inserida nas escolas militarizadas do DF, há um sentido de imposição e obediência da lei e da ordem sem questioná-las. A autoridade assume protagonismo para se fazer cumprir os comportamentos desejados no âmbito de uma obediência não crítica. Disciplina-se os estudantes na apresentação física, comportamental e estrutura capitalista de organização meritocrática. As expressividades culturais diversas da população negra e das pessoas fora das normas de gênero são sufocadas na profunda padronização de comportamentos, além do reforço nas relações da lógica do capital. Isso significa que o sentido da disciplina militar acionada nas escolas militarizadas do DF é racista, LGBTQIAPN+fóbica e elitista, conforme também suas raízes vistas nas escolas brasileiras durante o período ditatorial. Compreender os sentidos de patriotismo e disciplina e suas raízes coloniais baseadas em raça e cristianismo (movimento neoconservador) capta as relações de poder fortalecidas e acentuadas nas instituições militarizadas. Porém, constitui-se importante lembrar que esse sentido de patriotismo e disciplina não é único, há outros movimentos populares e acadêmicos que constroem alternativas e possibilidades de sentido para patriotismo e disciplina. O patriotismo anti-imperialista, por exemplo, busca romper com relações de poder, desigualdades e injustiças sociais, objetivando a exaltação e desenvolvimento de seu povo. Já a ideia disciplina trazida por várias pesquisadoras e pesquisadores busca desenvolver um sentido disciplinar que cria regras de convivência por meio da democracia, empatia e respeito mútuo. Esse sentido de disciplina reconhece a necessidade de regras, mas não associada a ideia punitivista e de medo, mas sim ao desenvolvimento moral autônomo dos estudantes.

Sendo o significado de patriotismo e disciplina militar postos como hegemônicos em diversos espaços escolares, me coloco como a voz da rebeldia em nome da jovem adolescente que fui e que fugia (e foge) da heteronormatividade e que, naquele momento, não podia expressar comportamentos fora do binarismo homem/mulher. Uma adolescente que recebeu uma ideia de educação punitivista, a qual me fazia acreditar que ser como eu era um erro a ser corrigido. Trago também outras alternativas de patriotismo e disciplina como um grito de luta pela desnaturalização dessas raízes culturais autoritárias e antidemocráticas. Essa luta é por esse passado, mas também pelo presente posto em que meus estudantes e eu (professora) somos submetidos a um sistema tradicional opressor e de coletivismo padronizado. A ideia do apelo ao medo ainda impera tanto para estudantes quanto para professores desviantes, violentando e sufocando o desenvolvimento de possíveis alternativas culturais nas escolas.

É preciso aprofundar a discussão dos valores inseridos na educação e suas

consequências, pois os valores impactam diretamente na formação de cidadãos. Pensar em valores na educação é, portanto, pensar qual futuro de sociedade se deseja. Logo, estabelecer um debate amplo e transparente com a população sobre os valores militares inseridos na educação pública é de suma importância, pois esses valores estão impactando diretamente na organização social brasileira.

## REFERÊNCIAS

**Aguilera, Natalia Slachevsky.** Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 1473-1486, 2015.

**Almeida, Djair Lázaro de.** Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos. 2009.

**Almeida, Gabriele Gonçalves de.** Caminhos da educação pública pós regime cívicomilitar: a construção democrática e suas contradições no Brasil. 2021. 69 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2021.

**Alves, Míriam Fábila; Oliveira, João Ferreira de.** El fenómeno de la militarización de las escuelas públicas en Brasil. *DYLE*, p. 54 - 59, 16 out. 2019.

**Alves, Miriam Fábila; Reis, Livia Cristina Ribeiro dos.** Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico* editado pela ANPAE, v. 37, n. 2, 2021.

**Alves, Miriam Fábila; Toschi, Mirza Seabra.** A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico* editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283>>.

**Alves, Míriam Fábila; Toschi, Mirza Seabra; Ferreira, Neusa Sousa Rêgo.** A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 271-288, 2018.

