



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

A militarização na Política Nacional de Educação Básica Pública e na gestão escolar: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2023)

Brasília, DF

2025

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

A militarização na Política Nacional de Educação Básica Pública e na gestão escolar: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2023)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva.

Brasília, DF

2025

Pimenta, Alexandre Marinho

A militarização na Política Nacional de Educação Básica Pública e na gestão escolar: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2023) / Alexandre Marinho Pimenta; orientadora Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2025. 317 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação Básica. 2. Política Educacional. 3. Militarização da educação 4. Reprodução social. 5. Gestão escolar.
I. Silva, Maria Abádia da, orient. II. Título.

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

A militarização na Política Nacional de Educação Básica Pública e na gestão escolar: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2023)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva (PPGE/UnB)

Presidente da banca

Prof.^a Dr.^a Catarina de Almeida Santos (PPGE/UnB)

Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Graziella Souza dos Santos (CED/UFSC)

Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Jacomini (PPGE/Unifesp)

Examinadora externo

Prof. Dr. José Vieira de Sousa (PPGE/UnB)

Suplente

Para meu avô, Seu João Pimenta, em memória.

*De suas mãos surgiram coisas belas, como esta capital, que
ainda pertencerá aos seus verdadeiros donos.*

Seu amor à Deus foi um amor aos cansados e oprimidos.

*Para Luk e Cartola (Pitty), amor-nuvem e amor-terra, que
continuam, na eternidade da matéria.*

Deus sive Natura.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva, orientadora rigorosa, por me ensinar a pensar historicamente e a escrever com mais foco, atenção, paciência e ousadia. Sem suas constantes leituras críticas, este trabalho não existiria. Construir o concreto pensado é um trabalho árduo e exige uma vida inteira. Sigamos.

Aos demais professores da Faculdade de Educação da UnB, com quem tanto aprendo, em especial ao “Doutor em Estado”, Prof. Dr. José Vieira de Sousa; ao querido Carlinhos, Prof. Dr. Carlos Lopes, amigo de uma vida; à Prof.^a Dr.^a Catarina de Almeida Santos, intelectual pública que tanto nos inspira; e ao Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, lutador incansável. Aos demais membros das Bancas Examinadoras de Qualificação e de Defesa, Prof.^a Dr.^a Graziella Souza dos Santos, Prof. Dr. José dos Santos Souza e Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Jacomini, pela generosidade e pelas contribuições. Aos professores e palestrantes, civis e militares, de diferentes instituições, cursos e eventos acadêmicos, que contribuíram para minha formação sobre o mundo castrense. Aos meus professores do mestrado em Sociologia. Aos meus professores de Educação Básica da rede pública do DF.

A todos que avaliaram e debateram os achados parciais desta pesquisa em eventos e periódicos acadêmicos entre 2022 e 2025, com destaque para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME). À Dr.^a Sátia Marini, revisora do texto final.

Aos colegas do grupo de pesquisa ÁGUIA, pelos debates e desafios em conjunto. Ao Prof. Saulo Vieira, nosso querido colega que se foi, mas deixou em nós a coragem de ser educador. Aos meus irmãos intelectuais Edemilson Paraná, Lucas Trindade e Paulo Henrique Flores.

Aos técnico-administrativos e trabalhadores responsáveis pela limpeza, manutenção e vigilância, que cuidam diariamente desta cidade chamada UnB, minha segunda casa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade de formação continuada por meio do afastamento remunerado. A todos os meus colegas de Secretaria, essa categoria aguerrida que também me forma nas escolas e nas lutas.

Aos meus amigos da família e aos meus familiares amigos. Enquanto pudermos cantar, formaremos um imenso cordão.

Aos meus que vieram antes de mim e aos que virão. Por vocês, eu sigo.

“A cultura é, para a imensa maioria dos homens, apenas um adestramento que os transforma em máquinas”.

Karl Marx e Friedrich Engels, 1848.

“Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”.

Frantz Fanon, 1952.

“Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”.

Palavra de ordem das ocupações estudantis no Brasil, 2015.

RESUMO

PIMENTA, Alexandre Marinho. *A militarização na Política Nacional de Educação Básica Pública e na gestão escolar: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2023)*. 2025. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

Esta tese elege como objeto de investigação o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), executado sob relações de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD) no período de 2019 a 2023. Parte-se da questão: como e por que o governo federal de Jair Bolsonaro executou um concomitante processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Pecim? Elege como objetivo geral analisar o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, considerando a dimensão repressivo-disciplinar da educação e a dimensão da gestão democrática, entre 2019 e 2023. Para tanto, aproxima-se do materialismo histórico e dialético como base teórico-filosófica para compreender o modo de produção capitalista por meio de relações contraditórias de produção e reprodução sociais. Para apreender cientificamente, no movimento histórico, o processo de militarização induzido pelo Pecim, a investigação utiliza as categorias teóricas *totalidade*, *contradição* e *reprodução* e as categorias empíricas reprodução social, repressão, militarização e gestão da educação. A pesquisa histórico-documental centrou-se em um *corpus* formado por 37 documentos de formatos diversos e em um roteiro de questões. Sustenta-se que o Estado capitalista induz a reprodução social por meio de aparelhos repressivos e ideológicos no âmbito da luta de classes. No Brasil, País marcado por um longo histórico político autoritário e de intervenções militares, houve na década de 2010 a reemergência de forças políticas de direita, que formaram as alianças políticas neoconservadoras e expandiram sua atuação na política educacional. No governo militarizado de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o MEC conduziu um projeto bolsonarista de Educação Básica, apreendido por meio dos descritores desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização. A prevalência das ações autoritárias e neoconservadoras fizeram emergir a *Rede Política e Institucional de gestão do Pecim*, dirigida pela Secim/Decim e composta por agentes públicos e privados que atuaram em espaços civis e militares, físicos e digitais, nos vários níveis da Federação. Essa Rede disseminou concepções, finalidades e práticas militarizadas e gerencialistas, tornando-se um veículo para a implementação e reprodução do Pecim por meio de apoios técnicos, financeiros, de formação e de pessoal, e por mecanismos de controle e ideológicos, alcançando cerca de 200 escolas públicas em todo País. O Pecim engendrou um modelo de gestão escolar gerencial-militarizado, pautado no comando, no controle e na vigilância, e buscou suprimir a gestão democrática e o projeto político-pedagógico da escola pública. As Escolas Cívico-Militares (Ecims) foram veículos do projeto bolsonarista de Educação Básica, com interferência das corporações militares na gestão de escolas públicas e na implementação de um regime disciplinar repressivo sobre os estudantes. Portanto, a militarização da Educação Básica agrava a tendência reprodutivista do sistema educacional e a fragilidade do regime democrático brasileiro. Defende-se a recomposição da gestão democrática por meio de uma disciplina escolar democrática como instrumento político-pedagógico coletivo de defesa e fortalecimento da escola pública, inserida na luta das classes trabalhadoras.

Palavras-chave: Educação Básica; Política Educacional; Militarização da educação; Reprodução social; Gestão escolar.

ABSTRACT

PIMENTA, Alexandre Marinho. *Militarization in national public basic education policy and school management: the National Civic-Military Schools Program (2019-2023)*. 2025. 317 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

This thesis chooses as its object of investigation the process of militarization in national public basic education policy and school management through the National Program for Civic-Military Schools (Pecim), implemented under a partnership between the Ministry of Education (MEC) and the Ministry of Defense (MD) from 2019 to 2023. It starts with the question: how and why did Jair Bolsonaro's federal government implement a concomitant process of militarization in national public basic education policy and school management through Pecim? Its general objective is to analyze the process of militarization in national public basic education policy and school management through the National Program for Civic-Military Schools, considering the repressive-disciplinary dimension of education and the dimension of democratic management between 2019 and 2023. To this end, it approaches historical and dialectical materialism as a theoretical-philosophical basis for understanding the capitalist mode of production through contradictory relations of social production and reproduction. To scientifically grasp, in the historical movement, the process of militarization induced by Pecim, the research uses the theoretical categories of *totality*, *contradiction*, and *reproduction* and the empirical categories of social reproduction, repression, militarization, and education management. The historical-documentary research focused on a corpus of 37 documents in various formats and a set of questions. It is argued that the capitalist state induces social reproduction through repressive and ideological apparatuses in the context of class struggle. In Brazil, a country marked by a long history of authoritarianism and military interventions, the 2010s saw the reemergence of right-wing political forces, which formed neoconservative political alliances and expanded their influence in educational policy. Under the militarized government of Jair Messias Bolsonaro, the Ministry of Education conducted a bolsonarist Basic Education project, characterized by the descriptors de-ideologization, disarticulation, militarization, conservatism, technocracy, and privatization. The prevalence of authoritarian and neoconservative actions led to the emergence of the *Political and Institutional Network for the management of Pecim*, directed by Secim/Decim and composed of public and private agents who worked in physical and digital, civil and military spaces at various levels of the Federation. This network disseminated militarized and managerialist concepts, goals, and practices, becoming a vehicle for the implementation and reproduction of Pecim through technical, financial, training, and personnel support, as well as control and ideological mechanisms, reaching approximately 200 public schools throughout the country. Pecim created a militarized school management model based on command, control, and surveillance, and sought to suppress democratic management and the political-pedagogical project of public schools. Civic-Military Schools were vehicles for bolsonarist Basic Education project, with interference from military corporations in the management of public schools and the implementation of a repressive disciplinary regime on students. Therefore, the militarization of Basic Education aggravates the reproductive tendency of the educational system and the fragility of the Brazilian democratic regime. The recomposition of democratic management is required through democratic school discipline as a collective political-pedagogical instrument for the defense and strengthening of public schools, inserted in the struggle of the working classes.

Keywords: Basic education; Educational policy; Militarization of education; Social Reproduction; School management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Diagrama do estado do conhecimento sobre militarização da educação (2019-2023).....	27
Ilustração 2 – Diagrama da produção do conhecimento científico desta tese.....	42
Ilustração 3 – Subordinação dos colégios militares.	76
Ilustração 4 – Exemplos de uniformes masculinos do Colégio Militar de Santa Maria (RS)..	77
Ilustração 5 – Brasão do CEPMG.	83
Ilustração 6 – Twitter do ex-Comandante do Exército general Eduardo Villas Bôas, 2018....	96
Ilustração 7 – Diagrama das alianças políticas neoconservadoras na ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República.....	101
Ilustração 8 – Diagrama do movimento de conformação do projeto bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras.	102
Ilustração 9 – Descritores para apreensão do projeto de Educação Básica no âmbito das alianças políticas neoconservadoras.....	112
Ilustração 10 – Twitter do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre o MEC, 2018.	115
Ilustração 11 – Presença de militares em cargos e funções comissionadas no Executivo Federal (Brasil, 2013-2021).	121
Ilustração 12 – Organograma básico do MEC no governo federal de Jair Bolsonaro, 2019.	134
Ilustração 13 – Twitter do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre a extinção da Secadi, 2019. .	135
Ilustração 14 – Capa da Cartilha Educação Domiciliar do MEC, 2021.....	146
Ilustração 15 – Trajetória do Pecim, Brasil (2019-2023).....	157
Ilustração 16 – Símbolo do Pecim.....	165
Ilustração 17 – Uniformes do Pecim (exemplo).....	166
Ilustração 18 – Certificado do Pecim.	195
Ilustração 19 – Rede Política e Institucional de gestão do Pecim e suas dimensões de militarização.	198
Ilustração 20 – Relatório Sintético do Ipecim Nível Básico.	202
Ilustração 21 – Diagrama da implementação do Pecim.	205
Ilustração 22 – Termo de Adesão ao Pecim.	206
Ilustração 23 – Capa da Cartilha Boas Práticas, 2022.....	212
Ilustração 24 – Militarização na política nacional de Educação Básica pública entre 2019 e 2023, Brasil.	219

Ilustração 25 – Organograma das Escolas Cívico-Militares de acordo com o <i>Manual</i>	240
Ilustração 26 – Organograma das Escolas Cívico-Militares de acordo com as <i>Diretrizes</i>	241
Ilustração 27 – Símbolo do Pecim.....	246
Ilustração 28 – Ficha de notificação de medida educativa do Pecim.	251
Ilustração 29 – Uniformes de aula do Pecim, conforme o <i>Manual</i>	253
Ilustração 30 – Militarização na gestão escolar entre 2019 e 2023, Brasil.	267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das propostas para a Educação Básica do Plano de Governo de Jair Bolsonaro (2018).....	116
Quadro 2 – Gestão de Ricardo Vélez Rodríguez no MEC (01/01/2019 - 08/04/2019).	139
Quadro 3 – Gestão de Abraham Weintraub no MEC (09/04/2019 - 16/06/2020).	143
Quadro 4 – Gestão de Milton Ribeiro no MEC (16/07/2020 - 28/03/2022).	147
Quadro 5 – Gestão de Victor Godoy Veiga no MEC (29/03/2022 - 31/12/2022).	149
Quadro 6 – Síntese do projeto de Educação Básica presente no governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2019-2022).	152
Quadro 7 – Roteiro para análise dos documentos do Pecim.	167
Quadro 8 – Síntese do Pecim, a partir do Decreto n.º 10.004 de setembro de 2019.	180
Quadro 9 – Comparação de competências entre a Secim e a Decim, de acordo com os decretos n.º 9.665 de janeiro de 2019 e n.º 10.195 de dezembro de 2019.	186
Quadro 10 – Gestores da Secim/Decim entre 2019 e 2022.	189
Quadro 11 – Síntese das portarias do MEC relativas à implementação do Pecim.	200
Quadro 12 – Rodadas de capacitação e eventos do Pecim.	210
Quadro 13 – Síntese das concepções de gestão escolar (Brasil, 2013-2023).	226
Quadro 14 – Síntese da gestão escolar gerencial-militarista no âmbito do Pecim (Brasil, 2019-2023).	234
Quadro 15 – Síntese da vinculação do Pecim ao projeto de Educação Básica presente no governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2019-2022).	235
Quadro 16 – Agentes e funções da gestão gerencial-militarizada nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021).	242
Quadro 17 – Comparação entre a disciplina escolar militarizada e a disciplina escolar democrática.	265
Quadro 18 – Teses e Dissertações sobre militarização da educação e escolas cívico-militares, (Brasil, 2019-2023).	309
Quadro 19 – Artigos sobre militarização da educação e escolas cívico-militares, (Brasil, 2019-2023).	311
Quadro 20 – Corpus documental completo e detalhado.	314

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Custos finais do MEC com gratificações mensais recebidas pelos militares das Forças Armadas atuantes nas Ecims, por posto/graduação, 2023.....	192
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABD	Academia Brasileira de Defesa
Abemil	Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar
Abin	Agência Brasileira de Inteligência
AGU	Advocacia-Geral da União
ÁGUIA	Grupo de Pesquisa sobre Organismos Internacionais, Gestão e Políticas da Educação Básica
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CGU	Controladoria-Geral da União
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conape	Conferência Nacional Popular de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAS	Direção e Assessoramento Superiores
Decex	Departamento de Educação e Cultura do Exército
Decim	Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares

DEM	Democratas (partido político)
Depa	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DF	Distrito Federal
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Dome	De Olho no Material Escolar
EAD	Educação a Distância
Ecim	Escola Cívico-Militar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCPE	Funções Comissionadas do Poder Executivo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GSI	Gabinete de Segurança Institucional
I3GS	Instituto de Inteligência em Gestão e Sustentabilidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipecim	Indicador Pecim
ISO	International Organization for Standardization
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e +
Lide	Grupo de Líderes Empresariais
MBL	Movimento Brasil Livre
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MD	Ministério da Defesa

MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organizações Militares
OS	Organização Social
PAR	Programa via Plano de Ações Articuladas
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PF	Polícia Federal
PL	Projeto de Lei (acompanhado de número)
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PMESP	Polícia Militar do Estado de São Paulo
PMGO	Polícia Militar do Estado de Goiás
PMMT	Polícia Militar do Estado de Mato Grosso
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Programa de Parcerias de Investimentos
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTTC	Prestação de Tarefa por Tempo Certo
RePME	Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secim	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinarm	Sistema Nacional de Armas

Sinpro-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
Ubes	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Complexidade, relevância e proposição do objeto de investigação	20
Premissas teóricas e filosóficas: pressupostos fundamentais da pesquisa.....	28
Formulação do problema, objetivos e questões da investigação	33
Posições epistemológicas para a pesquisa em política e gestão educacionais	36
Procedimentos metodológicos e categorias analíticas.....	39
CAPÍTULO 1	
O ESTADO CAPITALISTA ENTRE APARELHOS REPRESSIVOS E	
IDEOLÓGICOS: ELEMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	43
1.1. Modo de produção capitalista, reprodução social e luta de classes: primeira aproximação.....	43
1.2. Elementos do Estado capitalista, do aparelho repressivo e do sistema educacional .	50
1.3. Reflexão sobre a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica na sociedade capitalista	58
1.4. Rede de colégios militares e militarização da Educação Básica no Brasil.....	70
1.5. Registros parciais.....	85
CAPÍTULO 2	
O GOVERNO MILITARIZADO DE JAIR BOLSONARO (2019-2022): CONTEXTO	
HISTÓRICO, ALIANÇAS NEOCONSERVADORAS E PROJETO DE GOVERNO ..	87
2.1. Governo de Dilma Rousseff e de Michel Temer entre 2013 e 2018	88
2.2. A ascensão do candidato Jair Messias Bolsonaro com apoio das alianças políticas neoconservadoras.....	97
2.3. Governo Bolsonaro (2019-2022): projeto de governo e composição ministerial ...	112
2.4. Resistências políticas ao governo Bolsonaro: características, contradições e limites	125
2.5. Registros parciais.....	127
CAPÍTULO 3	
A GESTÃO DO MEC E O PROJETO BOLSONARISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
(2019-2022): DESMONTE INSTITUCIONAL E REORIENTAÇÃO POLÍTICA.....	129
3.1. A gestão do Ministério da Educação entre 2019 e 2022	130
3.2. O projeto de Educação Básica subjacente ao MEC durante o governo de Jair Bolsonaro	151

3.3. Análise histórica e documental da militarização da Educação Básica: o percurso metodológico da pesquisa.....	157
3.4. Registros parciais.....	168
CAPÍTULO 4	
A MILITARIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2019-2023): A GESTÃO E A REPRODUÇÃO DO PECIM ENTRE O MEC E O MD	170
4.1. Os princípios, as concepções, as bases legais e as finalidades do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).....	171
4.2. A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim: estruturas institucionais e organizacionais, parcerias, relações e agentes civis e militares	184
4.3. A atuação da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim entre 2019 e 2022	199
4.4. A avaliação do Pecim, as resistências e o seu paradoxal processo de encerramento	213
4.5. Registros parciais.....	220
CAPÍTULO 5	
A GESTÃO ESCOLAR GERENCIAL-MILITARIZADA DO PECIM: REGRESSÃO AUTORITÁRIA E REFORÇO REPRESSIVO-DISCIPLINAR	222
5.1. Uma “gestão de excelência”: princípios, diretrizes e planejamento estratégico da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim.....	223
5.2. Uma interferência militar na escola pública: agentes, instâncias e funções da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim.....	236
5.3. A dimensão repressivo-disciplinar nas Escolas Cívico-Militares: regime disciplinar militarizado para os estudantes.....	247
5.4. A disciplina escolar democrática como instrumento de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública	257
5.5. Registros parciais.....	267
CONCLUSÃO	269
REFERÊNCIAS	279
ANEXOS	309

INTRODUÇÃO

“A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno”.

Karl Marx, 1873.

Complexidade, relevância e proposição do objeto de investigação

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), que concentra estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, em seus diversos níveis e modalidades. Também está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Organismos Internacionais, Gestão e Políticas da Educação Básica (ÁGUIA), certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e no Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB.

Nesta investigação, busco contribuir para os estudos sobre a militarização da Educação Básica no Brasil, processo complexo que envolve diversos programas e modelos político-pedagógicos, nos diferentes níveis da Federação. Elegi como objeto de investigação o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), executado sob relações de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD) no período de 2019 a 2023.

O Pecim foi instituído pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro por meio do Decreto n.º 10.004 de 5 de setembro de 2019, que previa a implementação de Escolas Cívico-Militares (Ecims) no País, em uma colaboração do MEC com o MD (Brasil, 2019s). Esse decreto foi revogado em 19 de julho de 2023, pelo então presidente em exercício Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, por meio do Decreto n.º 11.611 (Brasil, 2023f). No entanto, o Pecim continua como referência para outras iniciativas semelhantes de militarização da Educação Básica pública a nível estadual, como o Programa Colégios Cívico-Militares do estado do Paraná, aprovado em 2022, e o Programa Escola Cívico-Militar do estado de São Paulo, aprovado em 2024.

Meu interesse pela temática da militarização da Educação Básica surgiu, em 2019, quando o então governador do Distrito Federal (DF), Ibaneis Rocha, emitiu portarias conjuntas da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Estado de Segurança Pública que previam a transformação de escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública distrital em “Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2019). O modelo de Gestão Compartilhada desse projeto, que posteriormente coexistiu com o Pecim no DF, consolidou-se em meio a polêmicas, críticas e protestos, por exemplo, do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF) e de segmentos da comunidade escolar. Tal projeto de Gestão Compartilhada do governo distrital, juntamente com o Pecim, alterou a dinâmica político-pedagógica das escolas públicas distritais transformadas em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal e em Escolas Cívico-Militares. Surgiram novos agentes, regulamentos e regimentos que enfatizam a disciplina e a hierarquia no ambiente escolar, agora permeado explicitamente pela lógica militar.

Desde 2018, atuo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como professor e coordenador pedagógico de Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade no DF me instigou a investigar o fenômeno da militarização da Educação Básica no Brasil no doutorado em Educação na UnB, iniciado em 2022.

O tema da militarização exigiu certa mudança em minha trajetória acadêmica. Na graduação em Pedagogia, concentrei meus estudos na Sociologia da Educação, nos teóricos crítico-reprodutivistas (Althusser, 2022; Baudelot; Establet, 1987; Bourdieu; Passeron, 2009)¹. Preocupavam-me as determinações decorrentes da estrutura social no sistema educacional, assim como as diretrizes para uma ação política e pedagógica contra-hegemônica (Pimenta, 2013). Realizei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB, com foco nas interfaces entre a teoria social e a educação. Na dissertação *A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil* (2015), analisei a expansão da Educação Superior na modalidade a distância, fomentada por um programa federal (Pimenta; Rosso; Lopes, 2019).

¹ Segundo Saviani (2011, p. 58), durante a Ditadura Militar brasileira iniciada em 1964, a “[...] visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante”. E “[...] estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa” (Saviani, 2011, p. 116). Concordo com o autor sobre a potencialidade de tais teorias, sobretudo em períodos políticos mais autoritários. No debate educacional atual, David Backer (2021; 2022) e Décio Saes (2020) apontam para a atualidade e a potencialidade da perspectiva da reprodução para a pesquisa em educação. Ludwig (1998), em sua análise do ensino militar, mostra as potencialidades da teoria da reprodução para explicar esse fenômeno.

Portanto, foi como professor e coordenador pedagógico de escola pública do Distrito Federal e também como um pesquisador em formação que encontrei a militarização da Educação Básica pública. Busco compreender esse fenômeno a partir de sucessivas aproximações com a literatura especializada e da releitura de autores e aportes teóricos. Nesse movimento, considero o conhecimento científico um “produto do pensar, do conceber”, algo que parte da apropriação do mundo concreto, historicamente situado, por um “cérebro pensante” (Marx, 1974, p. 123). Também considero a prática científica como processual e dinâmica, interligada a outras práticas sociais, em constante retroalimentação (Althusser, 2019).

A militarização da Educação Básica abrange distintos modelos no Brasil, com muitos aspectos, características e complexas relações. Desde a década de 2010, esse fenômeno tem se expandido nacionalmente, além dos colégios militares, vinculados a órgãos da Defesa Nacional ou ainda de segurança pública, destinados prioritariamente aos filhos de militares e cuja formação visa as carreiras castrenses (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019)². Esse processo de militarização é caracterizado por distintas políticas de fomento e indução de modelos político-pedagógicos militarizados, pautados pela rigorosa disciplina, hierarquia e valores patrióticos, em escolas públicas municipais, distritais e estaduais presentes em todas as regiões do País (Veiga, 2020).

A militarização da Educação Básica ocorre de variadas formas: a) transferência e compartilhamento da gestão escolar para corporações militares de Defesa ou de segurança pública; b) acordos de cooperação entre Secretarias de Educação e aquelas corporações; c) transferência ou criação de unidades de ensino para alguma corporação militar; d) aplicação de doutrina militar e práticas de quartel em unidades escolares civis, inclusive por meio de associações de militares e na rede privada de ensino (Santos, 2021; Santos; Alves, 2022). Esse processo, complexo e diverso, procura implementar uma perspectiva militarista³ de Educação Básica dentro de uma escola civil.

² Apesar de diferentes dos colégios militares federais e estaduais (vinculadas às Forças Armadas ou às Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares estaduais), as referidas escolas militarizadas possuem proximidades históricas, políticas e pedagógicas com aqueles. Segundo Santos e Alves (2022, p. 13), as primeiras políticas de militarização buscaram atender o público militar estadual, em moldes semelhantes ao dos colégios militares.

³ Tanto a militarização quanto o militarismo expressam a expansão da dimensão militar sobre a esfera civil. Por militarismo, entende-se uma ideologia em defesa da expansão da dimensão militar na sociedade, da militarização de fato. Segundo Perera (2015, p. 48): “militarism is a companion concept to militarisation, understood to be the *ideology* behind the *process* of militarisation”. No Brasil, há várias manifestações de militarismo. De acordo com Santos, Kubik e Cunha (2024, p. 112): “Que aspectos podemos observar nos discursos militaristas no Brasil? A propensão em defender o papel tutelar do Exército como criador e protetor da República; a visão de que as forças armadas são, acriticamente, o fiel da balança da democracia; a percepção de que as instituições militares formam servidores moralmente acima de qualquer suspeita e por isso superiores aos servidores civis; a visão de que os militares formam servidores capazes de realizar qualquer missão, inclusive fora das atribuições militares; a crença

Destaco, no texto da Constituição Federal de 1988, as especificidades das corporações militares existentes de forma oficial⁴ no Brasil, no caso, as Forças Armadas de Defesa Nacional e os órgãos de segurança pública. Segundo o artigo 142 da Constituição Federal, as Forças Armadas são constituídas pelo Exército, pela Marinha e pela Aeronáutica, todas elas “[...] instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República” e destinadas “[...] à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem” (Brasil, 1988, *online*). Já o artigo 144, estabelece que “a segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” e é composta pelos seguintes órgãos: Polícia Federal; Polícia Rodoviária Federal; Polícia Ferroviária Federal; Polícias Civis; Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares e Polícias Penais Federal, Estaduais e Distrital (Brasil, 1988, *online*). Apesar de terem focos de atuação distintos, de um lado, as ameaças externas à Nação, de outro, a ordem pública interna, as Forças Armadas e as forças de segurança pública, altamente militarizadas no Brasil (Felitte, 2023), apresentam complementariedades e proximidades. Isso ocorre, seja pela garantia da lei e da ordem interna, incumbida às Forças Armadas pelo texto constitucional e realizada de forma conjunta com as forças de segurança pública, seja pelos dispositivos legais e institucionais que incluem as polícias e os bombeiros militares como forças auxiliares e de reserva do Exército (Brasil, 1988)⁵.

Desde 1999, os comandos das Forças Armadas perderam *status* ministeriais, sendo incorporados à estrutura do Ministério da Defesa. Com a criação desse ministério, buscou-se reposicionar a autoridade civil em relação às armas, a fim de reduzir, ao menos formalmente, o poder e a autonomia castrenses, herdados do regime ditatorial militar que terminou em 1985 (Oliveira; Kalil; Tubino, 2023). No entanto, como demonstram vários pesquisadores, tal alteração institucional não se efetivou em um controle civil e democrático da política de defesa

de que os militares são os detentores legítimos da nacionalidade e do senso de patriotismo; por fim, a fé de que são uma espécie de reserva moral da nação, em especial nas crises políticas”.

⁴ De forma não oficial, cresce no País a existência de agrupamentos armados ilegais e clandestinos, no âmbito do crime organizado e em relações contraditórias com o Estado. A presença e a influência de milícias e facções armadas são fatores relevantes para a compreensão da dinâmica de alta criminalidade e violência no Brasil (Feltran *et al.*, 2022). Nesta tese, considero apenas as corporações militares oficiais, assim como entendo-as como um complexo, porém unitário, aparelho repressivo de Estado (Althusser, 2022).

⁵ Pelo Estatuto dos Militares vigente, Lei n.º 6.880/1980 (Brasil, 1980), o conjunto das polícias e bombeiros militares do País é considerado reserva das Forças Armadas. Tais forças de segurança pública são controladas pela Inspeção Geral das Polícias Militares do Exército Brasileiro. Esse quadro institucional provém do período ditatorial militar (Felitte, 2023). No Estatuto, define-se ainda que os militares das Forças Armadas podem estar na ativa ou na inativa. Militares na reserva podem ser convocados pelo Estado para voltar à atividade.

e das corporações militares no geral, inclusive em relação aos seus programas educacionais internos (Zaverucha, 2005; Winand; Saint-Pierre, 2010).

A militarização, na maior parte dos casos, transfere a gestão de escolas públicas civis, no caso, para corporações militares, fato que não encontra previsão constitucional, nem respaldo na Lei n.º 9.349/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Brasil, 1996), ou na Lei n.º 13.005/2014, Plano Nacional de Educação vigente. Constitui-se, portanto, como uma emergente e complexa diferenciação interna ao sistema educacional brasileiro, no nível da Educação Básica. Esse processo se encontra ainda em formação, assim como tem diversas formatações, a depender da rede de ensino e do programa educacional em questão (Alves; Toschi; Ferreira, 2018; Alves; Ferreira, 2020).

Os levantamentos de Santos (2020a) e Veiga (2020) identificaram em torno de duas centenas de escolas militarizadas no País à época. Em sua maioria, eram escolas estaduais geridas pelas Polícias Militares, concentradas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2023, foram identificadas 940 unidades escolares militarizadas (Mendonça, 2024), o que indica uma contínua expansão do fenômeno.

Os governos apontam as seguintes justificativas oficiais para executar o processo de militarização da Educação Básica no Brasil: o combate à violência escolar e/ou comunitária (Brito; Rezende, 2019; Ranna, 2021) e a busca por melhores índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tomando como modelo os colégios militares (Lacé; Santos; Nogueira, 2019; Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019). No desenvolvimento das políticas de militarização da educação, observa-se que elas são implementadas por governos de variados partidos e tendências políticas. Tanto governos de esquerda quanto governos de direita adotam políticas de militarização de suas respectivas redes de ensino, como são os casos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), na Bahia (Brito; Rezende, 2019), do governo do partido Republicanos, em São Paulo, e do Partido Social Democrático (PSD), no Paraná⁶.

Essa política educacional militarista obteve um novo patamar de legitimação e institucionalização com a eleição do capitão reformado do Exército Jair Messias Bolsonaro para a Presidência da República, em 2018 (Alves; Toschi, 2019; Santos, 2020b). A eleição de Bolsonaro, candidato de extrema-direita, marcou definitivamente a entrada do Brasil na recente ascensão autoritária e neoconservadora no mundo (Almeida, 2019; Teitelbaum, 2020; Nobre,

⁶ Considero Direita e Esquerda como dois espectros políticos que se distinguem política e ideologicamente. O primeiro tende a valorizar uma sociedade hierarquizada e as tradições nacionais. O segundo, maior equidade social e perspectivas de transformação política e econômica. Em relação ao termo extrema-direita, utilizo-o para abarcar forças políticas radicais da direita, seja com pretensões ditatoriais ou não.

2022). No terreno da política educacional, além da continuidade de diretrizes neoliberais, Jair Messias Bolsonaro (Brasil, 2018) se alinhou a movimentos educacionais neoconservadores, como o Escola Sem Partido, contra a “ideologia de gênero”⁷ e pelo ensino domiciliar (Miguel, 2016; Colombo, 2023)⁸.

Logo no início do governo, Jair Bolsonaro criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Esse órgão, em parceria com o MD, coordenou o Pecim (Brasil, 2019p; 2019s). Esse programa, com o apoio direto das Forças Armadas, estabeleceu uma articulação entre governo federal e redes de ensino estaduais, municipais e distrital para induzir modificações político-pedagógicas militarizadas em escolas públicas de nível fundamental e médio, chamadas então de Escolas Cívico-Militares. O Pecim incorporou, desde o nível da administração pública federal até a gestão escolar e as funções pedagógicas, membros e lógicas de corporações militares no âmbito educacional. Com base nos dados do Pecim, identificou-se que mais de 200 unidades escolares aderiram ao modelo cívico-militar federal até 2022, com maior presença nas regiões Sul e Sudeste, atingindo assim cerca de 120 mil estudantes (Brasil, 2022f).

Mesmo com a derrota de Bolsonaro, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, as mudanças internas no Ministério da Educação e a revogação do Decreto n.º 10.004/2019, em 2023, as políticas estaduais, municipais e distrital de militarização persistem, sobretudo em locais onde houve vitória de candidatos ligados à extrema-direita e ao bolsonarismo⁹. A militarização é abertamente apoiada por movimentos militares, autoritários e neoconservadores da sociedade política e civil e encontra uma base social diversa (Sagres, 2022)¹⁰. Inclusive, há no Congresso

⁷ Para Junqueira (2022, p. 17) a “ideologia de gênero” é um “neologismo que cumpre o papel de um artefato retórico e persuasivo” de um movimento transnacional que visa “conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade”. Internacionalmente, o autor chama atenção para o papel fundamental da Igreja Católica na construção dessa agenda neoconservadora.

⁸ Por neoliberalismo entendo tanto um período do capitalismo inaugurado na década de 1970, marcado pela globalização, financeirização e privatização, quanto uma ideologia que impulsiona tais mudanças no capitalismo. O neoconservadorismo se reforça nesse período histórico como uma força política que privilegia valores morais tradicionais e hierárquicos. Por autoritarismo entendo uma forma política baseada na concentração de poder e na disseminação de condutas sociais baseadas na obediência.

⁹ Por bolsonarismo entendo a força política institucional e extra-institucional de extrema-direita que se organizou em torno do político Jair Messias Bolsonaro. Tal força política se alinha ao campo neoconservador e marcou a reemergência da direita no País na última década (Lacerda, 2018; Miguel, 2018). O bolsonarismo defende alterações no aparelho de Estado e uma forma autoritária de dominação burguesa e capitalismo no Brasil, portanto é um movimento em prol das classes dominantes.

¹⁰ Em 2023, após os ataques armados e ameaças em várias escolas brasileiras, uma pesquisa de opinião do Instituto IDEIA (2023) demonstrou apoio de mais de 50% da população ao aumento do policiamento no âmbito escolar, ao treinamento militar de professores e à atuação de militares das Forças Armadas nas escolas. Tal pesquisa demonstra bases sociais de apoio a propostas de militarização da Educação Básica. Entre os movimentos de apoio à militarização, destaca-se a Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar (Abemil).

Nacional projetos de lei que defendem a retomada do Pecim, como o Projeto de Lei n.º 2154/2023, do deputado Capitão Alberto Neto do Partido Liberal (PL).

Por outro lado, a militarização é combatida por movimentos políticos, sindicais e sociais vinculados à educação pública e de defesa da gestão democrática (Conae, 2024; Conape, 2022). Programas estaduais de militarização da rede pública estão em análise no Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de Ações Diretas de Inconstitucionalidade, e também são alvos de decisões judiciais em outras instâncias (Santos; Alves; Ximenes, 2024). Estudantes, professores e comunidades escolares, por fim, atuam em diversas unidades escolares na resistência cotidiana às modificações político-pedagógicas geradas pela militarização, realidade identificada por vários estudos (Bezerra, 2019; Rocha, 2022; Saraiva, 2023).

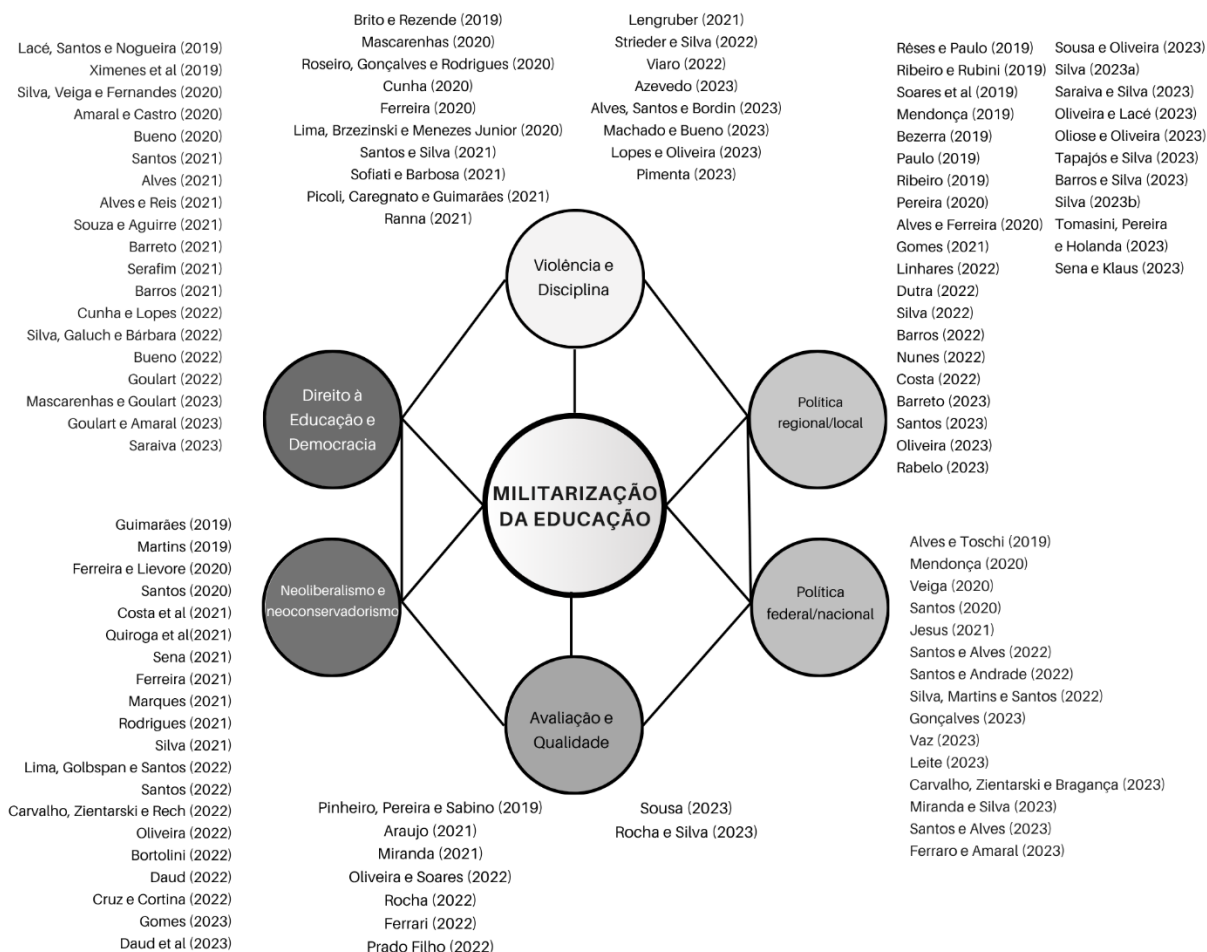
Assim, o fenômeno da militarização da Educação Básica constitui-se uma questão relevante da política educacional do País. Em primeiro lugar, as escolas de modelo militarizado e seus respectivos programas governamentais persistem ao longo dos anos e se disseminam por meio de práticas e perspectivas para inúmeras outras escolas, apesar das ilegalidades apontadas por diversas instituições e especialistas e da resistência imposta pelos movimentos sociais vinculados à educação (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019). Em segundo lugar, o processo de militarização também se soma a outros movimentos e correntes políticas, e reforça consensos e ideais autoritários e neoconservadores de escola, em contraposição às perspectivas mais democráticas de gestão e de processos educacionais, centrais no debate público do período de redemocratização do País e nas posteriores conquistas em prol do direito à educação (Fernandes, 2020). Nesse âmbito, a militarização pode ser considerada uma das políticas educacionais neoconservadoras mais exemplares (Lima; Golbspan; Santos, 2022). Em terceiro lugar, a militarização educacional se soma à expansão do fenômeno da militarização e da ampliação de forças autoritárias e neoconservadoras em outras esferas do Estado e da sociedade brasileira (Andrade; Cortês; Almeida, 2021). Em seu bojo, disputam-se as concepções, formas e funções sociais da escola pública e o papel das corporações militares. De certa forma, trata-se de um retorno a questões centrais da história do Brasil e seu fraturado processo de democratização (Fernandes, 2020; Zaverucha, 2000): os lugares, os sentidos e as finalidades da educação e dos militares na nação brasileira.

A relevância de tal fenômeno está reconhecida pela produção acadêmica nacional¹¹. Os diversos processos e políticas de militarização têm sido objeto de estudo de comunicações em

¹¹ Na literatura acadêmica internacional, destaca-se o fenômeno da militarização da Educação Básica nos Estados Unidos, que têm programas de parceria já consolidados entre escolas e Forças Armadas, como o Junior Reserve Officer Training Corps (Aguirre Jr.; Johnson, 2005; Galaviz *et al.*, 2011). A militarização da educação também é

eventos científicos, artigos em periódicos, monografias, dissertações, teses e livros¹². A Ilustração 1 apresenta um diagrama do estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) sobre militarização da educação dividido nos seguintes eixos: direito à educação e democracia; neoliberalismo e neoconservadorismo; violência e disciplina; avaliação e qualidade; política regional/local e política nacional/federal.

Ilustração 1 – Diagrama do estado do conhecimento sobre militarização da educação (2019-2023).



Fonte: Elaborado pelo autor entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. Baseado em Creswell e Creswell (2021).

um termo usado de forma variada em estudos sobre regimes autoritários, ditatoriais e em conflitos bélicos, bem como em estudos sobre processos de colonização ao redor do mundo (Flix, 2017; Sepúlveda; Gutiérrez, 2019; Zysman, 2016).

¹² No estado do conhecimento realizado para esta tese, foram consultadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir desse levantamento com os descritores “militarização da educação” e “escolas cívico-militares”, foram selecionadas 47 dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2023. Em relação a artigos em periódicos científicos de alto impacto (Qualis nível ‘A’), foram selecionados 64. Em anexo, apresento a tabulação completa da produção acadêmica selecionada.

Considerando essa produção científica e o movimento histórico da militarização da educação, elegi o eixo da política federal/nacional como prioritário para esta tese. Proponho contribuir com esse subcampo por meio da análise do Pecim, com foco no processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar no Brasil (2019-2023).

Premissas teóricas e filosóficas: pressupostos fundamentais da pesquisa

A pesquisa científica carrega, implícita ou explicitamente, concepções filosóficas, epistemológicas e metodológicas de fundo, além de posicionamentos do pesquisador em relação ao real, ao estatuto do conhecimento científico e às relações entre sujeito e objeto. Como afirmam Gomide e Jacomeli (2016, p. 73): “não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilite apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende desvendar”. Esclarecer as concepções e paradigmas subjacentes de uma pesquisa contribui para sua objetividade, e é um passo necessário ao fazer científico.

Neste esforço investigativo, aproximo-me da concepção materialista. Tal corrente filosófica abriga inúmeras correntes e perspectivas, mas, de modo geral, afirma a primazia da matéria sobre o pensamento, do real sobre o ideal. Apoia-se, portanto, em métodos científicos para explicar o mundo (Triviños, 2010). Dentre as várias interpretações do materialismo, filio-me à corrente iniciada pelas reflexões de Karl Marx e Friedrich Engels em meados do século XIX e seguida por diversos teóricos ao longo dos séculos XX e XXI. Tal corrente destacou o caráter dialético da realidade, ou seja, a existência de processos contraditórios e a necessidade de uma abordagem histórica para a análise dos fenômenos sociais. Essas contribuições, já consideradas clássicas das ciências sociais e humanas, retornaram ao debate acadêmico nas últimas décadas com novas edições, interpretações e enfoques, inclusive no campo educacional (Musto, 2020; Maisuria, 2022).

Marx e Engels contribuíram para a construção de um estudo científico da realidade social, tendo como base o materialismo histórico e dialético. Para esses pensadores, a realidade social se constitui de um conjunto de estruturas, processos e relações dinâmicas e contraditórias que portam como base explicativa maior as “[...] condições de existência econômica da sociedade” (Marx; Engels, 1979b, p. 201). Essa base material, objetiva, também ela dinâmica e contraditória, compreende um conjunto de relações sociais, tecnológicas e ambientais, histórica e geograficamente situadas, voltadas para a produção coletiva da vida material:

produção, circulação e consumo de itens básicos à sobrevivência humana¹³. Ou seja, um modo de produção da vida material que “[...] condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (Marx; Engels, 1979a, p. 301). Cada modo de produção da vida material específico se concretiza de forma complexa em uma formação econômico-social, com arranjos econômicos, políticos e culturais próprios, assim como em contradições e lutas sociais¹⁴.

Em 1848, ao afirmarem que toda a história recente é a história da luta de classes, numa “guerra ininterrupta” (Marx; Engels, 1979a, p. 21), os pensadores demonstraram que as disputas sociais, culturais e políticas exercem estreitas relações com as contradições na base econômica das sociedades, expressas em diferentes classes sociais, cujos interesses materiais se confrontam, advindos de posições antagônicas no processo produtivo. Engels (1979a, p. 17) afirma que: “a produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época a base da história política e intelectual dessa época”. Por conseguinte: “toda a história tem sido uma história de lutas de classe, de lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, de lutas entre as classes dominantes e as classes dominadas”, emergentes de tal estrutura social (Engels, 1979a, p. 17). No caso das formações econômico-sociais capitalistas, nas quais imperam o modo de produção capitalista, baseado na propriedade e no controle privados dos meios de produção altamente avançados, no assalariamento da força de trabalho e na extração do excedente econômico sob a forma de mais-valia¹⁵, esse antagonismo se dá fundamentalmente por meio da classe burguesa e da classe proletária em luta. A partir da análise concreta dessa conflitualidade, com suas bases materiais específicas, os processos históricos contemporâneos podem se tornar compreensíveis¹⁶ em seus “[...] fatores infinitamente complexos e constantemente em transformação” (Marx; Engels, 1979a, p. 94). Ao rastrear os efeitos e processos históricos desse antagonismo nas estruturas sociais, apreende-se de forma científica a realidade social.

¹³ “O primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (Marx; Engels, 2007, p. 87).

¹⁴ “Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela [...] também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas” (Marx; Engels, 1979b, p. 284).

¹⁵ Para Marx (1996, p. 347): “o capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais trabalho”. Portanto, “a produção de mais-valia ou a extração de mais-trabalho constitui o conteúdo e o objetivo específico da produção capitalista” (Marx, 1996, p. 410).

¹⁶ “A luta de classes é o ‘elo decisivo’ para compreender *O capital*. [...] Expliquemos em poucas palavras o princípio essencial da tese de Marx. Não há produção econômica ‘pura’, não há circulação (intercâmbio) ‘pura’, nem há distribuição ‘pura’. Todos estes fenômenos econômicos são processos que ocorrem sob relações sociais que são, em última instância, isto é, sob suas aparências, relações de classe, e relações de classe antagônicas, isto é, relações de luta de classes” (Althusser, 1983, p. 12).

É a partir desses pressupostos que estabeleço minhas premissas teóricas, elementos fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa. São elas: a) o modo de produção capitalista existe por meio de relações de produção e reprodução, nas quais o Estado capitalista tem uma posição fundamental, seja em sua função de repressão, por meio das Forças Armadas e polícias, seja em sua função de consentimento e assujeitamento, por meio do sistema educacional moderno, de forma significativa; b) o ressurgimento de forças políticas autoritárias e neoconservadoras de direita no Brasil tem apresentado um impacto significativo nas políticas educacionais dos últimos anos, e intensificou a tendência reprodutivista do sistema educacional; c) as relações entre repressão e educação, entre aparelho estatal repressivo e aparelho educacional, alteraram-se nesse contexto, inclusive por meio de um processo de militarização da educação; d) a política nacional de Educação Básica pública e a gestão escolar vivenciam um processo de militarização, desde o nível federal, por meio da maior presença e atuação de forças e práticas repressivas, reconfigurando as condições de luta de classes na gestão do sistema educacional e das escolas, em particular aquelas atendidas pelo Pecim.

A primeira premissa diz respeito ao posicionamento e à caracterização do Estado e de seus diversos aparelhos nas formações econômico-sociais capitalistas, como a brasileira. Nessas sociedades capitalistas, seu processo de produção específico reproduz constantemente os elementos e fatores essenciais ao capital, em meio à luta de classes: meios de produção, força de trabalho, divisão entre as classes sociais, dominação e hegemonia burguesas. Portanto, é uma reprodução contínua, dialética, econômica, política e ideológica, realizada em conjunturas concretas específicas e por funções fundamentais do Estado.

Na linha de Marx¹⁷ e Engels, Louis Althusser (2022) afirma que uma formação social só existe sob constante reprodução das condições de produção. Tais condições significam não apenas os meios de produção (matéria-prima, instalações, instrumentos de trabalho etc.), mas também a força de trabalho. Para avançar na compreensão da reprodução das condições de produção no capitalismo, em suas dimensões sociopolíticas e de classe, Althusser ressalta a relevância do debate marxista da superestrutura, ou seja, o debate em torno do Estado e das formas político-jurídicas e ideológicas. Para ele, a partir do ponto de vista da reprodução, é possível construir uma teoria científica do Estado.

¹⁷ O processo de produção capitalista é “[...] tanto um processo de produção das condições materiais de existência da vida humana como um processo que, operando-se em condições histórico-econômicas de produção específicas, produz e reproduz essas mesmas relações de produção e, com elas, os portadores desse processo, suas condições materiais de existência e suas relações mútuas, isto é, sua determinada formação socioeconômica” (Marx, 2017, p. 881).

Na teoria marxista do Estado, Marx e Engels identificaram e desenvolveram o aspecto essencial do Estado: “uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação” (Althusser, 2022, p. 68). É por meio desse aparelho essencial que a burguesia, possuidora do poder de Estado no capitalismo, exerce sua dominação sobre as classes trabalhadoras, mantendo-se como classe dominante. No entanto, como demonstrou Gramsci (2001), há também aparelhos com funções ideológicas, que atuam na reprodução da sociedade capitalista e na construção contraditória de uma hegemonia¹⁸. Para Althusser (2022), a escola é um desses aparelhos que auxilia na reprodução, embora seja perpassada por contradições e luta de classes¹⁹. Nesse aparelho, há tanto dinâmicas repressivas próprias, quanto relações com o aparelho repressivo estatal, questão destacada por vários outros autores (Baudelot; Establet, 1987; Foucault, 2014). Ou seja, o fenômeno educacional também tem uma dimensão repressivo-disciplinar específica, na qual as fronteiras entre as práticas repressivas e as educacionais se mesclam e coexistem.

A segunda premissa afirma o impacto do ressurgimento de forças políticas autoritárias e neoconservadoras de direita na sociedade e no sistema nacional de educação. Tal fenômeno não é exclusividade do Brasil: tem-se constatado um avanço global de movimentos políticos e governos autoritários e neoconservadores com agendas próprias para o campo educacional (Mudde, 2021; Teitelbaum, 2020). Apple (2002, 2003) há anos analisa o impacto de tais forças políticas na educação. A partir do caso estadunidense, ele afirma que há uma “[...] aliança de direita entre neoliberais, neoconservadores, conservadores religiosos populistas e autoritários e alguns membros da nova classe média empresarial” a reforçar o neoconservadorismo na educação (Apple, 2002, p. 80).

No Brasil, há uma ofensiva neoconservadora contrária à escola pública e às conquistas populares desde a redemocratização do País. Lima, Golbspan e Santos (2022) demonstram que o neoconservadorismo na educação brasileira está presente em diversas políticas, pautas, projetos, movimentos e grupos que surgiram como uma rearticulação conservadora e uma reação a conquistas democráticas recentes de setores sociais historicamente oprimidos. Essa reação de grupos dominantes visa, também por meio da educação, conservar hierarquias sociais

¹⁸ Hegemonia é um conceito polissêmico presente na obra de Antonio Gramsci (Gruppi, 1978). Refere-se tanto à condução e direção política, intelectual e moral, quanto à dominação por meio do consenso e do convencimento, em um contexto histórico de luta de classes. Esse conceito será debatido no Capítulo 1.

¹⁹ Sigo a leitura de Cassin (2002, p. 121), na qual Althusser coloca “[...] a necessidade de se pensar a escola como reprodutora das relações de produção e, ao mesmo tempo, como importante local da luta de classes, que se apresenta, predominantemente, como luta ideológica”. Mas essa abertura à luta de classes não significa completa flexibilidade dos aparelhos ideológicos, cujos limites estão ancorados na classe que detém o poder de Estado via repressão (Pimenta, 2013).

de classe, raça e gênero, mantendo o *status quo* econômico, político e cultural desigual da sociedade capitalista. O neoconservadorismo, presente nas pautas do ensino domiciliar, da escola “sem partido” e sem “ideologia de gênero”, ou mesmo da militarização, portanto, busca recrudescer a tendência reprodutivista da educação²⁰ em nossa sociedade e bloquear perspectivas e lutas que conduzam o sistema educacional em direções mais democráticas e alinhado a setores sociais oprimidos. Assim, soma-se aos vários mecanismos de privatização da educação em curso no País (Peroni; Lima, 2023).

A terceira premissa aborda as mudanças nas relações entre repressão e educação, entre o aparelho estatal repressivo e o aparelho educacional, no ressurgimento do conservadorismo na educação do Brasil a partir dos anos 2010.

Historicamente, houve diversas inter-relações concretas entre o aparelho repressivo e a educação escolar na formação social brasileira. A influência das Forças Armadas, as concepções e práticas militares, ou mesmo a presença de corporações militares, na educação escolar de civis ou nas políticas educacionais, não são novidade na história do Brasil, fato destacado por diversos autores (Germano, 2005; Horta, 2012; Nascimento, 2009; Pinto, 2015; Souza, 2000). Há um longo histórico de intervenções militares no âmbito civil e na vida nacional como um todo no País. Tais articulações, intervenções e interferências visaram, sobretudo, a manutenção do caráter profundamente desigual e violento da sociedade brasileira e da tendência reprodutivista da educação, e ocorreram principalmente em regimes e períodos autoritários e ditatoriais das classes dominantes.

Após o período de redemocratização, ocorreram novas aproximações entre repressão e educação. As corporações militares voltaram a ter maior protagonismo político e, sobretudo no processo de ascensão e consolidação do bolsonarismo ao poder central do País, fortaleceram-se enquanto grupo político influente também na política nacional de Educação Básica pública. O recente fenômeno da militarização nesse nível educacional explicita o reforço do militarismo na agenda educacional brasileira, fato que se articula com a ascensão neoconservadora mais geral, com o envolvimento de outros grupos políticos, econômicos e religiosos.

Por fim, a quarta premissa diz respeito aos processos específicos de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar, executados pelo Pecim entre 2019 e 2023, como expressão da ampliação do aspecto repressivo da educação, em um contexto

²⁰ Em consonância com os teóricos crítico-reprodutivistas (Althusser, 2022; Baudelot; Establet, 1987; Bourdieu; Passeron, 2009), considero que o sistema educacional na sociedade capitalista brasileira tem uma tendência reprodutivista, integrada à reprodução social. A perspectiva teórica crítico-reprodutivista (Saviani, 2011) analisa e critica a tendência reprodutivista da educação.

de avanço político autoritário e neoconservador. Para captar essa dupla dimensão da militarização do Pecim, parto do desdobramento analítico de Mathias (2004, p. 25-26), que considera a militarização um processo múltiplo que envolve: a) “participação física” e “ocupação de cargos da administração pública civil pelos militares”; b) “realização, por meio das políticas governamentais, das doutrinas defendidas ou formuladas por militares”; c) “impressão ou transferência de valores castrenses para a administração pública”.

Entendo por militarização a ampliação da presença e/ou da influência militar sobre a realidade civil, no âmbito da administração pública, das instituições civis e das unidades escolares. O Pecim põe em movimento uma militarização na política nacional de Educação Básica pública e faz uma parceria entre o MEC e o MD, inserindo militares como agentes de política educacional e construindo um programa educacional militarista. O Pecim também militariza a gestão escolar, por meio do fomento a um modelo que abandona a gestão democrática (Paro, 1998), e inclui militares em funções de direção e controle escolares. Sendo assim, é uma expressão histórica concreta que altera diretamente as condições de luta de classes na política educacional e nesse segmento do sistema educacional, com bloqueios à construção de pedagogias críticas e à gestão democrática em tais instituições.

Tais premissas demarcam meu posicionamento teórico e filosófico de fundo e indicam os conceitos e as formulações centrais para aprofundamento durante a apreensão do fenômeno investigado no nível do pensamento (Marx, 2011b).

Formulação do problema, objetivos e questões da investigação

Conjunturalmente, desde 2013, o País convive com crises econômicas e políticas. Seguindo tendências internacionais, viu-se o ressurgimento de uma extrema-direita que tem a política educacional como uma de suas pautas (Santos, 2020b). Essa extrema-direita, liderada pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, é marcada tanto por uma agenda de reforço das políticas neoliberais (austeridade fiscal, privatizações, parcerias com o setor privado, redução de direitos sociais e trabalhistas, gestão gerencial do Estado), quanto por pautas neoconservadoras no campo da cultura, da educação e da moral (patriotismo acrítico, defesa das hierarquias sociais vigentes, reação a pautas democráticas e inclusivas). Entre 2019 e 2022, o governo de Jair Bolsonaro expressou traços autoritários e fez ameaças sucessivas ao regime democrático, com concomitantes alusões à mais recente Ditadura Militar (1964-1985) do País (Boito Jr., 2023). De forma geral, tal força política configura um tipo de dominação burguesa abertamente autoritária, reforça as desigualdades de classe e gera outros desdobramentos no âmbito racial, de gênero, entre outros.

Segundo Leher e Santos (2023, p. 11), o movimento de extrema-direita, que Jair Bolsonaro integra, intensificou sua presença nos embates em torno da educação ao menos desde 2014. Nos anos do governo Bolsonaro, o MEC continuou com um conjunto de reformas empresariais da educação (Freitas, 2018) e, de forma concomitante e articulada, avançou em agendas autoritárias e neoconservadoras para a educação, ainda que sob resistências de várias associações científicas, políticas e da sociedade civil, expressas, por exemplo, no conjunto de protestos nacionais do setor educacional. Ainda de acordo com Leher e Santos (2023, p. 32), a utilização de doutrinas militares para a educação está no “[...] cerne do projeto educacional bolsonarista”. Nesse âmbito, o Pecim se coloca como um elemento central da política educacional desse campo político, revelando também a particularidade de tal período político para a educação pública brasileira e suas respectivas disputas.

Portanto, a partir desses elementos, apresento a seguinte problemática: como resultado de processos concretos de lutas de classes nos últimos anos no Brasil e de uma conjuntura econômica de crise capitalista, estagnação e retomada de acumulação, reforçou-se no País uma força política de extrema-direita e neoconservadora que, por sua vez, ampliou a militarização na Educação Básica, fenômeno então em curso em diversos níveis da Federação. Essa expansão foi concretizada no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que articulou instâncias do MEC, do MD, das Forças Armadas e de governos estaduais, municipais e distrital ao longo de 2019 a 2023, para fomentar e induzir a gestão do sistema educacional e das escolas pautadas no militarismo.

Esse processo concreto de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar no Brasil contemporâneo está inserido nas disputas políticas e de classes que perpassam o Estado e a sociedade brasileira. Ele coloca em questão as funções sociais do sistema educacional no Brasil e o lugar dos militares em tal sociedade, em suas contradições, tendências e finalidades.

Proponho, assim, como objetivo geral desta pesquisa: analisar o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, considerando a dimensão repressivo-disciplinar da educação e a dimensão da gestão democrática, entre 2019 e 2023.

A partir desse objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as funções, conexões e características do Estado capitalista na reprodução social, com foco nas relações entre repressão e Educação Básica.
- b) Examinar o contexto sociopolítico do governo militarizado de Jair Bolsonaro e suas alianças políticas neoconservadoras.

- c) Compreender os elementos que compõem o projeto bolsonarista de Educação Básica no Ministério da Educação.
- d) Analisar os processos de elaboração, implementação, avaliação e revogação do Pecim no Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Defesa.
- e) Analisar a gestão gerencial-militarizada das Ecims, induzida pelas legislações, normativas e planejamento estratégico do Pecim, e suas contradições com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos.

Para a consecução desses objetivos, proponho a seguinte questão central: como e por que o governo federal de Jair Bolsonaro executou um concomitante processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Pecim?

Desdobrando tal pergunta, indago de forma mais detalhada:

- a) Como o Estado capitalista contribui para a reprodução social por meio da repressão e da educação? Como se configura a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica brasileira desde os anos 2010?
- b) Quais elementos do contexto sociopolítico estão subjacentes ao governo militarizado de Jair Bolsonaro e suas alianças neoconservadoras? Quais são as características do seu projeto de governo e da sua composição ministerial que possuem interfaces com a Educação Básica?
- c) Quais são as características da gestão do MEC no governo de Jair Bolsonaro? Como se constitui o projeto bolsonarista de Educação Básica entre 2019 e 2022?
- d) Como ocorreu o processo de elaboração, implementação, avaliação e revogação do Pecim no âmbito do MEC e do MD entre 2019 e 2023? Quais são os elementos e processos do Pecim que apontam para uma militarização da política nacional de Educação Básica pública e sua reprodução?
- e) Quais foram as modificações na gestão escolar induzidas pelo Pecim e seu planejamento estratégico? Como o Pecim, vinculado ao projeto bolsonarista de Educação Básica, reforçou a dimensão repressivo-disciplinar em detrimento da gestão democrática?

A tese construída e defendida pode ser descrita da seguinte forma: em um contexto de reação autoritária e neoconservadora na luta de classes e após um longo histórico de intervenção das corporações militares na vida civil e política do País, emergiu na sociedade brasileira um duplo processo de militarização – na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Pecim. Esse programa, articulado e implementado em uma complexa Rede Política e Institucional de gestão, teve por finalidade materializar e legitimar o projeto

bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras e reforçar a dimensão repressivo-disciplinar da escola pública, desconfigurando-a mediante a gestão escolar gerencial-militarizada. A militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar sustenta-se nas funções repressivas e ideológicas do Estado capitalista e nas práticas reprodutivistas da escola capitalista, coexistindo com outros programas e práticas democráticas e emancipatórias no sistema educacional. Nesse contexto sociopolítico, emergem as resistências de associações científicas e movimentos populares e estudantis em defesa do direito à educação e da gestão democrática nas instituições educacionais. Dessa forma, exige-se de tais resistências a reafirmação da educação como direito e conquista democrática e a recomposição da gestão democrática por meio de uma disciplina escolar democrática, um instrumento político-pedagógico coletivo de defesa e fortalecimento da escola pública, inserida na luta das classes trabalhadoras.