**Anderson, Perry.** Democracia y dictadura en América Latina en la década del '70. *Cuadernos de Sociología*, 2, 33-45.1988.

**Andréu i Abela, Jaime.** Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada [revista virtual]*, 10(2), 1-34. 2000. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

**Arredondo, Julio et al.** Miradas alternativas desde y hacia la formación en educación; Cuál es la importancia, para las praxis educativas, del paradigma sociocrítico, de los abordajes decoloniales y de las posturas antiimperialistas??. 2021. Disponível em: <<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1710>>

**Bambirra, Vânia; Santos, Theotônio.** Brasil: nacionalismo, populismo e ditadura. Cinquenta anos de crise social. *América Latina: História de Meio Século*. Organizador: Pablo Casanova. Brasília Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 100-153, 1988.

**Barbosa, Karla Marisa Fernandes.** Estudo comparativo da eficiência dos Colégios Militares e das Escolas de Aplicação: uma análise de benchmark no contexto de implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2021.

**Billeke, Claudia Huaiquián.** Amanda Labarca Huberston: Legado y actualidad de una profesora extraordinaria. Revista historia de la educación latinoamericana v. 20, n. 31, 2018, pp. 15-24.

**Borrero, Dulce María.** La vocación y la escuela. Revista de Instrucción Pública, año II, No. 9, (1926): 864-870. 1926.

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

**Brasil.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 maio de 2021.

**Brasil.** Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Brasília: Presidência da República, 2019.

**Brasil.** Decreto n.9.940, de 24 de julho de 2019. Altera o Decreto n. 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17289.htm](Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17289.htm) Acesso em: 1 maio 2021.

**Brasil.** Estatuto dos Bombeiros-Militares do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal lei nº 7479 de 02 de junho de 1986. Brasília, DF: Presidência da República.

**Brasil.** Estatuto dos Militares lei nº 6.880 de 9 de dezembro de 1980. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16880.htm) Acesso em: 1 maio 2021.

**Brasil.** Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Distrito Federal lei nº 7289 de 18 de dezembro de 1984. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16880.htm](Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16880.htm). Acesso em: 1 maio 2021.

**Brasil.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996.

**Brasil.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. Extra), p. 1. 2014.

**Brasil.** Nota Técnica n. 001/2019. Brasília: PROEDUC/MPDFT, 2019.

**Brunner, José Joaquín.** La miseria de la educación y la cultura en una sociedad disciplinaria. Nueva Sociedad, v. 33, p. 81-94, 1977.

**Bueno, Bárbara Nunes Ferreira.** O modelo cívico-militar como política educacional à luz da Constituição Federal de 1988. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2021.

**Castro, Nicholas Moreira Borges de.** “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. 108 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

**CIVISMO.** In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 27 julho de 2020.

**CODEPLAN/DF.** Retratos Sociais DF 2018 – O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br>

**Coffani, Márcia Cristina Rodrigues da Silva; gomes, Cleomar Ferreira.** Configurações da cultura escolar militar: relações de significações com os jovens alunos. Linhas Críticas, v. 26, 2020.

**Corporación Latinobarómetro.** Latinobarómetro 2018. Disponível em: <https://www.latinobarometro.org>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

**Cunha, Luiz Antônio.** O legado da ditadura para a educação brasileira. Educação & Sociedade, v. 35, p. 357-377, 2014. Da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 maio 2021.

**De la cruz, Paula.** La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. In: Encuentro de Latinoamericanistas Españoles (12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España. CEEIB, 2006. P. 1233-1251.

**De Luca, Romina; Prieto, Natalia Alvarez.** Las transformaciones del currículo y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. Trabajo y sociedad, n. 23, p. 353-375, 2014.

**Dias, Zenilda Rodrigues; Ribeiro, Adalberto Carvalho.** Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. Revista Teias, v. 22, p. 406-426, 2021.

**Distrito Federal.** Currículo em Movimento. Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

**Distrito Federal.** Gestão Compartilhada. Brasília: SEEDF, 5 nov. 2019 atualizada em 6 jul. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012.