Posições epistemológicas para a pesquisa em política e gestão educacionais

Nas ciências humanas e sociais, o fazer científico é uma prática sociopolítica processual, historicamente situada, e que envolve mecanismos específicos de abstração e cognição. Qualquer fenômeno complexo exige do pesquisador instrumentos analíticos que consigam ir além de uma “representação caótica do todo” (Marx, 2011b, p. 54). A reprodução do concreto real no pensamento exige o trabalho com conceitos, categorias, abstrações, em um processo que parta de investigações iniciais sobre o fenômeno historicamente situado, identifique e desenvolva analiticamente suas determinações e relações centrais, para, enfim, poder utilizar-se dos conceitos para representar o concreto em seu “todo orgânico” (Marx, 2011b, p. 53). Para se apropriar desse real, resultado de múltiplas determinações e contradições, deve-se partir de um problema concreto, construir instrumentos analíticos, dos mais simples aos mais complexos, e aplicá-los novamente ao real, de acordo com uma metodologia específica, para, enfim, obter uma representação científica dele, em um “concreto mental” (Marx, 2011b, p. 54). Assumo essa concepção, pois entendo que conhecer é um processo teoricamente orientado.

Prosseguindo com as formulações de Marx (2011b), Althusser (2015) explorou a especificidade da prática científica como uma atividade processual e produtiva. Para o filósofo, o conhecimento é produto de uma prática social que pressupõe uma “matéria-prima” e “meios de produção”: objetos, impressões, experiências ou mesmo conceitos e formulações já existentes, de um lado, e instrumentos analíticos, conceitos e métodos de utilização de outro (Althusser, 2015, p. 141). O conhecimento do real só pode ser considerado como resultado de um processo, uma produção na qual uma teoria, em determinado momento histórico, opera

sobre uma “matéria” específica, transformando-a. Esse conhecimento é científico quando produz, com o auxílio de vários níveis de abstração e suas articulações, um “concreto-de-pensamento”, cujo objeto é o “concreto-realidade” (Althusser, 2015, p. 151).

Althusser (2015) destaca que o processo científico é constantemente feito de rupturas, crises, retificações, descontinuidades e mutações. Não só porque a própria realidade gera continuamente novos objetos, mas também porque uma prática científica pode se voltar para um paradigma estabelecido e propor um novo arcabouço conceitual ou uma nova problemática. E o próprio conhecimento científico age, necessariamente, rompendo com concepções advindas de outras práticas sociais, às quais está sempre relacionado, ou de ideologias de certa formação social, que podem permanecer inclusive em teorias ou explicações científicas vigentes. Assim, a ciência “[...] não está, nunca pode estar, concluída” (Althusser, 2019, p. 141).

A prática científica é uma atividade que se relaciona com concepções filosóficas e outras práticas sociais, sob determinado momento histórico, cujos processos produtivos e produtos não se fazem fora da realidade. Essa prática tem como objeto a realidade e gera necessariamente efeitos sobre ela. Portanto, cabe ao pesquisador também conhecer o âmbito sociopolítico da ciência. Como afirma Srour (1978, p. 47), a apropriação do saber científico pode servir tanto “[...] para a manutenção de dadas relações sociais, quanto pode encaminhar-se para uma reflexão que incida sobre os mecanismos que facultam a superação dessas relações”. Para Gomide e Jacomeli (2016), a pesquisa pautada no materialismo histórico e dialético é fundamentalmente crítica e implicada na transformação da realidade, pois busca superar as primeiras e dominantes impressões presentes na sociedade, assim como ressalta o papel da contínua mudança do concreto.

Especificamente em relação à pesquisa em política e gestão educacionais, o esforço intelectual se vincula a contribuições advindas da teoria social e da teoria política, bem como a um intenso debate com outras áreas da pesquisa educacional. Isso porque a formulação, o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas²¹ no âmbito educacional, para além de questões propriamente pedagógicas, envolvem fenômenos sociopolíticos mais amplos (Gomide; Jacomeli, 2016)²². Portanto, um dos desafios da pesquisa nesse campo é propor uma

²¹ A partir das formulações de Dias e Matos (2012), compreende-se por políticas públicas escolhas e ações empreendidas, ou não realizadas, pelos governos, a partir de aparelhos estatais e mecanismos legais, que visam à solução de problemas e demandas providas da esfera pública e ao atendimento das finalidades estatais. Tais problemas e demandas, acrescenta-se, surgem em contexto social conflituoso de classes sociais e no âmbito da reprodução capitalista, além de perpassarem vários grupos e aparelhos da sociedade civil.

²² As pesquisas e publicações brasileiras em política educacional, segundo Ball e Mainardes (2011, p. 12), têm se realizado em dois eixos fundamentais: “a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel de Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente

articulação de contribuições disciplinares diferentes que mantenha a centralidade da problemática educacional.

Compreendo por política educacional uma parte da política social induzida ou executada pelo Estado capitalista, considerando os vários grupos e aparelhos da sociedade civil, e voltada para o sistema educacional, que visa, de forma contraditória e em meio a conflitos sociais, a reprodução de suas funções. Como afirmam Pimenta e Cardozo (2020, p. 188):

a educação enquanto prática social é resultado das determinações econômicas, sociais e políticas e faz parte da totalidade social. As políticas educacionais como parte dessa totalidade não podem ser tratadas de forma isolada. Sua origem, contradições direcionam a pesquisa na busca de compreender seu movimento nessa totalidade. Ressaltando ainda que, a criação e implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema capitalista.

Por gestão educacional compreendo uma mediação social conduzida por direções e lideranças institucionais, de forma intencional e sistemática, desde os níveis governamentais até o nível da unidade escolar (Libâneo, 2004)²³. A gestão materializa políticas e envolve autoridade, tomada de decisões, planejamento, avaliação e mobilização de recursos e sujeitos para atingir determinados objetivos e sob diretrizes específicas. Nesse sentido, possui uma dimensão política que se expressa em procedimentos autoritários ou democráticos e se vincula às disputas e determinações sociais mais amplas. Na educação, também se mescla com as próprias práticas pedagógicas (Paro, 1998).

Assim, a perspectiva do materialismo histórico e dialético contribui para a construção do concreto pensado nos estudos de política e gestão educacionais a partir da articulação conceitual advinda de diversas disciplinas, pois privilegia a investigação dos movimentos históricos objetivos, complexos e contraditórios, além de ser capaz de explicar as disputas sociais em torno desses fenômenos, vinculando-os às lutas mais estruturais da sociedade capitalista.

vinculadas à análise dos contextos socioeconômicos e político); e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas”. Em ambos os casos, vê-se a necessidade de abordar as interfaces entre educação e dimensões mais gerais da sociedade.

²³ Para Vieira (2007, p. 63), há uma relação direta entre gestão do sistema educacional e gestão escolar: “a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência [...] Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade”.

Procedimentos metodológicos e categorias analíticas

Na minha trajetória profissional e intelectual e nesta tese, aproximo-me da perspectiva histórico-dialética (Marx; Engels, 1979a), que busca apreender as múltiplas determinações e os movimentos contraditórios do real por meio de análises históricas fundamentadas nas bases materiais da sociedade e nas classes sociais em luta. De forma processual e apoiada por categorias, essa abordagem destaca a necessidade de reconstruir, no nível do conhecimento, um quadro social concreto e complexo, portanto, sobredeterminado (Althusser, 2015), no qual a política e a gestão educacionais estão inseridas.

O esforço de reconstrução intelectual de um objeto real nesse campo, como um programa federal de militarização, na perspectiva histórica e dialética, requer várias etapas, instrumentos e procedimentos científicos para ir além das aparências do fenômeno (Kuenzer, 1998). Isso porque, como afirmam Gomide e Jacomeli (2016, p. 70-1):

a manifestação do fato social em si exige do pesquisador esforço de apreensão da essência, porque o que se manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência. O pesquisador deve ir além, entendendo que as primeiras impressões destes fatos devem ser superadas, ascendendo às leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e movendo-se do plano abstrato para o plano concreto. Assim, ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado.

Para apreender cientificamente, no movimento histórico, os processos de militarização induzidos pelo Pecim, utilizo categorias como instrumentos analíticos fundamentais para tal reconstrução do real no pensado. Cury (1989, p. 21) define categorias como “[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta”.

Considerando os estudos sobre a sociedade capitalista de Marx, Engels e outros pensadores desta tradição, busco trabalhar com as categorias *totalidade*, *contradição* e *reprodução*. Em articulação, essas categorias conformam um instrumental conceitual dialético no qual procuro compreender políticas e programas educacionais para a Educação Básica, dentro de um todo social que se reproduz e se transforma de forma dialética. Assim, os processos de militarização são analisados como fenômenos integrados a um todo complexo e contraditório, sob as diretrizes teóricas fundamentais do materialismo histórico e dialético (Marx; Engels, 1979b).

A partir dos estudos teóricos e da produção científica, assim como da pesquisa documental metodicamente realizada, proponho as seguintes categorias empíricas a serem utilizadas de forma dialética: *reprodução social*, *repressão*, *militarização* e *gestão da educação*. A construção, o movimento e a articulação desse instrumental analítico se mostram capazes de me orientar na pesquisa, por serem elementos que desvelam as determinações e características fundamentais do Pecim em seus movimentos de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar. Concebo o significado dessas categorias da seguinte forma: a) reprodução social é uma característica fundamental das formações sociais capitalistas, envolvendo relações contraditórias de conservação de posições sociais e de classe; b) repressão é um conjunto de práticas e discursos disciplinares, coercitivas e de sujeição presentes de formas variadas no aparelho repressivo de Estado e nas instituições educacionais capitalistas; c) militarização é uma expansão da presença e da influência das corporações, concepções e práticas militares no âmbito da sociedade e do Estado, incluindo a educação; d) gestão da educação é uma mediação social conduzida por direções e lideranças institucionais, por exemplo, governamentais, ministeriais ou escolares, com fins a determinados objetivos e tendo por base determinados princípios legais, políticos e ideológicos.

Privilegio o uso reflexivo, flexível e heurístico da teoria, mantendo a perspectiva científica própria do materialismo. Ou seja, utilizo os aportes teóricos como instrumentos de fato, cuja finalidade é contribuir para a análise do objeto real e da construção do concreto pensado. As categorias são, portanto, “ferramentas para a investigação” (Ball, 2011, p. 96), a serem construídas e reconstruídas, com maior ou menor aderência às abordagens presentes na literatura e a partir dos desafios do objeto real.

Todas as quatro categorias empíricas (reprodução social, repressão, militarização e gestão da educação) são, simultaneamente, instrumentos para compreensão aprofundada do real e “matérias-primas” a serem trabalhadas e reconstruídas ao longo da tese (Althusser, 2015). Para isso, será fundamental dialogar com autores do campo da teoria social e política e da história da educação e militar, assim como a análise e a interpretação dos dados selecionados. É na reconstrução do concreto no plano do pensamento que esses instrumentais são reforçados, reformulados ou suprimidos, junto às premissas subjacentes que carregam os princípios teóricos da tese.

Tendo em vista que o objeto de investigação é um programa educacional federal revogado, mas que conta com uma quantidade significativa de documentos originais, públicos, digitalizados, de livre acesso e em português, gerados ao longo dos dois últimos governos federais, optei pelo formato de pesquisa documental. Essa se mostrou a metodologia mais viável

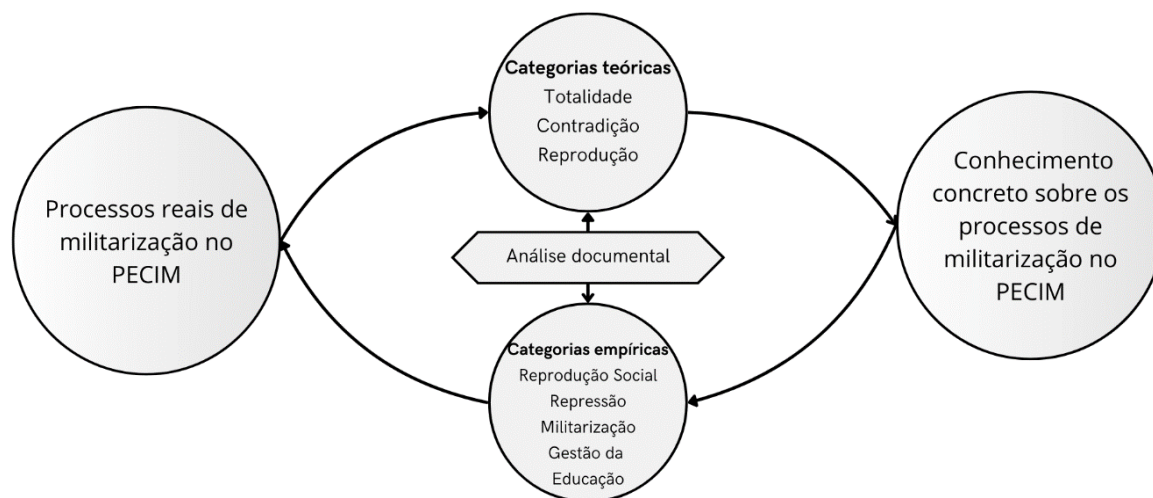
e operacional. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58), a pesquisa documental “[...] é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. A depender da disponibilidade dos documentos necessários, trata-se de uma pesquisa com alto grau de praticidade e economia de recursos e de tempo (Bowen, 2009), que libera inclusive o pesquisador para se dedicar mais ao adensamento teórico e histórico em sua análise.

Para Evangelista (2012, p. 71), os documentos “[...] – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Assim, “a documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 111). Logo, são fontes ricas para a pesquisa em política educacional, desde que relacionadas ao contexto histórico de sua produção.

Uma pesquisa documental certamente também apresenta limites para o estudo da política educacional. Contudo, os documentos do Pecim, vários deles ainda não analisados em profundidade pela literatura, são fontes de dados relevantes sobre os aspectos centrais da investigação proposta. Além disso, tais documentos contêm pronunciamentos registrados, oficiais, públicos e de livre acesso de gestores públicos envolvidos no Pecim, agentes cujo acesso e disponibilidade para entrevistas inéditas se mostraram incertos para o pesquisador. Ainda contêm gravações integrais, de livre acesso e em páginas eletrônicas públicas, de eventos oficiais do governo federal sobre o Pecim. Tal diversidade de documentos possibilita centrar metodologicamente a pesquisa no âmbito documental (Bowen, 2009).

Na Ilustração 2, apresenta-se um diagrama do processo de produção do conhecimento científico do concreto, alcançado por meio das categorias teóricas e categorias empíricas.

Ilustração 2 – Diagrama da produção do conhecimento científico desta tese.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental

A integridade científica envolve um conjunto de valores, normas e procedimentos individuais e coletivos essencial para garantir confiabilidade e credibilidade às produções realizadas por instituições de pesquisa (Mainardes, 2023). O advento e a proliferação de novas tecnologias da informação ampliam a necessidade da promoção de uma cultura de integridade, cuja consolidação perpassa o rigor dos pesquisadores em seu ofício (ANPEd, 2025). Por isso, durante toda a pesquisa, observo as diretrizes éticas e as normativas estabelecidas na comunidade acadêmica, no campo de pesquisa nacional em educação e no PPGE-UnB. O uso de ferramentas de Inteligência Artificial foi pontual, cauteloso e limitado à busca de referências bibliográficas, diálogos conceituais e exploratórios esporádicos e revisões de redação, mantendo-se a supervisão, a responsabilidade e a autoria intelectual humana²⁴. As imagens reproduzidas provêm somente de documentos públicos, disponíveis nos meios de comunicação oficiais do governo federal. Em relação às fontes midiáticas e de redes sociais, acompanhei as orientações dos serviços de referências da Biblioteca Central da UnB.

²⁴ Em outra oportunidade, criticamos a automatização da escrita acadêmica por meio do uso acrítico e irresponsável da Inteligência Artificial generativa e defendemos a centralidade da autoria humana na pesquisa educacional (Pimenta *et al.*, 2024).

CAPÍTULO 1

O ESTADO CAPITALISTA ENTRE APARELHOS REPRESSIVOS E IDEOLÓGICOS: ELEMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

“Todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução”.

Karl Marx, 1868.

O objetivo deste capítulo é compreender as funções, conexões e características do Estado capitalista na reprodução social, com foco nas relações entre repressão e Educação Básica. Esse esforço visa sustentar as categorias teóricas e evidenciar a concretude das categorias empíricas de reprodução social e repressão, por meio de discussões teóricas e análises históricas. Assim, pretende-se construir bases teóricas para o exame do contexto sociopolítico do governo militarizado de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e seu projeto de Educação Básica. Indago: como o Estado capitalista contribui para a reprodução social por meio da repressão e da educação? Como se configura a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica brasileira desde os anos 2010?

Em termos teórico-metodológicos, revisito autores clássicos e contemporâneos, tanto de países centrais do capitalismo quanto do Brasil, entre eles Marx (1996, 1997), Engels (2019), Gramsci (2004a, 2017), Althusser (2022), Foucault (2014) e Santos e Alves (2022). Além da produção científica e do debate teórico, busco os aportes de documentos textuais e imagéticos, sobretudo na seção sobre colégios militares e a militarização da Educação Básica.

O capítulo inicia com uma reflexão sobre o modo de produção capitalista, a reprodução social e a luta de classes, depois aborda os elementos do Estado capitalista, do aparelho repressivo e do sistema educacional. Finaliza com as reflexões sobre a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica na sociedade capitalista e uma análise sobre a rede de colégios militares e a militarização da Educação Básica no Brasil.

1.1. Modo de produção capitalista, reprodução social e luta de classes: primeira aproximação

Nesta seção, busco articular conceitos como capitalismo, reprodução e luta de classes, primando pelas dinâmicas fundamentais presentes nas bases materiais da sociedade. Além de autores marxistas clássicos, também considero analistas do capitalismo contemporâneo como Chesnais (1996), Harvey (2015) e Silver (2003).

A existência de qualquer sociedade pressupõe a produção e a reprodução das condições materiais da vida. Sem realizar atividades produtivas de forma contínua e sistemática, qualquer agrupamento humano corre o risco de perecer. “Segundo a concepção materialista, o fator que, em última instância, determina a história é este: a produção e a reprodução da vida imediata” (Engels, 2019, p. 19). Ou, como afirma Marx (1997, p. 199):

qualquer que seja a forma social do processo de produção, este tem de ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir, tampouco deixar de produzir. Considerado em sua permanente conexão e constante de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução.

A concepção materialista da história busca compreender o modo de produção e reprodução dominante em determinada formação social, ou seja, a forma pela qual uma sociedade como um todo articula forças tecnológicas e relações sociais em processos de produção material. E, vinculado a esse modo de produção, as dinâmicas contraditórias de reprodução social.

Em sua obra *O Capital*, Marx se esforça para compreender o modo de produção capitalista. Ou seja, os elementos e dinâmicas estruturais da produção e reprodução da vida social nos países dominados pelo capitalismo. “O que eu, nesta obra, me proponho a pesquisar é o modo de produção capitalista e suas relações correspondentes de produção e de circulação” (Marx, 1996, p. 130). Para Marx, isso significa a explicação das leis tendenciais desse modo de produção e o “desenvolvimento dos antagonismos sociais” decorrentes (Marx, 1996, p. 130).

Marx demonstra no livro I de *O Capital* que o capital é uma relação social específica na qual determinado valor busca sua autovalorização. Esse processo, em que o dinheiro (forma monetária do valor e mercadoria com equivalência geral) está na posse de um capitalista que busca um valor excedente (mais-valia), é o núcleo fundamental e primeiro do modo de produção capitalista, seu “único impulso vital” (Marx, 1997, p. 347). Sob o processo D-M-D’, onde D é dinheiro, M é mercadoria a ser circulada e D’ é dinheiro acrescido de mais-valia, torna-se possível fazer uma análise mais aprofundada e sistemática do capitalismo.

Para Marx, o processo de valorização do capital só pode ser entendido por meio do processo de produção, e não apenas de circulação (compra e venda de mercadorias). É por meio da compra, por parte do possuidor do capital, de determinada mercadoria e de seu uso no processo produtivo que se obtém originalmente a mais-valia. Essa mercadoria específica, para o autor, é a força de trabalho, a capacidade produtiva de uma pessoa em um período de tempo

– cujo valor acrescido na produção supera o salário necessário para sua subsistência²⁵. O capitalismo não se diferencia pela existência da mercadoria, mas pela produção de mercadoria que visa mais-valia, por meio do assalariamento de trabalhadores de forma contínua e ampliada (Marx, 1996, p. 138).

Diferentemente de outros modos de produção, o excedente (mais-trabalho) não resulta de coação direta dos proprietários (como ocorre na escravidão e na servidão) nem de um produto palpável, mas é concomitante ao processo de produção e decorre da compra “livre”, contratualmente respaldada, da força de trabalho (assalariamento). Essa diferença gera a ilusão de que não se trata de um modo de produção baseado na exploração, devido aos efeitos ideológicos do trabalhador livre vender individualmente sua força de trabalho, sem coação explícita, para proprietários, por meio de um contrato com direitos estabelecidos, inclusive, em torno da remuneração. No entanto, para além desses efeitos, o modo de produção capitalista continua baseado na exploração do produtor direto, pois ele gera um excedente ao qual não tem acesso. O capitalismo, assim, é atravessado por um antagonismo social fundamental e específico, provindo do próprio processo produtivo.

No livro II de *O Capital*, há um esquema mais completo do processo básico de produção e circulação do capital (Marx, 1968, p. 53): $D-M[F/Mp]... P... M'-D'$. Onde D é o capital dinheiro, M é mercadoria que se divide em força de trabalho (F) e meios de produção (Mp); P, é o processo produtivo; e M' e D' são a mercadoria produzida e o dinheiro da venda, ambos com mais-valia. Esse esquema tende a se repetir indefinidamente no capitalismo. Elucida Marx (1997, p. 197):

a transformação de uma soma de dinheiro em meios de produção e força de trabalho é o primeiro movimento pelo qual passa um quantum de valor que deve funcionar como capital. Ela tem lugar no mercado, na esfera de circulação. A segunda fase do movimento, o processo de produção, está encerrado tão logo os meios de produção estejam transformados em mercadoria cujo valor supera o valor de seus componentes, portanto, que contenha o capital originalmente adiantado mais uma mais-valia. Essas mercadorias a seguir têm de ser lançados de novo à esfera da circulação. Trata-se de vendê-las, realizar seu valor em dinheiro, transformar esse dinheiro novamente em capital, e assim sempre de novo.

²⁵ “Para transformar dinheiro em capital não bastava a existência de produção de mercadorias e circulação de mercadorias. Antes tinham de defrontar-se, aqui, possuidores de valor ou dinheiro, lá possuidores da substância criadora de valor; aqui, possuidores de meios de produção e de subsistência, lá possuidores de nada mais do que a força de trabalho, desempenhando os papéis de compradores e vendedores” (Marx, 1997, p. 203). Para Harvey (2015, p. 75), trata-se do “[...] excesso do valor que os trabalhadores incorporam nas mercadorias com relação ao valor que eles requerem para a sua própria reprodução [...]”.

Esse elemento reprodutivo fundamental permanece ainda atual no contexto mundializado e financeirizado do capitalismo (Chesnais, 1996), com o impulso do capital se acumular, continuamente, por meio de suas transformações de formas e da exploração da força de trabalho alheia. Marx (1997, p. 199) afirma que, no capitalismo, “a reprodução aparece apenas como um meio para reproduzir o valor adiantado como capital, isto é, como valor que se valoriza”. Em outras palavras, o modo de produção capitalista é um modo de reprodução das condições de existência do capital, de reprodução dos meios que permitem ao capital continuar acumulando e, dessa forma, beneficiando seus proprietários. Como diz Althusser (2008, p. 299): “a condição última da produção é, portanto, a reprodução das condições de produção”.

O modo de produção capitalista pressupõe e reproduz não só mercadorias e a valorização do capital, como também todos os elementos técnicos e sociais fundamentais para esse processo: matéria-prima e meios de produção; classes possuidoras dos meios de produção, de um lado, e classes exploradas, de outro. O capitalismo, enquanto processo de reprodução, “[...] produz por conseguinte não apenas a mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado” (Marx, 1997, p. 211). Não por acaso, Althusser (2008, p. 300) indica a necessidade de se elevar ao ponto de vista da reprodução, pois, “fora desse ponto de vista, tudo permanece abstrato (mais do que parcial: deformado)”.

Na reprodução da relação assalariada, enquanto uma relação de exploração, considera-se a dinâmica econômica, política, técnica e ideológica na forma concreta como essas dinâmicas se mesclam. Isso significa compreender como uma classe despossuída dos meios de produção se submeteu e se submete continuamente à venda de sua força de trabalho, considerando tal relação legítima, ou, ao menos, inviável de ser rompida. Continua Marx (1997, p. 358):

na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Violência extra-econômica direta é ainda, é verdade, empregada, mas apenas excepcionalmente.

Vê-se que nessa parte da argumentação, Marx considera não apenas a relevância das pressões advindas da base material (como o caso da pressão exercida pelo excesso de mão-de-obra e seu efeito nos salários), mas também da educação para a reprodução do modo de

produção capitalista. A violência direta é secundarizada, mas, em outras partes de sua obra, ela continua relevante, inclusive no próprio processo produtivo, como demonstra sua análise do despotismo fabril, no qual todo patrão tem seu próprio código com proibições e penalidades (Marx, 1996). No *Manifesto*, Marx e Engels (1979a) também comparam a organização fabril a uma corporação militar, baseada na disciplina e na hierarquia²⁶.

A chegada ao modo de produção capitalista se deu em um processo histórico específico e complexo. Diz Marx (1997, p. 287):

a Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social.

Partindo do exemplo inglês, Marx demonstra que o modo de produção capitalista não se tornou dominante na sociedade de forma idílica, apenas por meio da ampliação da liberdade, da decomposição do sistema feudal e do desenvolvimento tecnológico sem igual, em uma economia baseada na concorrência e no mérito pessoal. A constituição desse modo de produção, assim como sua contínua reprodução, deu-se por meio de violentos processos globais de colonização, escravidão, expropriação de camponeses e apropriação da burguesia emergente, cujo papel do Estado moderno foi central. Esses processos prévios à revolução industrial (séc. XVIII) foram escritos na história com “traços de sangue e fogo” (Marx, 1997, p. 341). Para Marx, compreender os elementos fundamentais do modo de produção capitalista exige recorrer a processos históricos de luta de classes, a começar pelas ofensivas da classe burguesa, e ao desenvolvimento de antagonismos sociais.

Em relação ao colonialismo moderno e o seu papel na constituição histórica do modo de produção capitalista, diz Marx (1997, p. 370)²⁷:

a descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras [sic] marcam a aurora da era de

²⁶ Para Weber (1982, p. 301), “nenhuma prova especial é necessária para mostrar que a disciplina militar é o modelo ideal para a moderna fábrica capitalista”.

²⁷ Segundo Harvey (2013, p. 285): “o papel do sistema colonial e do comércio escravagista não pode ser ignorado, pois foi por meio deles que a burguesia cercou e subjugou os poderes feudais”. O sistema colonial e escravista no nascedouro do capitalismo também influenciou a divisão internacional do trabalho entre as nações e nas especificidades dos países provindos de colônias, como o Brasil.

produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva [de capital].

Marx considera não só o modo de produção capitalista como um modo de reprodução propriamente dito, mas também um processo de contínua transformação (tecnológica, econômica etc.) e com constantes crises econômicas²⁸. A própria burguesia desempenhou, do ponto de vista histórico, um papel altamente revolucionário, destruindo o conjunto de relações feudais e pré-capitalistas em uma verdadeira expansão global (Marx; Engels, 1979a). Para Silver (2003), o impulso contínuo por maior produtividade e lucratividade, em um cenário de constante concorrência, crises e conflitos sociais, impõe aos capitais a necessidade de reconfigurações constantes nas bases tecnológicas e geográficas da produção, circulação e realização do valor. O fato de o capitalismo ser um todo complexo e contraditório o faz possuir processos de transformação e crises diversos em meio a sua reprodução.

Sendo um modo de produção estruturado sob a existência de um processo produtivo antagônico, o capitalismo convive com uma luta de classes contínua, por vezes aberta, organizada; por vezes velada, espontânea. Ela se expressa tanto no ambiente econômico, em medidas patronais ou em greves de trabalhadores; no ambiente político, com mudanças de legislação e regimes políticos; quanto no ambiente teórico e ideológico, na disputa de valores e concepções de mundo. Segundo Marx e Engels (1979a), a própria existência da burguesia e do proletariado representa uma luta mútua, antes mesmo dessas classes se organizem em entidades políticas de forma consciente. Nesse sentido, afirma Althusser (1978, p. 27): “a luta de classes e a existência das classes são uma só e mesma coisa”. Ou seja, são dois aspectos de uma mesma realidade contraditória. No mesmo sentido, afirma Harvey (2015, p. 88): “a relação capital-trabalho é em si uma contradição que constitui a fonte da luta de classes”.

A constituição das duas classes fundamentais do modo de produção capitalista se deu por meio de uma luta aberta, de expropriação, dominação e múltiplas resistências. Assim como seu contínuo funcionamento a partir do processo produtivo também se configura em uma contínua luta de classes (Balibar, 1975, p. 80). Por isso, Althusser (1999, p. 57) conclui:

tudo que se passa em uma formação social capitalista, inclusive as formas da repressão do Estado de que ela é acompanhada, está enraizado na base material das relações de produção capitalistas que são as relações da exploração capitalista e em um sistema de exploração em que a própria

²⁸ Diferentemente das crises econômicas dos modos de produção anteriores, provindas sobretudo de problemas de escassez de produção, as crises no capitalismo normalmente advêm das contradições de sua própria expansão e acumulação contínua, de impactos causados pelo excesso de capital que não consegue se realizar. “A acumulação de capital traz consigo o risco de uma queda da rentabilidade, fonte de instabilidade das parcelas de mercado e possibilidades de crise” (Brunhoff, 1991, p. 45).

produção está subordinada à exploração e, portanto, à produção ampliada do capital.

Tal concepção considera, assim, a luta de classes como um antagonismo que surge na base material do modo de produção capitalista e se relaciona com o Estado e as lutas políticas na sociedade burguesa. De toda forma, cabe reafirmar, nesse momento, que a ênfase na dinâmica reprodutivista do modo de produção capitalista não exclui, pelo contrário, contempla dialeticamente, o antagonismo de classes. Nesse sistema, desde sua base material, contínuas e diversas contradições entram em movimento e em crises. Por ser um modo de produção e de reprodução contínua de exploração e dominação de classe, acumulam-se contradições a ponto de se tornarem luta aberta e/ou fomentarem transformações profundas.

A dinâmica contraditória e conflituosa do capitalismo permanece atual, conforme Chesnais (1996). A partir da década de 1970 e em resposta a crises e conflitos geopolíticos, o sistema capitalista passou por uma expansão global e pelo reforço de sua dimensão financeira. Houve processos de constituição de grupos empresariais transnacionais e de elevação de fluxos comerciais e financeiros, continuamente auxiliado pelos organismos internacionais e pelas principais potências econômicas. Esse movimento alterou as políticas econômicas adotadas no pós-guerra e impôs uma desregulamentação nos mercados em todo o mundo, sobretudo após o desmanche do bloco de países socialistas desde os anos 1990. Concomitantemente, ocorreram profundas alterações tecnológicas, por meio das novas tecnologias da informação, que moldaram e potencializaram a própria integração da produção, do comércio e das finanças. As chamadas *Big Techs* constituíram-se em poderosas plataformas pautadas na extração, vigilância e manipulação global de dados (Morozov, 2018). Esse novo arranjo sistêmico reconfigurou as sociedades capitalistas contemporâneas (Paraná, 2020). Para as classes trabalhadoras, degradação das condições de vida e trabalho, diminuição de direitos sociais e explosão da desigualdade social decorreram do processo de globalização, financeirização e plataformização do capital.

Em 2008, ocorreu uma crise financeira cujos impactos econômicos, políticos e sociais ainda são sentidos em todo o globo: taxas reduzidas de crescimento econômico, reforço da desigualdade social, ondas de protestos, aumento de conflitos armados, ressurgimento de forças políticas reacionárias, entre outros, foram sinais que indicam mais um período de instabilidade e reconfigurações sistêmicas (Singer; Araujo; Rugitsky, 2022).

Com esses elementos fundamentais, teóricos e históricos, da base material das sociedades capitalistas, em suas dinâmicas contraditórias de produção e reprodução e os

antagonismos de classe, pode-se avançar na elaboração teórica, articulando outros elementos da concretude do real.

Passo agora para a análise do Estado capitalista e seus aparelhos repressivos e ideológicos.

1.2. Elementos do Estado capitalista, do aparelho repressivo e do sistema educacional

O modo de produção capitalista, desde sua constituição histórica, exige que o poder e a dominação política ocorram, prioritariamente, sob a forma estatal (Mascaro, 2013). Historicamente, o Estado moderno se mostrou uma instituição política fundamental à propagação e reprodução do capitalismo e da sociedade burguesa nas várias nações. Segundo Harvey (2015, p. 646): “o Estado [...] é protagonista em quase todos os aspectos da reprodução do capital”, desde a emissão da moeda até a estabilização econômica em momentos de crise. É por meio das ações desse Estado que também se configurou todo o aparelho repressivo, composto por Forças Armadas, polícias e sistema penal, e os sistemas educacionais nacionais ao longo dos últimos séculos.

Engels (2019) afirma que tal instituição surge em determinado momento da história com o aprofundamento da divisão do trabalho, o colapso das sociedades de viés mais comunitário e o avanço da propriedade privada. O Estado, desde então, reproduz “[...] não só a divisão da sociedade em classes em surgimento mas também o direito da classe possuidora à espoliação da classe não possuidora e à dominação sobre ela” (Engels, 2019, p. 102).

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2019, p. 157).

Para Engels (2019), em primeiro lugar, essa instituição política “aparentemente acima da sociedade” se caracteriza por uma divisão de cidadãos segundo o território, não mais por

laços de parentesco e etnia²⁹. Em segundo lugar, ocorre pela instalação de um poder público, centrado em uma organização armada, não mais pela própria comunidade em armas. “Esse poder público existe em todos os Estados; consiste não só em homens armados mas também em penduricalhos próprios, prisões e instituições coercitivas de todo o tipo” (Engels, 2019, p. 157)³⁰. Por fim, esse Estado impõe tributos aos cidadãos (impostos) e constrói um aparelho com funcionários especializados (burocracia estatal)³¹.

O Estado emerge na história como um complexo maquinário social e político e serve aos antagonismos de classes presentes em sociedades baseadas na exploração do trabalho de determinados setores sociais. Apesar de sua crescente aparência externa e autonomia relativa, trata-se de um instrumento da classe dominante economicamente, por meio do qual ela também se torna dominante politicamente.

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios de subjugar e espoliar a classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital (Engels, 2019, p. 158).

Para Marx e Engels (1979, p. 23), na constituição do capitalismo, a burguesia conquistou a soberania política no Estado moderno. O Estado capitalista busca ser uma representação de um povo e de uma nação, e por isso precisa não só sacrificar alguns interesses imediatos de frações da burguesia, como também construir mediações para que o capital exerça de forma

²⁹ O que não impede a existência de supremacia racial e a realidade do racismo nas sociedades modernas (Balibar; Wallerstein, 2021).

³⁰ “Os meios de coerção estão centralizados nas forças armadas, mas se estendem às oportunidades de prisão, expropriação, humilhação e divulgação de ameaça” (Tilly, 1996, p. 67). Uma ideia desse autor é que tais meios podem se concentrar, assim como o capital, algo em conformidade com a teoria weberiana do monopólio da violência legítima (Weber, 2004). Ainda, para Tilly (1996, p. 127), a criação das forças armadas em escala nacional “[...] gerou uma estrutura de Estado duradoura”.

³¹ Como demonstrou Weber (1982), a burocracia presente no Estado moderno é marcada, de forma geral, por jurisdições fixas, escritas e oficiais, atividade regulares, divisão do trabalho hierárquica e autoridade pública reconhecida. Os funcionários da burocracia ocupam seus cargos como profissionais especializados e desenvolvem uma cultura própria. A burocracia militar, por reforçar os aspectos da disciplina, da hierarquia e da coesão moral, conta com uma estrutura corporativa complexa e extenso número de normas, rituais e símbolos, além de se diferenciar da burocracia civil pela posse das armas e do exercício da violência oficial (Penido, 2024). Apesar de profissionalizada, a burocracia moderna também exerce um papel e tem uma atuação na esfera política, alinhando-se ou se afastando de regimes, governos e forças políticas. Além disso, age na reprodução da dominação de classe burguesa (Poulantzas, 1977b).

mais direta seu poder, por exemplo, via corrupção e empréstimos aos cofres públicos (dívida pública).

Ao analisar o processo de luta de classes na França em meados do século XIX, Marx (1974, 2011a, 2012) apresenta diversas contribuições para a análise do Estado. Com exemplos concretos, demonstra as complexas relações entre o poder de classe, a máquina institucional do Estado e os interesses em disputa na luta de classes. No contraditório movimento histórico, verificam-se conflitos intraburgueses no próprio âmbito do Estado, em que frações de classe e políticas disputam influência e maior controle estatal. Não por acaso, a dominação burguesa pode se expressar sob várias formas políticas, orientações ideológicas e diferentes composições governamentais. Marx também verificou a presença de forças políticas das classes médias e das classes trabalhadoras na burocracia estatal, no parlamento e em políticas governamentais³². Sendo assim, nesses estudos históricos, o Estado ainda é visto como órgão fundamental e estratégico da ordem burguesa, mas sob uma autonomia relativa e dinâmicas próprias e contraditórias (Saes, 1998).

Nesse quadro, a democracia se conforma como um regime político do Estado capitalista que tende a facilitar a organização e a luta das classes trabalhadoras, diante de maior liberdade política de expressão, organização e manifestação (Lênin, 1978). Esses direitos resultam da luta de classes, e não de uma evolução neutra da cidadania (Saes, 2017). Paradoxalmente, essa mesma democracia é a forma política e ideológica ideal para o modo de produção capitalista, pela sua capacidade de iludir quanto a uma fajuta soberania popular e esconder a realidade da exploração e opressão de classe. Ou seja, “concretamente – isto é, em formações sociais determinadas –, [pode] tanto servir como instrumento de reforço da dominação ideológica burguesa, como levar ao desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado” (Saes, 1998, p. 165).

Portanto, a reprodução do poder de classe e da coesão social no modo de produção capitalista ocorre em meio à luta de classes e conflitos entre frações de classe, o que torna necessária a análise histórica concreta de suas dinâmicas e formas políticas próprias em formações sociais e conjunturas específicas. Em tais análises concretas, destaca-se o aspecto repressivo que integra o Estado de forma central.

³² Segundo Poulantzas, é própria do Estado capitalista, de acordo com sua autonomia relativa, a chamada política social, incluindo a educação pública para as classes dominadas. Esse processo pode até sacrificar, total ou parcialmente, os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes dominantes em determinado período. Tais fenômenos ocorrem, com frequência, sem “[...] ameaçar o seu poder político [das classes dominantes]” (Poulantzas, 1977b, p. 188).

Para Marx e Engels, o Estado tem como essência “[...] certo aparelho de coação, um aparelho de violência [...], os destacamentos armados de tropas, as prisões e outros meios de submeter a vontade alheia pela violência” (Lênin, 1978, p. 179). Para exercer sua função de classe, o Estado se constitui como um aparelho de coação, garantindo a dominação política burguesa e a reprodução social capitalista, em última instância, pela força e pelas armas. Sem esse aparelho específico, a dominação de classe não se reproduziria ao longo do tempo e das esferas da sociedade. Nesse sentido, para o materialismo histórico, as forças armadas oficiais, como parte do aparelho de Estado, possuem um caráter político estrutural, de atuação na manutenção do poder de Estado das classes dominantes (Moraes, 2001, p. 22).

Althusser (2008, p. 308) é outro autor que enfatiza tal aspecto central da teoria marxista do Estado:

desde o *Manifesto* e *O 18 Brumário* (e em todos os textos clássicos ulteriores, antes de tudo, o de Marx sobre a Comuna de Paris e o de Lenin em *O estado e a revolução*), o Estado é concebido explicitamente como um aparelho repressor. O Estado é uma espécie de “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX, à classe burguesa e à “classe” dos grandes proprietários rurais) garantir sua dominação sobre a classe operária e submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (isto é, à exploração capitalista).

Ao analisar as mudanças e as crises no capitalismo contemporâneo, Ayers e Saad-Filho (2022, p. 104-5) evidenciam “[...] os níveis cada vez maiores de repressão, coerção e controle social” dos Estados, expressos “na expansão dos complexos militares e do complexo industrial-militar; no policiamento generalizado e, muitas vezes, paramilitarizado; na tecnologia de ponta empregada em sistemas de vigilância e técnicas de controle de multidões”. Nesse aspecto, destacam-se os crescentes gastos militares no mundo e a elevação de conflitos militares de vulto. Segundo Stephen Graham (2016, p. 27), as sociedades atuais passam ainda por um processo de “militarização insidiosa da vida nas cidades”, por meio de múltiplos circuitos denominados pelo autor de novo urbanismo militar. As próprias fronteiras entre zonas de guerra e zonas civis se transformaram.

No entanto, uma teoria do Estado exige um conceito de Estado além da repressão aberta de classe. Ora, os próprios estudos históricos de Marx evidenciaram a complexidade do funcionamento da dominação burguesa. Entretanto, foi a teoria de Antonio Gramsci que avançou na interpretação marxista e na construção de uma teoria do Estado capitalista mais completa (Jacomini, 2022). Em primeiro lugar, Gramsci defendeu uma relação dialética entre as relações de produção de uma sociedade e sua superestrutura política, jurídica e ideológica. A constante reciprocidade, complexa e contraditória, das esferas da sociedade forma uma

unidade que ele denominava por “bloco histórico” (Gramsci, 2017)³³. Com essa posição teórica e a partir de seus estudos históricos, Gramsci propõe uma ampliação do que se deve compreender por Estado. Assim como o processo histórico e de luta de classe não podem ser vistos como efeitos diretos e mecânicos da base material da sociedade, o Estado não pode ser visto como uma mera máquina instrumental de classe de viés coercitivo. Uma teoria mais completa do Estado, para Gramsci, exige uma concepção “integral” (Gramsci, 2017, p. 276), que incorpora desde dinâmicas coercitivas a complexas relações com e na sociedade civil.

O conceito de Estado gramsciano, portanto, é: “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (Gramsci, 2017, p. 261). Por sociedade política, Gramsci compreende o aparelho de governo, ou seja, a máquina civil e militar que conduz a coerção e a força em uma nação. Por sociedade civil entende-se um conjunto de aparelhos “privados” (partidos, sindicatos, igrejas, escolas, imprensa etc.) que disputam os consensos e a direção ética e política da sociedade – hegemonia³⁴.

A dimensão coercitiva continua fundamental para a dominação de classe em Gramsci, pois a luta em torno da hegemonia envolve a realidade do aparelho de dominação da sociedade política e seus efeitos (Gramsci, 2011; Salvadori, 2012). No entanto, as funções de domínio direto e de hegemonia, coerção e consenso, para Gramsci, são conectadas (Gramsci, 2004a). Na interpretação de Carnoy (2013, p. 102), Gramsci faz uma “síntese de consentimento e repressão” no conceito de Estado. Ou seja, o autor estabelece uma unidade dos aparelhos de repressão e da direção ideológica e cultural por meio de diversas instituições e organizações na sociedade, inclusive as privadas.

Ao incorporar a dimensão da sociedade civil e seus aparelhos no conceito integral de Estado e colocar, explicitamente, o problema da hegemonia, e não apenas da repressão, Gramsci abre espaço para um vasto conjunto de reflexões sobre a dimensão ideológica e cultural da luta de classes (Coutinho, 2011), seja na reprodução das relações de exploração e dominação, seja na perspectiva das transformações históricas. Nesse sentido, a educação e os intelectuais, cuja expansão nas sociedades capitalistas ocorre por meio da escola moderna e dos sistemas educacionais nacionais, ganham destaque nas formulações teóricas e políticas gramscianas. Todas as classes são entendidas como produtoras de intelectuais orgânicos próprios, com os

³³ Segundo Carnoy (1990, p. 27): “[...] não é a separação entre superestrutura-estrutura que Gramsci enfatiza, mas a relação dialética entre elas [...]. A hegemonia e a função hegemônica do Estado emanam da natureza da burguesia como uma classe ideologicamente dominante e de sua particular posição como poder econômico na sociedade capitalista”.

³⁴ Segundo Coutinho (2011, p. 19), o conceito de hegemonia diz respeito à “direção político-ideológica fundada no consenso”, um fato diverso, mas complementar, à “dominação fundada na coerção”.

quais se exercem ou se disputam a hegemonia e o domínio na sociedade. Em Gramsci (2004a), as próprias relações políticas de dominação e direção se tornam educativas, culturalmente articuladas.

As instituições educacionais modernas foram e são fundamentais para a propagação e homogeneização de certa cultura nacional e serviram de base para a formação de novas habilidades e conhecimentos exigidos no processo de avanço do capitalismo. Como destaca Green (2013), foi a partir do século XIX que o sistema educacional moderno se consolidou, regulado pelo Estado e cuja expansão e diversificação na sociedade foram contínuas desde então³⁵.

A formação de sistemas nacionais de educação na Europa do início do século XIX marca o início da escolarização moderna nas sociedades capitalistas ocidentais. Com o advento do sistema escolar, a educação tornou-se uma preocupação universal e nacional, abrangendo todos os indivíduos e afetando todas as classes da sociedade. A aprendizagem tornou-se irreversivelmente equiparada à escolarização formal e sistemática, e a própria escolarização tornou-se uma característica fundamental do Estado. O sistema nacional de educação representou, assim, um divisor de águas no desenvolvimento da aprendizagem. Sinalizou não apenas o advento da educação em massa e a disseminação da alfabetização popular, mas também as origens da “escola estatal” – o sistema que veio a predominar no desenvolvimento educacional de todas as sociedades modernas no século XX (Green, 2013, p. 11, tradução nossa)³⁶.

A partir das contribuições de Gramsci, observa-se que o sistema educacional é parte fundamental do Estado capitalista. Em larga medida, é por meio dele que a força de trabalho e as classes dirigentes para o modo de produção e reprodução capitalista serão formadas, em escala nacional. Ao mesmo tempo, por meio da escola moderna também se exerce uma contínua luta em torno da hegemonia, da direção ético-política de uma nação.

³⁵ Cabe destacar que, mesmo na Europa, tais sistemas se construíram de formas diversas. Prússia, França e Inglaterra, por exemplo, não tinham o mesmo formato de sistema educacional, em seus vários níveis, e constituíram trajetórias singulares de escolarização e modelos pedagógicos. Da mesma forma, a expansão de tal sistema também foi diversa ao redor do mundo, por exemplo, comparando-se países centrais e colônias como o Brasil (Saes, 2020).

³⁶ No original: “The formation of national education systems in early nineteenth-century Europe marks the beginning of modern schooling in western capitalist societies. With the coming of the school system, education became a universal and national concern, embracing all individuals and having effects on all classes in society. Learning became irreversibly equated with formal, systematic schooling, and schooling itself became a fundamental feature of the state. The national education system thus represented a watershed in the development of learning. It signalled not only the advent of mass education and the spread of popular literacy but also the origins of ‘state schooling’ – the system which has come to predominate in the educational development of all modern societies in the twentieth century”.

Essa concepção foi retomada pela teoria de Althusser sobre os aparelhos de Estado. Althusser (2022) afirma que, no capitalismo, a reprodução da força de trabalho se dá fundamentalmente mediante o salário (reprodução material) e a qualificação – na qual o sistema educacional exerce um papel central. Ao abordar a reprodução da força de trabalho, Althusser se defronta com as relações sociopolíticas, de classe, em que a escola se mostra profundamente implicada. Isso porque a reprodução técnica da força de trabalho, sua qualificação de acordo com a divisão social do trabalho, ocorre simultaneamente a “[...] uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente. Isto significa, por parte dos operários, uma reprodução da submissão à ideologia dominante” (Althusser, 2022, p. 63). A qualificação, levada a cabo pela escola e outras instâncias e instituições, para além da empresa capitalista, contribui para a reprodução das próprias relações sociais de produção, portanto, para a reprodução da própria dominação presente na sociedade de classes.

Nesse aspecto, o conceito fundamental de Althusser é o de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Aparelhos, no plural: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, dentre outras instituições que, em sua pluralidade e dispersão, mostram-se presentes inclusive no domínio privado. Para o autor, os AIE também compõem aquilo que se pode chamar de Estado. A reprodução das relações de produção, de classe, portanto, ocorre entre o aparelho de Estado repressivo e os aparelhos ideológicos. A hegemonia nesses últimos favorece a permanência de uma classe dominante no poder de Estado, sob o controle do aparelho de Estado.

O conceito de AIE é influenciado por Antonio Gramsci (2001), “[...] o único que avançou no caminho que retomamos” (Althusser, 2022, p. 73). Assim, os aparelhos ideológicos são compreendidos, como em Gramsci, em comparação e em relação ao aparelho de Estado repressivo. O Aparelho Repressivo de Estado (ARE) “[...] compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.” (Althusser, 2022, p. 74), sendo instituições que funcionam predominantemente pela repressão, violência, coerção e força. Já os AIE funcionam principalmente pela ideologia, sobretudo a dominante.

Em relação ao conceito de ideologia, as teses fundamentais de Althusser (2022) são: a ideologia tem uma existência material e a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. A primeira vincula diretamente a existência da ideologia às práticas e rituais internos aos AIE. A ideologia não se caracteriza por um conjunto de ideias e discursos soltos na sociedade: ela sempre se vincula a uma prática, existe ou se produz em ato – “ajoelha, reza e aí a fé virá”, como dizia o filósofo Blaise Pascal. A segunda indica o caráter produtivo e positivo da ideologia na construção de subjetividades que se reconheçam em determinado ordenamento social e

atuem de forma consonante sobre ele. Portanto, indica a ideologia como elemento fundamental para a reprodução das formações sociais.

Cabe explicar a forma como o filósofo compreende o Aparelho Ideológico de Estado Escolar – AIE Escolar. Esse AIE tem uma posição dominante nas formações capitalistas avançadas, pois a escola, para Althusser (2022, p. 87):

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro.

Segundo o autor, em articulação com o aparelho familiar, pela sua abrangência e eficácia social, a instituição escolar chega a substituir o que foi o aparelho religioso nas sociedades servis: um espaço central e legitimado de preparação dos indivíduos de diferentes classes para suas respectivas posições sociais. De forma geral, é por meio dos processos de aprendizagem, da prática educativa e dos saberes que os educandos são interpelados a serem sujeitos, e constituídos enquanto tais, dentro e para a ideologia dominante. Esse processo de inculcação da ideologia da classe dominante, assim, auxilia a reprodução das relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados (Althusser, 2022, p. 88).

A ênfase no aspecto reprodutivo da escola, no entanto, não elimina a existência de contradições na educação capitalista (Cassin, 2002). A luta em torno do sistema educacional também se deu, desde seu início, pelos interesses de outras classes, como as médias e de trabalhadores, modificando, de inúmeras formas, o conteúdo e o tipo de educação, assim como a expansão de tal sistema ao longo da história. Os Aparelhos Ideológicos de Estado, incluindo o Escolar, segundo Althusser, pela sua unidade contraditória e relativa autonomia, são meios e lugares da luta das classes exploradas, e sofrem também efeitos da luta externa a eles (Althusser, 2022; Baudelot; Establet, 1987)³⁷. Se para a burguesia interessa que a educação escolar sirva de forma restritiva às suas necessidades econômicas e políticas, agindo constantemente por meio de reformas educacionais, às classes trabalhadoras interessa a democratização dessa educação, chocando-se constantemente com os interesses e as propostas burguesas e com as desigualdades de classe que persistem no sistema educacional.

³⁷ Os ensaios e estudos de Althusser sobre reprodução e sistema educacional ocorreram em meio aos impactos das revoltas populares do maio de 1968 francês, cuja participação dos estudantes foi fundamental.

Nesse momento da argumentação, o contraditório modo de produção capitalista pode ser compreendido como uma totalidade social na qual se insere o Estado em seu sentido amplo: tanto dinâmicas de força, quanto dinâmicas de consenso, em meio a lutas de classes. Cabe agora explorar mais detalhadamente a forma como ocorre a articulação entre repressão e hegemonia na educação, entre práticas e aparelhos repressivos e o sistema educacional.

A relação entre educação e repressão, ou ainda, a existência da repressão na educação, dentro da sociedade capitalista, exige uma crítica à própria concepção de educação como oposto de repressão e um diálogo com teóricos da educação que formularam sobre essa relação. Trata-se de construir aportes teóricos necessários à apreensão do caso brasileiro da militarização da educação, na qual as fusões entre o aparelho repressivo e o sistema educacional, entre práticas militares e educacionais, colocam-se de forma explícita.

1.3. Reflexão sobre a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica na sociedade capitalista³⁸

A existência de uma dimensão repressivo-disciplinar da educação é evidente em regimes ou processos políticos autoritários, como foi o caso do processo colonial no Brasil. Tais regimes e processos, de fato, avançam sobre os sistemas e práticas educacionais e impõem violências às populações racializadas, censuras, perseguições a opositores e críticos e controle autoritário em várias instituições. Carvalho *et al.* (2019, p. 25) afirmam:

as ordens religiosas oriundas da Europa que se estabeleciam no Brasil, em especial, jesuítas e franciscanos, aplicavam os castigos físicos, da mesma forma que aplicavam nas escolas que mantinham na Metrópole. O entendimento dos jesuítas era o de que não se poderia conceber disciplina sem obediência. Nesse sentido, e com fundamento no cenário de dominação que se instituía, o controle e disciplinamento da população escolar eram legítimos porque se inspiravam em regulamentações e políticas educacionais, exemplificadas na época pelo plano de estudos jesuítico e pela própria prática cotidiana de controle da população colonizada.

No caso da pedagogia fomentada durante a Ditadura Militar brasileira, Saviani (2011, p. 58) a descreve como uma pedagogia autoritária, algo reforçado por Fernandes (2020).

No senso comum, uma dimensão repressivo-disciplinar aparece como uma realidade circunscrita à educação tradicional, ou seja, presente em formatos educacionais pré-científicos. Os primórdios da Pedagogia e da escolarização moderna são períodos marcados pela rígida

³⁸ Esta seção inclui trechos do artigo *Contribuições de Althusser e Foucault para os estudos sobre militarização de escolas públicas no Brasil* (Pimenta, 2023a).

disciplina e utilização de castigos físicos, como no caso do método lancasteriano³⁹. Como Maria Montessori (1965, p. 16-17) afirma: “um princípio de repressão, exagerado às vezes, a ponto de conduzir à tirania, constitui o fundamento de grande parte da pedagogia e serviu também de base ao próprio princípio da escola”. Segundo a autora, a nova educação, moderna, no entanto, afastou-se desse princípio de repressão e produziu uma educação pautada na criança e em sua liberdade. A pedagogia nova, entre os séculos XIX e XX, surge em oposição a tais concepções tradicionais de educação e aparentemente supera a dimensão repressivo-disciplinar.

No entanto, há autores que destacaram, ora de forma mais apologética, ora de forma mais crítica, a dimensão repressivo-disciplinar da educação como constitutiva da escolarização moderna (Kant, 2018; Althusser, 2022; Foucault, 2014)⁴⁰. Esses autores evidenciam a existência de tal dimensão e suas relações com o quadro social mais geral, entre educação e reprodução social. Tal adensamento conceitual e analítico contribui para compreender a militarização da educação no Brasil não como uma inauguração de tal dimensão, mas como uma articulação específica dela.

Em diálogo com esses autores, elaboro o seguinte conceito de *dimensão repressivo-disciplinar da educação*: um conjunto de práticas e discursos disciplinares, coercitivos e de sujeição presente de formas variadas nas instituições educacionais capitalistas. Nessa dimensão, há uma relação e um mútuo intercâmbio entre instituições educacionais e outras instituições com práticas e discursos coercitivos, como as corporações militares e penais. Tais práticas e discursos se materializam no espaço, nas temporalidades, nas hierarquias, nas normas, nas seleções, nas sanções e nas resistências das escolas enquanto locais político-pedagógicos. A dimensão repressivo-disciplinar visa e colabora com a produção de sujeitos que reproduzam determinadas relações de poder/dominação e hierarquias socioeconômicas mais gerais da sociedade capitalista. Ou seja, insere-se na própria lógica reprodutivista do Estado e da educação no capitalismo. No entanto, essa dimensão também possui contradições e é marcada por modificações, disputas e resistências.

³⁹ Esse método, construído pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), foi importado para o Brasil no período do Império e utilizado entre os militares. O método “[...] fazia uso constante da memória, promovia a inibição da preguiça, da ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude, pois era necessário escutar e escrever ao mesmo tempo. Para as elites governantes era apropriado, e coerente com seus interesses, defender a implantação de um método pedagógico para as classes de primeiras letras, destinado aos segmentos das classes subalternas, que enfatizasse a defesa da ordem, ao mesmo tempo em que inibia a preguiça e a ociosidade” (Neves, 2003, p. 197).

⁴⁰ A partir de uma maior interface com a psicanálise, a teoria crítica desenvolvida pela assim chamada Escola de Frankfurt também desenvolveu aportes para análise da dimensão repressivo-disciplinar da educação e da personalidade autoritária no capitalismo. Embora esta pesquisa não aborde tal contribuição, ela é relevante na produção acadêmica sobre o tema (Schlesener, 2021).

Dentre os autores clássicos, destaco o filósofo alemão do século XVIII, Immanuel Kant, para a reflexão da dimensão repressivo-disciplinar⁴¹. Kant escreveu durante a conformação do sistema de ensino prussiano, conhecido por seu estilo mais autoritário⁴². Educação, para Kant⁴³, é uma atividade unicamente humana, espécie que necessita uma longa maternagem, diferenciando-se de outros animais. Essa prática pode ser efetivada tanto no âmbito privado como no âmbito público, e envolve “[...] cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com formação” (Kant, 2018, p. 9).

Para o filósofo, a disciplina, antes da instrução e da formação, é o que transforma a animalidade, o estado rude da espécie humana ao nascer, em possibilidade de humanidade. Ela tem um papel negativo de bloquear os instintos, domando a “condição selvagem”; é, portanto, uma coação prévia às leis humanas, à cultura e à liberdade. O papel primordial da disciplina, para Kant (2018, p. 12), pode ser destacado na seguinte citação: “o descuido da disciplina é um mal maior que o descuido da cultura, pois esta pode ser recuperada posteriormente; o elemento selvagem, porém, não pode ser removido, e um engano na disciplina nunca pode ser recuperado”. Ou ainda, ao afirmar que “as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que consigam se habituar a estar sentadas em silêncio e observarem pontualmente o que lhes é prescrito” (Kant, 2018, p. 10). Tal dimensão disciplinar e repressiva também envolve a necessidade de castigos, que decorrem da falta de obediência por parte dos educandos, podendo ser de ordem física ou moral, sob diversos tipos e gradações.

No entanto, se em Kant há a afirmação explícita de uma dimensão repressivo-disciplinar como constitutiva e fundamental do fenômeno educacional na modernidade, também existem contradições no autor quanto à finalidade ou centralidade de tal dimensão. Em *Sobre a pedagogia* (1803), há momentos em que a disciplina aparece como base da educação, enquanto em outros ela aparece como meio, ou mesmo mecanismo que deve ser substituído por outros assim que possível.

Por um lado, como afirma Dalbosco (2004, p. 1345), “Kant atribuiu ao conceito de ‘disciplina’ um papel importante para o ideal de construção de um estado futuro melhor, associando-o inteiramente ao propósito de ensinar a criança a pensar”. A disciplina, a

⁴¹ Diretamente influenciados por Kant, destacam-se também Herbart (2003) e Durkheim (2008). Apesar de suas ambivalências, eles tendem a ser teóricos mais legitimadores da sociedade burguesa em consolidação à época – o que influencia diretamente suas pedagogias.

⁴² Para Martins Filho e Rocha (2018), a pedagogia prussiana liberal se disseminou no Brasil por meio das ideias de disciplina e rigor, e foi muito influente no sistema de colégios militares do País ao longo da história.

⁴³ As principais considerações kantianas sobre a educação estão no texto *Sobre a pedagogia*, organizado por seu aluno Friedrich Theodor Rink.

“submissão” e a “obediência passiva” (Kant, 2018, p. 22), enquanto partes integrantes da educação, portanto, devem ser mecanismos a favor da humanização, entendida como racional e moral, e em prol de uma construção posterior de autonomia e liberdade no educando. Por isso, a “arte da educação” é tão fundamental social e politicamente na visão kantiana (Kant, 2018, p. 16).

Por outro lado, o filósofo destaca o risco de a disciplina se reverter em adestramento e servidão, bloqueando inclusive os outros momentos e finalidades educacionais, superiores à disciplinarização e vinculados à liberdade e à autonomia. O adestramento está ligado à criação de animais domésticos que podem ser domados e mecanicamente instruídos, como cães e cavalos. Ora, os humanos também podem ser adestrados, mas isso é o oposto de um verdadeiro esclarecimento⁴⁴. E o esclarecimento, aprender a pensar e a agir por si só, é o objetivo de uma “educação genuína” e, de certa forma, ainda por se fazer (Kant, 2018, p. 20).

Nesse ponto, Kant demonstra ainda outra ambiguidade: se, de um lado, o autor eleva a relevância da disciplina e da coação da educação moderna, sem ir além dos fins políticos liberais de tal humanização, por outro lado, ele a coloca como vinculada a um período histórico específico, a ser superado⁴⁵. Isso faz com que ele questione inclusive a própria superioridade da civilização de então frente ao estado natural, em uma operação que lembra a crítica de Rousseau (1978):

vivemos na era da disciplinarização, da cultura e da civilização, mas estamos muito longe de viver uma época da moralização. No estado atual do homem, pode-se dizer que a felicidade dos Estados cresce em simultâneo com a miséria dos homens. E há ainda a questão de saber se nós no estado rude, dado que não se encontraria em nós toda esta cultura, não seríamos mais felizes que nosso estado atual (Kant, 2018, p. 20).

A disciplina, sob esse ponto de vista, aponta para o melhoramento humano e não para a conformação ou conservação. Eis uma lição relevante para pensar a disciplina além de uma

⁴⁴ Em *O que é o Esclarecimento*, de 1783, Kant (2008) defende o esclarecimento como saída do ser humano de sua minoridade. Minoridade é um estado danoso no qual há a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento, sem a tutela de um outro. Kant se volta contra a preguiça e a covardia em romper com a “domesticação” da maioria por “Tutores”, realizando uma crítica a setores da Igreja e do Estado. Para o autor, o esclarecimento é uma manifestação da natureza humana, em prol do progresso e da liberdade, e envolve uma lenta revolução. É tanto um agora quanto um porvir do gênero humano. O melhoramento humano é uma das grandes ideias por trás do pensamento educacional kantiano.

⁴⁵ Para Foucault (2010, p. 21), além de uma analítica do conhecimento verdadeiro, Kant também inaugura na filosofia moderna uma corrente crítica que coloca em questão “o que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis? [...] Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia de nós mesmos”.

pedagogia conservadora e autoritária, quiçá para pensar uma disciplina vinculada aos interesses das classes trabalhadoras (Gramsci, 2004a; Silveira, 2017).

As antinomias entre coação e liberdade, disciplina e autonomia, e a busca por bons usos dessa liberdade e autonomia, sem cair no adestramento e no servilismo, são, na realidade, questões centrais da educação e da sociedade moderna, já identificadas por Rousseau (1978). Segundo Kant, “um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação de leis com a capacidade de se servir da sua liberdade” (Kant, 2018, p. 20). A pedagogia seria, portanto, uma arte de lidar com tal tensão entre liberdade e disciplina.

Há tentativas de leituras de Kant que enfatizam mais a perspectiva da autonomia do sujeito e da convivência democrática (Dalbosco, 2004, 2011; Honneth, 2013). De fato, como pensador clássico cuja múltipla obra integra diversas contribuições, por vezes contraditórias, é possível sim pensar em várias interpretações desse autor. No entanto, a meu ver, historicamente, Kant legitimou o sistema educacional capitalista. A desconsideração kantiana do Estado como uma realidade de classe mistifica, sob um véu humanista e moralizante, o sentido político de fundo da dimensão repressivo-disciplinar da educação na modernidade.

Agora analiso dois autores contemporâneos críticos que abordaram a dimensão repressivo-disciplinar da educação no capitalismo: Althusser (2022) e Foucault (2014)⁴⁶. Ambos, apesar de não terem privilegiado a educação em suas obras, são há muito estudados e utilizados nas pesquisas educacionais do Brasil, sobretudo por considerarem a escola como espaço de relações de dominação e poder. Mesmo possuindo proximidades e convergências em vários conceitos e abordagens (Montag, 1995; Pallotta, 2019; Ryder, 2013; Silva; Paraná; Pimenta, 2021), a articulação entre os dois autores e suas ferramentas analíticas ainda é inicial nos estudos sobre a militarização das escolas públicas (Pimenta, 2023a).

Para Althusser, parcialmente analisado na seção anterior, os ARE e AIE não agem de forma exclusiva pela repressão ou pela ideologia, respectivamente⁴⁷. Os aparelhos de Estado,

⁴⁶ Michel Foucault foi um filósofo francês contemporâneo de Althusser que não se vinculou ao marxismo, circulando em torno das contribuições estruturalistas e pós-estruturalistas. A teoria foucaultiana tornou-se significativa no debate educacional brasileiro e influenciou decisivamente os estudos sobre disciplinarização na escola (Aquino, 2013; Ratto, 2007). Para uma crítica dos limites de Foucault em relação à disciplina escolar, ver Dallabrida (2014). Para o autor, “ao citar instituições escolares para compreender a invenção e o desdobramento do poder disciplinar entre os séculos XVI e XIX, Foucault não contempla os marcadores sociais como classe social, gênero e religião” (Dallabrida, 2014, p. 201). Comentarei sobre os limites de Foucault em relação à classe social adiante.

⁴⁷ Esse é mais um aspecto já presente na teoria gramsciana. Para Gramsci (2017, p. 306), a coerção e o consenso estão conectados a tal ponto que o aparelho repressivo também tem uma “função educativa”: “a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido [ético do Estado]: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes”. Para ele, também há inegáveis elementos de coação física no processo educativo escolar

sejam repressivos ou ideológicos, para atingir suas funções de reprodução das relações de classe no capitalismo, agem tanto pela violência quanto pela ideologia, em um duplo funcionamento. Esses aparelhos funcionam, “[...] simultaneamente, por meio da repressão e por meio da ideologia” (Althusser, 2008, p. 128). A diferença, nesse aspecto, dá-se pela primazia de uma ou de outra.

Segundo Althusser (2022, p. 76), “o Exército e a Polícia funcionam também através de ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os ‘valores’ por eles propostos”. Já os AIE funcionam “[...] secundariamente através da repressão seja esta bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica”. Os AIE, como o escolar e o religioso, “[...] ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas [sic]”.

O terreno em comum entre o ARE e os diversos AIE, em seus funcionamentos duplos, “[...] permite compreender que constantemente tecem-se sutis combinações tácitas ou explícitas entre o jogo do aparelho (repressivo) de Estado e o jogo dos aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser, 2022, p. 77). Os exemplos de combinações são vários, sendo necessários estudos detalhados para uma melhor compreensão dessa realidade. Para Baudelot e Establet (1987, p. 243, tradução nossa), que investigaram o sistema educacional francês sob as diretrizes althusserianas, exatamente por ser um local de luta de classes, o funcionamento da escola como aparelho ideológico é “[...] impossível sem o recurso, regular ou ocasional, de práticas diretamente repressivas. Seja pelo uso da repressão organizada do aparelho de Estado ou, sobretudo, pelo recurso das práticas escolares”.

Em Althusser (2022), a educação moderna funciona como um dos vários aparelhos ideológicos de Estado e, apesar de ser um espaço de disputas e lutas (Baudelot; Establet, 1987; Cassin, 2002), cumpre uma função primordial: a de auxiliar a reprodução das relações de produção capitalistas e a reprodução da própria dominação de classe burguesa sobre os trabalhadores. Esses aparelhos, incluindo a escola, em primeiro lugar, articulam-se, complementam-se e interpenetram-se com o aparelho (repressivo) de Estado. Em segundo lugar, possuem um duplo funcionamento, ideológico-repressivo.

Na obra *Vigiar e punir*, de 1975, Foucault oferece contribuições para a questão da dimensão repressivo-disciplinar da escola moderna. Naquele período, Foucault produziu estudos e cursos sobre as transformações modernas nas práticas punitivas e de controle social. *Vigiar e punir* aborda a mudança nas formas de punição ocorrida na Europa entre os séculos

(Gramsci, 2004a, p. 52). Segundo Jacomini (2020, p. 6) “em ambas esferas do Estado Integral encontramos coerção e consenso, mas, enquanto a coerção é predominante na sociedade política, o consenso o é na sociedade civil”.

XVIII e XIX. Interessa a Foucault, a partir das dinâmicas punitivas e suas mutações, construir uma genealogia do que chama de sociedade disciplinar e de poder disciplinar. Ele estuda os mecanismos punitivos em seus “efeitos positivos” e produtivos, relaciona-os a “outros processos de poder” e aos discursos científicos (Foucault, 2014, p. 27).

A pretensão de Foucault (2014, p. 28) nesse estudo foi identificar um modo específico de sujeição, em que o humano é, ao mesmo tempo, alvo de poder e objeto de conhecimento científico. Ou seja, mostrar como o corpo se tornou alvo de um novo e mais intenso investimento de poder para se tornar economicamente útil e propriamente disciplinado à nascente sociedade burguesa. As incursões historiográficas de Foucault ao longo dos capítulos, que percorrem uma gama de instituições e práticas, servem para captar a construção de uma “tecnologia política do corpo”⁴⁸, de uma “anatomia política”, estabelecidas a partir de procedimentos disciplinares dispersos (Foucault, 2014, p. 31). Esses, segundo o autor, não são reduzidos à simples violência e à ideologia⁴⁹, nem a um aparelho de Estado específico. Conforme Silva (2016, p. 161), em *Vigiar e Punir*:

a prisão, no entanto, era apenas uma entre as instituições que incorporavam a nova forma de poder descrita por Foucault. Escola, hospital, fábrica e quartel são outros exemplos. De fato, para ele, o poder disciplinar ou as relações de poder levadas a efeito pela disciplina são a verdadeira característica das sociedades modernas, isto é, das sociedades disciplinares. Disciplina aparece, então, como a palavra-chave no diagnóstico que Foucault faz da sociedade moderna. Por outro lado, ele concebe disciplina como uma técnica que substitui as velhas formas de relações de poder.

O poder disciplinar, para Foucault, é um poder produtivo e difere de outras implicações políticas sobre o corpo ao longo da história. Tal poder forja corpos e subjetividades a partir de uma multiplicidade de procedimentos e de mecanismos que organizam espaços e temporalidades e são geridos de forma contínua, extensiva e científica. Segundo o autor, trata-se de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”

⁴⁸ Essa aproximação entre corpo e técnica, ou o corpo humano como um conjunto de técnicas e usos possíveis (nascimento, alimentação, sono, corrida, dança, nado, sexo, combate, entre outros) estão nas elaborações originais de Mauss (2003).

⁴⁹ “If we take seriously Althusser's statement that ‘we think with our bodies’ then we can no longer understand the distinction between violence and ideology as a distinction between the external and the internal, between the domination exercised on bodies and the domination exercised on minds” (Montag, 1995, p. 69). Em Foucault, “[...] from this point of view, not only is it impossible any longer to speak of an opposition between ideological apparatuses, on the one hand, whose primary function would be to produce ‘ideologies’ understood in the old sense of ideas and beliefs, and, on the other, the repressive apparatus [...], which would employ force or the threat of force” (Montag, 1995, p. 74).

(Foucault, 2014, p. 135). Essa é uma operação tecnológica ou anatômica que vincula obediência a utilidade, e utilidade a obediência, transformando, assim, o corpo humano em um corpo dócil, integrante de uma “maquinaria de poder” (Foucault, 2014, p. 135).

De certa forma, é um movimento combinado com a expropriação do proletário frente ao produto do seu trabalho no capitalismo: “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 2014, p. 136). Portanto, Foucault não esconde a afinidade entre a acumulação de capital e a “acumulação de homens”, cada uma servindo de modelo para a outra (Foucault, 2014, p. 213). A necessidade de se produzir humanos adequados a um modo de produção já se encontra em Marx (1997).

Foucault se esforça para fazer uma análise das disciplinas e de sua proliferação no surgimento da sociedade tipicamente disciplinar. Em primeiro lugar, a disciplina opera como uma arte das distribuições: ela distribui uma massa de corpos, uma multiplicidade, em um determinado espaço, sob determinada ordem. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 2014, p. 140), organizando assim um espaço analítico cujos contatos e comunicações são previamente organizados. Por isso, destaca-se a arquitetura, incluindo a organização dos objetos no hospital, na fábrica, na escola. Em relação às filas nas salas de aula, Foucault (2014, p. 144) comenta:

determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou [assim] uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Ao mesmo tempo, a disciplina é um controle da atividade. A utilização intensiva do horário, o rigor com o tempo, também são fundamentais ao exercício do poder disciplinar. Chega-se ao ponto de atingir “[...] outro grau de precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos, outra maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais”. Se a disciplina organiza o espaço de forma analítica, também faz o mesmo com o tempo e o movimento. “O tempo penetra no corpo” (Foucault, 2014, p. 149). Simultaneamente, faz emergir uma compreensão orgânica do corpo enquanto uma “máquina natural” (Foucault, 2014, p. 153).

Esse poder também se fundamenta na organização seletiva e seriada; na composição das forças e dos elementos para a constituição das unidades mais eficientes possíveis; e em uma cadeia hierárquica e de comando. Em síntese, Foucault (2014, p. 165) diz:

a tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.

Ou ainda: “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (Foucault, 2014, p. 167). Destacam-se no poder disciplinar os papéis fundamentais da vigilância hierárquica, da visibilidade permanente e do conjunto de sanções normalizadoras. Pode-se compreender esse último como um “pequeno mecanismo penal” (Foucault, 2014, p. 175), baseado em uma miríade de normas, que age em toda prática disciplinar. Conforme Foucault (2013, p. 175):

na oficina, na escola, no exército há toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, ocorre a punição por meio de toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Mais uma vez, agora sob a perspectiva foucaultiana, dilui-se a separação entre educação e violência, existindo na escola moderna uma dimensão de interpenetração entre ambas. Sem dúvida, trata-se de uma violência distante da brutalidade dos suplícios medievais, mas preservando seu caráter de sujeição; uma violência mais extensiva e contínua, que também toma o corpo como objeto, visando, no entanto, ampliar sua utilidade e sua expropriação. Em seu livro, Foucault não discorre de forma explícita sobre as relações de resistência a esse novo poder. Mas na parte metodológica da *História da Sexualidade I*, Foucault (1988, p. 91) afirma:

onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder.

Portanto, o autor considerou as possibilidades de resistência à tecnologia política que as disciplinas modernas inauguraram nas diversas instituições, inclusive a escolar.

Em Foucault (2014), a escola moderna se tornou um dos palcos da disseminação de um novo tipo de poder: o disciplinar. Esse poder, que se constitui de forma dispersa em diversos mecanismos, acaba por produzir corpos dóceis e úteis à nova ordem social moderna e

capitalista. Esse poder descentralizado opera além da dualidade violência-ideologia. É uma tecnologia, um conjunto de táticas adestradoras, repressoras e punitivas que ampliam a utilidade dos corpos e geram mais docilidade. Essa tecnologia política pode, no entanto, encontrar resistência entre os dominados.

A seguir, busco encontrar alguns pontos de conexão e relação entre Althusser e Foucault que contribuam para a compreensão da dimensão repressivo-disciplinar da escola capitalista. No contexto teórico, Althusser critica a concepção instrumental, repressiva e centralizadora do Estado ao ampliar a teoria do Estado marxista com o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado. Em sua pluralidade e relativa autonomia, os AIE renovam a concepção de poder no marxismo. Além disso, Althusser conceitua ideologia a partir de práticas internas aos Aparelhos Ideológicos de Estado e da interpelação, produção e moldagem de sujeitos.

Uma primeira aproximação entre os autores está na crítica a uma concepção reduzida de poder. Em Althusser, essa crítica se desdobra na teoria dos AIE; em Foucault, apresenta-se na teoria do poder disciplinar como um dispositivo múltiplo e descentralizado. No entanto, essa aproximação não foi explicitada nem trabalhada à época pelos autores. Pallotta (2019, p. 25) contribui com essa interpretação:

o poder disciplinar se exerce sobre o corpo, e o conduz segundo uma certa norma através de um jogo de recompensas e de punições: ele é incontestavelmente material. Pois, precisamente, e é isso que Foucault não quis ver no artigo de Althusser, em 1970, Althusser propõe um novo conceito de ideologia material segundo a qual as ideias de um sujeito são seus atos materiais inseridos em práticas materiais. É assim que podemos nos perguntar se Foucault, em sua rejeição do conceito de ideologia, levou realmente em conta a novidade do conceito althusseriano: de fato o poder disciplinar pensado por Foucault é material assim como é material a ideologia ritualizadas nas práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos pensados por Althusser.

Uma segunda proximidade fundamental entre os dois filósofos é o exame da problemática da reprodução/disseminação de relações de poder na moderna sociedade capitalista. O lugar sociopolítico da educação, em ambos os casos, é semelhante, apesar da construção conceitual diversa. Novamente, Pallotta (2019, p. 24) comenta que, em Foucault, há uma “[...] retomada manifesta das temáticas althusserianas: a ideia de instituições que assujeitam os indivíduos às exigências da produção capitalista”. O próprio Foucault aborda a “acumulação de homens” no processo disciplinar como algo complementar à acumulação de capital, utilizando uma linguagem próxima ao marxismo.

Uma terceira aproximação está na dinâmica específica da educação e das práticas repressivas na escola. Nesse ponto, verificam-se também sobreposições, embora dissonantes, entre o funcionamento duplo das práticas nos Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser) e o mecanismo disciplinar (Foucault). A analítica do poder de Foucault, em seu nível micro, tem diversos detalhes sobre a dinâmica de funcionamento das instituições modernas, e consegue, assim, definir regularidades nas várias formas disciplinares. No entanto, Foucault apresenta um limite ao não colaborar para pensar disciplinas diversas para diferentes posições sociais (por exemplo, de classe), ou, quando o faz, é sem dar centralidade a isso. Sua concepção de dominação parece, por vezes, anônima, assim como se refere a resistências de modo muito geral. Em Althusser, há a afirmação de um duplo funcionamento dos AIE e ARE que consegue vincular os aparelhos à estrutura social mais geral, incluindo as classes sociais. Por outro lado, pouco avançou quanto ao funcionamento concreto dessa duplicidade, e também incorreu em generalidades.

Antes de passar para uma análise mais concreta da especificidade do Estado capitalista brasileiro contemporâneo e suas dinâmicas atuais de reprodução entre repressão e educação, é importante questionar se as formulações de Kant (2018), Althusser (2022) e Foucault (2014) ainda são válidas para as sociedades capitalistas contemporâneas.

Deleuze (1992) afirma que as sociedades capitalistas contemporâneas passaram de um modelo disciplinar para um modelo de controle. Por meio de inovações tecnológicas, os controles tornaram-se mais difusos e dispersos do que as disciplinas. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (Deleuze, 1992, p. 224). Em vez de aprisionamento, penas alternativas, como tornozeleiras eletrônicas; e em vez de turmas e provas nas escolas, avaliação contínua e formação permanente.

Não se pode negar as novas dinâmicas de dominação e as novas ideologias, expressas inclusive no ambiente escolar, a partir das recentes mudanças do capitalismo. No entanto, considero equivocada a ideia de que, por isso, o modelo disciplinar e repressivo se tornou arcaico na contemporaneidade. Ao contrário, as novas tecnologias possibilitaram inclusive multiplicar as vigilâncias e as possibilidades repressivas e punitivas na vida social. Dardot e Laval (2016) e Silva (2019) demonstram que o próprio Foucault rejeitou a ideia de um fim completo de mecanismos disciplinares nas sociedades contemporâneas, e afirmou que novos mecanismos de poder se articulam e se relacionam com os anteriores⁵⁰. Seguindo os exemplos

⁵⁰ “Longe de opor ‘disciplina’, ‘normalização’ e ‘controle’, como defendem certas exegeses, a reflexão de Foucault fez transparecer de modo cada vez mais nítido a matriz dessa nova forma de ‘conduta das condutas’, que pode

oferecidos por Deleuze, as últimas décadas foram marcadas não apenas por inovações tecnológicas e de controle, mas pela ampliação do encarceramento em prisões tradicionais.

Ao analisar o caso concreto norte-americano a partir da década de 1970, Wacquant (2008) demonstra o reforço da sociedade punitiva no período neoliberal do capitalismo. A ampliação da população carcerária aponta para uma “nova administração da pobreza”, que atualiza antigos mecanismos punitivos e é condizente com a deterioração das condições de vida das classes trabalhadoras e a redução de direitos sociais no neoliberalismo.

Longe de contradizer o projeto neoliberal de desregulamentação e degradação do setor público, a ascensão irrefreável do estado penal norte-americano constitui, por assim dizer, o seu negativo (ou seja, é a um só tempo a revelação e a manifestação do seu reverso), uma vez que evidencia a implementação de uma política de criminalização da pobreza, que é o complemento indispensável à imposição de ofertas de trabalho precárias e mal remuneradas na forma de obrigações cívicas para aqueles que estão cativos na base da estrutura de classes e castas, bem como a reimplantação concomitante de programas de welfare reformados com uma face mais restritiva e punitiva (Wacquant, 2008, p. 11).

A gestão punitiva da pobreza no período neoliberal também se expressa no contexto nacional. Há similaridades entre o caso brasileiro e o norte-americano, seja na ampliação da população carcerária, seja na manutenção de uma política de segurança pública violenta e militarizada, voltada para o controle punitivo da população pobre, periférica e, sobretudo, negra (Andrade; Cortês; Almeida, 2021). No caso das escolas, a realidade brasileira da militarização demonstra a possibilidade de reforço da dimensão repressivo-disciplinar, sobretudo na última década.

Silva, Paraná e Pimenta (2020, p. 347) reforçam tal posição ao afirmarem:

a tríade formada por coerção/interpelação/disciplinamento, mais amplamente abordada por aquelas/es que comentam as relações entre Althusser e Foucault, não pode, de modo algum, ser considerada um anacronismo ou elemento secundário [...] nos processos e atos de sujeição contemporâneos.

Os mecanismos repressivos e disciplinares nas sociedades contemporâneas estão nas políticas e instituições educacionais. No caso brasileiro, esses mecanismos se manifestam e se articulam na educação em colégios militares e em escolas militarizadas.

diversificar-se, conforme o caso, desde o encarceramento dos prisioneiros até a vigilância da qualidade dos produtos vendidos no mercado. Se ‘governar é estruturar o campo de ação eventual dos outros’, então a disciplina pode ser redefinida, de forma mais ampla, como um conjunto de técnicas de estruturação do campo de ação que variam conforme a situação em que se encontra o indivíduo” (Dardot; Laval, 2016, p. 216).

1.4. Rede de colégios militares e militarização da Educação Básica no Brasil

A rede de colégios militares, subordinada ao Exército Brasileiro, e os programas estaduais, distritais e municipais de militarização da Educação Básica, sobretudo desde os anos 2010, são dois exemplos que expressam e concretizam a dimensão repressivo-disciplinar da educação no País. Eles influenciaram significativamente a construção do Pecim, objeto desta pesquisa, e seguem um longo histórico de interferência dos militares no nível básico de educação, inclusive para além do ensino de caráter preparatório a carreiras militares e voltado, prioritariamente, aos seus familiares⁵¹.

Para evidenciar essas relações concretas entre aparelho e forças repressivas e aparelhos ideológicos escolares, parto de uma caracterização e análise histórica do Estado capitalista brasileiro. Esse Estado surgiu após um extenso e conflituoso período de domínio colonial e escravista, que deixou profundas marcas na sociedade e configurou o modo de produção capitalista local (Miguel, 2022; Oliveira, 2018). O aparelho repressivo foi essencial para a formação, a reprodução e a modernização capitalista da sociedade e do Estado desde o período colonial e escravista (Rouquié, 1984; Sodré, 2010). Esse Estado foi constituído, assim, por um longo histórico autoritário, com direitos civis, políticos e sociais reduzidos para as diversas classes trabalhadoras (Saes, 1985), inclusive o direito à educação (Saviani, 2008; Walter; Kang, 2023). A constituição da escola pública no Brasil foi tardia e enfrentou a resistência da Igreja Católica, das elites escravistas e de demais grupos dominantes.

Apesar de terem diferentes fases e contradições internas, as corporações militares nacionais e suas principais lideranças serviram fundamentalmente, por meio de sua presença na burocracia estatal e em suas frequentes intervenções políticas, como forças auxiliares das classes dominantes, ou mesmo protagonistas, contra ameaças internas provenientes das classes dominadas e suas lutas (Ludwig, 1998). Assim como, mesmo com laços e interesses em comum frente às frações das classes dominantes e potências estrangeiras, possuem interesses corporativos e organizações próprias, com os quais disputam espaço e influência na sociedade política e civil e defendem sua autonomia relativa em relação a outros setores do Estado e das classes dominantes.

⁵¹ A influência das concepções e práticas militares ocorreu em vários momentos da história da educação civil no Brasil: na formação de Batalhões Infantis, no início do século XX (Souza, 2000); em décadas de influência na educação física (Castro, 1997); no projeto educacional autoritário de “segurança nacional” do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Militar (Germano, 2005; Horta, 2012). O forte caráter repressivo e disciplinar visto na educação em tais processos visou controlar a formação civil e conduzi-la para a produção de sujeitos dóceis aos regimes políticos e úteis à economia nacional capitalista.

Em sua interferência na vida nacional, sobretudo no período republicano, os militares no Brasil se formaram não apenas como membros profissionais do aparelho de defesa nacional e segurança pública do Estado, mas como um setor do Estado encarregado de tutelar a nação e os cidadãos, em uma constante “missão civilizadora e moralizadora” (Horta, 2012, p. 8). Na perspectiva gramsciana, os militares brasileiros assumem tanto funções de domínio de viés autoritário quanto de direção ético-política e de hegemonia. A partir da propagação de sua doutrina, ideologia e valores patrióticos, hierárquicos e disciplinares, de ações subsidiárias com outros órgãos⁵² e de construção de entidades na sociedade civil, os militares se consolidaram também como um grupo político influente na sociedade capitalista brasileira.

Segundo o Estatuto dos Militares (Brasil, 1980, *online*), elaborado no período da Ditadura Militar e ainda vigente, a hierarquia e a disciplina são bases institucionais das Forças Armadas, aspecto reproduzido pelas forças de segurança pública. Esses mecanismos são entendidos de forma autoritária e voltados à consolidação de uma rígida obediência e de um corpo de militares unitário e às ordens (Weber, 1982). No artigo 14, define-se:

§ 1º A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. [...] O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à sequência de autoridade.

§ 2º Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

§ 3º A disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos em todas as circunstâncias da vida entre militares da ativa, da reserva remunerada e reformados.

Em relação aos valores, esse Estatuto destaca: patriotismo, civismo, fé nas Forças Armadas, espírito de corpo, amor à profissão e aprimoramento profissional⁵³. A partir desses

⁵² Como exemplo cito as recorrentes ações do Exército Brasileiro no âmbito da saúde pública e da defesa civil. “Vários quartéis do Exército prestam atendimento médico e odontológico às comunidades vizinhas, participam de campanhas de vacinação e combatem surtos de doenças. Da mesma forma [...], atuam em enchentes, incêndios, secas e outros desastres [...]” (Penido, 2024, p. 208). O próprio Exército considera as chamadas ações cívico-sociais como formas de reforçar seus valores e ampliar sua influência: “[...] c. Contribuir para um melhor ajustamento entre as organizações civis e as Forças Armadas. d. Estimular o apoio e o respeito do povo para com as autoridades civis e as Forças Armadas. e. Contribuir para a integração de valores morais, espirituais, cívicos e materiais da comunidade de maneira a fortalecer a unidade nacional. f. Obter o apoio da comunidade para as atividades militares do Exército. g. Preservar a imagem da Instituição junto à opinião pública” (Brasil, 2009, p. 9).

⁵³ Afirma o art. 27 (Brasil, 1980): “I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida; II - o civismo e o culto das tradições históricas; III - a fé na missão elevada das Forças Armadas; IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve; V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e VI - o aprimoramento técnico-profissional”. O civismo, na concepção militar, refere-se à valorização e ao culto dos símbolos e da história nacional, ou seja, é uma expressão patriótica.

valores, os militares e suas instituições exercem suas funções repressivas e buscam influenciar o Estado e a sociedade brasileira, inclusive por meio do serviço militar obrigatório para todos os brasileiros do sexo masculino⁵⁴.

De 1964 a 1985, os militares conduziram um regime ditatorial no Brasil, período de repressão aos movimentos das classes trabalhadoras e medidas governamentais que ampliaram a acumulação de capital⁵⁵. As marcas da Ditadura Militar ainda se fazem presentes no Estado brasileiro, e geram contradições na Constituição Federal de 1988. Segundo Zaverucha (2010), há um explícito legado autoritário da ditadura nos artigos da Constituição que tratam das relações entre civis e militares, resultado dos persistentes poder, autonomia e influência dos militares no regime democrático. No artigo 142 da Constituição de 1988, os militares “[...] têm o poder constitucional de garantir o funcionamento do Executivo, Legislativo e Judiciário, a lei e a ordem quando deveria ser o reverso. Ou seja, as Forças Armadas são baluartes da lei e da ordem definidas por elas mesmas” (Zaverucha, 2010, p. 48)⁵⁶. Nesse caso, em vez de um controle civil sobre as armas, vive-se no Brasil uma democracia ainda tutelada pelas Forças Armadas, ou uma “frágil democracia”, com a permanência de enclaves autoritários herdados da ditadura e a constante intervenção e presença autônoma dos militares na condução política do País (Moraes, 2001; Zaverucha, 2000).

O cientista político Lentz (2022) alerta para a continuidade da Doutrina da Segurança Nacional do período ditatorial no comando das corporações militares. Para Lentz (2022, p. 70), a ideia central por trás dessa doutrina é “[...] a sobrevivência de uma ordem social e política instituída por elites civis e militares que está acima da ordem constitucional ou da soberania popular”. Tal ideologia foi formulada sobretudo por meio da Escola Superior de Guerra no período da Guerra Fria, marcada pelo reforço e ampliação do anticomunismo presente nas Forças Armadas, sobretudo desde 1935. Em seus planejamentos estratégicos, os militares ainda se colocam como os guardiões da nação, acima e para além da Constituição vigente e da soberania popular, exercendo uma vigilância e uma tutela sobre o poder político e os civis.

⁵⁴ A legislação vigente sobre o serviço militar obrigatório é a mesma do período da Ditadura Militar. Desde 2025, pessoas do sexo feminino tem o serviço militar como algo voluntário.

⁵⁵ Como demonstra Codato (2023, p. 70), o regime ditatorial militar gerou uma militarização tanto do sistema político quanto do sistema estatal. Os militares ocuparam o principal cargo político, a Presidência da República, assim como reestruturaram várias dimensões do aparelho de Estado.

⁵⁶ Essa não é a interpretação firmada recentemente pelo STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6457. No entanto, segue-se a posição de Zaverucha (2010) que destaca a intencionalidade dos militares em inscrever tal artigo no texto constitucional, utilizando-se de termos e expressões presentes nas legislações ditatoriais do período militar. Ao longo da história do Brasil, mesmo sem previsão legal fundamentada, a tutela militar foi uma realidade em nosso sistema político, cuja permanência foi acentuada no governo Bolsonaro, que será analisado no próximo capítulo.

Portanto, as Forças Armadas e as polícias atuam sob um quadro legal, institucional e ideológico com heranças da ditadura, mas agora sob novas situações de conflitos sociais internos advindos do quadro econômico e político neoliberal. Constantemente, as forças de segurança e até de defesa são mobilizadas para atuar perante os movimentos sociais, por diversas vezes sob a lógica do confronto e do inimigo interno (Zaverucha, 2010). Contudo, tais forças se voltam, sobretudo, ao combate da criminalidade, que sofreu diversas transformações, com o avanço constante do crime organizado armado, vinculado aos mercados ilegais de tráfico de drogas, de armas, contrabando e milícias (Feltran *et al.*, 2022), além de sofisticados esquemas de corrupção e lavagem de dinheiro. Nesse quadro, a taxa anual de homicídios no País dobrou entre 1989 e 2021, de acordo com o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Desde 2013, o número de homicídios decorrentes de intervenções policiais triplicou, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Assim, o aparelho repressivo do Estado brasileiro demonstra uma violenta presença e atuação, mesmo sob o regime democrático⁵⁷, para a manutenção do quadro social desigual que impulsiona conflitos violentos e mercados ilegais. Como afirmam Andrade, Cortês e Almeida (2021, p. 13):

a lógica militar da guerra ao inimigo interno permaneceu e se metamorfoseou na Nova República, voltando-se então para a guerra às drogas e ao crime organizado, criminalizando ainda os movimentos sociais mais combativos da redemocratização. As forças de segurança atuaram de maneira a abrir espaço para a neoliberalização ao conter o avanço das demandas democráticas, ao lidar com os problemas sociais pela via da gestão militarizada da pobreza e ao complementar punitivamente o estrangulamento dos gastos públicos e as políticas sociais focalizadas. O neoliberalismo, desse modo, rearticulava as práticas autoritárias legadas pela ditadura, casando-se com o militarismo inclusive na redefinição dos inimigos internos.

Esse permanente peso, autonomia e influência dos militares, concomitante aos legados autoritários da mais recente ditadura, também se expressam na Educação Básica pública, como nos casos da rede de colégios militares, em constante ampliação e renovação, e no recente processo de militarização da educação. Ambos os casos representam, a seu modo, enclaves autoritários pós-ditadura, limitações ao direito à educação e a uma educação de viés

⁵⁷ “[...] a história das polícias do país, independentemente do momento político no qual se encontram sociedade e Estado, é marcada por continuísmos estruturais, ideológicos e técnicos. Isto não é o mesmo que dizer que este sistema não passou por mudanças ao longo do tempo. Na verdade, é apontar que mesmo as modificações ocorridas não mudaram o sentido para o qual o desenvolvimento destas instituições caminhou. Ainda que tenham experimentado alterações de cunho progressista, no geral, a história das polícias brasileiras convergiu para o incremento das mesmas como verdadeiro mecanismo de controle social em favor de um Estado marcado pela desigualdade” (Felitte, 2023, p. 253).

democrático e sob comando dos civis, servindo de contraponto para as conquistas educacionais do período da democratização (Saviani, 2013; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Dentre essas conquistas, destacam-se a liberdade de expressão, pensamentos e ideias, a gratuidade da educação pública, a gestão democrática, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e os pisos salariais e orçamentários para o sistema educacional brasileiro. Essas e outras conquistas, sedimentadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Brasil, 1996), possibilitaram, por exemplo, uma expansão significativa do acesso, permanência e sucesso na Educação Básica, entendida como um direito público subjetivo, além de avanços e conquistas em torno da qualidade e da inclusão educacionais nas últimas décadas.

A rede de colégios militares do Exército Brasileiro é antiga e faz parte da própria história da educação militar no País⁵⁸, que visa à formação técnica, profissional e ideológica dos membros das forças de defesa e de segurança pública. O primeiro colégio militar foi fundado em 1889, no fim do Império, e foi inspirado no francês Prytanée Militaire de La Fleche (Freire, 2017). Essa rede federal, financiada com verbas da Defesa, tem uma dupla justificativa no meio militar: são tanto cursos preparatórios para instituições de ensino de formação de oficiais das Forças, como é o caso da Academia Militar das Agulhas Negras, quanto uma política assistencial às famílias militares. Em 2024, a rede contemplava quinze colégios de boa infraestrutura e elevados recursos em todas as regiões do País⁵⁹, com mais de 10 mil estudantes e mil professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Nogueira, 2014).

A posição dos colégios militares no sistema educacional brasileiro é ambígua. No artigo 7º da Lei de Ensino do Exército (Brasil, 1999b), os colégios são inseridos no Sistema de Ensino do Exército⁶⁰. Tal sistema de ensino militar, composto por várias instituições, não é regulado pela LDB, conforme seu artigo 83º (Brasil, 1996)⁶¹, nem é integrado ao Ministério da Educação, fatos que destacam a autonomia dos militares no âmbito educacional. No entanto, no caso dos colégios militares de nível básico, a Lei de Ensino do Exército faz referência à legislação federal

⁵⁸ Assim como é prática nos quartéis e no treinamento militar das várias corporações, há nas instituições educacionais militares violência verbal e física, sobretudo de superiores em relação aos seus inferiores. Essa tradição, apesar de constar como crime militar, é entendida pelo meio castrense como um mecanismo de choque necessário para a formação do militar e estabelecimento da disciplina e hierarquia guerreira (Penido, 2024, p. 177).

⁵⁹ Há colégios militares vinculados ao Exército Brasileiro no Amazonas, Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

⁶⁰ O termo Sistema de Ensino é a forma como o próprio Exército nomeia sua rede de instituições educacionais.

⁶¹ “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, *online*). Segundo Winand e Saint-Pierre (2010, p. 6), no Brasil, “o poder civil não participa nem direta nem indiretamente, nem da formulação nem do controle, dos aspectos fundamentais da educação militar e lhe é vedada qualquer informação que solicite ao respeito, constituindo este, um dos aspectos que mais dificulta o seu estudo e análise por parte da academia”.

pertinente, ressalvadas as peculiaridades disciplinares e doutrinárias exigidas pela Força em questão. Esses colégios contam com um regime disciplinar próprio, como afirma o próprio texto da Lei (Brasil, 1999b, *online*):

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditos, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.

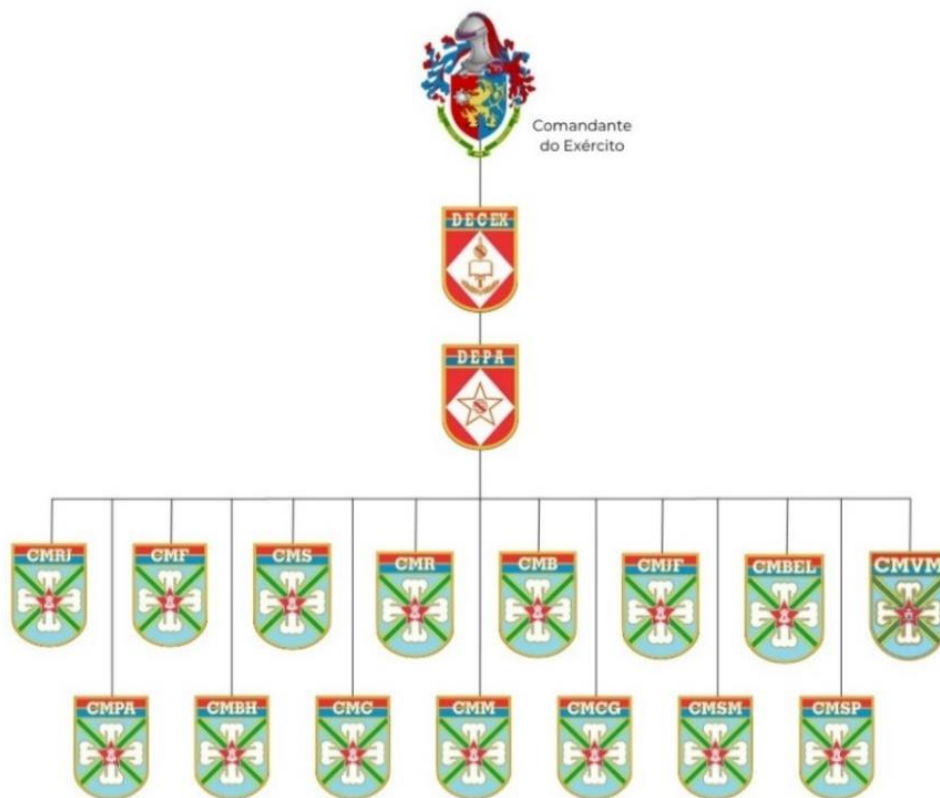
[...]

§ 2º Os Colégios Militares mantém regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar.

A ambiguidade presente na Lei de Ensino do Exército e nos regulamentos dos colégios é reduzida, conforme a Ilustração 3, quando os militares representam o organograma de seus colégios de acordo com a página eletrônica do Ministério da Defesa, órgão no qual estão inseridos os Comandos das Forças Armadas. Em tal organograma, há apenas uma via de subordinação, termo utilizado pelos militares: ao Comandante do Exército, no topo da hierarquia e representado pelo Brasão de Armas do Exército Brasileiro⁶². Abaixo, há o Departamento de Educação e Cultura do Exército (Decex) e a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (Depa). Essa hierarquia exclui qualquer subordinação explícita ao Ministério da Defesa ou a outro órgão civil, o que reforça a autonomia do Exército e sua rede de ensino.

⁶² No Brasão, há centralmente a figura mitológica de um Grifo, simbolizando a guarda da pátria e da lei, e logo acima um elmo, simbolizando o militar.

Ilustração 3 – Subordinação dos colégios militares.



Fonte: Reprodução da página eletrônica do Ministério da Defesa.

Desde o início, ocorreu na rede de colégios militares a “militarização das práticas educativas” (Freire, 2017, p. 949), baseadas em disciplina e hierarquia rígidas, típicas do quartel e do treinamento militar, na presença de membros das Forças e na reprodução de seus valores e costumes. Ao longo do século XX, tal rede intensificou um perfil elitista e meritocrático, com destacada seletividade, mensalidades e firmes exigências de resultados dos estudantes⁶³. Os colégios militares do Exército serviram de modelo para os colégios estaduais das polícias e bombeiros militares⁶⁴ e, posteriormente, para as escolas militarizadas (Santos; Alves, 2022).

⁶³ A partir de uma ação do Ministério Público Federal, a Justiça Federal decidiu, em 2025, que os colégios militares do Exército devem adotar cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência. Tal medida tende a amenizar o caráter elitista de tais colégios. Por outro lado, em 2018, o STF referendou a cobrança de mensalidade por essas instituições públicas de ensino (Santos, 2020b).

⁶⁴ A criação de escolas militares estaduais, escolas de Educação Básica voltadas ao atendimento de familiares de policiais e bombeiros militares, ocorre desde 1949, em movimento análogo à rede de colégios militares. Mas foi a partir dos anos 1990 que houve uma expansão deles. Segundo levantamento de Santos e Alves (2022), em 1990, havia dez escolas militares federais e dezenove escolas militares estaduais. Em 2019, já eram 75 escolas militares (15 federais e 60 estaduais), além de dezoito escolas privadas dirigidas por associações militares. Essas escolas também atendem o público civil, que disputa vagas altamente concorridas, tendo em vista as condições diferenciadas de tais colégios.

Além da rígida hierarquia e disciplina, segundo Rouquié (1984, p. 93), são comuns “rituais e mitologias, imagens e procedimentos de identificação” na educação militar, verdadeiros sistemas simbólicos, ou ideologias, essenciais para a construção de uma tradição e uma ética militares. Tal dimensão é imprescindível para o que Freire chama de “reprodução endógena” dos militares (Freire, 2017, p. 900), uma manutenção dos valores e tradições da corporação em seus membros e instituições, em constante distinção do mundo civil. Um exemplo de processo de identificação é a exigência de diversos tipos de uniformes nessas instituições educacionais⁶⁵, com padrão estético militar, como se vê na Ilustração 4. Conforme Freire (2017, p. 1577): “ainda que não sendo membros das Forças Armadas, os alunos dos CM [Colégios Militares] trajam fardas e deles são esperados comportamentos típicos dos profissionais de caserna”. Ou, como sintetiza o autor: os estudantes, embora não sejam militares, estão militares.

Ilustração 4 – Exemplos de uniformes masculinos do Colégio Militar de Santa Maria (RS).



Fonte: Reprodução da página eletrônica do Ministério da Defesa.

Nesse sentido, há na rede de colégios militares a presença de uma “pedagogia patrimonial”, uma espécie de culto ao passado da corporação que perpassa a educação militar do Exército Brasileiro (Freire, 2017). Essa pedagogia é pautada por histórias e biografias idealizadas, uma tradição cujos elementos materiais e códigos foram consolidados pelo Marechal José Pessoa, na década de 1930, e forjou a identidade militar brasileira a partir de então.

⁶⁵ “Art. 76. Os uniformes das Forças Armadas, com seus distintivos, insígnias e emblemas, são privativos dos militares e simbolizam a autoridade militar, com as prerrogativas que lhe são inerentes. Parágrafo único. Constituem crimes previstos na legislação específica o desrespeito aos uniformes, distintivos, insígnias e emblemas militares, bem como seu uso por quem a eles não tiver direito” (Brasil, 1980, *online*).

As legislações e normas que regulam a rede de colégios militares contêm elementos que revelam a sua estrutura e dinâmica educacionais militarizadas. Na Portaria Comando do Exército n.º 1.714 (Brasil, 2022a), que aprova o regulamento dos seus colégios militares, é reforçado em seus artigos 1º e 2º que os colégios militares são Organizações Militares (OM) nas quais se executam atividades de estabelecimentos de ensino de Educação Básica. Reafirma-se na Portaria que tais colégios integram o Sistema de Ensino do Exército. Como uma OM, a “missão” dos colégios militares, conforme o artigo 5º, é ministrar Educação Básica em consonância com a legislação federal de educação e as leis e regulamentos em vigor no Exército (Brasil, 2022a). Ao enfatizar os colégios como OM, a intencionalidade do Comando do Exército é tornar um aparelho educacional o mais próximo possível de um aparelho repressivo, nos termos de Althusser (2022), reforçando ações e condutas baseadas na padronização e na rigidez militares e na tradição desta corporação específica, o Exército Brasileiro.

A estrutura organizacional dos colégios militares, de acordo com a Portaria, é hierárquica e composta por comandos, divisões, patentes e corpos, conforme um exército (Brasil, 2022a). Seu regime disciplinar é inspirado no regulamento disciplinar do Exército, voltado para a formação de tropas combatentes dessa força e pautado na vigilância, na censura de temas e ideologias que ferem as tradições corporativas, no controle hierárquico e na rígida disciplina corporal e moral (Nogueira, 2014). No entanto, não há perspectiva de combate – a disciplina militar é reproduzida e simulada como um instrumento para impor condutas em um estabelecimento de ensino.

No Regulamento Interno dos Colégios Militares (Brasil, 2022b), os colégios são considerados instituições militares que executam ações educacionais e visam, conforme o artigo 6º, “desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que assegurem a formação de um cidadão patriota, cômico de seus deveres, seus direitos e suas responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência” (Brasil, 2022b, p. 5). Ou seja, para além de um possível futuro militar, cabe ao colégio militar e o seu regime disciplinar próprio formar um “cidadão patriota”, com hábitos “saudáveis à vida em sociedade”, quais sejam: “a) respeito aos direitos e aos deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do Estado e da nação brasileira; e b) participação produtiva na sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional” (Brasil, 2022b, p. 5).

A tendência reprodutivista de tal educação militarizada chega a utilizar de forma quase literal os termos presentes na crítica de Althusser (2022) à educação capitalista. Educa-se para preparar o indivíduo produtivo e inserido na divisão do trabalho capitalista, além de obediente

às classes dominantes e suas instituições. E isso se alcança pelo regime disciplinar militar e seus valores.

A concepção educacional disciplinadora desses colégios militares fica explícita quando o Regimento Interno (Brasil, 2022b, p. 40) afirma:

Art. 86. O regime disciplinar, com suas consequências na formação da criança e do adolescente, deverá ser capaz de influenciar na conduta do aluno, dentro e fora do universo escolar, criando condições para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade brasileira e possibilitando que sejam internalizados os atributos indispensáveis ao seu crescimento social.

Trata-se, portanto, da educação como um mecanismo de adestramento de pessoas de acordo com os padrões e normas vigentes na sociedade. Nesse documento, defende-se uma internalização de atributos e atitudes, esperados pela sociedade, no corpo do aluno por meio de normas e dispositivos de vigilância e punição, que podem, inclusive, levar à expulsão da organização. Esse poder disciplinar, no entanto, não possui apenas uma dimensão negativa da vigilância e da punição. Acima de tudo, esse poder é uma produção modeladora e conformativa de pessoas, como alertava Foucault (2014), e se integra a uma socialização específica de troca da personalidade civil pela militar (Ludwig, 2021); uma personalidade à paisana, considerada inferior moral e socialmente, por uma personalidade fardada, considerada ideal para a corporação e a sociedade, concomitantemente.

Essa conformação se inicia por um juramento do recém-matriculado na instituição, perante seu estandarte⁶⁶:

incorporando-me ao colégio militar e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria (Brasil, 2022b, p. 32).

Nos termos de Althusser (2022), em tal ritual, todo estudante do colégio militar é interpelado pelo símbolo do colégio militar a adotar valores militares, entendidos como ideais também para a nação: ser honesto, um bom filho, um companheiro leal, uma pessoa

⁶⁶ Esse ritual é uma simulação da solenidade de ingresso às Forças Armadas. De acordo com o Estatuto do Militares: “Art. 32. Todo cidadão, após ingressar em uma das Forças Armadas mediante incorporação, matrícula ou nomeação, prestará compromisso de honra, no qual afirmará a sua aceitação consciente das obrigações e dos deveres militares e manifestará a sua firme disposição de bem cumpri-los. Art. 33. O compromisso do incorporado, do matriculado e do nomeado, a que se refere o artigo anterior, terá caráter solene e será sempre prestado sob a forma de juramento à Bandeira na presença de tropa ou guarnição formada [...]” (Brasil, 1980).

disciplinada, obediente, para finalmente ser digno da herança e das tradições dessa organização militar e tornar-se um cidadão honrado do Brasil. Ao sair do colégio, exige-se que o estudante profira publicamente outro juramento, no qual reforça a interpelação inicial para se tornar um cidadão, patriota, respeitoso e obediente à família, à corporação e ao País:

ao deixar o colégio militar, assumo o compromisso de ser um cidadão digno e honrado, conservar a fé nos destinos do Brasil, cultivar o sentimento de camaradagem que congrega alunos e ex-alunos em uma única família e guardar as nobres tradições deste colégio, prestando-lhe, com dedicação e entusiasmo, o meu serviço para sua crescente prosperidade, maior glória de seus filhos e eterno prestígio de seu nome (Brasil, 2022b, p. 42).

Identifica-se, por meio dos documentos da rede de colégios militares analisados, a presença de uma dimensão repressivo-disciplinar bastante estruturada. De forma padronizada, nessa rede de colégios militares, há um conjunto de práticas e discursos disciplinares, coercitivos e de sujeição, advindas do meio militar. Ela não apenas tem um intercâmbio explícito com o Exército Brasileiro, como o integra e é subordinada a sua estrutura institucional e sua tradição. A primazia na rede de colégios militares é da obediência às ordens, leis e regulamentos em vigor no Exército, assim como de sua ideologia corporativa. A partir dessa primazia, tal corporação entende contribuir para a formação não só de seus possíveis futuros membros como também dos cidadãos brasileiros.

Observam-se, com isso, discordâncias entre as diretrizes educacionais desses colégios e a legislação educacional vigente no País, resultado do processo de democratização. As chamadas peculiaridades dos colégios militares, doutrinárias e disciplinares, ferem os princípios da Educação Básica e indicam uma esfera de ausência de controle civil e democrático efetivo sobre as armas. Princípios da LDB (Brasil, 1996) como: gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; e gestão democrática do ensino público, entre outros, mostram-se ausentes ou dissimuladas nos regulamentos de tais organizações militares em forma de colégios.

O modelo dos colégios militares foi uma referência para a política nacional de Educação Básica do governo de Jair Bolsonaro desde seu plano de governo (Brasil, 2018). Na parte que trata de Defesa Nacional, quando candidato à presidente, ele defendeu a criação de “um colégio militar em todas as capitais de Estado” em um prazo de dois anos (Brasil, 2018, p. 34). Considerando que, à época, onze capitais tinham colégio militar, a proposta de Jair Bolsonaro

era a construção de dezesseis colégios, elevando a rede a 31 unidades até metade de seu mandato. Contudo, apenas uma unidade foi entregue pelo seu governo, a de São Paulo.

A tentativa política mais expressiva no sentido de disseminar o modelo educacional presente nos colégios militares foi o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que no Decreto n.º 10.004 (Brasil, 2019s), institui a “adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares”. De acordo com o Decreto:

O modelo de Ecim é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares (Brasil, 2019s, *online*).

A militarização das escolas públicas a níveis estadual, distrital e municipal também busca replicar, sob condições concretas de redes públicas de ensino, práticas e discursos repressivo-disciplinares presentes nos colégios militares, a partir da participação direta de corporações militares de segurança pública locais. Em 1990, ocorreu o primeiro caso de militarização de uma escola pública, quando o Governador do Estado de Mato Grosso, Edison Freitas de Oliveira (PMDB), determinou um convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Polícia Militar na então Escola de 1º Grau “Tiradentes”, de Cuiabá (Santos; Alves, 2022). Desde então, a escola passou a funcionar de forma militarizada. Essa escola foi criada por meio de um decreto estadual de 1986, com a intenção inicial de ser uma instituição voltada para atender principalmente os filhos e dependentes de policiais militares. Ao longo dos anos 1990, outras unidades federativas militarizaram escolas públicas, a fim de atender às demandas das corporações militares locais e seus familiares. Bahia, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais são exemplos de estados que adotaram tais medidas.

A militarização ganhou um novo impulso em Goiás⁶⁷. O caso goiano, conduzido principalmente pelo governador Marconi Perillo (PSDB), inicia-se no final dos anos 1990, quando a Polícia Militar de Goiás “[...] solicitou autorização ao Conselho Estadual de Educação para ofertar o ensino fundamental e médio no colégio que [...] funcionava a Academia de Polícia Militar” (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 273). Em seguida, por meio de várias e controversas justificativas e dispositivos normativos, o governo estadual instituiu e praticou uma política de constituição de Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMGs). Na prática, ocorreu a transferência de escolas públicas civis da rede estadual para a Polícia Militar, com a

⁶⁷ Concentro a discussão e a análise documental no caso goiano, por ser o mais presente na literatura e uma das redes militarizadas mais consolidadas.

implementação de um modelo militarizado e excludente. Principalmente ao longo da década de 2010, dezenas de escolas foram militarizadas nesse processo.

A narrativa construída acerca dos colégios militares nos últimos 20 anos, por diferentes interlocutores hegemônicos (governo do estado, mídia, Polícia Militar) enfatiza o sucesso dessas escolas em dois quesitos centrais: impor a disciplina e o bom rendimento dos alunos nas provas e exames nacionais. Essa narrativa tem ganhado a adesão da população e os colégios passaram a ser objeto de desejo de muitas famílias, as quais desejam uma escola de qualidade e segura para os seus filhos (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 284).

Para Santos e Alves (2022), outra justificativa para o avanço da militarização foi a reação política e repressiva à mobilização de movimentos sociais e sindicais nos anos 2010. Uma declaração de Marconi Perillo em evento do Grupo de Líderes Empresariais (Lide), em 2015, reforça essa tese:

fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho para vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas (*apud* Santos; Pereira, 2018, p. 261).

Nessa declaração, o então governador do Goiás demonstra que o programa de militarização é uma medida repressiva que se volta também ao corpo docente civil das escolas. Os professores no exercício de suas atividades sindicais, identificados como “radicais de extrema esquerda”, são, assim, um dos alvos da interferência militar, em uma explícita medida ideológica e autoritária que contrasta com os supostos benefícios pedagógicos do modelo militarizado.

Aprovado no final de 2023, o atual Regimento Escolar dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás, Portaria n.º 20 (Goiás, 2023), é um documento característico desse modelo de militarização de escolas públicas do País. A partir dele, identifica-se um tipo específico de gestão escolar, que se diferencia tanto dos colégios militares federais e de forças de segurança pública estaduais, quanto das escolas públicas das redes de ensino.

O Regimento (Goiás, 2023), em seu artigo 1º, estabelece que os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás são subordinados à Secretaria da Segurança Pública, por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás e do Comando de Ensino da Polícia Militar. As dezenas de CEPMGs, que ofertam a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são administrados pela Polícia Militar. A Secretaria de Estado da Educação goiana é parceira dessa gestão, por meio da mediação da Superintendência de Segurança Escolar e do Colégio Militar.

Semelhante à estrutura organizacional dos colégios militares, os CEPMGs são compostos por unidades de gestão que aludem ao meio militar: comando, subcomando, divisão, corpo.

A parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás situa os CEPMGs em uma esfera militar análoga à dos colégios militares, por meio de um esforço do Comando de Ensino da Polícia Militar em reproduzir uma estrutura organizacional e um regime disciplinar militarizados. Isso pode ser observado no Brasão do CEPMG⁶⁸, na Ilustração 5. A fusão entre os símbolos do aparelho repressivo e o sistema educacional indica a parceria entre a Polícia Militar e a Secretaria de Educação. O que se revela é a predominância de símbolos militares no brasão.

Ilustração 5 – Brasão do CEPMG.



Fonte: Reprodução da página eletrônica do CEPMG.

O Regimento (Goiás, 2023) aborda temas como normas disciplinares e práticas militares, como a exigência de prestar continência e usar fardas. Ele define 86 tipos de transgressões divididas nos graus leve, médio e grave, todas com previsões de julgamento e punições internas à instituição educacional. As transgressões vão desde mastigar chiclete até desrespeitar símbolos nacionais. Como demonstra Foucault (2014), o poder disciplinar é capaz de promover vigilância e intervenção analíticas, que chegam aos detalhes, e visa a produção de corpos e subjetividades remodeladas. O comportamento dos estudantes, no Regulamento, também é classificado em grau numérico, com precisão matemática.

⁶⁸ Uma coroa de louros contorna um conjunto de símbolos. No topo, um elmo representando os militares. No meio, ao fundo, duas pistolas, a bandeira de Goiás e um prato em chamas, representando o bandeirante Bartolomeu Bueno Silva (1672-1740). À frente, um globo, um livro aberto e uma estrela, representando a educação.

Os princípios educacionais inscritos no Regimento (Goiás, 2023) em parte fazem referência à LDB; no entanto, com modificações. Por exemplo, no artigo 4º, a igualdade de condições para o acesso, permanência e êxito na escola e a gestão democrática aparecem circunscritas à legislação de ensino da CEPMG e às normas previstas no Regimento. Ou seja, adaptadas de forma restritiva ao regime disciplinar específico da escola. No artigo 80, é vedada a atividade político-partidária por parte do Grêmio Estudantil e qualquer outra atividade que “[...] prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar, principalmente o bom andamento das atividades pedagógicas” (Goiás, 2023, p. 19). No artigo 139, é vedada à comunidade escolar: “pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, influenciando os demais membros da comunidade à tomada de atitude indisciplinada, irreverente ou de agitação, ainda que de forma dissimulada” (Goiás, 2023, p. 28). Esses e outros dispositivos do Regimento limitam sobremaneira a participação do corpo discente e da comunidade escolar na gestão escolar democrática, o que fere, inclusive, seus direitos políticos.

No artigo 4º, o Comando de Ensino da Polícia Militar afirma um conjunto extenso de finalidades específicas do CEPMG. Os elementos de patriotismo, comuns ao meio militar, aparecem logo nas duas primeiras finalidades:

I - proporcionar ao estudante a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua; II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade (Goiás, 2023, p. 3).

O resgate do civismo, patriotismo e urbanidade evidenciam uma concepção de formação para os estudantes das escolas públicas do País, a ser efetivada pelo modelo militarizado.

Os estudos acadêmicos destacam que a militarização de escolas públicas produz a exclusão de estudantes de camadas sociais oprimidas e de menor renda e gera um paulatino processo de elitização já presente nos colégios militares, reservados sobretudo para familiares de servidores públicos militares e de alto rendimento escolar (Alves; Toschi, 2019; Ferreira, 2025; Oliveira, 2022; Santos, 2020b). Ao mesmo tempo, no entanto, não se trata de uma expansão, de fato, do modelo visto na rede de colégios militares, que funciona sob condições sociais e materiais bastante diversas daquelas presentes nas redes públicas de ensino (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019), mas de uma reprodução de algumas de suas características, como a hierarquia e a disciplina militares, no caso, voltadas para as classes mais populares.

O processo de militarização das escolas, anterior ao Pecim e ainda persistente, ocorre também sob resistências de forças políticas e organizações da sociedade civil (Santos; Alves; Lacé, 2023). Assim como tem sido alvo de questionamentos e embates jurídicos em vários estados e em nível federal (Santos; Alves; Ximenes, 2024). Esse modelo educacional militarizado, implementado sob inúmeras formas, contrasta com os esforços e avanços democráticos alcançados na Nova República e, de acordo com vários especialistas, fere a legislação educacional brasileira. Um exemplo de articulação participante da resistência ao avanço da militarização é a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação⁶⁹.

De toda forma, a persistência e ampliação de colégios das forças de Defesa e de segurança pública e a militarização da educação são um duplo processo que reforça e modifica a dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica no País. Os dois fenômenos abrem espaço para revitalizar o legado autoritário do Estado capitalista brasileiro e induzem uma educação de viés reprodutivista, repressivo e disciplinar, que restringe as resistências das classes trabalhadoras no sistema educacional.

1.5. Registros parciais

Neste primeiro capítulo, buscou-se compreender as funções, conexões e características do Estado capitalista na reprodução social, com foco nas relações entre repressão e Educação Básica, por meio de categorias como reprodução social e repressão.

Viu-se que o capitalismo, desde suas bases materiais, possui dinâmicas contraditórias de produção e reprodução, transformação e conservação. O capital, sendo um valor que busca constante acumulação, explora a força de trabalho e mantém sobre ela um domínio contínuo e sistemático, fundamental para a reprodução de suas condições e relações sociais. A reprodução do modo de produção capitalista e de sua estrutura social ocorre tanto no nível econômico, da produção e da circulação, quanto nas relações políticas, ideológicas e educacionais, que se consolidam em uma superestrutura. O Estado capitalista induz a reprodução social por meio de aparelhos repressivos e ideológicos, espaços de complexas e contraditórias dinâmicas baseadas

⁶⁹ De acordo com sua página no Youtube, “a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação reúne docentes das diferentes redes e níveis da educação, pesquisadores(as) e ativistas que se dedicam a pesquisar os processos de militarização da educação no Brasil, as relações com a democracia e seus desdobramentos na construção de valores morais e sociais em crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diferentes espaços da vida social e, em especial, nas instituições educativas. Entendemos que a atual conjuntura está permeada por políticas e programas conservadores e reacionários que têm causado retrocessos no processo civilizatório e tem dificultado a implementação de um projeto emancipatório de educação. Esses retrocessos se traduzem, dentre outros, na militarização de educação das escolas, essencialmente as públicas, caracterizada pelo repasse/compartilhamento da gestão das unidades escolares para militares das diferentes forças, nas suas dimensões disciplinar, administrativa e pedagógica”.

na força e no consenso, em meio à luta de classes. O sistema educacional integra essa realidade e contém uma dimensão repressivo-disciplinar, concretizada por meio de um conjunto de práticas e discursos disciplinares, coercitivos e de sujeição. No Brasil, país marcado por um longo histórico político autoritário e excludente, ocorre uma persistente autonomia e influência política das corporações militares, que se expressa na rede dos colégios militares e no fenômeno de militarização da Educação Básica pública.

No próximo capítulo, busco demonstrar o contexto sociopolítico do governo militarizado de Jair Bolsonaro (2019-2022), seu projeto de governo e sua composição ministerial em meio a alianças com grupos neoconservadores.

CAPÍTULO 2

O GOVERNO MILITARIZADO DE JAIR BOLSONARO (2019-2022): CONTEXTO HISTÓRICO, ALIANÇAS NEOCONSERVADORAS E PROJETO DE GOVERNO

“A colonização do governo Bolsonaro pelas Forças Armadas, cerca de cinquenta anos depois de um golpe do qual elas ainda se orgulham, confere a esse período de meio século da história brasileira a forma de uma parábola”.

Perry Anderson, 2020.

O objetivo deste capítulo é examinar o contexto sociopolítico do governo militarizado de Jair Bolsonaro e suas alianças políticas neoconservadoras. Esse esforço enfoca as categorias empíricas de militarização e gestão da educação, para apreender o movimento de militarização na gestão do Executivo Federal e as propostas neoconservadoras para o sistema educacional entre 2013 e 2022. Assim, pretendo construir um quadro histórico, político e institucional para, em seguida, analisar a gestão do MEC do governo de Jair Bolsonaro e apreender os elementos que compuseram o projeto bolsonarista de Educação Básica e o Pecim (Brasil, 2019s). Indago: quais elementos do contexto sociopolítico estão subjacentes ao governo militarizado de Jair Bolsonaro e suas alianças neoconservadoras? Quais são as características do seu projeto de governo e da sua composição ministerial que possuem interfaces com a Educação Básica?

Em termos teórico-metodológicos, debato com autores contemporâneos que enfocam a formação social brasileira no período de 2013 a 2022, como Anderson (2020), Nobre (2013, 2020, 2022), Miguel (2019, 2022) e Lacerda (2018, 2022). Ao mesmo tempo, recorro a diversos documentos textuais e não textuais para tornar mais concreta a análise histórica do período. Nesse processo, extraio da produção científica e dos documentos os seguintes descritores para apreender as propostas educacionais das alianças políticas neoconservadoras, consolidadas no governo militarizado de Jair Bolsonaro: desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização.

O capítulo inicia com o exame dos governos federais de Dilma Rousseff e de Michel Temer entre 2013 e 2018, depois aborda a ascensão do candidato Jair Messias Bolsonaro com apoio das alianças políticas neoconservadoras. Finaliza com a análise do governo Bolsonaro (2019-2022) e das resistências políticas a ele.