**Distrito Federal.** Manual das Escolas Cívico Militares. 2020. Disponível Em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Manual do Aluno –CCMDF. 2019. Disponível Em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Plano Operacional – CCMDF. 2019. Disponível Em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Portaria Conjunta n.1, de 31 de janeiro de 2019. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 1º fev. 2019.

**Distrito Federal.** Portaria Conjunta n.22, de 28 de outubro de 2020. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 2 fev. 2021.

**Distrito Federal.** Regimento Disciplinar – CCMDF. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Regimento Escolar dos CCMDF. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Distrito Federal.** Regulamento básico de uniformes – CCMDF. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>

**Ducasse, Jorge Fabian Cabaluz.** El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, v. 54, n. 2, p. 165-180, 2015.

**Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira.** Estratégia discursiva da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): a legitimação através da escola. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 66, 2019.

**Fernandes, Analú Dores.** Mal necessário? A memória militar brasileira (1964-1985) entre os estudantes de graduação da UnB. [179] f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

**Fernández, Silvina Julia et al.** Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico* editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 877, 2019.

**Ferreira Jr, Amarilio; Bittar, Marisa.** Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, p. 333-355, 2008.

**Ferreira, Neusa Sousa Rêgo et al.** “Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

**FGV.** Medo da violência é duas vezes maior no Brasil, diz estudo. *Tribuna do Norte: Rio Grande do Norte*, 18 out. 2018. Disponível em: <https://cps.fgv.br/midias/uc343-medo-daviolencia-e-duas-vezes-maior-no-brasil-diz-estudo>

**G1.** As promessas de Ibaneis Rocha. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/df/distrito-federal/2023/as-promessas-de-ibaneis-rocha/#/posse>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

**Garrido, Rodrigo Grazinoli.** Uma crítica arendtiana ao programa nacional das escolas cívico-militares. *Synesis* (ISSN 1984-6754), v. 12, n. 2, p. 88-98, 2020.

**Gazeta do Povo.** Em reação ao governo Lula, 19 estados decidem manter escolas cívico-militares. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/reacao-lula-19-estados-manter-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

**Godoy, Emerson Andre de; Fernandes, Maria Dilneia Espindola.** Escolas cívico– militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 27, n. 54, 2021.

**Gomes, Amaral Rodrigues.** Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019–2020): o que dizem os professores?. 2021. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

**Gomes, Marco Antonio de Oliveira; Nascimento, Yasmim Baptista do.** Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para a manutenção da ordem: State, economy and education in the civil-military dictatorship: moral and civic education for the maintaining of order. *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, 2021.

**Gomes, Sandra Mara Batista.** O regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no estado de Goiás. 2016. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. 2016

**Gonçalves, Lana Camila Santos; Silva, Sandra Moraes Cardozo da.** Olhares e sentidos dos professores sobre o modelo de escola militarizada no estado de Roraima. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 7, 2021. Online. Anais eletrônicos. 2021

**Gonçalves, Nadia G.** Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação. XXVI Simpósio Nacional de História, p. 1-17, 2011.

**Gondim, Amanda Marques de Carvalho; Costa, Alexsandro Barbosa da.** A Educação Moral e Cívica no Brasil durante a ditadura: poder e resistências. *Foro de Educación*, v. 17, n. 26, p. 153-173, 2019.

**Grizotes, Bianca de Moraes Canestraro; Frick, Loriane Trombini.** Escolas cívicomilitares e o desenvolvimento da moralidade. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 13, n. 2, p. 63-92, 2021.

**Guimarães, Samuel Pinheiro.** Nação, nacionalismo, Estado. *Estudos avançados*, v. 22, p. 145-159, 2008.

**Gusmão, Daniele Cristina Frediani; Honorato, Tony.** Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. *História da Educação*, v. 23, 2019.

**Insfran, Fernanda et al.** Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia?. REVISTA SAÚDE & CIÊNCIA, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2020.

**Jara, Isabel.** Politizar el paisaje, ilustrar la patria: nacionalismo, dictadura chilena y proyecto editorial. Aisthesis, n. 50, p. 230-252, 2011.