2.1. Governo de Dilma Rousseff e de Michel Temer entre 2013 e 2018

Nesta seção, analiso alguns aspectos e características políticas dos governos federais de Dilma Rousseff e Michel Temer no período de 2013 a 2018, contexto em que se construíram a candidatura e o movimento de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, concomitante a uma ampliação do caráter autoritário e repressivo do Estado capitalista no Brasil.

As formações sociais capitalistas, incluindo a sociedade brasileira contemporânea, são perpassadas por processos contraditórios de produção e reprodução nos níveis econômico, político, jurídico e ideológico (Althusser, 2008). Sob o ponto de vista da reprodução, consegue-se apreender a dinâmica da base material dessas sociedades, divididas em classes sociais antagônicas, e das esferas político-ideológicas. Nesse contexto, o Estado capitalista se apresenta como um conjunto de aparelhos repressivos e ideológicos nos quais se produzem e reproduzem as relações sociais dominantes, permeadas por disputas políticas das classes sociais. No Brasil, a gestão desses aparelhos ocorre sob a direção de um governo central⁷⁰, que executa políticas e programas nacionais.

A partir de 2008, o País foi marcado por longas crises econômica e política, sob o contexto de crise geral do capitalismo. Por crise, entendo “uma situação particular de condensação das contradições” (Poulantzas, 1977a, p. 9), em formações sociais específicas. Tal situação impulsiona instabilidades e modificações, seja no âmbito econômico seja no político-jurídico e ideológico. Crises são integrantes da própria produção e reprodução capitalista, desde sua base material contraditória, e podem resultar tanto em transformações revolucionárias quanto em rearranjos conservadores e reacionários, a depender do desenrolar da luta de classes (Marx, 1974). Podem ainda se prolongar em um período de “interregno”, no qual “o velho morre e o novo não pode nascer” (Gramsci, 2017, p. 195).

Crise econômica ocorre quando o crescimento do Produto Interno Bruto de um país diminui ao longo de um período considerável, afetando de forma variada as classes sociais: para a burguesia, queda de lucros e falências, para as classes trabalhadoras, desemprego e diminuição na renda. Crise política envolve dissolução de consensos e hegemonias, ruptura de alianças governamentais e burguesas, queda de popularidade e legitimidade de governos, advento de protestos, greves de massas e novas forças políticas, e, em última instância, golpes e revoluções. Na década de 2010, o Brasil viveu uma histórica recessão, com queda de 9% no Produto Interno

⁷⁰ O Brasil é uma República Federativa na qual vigora um sistema de governo presidencialista multipartidário. O Presidente da República, eleito a cada quatro anos, centraliza no Governo Federal a figura do chefe de Estado e chefe de Governo. Apesar de centralizado, o Poder Executivo necessita formar bases de apoio sociais e parlamentares para exercer sua gestão e plano de governo.

Bruto, seguida de uma estagnação econômica (Oreiro, 2017; Carvalho, 2018), e uma crise política que envolveu variados protestos de massa e greves de trabalhadores (2013-2016), o controverso impedimento de Dilma Rousseff (2016) e o fortalecimento das forças políticas de direita e dos militares (Miguel, 2018; Nobre, 2022).

Em 2010, a economista e então ministra da Casa Civil, Dilma Vana Rousseff (PT), foi eleita para a Presidência da República. Na Ditadura Militar, Rousseff participou da resistência armada e foi presa política⁷¹ e, no período atual, foi apoiada por vários movimentos sindicais e populares. Diferentemente dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) anteriores, o primeiro (2011-2014) e o segundo governo (2015-2016) de Dilma Rousseff foram marcados por uma desaceleração e posterior crise econômica. Desde 2011, a exportação de *commodities* e outros fatores econômicos internos perderam dinamismo (Carleial, 2015), gerando frustração não apenas nos diversos setores empresariais, cuja margem de lucro foi afetada, como também nas classes trabalhadoras, devido à elevação da carestia de vida, da geração de empregos precários e da baixa qualidade de vida nos centros urbanos (Braga, 2014; Marquetti; Hoff; Miebach, 2017).

As políticas econômicas implementadas pelo primeiro governo Dilma Rousseff também geraram descontentamento em setores do empresariado, a partir da adoção de medidas que se distanciavam da agenda neoliberal. Já no seu segundo governo, Dilma Rousseff adotou uma política de austeridade e corte de direitos trabalhistas e sociais, representada pela indicação do neoliberal e banqueiro Joaquim Levy como Ministro da Fazenda. Essa foi uma tentativa de atender o interesse de setores empresariais em meio às crises econômica e política. Tal fato, no entanto, não reverteu seu isolamento político naquele período nem a ofensiva da oposição de direita que levou ao seu impedimento em 2016 (Marquetti; Hoff; Miebach, 2017).

Nos governos do PT, de forma geral, houve ampliação do investimento público e das políticas sociais, incluindo a política educacional, apesar da continuidade da estrutura econômica neoliberal, da reforma gerencial do Estado e da presença de ministros alinhados aos interesses empresariais e aos setores conservadores da política (Oliveira, 2018; Paulani, 2022; Veiga, 2020). Nos governos de Dilma Rousseff, houve: a) a continuidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

⁷¹ Em seu governo, houve a realização da Comissão Nacional da Verdade (2011-2014) com a finalidade de investigar crimes cometidos pelo regime militar e ainda não punidos. Entendida pelos militares como uma ação revanchista, a Comissão alimentou uma oposição de tal setor ao governo (Victor, 2022).

Educação (Fundeb)⁷²; b) a sanção do Plano Nacional de Educação⁷³ (PNE), com participação da sociedade civil e estratégias estatais para o Sistema Nacional de Educação e sua democratização; c) a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério e dos Funcionários da Educação Básica; d) a adoção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Dourado, 2019).

No entanto, os avanços nas políticas sociais não impediram a ocorrência de protestos políticos e sociais. Foi em plena desaceleração econômica e ampliação do descontentamento político de diversos setores sociais que ocorreram as manifestações de 2013⁷⁴, uma onda de protestos de rua, ocupações e greves em todo o País (Dieese, 2015; Singer, 2013). Semelhante a outros protestos de massa que surgiram no mesmo período em outros países, como EUA, Espanha e vários países árabes, esses protestos geraram novas formas de organização política, possibilitadas pelas redes sociais virtuais (Castells, 2013; Safatle, 2023).

Os protestos de 2013 evidenciaram um descontentamento popular generalizado com a política institucional e um deslocamento dos governos do PT frente aos interesses das classes trabalhadoras e às bases dos movimentos sindicais e populares (Oliveira, 2013), além de explicitar os limites da democracia representativa liberal e da Nova República para essas classes. Esse período histórico nacional concretizou-se em “[...] uma verdadeira capitulação das forças democráticas a um modelo de conciliação política que serviu apenas para paralisar todo ímpeto mais profundo de mudança” (Safatle, 2017, p. 66). Tal modelo de sistema político construído na redemocratização, pautado pelo “imobilismo” (Nobre, 2013), integrou desde os setores provindos da Ditadura Militar, passando pelos partidos do chamado Centrão, como o

⁷² Fundo formado a partir de contribuição de todos os entes federativos para auxiliar no financiamento da Educação Básica. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 2007, ampliando seu foco de investimento para outros níveis básicos e modalidades de ensino. Em 2020, foi aprovado o Novo Fundeb, resultado da articulação e luta de entidades em defesa da educação pública.

⁷³ De acordo com a LDB (Brasil, 1996), no âmbito do regime de colaboração entre entes federativos, é responsabilidade da União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, afirma que o Plano, em forma de lei, deve ter duração decenal e ter como objetivo “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (Brasil, 1988, *online*).

⁷⁴ Alinho-me a autores que interpretam 2013 principalmente como resultado de contradições internas, envolvendo diversas classes sociais (Braga, 2017; Nobre, 2013, 2022; Safatle, 2017, 2023). Considero tais autores mais completos por considerarem o acúmulo de descontentamento nas classes trabalhadoras naquele período histórico. Em outra oportunidade, busquei demonstrar a fecundidade dessas interpretações para a análise do movimento sindical em 2013 (Pimenta, 2023b).

PMDB⁷⁵, até setores de esquerda, como o PT⁷⁶. Esse arranjo político, no geral, foi responsável por conduzir, com diferentes intensidades, a implementação paulatina do neoliberalismo no País, em detrimento das conquistas populares da Constituição Federal de 1988. Ora, os protestos e greves de 2013, em vários momentos e para além das pautas concretas como redução de tarifas, melhores serviços públicos e aumento salarial, chocaram-se contra a institucionalidade vigente e contra o sistema político como um todo (Nobre, 2013). Em vários estados do País ocorreram atos, em vários casos sob forte repressão, “[...] contra instituições e estruturas estatais, compreendidas como esvaziadas de sua capacidade real de representação política” (Safatle, 2023, p. 99).

O descontentamento popular expresso em 2013 atingiu o governo Dilma, que viu sua popularidade abalada, assim como o restante do sistema político. Embora tenha ocorrido a participação de vários movimentos sociais e de esquerda, 2013 também representou o início de uma “reemergência” da direita no País (Miguel, 2018). A oposição de direita no Brasil cresceu, ampliando sua mobilização e radicalização contra o PT, em reação às conquistas populares alcançadas naqueles períodos e ao próprio sistema político originado na redemocratização (Nobre, 2022)⁷⁷.

Nas eleições de 2014, Dilma Rousseff foi reeleita com uma pequena margem de diferença em relação a Aécio Neves, candidato do PSDB, que, logo em seguida, questionou o resultado eleitoral junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) (Boito Jr., 2023). Em 2015, a situação do segundo governo Dilma oscilava entre continuar as políticas sociais e a satisfazer os interesses das classes dominantes. A nova presidência do Congresso Nacional impôs uma oposição intransigente ao governo. Além disso, a recessão econômica intensificou e gerou impactos em diversos setores da economia e nas classes sociais. A taxa de desocupação subiu

⁷⁵ Nobre (2013) comenta que o PMDB se tornou o exemplo maior da cultura política brasileira da Nova República, pautada pela construção de grandes e variados blocos parlamentares que permanecem sempre no governo, seja ele qual for. Tal cultura política “peemedebista” virou dominante no País e reforçou um imobilismo democrático contra maiores mudanças sociais e políticas (Nobre, 2013). Por isso, pode ser considerada como um conservadorismo estruturante de nossa redemocratização. Uma expressão do peemedebismo é o chamado Centrão, uma maioria conservadora parlamentar suprapartidária existente desde a Constituinte de 1987.

⁷⁶ O paradoxo específico do PT foi governar sob a égide do que se convencionou chamar de lulismo: “[...] uma maneira de postergar a resolução dos conflitos sociais e, enquanto isso, assegurar algumas melhorias para os mais pobres sem ameaçar os privilegiados” (Miguel, 2019, p. 71). A partir dos aportes gramscianos, Oliveira (2018) faz uma análise consistente sobre o transformismo do PT e sua espécie de hegemonia às avessas.

⁷⁷ É importante não cair na armadilha teleológica de estabelecer uma relação direta entre eventos como os protestos de 2013 e a eleição de Bolsonaro (Nobre, 2022). O ano de 2013 teve uma série de posições políticas e não pode ser reduzido a uma causa simples e mecânica dos rumos que o País tomou nos anos seguintes. O bolsonarismo integra muito mais o movimento regressivo que visou o bloqueio de potenciais democráticos que surgiram no ciclo de protestos do início da década de 2010 (Nobre, 2022, p. 29).

de 6,6% para 11,8% e os lucros de várias frações da burguesia foram atingidos, conforme aponta o estudo de Marquetti *et al.* (2023)⁷⁸.

O contexto de crise econômica persistente em 2015 fomentou ainda mais a crise política em curso. Não se tratava apenas de governar em um contexto de desaceleração econômica, mas de governar em plena recessão histórica e diante de um crescente conflito político e institucional, inclusive com o fortalecimento da operação Lava Jato⁷⁹. Setores empresariais, lideranças políticas e a imprensa somaram-se aos movimentos de direita e a favor do impedimento da presidente, o que gerou um cenário muito difícil de governabilidade (Miguel, 2019).

No início de 2015, Eduardo Cunha (PMDB), político conservador, evangélico e liderança do Centrão, assumiu a presidência da Câmara dos Deputados e conduziu o chamado orçamento impositivo contra a Presidência, o que dificultou o funcionamento do governo. Cunha tornou-se, ao mesmo tempo, uma liderança que buscava defender o sistema político das investigações de corrupção em curso e atender as demandas em prol da queda do governo Dilma (Nobre, 2022). Em julho daquele ano, Cunha rompeu oficialmente com o governo e atuou em prol do processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff. Em 2016, ocorreram manifestações da direita em defesa do impedimento, assim como reações de movimentos populares e sociais pela permanência da presidente. Depois de um controverso processo de impedimento, o vice-presidente de Dilma, Michel Temer (PMDB)⁸⁰, assumiu efetivamente a Presidência da República em 31 de agosto de 2016.

Nesse contexto, foi-se construindo no País uma agenda aberta de contrarreformas e de políticas que visava a retomada da acumulação e da lucratividade do capital, bem como a destruição de direitos sociais da Constituição Federal de 1988. Essa agenda foi expressa de forma sintética, em 2015, no programa *Uma Ponte para o Futuro*, do PMDB. Segundo Paulani (2017, p. 97), a essência desse documento “[...] é o resgate pleno da agenda neoliberal [...], purificando-o dos arroubos sociais dos governos do PT”. Dentre as propostas para a Educação Básica, o documento propunha o desmonte do investimento público ao defender o fim da

⁷⁸ “Entre 2008 e 2020, período corresponde à crise estrutural do neoliberalismo, houve queda da taxa de lucro [no Brasil]. Cabe ponderar que, entre 2016 e 2020, ocorreu aumento da taxa de lucro” (Marquetti *et al.*, 2023, p. 320). Conforme cálculo dos autores, desde a crise global de 2008, o ponto mais baixo da taxa de lucro no País ocorreu em 2015.

⁷⁹ “A operação Lava Jato investiga práticas de corrupção, realizadas na Petrobras e em outros órgãos governamentais, que beneficiaram agentes públicos e empresas privadas” (Pinto *et al.*, 2019, p. 111). A operação realizou uma forte ofensiva contra o PT, inclusive com a prisão do então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e se articulou com os movimentos oposicionistas de direita.

⁸⁰ Temer é advogado e liderança histórica do PMDB. Foi deputado federal de São Paulo e duas vezes presidente da Câmara dos Deputados.

vinculação constitucional de recursos para a educação, conquista oriunda do período da redemocratização⁸¹.

Michel Temer assumiu o governo com o plano de encerrar as conquistas sociais do período anterior e implementar o programa *Uma Ponte para o Futuro*, amplamente apoiado pelas frações empresariais e pelos poderes legislativo e judiciário do período⁸². Como afirmam Pinto *et al.* (2019, p. 121), o governo de Michel Temer “[...] aprofundou a política econômica ortodoxa implementada em 2015 [por Dilma Rousseff], promovendo mudanças institucionais neoliberais, tais como a aprovação do teto dos gastos e da reforma trabalhista”. O teto dos gastos (Emenda Constitucional n.º 95) limitou o crescimento das despesas públicas no nível federal e aplicou uma austeridade fiscal que ameaçava a existência e a qualidade dos serviços públicos. Já a reforma trabalhista (Lei n.º 13.467/2017), demanda dos setores empresariais, removeu e flexibilizou diversas conquistas das classes trabalhadoras nos direitos trabalhistas. O novo governo contou com apoio de ampla base parlamentar para aprovar e executar tais reformas, a começar pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (2016-2021), do Democratas (DEM).

Entre 2016 e 2018, o País vivenciou uma ofensiva das classes dominantes, realizada por meio de políticas contrárias aos interesses das classes trabalhadoras e que estimulavam a retomada da acumulação de capital e da lucratividade. No governo de Michel Temer, a taxa de desocupação alcançou 13,9%. No entanto, os lucros voltaram a crescer e a acumulação de capital ampliou-se (Marquetti *et al.*, 2023), reflexo das ações políticas favoráveis aos empresários e à reprodução capitalista, como as contrarreformas (teto de gastos e reforma trabalhista) e a intensificação das privatizações, a partir do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) (Lei n.º 13.334/2016).

Politicamente, o governo de Michel Temer apresentou baixos índices de popularidade, fato intensificado com a continuidade de investigações da Lava Jato e pelos escândalos de corrupção que envolveram o governo federal. Forças políticas e movimentos contrários ao impedimento de Dilma Rousseff realizaram diversas mobilizações, seja contra o governo em si ou a figura de Temer, seja contra o conjunto de contrarreformas e privatizações impulsionadas pelo governo. Destaca-se aqui a presença crescente das chamadas novas esquerdas no País, com

⁸¹ “[...] é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada” (PMDB, 2015, p. 9).

⁸² Miguel (2019, p. 184) afirma que ocorreu no Brasil “[...] um alinhamento dos três poderes em torno de um projeto claro de retração de direitos individuais e sociais, a ser implantado a qualquer custo”.

novas pautas e formas organizativas para além da estrutura partidária tradicional: movimentos feministas, antirracistas, LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e +) entre outros (Nobre, 2022). Em 2016, centenas de escolas públicas pelo País foram ocupadas em resistência às políticas fiscais e educacionais austeras de Michel Temer e em defesa do direito à educação pública de qualidade (Ximenes, 2019)⁸³. Ao mesmo tempo, as novas forças de direita também se mantiveram articuladas e, em vários aspectos, representadas pela operação Lava Jato, que continuava atacando figuras centrais do sistema político – bem como lideradas pela figura crescente do deputado de extrema-direita Jair Bolsonaro (Nobre, 2022).

O retrocesso nas políticas sociais tornou-se evidente nas políticas de Michel Temer para a Educação Básica ao estreitar relações com o setor privado, com as fundações empresariais, como o Todos pela Educação, e com os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), defendendo uma agenda educacional pautada na política neoliberal e em diálogo crescente com o movimento neoconservador. Temer impôs uma política de austeridade fiscal, expressa pelo teto de gastos, que afetou o financiamento da educação e secundarizou o PNE (2014-2024) como política de Estado (Dourado, 2019; Salvador, 2024). Com o apoio do Poder Legislativo e sob a resistência de movimentos sociais, estudantis e de associações e fóruns educacionais, o governo de Michel Temer implementou políticas educacionais que restringiram o direito à educação, redirecionaram o papel do Estado e retomaram uma perspectiva educacional neotecnicista (Saviani, 2008; Ximenes, 2019).

Durante o governo Michel Temer, esteve à frente do MEC José Mendonça Bezerra Filho (DEM), do espectro político da direita e alinhado aos interesses e às fundações empresariais do campo educacional. No final do governo, Mendonça Filho foi substituído por Rossieli Soares (PSDB), que deu continuidade às políticas em curso pela gestão anterior do Ministério. As principais políticas de Educação Básica daquele período foram o Novo Ensino Médio, implementado pela Lei n.º 13.415/2017, e a nova Base Nacional Comum Curricular (2018)⁸⁴,

⁸³ “Em comum nas mobilizações estudantis, complementando as pautas locais, esteve presente a denúncia da situação de agravamento das condições de ensino, da precariedade das escolas públicas no contexto das políticas de austeridade econômica iniciadas no governo Dilma (2015-2016) e radicalizadas sob o governo Temer” (Ximenes, 2019, p. 53).

⁸⁴ “Na área educacional [de Temer], a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE” (Dourado, 2019, p. 11). A nova BNCC “[...] impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem. [...] As proposições da BNCC

ambas contrarreformas elaboradas juntamente com fundações empresariais e sob influência ou financiamento direto dos organismos internacionais (Silva, 2019; Silva; Pimenta, 2024). Em meio a esses sucessivos retrocessos na Educação Básica pública, ocorreram também intervenções no Conselho Nacional de Educação e no Fórum Nacional de Educação⁸⁵, visando a redução da participação da sociedade civil e uma predominância da concepção educacional do governo nesses espaços (Aguiar, 2019).

As mudanças políticas ocorridas na gestão de Michel Temer evidenciam uma ofensiva de classe contra os interesses das classes trabalhadoras do País e um retrocesso democrático no âmbito das políticas sociais, incluindo a política educacional. Nesse governo, reforçou-se não apenas o caráter neoliberal das políticas, mas também o caráter autoritário do Estado brasileiro.

Durante aqueles anos, houve uma crescente militarização do governo federal, sobretudo, via ocupação de cargos centrais por militares e intervenções políticas das armas⁸⁶. Assim, parte dos militares das Forças Armadas, a começar pelo seu Alto Comando, voltou a assumir cargos civis de primeiro escalão e uma postura política mais ativa. Esse processo de militarização da gestão federal, junto à politização das Forças Armadas⁸⁷, ganhou um impulso decisivo a partir de 2016 e se sedimentou com Jair Bolsonaro. “Ao dar às Forças Armadas poder e prestígio quando sucedeu Dilma Rousseff, Michel Temer pavimentou a estrada em que os militares marcharam de volta a Brasília” (Victor, 2022, p. 156).

A aliança política entre a ala civil do governo neoliberal de Michel Temer e setores das Forças Armadas fortaleceu o governo e, também, possibilitou aos militares reocuparem cargos

articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia [...]” (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 799). Em consonância com a nova BNCC, o Novo Ensino Médio foi uma reforma financiada pelo Banco Mundial que alterou a carga horária de componentes curriculares e introduziu itinerários formativos, prejudicando a formação básica, igualitária e integral dos estudantes. Tal política também estimulou parcerias público-privadas nesse nível de ensino (Silva; Pimenta, 2024).

⁸⁵ O Conselho Nacional de Educação é um órgão vinculado ao Ministério da Educação que visa o aprimoramento da educação nacional por meio de formulação, avaliação e aprovação de políticas educacionais, em auxílio ao Ministério. O Fórum Nacional de Educação é um espaço de interlocução entre o Ministério da Educação e a sociedade civil, criado em 2010, pelo segundo governo Lula.

⁸⁶ Durante a presidência de Michel Temer, houve a indicação de um militar para assumir o Ministério da Defesa – a princípio, um espaço para se tornar efetivo o controle civil sobre as Forças Armadas. O Gabinete de Segurança Institucional (GSI), o Secretariado de Segurança Pública, a Agência Brasileira de Inteligência (Abin) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) também foram ocupadas por militares. Em 2018, o governo autorizou a intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro e designou o general do Exército, Braga Netto (posteriormente chefe da Casa Civil de Bolsonaro), para ser interventor.

⁸⁷ Por politização dos militares entendo o processo no qual a burocracia militar e os membros das corporações militares ocupam cargos políticos e atuam, aberta e coordenadamente, em prol de algum movimento político-ideológico ou governo, inclusive insubordinando-se a algum dos poderes da República. Com a politização, agem menos como agentes profissionais de Estado e mais como agentes partidários e de governo (Victor, 2022, p. 10).

políticos centrais⁸⁸, exercerem seu peso institucional em contexto de crise política e reforçarem políticas em prol de um maior prestígio das Forças. O aumento da politização das Forças Armadas demonstrou que elas se acomodaram e se adaptaram “[...] aos fluxos conjunturais e, na medida que avaliaram necessária sua intervenção, se mostraram em prontidão e alinhados a uma nova correlação de forças políticas em franca acomodação” (Lentz, 2022, p. 288).

Nos preparativos para as eleições presidenciais de 2018, o então Comandante do Exército Brasileiro, general Eduardo Villas Bôas⁸⁹, manifestou-se politicamente por meio de mensagens no Twitter (atual X), como se vê na Ilustração 6. As mensagens, construídas por oficiais das Forças (Victor, 2022, p. 184), continham tom de ameaça e alertavam o STF sobre os riscos de conceder *habeas corpus* a Luiz Inácio Lula da Silva⁹⁰, possível candidato à presidência pelo PT naquele ano. Essa solicitação foi rejeitada pelo STF no dia 5 de abril de 2018.

Ilustração 6 – Twitter do ex-Comandante do Exército general Eduardo Villas Bôas, 2018.



Fonte: Reprodução da página oficial do general Villas Bôas (@Gen_VillasBoas) no Twitter (atual X).

⁸⁸ Ressalta-se que a redemocratização foi concomitante a uma desmilitarização dos cargos de alto escalão do governo. “Com a passagem do governo militar para um civil após vinte anos, de fato se nota, na composição ministerial, uma completa desmilitarização. Isto é, sob José Sarney, não se encontra nenhum militar ocupando postos ministeriais civis” (Mathias, 2004, p. 81).

⁸⁹ “Depois, com Bolsonaro eleito, o militar [Villas Bôas] saudou a vitória do novo presidente como um grande alívio para a nação e, ao se aposentar em janeiro, agradeceu a Bolsonaro por libertar o país ‘da amarra ideológica que sequestrou o livre pensar’” (Anderson, 2020, p. 183).

⁹⁰ Antes dessa ação de Eduardo Villas Bôas, ocorreu um discurso político do general Hamilton Mourão, em 2017. “O sinal mais acintoso dessa politização do Alto Comando foi dado pelo general Antônio Hamilton Mourão, na ativa e devidamente fardado, em 15 de setembro de 2017, durante palestra na Grande Loja Maçônica do Distrito Federal sobre a crise política do país. Igualmente maçom, da Grande Oriente do Rio Grande do Sul, Mourão declarou que, em sua visão e de seus colegas de Alto Comando, ‘os Poderes terão que buscar uma solução. Se não conseguirem, temos que impor uma solução. E essa imposição não será fácil. Ela trará problemas. Pode ter certeza’” (Lentz, 2022, p. 289).

O então Comandante Villas Bôas representou a posição conservadora junto aos “cidadãos de bem” e em repúdio à “impunidade”. O julgamento de Luiz Inácio Lula da Silva no STF, tratado apenas indiretamente na mensagem, aparece como um momento decisivo para o País, cujo resultado colocou tal força armada em estado de alerta. Assim, os militares visaram influenciar o processo eleitoral por meio do constrangimento ao julgamento do STF, evitando assim riscos de retorno do PT à presidência naquele momento da crise.

Portanto, foi nesse contexto político, econômico e social, com múltiplas tensões, que a candidatura presidencial de Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal – PSL⁹¹), e do general da reserva Hamilton Mourão (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro – PRTB) foi vitoriosa em 2018. Tal chapa, apoiada por grupos e movimentos religiosos, militares, conservadores, ruralistas, neoliberais e financiada por setores empresariais, propunha uma gestão pautada na radicalização da agenda autoritária, neoliberal e neoconservadora, em curso no governo Temer. Inclusive com ampliação da militarização em diversas áreas do governo, até mesmo na educação⁹². Bolsonaro e Mourão representavam, assim, um deslocamento à extrema-direita e uma resposta regressiva às crises nacionais, intensificando a ofensiva contra as classes trabalhadoras e os movimentos democráticos dos últimos anos.

Sendo assim, as eleições presidenciais de 2014 e 2018 ocorreram em meio a persistentes tensões e combinadas crises econômica e política no País e, dessas circunstâncias históricas, emergiu uma “situação de emergência democrática duradoura” (Nobre, 2022, p. 11). Tal situação possibilitou que o capitalismo e a dominação burguesa no Brasil recorressem novamente a formas e grupos políticos abertamente autoritários, um risco à própria existência do regime democrático brasileiro.

2.2. A ascensão do candidato Jair Messias Bolsonaro com apoio das alianças políticas neoconservadoras

Nesta seção, analiso algumas alianças políticas neoconservadoras que integraram o movimento e a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência, sobretudo, desde 2013. Esse enfoque possibilita compreender de forma mais contextualizada seu projeto de governo, sua composição e características ministeriais, inclusive na área da Educação Básica.

⁹¹ O fenômeno do bolsonarismo rompe em vários aspectos com a institucionalidade mais tradicional da forma partidária. Os perfis pessoais de Bolsonaro nas redes sociais alcançaram maior centralidade na campanha do que o uso televisivo de seu partido na propaganda eleitoral. Aliás, tais perfis foram a base de sua transformação em liderança política nacional (Nobre, 2022). Por outro lado, esse movimento buscou se institucionalizar em um partido de forma mais coesa e unificada com o projeto Aliança pelo Brasil, mas não obteve sucesso.

⁹² Para Anderson (2020, p. 182), o governo de Jair Bolsonaro teve como elemento central de sua composição “[...] o retorno das Forças Armadas ao centro das atenções políticas, trinta anos após o fim da ditadura militar”.

Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República após uma extensa carreira política como vereador e deputado federal pelo Rio de Janeiro, entre 1989 e 2018. Antes de sua trajetória na política, Bolsonaro serviu como oficial do Exército de 1973 a 1988 e chegou a ser processado, preso e conduzido à reserva pelos próprios militares por seus protestos e conspirações por aumento salarial na corporação. Desde o início de sua atuação política, Jair Bolsonaro se situou no campo da direita e na defesa do regime militar brasileiro, características também seguidas por seus familiares políticos. Sua ascensão à Presidência da República ocorreu em cenário de crises econômica e política no Brasil.

A candidatura de Jair Bolsonaro se efetivou em um contexto internacional de reemergência da direita, ainda em curso (Mudde, 2021). Esse fenômeno caracteriza-se não apenas pelo reforço de lideranças e grupos políticos tradicionais de direita, mas também pelo advento das chamadas novas direitas e pela radicalização desses setores para posições extremadas. Apesar das várias tentativas de unificação desse conjunto de forças políticas e de várias alianças e articulações identificadas, “trata-se de fato de um arquipélago de vozes, grupos, ideologias – e interesses, evidentemente” (Nobre, 2022, p. 131). Essa diversidade tem como unidade uma posição política mais ofensiva, pautada na mobilização extra e anti-institucional para atingir seus objetivos, e o uso de plataformas digitais e redes sociais como ambientes públicos propícios para a ação política.

Esse complexo fenômeno da reemergência da direita é interpretado de muitas formas pela literatura e diz respeito a profundas transformações políticas e ideológicas nas sociedades capitalistas, que atingiram o Estado, o sistema político e partidário, as organizações políticas, os movimentos sociais, o debate público, os valores, a educação, entre outras dimensões. Segundo Nobre (2022, p. 35), a literatura analisa tal fenômeno como uma crise da democracia ou como uma espécie de regressão fascista. A primeira corrente enfoca os abalos sofridos pela institucionalidade política de países com regimes democráticos por parte de lideranças, movimentos e governos considerados populistas e antidemocráticos (Gomes, 2023; Przeworski, 2019; Teitelbaum, 2020). Já a segunda, enfoca o processo de avanço autoritário dos governos no capitalismo após a crise de 2008, identificando-o como semelhante ao fascismo histórico dos anos 1930 (Boito Jr., 2023; Singer, 2022). No entanto, priorizo o caso brasileiro, em suas especificidades, durante o processo de ascensão de Jair Bolsonaro, embora ideologias e grupos políticos nacionais também se relacionem de forma mais ou menos direta com processos políticos de outros países.

Para Miguel (2018, p. 19), a reemergência da direita nacional se deu sob “[...] a confluência de grupos diversos, cuja união é pragmática e motivada pela percepção de um

inimigo comum”; no caso, os diversos espectros da esquerda no País desde a redemocratização. Dentre esses grupos, o autor destaca as seguintes correntes: libertarianismo, fundamentalismo religioso e anticomunismo. A primeira diz respeito a uma ideologia ultraliberal, de defesa radical do mercado, da livre concorrência e da liberdade individual contra interferências coletivas e do Estado. A segunda representa o reforço do peso político e da radicalização de grupos religiosos cristãos e conservadores, crescentemente evangélicos. O anticomunismo se refere a uma ideologia da Guerra Fria, que se caracteriza por uma postura anti-esquerda e anti-movimentos populares. Tais ideologias e grupos não são estanques e atuaram e atuam de forma articulada em diversos momentos, como na canalização do descontentamento popular proveniente das contradições presentes durante os governos do PT (Miguel, 2018).

Para apreender a multiplicidade de grupos dessa reemergência, elaboro o conceito de *alianças políticas neoconservadoras*. O conceito de neoconservadorismo advém do contexto norte-americano das décadas de 1970 e 1980, mas é também trabalhado para analisar a realidade nacional e suas especificidades. Lacerda (2018) conceitua neoconservadorismo como as recentes articulações e o reforço de grupos, reações e agendas políticas de direita no País. O neoconservadorismo nacional envolve, à semelhança do que ocorre nos EUA desde a década de 1980: reforço dos valores religiosos e da família patriarcal, neoliberalismo, militarismo, punitivismo e determinado posicionamento na política externa, por exemplo, pró-Israel e contrário a governos de esquerda latino-americanos.

Já o conceito de aliança é utilizado por Apple (2002, 2003) para analisar o ressurgimento da direita e seus efeitos na política educacional estadunidense e se mostra fecundo também para o problema em tela, da ascensão de Jair Bolsonaro⁹³. Uma aliança é uma articulação entre “grupos com diferentes objetivos e interesses” que, por meio de acordos e concessões mútuas, unificam-se em determinadas conjunturas, gerando efeitos políticos de forma coesa (Gandin; Lima, 2016, p. 656). Tais alianças heterogêneas compreendem disputas e contradições internas, além de especificidades dos grupos que as compõem.

No Brasil, essas alianças são articulações de grupos e bases sociais de diversas classes, intelectuais e ideologias direitistas que envolvem eixos fundamentais como o neoliberalismo, o conservadorismo moral e social, o fundamentalismo religioso e o militarismo. Tais alianças compõem e foram o veículo da reemergência da direita no País, em oposição aos governos do PT, movimentos sociais e agendas progressistas no âmbito da educação e da luta contra as

⁹³ Para uma reflexão sobre similaridades e diferenças entre os casos estadunidense e brasileiro, ver Apple *et al.* (2022).

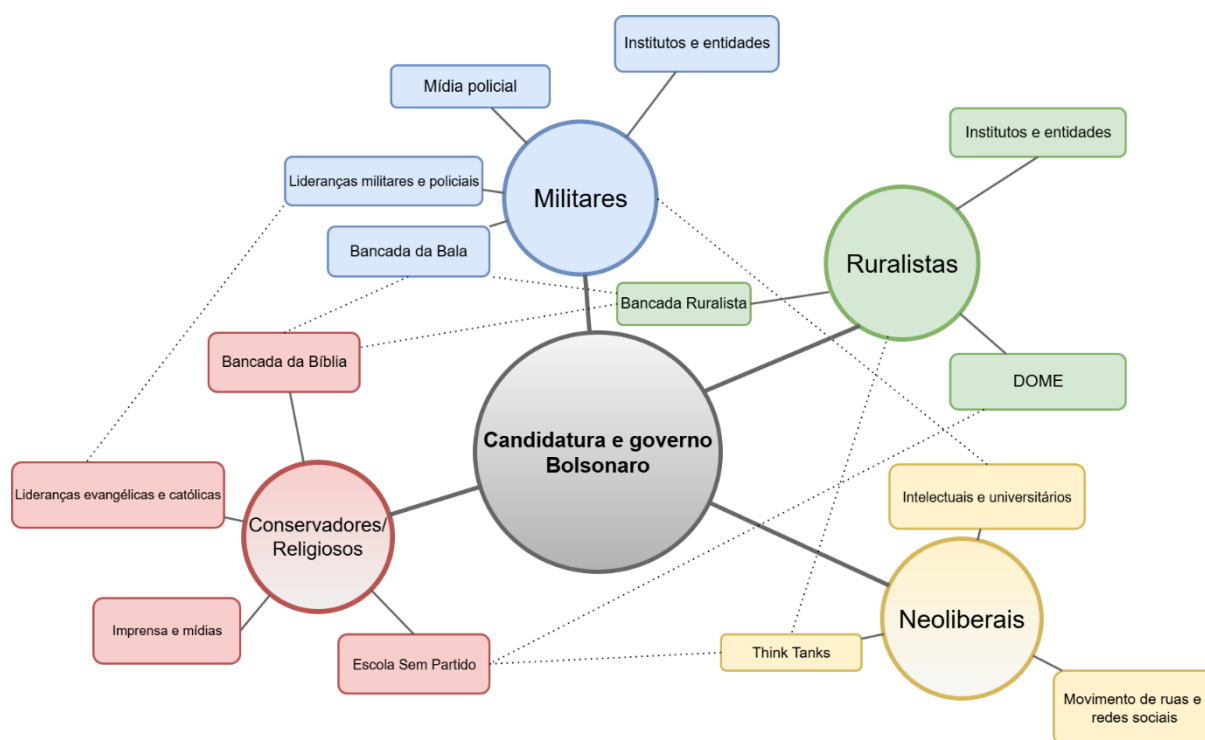
opressões raciais, sexuais e de gênero. Da mesma forma, configuram-se em uma radicalização política do espectro político de direita existente no País após o regime militar (Pierucci, 1987).

As alianças neoconservadoras não se limitaram a uma disputa política e eleitoral, ampliando seu espaço no sistema político. No sentido gramsciano, essas alianças também exercem uma luta contínua pela hegemonia na sociedade civil e na educação, e buscam dar uma direção ética e intelectual à sociedade⁹⁴. Essa luta cultural pelos valores, que utiliza das novas tecnologias digitais como instrumentos fundamentais, tornou-se um dos eixos centrais da mobilização e organização desses grupos. Foi também por meio dela que tais alianças neoconservadoras se estruturaram enquanto força política e ideológica em nível nacional.

No âmbito da mobilização política e da luta cultural exercida pelas alianças neoconservadoras do Brasil, desde os anos 2010, destacaram-se as corporações militares, os conservadores morais e religiosos, os ruralistas e os grupos neoliberais que possuíram maior relevância na ascensão de Jair Bolsonaro à presidência e em sua gestão. Tais grupos atuaram e se relacionaram, sob diversas formas, em governos, partidos, bancadas parlamentares, protestos de ruas, redes sociais, *think tanks*, compondo um mosaico que pretendo reconstruir em seus elementos básicos. Na Ilustração 7, vê-se o diagrama das alianças neoconservadoras construído e utilizado nesta pesquisa como uma ferramenta heurística.

⁹⁴ Tal luta por hegemonia tem peculiaridades e é definida por alguns autores como guerra cultural (Leher; Santos, 2023). A noção de guerra provém do fato de que ela é concebida “[...] como uma guerra a quente, que não pode ser confundida com a batalha das ideias no espaço público objetivando a predominância do melhor argumento” (Leher; Santos, 2023, p. 14). É uma luta que se utiliza de constante mobilização combativa de caráter anticientífico, negacionista e conspiratório. Segundo Lima *et al.* (2022, p. 4), esse termo é utilizado pelos próprios movimentos neoconservadores, que acusam “[...] intelectuais de promoverem o ‘marxismo cultural’ como forma de subverter a sociedade ocidental através da erosão dos valores cristãos e do conservadorismo tradicionalista”.

Ilustração 7 – Diagrama das alianças políticas neoconservadoras na ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Esses grupos, além de visões políticas e econômicas, têm propostas de Educação Básica para o País. A partir de movimentos como o Escola Sem Partido, incluindo o combate à “ideologia de gênero”, a defesa do ensino domiciliar e o De Olho no Material Escolar (Dome), e de documentos como o *Manifesto à Nação: atuais ameaças ao Estado Brasileiro* (ABD, 2012), *Manifesto à Nação* (FPE, 2018) e o *Projeto de Nação* (Sagres, 2022), tais alianças formularam propostas neoconservadoras para a política nacional de Educação Básica, em continuidade e radicalização à agenda do governo de Michel Temer e seus ministros da Educação. Por sua vez, tais propostas influenciaram e estiveram presentes no plano de governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2018) e no projeto de Educação Básica subjacente às medidas do MEC entre 2019 e 2022.

Em seu conjunto, tais propostas e projetos surgiram e se desenvolveram em luta contra direitos conquistados desde o período da redemocratização e contra as propostas de diversos movimentos sociais e populares do período, tais como fóruns de educação, coletivos contra opressões, ocupações estudantis, sindicalismo docente, entre outros. Na Ilustração 8, vê-se o diagrama do movimento de conformação do projeto bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras.

Ilustração 8 – Diagrama do movimento de conformação do projeto bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Início a análise com o grupo dos militares, composto por membros das Forças Armadas e órgãos de segurança pública, que representam uma base social considerável no Brasil, presente nas sociedades civil e política. São milhões de pessoas ligadas direta ou indiretamente à “família militar”, suas entidades civis, corporações e representantes políticos⁹⁵. Esse campo social enraizado no funcionalismo público militar contribuiu decisivamente para a ascensão de Jair Bolsonaro. Desde o início de sua carreira política, Bolsonaro foi uma reconhecida liderança em defesa de pautas de corporações militares e seus familiares (Lacerda, 2022). Paulatinamente, tornou-se um político capaz de agremiar e representar parte significativa das Forças Armadas e de segurança pública em nível nacional⁹⁶.

As corporações militares brasileiras são heterogêneas, mas com rígida hierarquia e comandos unificados. Têm um histórico de atuação política e heranças autoritárias da Ditadura Militar ainda influente ideológica e politicamente em parte expressiva de seus membros e

⁹⁵ Segundo levantamento de Lima (2023), em 2022, o Brasil tinha cerca de 1 milhão e 150 mil membros ativos de corporações militares. O número se multiplica se considerados os inativos.

⁹⁶ Victor (2022, p. 105) mostra que, já em 2014, Bolsonaro era ovacionado como um líder em formatura na Academia Militar das Agulhas Negras. Nessa ocasião, Bolsonaro já indicava sua candidatura à presidência nas eleições de 2018.

comandos. Jair Bolsonaro, militares da reserva, assim como entidades e movimentos ligados a eles, mantiveram a defesa aberta da Ditadura Militar e o seu legado (Lentz, 2022). Documentos e posições das alas mais radicais da ditadura continuaram a circular no período democrático, mantendo a perspectiva autoritária de parcela dos militares. Desde 2013, nas manifestações públicas de direita, surgiram faixas em defesa da intervenção política das Forças Armadas, baseando-se no artigo 142 da Constituição Federal de 1988 (Miguel, 2022). No governo de Michel Temer, os militares intensificaram sua atuação política e ampliaram sua participação na gestão federal.

As concepções autoritárias estão presentes nas corporações militares do Brasil, tanto no nível estatal oficial quanto no nível da sociedade civil, a partir de aparelhos de hegemonia criados por militares da reserva. Em 2011, a Academia Brasileira de Defesa (ABD) lançou o *Manifesto à Nação: atuais ameaças ao Estado Brasileiro* (2011)⁹⁷. Em sua página eletrônica⁹⁸, A ABD afirma “congregar brasileiros preocupados com a degradação dos valores tradicionais, a insegurança física e jurídica, o desrespeito sistemático aos patrimônios público e privado, a corrupção endêmica e a impunidade generalizada que têm prosperado nas últimas décadas”.

Nesse *Manifesto à Nação* (ABD, 2011, *online*), defende-se que a nação passava por um “retrocesso político, moral e intelectual”, conduzido por lideranças contrárias aos chamados valores tradicionais. As ameaças daquele momento histórico, início do governo de Dilma Rousseff, eram de várias ordens. Na política, demagogia, corrupção, frouxidão e nepotismo, que fragilizavam a soberania nacional. Na economia, especulação, consumismo e deficiência em setores estratégicos. Na Defesa, defasagem das armas e orçamentos insuficientes. Na educação e na moral, por fim, destacavam-se as seguintes ameaças: destruição da família de valores cristãos; degradação moral por meio da diversidade sexual; “doutrinação” marxista nas escolas, que estimula divisionismo étnico e de classe; precariedade do ensino, que resulta em ausência de “mão de obra qualificada”.

Todas essas ameaças, segundo o documento, levavam em seu conjunto a uma situação de instabilidade e vulnerabilidade nacional, cujas soluções seriam, prioritariamente: “limpeza” do Estado brasileiro, com punição de corruptos; reequipamento militar; protestos populares que exigessem fim a essas ameaças. Ou seja, os militares defenderam e estimularam ações e movimentos de direita e ampliação do poder militar. Em relação à educação, defendiam os

⁹⁷ O texto foi incluído como epílogo no livro *Orvril – As Tentativas da Tomada do Poder*, do Centro de Informações do Exército. O livro é uma resposta de parte do Exército às denúncias de repressão política e crimes contra a humanidade realizados pela ditadura. Foi escrito e começou a circular como uma propaganda pró-ditadura entre militares no início da redemocratização. Nos anos 2000, começou a circular publicamente.

⁹⁸ Academia Brasileira de Defesa. Disponível em: <https://www.defesa.org.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

valores tradicionais cristãos, a preparação para o mercado de trabalho, e se opunham à diversidade sexual e à chamada doutrinação marxista em curso nas instituições.

Essas concepções autoritárias e neoconservadoras também se expressaram em planejamentos estratégicos de outros aparelhos do campo militar. Um exemplo é o Instituto General Villas Bôas, criado em 2019 por esse general, diante de sua influência política e expressividade no âmbito do movimento bolsonarista. Em sua página eletrônica⁹⁹, o Instituto se coloca como missão: “elaborar e apoiar estratégias de interesse nacional nos campos do desenvolvimento econômico e social, civismo e cultura, segurança e defesa do Brasil, para o progresso e qualidade de vida do cidadão”.

Em parceria com o Instituto Sagres e o Instituto Federalista, o Instituto de Villas Bôas produziu um documento chamado *Projeto de Nação* (2022) para difundir a visão política que existe no meio militar, sobretudo no comando das Forças Armadas¹⁰⁰. Em sua prospecção do Brasil de 2035, o Projeto de Nação (Sagres, 2022, p. 12) afirma:

diversos segmentos da sociedade brasileira souberam se posicionar, de modo a elevar a capacidade do País para enfrentar os desafios do jogo do poder — nacional e internacional. Assim é que, nas últimas duas décadas, sucessivas manifestações de grande porte tiveram, como ator coletivo, significativa parcela do povo que hoje se identifica como conservador e liberal, pressionando por mudanças estruturais no sistema de educação e no sistema político, em um processo que culminou com o despontar de novas lideranças.

Essa posição defende o reforço do conservadorismo e do liberalismo no Estado e na sociedade, entendido como resultado, segundo os Institutos, de um “aperfeiçoamento do modelo de educação”, em que os currículos serão “desideologizados”¹⁰¹, “reforçando valores morais, éticos e cívicos e contribuindo para o progressivo surgimento de lideranças positivas e transformadoras” (Sagres, 2022, p. 12). Nesse âmbito, como diretriz para a Educação Básica, o documento ainda defende: “[...] estudar as vantagens de disseminar o modelo das escolas cívico-militares, no tocante às normas de disciplina, respeito, higiene, civismo e práticas

⁹⁹ O Instituto - Instituto General Villas Bôas. Disponível em: <https://igvb.org/o-instituto/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

¹⁰⁰ O projeto foi coordenado pelo general Luiz Eduardo Rocha Paiva, ex-presidente da Organização não Governamental Terrorismo Nunca Mais, ligada ao agente de repressão da ditadura, Coronel Brilhante Ustra. No Comitê Revisor do projeto, constam: General Alberto Mendes Cardoso; Professor Ricardo Véllez Rodríguez; Embaixador Marcos Henrique Camillo Côrtes; Embaixador José Antonio Macedo Soares; General Maynard Marques de Santa Rosa; Professor Timothy Martins Mulholland e Coronel Raul José de Abreu Sturar. Ricardo Véllez Rodríguez foi o primeiro Ministro da Educação de Jair Bolsonaro. O documento foi apresentado em cerimônia com vários militares no Setor Militar Urbano de Brasília, inclusive o então vice-presidente Mourão (Domingos Neto, 2022).

¹⁰¹ Segundo a prospecção do documento, “[...] há tempos uma parcela de nossas crianças e adolescentes sofria com a ideologização do sistema educacional, com a doutrinação facciosa efetuada por professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais, com prejuízo da qualidade do ensino” (Sagres, 2022, p. 19).

pedagógicas sem que, necessariamente, os estabelecimentos de ensino sejam transformados nesse modelo escolar” (Sagres, 2022, p. 74).

O termo escola cívico-militar indica uma referência direta ao Pecim de Jair Bolsonaro, cuja ampliação é considerada como uma possibilidade na projeção dos Institutos. Para Santos e Alves (2023, p. 106) tal diretriz “[...] se fundamenta em ampliar a concepção das escolas cívico-militares, sem necessariamente ter a polícia ou os militares na escola, uma vez que esse modelo tem uma limitação prática, pois não teríamos militares para todas as escolas”. Na concepção de militarização de Mathias (2004), da qual parto, entendo também como militarização esse movimento, pois, mesmo sem a presença física de militares nas escolas, essas podem funcionar sob a lógica do modelo militarizado, com o mesmo regime disciplinar e sob as mesmas diretrizes educacionais.

Nos documentos anteriores da rede dos colégios militares (Brasil, 1999b, 2022a, 2022b) e da Polícia Militar do Estado de Goiás (Goiás, 2022), a concepção de Educação Básica dos militares, também expressa no *Projeto de Nação* (Sagres, 2022), decorre do regime disciplinar militar e tem uma base reprodutivista, pois enfatiza uma formação voltada para atender às instituições e hierarquias políticas dominantes e ao desenvolvimento nacional capitalista.

Outra expressão política de parte da corporação dos militares que contribuiu para a ascensão de Jair Bolsonaro, é a chamada bancada da Bala¹⁰² no Congresso Nacional, fenômeno também presente em níveis estadual e municipal. Nas eleições de 2014, tal bancada cresceu significativamente, ampliando-se ainda mais em 2018, junto à vitória presidencial de Jair Bolsonaro. A bancada é composta por parlamentares de origem militar que lutam “pelo combate à criminalidade” e “[...] pela preservação de valores/interesses comuns, freando pautas ordinariamente suscitadas por grupos de direitos humanos (e progressistas de um modo geral)” (Quadros; Madeira, 2018, p. 505). Na prática, defendem o reforço do aparelho repressivo no Brasil, o armamento de uma parcela da população e o encarceramento de outra, reproduzindo as desigualdades sociais e raciais que subjazem ao quadro de violência e criminalidade do País. Ainda segundo Quadros e Madeira (2018, p. 505):

¹⁰² Além da presença em entidades civis, no parlamento e em candidaturas políticas militares, crescente nos últimos anos, os militares também estão presentes na mídia, como no fenômeno massivo do jornalismo policial. “Os programas [de jornalismo policial] resumem-se a apresentar um quadro terrível da realidade e a defender que, para a segurança da população, são necessárias leis mais fortes e melhor policiamento. [...] O jornalismo policial cinde a realidade social em dois grupos: as pessoas ‘de bem’, vítimas absolutamente inocentes da violência, e as pessoas ‘más’, fonte dos problemas. Quando caracteriza os criminosos como a única causa da violência que nos atinge, o jornalismo policial reforça uma visão de mundo na qual estes criminosos, supostos representantes do mal, encarnam a fonte de todos os problemas sociais” (Romão; Osmo, 2021, p. 10-11). Nota-se ainda um crescimento de militares influenciadores digitais em canais e páginas das redes sociais.

a bancada [da Bala] faz-se representante daquela parcela da sociedade que manifesta franca inflexibilidade diante dos criminosos e outorga grande prestígio às Forças Armadas e instituições análogas. Em face disso, os parlamentares da bancada da bala protocolam projetos que visam, por exemplo, a proteção dos agentes policiais, a facilitação do porte de armas para os civis e a redução da maioridade penal.

Um dos membros dessa bancada, o deputado Capitão Alberto Neto (PL), em 2023 apresentou no Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 2154, em tramitação, que defende a retomada do Pecim no País, o que demonstra a permanência da proposta educacional de Jair Bolsonaro no campo legislativo federal.

Os conservadores religiosos, sobretudo evangélicos¹⁰³, são outro grupo que integrou a base de apoio da ascensão de Jair Bolsonaro. Segundo Lentz e Penido (2021, p. 352), “a aliança entre as lideranças evangélicas e militares figuram justamente entre as bases primordiais de sustentação da candidatura e do governo Bolsonaro, simbolizadas no slogan de campanha ‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’”. O próprio Bolsonaro foi batizado em 2016 pelo pastor Everaldo, político do Partido Social Cristão (PSC) (Almeida, 2019).

O evangelismo tem crescido continuamente no País, inclusive no meio militar (Lentz; Penido, 2021). A atuação de várias igrejas e denominações evangélicas, sobretudo neopetencostais, está presente em vários aparelhos midiáticos, redes sociais, entidades civis, protestos de massa como a *Marcha para Jesus* e na política institucional, com a eleição de vereadores, deputados, senadores e governantes. A bancada da Bíblia, composta por representantes do meio religioso cristão, é outro fenômeno do parlamento nacional, sobretudo desde os anos 2000. É uma expressão dos grupos conservadores morais e religiosos no País, com protagonismo incontestado de lideranças evangélicas. Tal representação política religiosa visa, segundo Quadros e Madeira (2018, p. 494):

por um lado, assegurar a preservação de interesses doutrinários relacionados à moral e aos costumes [...]; por outro, suprir as necessidades operacionais das igrejas, cabendo citar os pleitos pelas concessões para emissoras de comunicação [...] e os projetos que permitem isenções fiscais para movimentações financeiras das instituições religiosas e de seus líderes.

No período da ascensão de Jair Bolsonaro, as forças conservadoras morais e religiosas, aglutinadas na bancada da Bíblia, buscaram ampliar suas bases eleitorais e reforçar seus aparelhos de hegemonia. Um dos embates nesse processo foi contra os movimentos feministas

¹⁰³ A atual e crescente força dos evangélicos no campo conservador brasileiro não exclui a presença e a importância de grupos, ideologias e lideranças católicas na reemergência da direita. O estudo de Wink (2023) destaca a longa tradição católica no País e sua influência no bolsonarismo.

e LGBT+, concretizados na luta contra o projeto Brasil Sem Homofobia (2011), na condução da Comissão de Direitos Humanos na Câmara dos Deputados (2013) e na construção do Estatuto da Família (2015). Em todos esses embates, as forças conservadoras morais e religiosas, inclusive na legislatura de Bolsonaro, defenderam uma ideia de família patriarcal e a fé cristã no âmbito do Estado e da sociedade (Lacerda, 2018).

Adiciona-se também o combate dos conservadores e religiosos à chamada “ideologia de gênero”, que se relaciona diretamente com o movimento Escola Sem Partido¹⁰⁴. Esse movimento conservador foi criado, em 2004, pelo Procurador Miguel Nagib, posteriormente apoiado pela família Bolsonaro, contra uma suposta doutrinação de esquerda ocorrida nas escolas (Miguel, 2016). Paulatinamente, o movimento se aproximou da agenda religiosa e contra a “ideologia de gênero”. Na prática, o movimento busca censurar temas e visões não hegemônicas no âmbito escolar e perseguir educadores, ampliando o poder e a influência familiar e religiosa sobre a escola¹⁰⁵. Segundo Santos e Biroli (2023, p. 248), esse movimento:

ganhou maior visibilidade política com o Projeto de Lei 7.180/2014, proposto pelo deputado evangélico da igreja Assembleia de Deus, Erivelton Santana, do Partido Social Cristão da Bahia [...]. O projeto busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...], com a inclusão do seguinte inciso no artigo que versa sobre os princípios que regem o ensino: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

Os temas dos valores tradicionais cristãos e familistas também fazem parte das ideologias das corporações militares brasileiras. Segundo Lentz (2021, p. 294), “o principal pilar do sistema de crenças dos militares sobre a sociedade é o humanismo cristão. Há uma clara persistência do vínculo orgânico entre Estado, Forças Armadas e ‘nação’ a uma matriz religiosa estruturante da formação histórica nacional”. Já a família, juntamente com a escola, aparece no meio militar como uma instituição central na organização social. Observam-se aqui mútuos interesses entre conservadores religiosos e militares, fato que reforça a aliança em torno de Jair Bolsonaro.

Em pleno processo eleitoral de 2018, a Frente Parlamentar Evangélica lançou um *Manifesto à Nação* (FPE, 2018), que propôs realizar uma análise conjuntural do País e

¹⁰⁴ Em julgamento de Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra a Lei estadual nº 7.800/2016 de Alagoas, inspirada no Escola Sem Partido, o STF decidiu, em 2020, pela inconstitucionalidade de medidas que ferem o pluralismo de ideias nas escolas.

¹⁰⁵ Tais ataques à instituição escolar e concomitante reforço da família e da fé cristã no processo educacional se expressam também no advento da agenda do ensino domiciliar (*homeschooling*) no Brasil (Santos; Biroli, 2023).

apresentar propostas políticas para o período de 2019 a 2022. O projeto de nação do documento é dividido em quatro eixos: modernização do Estado, segurança jurídica, segurança fiscal e revolução na educação. Abre-se o documento com o Salmo 33:12: “Feliz a nação cujo Deus é o Senhor” (FPE, 2018, p. 2).

No documento, difunde-se a perspectiva neoliberal de Estado, a defesa da agenda de contrarreformas e de desarticulação de políticas públicas intensificada por Michel Temer e uma concepção de educação baseada no mérito e na moralização conservadora, ligada às pautas da Escola Sem Partido e no combate à “ideologia de gênero”. Tal articulação entre neoliberalismo e conservadorismo também se identifica no *Projeto de Nação* escrito pelos militares e em sua proposta educacional. Defende-se, por meio dessa articulação, uma “revolução na educação” e um “novo sistema educacional”, sustentáculos das modificações propostas nos outros eixos do documento (FPE, 2018, p. 52).

Outra base de apoio para a ascensão de Jair Bolsonaro foram os ruralistas, grupo composto por grandes e médios proprietários rurais. Esse setor das classes dominantes vivenciou alterações econômicas, tecnológicas e culturais no campo que modificaram sobremaneira suas formas de atuação política. O chamado agronegócio se constituiu empresarial, política e ideologicamente nesse processo, a partir de novas agendas e entidades desses capitais que atuam no campo (Pompeia, 2021).

Sob as novas formas políticas do agronegócio, os ruralistas também têm uma expressão parlamentar, a chamada bancada Ruralista. A Frente Parlamentar da Agropecuária foi criada oficialmente em 2002, e há duas décadas atua com um número expressivo de representantes do legislativo de diversos partidos políticos em prol dos interesses dos ruralistas e das grandes corporações capitalistas envolvidas no agronegócio. Na disputa política em defesa desse setor da economia, a bancada Ruralista tem concentrado suas ações, de forma bastante unitária, em torno das legislações trabalhista, fundiária, ambiental, tributária, indigenista e quilombola (Graciano *et al.*, 2023). Seu objetivo é garantir maior liberdade e flexibilidade para a atividade produtiva do agronegócio, maior apoio e investimento do Estado para o setor e, assim, garantir maior competitividade e lucratividade. Essa atuação da bancada Ruralista e demais entidades privadas e grupos políticos ruralistas se choca constantemente com os direitos e os interesses dos trabalhadores do campo e populações das florestas, campesinas e tradicionais, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos entre outros.

No período eleitoral de 2018, Jair Bolsonaro deu ênfase a visitas de lideranças ruralistas (Pompeia, 2021). As propostas do então candidato eram abertamente críticas às políticas e institutos de preservação ambiental e aos territórios indígenas, quilombolas e campesinos, e

defendia o uso de armas pelos proprietários rurais. Como resultado desse alinhamento, expressaram-se publicamente a favor do candidato o presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), os presidentes de todas as federações estaduais do setor e a Frente Parlamentar do Agropecuária. Tal fato constituiu o que Nannini (2023) chama de simbiose entre o agronegócio e o movimento político em torno de Bolsonaro.

O grupo dos ruralistas também tem uma concepção e uma atuação no âmbito educacional. Para além da defesa de uma educação profissional voltada à qualificação técnica dos trabalhadores desse setor econômico, há uma campanha educacional dos ruralistas chamada De Olho no Material Escolar (Dome)¹⁰⁶. Esse movimento, semelhante ao Escola Sem Partido, defende a vigilância dos conteúdos escolares e dos professores, no caso, por parte de lideranças do agronegócio e suas entidades.

O objetivo da Dome é melhorar a imagem desse setor econômico na sociedade, bloqueando críticas de professores, autores e editoras educacionais e disseminando os discursos das entidades do agronegócio no âmbito educacional. A Dome se articula com governos, forças políticas de direita e redes de ensino e se soma aos ataques às diretrizes curriculares, ao livro e material didático e à liberdade docente no País. Visa, assim, influenciar e redefinir as finalidades educacionais no nível básico a fim de alinhá-los de forma direta aos interesses dessa fração da classe dominante. Segundo Cordeiro (2022, p. 11), a Dome consiste em um “[...] salto qualitativo na ofensiva do agronegócio na educação pública, em articulação com entidades representativas e a sociedade política”¹⁰⁷.

Destaco ainda os grupos neoliberais como componentes fundamentais das alianças neoconservadoras. Assim como as heterogêneas expressões políticas das corporações militares, religiosos, conservadores e ruralistas, os grupos neoliberais alinharam-se abertamente ao espectro político da direita, em oposição à esquerda e aos movimentos sociais, além de utilizarem diversos instrumentos de mobilização, como as redes e plataformas digitais. Esses grupos se aglutinam tanto em partidos políticos, governos e parlamentos quanto na sociedade

¹⁰⁶ De Olho no Material Escolar – Plantando verdades, colhendo conhecimento. Disponível em: <https://deolhonomaterialescolar.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

¹⁰⁷ Ainda segundo a autora, “por um lado, o procedimento [da Dome] parece ser mais refinado do que o Escola Sem Partido por procurar conformar de forma mais elaborada o consenso, convencendo a sociedade de que há uma inadequação dos materiais escolares. Para isto, opta por métodos que envolvem a provocação da sociedade política e a aliança com órgãos do Estado, bem como reuniões com editoras de livros didáticos e redes privadas de ensino. Por outro lado, essa roupagem sofisticada parece esconder o mesmo arsenal e objetivos do Escola Sem Partido, com o diferencial de se utilizar discursivamente mais do consenso, como tática de disfarce do seu teor coercitivo, ideológico e conservador, mas também como forma de conquistar adesão. Combinam-se, assim, de forma contraditória e complexa elementos de coerção e consenso, indispensáveis para a hegemonia” (Cordeiro, 2022, p. 11).

civil, enfocando uma perspectiva de poder, Estado, sociedade e educação baseada no mercado capitalista.

Além dos partidos e grupos neoliberais tradicionais no Brasil, uma nova direita pró-mercado cresceu de forma expressiva nos anos 2010, após décadas de atuação em *think tanks* e fundações empresariais, aparelhos de ação política e ideológica (Casimiro, 2018). A pesquisa de Rocha (2018) destaca as redes sociais digitais, a mobilização da juventude universitária de camada média e essa rede já consolidada de *think tanks* liberais financiada por empresários e organizações internacionais, como o Instituto Liberal¹⁰⁸, para a conformação dessa nova força política. Segundo Rocha (2018, p. 15-16):

a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República [...] não foi raio em céu azul, mas fruto da consolidação paulatina de uma nova direita brasileira que durou mais de uma década e que encontrou suporte em redes de contatos e organizacionais nacionais e estrangeiras construídas décadas atrás por intelectuais e acadêmicos pró-mercado¹⁰⁹.

Um grupo neoliberal expoente da nova direita é o Movimento Brasil Livre (MBL). Surgido em 2013 com jovens ligados à rede internacional Estudantes pela Liberdade¹¹⁰, o MBL buscou ser um braço ativo e militante das correntes neoliberais e participou diretamente de manifestações de rua e mobilizações nas redes sociais. Logo, o movimento foi ganhando expressão política, sendo um dos principais movimentos a convocar manifestações pelo impedimento de Dilma Rousseff, junto com dois movimentos: Vem Pra Rua e Revoltados Online. O MBL também elegeu parlamentares a partir de siglas partidárias de direita em 2016, defendendo a ampliação das privatizações, a eficácia gerencialista¹¹¹ e tecnocrática no Estado, e o combate a agendas de esquerda e de movimentos sociais.

¹⁰⁸ “O Instituto Liberal foi criado em 1983, no Rio de Janeiro, por um conjunto de empresários e intelectuais adeptos do ideário liberal, com a finalidade de propagar o pensamento liberal no Brasil entre o empresariado e formadores de opinião” (Faria; Chaia, 2020, p. 1069).

¹⁰⁹ Há também tensões entre os grupos neoliberais e o bolsonarismo. “As novas direitas acabam por aderir – tardiamente, ressalte-se – à candidatura de Bolsonaro em razão da ausência, às vésperas da eleição de 2018, de outra candidatura outsider que pudesse representar a oposição extrainstitucional formada sob o escudo da Lava Jato” (Nobre, 2022, p. 140).

¹¹⁰ Rede internacional de estudantes vinculada à americana Atlas Economic Research Foundation. “A Atlas atuou, durante um longo período, como a principal rede de transferência de fundos e de diversos recursos no âmbito transnacional para fomentar a disseminação das ideias e das políticas neoliberais. Como o seu principal objetivo é promover, por meio de subsídio, o processo de criação de novos institutos liberais, a Atlas presta apoio financeiro; dá suporte de infraestrutura; fornece treinamento de líderes; patrocina e distribui prêmios e auxílios” (Faria; Chaia, 2020, p. 1061).

¹¹¹ A partir de Newman e Clarke (2012, p. 359), defino como gerencialismo uma ideologia do período neoliberal que reafirma a lógica gerencial capitalista, expande-a e a justifica como ferramenta organizativa para todas as esferas e instituições sociais, inclusive a escola.

Em 2017, o MBL organizou marchas nacionais em favor da difusão de projetos do Escola Sem Partido¹¹² nos municípios e estados. O movimento, nas redes sociais, convocava a população a marchar “contra a doutrinação em salas de aula” para “mudar o Brasil”. Como visto no caso das propostas educacionais dos militares e dos conservadores, a educação no País é considerada por esse grupo neoliberal como algo corrompido, a ser desideologizada e “livre” para promover uma melhoria na nação. No entanto, tal liberdade está consignada na ideologia neoliberal em aliança com agendas conservadoras.

Portanto, grupos de militares, ruralistas, religiosos e defensores do livre mercado, com presença nas camadas médias e apoio empresarial nacional e estrangeiro, destacaram-se como forças de direita nas disputas políticas e culturais ocorridas no País desde 2013. Sob essa heterogênea articulação neoconservadora, abriram-se os caminhos para a extrema-direita nas eleições presidenciais de 2018 e para o governo Bolsonaro entre 2019 e 2022. Durante esse governo, tais grupos ocuparam cargos centrais, formularam e executaram políticas nacionais e continuaram suas alianças em prol de alterações regressivas no País, como também entraram em conflitos em momentos e áreas específicas da gestão federal.

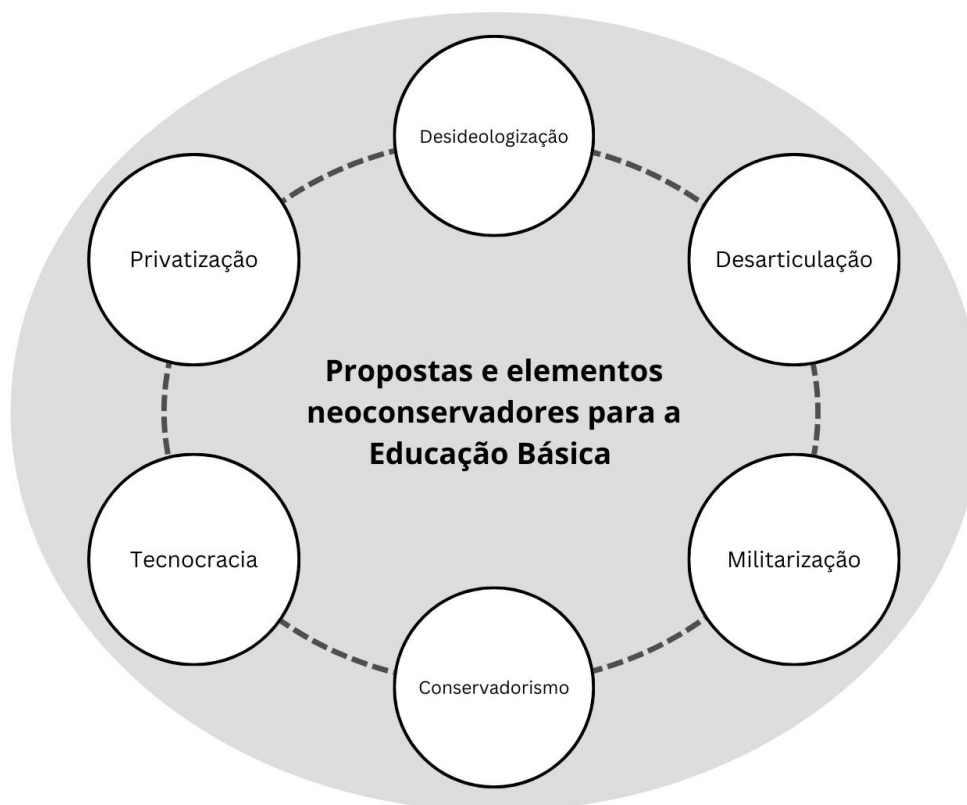
No *Manifesto à Nação* (2011) e no *Projeto de Nação* (2022) dos militares, no *Manifesto à Nação* (2018) dos evangélicos, e nos movimentos neoconservadores, como o Escola sem Partido, apoiados por grupos neoliberais, houve propostas e elementos para a Educação Básica no Brasil. Embora fragmentadas e diversas, essas propostas deram continuidade à política educacional privatista e neotecnocrata executada no governo de Michel Temer, sustentada pelos organismos internacionais e fundações empresariais, e conformaram o projeto de Educação Básica subjacente ao MEC entre 2019 e 2022, no qual se insere o Pecim.

Após a análise desses documentos, e sob os aportes teóricos desenvolvidos nesta tese, procuro apreender e reconstruir esse movimento histórico concreto específico por meio dos seguintes descritores: desideologização¹¹³, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização, que expressam e articulam de forma variada a intervenção das alianças neoconservadores na política educacional no período histórico investigado. Nesse sentido, tais descritores (Ilustração 9) integraram-se às demais categorias eleitas como ferramentas analíticas para a investigação do objeto de pesquisa.

¹¹² O próprio líder desse movimento chegou a ser de um *think tank* liberal, o Instituto Millenium (Lima; Hypolito, 2020).

¹¹³ Desideologização não significa ausência de ideologia, ou reforço de cientificidade. Trata-se de uma reação autoritária que acusa depreciativamente seus inimigos políticos de serem “ideológicos”, sendo um mecanismo de disputa ideológica e política.

Ilustração 9 – Descritores para apreensão do projeto de Educação Básica no âmbito das alianças políticas neoconservadoras.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Apesar de contínuas resistências¹¹⁴, as ações e medidas neoconservadoras para a Educação Básica se consolidaram com o governo de Jair Bolsonaro, analisado a seguir.

2.3. Governo Bolsonaro (2019-2022): projeto de governo e composição ministerial

Nesta seção, analiso o projeto de governo e a composição ministerial do governo federal de Jair Bolsonaro (2019-2022), gestão marcada pelo extremismo de direita, pelo autoritarismo e por uma crescente militarização do aparelho de Estado, do ambiente político e da sociedade civil. Busco apreender a presença e as formas de atuação das alianças políticas neoconservadoras e o contexto de gestão federal no qual se inseriram o MEC e o MD, os dois principais órgãos federais que executaram o Pecim.

Ao analisar o plano de governo de Jair Bolsonaro, registrado no TSE (Brasil, 2018), identifico a presença explícita de ideologias e pautas das alianças políticas neoconservadoras.

¹¹⁴ Várias organizações políticas e científicas combateram, em diversas instâncias, tais propostas educacionais. Por exemplo, a CNTE, movimentos estudantis e entidades científicas estiveram presentes em protestos e manifestos em defesa da liberdade ensinar e aprender ao longo dos anos 2010. No plano de lutas aprovado na Conferência Nacional Popular de Educação de 2018 (Conape, 2018, p. 13), consta: “pela liberdade de expressão no processo de educação e ensino – contra o movimento ‘Escola Sem Partido’ e as ‘leis da mordaza’”. Tais lutas influenciaram as decisões no legislativo e no judiciário sobre as propostas do Escola Sem Partido.

O documento do plano de governo tem 81 páginas, em formato de *slides*. Intitulado *O caminho da prosperidade*, tem como lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, que se tornou o *slogan* de campanha eleitoral de Bolsonaro. Além disso, como no *Manifesto à Nação* da Frente Parlamentar Evangélica (2018), o documento inicia com uma passagem bíblica, no caso, “‘E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará’. João 8:32” (Brasil, 2018, p. 2). Há elementos visuais nas cores da bandeira nacional e outros de conotação religiosa, como mãos elevadas ao céu. Dessa forma, há presença explícita de ideologias patrióticas e cristãs, comuns no meio militar e conservador religioso, que também são destacadas em outras partes do documento.

Sua principal proposta era “[...] um governo decente, diferente de tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral e fiscal [...]. Um governo que defenda e resgate o bem mais precioso de qualquer cidadão: a Liberdade” (Brasil, 2018, p. 2). Segundo o documento, liberdade se refere à defesa da propriedade privada, da economia de mercado e de uma democracia que se contraponha àquela vigente no País. Além disso, a defesa da propriedade rural é destacada com ênfase: a proposta do governo era tipificar como crime de terrorismo ocupações de terra realizadas por movimentos de reforma agrária. A defesa do liberalismo se encontra em vários trechos, como no seguinte:

as economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo. Mesmo assim, o Brasil nunca adotou em sua História Republicana os princípios liberais. Ideias obscuras, como o dirigismo, resultaram em inflação, recessão, desemprego e corrupção (Brasil, 2018, p. 13).

Junto com a propriedade privada e o livre mercado, um outro aspecto considerado “sagrado” no plano de governo de Jair Bolsonaro é a família. Segundo o plano de governo, a defesa da família exige livrar o País do crime, da corrupção e de ideologias consideradas perversas, todos advindos da união entre o “[...] marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo” e as “oligarquias corruptas” presentes nos últimos trinta anos (Brasil, 2018, p. 8). Ao longo do plano de governo, nota-se que, na visão do então candidato Jair Bolsonaro, os vários males enfrentados pelo País têm sua origem no espectro político da esquerda, aparentemente dominante na sociedade, na política e na cultura desde o período da redemocratização. Segundo o documento, libertar-se é libertar-se da esquerda e de tudo o que

ela significa. Sobre essa visão próxima ao conspiracionismo, compartilhada por ideólogos conservadores como Olavo de Carvalho¹¹⁵, Nobre (2022, p. 21) afirma:

mais do que um simples líder antissistema, Bolsonaro se considera o líder de uma revolta conservadora. Ele não busca a assimilação em nível institucional. Ele associa suas posições de extrema direita à defesa de tudo o que é ético e decente e identifica o restante – todo o sistema político – com a “esquerda”, ou seja, com tudo o que é corrupto e corrompido na vida social em geral. Para Bolsonaro, todo mundo que aceitou as regras da Constituição de 1988 é “de esquerda”. A própria Constituição é “de esquerda”, faz parte da “falsa democracia”. Para Bolsonaro, a redemocratização é a responsável por todos os males do país.

A defesa das corporações militares brasileiras é outro aspecto do programa eleitoral de Jair Bolsonaro. Em vários trechos, exaltam-se os militares como verdadeiros heróis nacionais e a “garantia contra a barbárie”. No entanto, eles também são considerados vítimas da esquerda:

dentre instituições, grupos, pessoas ou atividades, que tiveram sua imagem atacada pela doutrinação ideológica de esquerda, certamente as Forças Armadas do Brasil estão entre as que mais sofreram. Houve clara intenção de desconstruir a imagem desta espinha dorsal da Nação, afinal, elas são o último obstáculo para o socialismo (Brasil, 2018, p. 33).

Para implementar esse plano, Bolsonaro propunha as seguintes linhas de ação: a redução de ministérios e o enxugamento de recursos públicos da administração federal, visando uma gestão eficiente; o enfrentamento ao crime e à corrupção; o equilíbrio fiscal; a geração de emprego e a melhoria da saúde e da educação, com foco no nível básico. Nas propostas para todas essas linhas de ação, destacam-se a presença da perspectiva neoliberal, conservadora e autoritária. Neoliberal pela defesa aberta do mercado como mecanismo eficiente e promotor de prosperidade social; conservadora pela defesa dos valores tradicionais e dominantes da sociedade brasileira; e autoritária por se opor aos avanços democráticos vividos no período da Nova República, aludindo ao período ditatorial militar¹¹⁶ e apoiando o reforço do caráter repressivo do Estado capitalista brasileiro. As saídas propostas por Bolsonaro para as crises nacionais são, portanto, saídas de regressões democráticas, em prol de um capitalismo de formato mais autoritário.

¹¹⁵ Ideólogo e influenciador digital central da reemergência da direita no País, Olavo de Carvalho, desde os anos 1990, participou da formação de militantes de direita e conservadores. Morou muitos anos nos EUA, foi influenciado pelo neoconservadorismo daquele país, mas teve influência significativa no Brasil, inclusive entre os militares e a família Bolsonaro (Lacerda, 2022).

¹¹⁶ De acordo com o plano de governo, os militares “[...] impediram a tomada do poder por forças de esquerda que planejavam um golpe comunista no Brasil em 1964” (Brasil, 2018, p. 13).

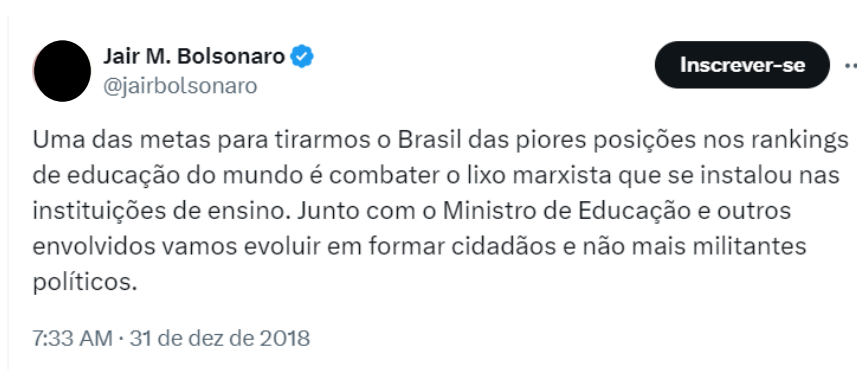
Em termos de política e gestão da Educação Básica, o plano de governo parte do pressuposto de que as escolas do país se tornaram espaços de doutrinação política de esquerda e subversão moral das crianças e jovens. Segundo o documento: “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (Brasil, 2018, p. 46). Nesse ponto, há a influência do movimento Escola Sem Partido e de Olavo de Carvalho (Costa *et al.*, 2021). Para o ideólogo conservador (Carvalho, 2013, p. 350):

a partir dos anos 80, a elite esquerdista tomou posse da educação pública, aí introduzindo o sistema de alfabetização “socioconstrutivista”, concebido por pedagogos esquerdistas como Emilia Ferrero, Lev Vigotsky e Paulo Freire para implantar na mente infantil as estruturas cognitivas aptas a preparar o desenvolvimento mais ou menos espontâneo de uma cosmovisão socialista, praticamente sem necessidade de “doutrinação” explícita.

Assim, no plano de governo para a Educação Básica, destaca-se o combate à “doutrinação e sexualização precoce” (Brasil, 2018, p. 41) e à “ideologia de Paulo Freire” (Brasil, 2018, p. 46). O plano defende: “brigar para que os jovens tenham um futuro e [...] não fiquem desamparados por [...] uma educação aparelhada ideologicamente” (Brasil, 2018, p. 80).

A centralidade desse aspecto de desideologização da educação no plano de governo foi reforçado um dia antes da posse de Jair Bolsonaro, em seu perfil do Twitter (atual X). Na Ilustração 10, o então candidato vitorioso à presidência vincula a melhoria nos indicadores educacionais ao combate do “lixo marxista” supostamente instalado nas instituições de ensino. Sendo assim, afirma que o Ministro da Educação de seu governo e “outros envolvidos” vão “evoluir” para formar “cidadãos” e não “militantes políticos”.

Ilustração 10 – Twitter do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre o MEC, 2018.



Fonte: Reprodução da página oficial de Jair Bolsonaro (@jairbolsonaro) no Twitter (atual X).

No plano de governo, há também uma defesa da maior eficiência nos gastos públicos, visando melhoria nos indicadores educacionais, sobretudo no nível básico e no ensino

profissionalizante. Além da proposta de ampliar o número de colégios militares em todo o país, o documento afirma que as Forças Armadas participam do “[...] processo de atendimento da saúde e da educação da população, principalmente em áreas remotas do país” (Brasil, 2018, p. 46).

Nesse documento estão presentes propostas educacionais de desideologização, desarticulação, privatização e militarização, assim como perspectivas neoconservadoras, gerencialistas e tecnocráticas. Tais propostas têm um peso relevante no documento e se relacionam com as propostas de Educação Básica advindas dos grupos integrantes das alianças políticas neoconservadoras, em oposição às perspectivas dos movimentos sociais e às conquistas educacionais presentes no período de redemocratização. No entanto, elas continuam fragmentadas, compostas por elementos desarticulados e sem plano evidente de execução, com etapas e programas específicos. O próprio Pecim não aparece como uma proposta no plano de governo, por exemplo. No Quadro 1, são demonstradas de forma sintética as propostas do plano de governo de Jair Bolsonaro para a Educação Básica.

Quadro 1 – Síntese das propostas para a Educação Básica do Plano de Governo de Jair Bolsonaro (2018).

(continua)

Descritores	O Caminho da Prosperidade - Proposta de Plano de Governo (Brasil, 2018)
Desideologização	• “Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (p. 22). • “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” (p. 41). • “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]. Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (p. 46). • “Brigar para que os jovens tenham um futuro [...] e não fiquem desamparados por um estado falido, uma educação aparelhada ideologicamente [...]” (p. 80).
Desarticulação	• “Precisamos inverter a pirâmide [de gastos em educação]: o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média” (p. 45). • “Educação à distância [sic]: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática” (p. 46).

Militarização	• “Teremos em dois anos um colégio militar em todas as capitais de Estado” (p. 34). • “[...] no papel de consolidação nacional, devemos lembrar da participação das Forças Armadas no processo de atendimento da saúde e da educação da população, principalmente em áreas remotas do país” (p. 34). • “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui [...] a própria questão de disciplina dentro das escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas” (p. 46).
Conservadorismo	• “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” (p. 41). • “Os frutos de nossas escolhas afetivas têm nome: família! Seja ela como for, é sagrada e o Estado não deve interferir em nossas vidas” (p. 4). • “A nossa bandeira é verde-amarela. Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (p. 8). • “Deus acima de todos” (p. 1).
Tecnocracia	• “Saúde e educação: eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas” (p. 22). • “Vemos um setor público lento, aparelhado, ineficiente e repleto de desperdícios. Podemos fazer mais com muito menos, partindo de um movimento de gestão pública moderna [...]” (p. 54).
Privatização	• “O debate sobre privatização, mais do que uma questão ideológica, visa a eficiência econômica, bem-estar e distribuição de renda. Temos que ter respeito com os pagadores de impostos” (p. 61). • “É possível fazer muito mais com os atuais recursos!” (p. 41). • “Fomentar o empreendedorismo” (p. 46).

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Bolsonaro foi eleito pelo voto popular, mas sua trajetória política demonstrava pouco apreço pela democracia. Sua atuação parlamentar foi de constante defesa do regime militar e ataques às políticas e aos movimentos democráticos. Demonstrou também, ao longo de sua campanha presidencial, realizada sobretudo em redes sociais, que sua perspectiva política não coadunava com o regime democrático. Sendo expressão de um campo político de extrema-direita (Teitelbaum, 2020), Jair Bolsonaro pautou-se por intensa mobilização política contra seus inimigos e as instituições democráticas, com posturas e posições autoritárias. Sua gestão visava não apenas ocupar o comando do governo federal, mas também utilizar tal estrutura para atacar o regime político vigente no País e reforçar seu próprio movimento e projeto pessoal. Afinal, para o programa de governo de Bolsonaro, a democracia vigente no País estava corrompida pela esquerda, sendo necessária uma profunda regeneração nos moldes do regime militar anterior.

O plano de governo de Jair Bolsonaro colocou em prática um paradoxo: “[...] uso da institucionalidade para destruir as instituições democráticas” (Nobre, 2022, p. 12). Assim, o “governo-movimento” de Bolsonaro atuou não em conformidade com as instituições, mas buscando subvertê-las (Couto, 2023, p. 8)¹¹⁷. Jair Bolsonaro tanto atuou como representante institucional, necessitando de apoio das alas mais tradicionais da política, como o Centrão, quanto atuou como uma liderança de um movimento contrário às instituições democráticas e ao sistema político tradicional (Nobre, 2022).

Em seus discursos de posse, Jair Bolsonaro reforçou a perspectiva de extrema-direita presente em seu plano de governo registrado no TSE e em sua campanha eleitoral. Na cerimônia de recebimento da faixa presidencial, Bolsonaro considerou aquela data como: “[...] o dia em que o povo começou a se libertar do socialismo, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto [...]. Vamos restabelecer a ordem neste País” (Brasil, 2019d, *online*). Nessa declaração, ficam visíveis os pilares políticos e ideológicos de seu governo, que refletem suas alianças neoconservadoras: combate à esquerda e seu ideário, defesa dos valores tradicionais e política econômica neoliberal. Dessa forma, Jair Bolsonaro entendia sua vitória como um ponto de virada na história recente da nação.

Em seu discurso na cerimônia de posse no Congresso Nacional, Bolsonaro definiu a seguinte missão para sua gestão: “[...] missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica” (Brasil, 2019e, *online*). Em relação aos militares, afirmou: “nossas Forças Armadas terão as condições necessárias para cumprir sua missão constitucional de defesa da soberania, do território nacional e das instituições democráticas” (Brasil, 2019e, *online*). Nota-se o alinhamento de Jair Bolsonaro com a visão dos militares e a defesa de um poder tutelar da República, herança autoritária da Ditadura Militar.

Após a leitura de produções científicas e documentos que abordam o fenômeno do bolsonarismo, considero que o governo de Jair Bolsonaro apresenta características peculiares, expressas desde seu plano de governo. Em primeiro lugar, trata-se de um governo eleito e civil, mas com abertas pretensões autoritárias e sob forte influência e presença das corporações militares¹¹⁸. Em segundo lugar, é um governo que agiu diretamente como um movimento contra

¹¹⁷ Couto (2023, p. 9): “o governo se ocupa de mobilizar constantemente a sua base militante e ativar seus apoiadores, instrumentalmente fundamentais em sua estratégia de ataque continuado aos outros poderes”.

¹¹⁸ Foram diversos os atos convocados por e/ou com participação de Jair Bolsonaro e agentes do governo nos quais ocorreram declarações golpistas e pedidos de intervenção militar entre 2019 e 2023. Um exemplo foi a manifestação em frente ao Quartel-General do Exército em 2020. No período eleitoral de 2022, houve um processo contínuo de desacreditar as urnas eletrônicas e as eleições. De acordo com Couto (2023, p. 10), “a Intentona do 8 de Janeiro [de 2023] foi apenas o ponto culminante e mais dramático desse processo de ataque à democracia [...]”.

rivais políticos e contra instituições estatais, ao mesmo tempo em que se aliou e se fortaleceu nelas. Em terceiro lugar, um governo que articulou suas alianças neoconservadoras e movimentos de apoio com forte uso de redes sociais e meios não institucionais. Estamos diante, portanto, de um movimento concreto que expressa uma dialética entre destruição-construção, ordem-desordem, continuidade-ruptura, em relação ao regime político e à estrutura estatal herdados pela redemocratização¹¹⁹.

Segundo o artigo 76 da Constituição Federal de 1988, “o Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República, auxiliado pelos Ministros de Estado” (Brasil, 1988, *online*). É na composição da presidência e de seus ministérios que a máquina estatal e sua burocracia de nível federal ganha um sentido e uma direção política específicas, em contexto de relações e conflitos com outros poderes da República (legislativo e judiciário), entes federativos (estados, Distrito Federal e municípios) e outras organizações e forças políticas e sociais. Na Educação Básica, rege o princípio de colaboração entre entes federativos.

No caso do governo de Jair Bolsonaro, sua composição ministerial também visou desarticular e desacreditar as próprias instituições e políticas públicas. Como afirma Avritzer (2021, p. 14), em várias áreas: “seus ministros foram nomeados pela capacidade de tensionar com a respectiva área de políticas públicas, ou de desfazer políticas bem-estabelecidas, ou criar tensões com burocracias e membros de comunidades de políticas públicas nessas áreas”. Uma espécie de gestão disfuncional¹²⁰, que também atacou o Poder Judiciário, o Poder Legislativo e outros entes da Federação (Nobre, 2022). No entanto, tal disfuncionalidade faz sentido de acordo com seu projeto de governo baseado em desconstruir e desfazer o quadro político e institucional vigente na Nova República para instaurar suas convicções e medidas autoritárias.

No mesmo dia de sua posse, Jair Bolsonaro emitiu a MP n.º 870/2019 (Brasil, 2019g), que reformou a estrutura ministerial do Poder Executivo. Os órgãos com *status* ministerial foram reduzidos de 29 para 22. A formação de seu governo incluiu, sobretudo, grupos, intelectuais e lideranças provenientes das alianças neoconservadoras. As alianças com partidos oficiais foram secundarizadas, e se ampliaram a partir de 2021, após maior aproximação com o Centrão. Inácio (2021, p. 72) destaca os seguintes grupos dentre os ministros:

As tentativas golpistas do bolsonarismo se encontram em julgamento em nível federal. Em setembro de 2025, houve a condenação, na Primeira Turma do STF (Ação Penal 2668), de Bolsonaro e sete ex-ministros e aliados militares por tentativa de golpe de Estado. Em novembro, vários desses réus foram presos, inclusive Bolsonaro.

¹¹⁹ Aliaga e Ázara (2022) se aproximam de uma interpretação dialética semelhante ao resgatarem a diáde gramsciana revolução-restauração como forma política concreta do bolsonarismo e modelo heurístico para sua análise. Para os autores, essa forma emerge historicamente por meio de reações a contextos de crises de hegemonia e derrotas de forças das classes trabalhadoras.

¹²⁰ Avritzer (2021) considera tal postura como de antigovernabilidade.

(1) Ideológicos ou apoiadores conservadores, com posições extremistas em relação ao status quo em suas áreas políticas; (2) técnicos e especialistas, recrutados no setor privado ou estatal, alinhados com as agendas pró-mercado e de desregulamentação econômica; e (3) militares crescentemente mobilizados para maior participação no governo.

Essa composição heterogênea produziu tanto alinhamentos de projetos e pautas (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 7), quanto atritos e disputas. Segundo Lima (2020, p. 69): “[...] essa multiplicidade de vertentes disputando a hegemonia interna no governo leva também à dificuldade de materialização de suas propostas em projetos e políticas”. Outro resultado foi a alta rotatividade em cargos dos primeiros escalões do governo.

O governo Bolsonaro foi eleito e exerceu um governo civil, porém, militarizado desde seu núcleo presidencial, a começar pela presidência e vice-presidência, ocupadas por um oficial reformado e outro da reserva do Exército, respectivamente. Até mesmo a Casa Civil, em 2020 e 2021, foi ocupada pelos generais do Exército Braga Netto e Luiz Eduardo Ramos. O Gabinete de Segurança Institucional (GSI) e o Ministério da Defesa foram dirigidos apenas por militares: os generais Augusto Heleno, Fernando Azevedo e Silva, Walter Braga Netto e Paulo Sérgio Nogueira de Oliveira. Militares e policiais também dirigiram, em algum momento, a Secretaria-Geral da Presidência; a Secretaria de Governo; a Controladoria-Geral da União; o Ministério da Saúde; o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações; o Ministério da Justiça e Segurança Pública; o Ministério da Infraestrutura; e o Ministério de Minas e Energia. Os militares se tornaram a base mais sólida do governo, apesar da presença de conflitos e disputas entre 2019 e 2022. Segundo Anderson (2020, p. 207),

em termos comparativos, o número de ministros das Forças Armadas no governo de Bolsonaro supera não só o do governo de Castelo Branco no início da ditadura em 1964, mas também o de qualquer um de seus sucessores militares após o fortalecimento do regime – Costa e Silva, Médici, Geisel ou Figueiredo.

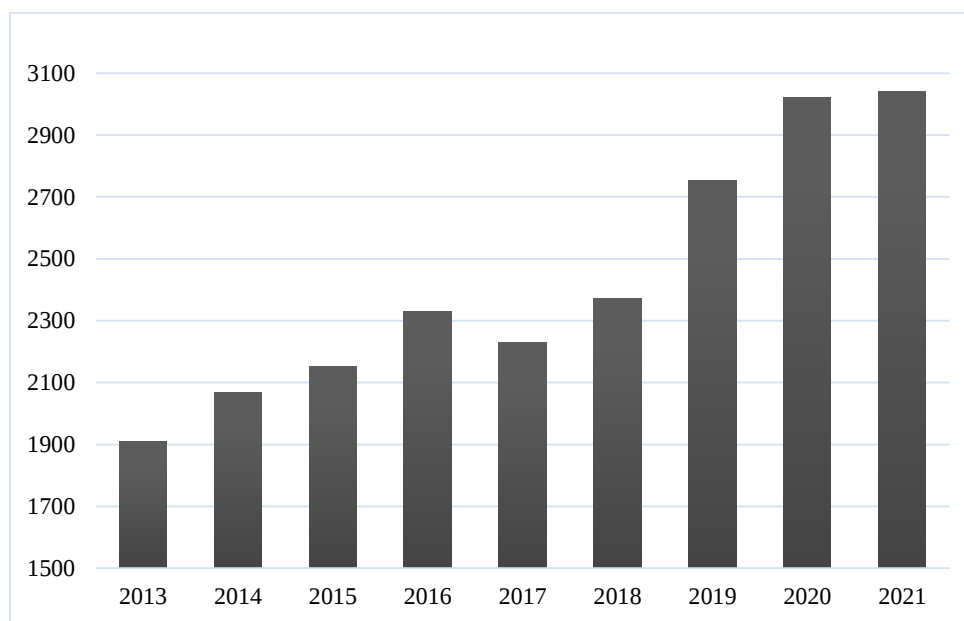
Essa ocupação da liderança governamental por militares também afetou demais cargos comissionados e de outros escalões da gestão Bolsonaro¹²¹, o que reforçou a tendência dos anos anteriores¹²². Em nota técnica do Ipea (Schmidt, 2022), constatou-se que a presença de militares em cargos civis comissionados no governo federal quase triplicou entre 2013 e 2021, como se

¹²¹ “Entender a evolução do controle civil sobre as forças armadas exige examinar o que ocorre no interior das burocracias, observando quais são os atores que estão inseridos nas estruturas decisórias” (Cortinhas; Vitelli, 2021, p. 191).

¹²² No governo Bolsonaro, houve uma expressiva atenção a “[...] um conjunto de normas que expande as possibilidades da presença de militares na burocracia civil” (Schmidt, 2022, p. 6).

vê na Ilustração 11. Em 2020, a presença de militares em cargos e funções comissionadas no Executivo Federal ultrapassou 3 mil¹²³. Ao mesmo tempo, os cargos de natureza militar aumentaram em quantidade, enquanto cargos civis foram reduzidos, sobretudo no governo Bolsonaro.

Ilustração 11 – Presença de militares em cargos e funções comissionadas no Executivo Federal (Brasil, 2013-2021).



Fonte: Dados de Schmidt (2022). Elaboração própria.

O movimento de designar milhares das corporações militares para cargos políticos e de direção de políticas públicas nos órgãos federais, reconfigurando a gestão em uma perspectiva militarista, é uma das manifestações mais expressivas da militarização do governo de Jair Bolsonaro. Esse processo também ocorreu na Ditadura Militar do País, com uma escalada militar no aparelho de Estado (Codato, 2023; Mathias, 2004). Segundo Germano (2005, p. 112), o número de oficiais em cargos civis na administração pública direta e indireta ampliou-se para 15 mil entre os anos 1960 e 1980.

No governo Bolsonaro, essa militarização gerou efeitos na burocracia federal civil, como a intensificação dos conflitos entre servidores públicos e as lideranças do governo. Segundo a pesquisa de Lotta *et al.* (2023, p. 16): “colocar militares em posições de governo é

¹²³ Em 2020, um levantamento do Tribunal de Contas da União identificou, utilizando critérios mais amplos, 6 mil militares ativos ou inativos “[...] recebendo vencimentos/proventos em órgãos civis” (Schmidt, 2022, p. 4), incluindo contratos temporários. Essa quantidade representava o dobro da registrada em 2016. Utilizo o levantamento de Schmidt (2022) por se tratar de um estudo mais sistemático e voltado a cargos com maiores impactos na formulação e gestão de políticas públicas.

[...] uma estratégia utilizada por políticos para oprimir burocratas e garantir a implementação de seus objetivos”. Assim, a militarização se tornou um instrumento tático repressivo e disciplinar voltado para conformar a burocracia civil às pretensões do governo.

Os estudos de Andrade (2021) e Nobre (2020) consideram que a cultura política do governo-movimento bolsonarista também foi pautada pela lógica militar da guerra. Trata-se de um combate político direto aos setores considerados inimigos, recorrendo, inclusive, a discursos e posturas que incitam o combate e a conflagração violenta da sociedade¹²⁴. O governo, por exemplo, liberou e estimulou a compra e a circulação de armas de fogo por civis, especialmente caçadores, atiradores e colecionadores¹²⁵. Assim, nota-se que, visando fins autoritários, houve tanto uma militarização no âmbito da administração federal e da prática governamental quanto uma proliferação de armamentos e fomento ao conflito armado aberto no meio civil. Nesse sentido, denomino-o governo militarizado de Jair Bolsonaro.

Os grupos neoliberais e ruralistas se fizeram presentes em vários ministérios. O Ministério da Economia, que passou a dirigir diversas pastas, foi comandado durante todo o governo por Paulo Guedes, economista liberal e ligado ao mercado financeiro e à nova direita. O Banco Central foi, desde fevereiro de 2019, dirigido pelo economista também liberal Roberto Campos Neto. Os líderes da bancada Ruralista, Tereza Cristina e Marcos Montes Cordeiro, chefiaram o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Houve ainda outras expressões da nova direita: o Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, do partido Novo, e Adolfo Sachsida, da equipe de Paulo Guedes, que depois assumiu o Ministério de Minas e Energia. O juiz e principal figura da operação Lava Jato, Sérgio Moro, foi nomeado para o Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Por meio dessa composição ministerial, o governo de Jair Bolsonaro avançou na agenda de contrarreformas acelerada no governo de Michel Temer, fato apoiado pelo Congresso Nacional, de composição majoritariamente conservadora e liberal, e pelas classes dominantes. Um exemplo foi a aprovação da reforma da previdência (Emenda Constitucional n.º 103), que ampliou o tempo de contribuição necessário para os trabalhadores se aposentarem. As privatizações também avançaram, como no caso da Eletrobrás e de subsidiárias da Petrobrás.

¹²⁴ “Constituiu-se, então, uma espécie de utopia da lógica da guerra (e distopia democrática) de suspender qualquer limite legal à violência, consolidando a exceção soberana como direito permanente das forças de repressão. É nesse contexto que se pode entender a reivindicação de ‘excludente de ilicitude’ pelas polícias e pelas Forças Armadas, formalizada no ‘projeto anticrime’ do então ministro da justiça Sérgio Moro e, depois, reapresentada como projeto de lei do próprio presidente da República” (Andrade, 2021, p. 28).

¹²⁵ Segundo a PF, “em 2022, [...] havia 1,5 milhões de armas de fogo com registros ativos [...]. Em 2017, esse número era de 637.972 [...]” (Marques; Uchôa, 2023, p. 228). Já o número de caçadores, atiradores e colecionadores passou de 63 mil em 2017 para 783 mil em 2022.

Diversas medidas em prol do agronegócio afetaram a proteção do meio ambiente. Nesse contexto, em plena crise da pandemia de Covid-19¹²⁶, os lucros empresariais continuaram a se recuperar (Marquetti *et al.*, 2023), enquanto condições de vida das classes trabalhadoras e vários setores da população se deterioraram, fato evidenciado pelo crescimento dos indicadores de insegurança alimentar no País.

Entre 2019 e 2022, além de grupos militares, neoliberais e ruralistas, os movimentos conservadores e religiosos também ampliaram sua presença no Executivo Federal a partir de vários ministérios. Os grupos religiosos e conservadores se fizeram presentes na Advocacia-Geral da União e no Ministério da Justiça e Segurança Pública, com o jurista e pastor André Mendonça; com o olavista Ernesto Araújo no Ministério das Relações Exteriores; com a parlamentar e pastora Damares Alves no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH)¹²⁷; e com outro olavista, Ricardo Vélez Rodríguez, e Abraham Weintraub e o pastor e militar Milton Ribeiro no Ministério da Educação. Esse núcleo atuou para executar a agenda neoconservadora do governo, com pautas que envolviam o reforço de valores tradicionais na família, na escola e na universidade.

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e o Ministério da Defesa estabeleceram relações diretas com o MEC para transformar as propostas das alianças conservadoras em políticas e ações para a Educação Básica. Durante todo o governo de Jair Bolsonaro, o MMFDH foi ocupado por políticos e juristas ligados aos setores religiosos evangélicos e católicos, com destacadas lideranças femininas do ativismo antifeminista, antiaborto e contra a “ideologia de gênero” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 8). Seu principal foco foi incidir nas políticas de gênero e de diversidade sexual, ao desarticular avanços nos direitos das mulheres e propor ações em prol do fortalecimento moral da família, sob a perspectiva cristã. Nesse âmbito, pautou a proteção infantil “[...] contra supostos riscos associados à sexualização e às drogas” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 23), como foi o caso da defesa do ensino domiciliar, em aliança com o MEC (Colombo, 2023).

O Ministério da Defesa atuou diretamente na elaboração e na implementação do Pecim, e se tornou um agente central da militarização na política nacional de Educação Básica pública.

¹²⁶ A pandemia foi uma emergência de saúde global entre 2020 e 2023 causada por um novo coronavírus. Além de milhões de mortes, a pandemia causou uma recessão global em 2020. O Brasil foi fortemente afetado por esse evento, sobretudo entre 2020 e 2021. A gestão da pandemia do governo Bolsonaro foi marcada pela radicalização política, pelo negacionismo e pela oposição às medidas sanitárias exigidas para o combate da Covid-19. Uma verdadeira política da morte, de acordo com Marcos Nobre (2020).

¹²⁷ “Sua criação é, de certo modo, o reconhecimento paradoxal de que as lutas pela institucionalização das políticas de gênero ganharam legitimidade. A novidade está na utilização desse espaço para políticas de gênero orientadas por perspectivas convencionais, como a da valorização da família” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 8).

Desde o início do programa, o Ministério da Defesa e as Forças Armadas tiveram diversas funções políticas, administrativas, financeiras e ideológicas no Pecim. De acordo com o Decreto n.º 10.004 (Brasil, 2019s), competia ao Ministério da Defesa colaborar com recursos e definir critérios para a contratação de militares inativos das Forças Armadas que atuariam nas escolas cívico-militares, além de coordenar com o MEC o processo seletivo deles. Competia às Forças Armadas promover a seleção, contratação e gestão dos militares inativos que atuariam nessas escolas, de acordo com as orientações estabelecidas entre o MD e o MEC¹²⁸.

O MD passou por processos de militarização e de politização dos militares entre 2019 e 2022. Desde 2006, os militares ampliaram sua presença no Ministério, o que alterou sua proporção em relação aos civis. Segundo levantamento de Oliveira, Kalil e Tubino (2023, p. 11), a relação militares/civis subiu de 55%, em 2005 (governo Lula), para 64% em 2021 (governo Bolsonaro). Assim, as Forças Armadas conseguiram ampliar sua influência na política de defesa e na direção e estrutura do Ministério¹²⁹. Esse reforço da militarização do MD é expressão e parte do alto grau de autonomia e poder das corporações militares no Brasil. Sendo assim, esse ministério se firmou como um meio de reprodução política desse grupo, “[...] longe de ser um órgão civil de formulação da política de defesa e do exercício da autoridade civil sobre seus operadores, as forças armadas” (Oliveira; Kalil; Tubino, 2023, p. 15). No governo de Jair Bolsonaro, todos os ministros da Defesa foram generais do Exército: Fernando Azevedo e Silva (2019-2021), Walter Braga Netto (2021-2022) e Paulo Sérgio Nogueira de Oliveira (2022)¹³⁰.

A partir de sua composição ministerial, o governo Bolsonaro e seus ministérios podem ser considerados um governo-movimento de extrema-direita neoliberal, neoconservador, autoritário e militarizado, configurando-se assim uma ameaça ao regime democrático no País.

¹²⁸ A relação entre o MD e o MEC, no âmbito do Pecim, será qualificada e aprofundada nos Capítulos 4 e 5 da tese.

¹²⁹ No processo de reforço da militarização desse ministério, até mesmo funções não especializadas e corriqueiras foram preferencialmente preenchidas por militares, como as de garçom ou responsáveis pela limpeza. Segundo Oliveira, Kalil e Tubino (2023, p. 13), trata-se de uma tentativa de mimetizar a estrutura, hierarquia e disciplina das Forças Armadas internamente no ministério civil. Para os autores, portanto: “tal maneira de organizar o MD reforça, assim, a ideia de que ele foi criado como encenação: para manter a aparência de ‘civilianização’ resultante da transição para o governo democrático. Ao mesmo tempo, fortalece a visão de que o MD é organismo de representação das Forças Armadas junto à Presidência da República, quase numa lógica sindical, e jamais o órgão responsável pela realização do plano de governo eleito pelo voto popular junto às Forças”.

¹³⁰ Os julgamentos em curso no nível federal têm demonstrado diversos graus de adesão, conivência e contradições entre o comando das Forças Armadas e o plano golpista de Jair Bolsonaro, explicitado em 2022. Em setembro de 2025, o almirante Almir Garnier, ex-comandante da Marinha; o general Augusto Heleno, ex-chefe do Gabinete de Segurança Institucional (GSI); o tenente-coronel Mauro Cid, ex-ajudante de ordens de Bolsonaro; o general Paulo Sérgio Nogueira, ex-ministro da Defesa; e o general da reserva Walter Braga Netto, ex-ministro da Casa Civil e da Defesa foram julgados culpados pela Primeira Turma do STF por tentativa de golpe de Estado, juntamente com Bolsonaro e outros aliados. Em novembro, a execução das penas foi iniciada.

Em meio a conflitos e mutações internas, tal governo-movimento se manteve fiel ao seu plano de governo e às alianças neoconservadoras que aderiram e construíram seu movimento político.

O MEC integrou esse quadro político e institucional e se tornou um espaço para a execução do plano de governo de Jair Bolsonaro e seu projeto para a Educação Básica, conforme será analisado no próximo capítulo.

2.4. Resistências políticas ao governo Bolsonaro: características, contradições e limites

Nesta seção, discorro sobre os movimentos de resistência política e institucional ao governo de Jair Bolsonaro, reações e oposições que se desenvolveram no País frente a esse governo e suas alianças políticas neoconservadoras.

A crise política surgida no País nos anos 2010 continuou gerando efeitos e assumindo novas formas, inclusive fundindo-se com mais uma crise econômica ocorrida em 2020, associada à pandemia. Os conflitos políticos e o rearranjo de forças, em meio à luta de classes, perpetuaram-se e foram potencializados durante o governo de Jair Bolsonaro. Como visto, esse governo agiu de forma autoritária para deteriorar o regime democrático no Brasil, inclusive por meio de ataques aos seus inimigos políticos e instituições que se opuseram a seus planos. Enquanto um governo-movimento e um governo militarizado, ou seja, uma força institucional e extra institucional, sob forte presença e influência militar, o bolsonarismo se moveu como e pela crise política, beirando o limite de uma ruptura institucional. Tal formato se tornou ainda mais radical e ofensivo com o surgimento da pandemia e durante o ano eleitoral de 2022 (Couto, 2023; Nobre, 2020).

Esse quadro conflituoso perpassou o aparelho estatal e setores das classes dominantes, que reagiram a algumas medidas do bolsonarismo. Segundo Vieira, Glezer e Barbosa (2022, p. 592), diante da pouca oposição provida do Congresso Nacional e da Procuradoria Geral da República entre 2019 e 2022¹³¹, “[...] o ônus de controlar os excessos inconstitucionais de Bolsonaro recaiu principalmente sobre o Poder Judiciário. Na verdade, recaiu especialmente sobre o STF, que já possuía uma posição central no arbítrio dos conflitos ordinários no sistema político brasileiro”. O STF reagiu ao desmonte de conselhos e espaços de participação do governo federal, a algumas políticas públicas do governo, como mudanças em regulamentos ambientais, a tentativas de interferência em órgãos de investigação e, sobretudo, às omissões do governo na crise da pandemia. Por essas razões, o STF e alguns de seus ministros se

¹³¹ Jair Bolsonaro acumulou mais de uma centena de pedidos de impedimento e inúmeras denúncias encaminhadas à Procuradoria Geral da República, mas isso não interrompeu o seu governo. Atualmente, o ex-presidente está inelegível e preso.

constituíram em inimigos políticos para o movimento bolsonarista, sendo alvos de vários protestos, ameaças e atentados.

Representantes do campo empresarial e de algumas frações da burguesia, assim como o setor majoritário da imprensa, também tornaram públicas suas críticas e preocupações perante o governo-movimento de Bolsonaro. Um exemplo foi a crítica do capital bancário e de executivos do setor financeiro à condução bolsonarista da pandemia, expressa na *Carta Aberta à Sociedade Referente a Medidas de Combate à Pandemia*, lançada em março de 2021. A Carta, assinada por banqueiros como Roberto Setúbal e Pedro Moreira Salles, membros de duas das famílias mais ricas do País, exigia a aceleração do ritmo da vacinação, incentivo de uso de máscaras, medidas de distanciamento social e coordenação de ações no âmbito sanitário. No entanto, essas críticas não se estenderam ao programa econômico de Jair Bolsonaro, amplamente apoiada por tais setores.

Religiosos da Igreja Católica integrantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e contrários ao governo Bolsonaro se posicionaram em 2020 na *Carta ao Povo de Deus*, na qual denunciaram a grave situação do País durante a pandemia e as políticas negacionistas da gestão federal. Para aquelas lideranças religiosas, o governo não se baseava nos princípios éticos e morais cristãos e representava uma ameaça à maioria da população e aos biomas brasileiros. Com tal posicionamento e outras manifestações de parcelas da Igreja, evidenciaram-se dissensos no campo religioso cristão em relação ao bolsonarismo.

Setores da classe média, intelectuais, artistas, instituições educacionais e entidades científicas também reagiram com atos e manifestos, demonstrando oposição ao governo federal de Jair Bolsonaro. O manifesto *Coronavírus reforça urgência da união de forças democráticas contra Bolsonaro*, de abril de 2020, foi assinado pelos seguintes docentes da Universidade de São Paulo: André Singer; Christian Dunker; Cicero Araújo; Laura Carvalho; Felipe Loureiro; Leda Paulani; Ruy Braga; e Vladimir Safatle. Em agosto de 2022, a mesma Universidade lançou a *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em defesa do Estado Democrático de Direito!* Tais intervenções buscaram resistir ao projeto autoritário de Jair Bolsonaro, vinculando-o tanto ao passado ditatorial brasileiro quanto à ascensão da extrema-direita em nível global.

Outra entidade relevante nesse âmbito foi o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), composto por dezenas de organizações e grupos do campo educacional que se unificaram de forma autônoma após o desmonte do Fórum Nacional de Educação pelo governo de Michel Temer. Desde então, atuou em defesa das políticas sociais, da educação pública e da gestão democrática, em contraponto à agenda educacional das alianças neoconservadoras e dos governos Temer e Bolsonaro. O Fórum construiu a Conferência Nacional Popular de Educação

(Conape), em 2018 e 2022, com formulações sobre a conjuntura política e a construção de pautas e diretrizes de luta (Dourado; Araújo; Araújo, 2023).

As universidades, instituições de Educação Básica e os movimentos estudantis e de trabalhadores em educação protagonizaram ainda protestos de massa em todo o País, sobretudo em 2019. Resistindo aos cortes orçamentários do governo federal para o setor e a outros ataques do MEC à educação pública, esses atos se somaram à Greve Geral de 2019, convocada pelas centrais sindicais do País, cuja pauta também incluía a luta contra a reforma da previdência.

O movimento sindical e dos trabalhadores encontraram dificuldades de mobilização nos anos que se seguiram. O aumento do desemprego, dos ataques patronais e governamentais e o início da pandemia diminuíram a atividade sindical, que vinha em queda desde 2016. Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos referentes ao ano de 2020, indicam que o País registrou o menor número de greves desde 2011. Uma relevante exceção foi o movimento dos entregadores de aplicativo, que realizaram sua primeira paralisação nacional em julho de 2020, por melhores condições de trabalho e de remuneração (Santana, 2021).

De toda forma, apoiados por organizações e partidos de esquerda, parcela dos trabalhadores e da juventude continuaram presentes em protestos de ruas, nas redes sociais e em oposição ativa ao governo de Jair Bolsonaro entre 2020 e 2022, expressando o descontentamento e a baixa popularidade desse governo sobretudo no período da pandemia. Manifestações contra o negacionismo da pandemia e pelo impedimento do presidente ocorreram em vários estados, com a participação de movimentos antifascistas, torcidas organizadas de futebol, movimento negro, movimento feminista¹³², movimento LGBTQ+ etc.

Sendo assim, o governo de Jair Bolsonaro ocorreu em meio a um quadro político conflituoso, com resistências e oposições oriundas de vários setores sociais. Suas pretensões autoritárias não encontraram adesão plena nas classes dominantes, e geraram oposição de forças políticas das classes populares.

2.5. Registros parciais

Neste segundo capítulo, examinei o contexto sociopolítico do governo militarizado de Jair Bolsonaro e suas alianças políticas neoconservadoras. Nesse esforço, guiado pelas categorias militarização e gestão da educação, surgiram novos descritores (desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização), instrumentos

¹³² O movimento de mulheres protagonizou, ainda no período eleitoral de 2018, massivos protestos nacionais contra Jair Bolsonaro, por meio da mobilização #EleNão, iniciada nas redes sociais.

analíticos para apreensão das propostas educacionais das alianças políticas neoconservadoras e do projeto bolsonarista de Educação Básica.

Observou-se que, durante os anos 2010, em meio às crises econômica e política e em consonância com a ascensão da extrema-direita no mundo, forças políticas e grupos de direita compostos por militares, conservadores, religiosos, ruralistas e neoliberais reemergiram e se rearticularam, opondo-se às conquistas democráticas e propondo uma agenda neoconservadora radical, inclusive para a Educação Básica. O governo de Jair Bolsonaro, catalizador desses grupos, agendas e alianças, conformou-se como um governo-movimento, pautado em ataques às instituições democráticas, e um governo militarizado, com pretensões e ações autoritárias e repressivas. Essa situação de emergência democrática no País foi combatida por resistências e reações institucionais e políticas, cujos limites se revelaram na permanência e radicalização de Jair Bolsonaro na presidência até 2022.

No próximo capítulo, pretendo explicar e detalhar, nesse quadro sociopolítico, o projeto de Educação Básica subjacente à gestão do Ministério da Educação durante o governo de Jair Bolsonaro, no qual o Pecim está inserido. Além disso, busco construir fundamentos da pesquisa documental desta tese, com foco nas concepções, decisões e procedimentos metodológicos referentes aos documentos do Pecim.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO DO MEC E O PROJETO BOLSONARISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2019-2022): DESMONTE INSTITUCIONAL E REORIENTAÇÃO POLÍTICA

“O presidente Bolsonaro não é só um admirador da ditadura. Seu governo orienta-se, principalmente, pela busca da destruição do modelo político e social inaugurado pela Constituição de 1988. A política educacional é um exemplo paradigmático dessa lógica bolsonarista. Sua proposta para a Educação tem como objetivo destruir a agenda, o modelo institucional e a comunidade epistêmica construídos nas últimas décadas”.

Fernando Abrucio, 2021.

Após a leitura da produção científica selecionada e do *corpus* documental, considero que as principais formulações, medidas e ações praticadas no MEC, entre 2019 e 2022, conformaram-se em uma articulação, fato que denomino de *projeto bolsonarista de Educação Básica* e no qual se situa o Pecim e seus processos de militarização. Dentro desse movimento, a política nacional de Educação Básica serviu como instrumento para o governo Jair Bolsonaro realizar um desmonte institucional e reorientar política e ideologicamente o sistema educacional, em prol das propostas das alianças neoconservadoras e suas pretensões autoritárias.

O objetivo deste capítulo é compreender os elementos que compõem o projeto bolsonarista de Educação Básica no Ministério da Educação. Enfatizo a categoria gestão da educação, circunscrita ao nível da política nacional de educação, e retomo uma reflexão sobre a categoria reprodução social, ao tratar desse projeto de Educação Básica. Neste capítulo, também procuro detalhar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Indago: quais são as características da gestão do MEC no governo de Jair Bolsonaro? Como se constitui o projeto bolsonarista de Educação Básica entre 2019 e 2022?

Em termos teórico-metodológicos, considero a tendência reprodutivista da educação no capitalismo e os descritores construídos no capítulo anterior (desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização) para realizar um debate com autores contemporâneos que enfocam a política de Educação Básica do governo federal de Jair Bolsonaro como Colombo (2023), Dourado (2019), Gawryszewski e Monteiro (2020) e Leher e Santos (2023). Concomitantemente, recorro a documentos textuais e não textuais para a

análise histórica, como são os casos do Compromisso Nacional pela Educação Básica (Brasil, 2019j) e do *Plano Estratégico Institucional* (2020-2023) do Ministério da Educação (Brasil, 2020d).

O capítulo inicia com a análise da gestão do Ministério da Educação entre 2019 e 2022 e do projeto de Educação Básica subjacente a essa gestão. Em seguida, aborda a análise histórica e documental e os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3.1. A gestão do Ministério da Educação entre 2019 e 2022

Nesta seção, analiso a gestão do MEC durante o governo de Jair Bolsonaro para identificar formulações e ações desse ministério que conformaram um projeto de Educação Básica subjacente a esse governo. Esse projeto retoma e rearticula ideias e propostas das alianças neoconservadoras e do plano de governo do então candidato Jair Bolsonaro para esse nível educacional, expressas e captadas pelos descritores desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização. Parto de um panorama do MEC nos governos do PSDB, do PT e do PMDB, entre 1995 e 2018, para depois percorrer a gestão de cada ministro da Educação entre 2019 e 2022, destacando suas principais características, ações e relações. Com isso, busco apreender o contexto institucional e educacional em que ocorreu o Pecim.

Na Constituição Federal de 1988, artigo 211, a União figura entre os entes federativos responsáveis por organizar, em regime de colaboração, as redes de ensino do País. Essa diretriz é reforçada na LDB de 1996, artigo 8º, segundo a qual a União exerce a função de “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996, *online*), além de condução do sistema federal de ensino.

A partir do MEC e suas instâncias, diretrizes políticas são desenvolvidas para todos os níveis e modalidades da educação em âmbito nacional. Projetos e concepções de educação presentes na sociedade política e na sociedade civil, portanto, visam ocupar e influenciar esse Ministério para alcançar objetivos e finalidades educacionais e, dessa forma, gerar efeitos nas dinâmicas de reprodução social do País.

Na Nova República, as mais longevas gestões do MEC foram as de Paulo Renato Souza (1995-2003), nos governos Fernando Henrique Cardoso, e de Fernando Haddad (2005-2012), nos governos Lula e Dilma. Durante a gestão de Paulo Renato Souza, economista e técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento, o sistema nacional de educação passou por grandes transformações. Sob a influência da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*:

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, fruto da conferência da Unesco em Jomtien (1990), houve um impulso para ampliação do acesso do Ensino Fundamental, ainda não universalizado no País à época. Houve também a construção, aprovação e implementação da nova LDB, de 1996. Além disso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) ocorreu no mesmo ano. As pesquisas educacionais foram aprimoradas e programas e diretrizes nacionais para áreas específicas da educação começaram a ser implementadas, como foi o caso da área de tecnologia.

No entanto, tais medidas ocorreram sob uma “subordinação ativa e consentida à lógica de mercado”, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93). A agenda do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso entrelaçou-se com a dos organismos internacionais, conduzindo um projeto cujo núcleo central foi a defesa do mercado: estímulo à competitividade, metas e resultados, com favorecimento da privatização de serviços, descentralização e parcerias público-privadas. Essas medidas visaram uma educação voltada para as exigências da reestruturação produtiva, comercial e financeira do capitalismo. Por meio de um conjunto de instrumentos institucionais e programas diretamente relacionados com a reforma de Estado formulada por Bresser-Pereira¹³³, a gestão Paulo Renato Souza ajudou a alinhar o sistema educacional à nova conjuntura. Houve a implementação das avaliações de larga escala, foco na empregabilidade e na produtividade e um modelo de gestão de política educacional pautado na racionalidade técnica, conforme recomendações dos organismos internacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003; Oliveira, 2009; Silva; Pimenta, 2024).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a gestão de Fernando Haddad, advogado e professor universitário da Universidade de São Paulo (USP), foi marcada por continuidades e rupturas (Oliveira, 2009). Por um lado, a gestão distanciou-se de uma subordinação mais explícita à agenda dos organismos internacionais, aproximando-se mais das pautas e movimentos do setor educacional. Houve ampliação de verbas públicas, a constituição do Fundeb, além de programas que visaram a democratização e melhoria de vários níveis e modalidades educacionais e a valorização do magistério. Por outro lado, as políticas privatistas, o modelo gerencialista e as relações com o setor empresarial continuaram. O Decreto n.º

¹³³ Para Bresser-Pereira, a Constituição Federal de 1988 sacramentou princípios de administração pública arcaicos, centralizadores e burocráticos. Paradoxalmente, a Constituição também reproduziu o patrimonialismo arraigado na sociedade brasileira, atendendo ao corporativismo dos funcionários públicos. Nesse sentido, a sociedade e os constituintes, em 1988, acabaram por inscrever na nova Constituição diretrizes para a administração pública na contramão das reformas de nova administração pública que ocorriam nos países centrais, inspiradas em princípios gerenciais e na descentralização. Diante de tal descompasso, Bresser-Pereira apresentou sua reforma gerencial, que diminuiu o papel do Estado em diversas áreas e defendeu uma administração focada nos resultados e no atendimento ao “cidadão-cliente” (Bresser-Pereira, 1996, p. 23). A reforma gerencial do Estado é uma parte fundamental para a implementação do neoliberalismo e resultou em perdas de direitos sociais.

6.094/2007, *Compromisso Todos pela Educação*, publicado junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação, na gestão Haddad, “[...] incorporou a agenda do Todos pela Educação fortalecendo a capacidade de intervenção do setor privado, representante do capital, na definição das políticas educacionais” (Jacomini, 2024, p. 7). Em sua gestão, manteve-se a centralidade das avaliações de larga escala e metas e indicadores educacionais. Dourado (2019) afirma que, apesar dessas contradições, ocorreram avanços dos direitos sociais e coletivos e na área educacional, como a formulação e a sanção, no governo Dilma Rousseff, do PNE (2014-2024).

Nos governos federais do PSDB e do PT, o MEC foi espaço de lutas e disputas de diversas forças. De um lado, identificam-se formulações e ações alinhadas aos interesses empresariais e a uma perspectiva em prol da reprodução social capitalista e do aspecto mercadológico da educação. De outro, medidas que, apesar de inúmeras contradições, buscaram seguir as agendas dos movimentos educacionais e populares, ampliando o direito à educação, seu caráter público, e em diálogo com uma perspectiva educacional mais democrática.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, no governo Michel Temer, o MEC implementou uma política privatista, tecnocrática e autoritária e também se alinhou com grupos neoconservadores e suas propostas educacionais. Um exemplo disso foi a ampliação de cargos comissionados ocupados por militares (Schmidt, 2022), tendência reforçada por Bolsonaro. Segundo Dourado (2019, p. 11):

esse processo complexifica-se com a eleição do presidente Bolsonaro, por meio do reforço da agenda neoliberal e ultraconservadora, cujas sinalizações e políticas caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras.

Portanto, em continuidade e aprofundamento do governo Temer, o MEC no governo de Jair Bolsonaro passou por processos de reestruturação e desestruturação, influenciados pelas alianças políticas neoconservadoras e suas agendas educacionais. Concepções e propostas neoliberais, neoconservadoras e militaristas de educação, presentes em movimentos como o Escola Sem Partido, contra a “ideologia de gênero”, pelo ensino domiciliar e pela militarização

da educação, articularam-se, sob tensões e crises, para reorientar e, por vezes, desestruturar¹³⁴ a política nacional de educação e o próprio MEC.

Nesse sentido, o MEC também seguiu o projeto de governo militarizado de Bolsonaro, visando a destruição dos avanços do período da democratização. Segundo Abrucio (2021, p. 255), “o bolsonarismo pode ser caracterizado, em sua forma mais sucinta, como um ideário cujo maior inimigo é a ordem política montada desde a redemocratização”, fato expresso também no âmbito da política educacional. Até mesmo a engrenagem institucional que envolve o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) foi secundarizada pelo MEC no período bolsonarista (Abrucio, 2021, p. 265). Além disso, houve a exclusão dos movimentos do campo educacional, iniciada no governo de Michel Temer (Dourado; Araújo; Araújo, 2023).

O desmonte institucional e a reorientação política ocorridos no MEC durante o governo de Jair Bolsonaro conformaram-se, a meu ver, em um projeto bolsonarista de Educação Básica. Apesar das tensões, crises e dificuldades de articulações políticas e institucionais, os pronunciamentos e ações conduzidas pelos ministros da Educação, de 2019 a 2022, indicam determinado sentido, subjacente, que nomeio projeto. Na literatura acadêmica, esse termo já é utilizado, por exemplo, por Leher e Santos (2023, p. 22): “o cerne do projeto educacional bolsonarista é uma combinação de doutrinas militares [...] com a ‘pauta dos costumes’”, em meio a um ataque constante ao ideário de esquerda. Adiciono a esse projeto a presença de ideais neoliberais e explicitamente religiosos, com a atuação desses grupos no MEC, além de diferenças advindas da gestão de cada ministro que passou pelo ministério entre 2019 e 2022.