**Jesus, Andrea Reis de.** Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia-primeiros tempos: formando brasileiros e soldados (1957-1972). 2011. Dissertação (PGEDU) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA. 2011.

**Kaufmann, Carolina et al.** Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente. 2018. Universidad Nacional de Entre Ríos; Miño Dávila editores. Buenos Aires, 2006.

**Kaufmann, Carolina; Doval, Delfina; Fernández, Silvia.** La educación personalizada en la Argentina de las dictaduras militares (1976-1983): hagamos memoria.

**Lacé, Andréia Mello; Santos, Catarina de Almeida; Nogueira; Pamplona, Danielle Xabregas.** Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 648, 2019.

**Letícia.** Escolas federais custam menos que as militares e têm desempenho superior no Enem. SINPRO-DF: Brasília-DF, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-temdesempenho-superior-no-enem/>

**Lima, Lígia Maria Pereira.** A influência dos modelos educacionais na construção de valores socioambientais. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13993>

**Lima, Telma; Mioto, Regina.** Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katálysis, v. 10, n. esp. 2007, pp. 37-45.

**Ludwig, Antonio Carlos Will.** Educação básica e escolas cívico-militares. Basic education and civic-military schools. v. 11 n. 14 (2021): Trilhas Pedagógicas, 2021.

**Lvovich, Daniel; Rodríguez, Laura Graciela.** La Gendarmería Infantil durante la última dictadura. Quinto sol, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2011.

**Maia, Tatyana de Amaral.** Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo nacional, v. 27, 2013.

**Manzur, Juan Carlos Morales.** El antiimperialismo latinoamericano y sus aportes a las ideas de unidad continental. Espacio Abierto, v. 25, n. 1, p. 121-147, 2016.

**Martins, André Antunes.** Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívicomilitares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019.

**Martins, Heloísa Helena T. de Souza.** Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004

**Martins, Maria do Carmo.** Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em revista*, p. 37-50, 2014.

**Medeiros, Gabriel Saldanha Lula de.** Ditadura militar brasileira: a educação como instrumento de poder/Brazilian Military dictatorship: The Education as an instrument of Power. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 13, n. 48, p. 208-229, 2019.

**Miesse, Maria Carolina; Silva Moreira, Jani Alves da.** Política educacional e a educação moral e cívica nos livros didáticos: democracia, patriotismo, padronização e controle: Política educacional y la educación moral y cívica en los libros didáticos: democracia, patriotismo, estandarización y el control. *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, 2021.

**Miguel, Luis Felipe.** Brasil: ¿post-democracia o neo-dictadura?. *Revista De La Red Intercatedras De Historia De América Latina Contemporánea*, (8), 77–90. 2018.

**Miguel, Luis Felipe.** O pensamento e a imaginação no banco dos réus: ameaças à liberdade de expressão em contexto de golpe e guerras culturais. *Políticas culturais em revista*, v. 11, n. 1, p. 37-59, 2018.

**Miranda, Edna Mara Corrêa.** Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

**Miranda, Edna Mara Corrêa.** Militarização das escolas públicas e a reforma empresarial da educação: contradições nas escolas já militarizadas. *Cadernos de Educação Básica*, v. 5, n. 4, 2020.

**Moreno-Doña, Alberto; Jiménez, Rodrigo Gamboa.** Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, p. 51-66, 2014.

**Navarro, Camila Pérez; Allegra, Carmelo Galioto.** Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-21, 2020.

**Navarro, Camila Pérez; Zurita, Felipe.** La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario. *Historia y Memoria de la Educación*, n. 14, p. 587-614, 2021.

**Nogueira, Jefferson Gomes.** Educação militar no Brasil: um breve histórico. *CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, jun. 2014. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>. Acesso em: 21 mar. 2021.

**Oliveira, Adriana Martins de; Silva, Cauê Lucas Azevedo da; Fabrício, Rafael Cauê Leite.** Pedagogia da farda: uma análise do projeto de militarização das escolas públicas à luz da teoria crítica. *Anãnsi: Revista de Filosofia*, v. 2, n. 2, p. 15-30, 2021.