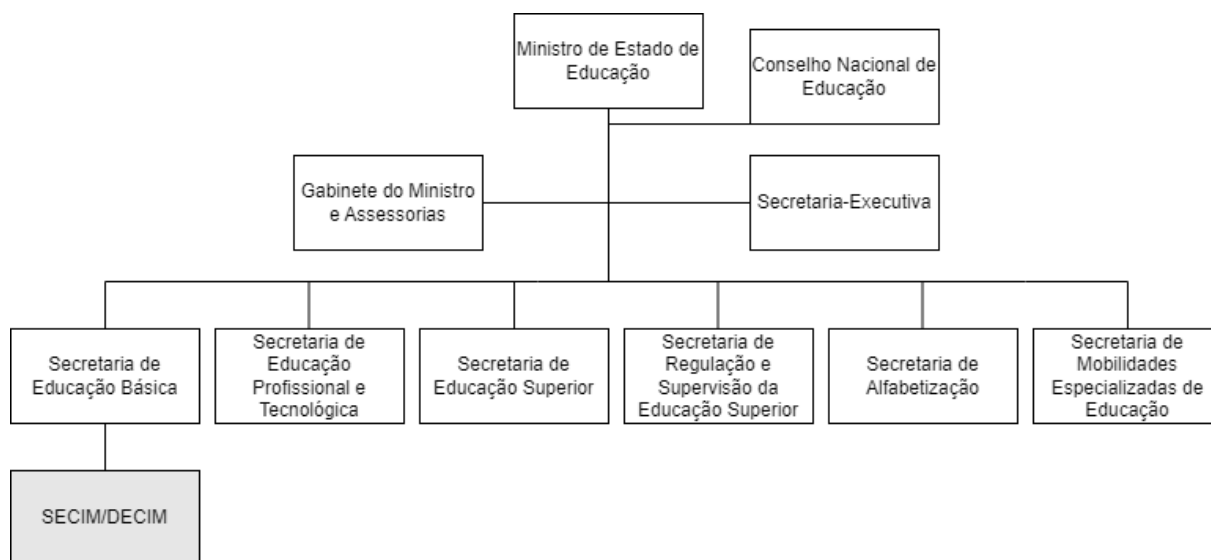
Sob esse quadro político e institucional, o MEC passou por alterações em sua estrutura. Uma delas foi a criação da Subsecretaria e posteriormente Diretoria voltada ao fomento de escolas cívico-militares e à gestão do Pecim, espaço institucional fundamental para a militarização da política nacional de Educação Básica pública. De acordo com o Decreto n.º 10.004 (Brasil, 2019s), artigo 6º, competia ao Ministério da Educação, sob a coordenação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, estabelecer os atos normativos para a gestão do Pecim, apoiar técnica e financeiramente as escolas do programa e, juntamente com o

¹³⁴ Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2024, p. 90): “a atuação do Estado durante o governo Bolsonaro tem o inegável sentido de desestruturação do sistema educacional”. E complementa: “a contribuição das instituições escolares para a sociedade é vista pelos agentes estatais sobretudo pelo seu aspecto negativo, como aquilo que deve ser tolhido, controlado ou destruído para não prejudicar o lastro cultural cristão-ocidental que se desenvolve em outros espaços da sociedade, principalmente nas igrejas” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2024, p. 112).

MD e as Forças Armadas, auxiliar na seleção, formação e gestão dos profissionais militares do programa.

Na Ilustração 12, apresenta-se a estrutura básica do MEC durante o governo de Jair Bolsonaro, de acordo com os Decretos 9.665 e 10.195 de 2019. A Subsecretaria e posteriormente Diretoria responsável pelo Pecim estiveram vinculadas à Secretaria de Educação Básica.

Ilustração 12 – Organograma básico do MEC no governo federal de Jair Bolsonaro, 2019.



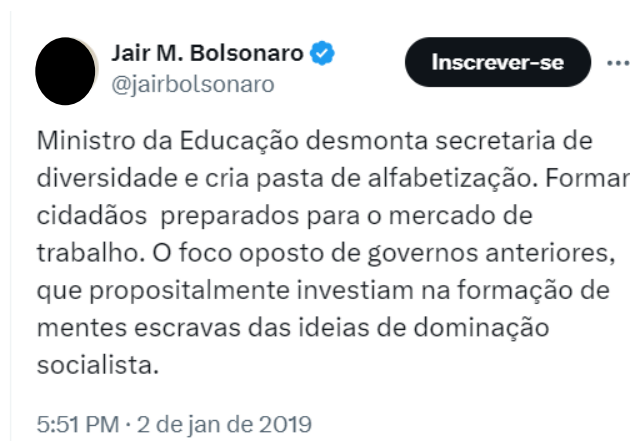
Fonte: Elaboração própria, conforme Decretos 9.665 e 10.195 de 2019.

Outra alteração na estrutura ministerial foi a criação da Secretaria de Alfabetização, em substituição à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), existente desde 2011. Assim, as respectivas diretorias de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, de Políticas de Educação Especial, e de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos deixaram de existir como tais, sendo substituídas por diretorias focadas na alfabetização “baseada em evidências”¹³⁵.

¹³⁵ A abordagem supostamente científica da nova proposta de formação e alfabetização do MEC foi criticada pelas principais entidades científicas e educacionais do País. Para Devichi, Trevisan e Cenci (2022), a chamada educação baseada em evidências busca reproduzir de forma mecânica modelos das ciências médicas na prática educacional. Trata-se, portanto, de uma mistificação que prejudica uma formação crítica e se insere dentro de uma concepção gerencialista, baseada em controles e fiscalizações de desempenho, em uma perspectiva competitiva e meritocrática. No fundo, há também uma pretensão de redução de custos com educação, buscando métodos unificados e mais simples, que atendam à pretensão de eficiência nos gastos estatais do plano de governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2018).

Na Ilustração 13, vê-se a publicação de Jair Bolsonaro nas redes sociais com a justificativa da substituição da secretaria do MEC e pela abordagem “baseada em evidências”.

Ilustração 13 – Twitter do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre a extinção da Secadi, 2019.



Fonte: Reprodução da página oficial de Jair Bolsonaro (@jairbolsonaro) no Twitter (atual X).

A extinção da Secadi e sua substituição por uma secretaria apenas de alfabetização¹³⁶ “baseada em evidências” foi justificada por Jair Bolsonaro como uma mudança em prol de uma desideologização da política educacional, contra a subversão da esquerda na educação. Diante da formação “de mentes escravas das ideias de dominação socialista”, propõe-se uma formação de “cidadãos preparados para o mercado de trabalho”. Para Bolsonaro, as áreas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e cidadania, educação especial e educação de jovens e adultos precisam ser desarticuladas porque são eixos educacionais corrompidos pelas ideias socialistas. Já a educação que não considere as especificidades étnico-raciais, etárias, regionais, entre outras, é mais desejável e adequada ao mercado de trabalho.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, o MEC foi dirigido pelos seguintes ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (2019), Abraham Weintraub (2019-2020), Milton Ribeiro (2020-2022) e Victor Godoy Veiga (2022). As trocas de ministros e outros cargos de direção ocorreram em meio a crises e dissensos, expressão de constantes disputas no MEC e no bolsonarismo como um todo. Esses fatos contribuíram para mudanças significativas no planejamento, gestão e coordenação institucional do ministério. O *Plano Estratégico Institucional* (2020-2023) (Brasil, 2020d), elaborado durante a gestão de Abraham Weintraub,

¹³⁶ A Secretaria de Alfabetização foi comandada pelo olavista Carlos Nadalim; “dentre suas pautas está a defesa do ensino domiciliar, o combate a Paulo Freire e a defesa do método fônico de alfabetização” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 19).

apresentou de maneira mais sistemática um plano para o MEC. Nos períodos dos outros ministros, houve pouca ou nenhuma sistematização de intenções, programas e planos. Por isso, recorri a discursos e ações, mesmo que pontuais, reveladores da direção política e institucional seguida pelos ministros.

Na análise da gestão do MEC entre 2019 e 2022, destaco como cada ministro expressou e materializou as alianças políticas neoconservadoras e os descritores do projeto bolsonarista de Educação Básica (desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização) por meio de discursos e ações.

Segundo Colombo (2023, p. 247), em 2018, Jair Bolsonaro ofereceu o cargo de ministro da Educação para Mozart Neves, acadêmico e político ligado às fundações empresariais (Instituto Ayrton Senna e Todos Pela Educação). Com essa indicação inicial, o presidente buscou enfatizar a continuidade com a gestão de Temer no MEC, pautada pelo privatismo e pelo neotecnicismo. No entanto, Mozart Neves, alinhado aos grupos neoliberais, não alcançou consenso junto aos conservadores e evangélicos.

Olavo de Carvalho, um dos principais ideólogos e influenciadores digitais do campo neoconservador, reagiu publicamente contra a indicação de Mozart Neves. Olavo de Carvalho defendeu uma articulação entre pautas liberais com uma reação conservadora e religiosa, presente, por exemplo, nos movimentos Escola Sem Partido e contra a “ideologia de gênero”, em oposição à “doutrinação de esquerda” supostamente existente no sistema educacional brasileiro. Em seguida, Bolsonaro ofereceu o cargo de ministro da Educação ao próprio Olavo de Carvalho. O conservador recusou o convite, continuando sua função de conselheiro do presidente e liderança política nas redes sociais. Carvalho então indicou um nome para a luta contra a “infiltração marxista” na educação (Teitelbaum, 2020, p. 151)¹³⁷: o filósofo e teólogo Ricardo Vélez Rodríguez.

Ricardo Vélez Rodríguez é um docente conservador da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Próximo de Olavo de Carvalho, um dos revisores do *Projeto de Nação* dos militares (Sagres, 2022), integrante do Instituto Liberal, defensor do regime militar e do movimento Escola Sem Partido, Vélez foi então escolhido por Bolsonaro para ser ministro da Educação (Lima, 2020). Sua gestão, conforme Colombo (2023), durou apenas três meses, em meio a polêmicas, trocas de cargos e críticas da imprensa e da comunidade acadêmica.

¹³⁷ Segundo Colombo (2023, p. 249), ainda houve a sondagem do nome de Guilherme Schelb, procurador do Distrito Federal ligado ao segmento evangélico e ao movimento Escola Sem Partido.

Colombo (2023, p. 250) destaca que as formulações e discursos de Ricardo Vélez sobre educação, antes mesmo de se tornar ministro de Bolsonaro, eram marcados por uma perspectiva radicalmente conservadora e anti-esquerda. Em seu *blog* pessoal, Vélez deu centralidade ao movimento Escola Sem Partido, ao ensino domiciliar e ao combate à “ideologia de gênero”. Ele considerava o “lulapetismo” e ideologias de esquerda, presentes inclusive na Organização das Nações Unidas, como graves problemas para o sistema educacional.

Em seu discurso de posse¹³⁸ e no texto *Um roteiro para o MEC*, publicado em seu *blog* pessoal (Rodríguez, 2018), enfatizou a desideologização da educação e sua recondução para uma perspectiva conservadora. Ricardo Vélez Rodríguez reforçou que o marxismo dominava o sistema educacional do País, juntamente com a promoção da “ideologia de gênero”, em oposição às tradições nacionais, como o patriotismo e a visão religiosa do mundo. Suas propostas educacionais e sua equipe foram definidas pelo próprio ministro como liberal-conservadoras, referindo-se diretamente a Olavo de Carvalho. Vélez defendeu como tarefa essencial do Ministério:

[...] enquadrar o MEC no contexto da valorização da educação para a vida e a cidadania a partir dos municípios, que é onde os cidadãos realmente vivem. Acontece que a proliferação de leis e regulamentos sufocou, nas últimas décadas, a vida cidadã, tornando os brasileiros reféns de um sistema de ensino alheio às suas vidas e afinado com a tentativa de impor, à sociedade, uma doutrinação de índole cientificista e enquistada na ideologia marxista, travestida [sic] de “revolução cultural gramsciana”, com toda a coorte de invenções deletérias em matéria pedagógica como a educação de gênero, a dialética do “nós contra eles” e uma reescrita da história em função dos interesses dos denominados “intelectuais orgânicos”, destinada a desmontar os valores tradicionais da nossa sociedade, no que tange à preservação da vida, da família, da religião, da cidadania, em soma, do patriotismo (Rodríguez, 2018, *online*).

Com esse posicionamento político, perspectivas educacionais e de gestão da educação, Ricardo Vélez Rodríguez compôs sua equipe dirigente. Gawryszewski e Monteiro (2020, p. 79) apontam a seguinte composição do MEC durante a direção de Vélez:

Levando em consideração os sujeitos nomeados, é possível afirmar que existiam quatro grupos (que, em alguns casos, tinham interseções com mais de um grupo) que compunham o organograma das indicações para os cargos de primeiro, segundo e terceiro escalões do MEC: 1) militares de carreira ou civis formados em suas instituições, como o Instituto Tecnológico da

¹³⁸ Cerimônia de transmissão de cargo ao Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Aeronáutica (ITA); 2) funcionários públicos de carreira ou técnicos do setor privado com experiência em gestão corporativa; 3) ex-alunos e orientandos do próprio Vélez Rodríguez na UFJF; 4) o inusitado segmento daqueles que foram indicados pelo “polivalente profissional” Olavo de Carvalho (incluindo o próprio ministro), conhecidos como “Olavistas”.

Nota-se a reprodução das alianças neoconservadoras nessa primeira equipe dirigente do MEC de Ricardo Vélez Rodríguez. Em 2019, o MEC registrou o maior número de comissionados militares: 25, mais do que o triplo presente no último ano de Temer (Schmidt, 2022). A proposta de Vélez buscava articular as alianças neoconservadoras, sob influência significativa de Olavo de Carvalho e seus seguidores, e defender uma educação liberal-conservadora, cujo núcleo estava na desideologização da educação e no resgate conservador dos valores tradicionais da sociedade brasileira.

Para seu secretário-executivo, Ricardo Vélez Rodríguez convidou Luiz Antonio Tozi, doutor pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e do Centro Paula Souza¹³⁹. Com essa nomeação, Vélez buscou aprofundar a perspectiva de parcerias público-privadas e de formação pautada nas demandas empresariais, já iniciada com a contrarreforma do Ensino Médio de Mendonça Filho¹⁴⁰.

Além de defender a militarização da política nacional de Educação Básica e das escolas, por meio da nomeação de militares no MEC e da constituição da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica, Ricardo Vélez Rodríguez defendeu a retomada de disciplinas do regime militar em todo o sistema educacional. Em vídeo institucional¹⁴¹, afirmou:

havia nas nossas antigas escolas primárias e secundárias, de Ensino Fundamental e Médio, a educação moral e cívica e, no ciclo universitário, estudos de problemas brasileiros. Isso foi esquecido. Acho que seria necessário voltarmos a valorizar a educação cívica, a educação para a cidadania, que é a base do comportamento que sedimenta a vida comunitária.

¹³⁹ O Centro é uma autarquia do governo de São Paulo criada no final dos anos 1960 cujo objetivo é promover educação profissional e tecnológica em estreita parceria com o setor empresarial do estado. Hoje o Centro administra centenas de escolas e faculdades em todo o estado. A característica peculiar das instituições educacionais no âmbito do Centro Paula Souza é: “a escola permanece como propriedade estatal, mas passa a ter lógica e conteúdo orientados pelo mercado. [...] os currículos no CPS são conformados em simbiose com demandas advindas do mercado e, também, em acordo com as legislações em vigência” (Moraes; Reis; Alencar, 2022, p. 22).

¹⁴⁰ Ex-Ministro da Educação do Brasil: Ricardo Vélez-Rodriguez. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SEaQ8cjxoiQ>. Acesso em: 20 ago. 2024.

¹⁴¹ Ministro da Educação defende importância do estudo cívico para a formação do indivíduo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZLFEIeF3zc>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Outra ação do ministro foi defender que as escolas do País gravassem os estudantes em momento de hino nacional e lessem a eles uma mensagem com o lema de campanha de Bolsonaro: Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.

A gestão de Ricardo Vélez Rodríguez demonstrou que tal ministério foi um espaço relevante para as alianças neoconservadoras ocuparem cargos e colocarem em prática suas perspectivas educacionais, contrárias aos interesses das classes trabalhadoras e populações oprimidas, como se viu no caso da extinção da Secadi. Os militares, durante a gestão Vélez, reforçaram sua presença no MEC. A Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) foi criada, sendo fundamental para a militarização da política nacional de Educação Básica. O projeto de Educação Básica colocado em prática nesse período foi formulado por Ricardo Vélez Rodríguez e influenciado por Olavo de Carvalho, sob inspiração direta do período militar. Assim, Ricardo Vélez seguiu diretrizes políticas do plano de governo de Jair Bolsonaro, articulando os eixos desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização. Vê-se no Quadro 2 uma síntese da gestão de Ricardo Vélez no MEC a partir dos descritores selecionados.

Quadro 2 – Gestão de Ricardo Vélez Rodríguez no MEC (01/01/2019 - 08/04/2019).

(continua)

Descritores	Exemplos de ações e discursos
Desideologização	• “Acontece que a proliferação de leis e regulamentos sufocou, nas últimas décadas, a vida cidadã, tornando os brasileiros reféns de um sistema de ensino alheio às suas vidas e afinado com a tentativa de impor, à sociedade, uma doutrinação de índole cientificista e enquistada na ideologia marxista, travestida de ‘revolução cultural gramsciana’” (Rodríguez, 2018, online).
Desarticulação	• “[...] enquadrar o MEC no contexto da valorização da educação para a vida e a cidadania a partir dos municípios, que é onde os cidadãos realmente vivem” (Rodríguez, 2018, online). • Extinção da Secadi. • Trocas de cargos e falta de planejamento.
Militarização	• Criação da Secim. • Nomeação de militares.
Conservadorismo	• “Havia nas nossas antigas escolas primárias e secundárias, [...], a educação moral e cívica [...]. Isso foi esquecido. Acho que seria necessário voltarmos a valorizar a educação cívica, a educação para a cidadania, que é a base do comportamento que sedimenta a vida comunitária” (Rodríguez, 2019, online).

Tecnocracia	• Criação da Secretaria de Alfabetização baseada em “evidências”.
Privatização	• Nomeação de intelectual ligado ao Centro Paula Souza.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Em abril de 2019, em meio a polêmicas e críticas ao MEC, Abraham Weintraub, então Secretário-Executivo da Casa Civil, foi nomeado ministro da Educação. Em sua gestão, o grupo olavista ligado a Vélz foi exonerado, e aumentou-se o peso do grupo de tecnocratas e neoliberais no Ministério. De acordo com Gawryszewski e Monteiro (2020, p. 80), essa movimentação visou aumentar a eficiência do MEC na resolução de questões como a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, advindos do governo Temer. Além disso, Abraham Weintraub efetivou o programa de militarização do governo Jair Bolsonaro, o Pecim, e moveu ações em prol do ensino domiciliar, juntamente com a ministra Damares Alves (Colombo, 2023). Assim, a presença das alianças neoconservadoras continuou visível no MEC e a materialização de suas propostas educacionais, sintetizadas nos descritores elaborados nesta tese, avançou em políticas e programas.

Docente da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)¹⁴², Weintraub é da área econômica e vinculado ao mercado financeiro. Em sua trajetória política e acadêmica, tinha relações com grupos das alianças neoconservadoras e era também influenciado por Olavo de Carvalho (Colombo, 2023, p. 254). Em sua posse¹⁴³, Abraham Weintraub se considerou um quadro técnico, experiente em gestão, e explicou que sua função como ministro era: “entregar o que foi prometido no plano de governo [de Jair Bolsonaro]”. Isso significava, para Weintraub, aumentar a eficiência dos gastos educacionais e melhorar a execução dos programas de governo, em uma perspectiva gerencial e tecnocrática, tônicas de sua gestão.

Em julho de 2019, o MEC, em parceria com o Consed e a Undime, lançou o Compromisso Nacional pela Educação Básica (Brasil, 2019j; Todos Pela Educação, 2019). O documento traz um diagnóstico desse nível educacional no País e um conjunto de medidas a serem tomadas por aquele governo. A militarização é vista como uma medida para a melhoria dos indicadores educacionais de nível básico. O compromisso visou tornar o Brasil uma

¹⁴² Em 2024, Weintraub foi exonerado da Universidade.

¹⁴³ Abraham Weintraub toma posse como Ministro da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBZnrxy8Yw>. Acesso em: 20 ago. 2024.

referência em Educação Básica na América Latina, mas não demonstrou de forma sistemática quais medidas governamentais e estatais participariam desse objetivo e, na prática, não se efetivou enquanto uma agenda governamental ou estatal.

Em 2020, também sob a direção de Abraham Weintraub, o MEC publicou seu *Plano Estratégico Institucional* (2020-2023). O Plano começou a ser construído ainda na gestão de Vélaz, mas só foi concluído na gestão Weintraub. Escrito em uma linguagem mais técnica e focado na governança do MEC, propõe os seguintes objetivos estratégicos:

- 1- Qualidades [sic] da educação básica, em todas as modalidades, promovendo o acesso, permanência e aprendizagem com equidade.
- 2- Acesso à educação profissional e tecnológica, em especial nos cursos técnicos e de qualificação profissional, adequando-se a oferta às demandas do setor produtivo.
- 3- Ampliação da oferta de educação infantil em creches.
- 4- Fomento à educação superior, à formação de qualidade e à inovação, com foco no ensino, na pesquisa e na extensão, alinhada às necessidades do setor produtivo e da sociedade em um mundo globalizado.
- 5- Geração de evidências sobre a educação brasileira que contribuam para a indução da melhoria do ensino ofertado (Brasil, 2020d, p. 17).

Nota-se, nesse plano, tanto metas gerais quanto determinados termos e ênfases que demonstram o projeto educacional do governo de Jair Bolsonaro: uma educação baseada em supostas “evidências”, no sentido tecnocrático, e voltada ao treinamento para o mercado de trabalho, inclusive pelo fomento ao empreendedorismo.

Sob tais objetivos estratégicos, a gestão de Abraham Weintraub reproduziu as propostas educacionais neoconservadoras. No âmbito da desideologização, constatou-se que o reforço de uma visão técnica no MEC foi concomitante à acusação de que o sistema educacional brasileiro estava marcado pela doutrinação de esquerda. Por mais de uma vez, Weintraub atacou as instituições federais de ensino como locais de desordem e agitação política¹⁴⁴. Em setembro de 2019, juntamente com a ministra Damare Alves, o ministro emitiu uma recomendação às escolas com diretrizes semelhantes àsquelas do Escola Sem Partido. O programa Escola para Todos, concretizado no MEC por meio do Ofício 76/2019 (Brasil, 2019o), pretendia o fortalecimento da família e a coibição de militância e propaganda política e ideológica nas unidades escolares do País. Auxiliou também na formulação do Projeto de Lei n.º 2.401/2019,

¹⁴⁴ Em entrevistas e audiências públicas em 2019, Weintraub ameaçou universidades públicas que fazem “balbúrdia” e as acusou de serem centros de uso de drogas ilegais. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior reagiu a tais declarações e afirmou em nota pública tomar as “[...] providências jurídicas cabíveis para apurar eventual cometimento de crime de responsabilidade, improbidade, difamação ou prevaricação” (Andifes, 2019, *online*).

que visava regulamentar a Educação Domiciliar (Colombo, 2023, p. 254). Por fim, indicou sete membros do Conselho Nacional de Educação próximos de Olavo de Carvalho e do movimento Escola Sem Partido.

Weintraub deu continuidade à militarização tanto no âmbito da administração do Ministério quanto nas escolas públicas, com a instituição do Pecim via Decreto n.º 10.004/2019. Ao MEC competiu a gestão do programa, ou seja:

I - editar atos normativos necessários à operacionalização e à gestão do Pecim; II - prestar apoio técnico e financeiro às escolas públicas regulares para participarem do Pecim, conforme regras a serem estabelecidas em atos específicos; III - capacitar os profissionais que atuarão nas Ecim; IV - definir a forma e os critérios para a participação das escolas pública regulares estaduais, municipais e distritais no Pecim; V - definir metodologia de monitoramento e avaliação para o Pecim; VI - definir o perfil profissional dos militares que atuarão nas Ecim; VII - acompanhar o processo seletivo dos militares inativos a serem contratados pelas Forças Armadas como prestadores de tarefa por tempo certo; VIII - acompanhar o processo seletivo dos militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares que atuarão nas Ecim; IX - certificar as escolas que aderirem ao Pecim; e X - gerir os recursos orçamentários e financeiros destinados ao Pecim, inclusive em relação à descentralização de recursos em favor de órgãos da administração pública federal que possam apoiá-lo na consecução de seus objetivos, sem comprometimento orçamentário desses órgãos.

Ainda na gestão de Weintraub, o MEC emitiu a Portaria n.º 2.015/2019, que regulamentou a execução do Pecim em 2020, para implementação das Ecims nos estados, municípios e no Distrito Federal, e o *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2020c), com orientações para a implementação e funcionamento das Ecims.

A perspectiva privatista de Weintraub se materializou logo no início de sua gestão, com cortes no orçamento da educação pública¹⁴⁵ e no incentivo ao financiamento privado, por exemplo, a partir do programa Future-se para as Universidades e os Institutos Federais públicos¹⁴⁶. Durante a gestão desse ministro, também ocorreram nessas instituições federais de ensino um conjunto de intervenções em suas gestões por parte do governo federal, uma agressão

¹⁴⁵ Em maio de 2019, houve um contingenciamento de R\$ 7,3 bilhões no orçamento do MEC, que atingiu inúmeras áreas e políticas. Os cortes do MEC causaram grandes manifestações nacionais entre maio e agosto de 2019, onda de protestos conhecida como Tsunami da Educação. Como resultado da resistência, parte das verbas foi descontingenciada.

¹⁴⁶ O programa fomentava a captação de recursos próprios, as parcerias com o setor privado e o empreendedorismo das instituições federais de ensino. O modelo defendido pelo MEC de Weintraub foi de um empresariamento da Educação Superior pública do País.

à autonomia administrativa e às deliberações democráticas desses órgãos (Andes, 2021)¹⁴⁷. Essa política continuou com o ministro Milton Ribeiro e foi semelhante aos governos ditatoriais militares¹⁴⁸, o que demonstra a atuação MEC no sentido de desarticular, de forma autoritária, políticas e gestões na Educação Básica e Superior (Trevisol; Garmus, 2024).

A atuação do MEC entre 2019 e 2020 foi marcada por coerção e protestos de movimentos estudantis, docentes e entidades científicas, seja por seus cortes orçamentários e desmonte de políticas, seja por suas diretrizes educacionais ligadas ao projeto de governo de Jair Bolsonaro. Na gestão de Weintraub, alguns grupos neoliberais demonstraram dissenso em relação aos seus métodos políticos, pois preferiam reforçar a agenda privatista e de contrarreformas do período de Michel Temer (Leher; Santos 2023).

A gestão Abraham Weintraub executou o projeto de governo bolsonarista no MEC. O Ministério continuou sua política de desarticulação de políticas educacionais, via cortes orçamentários, e agressões às instituições e comunidade educacionais; formulou um Plano Estratégico Institucional no qual se objetivava uma educação voltada ao mercado de trabalho e desideologizada; propôs e executou projetos e programas educacionais com perspectivas neoliberais, conservadoras e militaristas, tais como o Future-se, o ensino domiciliar e o Pecim. Vê-se, no Quadro 3, uma síntese da gestão de Abraham Weintraub no MEC a partir dos descritores selecionados.

Quadro 3 – Gestão de Abraham Weintraub no MEC (09/04/2019 - 16/06/2020).

(continua)

Descritores	Exemplos de ações e discursos
Desideologização	• “O aluno tem direito de não ser submetido, no ambiente escolar e de ensino, à promoção inadequada de comunicação comercial, inclusive publicidade ou propaganda de qualquer natureza” (Brasil, 2019o, online). • “[...] entregar o que foi prometido no plano de governo” (Weintraub, 2019, online).

¹⁴⁷ Dezenas de Universidades e Institutos Federais sofreram intervenções por parte do governo federal, desrespeitando os resultados de suas consultas públicas para gestão dessas instituições, inclusive com a indicação de interventores. Essa política autoritária resultou em conflitos institucionais internos, judicializações, ocupações e protestos por parte dos estudantes e comunidades acadêmicas (Pereira; Zaidan; Galvão, 2022). Algumas instituições foram vitoriosas e conseguiram reverter o processo de intervenção.

¹⁴⁸ A Ditadura Militar interveio em várias universidades, inclusive por meio da indicação de militares para cargos de gestão. As resistências da comunidade acadêmica e do movimento estudantil contra o regime geraram também ocupações e invasões militares em algumas instituições. Foi o caso da Universidade de Brasília, cujo reitor foi um Capitão de Mar e Guerra por nove anos e o *campus* foi invadido militarmente por quatro vezes (Germano, 2008; Mathias, 2004).

Desarticulação	• Cortes de verbas. • Nomeações neoconservadoras para o Conselho Nacional de Educação. • Intervenções nas gestões de instituições federais de ensino.
Militarização	• <i>“Implantar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) de modo a contribuir para melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio de um modelo de excelência de gestão, proposto pelo MEC, baseado nos Colégios Militares, que atenderá etapas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio das escolas públicas em vulnerabilidade social que aderirem ao modelo” (Brasil, 2020d, p. 42).</i> • Nomeação de militares. • Implementação do Pecim. • Relação com o MD.
Conservadorismo	• Relação com o MMFDH. • Elaboração do Projeto de Lei n.º 2401/2019.
Tecnocracia	• Plano estratégico gerencialista. • <i>“Acesso à educação profissional e tecnológica, em especial nos cursos técnicos e de qualificação profissional, adequando-se a oferta às demandas do setor produtivo” (Brasil, 2020d, p. 17).</i>
Privatização	• <i>“Desenvolver e implementar ações e programas com foco no desenvolvimento de serviços e soluções de tecnologias de informação e comunicação, alinhados à estratégia institucional. Estreitar a comunicação e estabelecer parcerias com as áreas de negócio, de forma a impactar positivamente os serviços ofertados pelo MEC, de forma a garantir a segurança das informações trabalhadas e armazenadas nessas soluções” (Brasil, 2020d, p. 22).</i> • <i>“[...] mobilização da sociedade e fomentar projetos de inovação e empreendedorismo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (Brasil, 2020d, p. 46).</i> • Nomeação de agentes ligados ao mercado financeiro.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Sob críticas, tensões e protestos, em meados de 2020, o Secretário-Executivo, Antonio Paulo Vogel de Medeiros, auditor federal, empresário e ex-consultor do Banco Mundial, assumiu de forma interina o Ministério da Educação (Colombo, 2023, p. 259). Jair Bolsonaro indicou para assumir o ministério Carlos Decotelli, militar da reserva da Marinha, economista que trabalhou com o ministro da economia, Paulo Guedes, e então titular do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Porém, Decotelli nem mesmo tomou posse, diante da falta de apoio nas alianças neoconservadoras (Leher; Santos, 2023).

Nesse ínterim, outros membros dessas alianças foram cogitados para o cargo. Entre eles, o reitor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), evangélico e ex-presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Anderson Correia, e o empresário Renato Feder, Secretário de Educação do Estado de São Paulo desde 2023 (Colombo, 2023, p. 259).

No entanto, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, acadêmico do Grupo Mackenzie e militar da reserva do Exército, ocupou o cargo entre julho de 2020 a março de 2022, quando renunciou diante do episódio do “Bolsolão do MEC”¹⁴⁹, exposto na opinião pública. Milton Ribeiro é um líder religioso, juntamente com André Mendonça (Advocacia Geral da União - AGU e Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP), Benedito Guimarães Aguiar Neto (Capes) e Damares Alves (MMFDH).

Em seu discurso de posse¹⁵⁰, Milton Ribeiro demonstrou de forma pública sua intenção de seguir as orientações do presidente Bolsonaro na Educação Básica. Além disso, defendeu o reforço da autoridade dos professores, como resposta a casos de violência escolar e expressou o interesse de ampliar relações com a comunidade acadêmica e com especialistas em educação para melhorar os indicadores educacionais do País.

Milton Ribeiro é doutor em educação pela Universidade de São Paulo, com estudos sobre calvinismo e educação no Brasil. Sua concepção de educação é também influenciada por ideais cristãos, o que foi expresso em seus discursos e em sua atuação no Ministério da Educação. Em seu discurso oficial de posse, Milton Ribeiro clamou pela ajuda de Deus por mais de uma vez. Ao exaltar o histórico presbiteriano no País, afirmou: “esta é a herança reformada, pedagógica e inclusiva que eu trago”. Em 2021, Ribeiro participou, juntamente com a pastora e ministra Damares Alves, de uma audiência na Câmara dos Deputados em defesa do ensino domiciliar, pauta presente no meio evangélico, reforçando assim a agenda de desescolarização em plena pandemia. Nesse período, a proposta de ensino domiciliar também foi defendida como prioridade pelo governo federal no Congresso Nacional, por meio do PL n.º 2.401/2019, elaborado pelo Poder Executivo. Segundo Colombo (2023, p. 261):

Ribeiro deu prosseguimento às políticas implementadas por Weintraub, das quais destacamos [...] a defesa da regulamentação da Educação Domiciliar (ED), de forma a agradar o grupo de olavistas e evangélicos, e a continuidade do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Para a primeira,

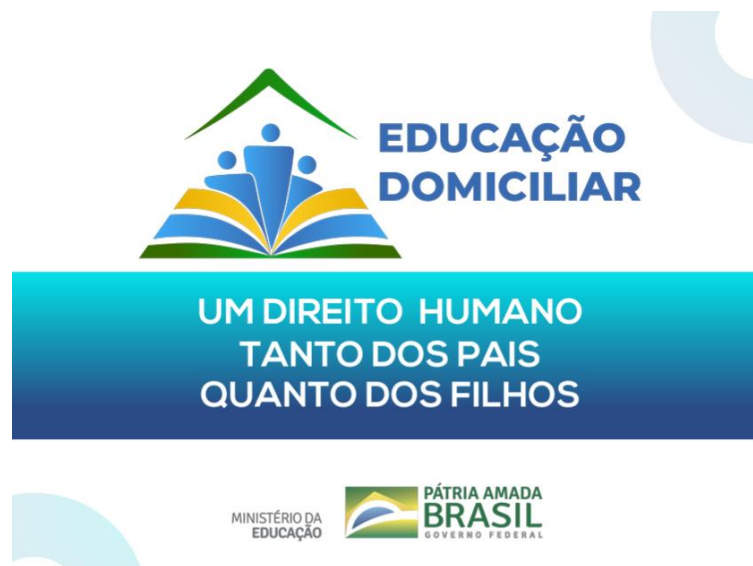
¹⁴⁹ Escândalo de tráfico de influência e corrupção para a liberação de recursos públicos do FNDE a prefeitos, envolvendo membros do MEC e pastores. Milton Ribeiro chegou a ser preso no curso das investigações.

¹⁵⁰ Posse do novo ministro da Educação, Milton Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bWGRgQfZWI>. Acesso em: 20 ago. 2024.

foi realizada uma campanha do MEC, com o lançamento da cartilha “Educação Domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos”, em 28 de maio de 2021. Para a segunda, foi dada a continuidade e a ampliação do Pecim, através da manutenção do financiamento e do lançamento de diversas publicações oficiais [...].

Na Ilustração 14, vê-se a capa da *Cartilha Educação Domiciliar*, lançada pelo MEC na gestão de Milton Ribeiro (Brasil, 2021b). O símbolo da campanha tinha as cores da bandeira nacional com três figuras humanas juntas e dentro de um livro transformado em uma casa, devido a um traço em formato de teto. Unificam-se e igualam-se, assim, as ideias de família e educação. No mote, o retrocesso no direito à educação pública é mistificado como um direito humano dos pais e filhos.

Ilustração 14 – Capa da Cartilha Educação Domiciliar do MEC, 2021.



Fonte: Reprodução da página oficial do MEC.

Na gestão de Milton Ribeiro, o Pecim continuou sua expansão, inclusive a partir da modalidade autofomentada, regulamentada pela Portaria n.º 532/2021. De acordo com o artigo 2º da Portaria, essa modalidade consiste “[...] no apoio técnico a ser prestado pelo Ministério da Educação - MEC às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais participantes do Pecim que não recebam apoio financeiro e nem disponibilização de militares das Forças Armadas pelo Programa” (Brasil, 2021d, *online*). O ministro também estabeleceu normas para a certificação das Ecims, alterou as orientações para implementação e funcionamento do programa e organizou o Concurso MD/MEC de Redação sobre Defesa Nacional e Educação, voltado às Ecims.

Durante a gestão de Milton Ribeiro, o sistema educacional enfrentou a realidade da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto no território nacional¹⁵¹. Os impactos na Educação Básica foram intensos, desde barreiras no acesso a perdas nas aprendizagens, passando pelo reforço das desigualdades. A desarticulação, o desinvestimento e a falta de atuação efetiva do MEC, somados à atuação negacionista do Executivo Federal como um todo naquele momento de emergência sanitária, prejudicaram a garantia do direito à educação e enfraqueceram a ação federativa em prol do Sistema Nacional de Educação (Mendes; Carvalho, 2022; Silva; Silva, 2020). Segundo Pozzer e Neuhold (2021, p. 18), na emergência da pandemia:

o Ministério da Educação se absteve de articular as ações das redes de ensino, de orientar de forma mais específica as medidas sobre a suspensão das aulas, de produzir e divulgar conteúdos curriculares (fazendo uso de sua estrutura de comunicação pública, formada por redes de televisão e rádio, além de plataformas virtuais), de esclarecer a comunidade escolar e transmitir-lhe alguma segurança [...]. Não foram propostos modelos pedagógicos para subsidiar a ação das instituições de ensino, deixando que cada rede criasse isoladamente suas próprias estratégias, tendo ou não recursos humanos e materiais para tanto [...].

Na gestão de Milton Ribeiro, a presença e a influência evangélica e conservadora se ampliaram nas ações do Ministério, por exemplo, na articulação com o MMFDH em defesa do ensino domiciliar. Concomitantemente, o fenômeno da militarização continuou, sobretudo com o avanço do Pecim, mesmo durante a pandemia. A desarticulação se efetivou, principalmente, na falha de coordenação federativa do Sistema Nacional de Educação, na continuidade das contrarreformas e nas parcerias com o setor privado. Vê-se no Quadro 4 uma síntese da gestão de Milton Ribeiro no MEC a partir dos descritores selecionados.

Quadro 4 – Gestão de Milton Ribeiro no MEC (16/07/2020 - 28/03/2022).

(continua)

Descritores	Exemplos de ações e discursos
Desideologização	• “Nós não vamos permitir que a educação brasileira vá por um caminho de tentar ensinar coisa errada para as crianças. Coisa errada se aprende na rua. Dentro da escola, a gente aprende o que é bom, o correto, o civismo, o patriotismo” (Ribeiro, 2022, online)¹⁵².

¹⁵¹ Como resultado dos cortes orçamentários na educação pública e do grande peso das empresas educacionais e de tecnologia, o ensino remoto no País significou uma ampliação de mercadorias e nichos de mercado educacionais e de parcerias com o setor privado (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2024).

¹⁵² Milton Ribeiro: “Não se ensina isso de nasceu homem, pode ser mulher”. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/milton-ribeiro-nao-se-ensina-isso-de-nasceu-homem-pode-ser-mulher>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Desarticulação	• Omissão na pandemia. • Escândalos de corrupção. • Retrocessos no PNE. • Intervenções nas gestões de instituições federais de ensino.
Militarização	• Ministro militar. • Continuidade do Pecim.
Conservadorismo	• “Esta é a herança [presbiteriana] reformada, pedagógica e inclusiva que eu trago” (Ribeiro, 2022, online). • Ministro religioso e nomeações desse campo. • Cartilha Educação Domiciliar do MEC de 2021.
Tecnocracia	• Continuidade do Plano Estratégico de Weintraub.
Privatização	• “Eu me impressiono com o número de regras [no MEC]. Estamos trabalhando para simplificar a vida de vocês [empresários da educação]” (Ribeiro, 2021, online)¹⁵³. • Ministro da rede privada de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Em março de 2022, Victor Godoy Veiga, formado pela Escola Superior de Guerra e então Secretário-Executivo do MEC, substituiu Milton Ribeiro. Servidor da Controladoria-Geral da União (CGU), trabalhou na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Durante sua gestão, implementou cortes orçamentários e enfrentou críticas quanto à ausência do Ministério na recuperação da aprendizagem após o ensino remoto no País.

Em entrevista ao Instituto Unibanco¹⁵⁴, Veiga afirmou que as prioridades de sua gestão, desde a Secretaria-Executiva, eram: fortalecer as políticas de alfabetização e de educação profissional; reforçar a implementação do Novo Ensino Médio; enfrentar impactos da pandemia e melhorar a governança do Ministério pelas ações de cunho técnico. De acordo com Colombo (2023, p. 263), “Godoy deu prosseguimento às mesmas políticas baseadas [...] nos interesses do grupo de militares (a implementação e o alargamento do Pecim) e do grupo de olavistas e

¹⁵³ Ministro da Educação defende menor regulamentação no ensino superior privado: “MEC se transformou em cartório”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/27/ministro-da-educacao-defende-desburocratizacao-no-ensino-superior-privado-mec-se-transformou-em-cartorio.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.

¹⁵⁴ Ex-Ministro da Educação do Brasil: Victor Godoy Veiga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXL0fWWGGTQ>. Acesso em: 13 ago. 2024.

evangélicos (continuidade do apoio à regulamentação da Educação Domiciliar)”. Vê-se no Quadro 5 uma síntese da gestão de Victor Godoy Veiga no MEC a partir dos descritores selecionados.

Quadro 5 – Gestão de Victor Godoy Veiga no MEC (29/03/2022 - 31/12/2022).

Descritores	Exemplos de ações e discursos
Desideologização	• Foco na alfabetização e no ensino profissionalizante.
Desarticulação	• Continuidade de corte de verbas.
Militarização	• Continuidade do Pecim.
Conservadorismo	• Manutenção de dirigentes da gestão anterior. • “<i>É um orgulho fazer parte do time do Presidente @jairbolsonaro. A defesa de nossos valores e das cores da nossa bandeira, sob sua liderança, fez renascer o patriotismo, o amor a Deus e o respeito à liberdade e à família</i>” (@victorv_godoy, 2 de novembro de 2022).
Tecnocracia	• Continuidade do Plano Estratégico de Weintraub.
Privatização	• Persistência de atos, legislação e medidas que estimularam parcerias dos governos federal e estaduais com o setor privado empresarial na implementação do Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Entre 2019 e 2022, ocorreram crises, cortes, disputas e paralisias internas, além de uma alta rotatividade nos principais cargos do MEC, assim como do FNDE, da Capes e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁵⁵, o que demonstra a intenção do governo de Jair Bolsonaro de desarticular políticas educacionais. Concomitante a essa desarticulação, o Ministério focou no apoio e no desenvolvimento das agendas das alianças neoconservadoras não prioritárias para a área educacional, resultando em um abandono das

¹⁵⁵ Durante o governo de Jair Bolsonaro, o Inep chegou a ter cinco presidentes diferentes: Alexandre Lopes, Marcus Vinícius Rodrigues, Elmer Vicenzi (delegado da Polícia Federal), Danilo Dupas Ribeiro e Carlos Eduardo Moreno. Durante essas gestões, foram registrados diversos problemas na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

metas do PNE (2014-2024)¹⁵⁶, apesar de tais metas estarem formalmente presentes no *Plano Estratégico Institucional do MEC* (Brasil, 2020d). Segundo Mendes e Carvalho (2022, p. 8):

em nenhum momento de seu governo houve espaço para priorização do Plano Nacional de Educação. Ao contrário, as prioridades apresentadas - como implementação de escolas cívico-militares - não encontram nenhuma relação com as metas do PNE, instrumento criado para garantir articulação das políticas educacionais entre os três entes federativos.

Neste período, estiveram presentes no MEC os grupos de militares, conservadores, religiosos e neoliberais. Os ministros também executaram, de forma variada, o que chamo de projeto bolsonarista de Educação Básica, identificado por medidas e formulações de desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização. Tal projeto constitui o contexto político e institucional específico em que o Pecim foi formulado e executado.

Assim, ao observar os discursos e as ações dos ministros da educação, confirma-se que o MEC foi um espaço para o governo-movimento de Bolsonaro e, ao mesmo tempo, uma expressão dele. Ocorreram momentos de conflitos e paralisias de programas e políticas, em parte intencionais e advindos de sua estratégia de desfazer consensos e praticar agressões às instituições e políticas democráticas. O MEC aglutinou militares, conservadores, religiosos e defensores de uma Educação Básica voltada para políticas neoliberais e valores tradicionais; excluiu entidades científicas e movimentos populares de educação da formulação das políticas educacionais; interveio de forma autoritária em gestões de instituições federais de ensino; desmontou e cortou orçamentos e estruturas ministeriais voltadas para uma educação democrática e inclusiva; e defendeu e colocou em movimento programas alinhados com as alianças neoconservadoras.

Segundo o *Relatório Final do Gabinete de Transição* (2022, p. 15), que avaliou os impactos da gestão bolsonarista do MEC:

desde o início do governo Bolsonaro a política de educação foi negligenciada, tratada como instrumento para a guerra cultural e com aparelhamento ideológico. Trocas de ministros, denúncias de corrupção, crises na oferta dos serviços públicos foram a tônica. [...]

¹⁵⁶ Segundo o novo Painel de Monitoramento do PNE, lançado pelo Inep no final do governo de Jair Bolsonaro, as metas para a Educação Básica em 2022 não apenas foram descumpridas como algumas apresentaram um retrocesso. É o caso da meta 2, referente à universalização do acesso do Ensino Fundamental, que recuou 0,6 pontos percentuais, sobretudo pela redução da população de 6 a 14 anos que frequentava ou já tinha concluído esse nível durante a pandemia.

De 2019 a 2022, o Ministério da Educação (MEC) e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino; incapacidade de execução orçamentária; e omissões perante os desafios educacionais.

Portanto, a leitura e a análise da produção científica e do *corpus* documental, apontam para uma regressão democrática na política nacional de educação entre 2019 e 2022 e a instituição de um projeto bolsonarista de Educação Básica, analisado a seguir.

3.2. O projeto de Educação Básica subjacente ao MEC durante o governo de Jair Bolsonaro

Ao analisar a gestão do Ministério da Educação e examinar os documentos sobre as propostas educacionais dos grupos neoconservadores na candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência, além de seu plano de governo, pode-se compreender, com maior profundidade, qual era o projeto bolsonarista de Educação Básica e questionar: como o Pecim, um programa educacional dentro desse projeto, tornou-se um instrumento de militarização e reprodução social?

O projeto do governo de Jair Bolsonaro para a Educação Básica é um conjunto de concepções, objetivos e diretrizes políticas e educacionais resultado de suas convicções políticas e das articulações entre grupos no âmbito das alianças neoconservadoras. Esse projeto, embora pareça disperso e fragmentado, põe em movimento e em articulação formulações, propostas e programas para a Educação Básica elaborados por militares, ruralistas, conservadores, religiosos e grupos pró-mercado no período da reemergência da direita no Brasil. Por ocorrer também em âmbito internacional, essa reemergência e suas propostas educacionais se encontram, com similaridades e relações, em agendas e movimentos neoconservadores de outros países, fato destacado por vários autores (Apple *et al.*, 2022; Junqueira, 2022).

No entanto, por ser resultado de articulações políticas, sob alianças de grupos heterogêneos, esse projeto não tem um sentido unitário completo, pois envolve interesses distintos, em parte, contraditórios, e disputas internas. Ao longo do governo Jair Bolsonaro, viu-se, ao mesmo tempo, unidade e coesão, no sentido de mover-se em prol das alianças neoconservadoras e suas propostas, além de disputas entre olavistas, militares, neoliberais, religiosos e fundações empresariais em torno da condução e das prioridades do MEC e do sistema educacional no País.

No Quadro 6, vê-se uma síntese do projeto bolsonarista de Educação Básica no MEC a partir dos descritores selecionados. Associados a eles, destaco os grupos que defendem a diretriz educacional em questão, documentos nos quais ela se expressa e algumas ações que a concretizaram entre 2019 e 2022.

Quadro 6 – Síntese do projeto de Educação Básica presente no governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2019-2022).

(continua)

Descritores	Descrição	Grupos	Documentos	Ações
Desideologização	Reação autoritária contra conquistas democráticas advindas do processo de redemocratização do País e dos novos movimentos sociais. Tentativa de redirecionar ideológica e politicamente os objetivos, os currículos e as finalidades educacionais do País.	• Militares • Conservadores • Religiosos • Apoiadores do Escola Sem Partido	• Projeto de Nação 2035 • Manifesto à Nação • Plano de Governo	• Declarações públicas de ataque a entidades e instituições educacionais • Exclusão de pautas e agendas em curso no MEC
Desarticulação	Estratégia de desarticular e fazer regredir legislações, orçamentos, estruturas institucionais e políticas educacionais que não estejam embasadas nos interesses e nos valores das alianças neoconservadoras integrantes do governo.	• Neoliberais • Militares • Religiosos • Conservadores	• Estrutura regimental do MEC • Plano Estratégico Institucional do MEC	• Extinção da Secadi • Nomeação de pessoas fora do campo educacional • Abandono do PNE • Exclusão de entidades científicas e movimentos sociais do MEC • Omissão na pandemia • Intervenções nas gestões de instituições federais de ensino

Militarização	Defesa de uma política educacional pautada nos valores e no regime disciplinar das corporações militares do País, inclusive por meio do resgate de elementos da Ditadura Militar. Ampliação da militarização na política e no sistema educacional.	• Militares • Conservadores	• Plano de Governo • Projeto de Nação 2035 • Estrutura regimental do MEC • Compromisso Nacional pela Educação Básica • Plano Estratégico Institucional do MEC • Decreto 10.004/2019	• Ampliação da presença de militares e civis ligados ao campo militar no MEC • Defesa da educação moral e cívica • Secim/Decim • Relação com MD • Pecim
Conservadorismo	Reforço da moral e das instituições dominantes no âmbito educacional. Maior aproximação com a família e entidades cristãs em uma perspectiva tradicional e hierárquica.	• Conservadores • Militares • Religiosos	• Plano de Governo • Projeto de Nação 2035 • Manifesto à Nação • PL 2.401/2019 • Ofício 76/2019 MEC	• Nomeação de religiosos, conservadores e olavistas • Proposta Escola de Todos • Defesa da educação domiciliar • Relação com MMFDH
Tecnocracia	Ênfase e valorização da técnica e da ciência e seus agentes, em uma perspectiva dogmática. Redução do espaço de debate e participação democrática.	• Neoliberais	• Plano de governo • Compromisso Nacional pela Educação Básica • Plano Estratégico Institucional do MEC	• Planejamento pautado na lógica da governança • Alfabetização e gestão “baseadas em evidências”
Privatização	Desinvestimento na educação pública. Disseminação de modelos de gestão gerencialistas para a política educacional. Foco no atendimento às demandas empresariais e do mercado de trabalho.	• Neoliberais • Militares	• Plano de governo • Compromisso Nacional pela Educação Básica • Plano Estratégico Institucional do MEC • Projeto de Nação 2035	• Cortes orçamentários • Nomeação de economistas liberais e agentes do setor privado • Manutenção do Novo Ensino Médio • Fomento ao empreendedorismo • Parcerias com o setor privado

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Os seis descritores – desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização – foram extraídos da leitura da produção acadêmica e dos diversos documentos durante a análise das alianças neoconservadoras presentes no governo de Jair Bolsonaro, do seu plano de governo e da gestão do MEC entre 2019 e 2022. Alguns surgiram dos discursos e documentos do movimento e do governo bolsonarista, como é o caso de desideologização¹⁵⁷. Outros são conceitos advindos da literatura científica, como é o caso da militarização. Em seu conjunto, esses descritores buscam sintetizar conceitualmente a diversidade e, paralelamente, a unidade do projeto de Educação Básica desse governo federal, construído e executado por vários grupos políticos, documentos e ações específicas.

De um modo geral, esse projeto educacional reforça a tendência reprodutivista da educação no capitalismo, pois está voltado para a inserção dos estudantes na divisão social do trabalho capitalista e no atendimento das demandas de produtividade e lucratividade do setor privado nas atuais condições econômicas do País. Também por reforçar valores tradicionais nos âmbitos moral e religioso, fomentam a submissão às instituições e organizações dominantes. Trata-se, portanto, de um reforço dos interesses das classes dominantes no sistema educacional, em contexto de crises econômica e política, com concomitante oposição e enfraquecimento dos interesses dos setores sociais dominados.

Diante de quedas na lucratividade e na acumulação de capital, elevação de greves e protestos e, enfim, intensificação da luta de classes na formação social brasileira desde 2013, o governo-movimento Bolsonaro se constituiu uma alternativa de extrema-direita para o domínio e a hegemonia burguesa, com uma proposta educacional que regride os avanços e as conquistas democráticas desde a Constituição Federal de 1988 e retoma perspectivas capitalistas autoritárias. Para isso, precisou combater abertamente a resistência de todos os movimentos sociais ligados à educação e ampliar o viés repressivo de sua gestão pública.

O diferencial do projeto bolsonarista em relação ao projeto executado no período de Michel Temer está em sua intensificada característica autoritária e repressiva. Como afirmam Cunha e Lopes (2022, p. 3), trata-se de um “projeto autoritário de educação”, sendo, nesse sentido, um aprofundamento das medidas do governo Temer. As medidas e propostas de desideologização, militarização e desarticulação, principalmente, atacam de forma direta e ostensiva determinados setores sociais e ideologias vistos como inimigos internos e agentes subversivos da nação, realidade existente em menor grau durante o governo Temer. Como visto,

¹⁵⁷ Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2024, p. 110), o eixo fundamental do projeto bolsonarista para o MEC foi: “[...] a doutrina de guerra cultural, que combina ideias da extrema direita estadunidense, da direita militar brasileira e do olavismo”

é próprio do ideário bolsonarista e de seu projeto de governo alusões à Ditadura Militar e a rejeição dos avanços do período da redemocratização e seus agentes. Isso se efetivou por meio de uma ofensiva política geral contra a institucionalidade construída na Nova República e contra os grupos sociais e políticos ligados à esquerda e aos movimentos sociais (Nobre, 2022). Com isso, o projeto bolsonarista de Educação Básica foi um dos instrumentos dessa ofensiva política que visava um modelo autoritário de nação e de regime político.

O caráter autoritário e repressivo do projeto de Educação Básica bolsonarista apresenta alinhamentos e convergências com as medidas neoliberais e conservadoras na Educação Básica, fato comprovado pela própria presença de grupos neoliberais na direção do MEC entre 2019 e 2022¹⁵⁸. E a crítica a esse projeto esteve presente nos movimentos educacionais e populares. O documento final de 2022 da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape, 2022, p. 7) defendeu que as políticas de Bolsonaro negam “[...] o esforço coletivo de democratização do País e das instituições que garantem a democracia”. E no âmbito educacional (Conape, 2022, p. 22):

os dois últimos governos [Temer e Bolsonaro] oscilam, assim, entre o estabelecimento de “Teto” para investimentos sociais e propostas de desvinculação dos recursos financeiros para políticas públicas, ao mesmo tempo em que investem na instalação de uma perversa disputa de recursos entre áreas igualmente importantes, como no caso da saúde e da educação. Avançam, ainda, na orientação de aplicação de recursos públicos no setor privado, no apoio a projetos que desfinanciam e desmontam a rede pública em favor do setor privado de educação e sua rede; promovem a diferenciação das redes, de sua gestão por organizações sociais e por diversas modalidades de parcerias público-privadas, sempre visando à diminuição e à desvalorização do setor público. Merece destaque e repúdio, ainda, a expansão do processo de ideologia conservadora por meio da militarização das escolas civis com a forte presença de membros da ativa ou aposentados das Forças Armadas, impondo às crianças e aos jovens comportamentos de servil obediência e, ao mesmo tempo, desautorizando as/os professoras/es no interior da escola. Há, ainda, proposições unilaterais que fazem retroceder as políticas e a gestão da educação e comprometem o cumprimento das metas e estratégias do PNE, dos Planos Estaduais e Distrital de Educação e dos Planos Municipais de Educação, ao mesmo tempo em que tentam inviabilizar o diálogo democrático sério com organizações da sociedade civil, entidades acadêmicas, estudantis e sindicais da educação básica e superior.

¹⁵⁸ Embora alguns grupos neoliberais tenham realizado críticas parciais às prioridades da gestão do MEC durante do governo Bolsonaro (Todos Pela Educação, 2020, p. 60).

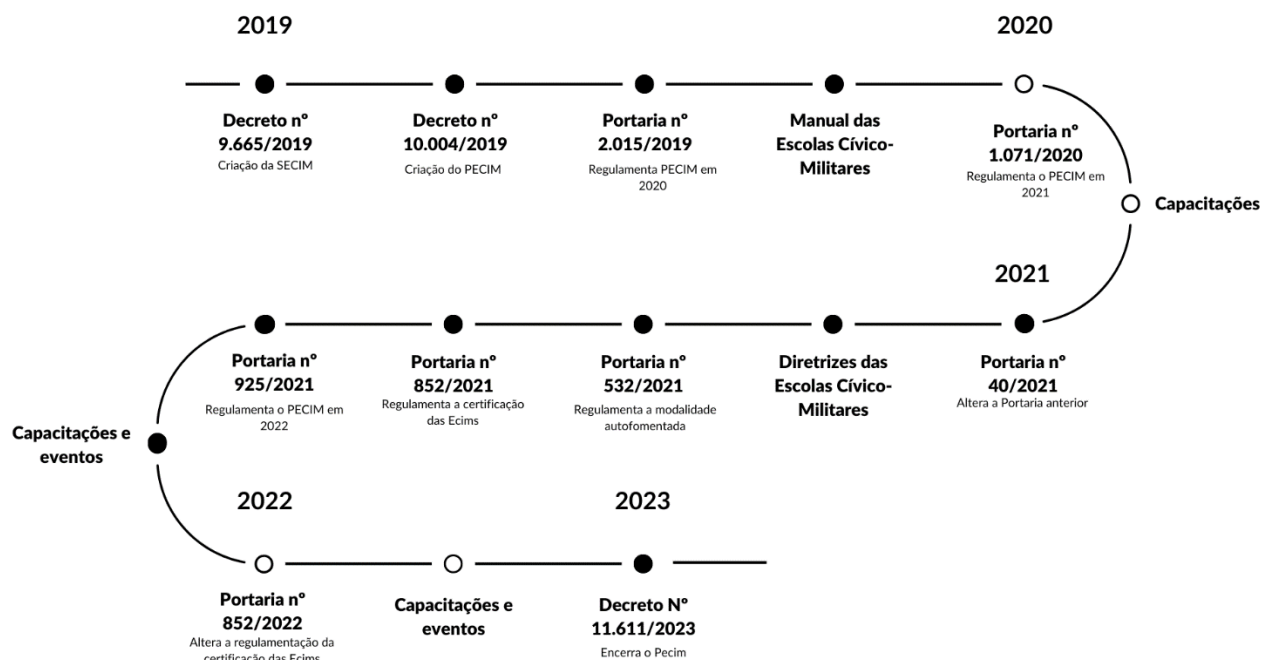
No mesmo sentido, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2024, p. 67) afirma:

dessa forma, é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. [...] Na mesma linha, se faz urgente a contraposição efetiva do Estado, nas suas diversas esferas federativas, às políticas e propostas ultraconservadoras, garantindo a desmilitarização das escolas, o freio ao avanço de processos e tentativas de descriminalização da educação domiciliar (*homeschooling*); às intervenções do movimento Escola Sem Partido e dos diversos grupos que desejam promover o agronegócio por meio da educação; aos ataques à liberdade de cátedra e o livre pensamento nas instituições educacionais, retirando do currículo, por exemplo, disciplinas importantíssimas para a formação plena e para a cidadania, como sociologia, filosofia e artes.

Sendo assim, pode-se ratificar que o Pecim integra o projeto de Educação Básica bolsonarista. Esse programa representou uma das medidas mais radicais desse projeto em favor de uma regressão democrática no País, ao articular MEC, MD e Forças Armadas para militarizar a Educação Básica. Ele atingiu centenas de unidades escolares e milhares de estudantes, com adesões de Secretarias de Educação de todas as regiões do País, o que expandiu o número de escolas militarizadas. Persistiu a todas as mudanças de gestão no MEC e demarcou, por fim, um diferencial da agenda de política nacional de Educação Básica naquela conjuntura: a pretensão de tornar o modelo escolar militarizado dos colégios militares uma inspiração para a escola pública brasileira.

A Ilustração 15 demonstra um breve histórico da implementação do Pecim, com marcos e eventos de sua trajetória durante a gestão de todos os ministros da Educação de Jair Bolsonaro. Essa trajetória se inicia com a reformulação do MEC e a publicação do Decreto n.º 10.004 de 2019.

Ilustração 15 – Trajetória do Pecim, Brasil (2019-2023).



Fonte: Elaboração própria a partir do Memorial de Gestão do Pecim (Brasil, 2022f).

Ao longo da implementação do Pecim, até o Decreto n.º 11.611/2023, foram emitidas várias portarias, normas, processos seletivos, estudos e materiais midiáticos, discutidos nos capítulos seguintes.

3.3. Análise histórica e documental da militarização da Educação Básica: o percurso metodológico da pesquisa

Para detalhar os procedimentos da pesquisa histórico-documental do Pecim, começo com os fundamentos dessa metodologia, abordando as concepções em torno do documento como instrumento de pesquisa sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Um documento é um produto histórico (Evangelista; Shiroma, 2019). Nesse sentido, integra a própria formação social específica na qual é produzido, em determinado período histórico, sob os efeitos de contradições e lutas. Seja em sua produção, em sua forma e conteúdo, ou mesmo nos espaços de divulgação e recepção, tal realidade sociohistórica contraditória perpassa o documento. Como diz Evangelista (2012, p. 73): “documento é história”. E, por história, compreendo o processo social no qual as classes e grupos sociais atuam, sob uma base material e determinações advindas do passado e do presente (Marx, 1974).

Além de ser um método de pesquisa e uma técnica de levantamento e análise de dados, a análise documental é considerada pela perspectiva materialista histórica como parte da construção do concreto pensado (Marx, 2011b). Nessa construção, o concreto real, em toda sua complexidade, precisa ser refletido no nível do pensamento em suas estruturas e dinâmicas sociais, por meio da discussão teórica e histórica, da elaboração de categorias e da análise documental propriamente dita. Todos esses aspectos são momentos específicos do processo científico conduzido pelo pesquisador de forma metódica e contínua (Althusser, 2019).

A partir da integração dos momentos da pesquisa vê-se que “a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade” (Evangelista, 2012, p. 80). É com esse intenso diálogo e relação, também com as bases teóricas e a literatura especializada, que se apreendem as contradições e as reais intenções expressas nos documentos e se consegue considerar, de fato, o documento como realidade histórica. Pois, como afirma Marx (1974, p. 355), assim como na vida privada, diferencia-se “[...] o que um homem pensa e diz de si mesmo do que ele realmente é e faz, nas lutas históricas deve-se distinguir mais ainda as frases e as fantasias dos partidos de sua formação real e de seus interesses reais, o conceito que fazem de si do que são na realidade”. No mesmo sentido, Evangelista e Shiroma (2019, p. 84-85) orientam:

não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção.

A análise histórica e documental possui uma relevância específica para a pesquisa em política educacional; nesse caso, um programa federal de militarização da educação. Tal política é construída e executada por agentes sociais, sobretudo estatais, que registram e publicam legislações, diretrizes, normas, manuais, ofícios e uma variedade de dados em documentos – cada vez mais digitais e *online*¹⁵⁹. Esses materiais, a partir de amostras concretas, são fontes fundamentais para a análise de qualquer política pública enquanto fenômeno imerso no modo de produção capitalista. E, além de serem base para a estruturação formal, legal e institucional

¹⁵⁹ Cristóvam, Saikali e Sousa (2020) debatem a recente constituição do “governo digital” no Executivo Federal brasileiro. O amplo uso das novas tecnologias de informação e comunicação na administração pública tornaram a documentação estatal uma realidade cada vez mais digital e acessível via internet. Um exemplo é a inauguração do Portal Gov.br (2019), que unificou os canais digitais do governo.

de tais políticas, esses documentos também “[...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 71).

Um documento faz e expressa parte da história a partir de linguagens registradas em algum suporte: textos, imagens, vídeos, gráficos etc., em formato digital ou físico. Nesta pesquisa, utilizo: a) textos escritos públicos, disponíveis em formato digital; b) imagens, disponíveis em páginas governamentais da internet ou nos textos selecionados; c) vídeos oficiais de cerimônias, sessões parlamentares, eventos e propagandas governamentais e de entrevistas com membros do governo federal.

No caso dos textos escritos públicos, são os registros documentais mais comuns no âmbito institucional das políticas públicas. Legislações, normas, comunicação oficial, relatórios e notas, além de propaganda governamental, fazem parte do cotidiano da gestão pública e integraram todo o ciclo do Pecim, registrando os atos administrativos e políticos do Executivo entre 2019 e 2023. Os vídeos foram utilizados como textos falados em âmbito público, improvisados ou preparados (Bauer; Gaskell, 2008). Sendo assim, as falas dos vídeos foram transformadas em texto e analisadas como declarações públicas dos sujeitos em questão.

Por fim, as imagens (fotografias, ilustrações e símbolos), são registros com poder de síntese de muitas informações, em um contexto social de forte uso e disseminação de elementos visuais pelos meios de comunicação (Bauer; Gaskell, 2008)¹⁶⁰. Ressalto que as imagens são documentos utilizados há muito na pesquisa histórica, social e educacional. Nesta pesquisa, as imagens foram utilizadas como complementares aos documentos escritos e às transcrições dos vídeos. Pretende-se realizar uma análise dos elementos visuais da imagem em nível denotativo e conotativo. Segundo Rodrigues (2007, p. 69):

a imagem é polissêmica, isso é, pode ter diversos significados. Estes, por sua vez, estão inseridos em dois grupos designados denotativos e conotativos. Os denotativos referem-se àquilo que a imagem representa com “certa precisão”, no seu sentido real; os conotativos, àquilo que a imagem pode “interpretar” em um determinado contexto, em um sentido figurado e simbólico.

O uso da imagem contribui para apreender o processo de militarização da Educação Básica também porque a cultura militar é composta de muitos elementos visuais. Símbolos, objetos, arquitetura, medalhas, uniformes e disposições corporais são fundamentais na vida e

¹⁶⁰ “A imagem sempre foi um dos principais meios de comunicação na história da humanidade, ainda que por longo período a escrita a tenha sobrepujado em importância. Nos dias atuais ganhou grande destaque, em especial com o advento da Internet e a difusão da comunicação global, em virtude da hipermediação, que consiste na combinação da informação em suas múltiplas dimensões: texto, imagem e áudio” (Rodrigues, 2007, p. 67).

nas organizações dos militares e, também a partir deles, ratifica-se a distinção do meio militar em relação à população civil. Segundo Michalick e Hamanda (2020, p. 83):

as organizações militares possuem alguns princípios basilares. Os principais são a hierarquia e a disciplina, mas não se pode excluir como característica marcante destas organizações o respeito às tradições. A tradição confere às corporações militares o uso de uma estética diferenciada da população civil, de forma a distinguir visualmente seus integrantes dentro da sociedade. Essa distinção diferenciada, tão peculiar para as organizações militares, é também conhecida como estética militar.

Portanto, as imagens fazem parte da materialidade do fenômeno da militarização, pois os componentes estéticos presentes em símbolos, fardas, uniformes, ilustrações e adereços portam elementos sociais e históricos.

O Pecim foi um programa que produziu uma quantidade expressiva de documentos públicos, que englobou diversos aspectos de sua existência. Para a seleção dos documentos, adotei os seguintes critérios: a) representatividade, que diz respeito à capacidade de o documento concentrar o máximo de informação sobre os aspectos a serem analisados do Pecim; b) presença de evidências quanto à militarização nas instâncias da administração pública federal durante o processo de implementação do Pecim; c) presença de evidências de mudanças na gestão escolar das instituições adeptas ao Pecim. Construiu-se assim um *corpus*¹⁶¹ documental, inclusive com imagens e pronunciamentos registrados de gestores públicos¹⁶². Esses documentos foram acessados e salvos em arquivo digital para preservar uma parte do *corpus* que saiu do ar da página eletrônica do MEC, quando da revogação do programa em 2023.

Os documentos selecionados para compor o *corpus* documental da pesquisa foram divididos em dois eixos¹⁶³: um referente à militarização na política nacional de Educação Básica pública; e outro referente à militarização na gestão escolar. Ao todo, a amostra conta com 37 documentos de 2019 a 2023, oriundos sobretudo dos arquivos e páginas digitais MEC. São seis legislações, dez normas administrativas, uma nota, um ofício, dois relatórios, uma exposição de motivos, um despacho, nove vídeos, duas fotografias, duas ilustrações e duas reportagens que totalizam 1.285 páginas e cerca de vinte horas de declarações em vídeos para análise. No

¹⁶¹ “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (Bardin, 1977, p. 96). Em anexo, no Quadro 20, constam todos os documentos selecionados com detalhes e *links* para acesso.

¹⁶² “Documents contain text (words) and images that have been recorded without a researcher’s intervention” (Bowen, 2009, p. 27). Segundo Creswell e Creswell (2021), dados visuais são utilizados crescentemente nas pesquisas qualitativas.

¹⁶³ Os eixos indicam os conteúdos mais significativos dos documentos de acordo com os objetivos desta pesquisa. Tal divisão, no entanto, não é fixa ou absoluta. A depender do documento, há dados pertinentes tanto à militarização da política nacional de Educação Básica pública quanto à militarização da gestão escolar.

manuseio do *corpus*, realizarei uma reavaliação contínua dos dados e documentos mais relevantes a serem aprofundados ou secundarizados para obter a saturação da amostra¹⁶⁴.

Para atingir os objetivos específicos de pesquisa, também selecionei e analisei documentos complementares, tais como legislações, normativas e imagens da rede de colégios militares e de outros programas de militarização da Educação Básica; relatórios, manifestos e declarações de grupos e lideranças neoconservadoras e de movimentos sociais vinculados à educação, incluindo *tweets*; planos de governo e ministeriais e discursos de posse¹⁶⁵.

No primeiro eixo do *corpus* documental, a militarização na política nacional de Educação Básica pública, os decretos emitidos pela Presidência da República, que representam as bases legais fundamentais do Pecim e da estrutura do MEC no período analisado, são apresentados a seguir:

- Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e Funções Comissionadas do Poder Executivo (FCPE).
- Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019, que altera o Decreto n.º 88.777, de 30 de setembro de 1983, aprovando o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200).
- Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
- Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.
- Decreto n.º 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.

¹⁶⁴ Para Creswell e Creswell (2021, p. 363), “saturação é quando, na coleta dos dados qualitativos, o pesquisador para de coletar dados porque os dados novos não promovem mais novos insights nem revelam novas propriedades”.

¹⁶⁵ Esses documentos complementares estão referenciados ao final da tese.

- Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023, que revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Seguem as portarias, ofícios, despachos, exposições de motivos e notas emitidas pelo MEC e pelo MD selecionadas. Tais documentos regulamentam, redirecionam e embasam decisões ministeriais sobre o Pecim:

- Exposição de Motivos Interministerial n.º 54, de 30 de agosto de 2019, que expressa a posição do MEC e do MD em prol da criação do Pecim.
- Despacho n.º 207, de 2 de setembro de 2019, documento interno do MD que expõe a construção do programa junto ao MEC, sobretudo referente à contratação de militares.
- Portaria n.º 2.015, de 20 de novembro de 2019, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) em 2020, para consolida o modelo de Escola Cívico-Militar (Ecim).
- Portaria Normativa n.º 12, de 29 de janeiro de 2020, que estabelece regras para a seleção, contratação e capacitação de militares da reserva das Forças Armadas para atuarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), em atendimento ao disposto no Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, e dá outras providências.
- Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares (Ecim) nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
- Portaria n.º 469, de 28 de janeiro de 2021, que estabelece as condições, os atos e os procedimentos a serem realizados, no âmbito do Ministério da Defesa e dos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, para a seleção, a designação e a contratação de militar inativo para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
- Portaria n.º 532, de 14 de julho de 2021, que regulamenta a modalidade autofomentada das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

- Portaria n.º 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).
- Portaria n.º 925, de 24 de novembro de 2021, que regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares (Ecim), nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
- Portaria n.º 406, de 6 de junho de 2022, que altera a Portaria MEC n.º 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
- Ofício Circular n.º 4, de 10 de julho de 2023, que informa o progressivo encerramento do Programa.
- Nota Técnica n.º 60, de 12 de julho de 2023, que analisa o Pecim.

Agreguei uma reportagem do portal de notícias do MEC: “MEC apresenta programa das Escolas Cívico-militares a reservistas”, de 24 de outubro de 2019, e a seguinte documentação audiovisual, obtida no portal do MEC, da TV Brasil e da Câmara dos Deputados:

- Entenda como vai funcionar a implantação das escolas cívico-militares no Brasil, de 4 de abril de 2019, com entrevista do portal do MEC com gestora da Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares.
- Governo lança programa para a implantação de Escolas Cívico-Militares, de 6 de setembro de 2019, com material do portal do MEC sobre o lançamento do Pecim.
- Escolas Cívico-Militares, de 16 de outubro de 2019, com coletiva de imprensa do MEC.
- Escolas Cívico-Militares, de 17 de outubro de 2019, com entrevista do gestor da Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares para a Empresa Brasileira de Comunicação.
- Solenidade Alusiva ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, de 24 de novembro de 2021, de 24 de novembro de 2021, com certificação de Escolas Cívico-Militares no Palácio do Planalto.

- Camilo Santana fala sobre escolas cívico-militares e prioridades da pasta, de 12 de abril de 2023, com sessão da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre o plano de atuação e as prioridades do MEC e esclarecimentos do ministro sobre a continuidade das escolas cívico-militares, criadas no governo passado.
- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, de 22 de maio de 2023, com Audiência Pública da Comissão de Educação a partir do requerimento do Deputado Pedro Uczai (PT).

Em relação às imagens, foram selecionadas:

- Abraham Weintraub recebe a maior honraria da Polícia Militar do Mato Grosso, a comenda Homens do Mato, 5 de setembro de 2019¹⁶⁶.
- Ministério da Educação promove palestra sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares para membros de órgãos de segurança pública, de 14 de setembro de 2022¹⁶⁷.

No segundo eixo do *corpus* documental, a militarização na gestão escolar, considero as normas administrativas elaboradas pelo MEC apresentadas a seguir:

- Manual das Escolas Cívico-Militares, de 4 de fevereiro de 2020, um amplo documento com indicações e regras às Escolas Cívico-Militares.
- Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, de 15 de junho de 2021, com a atualização das orientações para as Escolas Cívico-Militares.

Esse eixo inclui uma reportagem do portal de notícias do MEC: “Militares capacitados servirão como referenciais para alunos, destaca diretor do MEC”, de 11 de fevereiro de 2020, sobre a segunda rodada de capacitação de profissionais que trabalharão nas Escolas Cívico-Militares. Em relação aos relatórios organizados ou elaborados pelo MEC e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), foram selecionados os seguintes:

- O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e

¹⁶⁶ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/79961-ministro-e-homenageado-em-comemoracao-de-184-anos-da-policia-militar>. Acesso em: 17 ago. 2025.

¹⁶⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ministerio-da-educacao-promove-palestra-sobre-o-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 17 ago. 2025.

educadores das Escolas Cívico-Militares, de 6 de junho 2022, uma publicação com relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares.

- Memorial de Gestão do Pecim: resultados e replanejamento estratégico, de setembro de 2022, com um memorial organizado pela Diretoria de Políticas para as Escolas Cívico-Militares.

Quanto à documentação audiovisual, selecionei as seguintes:

- 1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 1º dia, de 22 de fevereiro de 2022, com registro completo do primeiro dia do evento pelo portal MEC.
- 1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 2º dia, de 23 de fevereiro de 2022, com registro completo do segundo dia do evento pelo portal MEC.

Por fim, nesse eixo, as imagens selecionadas foram as Ilustrações 16 e 17:

Ilustração 16 – Símbolo do Pecim.



Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

Ilustração 17 – Uniformes do Pecim (exemplo).



Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

Ao realizar a análise histórico-documental, recorro à aplicação e construção de categorias como instrumentos analíticos da prática científica (Cury, 1989), em diálogo com a técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin. Segundo Bardin (1977, p. 95), tal técnica organiza-se em três etapas essenciais: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A interpretação e a inferência de determinado documento ocorrem por meio de uma codificação e categorização do seu conteúdo¹⁶⁸. Nesse sentido, por também valorizar a construção de instrumentos analíticos, considero viável tal diálogo.

Selecionei e organizei os documentos em dois eixos: a) a militarização na política nacional de Educação Básica pública; e b) a militarização na gestão escolar. Salvei e armazenei todos os documentos no programa QualCoder. Após o armazenamento, fiz uma leitura prévia do *corpus* em seu conjunto para iniciar o processo de inquirição dos documentos. Segundo Evangelista e Shiroma (2019, p. 100),

pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso – tem início sua “inquirição” para entender-se quando, como, por quem

¹⁶⁸ “Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Bardin, 1977, p. 103).

e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história.

Para auxiliar a análise sistemática e posterior interpretação dos documentos, construí um roteiro de análise, com treze perguntas divididas nos subeixos princípios e normas legais, agentes e instâncias estatais, gestão escolar militarizada e dimensão repressivo-disciplinar, conforme o Quadro 7. Além dessas perguntas, também coletei características gerais dos documentos, como autoria, data, local, tamanho, meio de divulgação, objetivo, relações e conceitos principais.

Quadro 7 – Roteiro para análise dos documentos do Pecim.

Principais categorias empíricas	Eixos de Análise	Subeixos	Perguntas
Reprodução social e Gestão da educação	Militarização na política nacional de Educação Básica pública	Princípios e Normas legais	1. Quais princípios e diretrizes legais e administrativas o documento apresenta e/ou faz referência?
			2. Há normas, valores e doutrinas, explícita ou implicitamente, advindos do meio militar?
			3. Quais fins e objetivos legais e governamentais o documento visa atingir?
		Agentes e instâncias estatais	4. Como os agentes estatais exercem suas competências e hierarquias, inclusive militares?
			5. Como se relacionam agentes, instituições estatais e não estatais?
			6. Quais ações e medidas foram realizadas por esses agentes e instâncias?
Repressão e Militarização	Militarização na gestão escolar	Gestão escolar militarizada	7. Existe uma concepção de gestão escolar expressa no documento?
			8. Como se articulam o planejamento estratégico e o projeto educacional do programa?
			9. Quem integra a gestão escolar e como ela é executada de acordo com o documento?
			10. Como é a relação entre civis e militares?
		Dimensão repressivo-disciplinar	11. Como são representados civis e militares?
			12. Há presença ou indício de valores, hierarquias, normas, disciplinas, estéticas ou rituais militares nas práticas escolares propostas no documento?
			13. Como ocorrem as práticas de vigilância, coerção e punição escolares?

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Realizei o ato de inquirir os documentos concomitante à codificação (Bardin, 1977), com o auxílio do programa QualCoder. A codificação permitiu construir relações,

interpretações e inferências mais aprofundadas¹⁶⁹. As categorias empíricas reprodução social, repressão, militarização e gestão da educação, além das categorias advindas do materialismo histórico e dialético (reprodução, contradição e totalidade), permaneceram como instrumentos analíticos de base para a inquirição e a codificação, em busca de formas mais concretas e aproximadas do real.

Nessa análise sistemática dos documentos do Pecim, foram extraídos descritores que compõem o projeto bolsonarista de Educação Básica: desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização.

Por fim, realizarei uma reavaliação dos documentos analisados em conjunto com discussões no grupo ÁGUIA, o que gerou um movimento de refinamento do concreto pensado em direção à elaboração dos Capítulos 4 e 5.

3.4. Registros parciais

Neste terceiro capítulo, busquei compreender o projeto bolsonarista de Educação Básica no Ministério da Educação por meio das categorias gestão da educação e reprodução social, com o auxílio dos descritores como ferramentas analíticas.

No governo de Jair Bolsonaro, e diante do contexto de múltiplas crises nacionais e intensificação da luta de classes, desenvolveu-se um contraditório projeto de Educação Básica subjacente ao Ministério da Educação, com características, objetivos e finalidades autoritários e em prol do reforço da tendência reprodutivista desse nível educacional. As medidas, documentos e ações do MEC foram apreendidas por meio dos descritores desideologização, desarticulação, militarização, conservadorismo, tecnocracia e privatização. Constatou-se que:

- a) Entre 2019 e 2022, o MEC passou por processos contraditórios de articulação e *desarticulação* por meio de quatro ministros com estratégias para desestruturar e fazer regredir legislações, orçamentos, regimentos, instituições e políticas educacionais que não estivessem embasadas nos interesses e nos valores das alianças neoconservadoras integrantes do governo (militares, ruralistas, conservadores/religiosos e neoliberais).
- b) Em meio à presença de grupos, forças e intelectuais das alianças políticas neoconservadoras nos cargos centrais do MEC, houve medidas e ações de *desideologização e conservadorismo*. Isso representou uma reação autoritária contra

¹⁶⁹ Com o auxílio do software QualCoder, analisou-se a documentação por meio dos seguintes códigos: apoio financeiro; autoritarismo; avaliação; BNCC; boas práticas; civismo; controle; convencimento; desideologização; expansão; formação; gênero; gerencialismo; Ideb; ideologia; infraestrutura; mercado de trabalho; militarismo; mudança nacional; outras parcerias; outros programas; parceria civil-militar; participação comunitária restrita; PNE; pobreza; presença institucional militar (física ou simbólica); qualidade; reprodução social; resistência; simulação de gestão democrática; superioridade militar; violência/repressão.

conquistas democráticas advindas do processo de redemocratização e dos novos movimentos sociais e o reforço da moral tradicional cristã e das instituições dominantes no âmbito educacional.

- c) O projeto bolsonarista de Educação Básica executado pelo MEC também contou com os eixos *privatização* e *tecnocracia*. Assim, enfatizou-se a técnica e a ciência e seus agentes enquanto se reduziu espaços de debate e participação democrática; disseminou-se um modelo de gestão gerencialista, com foco na produtividade, no atendimento às demandas empresariais e no desinvestimento da educação pública.
- d) A *militarização*, dirigida pela Secim/Decim, ocorreu na ampliação de escolas militarizadas e na política educacional pautada nos valores e no regime disciplinar das corporações militares do País.

Esses descritores condensaram o projeto bolsonarista de Educação Básica no MEC e ampliaram a tendência reprodutivista do sistema educacional do País, realidade na qual se insere o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

A seguir, busco analisar o processo de elaboração, implementação, avaliação e revogação do Pecim, assim como as modificações na gestão escolar por meio da legislação, normativas e documentos oficiais desse programa.

CAPÍTULO 4

A MILITARIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2019-2023): A GESTÃO E A REPRODUÇÃO DO PECIM ENTRE O MEC E O MD

“O Ministério da Educação disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Escolas Cívico-Militares”.

Portaria do MEC n.º 2.015/2019.

O objetivo deste capítulo é analisar os processos de elaboração, implementação, avaliação e revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) no Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Defesa. Esse esforço enfoca as categorias empíricas de reprodução social e gestão da educação, circunscritas ao Pecim. Assim, pretendo reconstruir parte do movimento histórico, político e institucional e a gestão desse programa federal em seu processo de militarização da política nacional de Educação Básica pública. Indago: como ocorreu o processo de elaboração, implementação, avaliação e revogação do Pecim no âmbito do MEC e do MD entre 2019 e 2023? Quais são os elementos e processos do Pecim que apontam para uma militarização da política nacional de Educação Básica pública e sua reprodução?

Em termos teórico-metodológicos, realizo a análise documental por meio dos subeixos princípios e normas legais e agentes e instâncias estatais, presentes no roteiro para a análise documental. Nesses subeixos, seleciono decretos, portarias e demais documentos oficiais do Pecim, além de imagens, vídeos de entrevistas e eventos públicos com gestores e políticos do período histórico selecionado. A análise histórico-documental crítica adotada vincula o documento ao contexto histórico e político e, por meio do aporte teórico construído, inquire sobre os reais interesses, motivações e objetivos da política educacional, elementos por vezes subjacentes aos discursos e práticas oficiais. Almeja-se compreender o documento inserido na realidade social e histórica, atravessada de contradições, tensões e dissensos, fato expresso inclusive em resistências (Evangelista; Shiroma, 2019).

O capítulo se inicia pelos princípios, concepções e bases legais do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para em seguida analisar a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim e as formas, processos e mecanismos de implementação e de reprodução do programa. Por fim, abordo a avaliação do Pecim, as resistências e o seu paradoxal processo de encerramento.

4.1. Os princípios, as concepções, as bases legais e as finalidades do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)

Nesta seção, realizo uma análise da formulação inicial do Pecim, sua fundamentação legal e seus princípios, sobretudo a partir do Decreto n.º 10.004/2019 e de discursos e ações de políticos e gestores. Esse movimento é necessário para o posterior debate sobre a gestão, estruturas institucionais, parcerias e agentes presentes no processo de implementação e encerramento do Pecim no âmbito federal entre 2019 e 2023.

Em 2019, a militarização da Educação Básica pública era um processo já em curso em vários estados do Brasil e foi um dos eixos educacionais propostos pelas alianças políticas neoconservadoras, que se consolidaram no projeto educacional do governo militarizado de Bolsonaro. Os documentos indicam que o Pecim iniciou sua formulação com Ricardo Vélez, no MEC. Esse processo germinal depois se materializou no Decreto n.º 10.004, em 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019s), durante a gestão do ministro Abraham Weintraub, que instaurou oficialmente o Pecim.

A elaboração do Pecim esteve vinculada à própria reestruturação do MEC efetivada no início do governo de Jair Bolsonaro, como visto no Capítulo 2. Nesse movimento, o MEC criou uma nova subsecretaria voltada especificamente para o fomento de escolas militarizadas, chamadas pelo governo de cívico-militares: Secretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) (Brasil, 2019u). Tal instância do MEC, posteriormente transformada em Diretoria, foi dirigida por militares entre 2019 e 2022. Essas medidas já indicavam uma militarização no nível da política nacional e da administração pública federal voltada à educação, antes mesmo da concretização do Pecim.

Em abril de 2019, após três meses de funcionamento da nova estrutura do MEC, ainda sob a direção de Ricardo Vélez, a subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares, Márcia Amarílio, apareceu no vídeo institucional do MEC “Entenda como vai funcionar a implantação das escolas cívico-militares no Brasil” (Brasil, 2019k). De forma breve, a subsecretária apresentou, naquela ocasião, os principais eixos e características do programa de expansão das escolas militarizadas no País em formulação no MEC, o futuro Pecim: a) adesão dos entes federados; b) cursos de capacitação para profissionais do programa; c) estímulo a mudanças na infraestrutura e nas instalações físicas das escolas; d) gestão escolar com o auxílio de militares; e) existência de um uniforme, de ordem unida, além de conteúdos cívicos e militares nas escolas.

Comparada com o Decreto n.º 10.004 de 5 de setembro de 2019, a fala da subsecretária indica que nem todos os elementos do Pecim estavam sedimentados e bem sistematizados à

época, nem o seu discurso de justificação, que se tornou mais sofisticado ao longo do tempo. Porém, características e concepções centrais do programa já se esboçavam na intervenção da subsecretária. O programa em elaboração consistia em uma tentativa explícita de expandir o modelo militarizado presente nos colégios militares, estaduais e federais, e entendido como “ensino de qualidade” pela gestora, para as escolas públicas do País, por meio de uma articulação de entes federados coordenada pelo MEC. Tal expansão, por sua vez, passava tanto por inserção de militares na gestão escolar propriamente dita quanto por mudanças didático-pedagógicas, baseadas em práticas e valores advindos das corporações militares brasileiras.

A subsecretária propunha transferir o modelo de educação e gestão escolar provenientes do meio militar para educandos civis, pois afirmava a importância da “[...] consciência do seu papel dentro da sociedade. E isso faz mudar uma nação” (Brasil, 2019k, *online*)¹⁷⁰. Observa-se a defesa de uma cidadania funcional e, ao mesmo tempo, de uma mudança social nacional. Essa paradoxal mudança conservadora, como se viu nos capítulos anteriores, vincula-se à visão bolsonarista de que a redemocratização no Brasil representou uma corrupção social, moral e política no País, sendo necessária uma mudança no sentido de retorno aos valores do passado, como aqueles existentes na Ditadura Militar. Uma espécie de “revolta conservadora”, como lembra Nobre (2022, p. 21). O elogio de Ricardo Vélez à educação moral e cívica, no mesmo período do vídeo da subsecretária, reforça essa proposta de educação contra a suposta ideologização ocorrida na redemocratização e um retorno a valores e conteúdos didáticos da Ditadura Militar, presentes ainda hoje nas corporações militares do País (Lentz, 2022).

Na entrevista, a subsecretária destacou ainda que o curso de capacitação para o futuro Pecim era relevante tanto para civis quanto para militares, para que ambos os agentes conhecessem as realidades um do outro e evitassem conflitos. Com isso, a subsecretária idealizava uma “[...] harmonia para dentro do sistema” (Brasil, 2019k, *online*). Nesse ponto, está implícita novamente uma visão funcionalista, na qual as partes de um sistema devem cumprir suas funções de forma harmoniosa, sem contradições. Para isso, a gestora apontava que era preciso evitar atritos e resistências da comunidade escolar por meio de um melhor treinamento dos militares¹⁷¹ e do convencimento dos profissionais da educação, civis.

¹⁷⁰ O ex-ministro da Defesa, Fernando Azevedo e Silva, no evento de lançamento do Pecim, em setembro de 2019, afirmou: “Poderão ser convocados aproximadamente 540 militares da reserva [...] sempre trabalhando em prol de um Brasil cada vez melhor para todos nós” (Brasil, 2019m, *online*). Nessa fala, observa-se a vinculação entre expansão do modelo militar e melhoria nacional.

¹⁷¹ Em documento do MD que regulamenta a seleção de militares das Forças Armadas para o Pecim (Brasil, 2020b), estabeleceram-se perfis profissionais que incluíam qualidades como liderança, persuasão e comunicação.

Essa fala da subsecretária, publicada no portal do MEC dias antes da saída de Ricardo Vélez, explicita sobre os objetivos do Pecim, que não se restringem à melhoria de indicadores educacionais e à redução da violência escolar, metas supostamente técnicas e neutras, comuns no discurso em prol da desideologização. O Pecim estava articulado ao projeto político e educacional bolsonarista e visava transformar a escola pública, disputar a hegemonia e, assim, interferir na própria dinâmica da reprodução social do País.

Durante a gestão de Abraham Weintraub, a elaboração do programa articulou o Ministério da Defesa e as Forças Armadas. Segundo o Despacho n.º 207, de 2 de setembro de 2019 (Brasil, 2019h, p. 2), do Departamento de Pessoal, vinculado à Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto do MD:

2. Sobre o assunto, realizaram-se estudos e ocorreram várias reuniões, com representantes dos supracitados Ministérios [Educação e Defesa], incluindo-se membros das suas Consultorias Jurídicas, nos meses de julho e de agosto do corrente ano [2019], quando foram analisados diversos aspectos concernentes ao programa em pauta.

3. A partir dos dados e aspectos discutidos durante as reuniões com o Ministério da Educação, foram realizadas outras reuniões com as presenças de representantes da SEPESD [Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto] e das Forças Armadas, nos meses de julho [...] e de agosto [...] do corrente ano, primordialmente no que se refere à contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC), para atuarem nas Escolas Cívico-Militares (ECIM).

Além de se manifestar favorável à assinatura do decreto, o Ministério da Defesa destacou a necessidade de produção de instrumentos normativos complementares referentes ao Pecim. Essa diretriz foi posteriormente executada pelo MEC e pelo MD, com a produção de portarias e outras normas administrativas entre 2019 e 2022.

A participação ativa e institucional do MD e das Forças Armadas na formulação do Pecim reforçou a militarização na política nacional de Educação Básica pública no período anterior à assinatura do Decreto do Pecim. Assim, desde o início da gestão de Ricardo Vélez no MEC, predominaram as influências dos militares sobre a gestão bolsonarista da educação no âmbito federal.

Em agosto de 2019, o Pecim continuou a ser elaborado mediante consultas à AGU para finalizar o seu formato legal e administrativo, além de seu modelo de financiamento¹⁷². No final daquele mês, o MEC e o MD assinaram conjuntamente a Exposição de Motivos Interministerial

¹⁷² De acordo com o processo 23000.024093/2019-81, disponível no sistema de pedidos e respostas da CGU, iniciou-se em agosto de 2019 a análise da legalidade do decreto do Pecim.

n.º 54/2019 (Brasil, 2019r), referente ao Decreto n.º 10.004, que instituiu o Pecim. Nesse documento, os ministros Weintraub e Azevedo e Silva se reportavam ao Presidente da República, Jair Bolsonaro, justificando as razões para a assinatura do Decreto. O modelo de escola cívico-militar foi vinculado à necessidade de melhoria educacional e de construção de um ambiente escolar mais seguro, sobretudo em locais vagamente definidos como de “vulnerabilidade social” (Brasil, 2019r, p. 2). Ainda de acordo com os ministros, esse modelo é inspirado nos padrões dos colégios militares, entendidos como de alto nível, e se pauta em uma formação cívica e moral para a juventude do País – novamente, resgatando o léxico da política educacional do regime militar. Afirma, assim, o documento:

Desta forma, uma vez editado o presente Decreto, serão possíveis a implementação e o fortalecimento do modelo de escola de alto nível baseado nos padrões dos Colégios Militares, que promoverá, em todo o País, a educação pautada nos valores cívicos, éticos e morais fundamentais ao pleno exercício da cidadania e à qualidade da educação, de maneira a propiciar uma formação integral dos jovens brasileiros (Brasil, 2019r, p. 2).

Os ministros não mencionam, em qualquer momento, a necessidade de um amplo debate público sobre o tema, ou de uma construção da política em conjunto com o Poder Legislativo e a sociedade civil. Afinal, de acordo com o ministro Weintraub, no evento de lançamento do programa, “a escola cívico-militar [...] tem que ser mais estimulada porque ela já está dando muito certo” (Brasil, 2019m, *online*). Portanto, o Pecim justificava-se por si mesmo, segundo os ministros.

Desde o seu início, o governo de Jair Bolsonaro foi marcado por uma frequente emissão de decretos, sendo o Pecim apenas um exemplo. Concomitantemente, esse governo extinguiu diversos conselhos e espaços de participação social na gestão pública. Como afirmam Câmara e Almeida (2023, p. 2440),

[...] a dificuldade – ou recusa – em negociar com o Congresso tem levado a um panorama amplo de unilateralismo administrativo. A frase de Bolsonaro de que ele tem o poder da caneta de fazer decretos, o que a faria mais poderosa do que o poder de fazer leis resume bem a resposta do presidente à falta de diálogo com o Congresso: o uso e abuso dos decretos, portarias e demais atos normativos.

Nesse período, outro decreto da Presidência relevante no âmbito da militarização da Educação Básica foi o de n.º 9.940, de julho de 2019. Essa lei, ainda vigente, altera o Decreto n.º 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, e inclui entre exercícios de função de natureza policial-militar

ou bombeiro-militar a atuação de militares dessas corporações nomeados ou designados para “[...] as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar” (Brasil, 2019v, *online*). Novamente, antes do Pecim, o governo Bolsonaro reforçou e legitimou a militarização em curso nas redes públicas de ensino.

O Pecim foi instituído por meio do Decreto n.º 10.004, em setembro de 2019 (Brasil, 2019s). No decreto, o então presidente, Jair Bolsonaro, invocou a competência da União na coordenação da política nacional de Educação Básica, o seu posto de Comandante Supremo das Forças Armadas, o uso subsidiário das Forças no País e, por fim, as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como fundamentação legal do decreto (Brasil, 2019s). Citou assim o artigo 8º, § 1º, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); o artigo 2º, caput, inciso II e o artigo 16 da Lei Complementar n.º 97, de 9 de junho de 1999 (sobre o emprego das Forças Armadas); e a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE).

O primeiro artigo citado, da LDB, afirma: “§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996, *online*). O segundo e o terceiro artigos citados no Decreto são da lei federal que dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas e afirmam: “Art. 2º O Presidente da República, na condição de Comandante Supremo das Forças Armadas, é assessorado: [...] II - no que concerne aos demais assuntos pertinentes à área militar, pelo Ministro de Estado da Defesa”; “Art. 16. Cabe às Forças Armadas, como atribuição subsidiária geral, cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, na forma determinada pelo Presidente da República” (Brasil, 1999a, *online*). O último dispositivo legal citado foi a lei que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Ao recorrer à Lei Complementar n.º 97/1999, sobre o emprego das Forças Armadas, a presidência evidenciou seu intuito de mobilização militar diretamente na Educação Básica de civis, sob um suposto respaldo na LDB e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que não tratam, em nenhum de seus artigos, sobre o uso do aparato de Defesa Nacional, ou qualquer outra corporação militar, em funções internas às escolas públicas. Portanto, tal fundamentação legal se mostra controversa, reforçando o argumento contrário de vários especialistas e as atuais disputas judiciais em curso em relação às políticas de militarização da educação (Santos; Alves; Ximenes, 2024).

No primeiro artigo do decreto do Pecim, tem-se como finalidade: “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2019s,

online)¹⁷³. Entende-se, assim, que o programa vincula abertamente os militares e o tipo de gestão escolar que desenvolvem como um padrão de qualidade para a Educação Básica pública do Brasil. A ideia de uma suposta superioridade do meio militar (técnica, moral, dentre outras) está presente em vários documentos do Pecim e nos discursos de seus agentes¹⁷⁴. A partir dessa concepção, percebe-se que a militarização não é de fato uma espécie de parceria entre civis e militares, mas uma expressão do militarismo e uma expansão do mesmo (Perera, 2015), realidade que se manifestou de distintas formas na implementação do programa.

A questão da melhoria na qualidade da educação foi destacada em outros pontos do decreto, vinculando-a ao modelo escolar militarizado dos colégios militares analisado no primeiro capítulo desta tese. Como fica explícito no decreto, o Pecim visou a aproximação das escolas públicas ao modelo das organizações militares em forma de colégios do Exército e demais corporações militares do País. Isso significa amplas alterações na gestão escolar e no regime disciplinar das escolas públicas, sob vigilância e interferência direta das Forças Armadas ou das Secretarias de Estado de Segurança Pública dos estados e do Distrito Federal¹⁷⁵.

A indução da militarização na gestão escolar e no trabalho pedagógico das unidades escolares estava prevista para ocorrer por meio de uma parceria entre os entes federativos. Para implementar o Pecim, a União, via MEC, MD e Forças Armadas se comprometia com apoio técnico, material e/ou de pessoal, sobretudo na contratação de militares inativos das Forças Armadas para atuarem nas escolas. E, quando necessário, ocorreria o emprego de policiais ou bombeiros militares dos estados. Esse último fato, como consta no Capítulo 1, já ocorria nas centenas de escolas militarizadas pelo País, sobretudo desde os anos 2010 (Santos; Alves, 2022). Nesse sentido, o decreto ratificou e legitimou tal fenômeno.

No artigo 4º do Decreto n.º 10.004, que trata dos objetivos do Pecim, destacam-se o fomento e o fortalecimento das Ecims, ou seja, a transformação de escolas públicas em organizações militares pela utilização do modelo dos colégios militares. No artigo, há o anúncio de outros objetivos, além da melhoria na qualidade educacional em sentido geral:

¹⁷³ No artigo 3º, o decreto afirma que o atendimento preferencial do programa será “[...] às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2019s, *online*), no entanto, novamente, não se define o que é vulnerabilidade social para o governo.

¹⁷⁴ O então subsecretário do MEC, Aroldo Cursino, em apresentação do Pecim para reservistas em outubro de 2019: “Nós sabemos que os integrantes das Forças Armadas têm sua credibilidade, pelos valores nos quais são formados. E isso vai ser importante no programa, quando a missão é melhorar a educação básica do Brasil por meio de um modelo” (Brasil, 2019l, *online*).

¹⁷⁵ No artigo 24 afirma-se que “os militares que atuarem nas Ecim não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica, nos termos do disposto no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2019s, *online*). Ou seja, ratifica-se que se tratam de militares, mesmo que na inativa, contratados na forma de prestadores de tarefa militar por tempo certo, dispositivo específico das Forças Armadas.

III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade; IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar; V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação; VI - estimular a integração da comunidade escolar; VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão; VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares; IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar (Brasil, 2019s, *online*).

Oficialmente, o Pecim colocou como objetivo a melhoria da educação em vários aspectos, inclusive na equidade, além de melhoria e integração no ambiente escolar para toda a comunidade, com redução de índices de violência escolar. Evidencia-se um paradoxo, pois, tais objetivos são concomitantes à diretriz de utilizar o modelo de gestão e pedagógico de redes escolares com alta seletividade, como é o caso dos colégios militares no Brasil. Além disso, ratifica-se a seguinte visão do governo de Jair Bolsonaro: a melhoria da Educação Básica pública do País passava não pelo fortalecimento de entidades, instituições e educadores civis, mas pela interferência dos militares brasileiros na educação, em mais uma missão tutelar e supostamente civilizadora sobre a esfera civil (Horta, 2012). Supostamente, era a militarização, tendo a escola pública como alvo, o processo capaz de produzir o “ambiente escolar adequado” (Brasil, 2019s, *online*)¹⁷⁶. Essa perspectiva foi reforçada a partir dos princípios explicitados no artigo 3º do Decreto n.º 10.004:

I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos; V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos; VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Brasil, 2019s, *online*).

A perspectiva de Educação Básica pública de qualidade em tela, conforme se viu no projeto subjacente ao MEC durante o governo de Jair Bolsonaro é, antes de tudo, em prol do

¹⁷⁶ Para Penido e Kalil (2021, p. 8), uma das dimensões da militarização se afirma na busca por “[...] militarizar todo e qualquer problema, através da utilização das polícias ou das FA [Forças Armadas] em questões que são de outras esferas do Estado, vendo por lentes militares toda e qualquer questão. Assim se combate a pobreza, a dengue, a seca, a corrupção, a pandemia... tudo como se fosse uma ‘questão militar’”.

reforço da tendência reprodutivista da educação capitalista. A Educação Básica serve, assim, à produção de indivíduos produtivos para o mercado de trabalho e dóceis frente às instituições dominantes no País, para utilizar os termos de Foucault (2014). Para auxiliar no alcance de tal objetivo maior, o governo federal neutralizou e desarticulou outras perspectivas educacionais, ditas ideologizadas, e produziu o Pecim, militarização da educação como uma suposta tecnologia neutra e eficiente – na realidade, política e ideológica, com fins autoritários.

O Pecim teve como público-alvo: “I - alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio; e II - gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio” (Brasil, 2019s, *online*). E sua implementação, posteriormente regulamentada em portarias, ocorreu segundo as seguintes diretrizes:

I - etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da Ecim nas escolas participantes; II - disponibilização de militares inativos das Forças Armadas ou de militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares; III - capacitação de militares, de gestores, de professores e dos demais profissionais da educação básica; IV - fornecimento de apoio técnico e financeiro; V - disponibilização de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem; VI - promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa; VII - avaliação da implementação das Ecim para fins de certificação; VIII - contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo pelas Forças Armadas, sob coordenação do Ministério da Defesa; e IX - fortalecimento da infraestrutura escolar (Brasil, 2019s, *online*).

A dialética da reprodução social exige tanto a dimensão de domínio, coerção, quanto de hegemonia, direção ético-política (Gramsci, 2017). Essa realidade está presente na política de Educação Básica. A implementação do Pecim contou com ações e medidas que buscaram de forma evidente construir consensos na comunidade escolar. Ou seja, em contraponto e em complementariedade com a instauração do programa via decreto presidencial e a utilização inclusive das Forças Armadas na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar, o governo visou convencer a comunidade escolar com a adesão voluntária, ciclos de formação, emissão de certificados, além de apoio técnico e financeiro, inclusive com investimento em infraestrutura escolar. O discurso sobre qualidade educacional e melhoria do ambiente escolar também visou justificar a medida autoritária que subjaz ao programa. A tentativa de construção de hegemonia no Pecim, frente às resistências sociais, contou ainda com ações sociais, midiáticas, formativas, propagandas, eventos, construção de símbolos e rituais durante a implementação do programa.

Nesse sentido, constata-se que os agentes civis e militares envolvidos na gestão do Pecim não só produziram a militarização como a reproduziram, por meio de mecanismos de controle (presença de militares, monitoramento, certificação etc.), ideológicos (convencimento da comunidade, formação de agentes, difusão de boas práticas etc.) e financeiros (aportes e apoios) concomitantemente. A “reprodução endógena” do Pecim (Freire, 2017) constituiu-se em um conjunto de concepções e práticas militaristas em prol da implementação, continuidade e expansão do programa como uma via de militarização da Educação Básica no País.

Entendo que, na tentativa de legitimar a militarização da educação em curso no Pecim, houve também o aspecto de reforçar a popularidade e a influência das corporações militares na sociedade brasileira. Segundo o próprio plano de governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2018), após 21 anos de regime ditatorial, a imagem dos militares foi deteriorada no processo de redemocratização. Sendo assim, esse governo federal buscou melhorar tal imagem, inclusive com atividades sociais subsidiárias, como nas escolas públicas.

No decreto, observa-se tanto uma preocupação de formação, controle, monitoramento, avaliação e até certificação para execução das Escolas Cívico-Militares, de forma rígida e padronizada, quanto uma perspectiva de difusão e expansão do chamado modelo cívico-militar, seus valores, doutrinas e práticas, para além das Ecims – uma espécie de reprodução ampliada do programa. Isso indica, mais uma vez, que tal programa tinha forte afinidade com o projeto bolsonarista de Educação Básica, e estava alinhado com o plano de governo e de poder desse campo político. Ora, o Pecim, a partir do sucesso das Ecims como modelos a serem seguidos, era visto como um programa que possibilitava uma transformação paulatina na Educação Básica e na formação das próximas gerações, em nível nacional.

Essa difusão do modelo aparece nos documentos e discursos por meio do termo boas práticas¹⁷⁷. Esse termo tem sido disseminado na educação por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e indica “[...] um conjunto de ações e/ou soluções replicáveis em larga escala para diversos países e seus respectivos sistemas educacionais” (Silva, 2023b, p. 26). Essa visão parte de uma perspectiva gerencialista da educação e integra uma agenda de medidas e contrarreformas que enfraquecem a educação pública, um modo pelo qual organismos e

¹⁷⁷ O termo boas práticas aparece duas vezes no Decreto do Pecim. O emprego do termo também esteve presente em outros momentos do Pecim, como na entrevista do subsecretário Cursino à TV Brasil, em 2019. Segundo o subsecretário, o Pecim busca “[...] melhoria do processo de ensino e aprendizagem com boas práticas” (Brasil, 2019c, *online*). O Pecim realizou ainda um Seminário Nacional de Boas Práticas, ocorrido em 2022 em parceria com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), Organização Social vinculada ao MTCL. Um dos resultados desse Seminário foi a *Cartilha Boas Práticas para as Escolas Cívico-Militares*, elaborada pelo Coronel do Exército Luiz Carlos de Souza Ávila (Brasil, 2022e). A seguir abordarei sobre outras afinidades entre a perspectiva militarista e a gerencialista.

fundações do campo empresarial buscam construir consensos e propor alternativas para melhoria de indicadores educacionais de acordo com métricas mercadológicas (Silva, 2023b; Silva; Pimenta, 2024).

O Pecim assumiu, assim, a perspectiva e o léxico gerencialista, inclusive como forma de amenizar ou dissimular suas concepções e práticas pautadas no militarismo e advindas de um projeto político autoritário. No decorrer da análise documental, viu-se também que a privatização, um dos eixos do projeto bolsonarista de Educação Básica, gerou efeitos diretos no Pecim. No artigo 14º, o decreto afirma que “[...] poderão integrar o Pecim outros órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e entidades privadas sem fins lucrativos” (Brasil, 2019s, *online*). Essa abertura para o setor privado, no próprio corpo da lei central do programa, indica a intenção do legislador de promover parcerias público-privadas no âmbito da militarização; portanto, favorece a privatização da educação pública.

No Quadro 8, vê-se uma síntese do Pecim, a partir da legislação que o instituiu.

Quadro 8 – Síntese do Pecim, a partir do Decreto n.º 10.004 de setembro de 2019.

(continua)

Temas	Características
Finalidade	Promover o modelo de escolas militarizadas nos Ensinos Fundamental e Médio do Brasil (Art. 1º).
Princípio	Articulação entre órgãos federais e entes federativos para a adoção de modelo de gestão escolar inspirada nos colégios militares (Art. 3º).
Objetivo	Militarizar escolas visando a melhoria de indicadores educacionais e a implementação do projeto bolsonarista de Educação Básica (Art. 4º).
Diretriz	Implementação gradual do modelo de gestão escolar militarizado com o auxílio das Forças Armadas e das corporações de segurança pública (Art. 5º).
Competência	Dirigido pelo MEC, em parceria com o MD, as Forças Armadas e os entes federativos (Art. 6º).
Modelo	Gestão escolar militarizada nas áreas administrativa, didático-pedagógica e educacional (Art. 11º).
Público-alvo	Escolas públicas estaduais, municipais e distritais dos Ensino Fundamental e Médio (Art. 13º).

Implementação	Adesão voluntária dos entes federativos ao programa e acordo com o MEC para disponibilização de apoio técnico, formativo, financeiro e/ou de pessoal (Art. 15º).
Avaliação	Controle e monitoramento contínuo do MEC, visando, inclusive, a certificação de escolas a partir do cumprimento de metas e padrões (Art. 16º).

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

O Decreto foi publicado no dia 5 de setembro de 2019 juntamente com o lançamento do programa, em cerimônia no Palácio do Planalto, com a presença do presidente Bolsonaro, dos ministros da Educação e da Defesa e de outras autoridades, inclusive de corporações militares estaduais, como a Polícia Militar de Goiás, expoente da militarização da educação. Em seu discurso, o presidente Jair Bolsonaro demonstrou mais uma vez as razões e intenções autoritárias do governo com o programa, e inclusive utilizou o termo militarização e fez referências ao período ditatorial militar:

E por que que a tendência nessas escolas militarizadas é dar certo? Sem querer desmerecer ou dizer que as outras não dão certo, também dão certo, mas uma taxa muito maior nas militarizadas. Por quê? Tem disciplina.

[...]

Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada a importância dos valores cívico-militares como tínhamos há pouco, no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre o respeito à bandeira [...].

[...]

E temos aqui a presença física do nosso governador do DF, o Ibaneis. Parabéns, governador, por esta proposta [de militarização]. Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram, me desculpa, não tem que aceitar não, tem que impor. Se aquela garotada não sabe... [...] me desculpa, não tem que perguntar para o pai irresponsável, nessa questão, se ele quer ou não uma escola com uma, de certa forma, militarização, tem que impor, tem que mudar (Brasil, 2019f, *online*).

No mesmo dia, o ministro Weintraub participou da solenidade em comemoração aos 184 anos da Polícia Militar do Mato Grosso (PMMT), indicando que as relações entre a política nacional de educação e as corporações militares se intensificaram nesse período, para além do Pecim. Na ocasião, no Quartel do Comando-Geral da PMMT, o ministro recebeu a comenda Homens do Mato¹⁷⁸, a maior honraria daquela corporação, em reconhecimento à contribuição para a segurança pública. Na fotografia oficial, o ministro da Educação recebe a comenda,

¹⁷⁸ Nome da estrutura policial do local na época do Império. “Em setembro de 1835, cria-se a polícia militar com a denominação de ‘homens do Mato’, coincidentemente, passa-se a pensar que o espaço da cidade se constitui em um território a ser policiado, vigiado por conta das possíveis violações contra a liberdade, a vida e a fuga de indivíduos negros escravizados” (Queiróz, 2023, p. 186).

dourada e com as cores da bandeira nacional, de um oficial, fardado para a cerimônia e armado. O ritual também promoveu vários militares daquela corporação estadual.

O então comandante da corporação, diante do ministro da Educação, afirmou que a função militar está além da segurança pública: “nós somos mais que isso. Somos um instrumento de organização social que luta diariamente para que todo cidadão tenha paz. Caminhamos também no campo social” (Brasil, 2019i, *online*). E, como exemplo dessa atuação no “campo social”, destacou o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), realizado há décadas em vários estados entre polícias militares e redes de ensino (Valente *et al.*, 2022).

Em seu discurso, o ministro Weintraub afirmou: “a razão de eu dar tanta importância para a polícia é que é um grande símbolo. A polícia é a última defesa que a sociedade tem contra o mal. [...] Por isso, vocês estão sendo chamados para resgatar a educação nas escolas cívico-militares” (Brasil, 2019i, *online*). Enquanto dirigente da política nacional de educação, o então ministro Weintraub, condecorado pela PMMT, externa em ações e palavras sua defesa do militarismo e valorização das corporações militares brasileiras. Para o ministro, esse grupo social defende a sociedade contra o mal que, a partir da perspectiva bolsonarista, é simbolizado, em última instância, pelo campo da esquerda. Não por acaso, militares foram mobilizados para atuar nas escolas públicas, locais em que a educação precisa ser reestruturada, segundo o ministro.

Assim, repetidas vezes, as intenções políticas e ideológicas do programa foram desveladas em meio às propostas de desideologização do bolsonarismo. Ao evocar essa imagem de uma suposta luta contra o mal¹⁷⁹, Weintraub evidencia a perspectiva do Pecim e da militarização das escolas públicas. Por trás e além de uma medida pretensamente técnica de melhoria educacional, há a intenção de construir um modelo de sociedade alinhada ao ideário bolsonarista e dos grupos das alianças neoconservadoras.

Essa concepção político-pedagógica constitutiva do Pecim se reforçou ainda com outras declarações de Jair Bolsonaro sobre o programa. Em 2021, na solenidade alusiva ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o então presidente reafirmou seu plano de governo e objetivos políticos por meio do programa. Bolsonaro, em discurso perante autoridades, gestores e estudantes das Ecims, contrapõe o Pecim a um contexto no qual há uma “[...] militância imperando em sala de aula” (Brasil, 2021g, *online*). No caso, trata-se de militância vinculada a valores de esquerda; pois, no mesmo discurso, afirma, em contraposição, que escola é lugar

¹⁷⁹ “A lógica militar é binária, pautada na identificação do eu e do outro. Quando a lógica militar vai para a política, não existem mais adversários, reais ou potenciais, apenas inimigos” (Penido; Kalil, 2021, p. 8).

também de educação moral e cívica, conteúdo presente no Estado Novo e na Ditadura Militar. Na ocasião, ainda colocou em dúvida o termo ditadura ao regime inaugurado em 1964 e confirmou, por fim, uma visão conservadora de gênero: “que o menino seja menino, que a menina seja menina” (Brasil, 2021g, *online*)¹⁸⁰. Assim, em um evento público do Pecim, Bolsonaro retomou vários elementos da agenda do neoconservadorismo para a Educação Básica, reforçou sua defesa ao regime militar e sua intenção de censurar e perseguir pautas e movimentos vinculados à esquerda e ao processo de redemocratização do País, inclusive por meio desse programa.

O Pecim foi formulado no início do mandato de Jair Bolsonaro, em 2019, por agentes civis e militares, em meio à articulação entre MEC e MD e sob a influência das alianças neoconservadoras e do projeto bolsonarista de Educação Básica do MEC. Esse programa de Educação Básica foi instaurado via decreto presidencial, sem qualquer debate no Congresso Nacional ou participação de entidades educacionais representativas no País. O governo de Jair Bolsonaro justificou esse programa pela melhora da qualidade da Educação Básica, pautada na adoção do modelo de gestão escolar dos colégios militares em escolas públicas de todo o País. A partir de sua principal base legal, o Decreto n.º 10.004, e falas públicas de lideranças políticas do governo de Jair Bolsonaro, identificou-se que os princípios do programa são pautados no militarismo, pois consideram a superioridade de práticas militares no âmbito educacional e se alinham às pretensões autoritárias do governo e à perspectiva gerencialista. O Pecim foi uma política nacional de Educação Básica pública militarizada, com participação de militares desde sua elaboração para propagar uma concepção militarista e gerencialista de educação, fomentar um modelo de gestão escolar militarizado e se reproduzir por meio de mecanismos ideológicos, financeiros e de controle.

Os objetivos e finalidades do Pecim foram perpassados por interesses políticos do governo Bolsonaro e das alianças neoconservadoras. Buscou-se, com o Pecim, uma melhoria educacional vinculada a uma perspectiva de ordem, disciplina e hierarquia advinda das corporações militares. O civismo e o patriotismo, nesse contexto, são politicamente conservadores e indutores de uma educação para a produção de indivíduos dóceis, úteis e produtivos frente às instituições dominantes e ao mercado capitalista.

Entre 2019 e 2023, a implementação do Pecim ocorreu por diversas parcerias nos espaços políticos, institucionais e midiáticos, com gestores e líderes políticos. Nas próximas seções, busco reconstruir esse processo no governo de Jair Bolsonaro, assim como explicitar a

¹⁸⁰ Tal afirmação se vincula ao campo neoconservador contra a chamada ideologia de gênero, que supostamente é a responsável pelo fato de algumas pessoas transicionarem de gênero.

criação da Rede Política e Institucional que se efetivou por meio da militarização na política de Educação Básica pública e na gestão escolar.

4.2. A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim: estruturas institucionais e organizacionais, parcerias, relações e agentes civis e militares

A gestão da política nacional de Educação Básica no Brasil e de seus programas educacionais específicos ocorre sob a direção do governo federal, em espaços administrativos e políticos e sob contínuas relações com outros setores da sociedade política e da sociedade civil. Analisar a implementação de um programa de Educação Básica, como o Pecim, exige compreender seu contexto político e institucional específico, as estruturas e as relações entre agentes constituídas a partir de e para tal programa que, nesse caso, indicam e integram a militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar. Nesta seção, por meio da análise documental e bibliográfica, reconstruo as principais estruturas, parcerias e agentes do Pecim, que conformaram uma complexa Rede Política e Institucional de gestão¹⁸¹.

Viu-se que a formulação do Pecim e sua implementação ocorreu sob um contexto político das alianças políticas neoconservadoras e teve como espaço institucional central a Secim, posterior Decim. Essa subsecretaria, e posterior diretoria, vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC foi uma criação do governo de Jair Bolsonaro em seu redesenho do MEC para viabilizar seu projeto de Educação Básica, em aliança com o campo político neoconservador. Os decretos 9.665 e 10.195 de 2019 instauraram e regularam esse espaço institucional fundamental da militarização da educação desde o nível da administração federal (Brasil, 2019t, 2019u).

Em ambos os decretos, a estrutura regimental do MEC sob o governo de Bolsonaro, representada em organograma no Capítulo 2, é o assunto principal. O primeiro decreto, de janeiro de 2019, foi publicado durante a gestão de Ricardo Vélez, e o segundo, apresenta alterações na estrutura subsequente e foi publicado durante a gestão Weintraub, em dezembro de 2019. Um dos elementos em comum nas duas estruturas propostas pelo governo de Jair Bolsonaro foi o estímulo à militarização da política nacional de todos os níveis da educação, inscrito desde o Capítulo I de ambos os decretos, que trata da natureza e competência do Ministério: “Parágrafo único. Para o cumprimento de suas competências, o Ministério da

¹⁸¹ Os estudos de políticas educacionais há vários anos identificam um processo histórico e global de complexificação da construção e reprodução dessas políticas, com a emergência de novos agentes, espaços e relações e a conformação de diversas redes políticas e institucionais. Nesse sentido, um desafio das pesquisas educacionais é a apreensão, reconstrução, exposição e análise de tais redes (Lima; Hypolito, 2020; Shiroma, 2019).

Educação poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (Brasil, 2019u, *online*).

Nota-se a utilização do termo “experiências exitosas”, que se relaciona tanto ao léxico de “boas práticas”, advindo dos organismos internacionais e fundações empresariais e suas estratégias de disputa de hegemonia, quanto à perspectiva presente no decreto do Pecim, na qual o modelo de colégios militares é considerado de excelência e superior ao modelo civil das escolas públicas. Além disso, enaltece as parcerias para a realização de políticas educacionais.

O estímulo à militarização aparece em outras partes dos decretos, especificamente quando aborda a pasta ministerial voltada para o nível da Educação Básica. No Decreto n.º 9.665 de janeiro de 2019, entre as competências da Secretaria de Educação Básica, inseriu-se:

XVI - promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019u, *online*).

Essa redação foi alterada no Decreto n.º 10.195 de dezembro de 2019, mantendo o sentido geral:

VIII - fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais, que adotarão a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica dos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares (Brasil, 2019t, *online*).

Sabe-se que o Pecim ocorreu sobretudo por meio da parceria com o Ministério da Defesa. No entanto, no seu decreto, havia também a previsão para parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos. Por isso, chama atenção, nesses artigos, o termo “parcerias” sem qualquer qualificação, o que deixou espaço para que tais parcerias também ocorressem com o setor privado, como de fato aconteceu, conforme analisado adiante.

Quanto às competências da Secim, presente no Decreto n.º 9.665 de janeiro de 2019, e da Decim, presente no Decreto n.º 10.195 de dezembro de 2019, faz-se uma comparação no Quadro 9.

Quadro 9 – Comparação de competências entre a Secim e a Decim, de acordo com os decretos n.º 9.665 de janeiro de 2019 e n.º 10.195 de dezembro de 2019.

(continua)

Secim	Decim
I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;	I - formular, coordenar, monitorar e avaliar a implementação de políticas, programas e ações para escolas cívico-militares;
II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;	II - formular modelo educacional com base nos padrões de ensino e gestão empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio, em consonância com a legislação educacional vigente;
III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;	III - promover o modelo de escola cívico-militar mediante adesão voluntária, que atenda, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade;
IV - fomentar junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando a alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;	IV - estimular a cooperação com os órgãos dos entes federativos e entidades públicas e privadas para a implementação do modelo de escola cívico-militar;
V - implementar um projeto nacional a partir da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis;	V - incentivar a participação da comunidade escolar nas escolas cívico-militares;
VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos;	VII - elaborar e acompanhar estudos para o aprimoramento das práticas de gestão e de ensino das escolas cívico-militares;
VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares;	VIII - desenvolver e avaliar tecnologias destinadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares; e
VIII - fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares;	IX - propor e acompanhar a elaboração de cursos de capacitação para atuação em escolas cívico-militares.
IX - propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares;	
X - propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares;	

XI - desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares;
XII - propor, desenvolver e articular a autoria e o desenho instrucional de cursos de capacitação, em colaboração com as diretorias da Secretaria;
e
XIII - propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental.

Percebe-se uma concordância de fundo entre a finalidade de ambos os espaços: de acordo com esses decretos, tratam-se de instâncias voltadas ao fomento da militarização na Educação Básica. No entanto, houve uma redução das competências da Secim para a Decim. Interpreto tal mudança não como uma redução de importância do órgão, mas como uma tentativa de tornar sua atuação mais focada e relacionada ao Pecim. Isso se justifica pelo fato de que o modo mais específico e concreto no qual o governo de Jair Bolsonaro fomentou a militarização educacional foi por meio do Pecim. Várias competências da Secim, à esquerda do quadro, ainda eram vagas, e nem se referiam diretamente ao modelo das escolas cívico-militares – por exemplo, as competências I, IV e V. Essa dispersão e falta de foco de competência foram corrigidas na redação da Decim: todas as competências se relacionam com a militarização de escolas, sob o modelo Ecims, de forma bem mais explícita e objetiva.

Nesse processo de retificação, considera-se o acúmulo de experiência do governo durante 2019. No início daquele ano, havia um cenário no qual o Pecim ainda estava em formulação, sem um desenho de política finalizado. Já em dezembro, o Pecim já existia e estava em plena preparação para a aplicação de seu projeto-piloto no ano letivo seguinte, em 2020.

A Secim e a Decim foram não apenas órgãos de e para a militarização, por meio da coordenação geral do Pecim, mas também órgãos militarizados. Entre 2019 e 2022, todos os dirigentes da Secim/Decim foram militares: a Tenente-Coronel do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) Márcia Amarílio da Cunha Silva (2019), o Coronel do Exército Brasileiro Aroldo Ribeiro Cursino (2019-2020) e o Coronel do Exército Brasileiro Gilson Passos de Oliveira (2020-2022). As mudanças dos militares dirigentes dessa pasta ocorreram concomitantemente às mudanças na própria direção do MEC ao longo do governo de Jair Bolsonaro. Márcia Amarílio acompanhou a gestão de Ricardo Vélez; Aroldo Ribeiro Cursino,

a de Weintraub. Já Gilson Passos de Oliveira foi membro da gestão de Milton Ribeiro e de seu sucessor, Victor Godoy Veiga (Colombo, 2023).

Portanto, essas instâncias criadas com objetivos de ampliar a presença e a influência militar na política educacional foram dirigidas por militares, além da presença de outros militares em seus cargos e comissões. Nesse sentido, a Secim/Decim se constituiu em um reduto militar no e do MEC, responsável por produzir e reproduzir a política educacional de militarização, e também em um espaço de alta concentração e constância de gestores militares no ministério. Por meio desse espaço, militares de várias corporações exerceram poder de elaboração, decisão e gestão e transferiram valores e ideologias castrenses para a política nacional de Educação Básica, sob a perspectiva política do governo Bolsonaro.

Márcia Amarílio, a primeira dirigente da Secim é militar do Corpo de Bombeiros do DF, participou da campanha eleitoral e do gabinete de transição de Bolsonaro. Segundo ela, o convite de Ricardo Vélez se deu também pelo fato de ela ser mulher e, assim, supostamente, amenizar a imagem polêmica dos militares na educação (Colombo, 2023, p. 265). Márcia tinha experiência de gestão no ensino militar por meio do Centro de Ensino de Altos Estudos Oficiais do CBMDF. Também chegou a ser assessora parlamentar do Conselho Nacional dos Corpos de Bombeiros Militares do Brasil, associação civil representativa dos militares dessa corporação.