**Paviani, Bruno.** Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder. (1969-1971). *SEMANA DE CIENCIAS SOCIAIS: 50 anos do Golpe Militar*, 25. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2014.

**Peronil, Vera Maria Vidal; Caetano, Maria Raquel; Valim, Paula de Lima.** Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, 2021 perspectiva de gênero. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021.

**Pineau, Pablo.** Reprimir y discriminar: la educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación em Revista*, p. 103-122, 2014.

**Pinheiro, Daniel Calbino; Pereira, Rafael Diogo; Sabino, Geruza de Fátima Tome.** Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 3, p. 667, 2019.

**Pinotti, Fernanda; Rittner, Daniel.** Governo Lula encerra programa de escolas cívico-militares criado por Bolsonaro. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-lula-encerra-programa-de-escolas-civico-militares-criado-por-bolsonaro/>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

**Plácido, Gilmara Duarte; Rabelo, Giani.** Guia de civismo: o papel da igreja católica na formação moral dos/das estudantes brasileiros/as (1969). *Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*, v. 1, 2015.

**Ramos, Rayssa Marjory Rocha.** O racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar no Distrito Federal. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

**Ribeiro, Adalberto Carvalho; Rubini, Patrícia Silva.** Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 745-765, 2019.

**Ribeiro, Antonio Eustáquio.** Escolas cívico-militares do Distrito Federal, desempenho, disciplina e violência: a visão dos atores da comunidade escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil.2021

**Ricardo, Luís.** Sinpro realiza ato contra violência nas escolas. *SINPRO-DF: Brasília-DF*, 6 mai. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/sinpro-realiza-ato-contraviolencia-nas-escolas/>

**Ricardo, Yolanda.** Dulce María Borrero: Una intelectual plural. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 15(20), 2013, pp. 19-44.

**Rios, Alan.** DF: nenhum PM foi punido em denúncias de abusos nas escolas militarizadas. *Metrópoles: Brasília-DF*, 18 dez. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distritofederal/df-nenhum-pm-foi-punido-em-denuncias-de-abusos-nas-escolas-militarizadas>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

**Rocha, Alexandre Pereira da.** A gramática das polícias militarizadas: estudo comparado entre a polícia militar do Estado de São Paulo - Brasil e carabineros - Chile, em regimes políticos autoritários e democráticos. 2013. x, 303 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

**Rocha, Pombo; Bechara, Evanildo (apresentação).** Dicionário de sinônimos da língua portuguesa – 2. ed. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

**Rodrigues da Silva Coffani, M. C.; Ferreira Gomes, C..** Configurações da cultura escolar militar: relações de significações com os jovens alunos. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 26, p. 1–20, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.26204. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26204>. Acesso em: 9 ago. 2021.

**Rodrigues. Samuel de Oliveira.** A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985). *Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. Londrina, Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.*

**Rodríguez, Laura Graciela.** Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema. *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 15, n. 47, p. 1251-1273, 2010.

**Rostas, Márcia Helena Sauaia Guimarães; Abreu, Alexandre Kerson de.** O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, v. 41, n. 2, p. 387-398, 2016.

**Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano; Ruckstadter, Flávio Massami Martins; Souza, Gabriely Cristine de.** Autoridade e Disciplina em Tempos de Autoritarismo: lições de Paulo Freire. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-21, 2021.

**Salas, Ana Cecilia.** Disciplina y control en la educación Argentina. De Videla a Menem. In: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

**Sant’anna, André Luis de Oliveira de; Castro, Alexandre De Carvalho; Jacó-Vilela, Ana Maria.** Ditadura militar e práticas disciplinares no controle de índios: perspectivas psicossociais no relatório figueiredo. *Psicologia & Sociedade*, v. 30, 2018.

**Santos, Catarina de Almeida et al.** Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019.

**Santos, Catarina de Almeida.** “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, v. 42, p. 1-19, 2021

**Santos, Catarina de Almeida; SILVA PEREIRA, Rodrigo da.** Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.

**Santos, Eduardo Junio Ferreira.** Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

**Santos, Flávio Reis dos; Neto, Luiz Bezerra.** Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 10, n. 40, p. 113-125, 2010.

**Santos, Graziella Souza dos.** O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. *Praxis educativa*, v. 15, p. 1-19, 2020.

**Santos, M. G. dos.** Autoritarismo e educação no brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rir.v1i12.1320. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20381>. Acesso em: 24 ago. 2022.

**Santos, Mariana Teixeira dos; Silva, Thiago de Faria e.** Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 506-524, abr. 2021. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/106182>>. Acesso em: 09 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol37n12021.106182>.

**Sena, Hélio Cleidilson de Oliveira.** Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPG em Educação. São Leopoldo, 2021.

**Serrano, Felipe Victoriano.** Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos (Méx.)*, México, v. 23, n. 64, p.175-193, dic. 2010. Disponible em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018757952010000300008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952010000300008&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 06 agosto 2021.

**Silva<sup>ii</sup>, Raquel Santos da.** Patriotismo e civismo: os caminhos da educação na ditadura militar no Brasil. 2018. Disponível em: <[www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532399410\\_ARQUIVO\\_artigodam\\_o\\_nografiaparaanpuh1.pdf](http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532399410_ARQUIVO_artigodam_o_nografiaparaanpuh1.pdf)>

**Silva, Edileuza Fernandes; Veiga, Ilma Passos Alencastro; Arruda Fernandes, Rosana César de.** Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, v. 10, p. e020116-e020116, 2020.

**Silva, Fátima da.** Educación en crisis y pandemia capitalista: Militarización de las escuelas en Brasil. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, n. 175, p. 67-76, 2021.

**Silva, Luiz Kennedy de Almeida; Lavor Filho, Tadeu Lucas de; Holanda, Indira Feitosa Siebra de.** PÁTRIA AMADA: A Construção da Identidade Patriota e os Problemas do Discurso Nacionalista Brasileiro Atual. 2017.

**Silva, Thayane Ellen Machado Da.** Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2021.

**Soares, Mariana Souque.** *et al.* A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 12, 2022.

**Soares, Marina Gleika Felipe.** *et al.* Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 786, 2019.

**Soto, Guillermo Guajardo.** Remozando el nacionalismo y el antiimperialismo latinoamericano. Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, v. 5, n. 7, p. 229-252, 2015.

**Sousa, Reginaldo Cerqueira.** Práticas de esporte, educação física e educação moral e cívica na Ditadura Militar: uma higiene moral e do corpo. História e Diversidade, v. 7, n. 2, p. 170-186, 2015.

**Souza, Maria Luiza Rodrigues.** “Um estudo das narrativas cinematográficas sobre as ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983)” 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

**Souza, Rosa.** A Militarização da Infância: Expressões do Nacionalismo na Cultura Brasileira. Cadernos Cedes, ano XX, nov. 2000.

**Timmermann, Freddy.** La producción e instrumentalización política del miedo en la concepción cristiana y nacionalismo de la declaración de principios de la Junta de gobierno: Chile, 1974. Alpha (Osorno), n. 37, p. 213-224, 2013.

**Tornay, Victoria Álvarez; Tappero, Adrián Bernasconi.** "Una subversión más peligrosa que la armada": mecanismos de represión y disciplinamiento en el campo educativo y cultural durante la dictadura militar argentina (1976-1983). Revista Divergencia, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2012.

**Verdes-Montenegro, F.J.** La (re) militarización de la política latinoamericana: Origen y consecuencias para las democracias de la región. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, n. 14, p. 1, 2019.

**Verdes-Montenegro, F.J.** La (re)militarización de la política latinoamericana. Documento de Trabajo, no 14, Madrid, Fundación Carolina. Revista de Pedagogía. N. 49. V. XVIII. Caracas, 1997.

**Zibas, D. M. L.** A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 26–32, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/948>. Acesso em: 28 fev. 2023.