Na seção anterior, analisou-se a fala da subsecretária em vídeo institucional do MEC. Na análise documental, houve pouca presença ou menção de Márcia Amarílio, que ficou no cargo apenas por três meses. De toda forma, a partir de seu histórico e pronunciamento analisado, entende-se que a militar foi uma liderança relevante no início da elaboração do Pecim.

Aroldo Ribeiro foi comandante do tradicional Colégio Militar do Rio de Janeiro e, portanto, esteve envolvido com a rede de ensino militar, no caso, de colégios militares do Exército. Já Gilson Passos de Oliveira, também do Rio de Janeiro, é mestre em Ciências Militares. Ambos os gestores foram as principais lideranças do Pecim em seus quatro anos de existência. A Secim/Decim, sob essas direções, implementou todas as rodadas de expansão do Pecim; gerou os principais instrumentos regulatórios do programa; e efetivou os eventos e documentos de formação e propaganda do Pecim. A maioria dos documentos analisados do Pecim adiante foi coordenada por esses dois gestores públicos militares.

A Secim/Decim, assim, incorporou em seus quadros dirigentes militares com experiência na gestão educacional das redes de ensino militar. Outros quadros dessas redes de ensino, assim como seus documentos e modelos pedagógicos, influenciaram diretamente a construção do Pecim. Nesse sentido, percebe-se que a experiência dos militares em suas redes

de ensino, de certa forma, prepara tais corporações para as intervenções na política educacional civil, de acordo com seus objetivos. No Quadro 10, apresentam-se os gestores da Secim/Decim e suas principais medidas.

Quadro 10 – Gestores da Secim/Decim entre 2019 e 2022.

Márcia Amarílio da Cunha Silva (2019)	Aroldo Ribeiro Cursino (2019-2020)	Gilson Passos de Oliveira (2020-2022)
• Constituição da Secim. • Elaboração do Pecim. • Divulgação sobre escolas cívico-militares.	• Construção e publicação do Decreto do Pecim. • Alteração da Secim para Decim. • Divulgação do Pecim. • Projeto-piloto do Pecim. • Publicação do <i>Manual das Escolas Cívico-Militares</i>. • Capacitações. • Ampliação do Pecim.	• Substituição do <i>Manual das Escolas Cívico-Militares</i> pelas <i>Diretrizes das Escolas-Cívico Militares</i>. • Ampliação do Pecim, inclusive por meio da modalidade autofomentada. • Monitoramento e certificação das Ecims. • Capacitações e eventos como o Seminário Nacional de Boas práticas do Pecim.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Esses três gestores militares, que acompanharam momentos diversos do ciclo do Pecim, foram representantes e lideranças institucionais fundamentais para o programa se constituir e se reproduzir em âmbito nacional. Sob o Pecim, tais militares organizaram e conduziram uma equipe dentro do MEC, produziram as principais normativas e diretrizes, articularam parcerias, tomaram decisões no decorrer de sua implementação, movimentaram verbas, monitoraram e avaliaram resultados e realizaram atividades públicas e divulgações para consolidar o programa como um feito do governo de Jair Bolsonaro na Educação Básica e como um modelo de militarização a ser expandido.

Outro espaço institucional fundamental na implementação do Pecim, de acordo com a análise documental, foi o Ministério da Defesa. A participação de tal órgão, e das Forças Armadas que o compõem, foi fundamental para o desenvolvimento da militarização na política nacional de Educação Básica pública por meio do Pecim. Como visto, o MD e os militares das Forças participaram dos trâmites do decreto do Pecim, ou seja, da formulação de uma política educacional voltada à população civil. A própria exposição de motivos do Decreto foi assinada tanto pelo Ministro da Educação quanto pelo Ministro da Defesa. Além disso, como consta no mesmo decreto do Pecim, o MD e as Forças Armadas também assumiram competências próprias, como a seleção de pessoal para a implementação direta das Ecims.

Art. 7º Compete ao Ministério da Defesa: I - descentralizar os recursos orçamentários e financeiros destinados às Forças Armadas, com o objetivo de

efetivar a contratação de profissionais militares inativos para atuarem nas Ecim; II - colaborar com o Ministério da Educação na definição dos perfis profissionais dos militares inativos das Forças Armadas que atuarão nas Ecim; e III - coordenar com o Ministério da Educação o processo seletivo dos militares inativos das Forças Armadas a serem contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim.

Art. 8º Compete às Forças Armadas: I - promover a seleção dos militares inativos que atuarão nas Ecim, de acordo com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério da Educação; II - contratar os militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo que atuarão nas Ecim no desempenho de tarefas de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa; e III - executar a gestão administrativa dos militares inativos contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim (Brasil, 2019s, *online*).

De acordo com as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2021c), o Ministério da Defesa também abrigava coordenadores militares do Pecim, em nível nacional e regional. O Coordenador Nacional¹⁸² representava o programa em nível de MD e gerenciava os processos de cadastro, seleção, capacitação e pagamento de militares vinculados às Ecims. Os Coordenadores Regionais colaboravam com os oficiais presentes nas Ecims com vistas à implementação, monitoramento e desenvolvimento do programa em suas respectivas regiões.

A parceria desses órgãos federais demonstra um nível de militarização intenso e orgânico. O Pecim ocorreu: a) sob a influência de valores e práticas advindas da rede de ensino das corporações militares; b) pela ocupação de cargos civis por militares, como ocorrido em vários ministérios de Jair Bolsonaro (Schmidt, 2022); c) com a utilização da própria institucionalidade da Defesa e das Forças, de forma oficial, como elaboradora, gestora e executora, junto ao MEC, de um projeto educacional voltado a escolas públicas civis em todo o País. Além disso, pode-se afirmar que o Pecim ocasionou momentos e espaços de fusão entre o MEC, o MD e as próprias Forças Armadas, formando uma rede política e institucional em prol da militarização das escolas públicas e sob a direção de militares (em cargos civis ou propriamente militares) e a difusão de suas concepções educacionais.

Essa fusão civil-militar em prol da militarização é explícita em vários momentos. Por exemplo, nos eventos e solenidades do Pecim, nos quais há tanto militares à paisana, ocupando cargos civis, quanto estudantes de escolas públicas civis fardados; nas ocasiões em que os políticos e gestores se apresentam por meio de suas patentes, referindo-se às suas corporações

¹⁸² O Capitão de Mar e Guerra João Carlos Küster Maia, da Marinha, um militar da ativa, chegou a ser Coordenador Nacional do Pecim nessa organização do MD. Tais gestores lotados no MD estão pouco presentes na documentação selecionada e na imprensa oficial do programa, assim, exerceram suas funções administrativas de forma pouco divulgada.

de origem; ou ainda em documentos como a Portaria do MEC n.º 2.015/2019 na qual há afirmações como: “[...] o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim” (Brasil, 2019q, *online*), sendo que o MEC, a princípio, não tem tal atribuição. Essa zona de não distinção entre instituição/agente voltado à gestão da educação e instituição/agente integrante das corporações militares demonstra que a fusão entre aparelho ideológico e aparelho repressivo não ocorreu apenas na escola militarizada e seu cotidiano mais próximo de um quartel. Desde a formulação dessa política educacional, a militarização diluiu tais fronteiras¹⁸³.

Nota-se que a presença, a atuação e a influência militar, no âmbito do Pecim, por vezes eram explicitadas, mas em outras se buscava discrição e dissimulação. A própria fusão civil-militar expressava essa dialética entre militarização explícita e implícita. A razão para isso está na necessidade de revidar críticas de militarização da educação, dirigidas ao programa, e manter aparências de controle civil na política nacional de Educação Básica e na gestão escolar. No *Memorial de Gestão do Pecim*, o governo afirma que a militarização da educação é um “mito”:

Diferentemente do que muitas pessoas podem pensar, o Programa não tem como objetivo impor normas rígidas e a sensação de militarização para a vida dos seus participantes. O modelo permanece em consonância com o projeto político-pedagógico da secretaria de educação à qual a escola estiver vinculada e sua estrutura curricular segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2022f, p. 17).

Contudo, desde sua formulação e primeiras bases legais, o Pecim se conformou como programa que visou modificar a escola pública à luz do modelo militarizado das escolas das corporações militares. Além disso, essa militarização se efetivou interna e articuladamente com outras políticas neoliberais do período, como a nova BNCC.

O Ministério da Defesa foi um parceiro essencial na articulação do Pecim e emitiu portarias que regulamentaram o processo seletivo de contratação de militares da reserva ou reformados para atuarem nas Ecims como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC), uma modalidade de contrato temporário de militares inativos, mobilizados eventualmente para executar atividades de natureza militar (Brasil, 2023c). Assim, o militar que adere ao PTTC recebe um complemento aos seus rendimentos mensais por um período de tempo limitado. No Pecim, a atividade militar foi a participação em processos de gestão e educacionais das Ecims.

¹⁸³ Essa diluição leva o conceito de militarização ao seu próprio extremo e paradoxismo: sem área civil definida a ser militarizada, esse instrumento analítico perde em capacidade explicativa. Santos, Alves e Bordin (2023) defendem a utilização do conceito de hipermilitarização, no entanto, a adição do prefixo para indicar maior intensidade e naturalização da expansão do militarismo na sociedade, a meu ver, não representa rigorosamente o fenômeno acima identificado.

No Pecim, a remuneração desses militares das Forças Armadas ocorreu via verbas da educação¹⁸⁴. Ou seja, de acordo com a documentação analisada, apesar de se tratarem de militares, em tipo de contrato de natureza militar, não houve movimentação de recursos da Defesa para o Pecim. Já as escolas que incorporaram os militares da segurança pública adotaram formas heterogêneas e locais de pagamento. Na Tabela 1, constam os custos mensais finais para o MEC da remuneração dos militares das Forças Armadas participantes do Pecim, de acordo com valores de 2023. Naquele ano, eram 972 militares remunerados dessa forma (Brasil, 2023c). Esses valores são complementos adicionados às remunerações mensais recebidas pelos militares inativos.

Tabela 1 – Custos finais do MEC com gratificações mensais recebidas pelos militares das Forças Armadas atuantes nas Ecims, por posto/graduação¹⁸⁵, 2023.

Posto/Graduação	Total de despesa mensal individual
Oficiais superiores	R\$ 8.433,36 a R\$ 9.152,76
Oficiais intermediários	R\$ 4.120,10 a R\$ 6.022,36
Praças graduados	R\$ 2.657,24 a R\$ 4.439,29

Fonte: Elaboração própria. Nota Técnica n.º 60/2023 do MEC (Brasil, 2023c).

Nota-se que, em média, tal complemento mensal é maior do que os salários de parcela significativa de professores e gestores de escola pública no País, cujo piso salarial era de R\$ 4.420,55 em 2023 – piso ainda desrespeitado por vários entes federativos e bem abaixo da média dos países membros da OCDE¹⁸⁶. Entendo que essas gratificações bastante significativas dos militares, comparando-se com os salários e gratificações comuns nas redes públicas de Educação Básica do País, foram uma forma do governo atrair tais agentes para o programa ainda iniciante.

Assim, no Pecim, a presença dos militares foi bem remunerada com verbas da educação. Além de possíveis ganhos ideológicos, com ampliação de sua influência na disputa por hegemonia na sociedade civil, as Forças Armadas, por meio de vários de seus membros, tinham

¹⁸⁴ De acordo com o atual diretor do MEC, Alexsandro do Nascimento Santos, a transferência de verba para o MD ocorria por destaque orçamentário, via Ministério da Economia (atual Ministério da Fazenda) (Brasil, 2023b).

¹⁸⁵ “Os graus hierárquicos dos oficiais são os postos; para os praças (graduados, cabos, soldados e taifeiros), são as graduações. Os oficiais são incumbidos de funções de comando, chefia e direção, enquanto os graduados auxiliam ou complementam as atividades dos oficiais no adestramento, no emprego de meios, na instrução e na administração. Cabos, soldados e taifeiros são chamados de elementos de execução” (Schmidt, 2023, p. 413). Segundo Penido (2024, p. 2024), os oficiais administram a violência oficial do Estado, enquanto os praças a aplicam.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/indicators/teachers-salaries.html>. Acesso em: 19 ago. 2025.

razões materiais para a defesa de tal programa educacional. Da mesma forma, expressaram certo corporativismo, o que contradiz a autoimagem republicana das armas, pois nesse programa hove tanto um desvio de função das forças de Defesa Nacional quanto um desvio de verbas da educação para pagar gratificações mensais acima do piso salarial do magistério aos militares.

Por fim, a partir dessa discrepância salarial, vê-se que os militares foram colocados em condição de superioridade no programa também nesse aspecto financeiro, colaborando para a reprodução do militarismo no Pecim. Em vez de valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, equiparando seu rendimento médio a outros profissionais com escolaridade equivalente, como consta na Meta 17 do PNE (2014-2024), o governo de Jair Bolsonaro, por meio de verbas da educação, elevou a discrepância salarial entre oficiais militares e professores de escolas públicas¹⁸⁷.

As outras corporações militares, de segurança pública estadual e distrital (policiais e bombeiros), também estiveram presentes no âmbito do Pecim. Como se viu, a primeira dirigente da Secim foi uma oficial do CBMDF. Observei que várias dessas corporações atuaram diretamente nas Ecims, receberam formação do MEC e participaram de eventos do programa. Gestores do MEC estiveram presentes em eventos e instituições dessas corporações, como Gilson Passos, palestrante do Instituto Superior de Ciências Policiais da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), em 2022, para divulgação do Pecim (Brasil, 2022g). Ademais, os colégios militares dessas corporações de segurança pública foram referências para a construção das normas das Ecims.

Além da parceria e das relações com o MD, as Forças Armadas e as corporações militares estaduais e distrital, outros órgãos federais auxiliaram na implementação do Pecim. Nessa articulação, fizeram-se presentes parcerias público-privadas com organizações sociais e empresas privadas.

O MEC buscou realizar a parceria com entidades externas visando possibilitar a realização de estudos, formação, certificação e análise quanto aos resultados do Programa, como o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)¹⁸⁸, o

¹⁸⁷ Segundo Schmidt (2023), militares das Forças Armadas com ensino superior completo no Brasil tinham uma remuneração média mensal de mais de R\$ 10.000 em 2018.

¹⁸⁸ De acordo com o seu site, seus objetivos são: “Promover e realizar estudos e pesquisas prospectivas de alto nível nas áreas de educação, ciência, tecnologia e inovação e suas relações com setores produtores de bens e serviços; Promover e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, dos programas e projetos científicos, tecnológicos, de inovação e de formação de recursos humanos; Difundir informações, experiências e projetos à sociedade; Promover a interlocução, articulação e interação dos setores de educação, ciência, tecnologia e inovação com o setor empresarial; Desenvolver atividades de suporte técnico e logístico a instituições públicas e privadas; e Prestar serviços relacionados a sua área de atuação”. Em

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

Ainda no campo das parcerias, é importante ressaltar a parceria interna realizada junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para liberação dos recursos do Programa via Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁸⁹, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com ações para apoiar a formação dos profissionais e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na disponibilização de estudos e dados sobre as escolas cívico-militares (Sena; Teixeira, 2022, p. 64).

Com essas parcerias, o Pecim articulou um coletivo intelectual heterogêneo¹⁹⁰, composto por instituições oficiais, burocratas, agentes e grupos políticos neoconservadores, que elaboraram diversos estudos, concepções, objetivos, metas, aprimoramentos do modelo, entre outros, e com isso potencializaram a divulgação e reprodução do programa. Intelectuais e especialistas são agentes estratégicos e com conhecimentos específicos para a produção e condução de uma política educacional, inclusive na geração de discursos, conceitos, interpretações e evidências que visam legitimar tal política na opinião pública (Shiroma, 2019). Nota-se, mais uma vez, que o Pecim se conformou também em um espaço de disputa de hegemonia, em prol de consensos em torno da militarização como uma alternativa e proposta neoconservadora e autoritária para a educação e a sociedade brasileira.

A partir dessas articulações e objetivos, e para consolidar as estruturas administrativas e dar visibilidade ao programa, foi criado o Observatório Social do Pecim, uma plataforma *online* e um centro de pesquisa e imprensa coordenado por alguns professores da UnB¹⁹¹, o

seus conselhos, há tanto a presença de órgãos federais quanto de entidades patronais como a Confederação Nacional da Indústria e a CNA.

¹⁸⁹ Estratégia do MEC e do FNDE de assistência técnica e financeira aos entes federados. Foi criada na gestão de Haddad, com foco na melhoria do Ideb.

¹⁹⁰ Para Gramsci (2004a), embora todo ser humano seja intelectual, os intelectuais formam categorias sociais específicas de suma importância na luta de classes. Intelectuais têm capacidade dirigente e técnica que auxilia na condução e influência política de um grupo social. Eles também realizam funções de prepostos da classe dominante, exercendo atividades no âmbito da hegemonia.

¹⁹¹ Segundo informações da plataforma do CNPQ, os professores da UnB, Thérèse Hofmann, Valdir Adilson Steinke, Luiz Honorato da Silva Júnior e Celso Vila Nova de Souza Júnior, e os egressos, Tiago Emmanuel Nunes Braga e Cecília Leite Oliveira, integraram o Projeto Desenvolvimento de metodologia de monitoramento e avaliação para a certificação das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim do IBICT entre 2021 e 2022.

IBICT e o Instituto Internacional de Inteligência em Gestão e Sustentabilidade (I3GS)¹⁹². De acordo com o *site* do Observatório¹⁹³, ainda *online*:

o Observatório Social Pecim foi criado com o objetivo de monitorar a certificação das escolas que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Este observatório visa auxiliar o governo a informar políticas, monitorar tendências, acompanhar o impacto do programa e antecipar potenciais áreas de tensão ou mudanças através de ações práticas como a coleta, análise e divulgação de dados e informações ao público e o incentivo ao trabalho em rede e parceria.

Segundo o *Memorial de Gestão do Pecim*, a empresa I3GS era o “órgão certificador” do Pecim e participava de forma ativa do processo de certificação das Ecims (Brasil, 2022f). Na Ilustração 18, apresento um modelo de certificado do Pecim, conferido pela I3GS.

Ilustração 18 – Certificado do Pecim.



Fonte: Reprodução do Replanejamento Estratégico do Pecim (Brasil, 2022i).

O Pecim, em sua implementação, expansão e visibilidade, contou com apoio técnico e científico, inclusive por meio de parcerias com o setor público e privado, o que intensificou a circulação de ideias e conhecimentos em torno dele na sociedade civil e no Estado. Além disso, recebeu apoio político no âmbito das alianças políticas neoconservadoras, com destaque para a

¹⁹² Empresa privada do ramo da pesquisa e assessoria voltada à gestão sediada em Brasília. De acordo com a imprensa do MEC, o presidente dessa empresa é Kayton Fernandes de Ávila. Kayton é egresso do mestrado em economia da UnB. Na documentação do Pecim, não se encontrou mais detalhes sobre a parceria público-privada estabelecida entre MEC, MCTI e a I3GS. No Portal da Transparência da CGU, não se encontrou nenhuma movimentação de recursos públicos para o CNPJ dessa empresa.

¹⁹³ Disponível em: <https://pecim.ibict.br/sobre/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Militar no Brasil, na Câmara dos Deputados, inaugurada em 2019 pelo deputado Major Vitor Hugo (então PSL-GO)¹⁹⁴. Essa frente atuou na defesa da militarização da educação no Congresso Nacional, por exemplo, via o Simpósio Brasileiro de Escolas Cívico-Militares, evento público dessa coalizão parlamentar.

Portanto, formou-se uma *Rede Política e Institucional de gestão do Pecim*, com a inclusão de órgãos do nível estadual, municipal ou distrital e suas escolas, a partir de um conjunto de relações e funções que indicavam adesão ao modelo do programa e pactuação com a União. Conforme o decreto do Pecim (artigos 9 e 10), competiram aos estados, Distrito Federal e municípios auxiliarem na elaboração, implementação e monitoramento das Ecims, de acordo com as normativas e os regulamentos do MEC, inclusive disponibilizando profissionais da educação e, quando necessário, militares da segurança pública. Competiram às escolas públicas a adesão de sua comunidade e profissionais ao modelo militarizado e a integração dos militares ao ambiente escolar, de forma a colaborar com instâncias superiores para a implementação da política. Esse nível do Pecim, no qual se militarizou a gestão escolar, será analisado no próximo capítulo.

Essa Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, composta de agentes, espaços físicos e digitais, órgãos e relações institucionais, normativas, políticas e operacionais, tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, teve como objetivos principais: a) ampliar o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública, no âmbito dos ministérios e órgãos do governo federal e suas relações com corporações militares, empresas e movimentos e entidades civis e políticas; e b) disseminar o processo de militarização na gestão escolar, via implementação do programa no âmbito dos governos estaduais, municipais e distrital e das escolas públicas.

No nível federal, da política nacional de Educação Básica, além de parceria central entre MEC e MD, estavam presentes o MCTI, autarquias federais, empresas e Organizações Sociais de gestão, agentes legislativos e movimentos e entidades civis e militares, apoiadores da militarização. No nível dos governos locais (estaduais, distritais e municipais), a partir da análise realizada, destacam-se as presenças das Secretarias de Educação e das escolas públicas do programa e, em alguns casos, das secretarias de segurança e das corporações militares vinculadas a elas. Além disso, foram identificados apoios legislativos locais e da comunidade escolar e local em prol da militarização na gestão escolar. Esta ampla articulação entre agentes

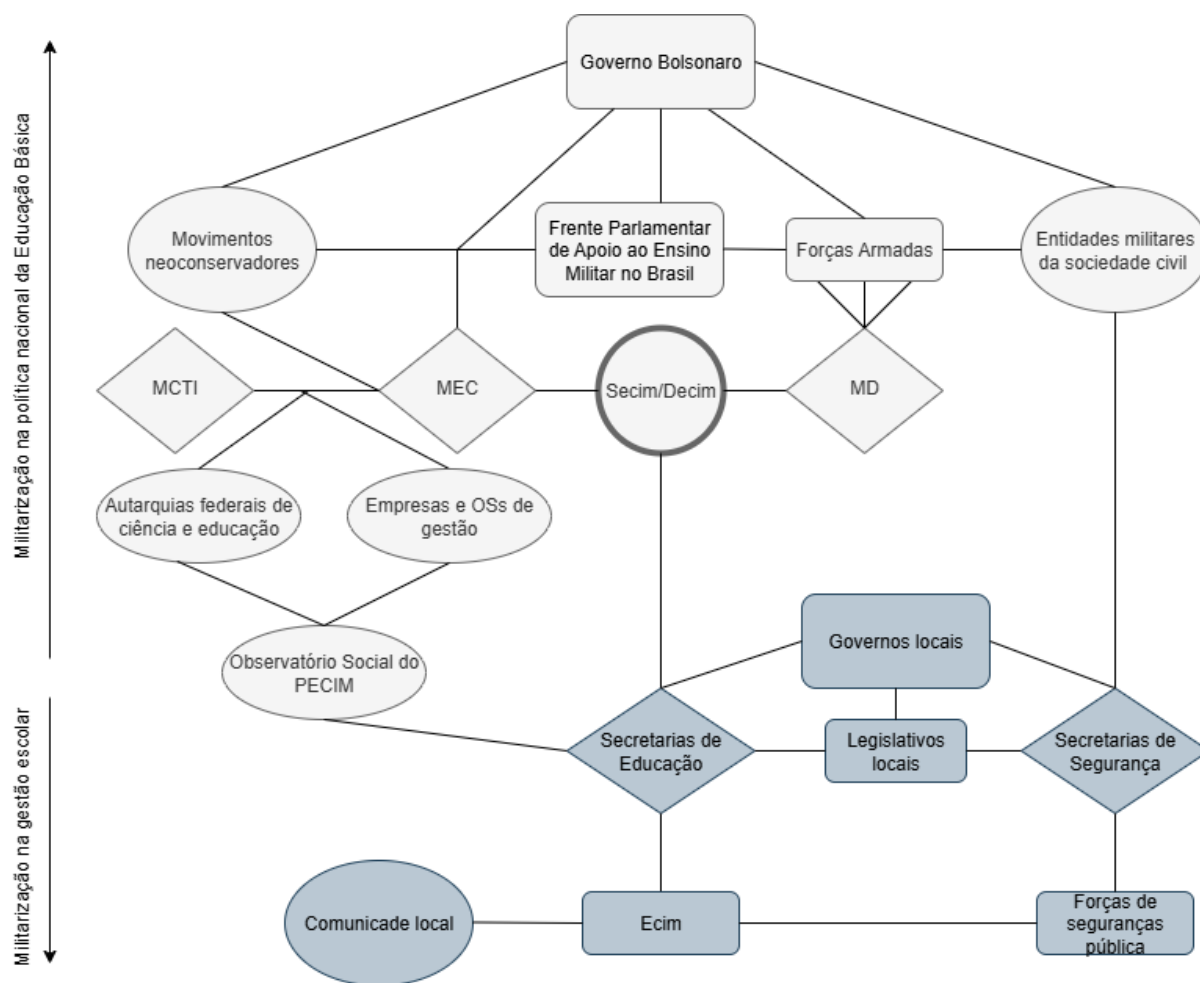
¹⁹⁴ O deputado serviu ao Exército por 21 anos. Foi líder do governo de Jair Bolsonaro na Câmara dos Deputados.

e espaços públicos e privados, físicos e digitais, civis e militares, geraram a Rede Política e Institucional de gestão para viabilizar o Pecim ao longo de sua construção e implementação.

Nos documentos analisados, destacam-se, tanto agentes, ideologias e valores militares quanto neoliberais, sobretudo, nas parcerias público-privadas e na presença da perspectiva gerencialista, o que demonstra afinidades entre as concepções neoliberais e as militaristas no âmbito do neoconservadorismo.

A coordenação do programa ficou a cargo da Secim/Decim, reduto militar no MEC. Foi a partir desse núcleo duro no âmbito federal que se articulou tal Rede. Apesar de responsabilidades compartilhadas e descentralizações, por exemplo, entre MEC, MD e governos e redes de ensino locais, o Pecim permaneceu um programa verticalizado, com pouca participação comunitária, e que fomentou hierarquias por meio do modelo militarizado de educação. Na Ilustração 19, apresenta-se o diagrama resultado da análise documental e bibliográfica que representa visualmente as principais estruturas, parcerias e agentes debatidos nesta seção.

Ilustração 19 – Rede Política e Institucional de gestão do Pecim e suas dimensões de militarização.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

De acordo com a tese defendida neste trabalho, a finalidade da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim é a implementação, legitimação e a reprodução desse programa em nível nacional, como uma materialização do projeto bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras. Com um duplo processo de militarização, na política nacional e na gestão escolar, essa Rede do Pecim desconfigurou a escola pública e reforçou a tendência reprodutivista da educação. Nesse contexto sociopolítico de ofensiva neoconservadora, militar e neoliberal, essa Rede expressa antagonismos e luta de classes nos âmbitos do Estado e da sociedade civil, sendo inclusive combatida por meio das resistências dos movimentos sociais, das associações científicas e da luta pela desmilitarização e pela gestão democrática da escola pública.

Na próxima seção, abordo os mecanismos de implementação e a reprodução social do Pecim por meio dessa Rede Política e Institucional de gestão entre 2019 e 2022 para, em seguida, tratar da avaliação, das resistências e do processo de encerramento do programa, ocorrido em 2023.

4.3. A atuação da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim entre 2019 e 2022

Nesta seção, após evidenciar a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, analiso as formas e os processos de implementação e reprodução do programa, por meio dos seus diversos agentes, parcerias e dos mecanismos de controle, ideológicos e financeiros no nível da política nacional de Educação Básica durante o governo de Jair Bolsonaro. A análise priorizou as portarias referentes à expansão das Escolas Cívico-Militares em todo o território nacional, instrumentos normativos de execução do Pecim. A implementação do Pecim pela Rede colocou em movimento a militarização, assim como evidenciou seus mecanismos de reprodução endógena, em seus aspectos coercitivos, políticos, ideológicos e financeiros, fundamentais para se consolidar como política nacional, legitimar-se politicamente e ampliar suas concepções, finalidades e práticas militaristas e gerencialistas no sistema educacional.

A implementação do Pecim coincidiu com a pandemia de Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais no Brasil de meados de 2020 a meados de 2021 e impôs outras medidas de segurança sanitária ao longo de 2022 (Pozzer; Neuhold, 2021). Mesmo com a realidade do ensino remoto e as restrições da pandemia, o programa avançou, em muitos momentos por intermédio de tecnologias e mídias digitais, o que demonstra ter sido uma prioridade do projeto bolsonarista de Educação Básica. No *Plano Estratégico Institucional do MEC*, de 2020, constam as principais ações:

Disponibilização dos normativos e manuais da ECIM; Publicação do edital de seleção dos militares do MD; Capacitações dos oficiais (militares) das Corporações Estaduais e da Defesa; Evento de pré-avaliação do modelo (boas práticas); Lançamento da portaria para o Pecim 2021; Adesão dos Estados para Pecim 2021; Seleção dos Entes e Escolas para Pecim 2021; Capacitação dos profissionais para Pecim 2021 (Brasil, 2020d, p. 42).

A finalidade específica do programa, inserido no projeto bolsonarista de Educação Básica, foi a implementação das Ecims nas redes de ensino de todo o País. Para isso, o MEC emitiu portarias, principais mecanismos normativos e de controle, que regulamentaram a integração de entes federativos ao programa. Antes da emissão da primeira portaria, de novembro de 2019, o MEC realizou uma consulta com os entes federativos. Em coletiva de imprensa, o ministro Weintraub informou que mais de 10% dos municípios do País

demonstraram interesse no programa (Brasil, 2019c). No entanto, a portaria regulamentou a implementação de apenas 54 Ecims para o ano letivo de 2020. Esse grupo compôs o projeto-piloto do Pecim, depois complementado com expansões anuais, até 2022¹⁹⁵. O Quadro 11 traz as portarias referentes à regulamentação da implementação do Pecim e suas rodadas de expansão.

Quadro 11 – Síntese das portarias do MEC relativas à implementação do Pecim.

Portarias	Assuntos
Portaria n.º 2.015/2019	Regulamentou a implantação do Pecim em 2020, para implementação das Ecims nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
Portaria n.º 1.071/2020	Regulamentou a implantação do Pecim em 2021, para implementação das Ecims nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
Portaria n.º 40/2021	Alterou a Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamentava a implantação do Pecim em 2021, para implementação das Ecims nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
Portaria n.º 532/2021	Regulamentou a Modalidade Autofomentada das escolas participantes do Pecim.
Portaria n.º 925/2021	Regulamentou a execução do Pecim em 2022, para implementação das Ecims nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental.

Essas portarias regularam as seguintes ações coordenadas pelo MEC: a) apoio técnico; b) apoio à capacitação de profissionais; c) apoio de pessoal e/ou financeiro. Por apoio técnico, o MEC entendia:

I - apoio técnico para a implantação, a execução, o monitoramento e a avaliação do modelo; II - disponibilização do Manual das Escolas Cívico-Militares; e III - suporte à implantação de instrumentos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e da gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas, do sistema de tecnologia e informação da Secretaria de Educação Básica (Brasil, 2019q, *online*).

Com isso, o fomento do Ministério da Educação às Escolas Cívico-Militares se efetivou, entre outras ações, pela transferência das diretrizes e técnicas de gestão escolar militarizada, sob os parâmetros do Pecim. Essa transferência chegou a se concretizar em um manual, posteriormente revisado e transformado em diretrizes, ambos analisados de forma detalhada no próximo capítulo (Brasil, 2020c; 2021c). O apoio técnico também envolvia o monitoramento

¹⁹⁵ Apesar de ter existido por um semestre em 2023, não houve portaria de expansão do programa entre 2022 e 2023. Após o MEC atingir sua meta inicial de Ecims em 2022, foi paralisada a emissão de portarias de expansão. Em seguida, o programa foi descontinuado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

da implementação, visando controlar e mensurar resultados, inclusive por meio de certificação das Ecims.

Por apoio à capacitação de profissionais, o MEC entendia o apoio à “[...] capacitação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no Pecim, nas modalidades presencial e a distância, por intermédio de disponibilização de conteúdos e/ou de cursos” (Brasil, 2019q, *online*). Destaca-se que, durante a implementação do Pecim, a capacitação, articulada por meio da Rede Pecim, também incluiu líderes políticos e gestores estatais, como prefeitos e secretários de educação, além de docentes de escolas públicas não aderentes ao programa (Brasil, 2022f). Esse foi, juntamente com outras medidas adiante detalhadas, um dos principais mecanismos ideológicos do Pecim, que auxiliaram na expansão e reprodução do programa por meio de ações no âmbito da disputa de hegemonia.

Entendo que a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim transferiu concepções e práticas militaristas do programa por meio do apoio técnico e das capacitações, assim como ela fiscalizou a implementação do Pecim de forma centralizada e vertical, sob parâmetros gerencialistas. O controle do governo federal, auxiliado por agentes públicos e privados da Rede, incidiu tanto sobre dados quantitativos quanto sobre o modelo de gestão gerencialista e militarizado implementado nas Ecims.

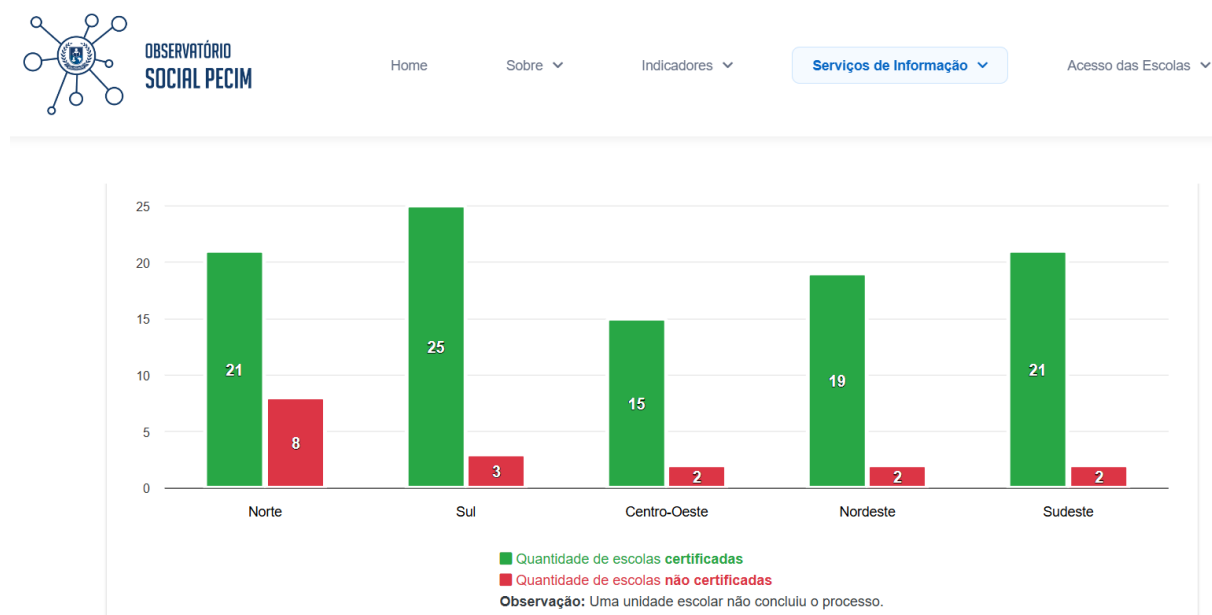
Com isso, as Ecims foram planejadas, monitoradas e avaliadas, inclusive por meio de um processo de certificação, regulamentada pela Portaria n.º 852/2021, posteriormente alterada pela Portaria n.º 406/2022¹⁹⁶. De acordo com Wladimir Luz, Coordenador-Geral de Implementação do Modelo Cívico-Militar, “o Pecim é um programa que tem como foco a busca por resultados, exigindo um monitoramento para seu aperfeiçoamento contínuo” (Brasil, 2022f, p. 71). Assim, militares se somaram a intelectuais e gestores civis, como o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), para realizar um assíduo monitoramento gerencialista das Ecims, com levantamentos e divulgações de seus dados e resultados. Nesse aspecto, a plataforma Observatório Social do Pecim foi fundamental, sendo um espaço centralizado e público de

¹⁹⁶ A certificação envolveu três níveis: “I - Nível Básico - Nível inicial da certificação, baseado na aplicação do modelo da Ecim, em que se deve considerar se a escola conseguiu implementar os requisitos previstos nas Diretrizes; II - Nível Intermediário - Além da aplicação dos requisitos previstos, nesse nível devem ser observados os primeiros resultados obtidos das Iniciativas Estratégicas do Pecim; e III - Nível Avançado - Nesse nível de certificação, serão avaliados, além da aplicação e dos resultados das Iniciativas Estratégicas, os resultados de impacto e de atingimento do objetivo do Programa, como: redução da evasão, distorção idade-série e melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” (Brasil, 2021e, *online*). Segundo o *Memorial de Gestão do Pecim*, em setembro de 2022, 144 certificados foram entregues, entre o nível básico e o intermediário (Brasil, 2022f). A Portaria n.º 852/2021 afirma que o primeiro objetivo da certificação das Ecims é “demonstrar que a gestão do Pecim é efetivamente aplicada na escola” (Brasil, 2021e, *online*).

informações sobre os resultados do programa, voltado inclusive para sua divulgação e propaganda.

No *site* do Observatório Social do Pecim, pode-se consultar dados sobre o processo de monitoramento e certificação das Ecims, a partir de um indicador próprio criado pelo programa, o Ipecim (Indicador Pecim)¹⁹⁷. Na Ilustração 20, observa-se um gráfico que demonstra as 101 Ecims certificadas em nível básico, de um total de 118 que participaram do processo de avaliação do MEC. Por meio de mecanismos de controle como indicadores, relatórios e demonstrativos gráficos, a Rede de gestão do Pecim buscou vigiar a implementação do modelo militarizado e seus resultados em nível nacional, padronizando as Ecims¹⁹⁸.

Ilustração 20 – Relatório Sintético do Ipecim Nível Básico.



Fonte: Reprodução do site Observatório Social do Pecim.

O MEC entendia por apoio de pessoal e/ou financeiro a disponibilização de militares das Forças Armadas, a depender da oferta desses profissionais na localidade, ou o apoio financeiro para cobertura de despesas para a implementação do programa, via FNDE. Sendo

¹⁹⁷ Conforme o *site* do Observatório, “o IPECIM é um indicador que procura traduzir os resultados alcançados por cada escola participante do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) concernentes aos seus Objetivos Estratégicos: i) Melhorar a Gestão Escolar – GE, ii) Melhorar o Ambiente Escolar – AE, iii) Melhorar as Práticas Pedagógicas – PP, iv) Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos Alunos – ADEA”. Entre as principais fontes de dados para formação do indicador, estava um formulário *online* preenchido por gestores das Ecims. Juntamente com o Ideb, o Ipecim foi outro indicador recorrentemente citado nos documentos analisados.

¹⁹⁸ Wladimir Luz, Coordenador-Geral de Implementação do Modelo Cívico-Militar: “esse é um processo de melhoria contínua [...] similar ao modelo da ISO - International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização)” (Brasil, 2022f, p. 66). Essa fala do gestor do Pecim denota uma visão gerencialista que iguala a gestão da educação a uma modelo fabril e empresarial.

assim, além da transferência das técnicas de gestão escolar militarizada, de seu monitoramento e capacitação, o MEC também ofereceu agentes centrais da implementação das Ecims: os militares inativos das Forças Armadas, pagos por verbas educacionais, mas selecionados e geridos pelo MD e as próprias Forças. Em caso de indisponibilidade desses agentes, o ente federativo precisava providenciar militares de outras corporações militares locais e, em substituição, recebia do MEC verbas para alterações na infraestrutura exigidas pelo programa. Como visto no capítulo anterior, quase mil militares das Forças Armadas foram disponibilizados para as Ecims.

Até julho de 2021, a partir dessas ações coordenadas pelo MEC, existiram apenas duas modalidades de pactuação entre a União e o ente federativo interessado no Pecim: a) disponibilização de pessoal das Forças Armadas; e b) aporte financeiro para adaptações das escolas, em que o ente se responsabilizava pela disponibilização de militares principalmente das corporações estaduais, inclusive da ativa. Ambos os casos ocorreram com concomitante monitoramento e apoio técnico e de capacitação do MEC. Desde então, por meio da Portaria n.º 532/2021, acrescentou-se outra modalidade: c) autofomentada, na qual o MEC ofereceu apenas apoio técnico e de capacitação às Ecims, sem qualquer disponibilização de militares ou aporte financeiro (Brasil, 2021d).

No entanto, essa última modalidade teve pouca adesão¹⁹⁹, o que demonstra a atratividade do aporte financeiro ou de pessoal, que também envolve movimentação orçamentária do MEC, para a expansão das Ecims e a implementação do Pecim (Brasil, 2022f). Releva-se, assim, que o aporte financeiro direto ou indireto foi central para a indução e a reprodução do Pecim nas redes públicas de ensino. Sem perspectiva desse aporte, o modelo militarizado acompanhado somente de apoio técnico e de formação não gerou o mesmo nível de interesse de adesão pelos entes federativos.

Segundo os dados do MEC de 2023, na Nota Técnica n.º 60/2023, o orçamento liquidado para a primeira modalidade (apoio com pessoal), foi de R\$ 7 milhões em 2020, R\$ 27 milhões em 2021 e R\$ 64 milhões em 2022. Em 2023, de acordo com a apresentação do diretor do MEC, Alexsandro do Nascimento, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, as previsões orçamentárias eram de R\$ 86 milhões, parcialmente executadas devido à descontinuação do programa (Brasil, 2023b, 2023c). Ou seja, durante o Pecim, ao menos R\$ 98 milhões do orçamento do MEC foram gastos com gratificações de militares inativos.

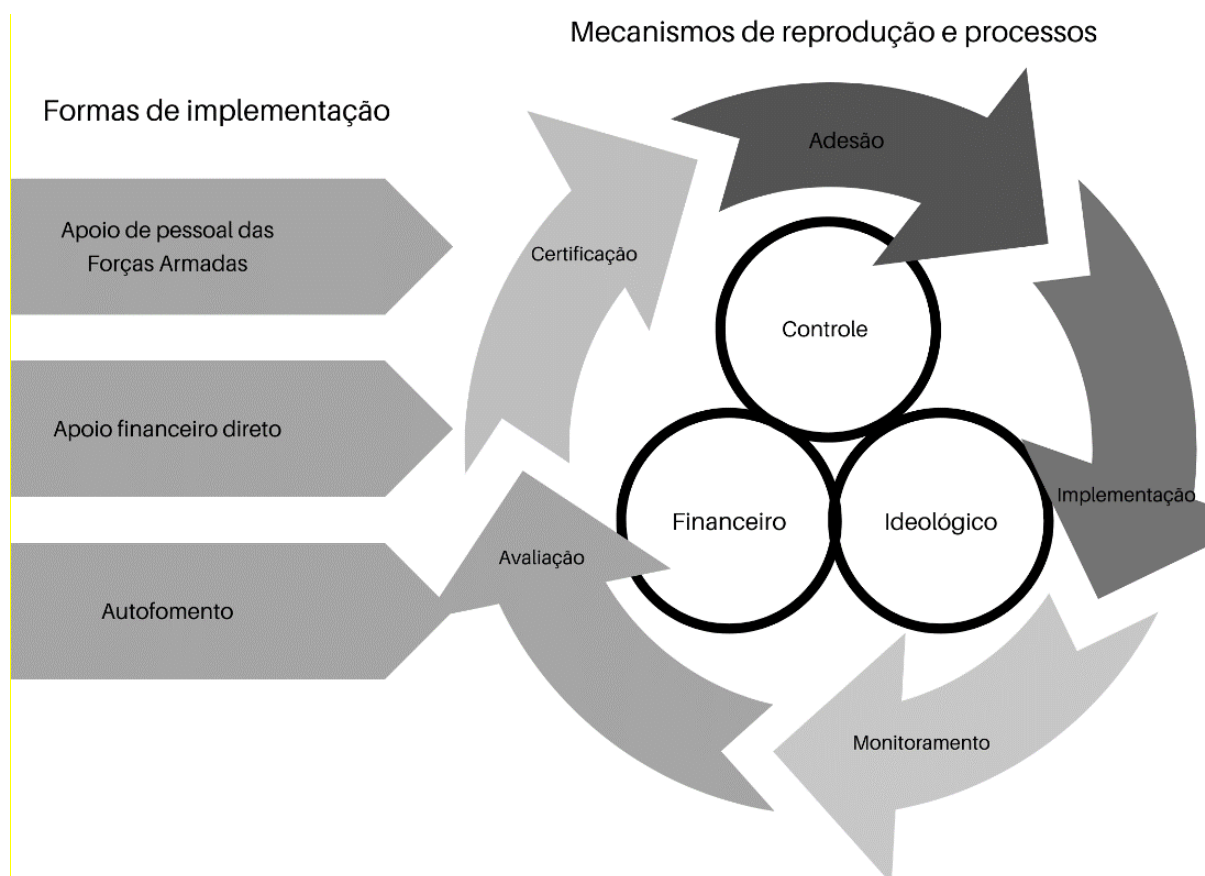
¹⁹⁹ Segundo a Nota Técnica n.º 60/2023 do MEC, apenas sete escolas estiveram presentes nessa modalidade, mesmo com centenas de municípios na lista de espera para aderir ao Pecim, segundo o *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f).

O orçamento da segunda modalidade (apoio financeiro para infraestrutura) subiu de R\$ 14 milhões, em 2020, para R\$ 36 milhões, em 2022. No entanto, apenas R\$ 245 mil foram efetivamente pagos, menos de 1% do valor total. Isso demonstra sérias dificuldades de execução orçamentária no âmbito dos entes federativos²⁰⁰. No final, o aporte financeiro efetivamente realizado para as Ecims, via MEC, foi para o pagamento dos militares, e não para infraestrutura escolar.

Assim, ocorreram três formas de implementação das Ecims, de acordo com as modalidades de pactuação e as ações coordenadas pelo MEC: apoio de pessoal das Forças Armadas, apoio financeiro direto às Ecims e autofomento. Em todas essas formas houve apoio técnico e capacitação do MEC, sob mecanismos de controle, financeiros e ideológicos para a indução, reprodução endógena e expansão do Pecim. Na Ilustração 21, a partir da análise bibliográfica e documental, foi construído um instrumento heurístico para a compreensão da dinâmica de implementação do Pecim.

²⁰⁰ Mesmo com a baixa execução orçamentária das verbas federais, na análise documental, contatou-se indícios de melhoria no cumprimento de demandas das Ecims frente às Secretarias de Educação e segurança locais. É o caso do relato de uma Ecim de São Luís do Maranhão: “Passamos a ter mais força e maior celeridade em nossos pleitos junto a Secretaria de Educação. As faltas cruciais de professores e de profissionais de apoio foram sendo paulatinamente supridas. As obras de reforma tiveram andamento — a despeito de eventuais atrasos e óbices burocráticos. Os materiais solicitados foram sendo aos poucos fornecidos. Ora nos foi cedido um computador, ora nos era destinada uma Giroteca (biblioteca móvel) com recursos multimídia, e em atendimento a convites enviados a autoridades, estas ou seus representantes compareciam na escola para participarem de eventos festivos ou solenidades. Nestas ocasiões, conduzíamos uma visita às instalações da escola apresentando aos convidados nossas deficiências e necessidades, o que reforçava nossas demandas” (Brasil, 2022j, p. 270). Há ainda relatos de auxílio de corporações e entidades militares locais, mesmo sem vínculo formal com a Ecim. Assim, reforçando desigualdades nas redes públicas de ensino, as Ecims se tornaram, independentemente da efetividade de investimento federal extra, escolas privilegiadas em várias localidades.

Ilustração 21 – Diagrama da implementação do Pecim.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Em suas várias formas, a implementação iniciava por um processo de indução e convencimento visando a pactuação do ente federativo junto à União. Para se integrar ao Pecim, em qualquer modelo, o ente federativo manifestava seu interesse de participar da seleção coordenada pelo MEC e regulamentada pelas portarias presentes no Quadro 9. Caso contemplado, firmava um acordo com o governo federal no qual eram estabelecidas as mútuas responsabilidades e o caráter da adesão ao programa²⁰¹. Na Ilustração 22, vê-se modelo de adesão presente em anexo da Portaria nº 1.071/2020 (Brasil, 2020e).

²⁰¹ O Termo de Cooperação Técnica era assinado pela União e por outro ente federativo e continha as seguintes cláusulas: do objeto (Ecims); do plano de trabalho e dos produtos; das obrigações mútuas, que dependiam da modalidade de pactuação; das obrigações do MEC; das obrigações do ente; do gerenciamento do acordo de cooperação técnica; dos recursos financeiros; dos recursos humanos; do prazo e da vigência; das alterações; do encerramento; da rescisão; da publicação; das disposições gerais e casos omissos; da aferição de resultados; da conciliação e do foro (Brasil, 2020e).

Ilustração 22 – Termo de Adesão ao Pecim.

TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O (Governo do Estado ou Prefeitura Municipal) de _____, neste ato representado por seu titular, Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, estabelecido na cidade de _____, Estado de _____, Rua/Av. _____, nº _____, CEP _____, tendo em vista o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, de criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim e por ter sido selecionado, resolve firmar o presente Termo de Adesão com vistas a sua participação no Programa para a implementação das Escolas Cívico-Militares do modelo sugerido pelo Ministério da Educação.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente termo tem por objeto de manifestar o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação da Ecim no ano de 2021, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica - ACT com o Ministério da Educação.

CLÁUSULA SEGUNDA - INDICAÇÃO DO REPRESENTANTE LOCAL

Indico o Sr./Sra. _____, portador (a) do RG nº _____, inscrito (a) no CPF/MF sob nº _____, Cargo _____ como representante local do Pecim, que terá as atribuições de acompanhar a implementação do Programa e monitorar a sua execução, no âmbito da secretaria (municipal, estadual ou distrital) de educação;

_____, __/__/2020.

Governador/Prefeito

Fonte: Reprodução da Portaria n.º 1.071/2020.

No termo de adesão ao Pecim, o chefe de governo do estado, município ou do DF manifestava interesse em estabelecer acordo com a União tendo em vista o Decreto do Pecim. Além disso, indicava um representante local do Pecim, um dos gestores responsáveis pela intermediação entre o MEC, os militares das Forças Armadas (a depender do modelo) e a Ecim. Os critérios de seleção para o ente federativo aderir ao Pecim, de acordo com a Portaria n.º 925/2021, eram:

I - alunos em situação de vulnerabilidade social; II - desempenho abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; III - preferencialmente, número de matrículas de 501 a 1.000; IV - oferta das etapas anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular; V - oferta de turno matutino e/ou vespertino, excetuando-se o noturno; e VI - aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo, por meio de consulta pública presencial ou por consulta pública de meio eletrônico (Brasil, 2021f, *online*).

Nessa portaria, nota-se que a implementação das Ecims ocorreu em contextos diferenciados, com escolhas prévias de alguns fatores²⁰². O programa escolheu escolas com

²⁰² Nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2021c, p. 116), reforça-se tal seletividade: “[...] considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), as Ecim necessitam de uma infraestrutura mínima para a execução de suas atividades, visando a um bom desenvolvimento das práticas pedagógicas. Portanto, todas as escolas participantes do Pecim deverão atender ao PNE no que tange à infraestrutura escolar”. Um dos itens

determinados padrões de infraestrutura e público que contradizem a premissa inicial de atendimento voltado a estudantes ditos vulneráveis. Nos critérios, excluam-se escolas com ensino noturno, justamente um turno que busca atender estudantes trabalhadores e também a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também havia preferência por escolas de grande porte, mais urbanas e, em geral, melhor estruturadas.

A pesquisa de Miyake (2021) sobre o perfil das Ecims do projeto-piloto demonstra que tais critérios de seleção reforçaram e reproduziram desigualdades nas redes públicas de ensino integrantes do Pecim. As escolas selecionadas pelo programa, em sua maioria, estavam em níveis socioeconômicos médios e elevados, eram bem equipadas e tinham metas do Ideb alcançadas. Ao fazer aportes financeiros, de pessoal, técnicos e de capacitação complementares em escolas desse perfil, o Pecim atuou na contramão da equidade educacional. Várias dessas escolas também ofereciam turmas de EJA e do ensino noturno, modalidades fora dos critérios do Pecim, um indício de exclusão e/ou transferência de estudantes após a adesão ao programa. Esses resultados foram ratificados em uma segunda pesquisa da autora, a partir de uma amostra mais ampla de Ecims (Miyake, 2025).

Durante a pesquisa, viu-se que os colégios militares, modelos de inspiração do Pecim, têm um caráter corporativo e meritocrático e, também por isso, funcionam em condições sociais e materiais distantes da média das escolas públicas do País. Da mesma forma, as escolas militarizadas tendem a excluir estudantes de camadas sociais oprimidas e de menor renda (Alves; Toschi, 2019; Ferreira, 2025; Oliveira, 2022; Santos, 2020b). A exclusão do turno noturno, inclusive, tornou-se uma realidade em outros programas de escolas militarizadas no País (Saraiva, 2023). Tal processo de reprodução das desigualdades sociais e educacionais no âmbito da militarização ocorreu na implementação do Pecim, o que reforça sua tendência reprodutivista.

Segundo orientações do MEC, a adesão necessitava de uma consulta pública nessas escolas selecionadas. Tal consulta era coordenada de forma centralizada pela direção escolar, precedida por uma audiência de explicação sobre o programa, e excluía certos segmentos da comunidade, como estudantes menores de 16 anos. Não havia previsão de contestação da consulta. Segundo Marques e Melo (2024, p. 119):

Quando materializado esse processo se mostra complexo podendo não atender aos mínimos elementos democráticos relacionados ao progresso educativo que ocorreu na sociedade brasileira nos últimos tempos. Nota-se a gama de

exigidos é laboratório de ciências, presente em menos da metade das escolas públicas de Ensino Médio do País segundo os dados do painel do INEPDATA.

poderes que a direção escolar adquire em meio a organização das consultas públicas essa centralização de atribuições pode gerar uma série de procedimentos ‘viciados’ que podem preconizar uma aprovação desses institutos em meio a um possível falseamento dos trâmites das eleições.

O governo de Jair Bolsonaro instituiu como meta do Pecim a implementação de cerca de 200 Escolas Cívico-Militares até 2023, mesmo sob diversas críticas e resistências. A cada ano letivo, as Ecims se expandiram pelo País, tornando-se uma propaganda governamental no âmbito da educação. De acordo com dados do MEC, no documento *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f), foram 53 escolas integrantes em 2020, 74 escolas em 2021 e 75 escolas em 2022, além de algumas em processo de formalização. Ao todo, 119.523 mil estudantes foram atendidos pelo programa.

O Pecim atingiu todas as regiões do País e alcançou um número significativo de estudantes sob o novo modelo escolar militarizado. No entanto, a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim buscou ampliar o escopo do programa com estímulo e disseminação de “boas práticas” militarizadas no restante do sistema educacional e da sociedade²⁰³. No *Projeto de Nação* dos militares, há a prospecção da expansão de escolas militarizadas, mesmo sem os militares (Sagres, 2022). Esses sinais indicam que a militarização é um projeto político e de sociedade que não se restringe ao Pecim²⁰⁴.

A análise da atuação da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim exigiu um retorno aos autores clássicos da teoria marxista do Estado. Gramsci (2017) contribui para desvendar as formas de reprodução social, inclusive de um programa federal, que ocorre conjuntamente por meio de medidas de coerção e de convencimento. O Pecim surgiu de um decreto, possuiu caráter autoritário, militarista, e, concomitantemente, contemplou medidas de construção de consenso. Assim, além dos mecanismos de controle e financeiro, em seu âmbito, ocorreram mecanismos ideológicos seja para justificar e conquistar consenso em torno da ampliação da dimensão repressivo-disciplinar da escola com a militarização, seja para legitimar

²⁰³ Segundo o ex-ministro da Educação, Victor Godoy, no *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f, p. 91): “O MEC tem diversas iniciativas para atender o desafio de levar uma educação de qualidade para todo o país e uma dessas medidas é a escola cívico-militar, uma política que deu certo. São poucas escolas, mas, para o MEC, cada aluno importa, cada vida importa. Então, se nós podemos, se temos condições de implantar um modelo de sucesso, baseado em uma gestão de excelência, nós podemos mostrar para a sociedade brasileira que é possível expandir e exercer um papel fundamental para a melhoria da educação”. Esse suposto modelo de sucesso foi propagandeado inclusive de forma espetacularizada, com vários vídeos e imagens nas redes sociais destacando os benefícios do Pecim.

²⁰⁴ Em setembro de 2019, a deputada bolsonarista Carla Zambelli (então PSL) apresentou o Projeto de Lei n.º 4887/2019, cuja proposta é estabelecer a obrigatoriedade da aplicação do modelo da aplicação do modelo militarizado a todas as escolas públicas do País. O projeto, no entanto, não avançou na tramitação. De toda forma, a pretensão de ampliar a militarização da Educação Básica segue presente em vários programas estaduais, distritais e municipais.

e reforçar tal política repressiva e alinhada à agenda neoconservadora e ao projeto bolsonarista de Educação Básica.

Por meio de sua Rede, viu-se que o programa conformou um coletivo intelectual heterogêneo para a propagação de seu modelo educacional militarizado, por meio de articulação de órgãos e parcerias. Ao longo da implementação, esse coletivo foi decisivo nessa disputa de hegemonia e implementou rodadas de capacitação, certificações, seminários, pesquisas, publicações, eventos, solenidades, construção de meios de comunicação e redes sociais digitais. Visou envolver, por meio de dinâmicas de propaganda, convencimento, treinamento e pertencimento, os profissionais da educação, os gestores locais, os militares participantes, além dos estudantes e da comunidade escolar como um todo.

As ações de capacitação, coordenadas pelo MEC, foram um dos principais mecanismos ideológicos de disputa de hegemonia no Pecim. O *Memorial de Gestão do Pecim* informa que houve várias rodadas de capacitação de curta duração entre 2019 e 2022 para treinamento de gestores escolares, coordenadores regionais do programa, incluindo secretários de educação, membros das corporações militares participantes, professores e outros profissionais (Brasil, 2022f). Os temas das formações foram desde preparação básica para implementação do Pecim, como auxílio no planejamento, divulgação de metodologia e resultados de pesquisas e certificação do programa, entre outros. Entre os palestrantes e formadores, constavam militares e gestores do Pecim.

As rodadas de capacitação de menos de uma semana para militares, várias na modalidade a distância, são abertamente insuficientes se tomados os parâmetros nacionais de formação de profissionais para atuarem na Educação Básica²⁰⁵. No entanto, comprovam a existência de intenso trabalho de propaganda do programa, no qual o MEC visou preparar e cooptar agentes civis e militares para a implementação da militarização, além de disseminar seus valores e concepções educacionais. Segundo o *Memorial de Gestão do Pecim*, o número de profissionais capacitados nessas rodadas foi de 13.655. Essas capacitações alcançaram inclusive docentes de outras escolas, como afirma Marialba Carneiro, Gerente de Projetos da Decim: “muitos professores inscritos no curso do Avamec [Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC] não são docentes da Ecim, mas estão conhecendo essa política. Dessa forma, vamos difundindo conceitos e desmistificando eventuais distorções referentes ao Programa” (Brasil,

²⁰⁵ No *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f), o MEC afirma que em 2022 estava preparando cursos de aperfeiçoamento e de especialização mais aprofundados para profissionais do Pecim: Curso de Educação em Valores e Integridade, baseada na LDB e na BNCC; Curso de Gestão Escolar; Curso de Metodologias Ativas. O Pecim visava assim qualificar sua propaganda e avançar para se constituir também em um polo de formação continuada para profissionais da Educação Básica.

2022f, p. 57). A gestora complementou que o objetivo dessa capacitação era atingir “[...] toda a rede pública brasileira”.

Essas capacitações também ocorreram sob a forma de eventos, visitas de autoridades ou culminaram em solenidades. São os casos do 1º Seminário Nacional de Boas Práticas, em 22 e 23 de fevereiro de 2022 (Brasil, 2022c; 2022d), e das cerimônias de certificações, que ocorreram, inclusive, no Palácio do Planalto e com a presença do Presidente da República. No Quadro 12, vê-se a lista de rodadas de capacitação e eventos do Pecim identificadas na análise documental:

Quadro 12 – Rodadas de capacitação e eventos do Pecim.

(continua)

Data	Capacitações e eventos
5 de setembro de 2019	Solenidade de lançamento do Pecim
09 a 13 de dezembro de 2019	1ª Capacitação – Formação dos primeiros gestores
10 a 14 de fevereiro de 2020	2ª Capacitação – Formação dos primeiros bombeiros e policiais militares
25 a 29 de maio de 2020	3ª Capacitação – Formação dos primeiros militares das Forças Armadas
23 a 26 de junho de 2020	4ª Capacitação – Formação de profissionais da rede do Paraná
05 a 08 de outubro de 2020	5ª Capacitação – Formação dos militares das Forças Armadas
24 e 25 de novembro de 2020	5ª Capacitação – Formação dos militares coordenadores regionais
27 a 29 de abril de 2021	7ª Capacitação – Formação dos gestores
04 a 06 de maio de 2021	8ª Capacitação – Formação dos gestores, inclusive dos secretários de educação
06 a 08 de julho de 2021; 13 e 14 de julho de 2021	Apresentação do Projeto Valores aos participantes do Pecim
19 a 30 de julho de 2021; 02 a 20 de agosto de 2021	Workshop Planejamento Estratégico
4 de agosto de 2021	Capacitação sobre o Plano de Ações Articuladas
10 de setembro de 2021	Premiação do Concurso de Redação sobre Defesa Nacional e Educação
17 de setembro a 20 de dezembro de 2021	1ª Formação Continuada para gestores e professores, curso na plataforma Avamec
5 de outubro de 2021	Curso EAD sobre as Diretrizes das Ecims para profissionais das Ecims
7 de outubro de 2021	Reunião de orientação sobre a adaptação e a readaptação das forças auxiliares que atuaram no Pecim
17 e 18 de novembro de 2021	9ª e 10ª Capacitação para bombeiros e policiais militares
24 de novembro de 2021	Certificação de 43 Ecims

1º de fevereiro a 15 de abril de 2022	2ª Formação Continuada para gestores e professores
9 de fevereiro de 2022	11ª Capacitação – Formação para profissionais das Ecims
14 de fevereiro de 2022; 15 de fevereiro de 2022; 16 de fevereiro de 2022	12ª, 13ª e 14ª Capacitação – Preparação para certificação
22 e 23 de fevereiro de 2022	1º Seminário Nacional de Boas Práticas
maio de 2022	3ª Formação Continuada para gestores e professores
11 e 13 de maio de 2022	15ª Capacitação – Formação para profissionais das Ecims
7 de junho de 2022	16ª Capacitação – Formação sobre o Observatório Social do Pecim
15 de junho de 2022	17ª Capacitação – Formação para profissionais das Ecims
7 de junho de 2022	Evento Replanejamento Estratégico e Lançamento do livro sobre o Pecim
15 de agosto de 2022	18ª Capacitação – Nova apresentação do Projeto Valores
18, 25 e 31 de agosto	1º Encontro Regional de Boas Práticas (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul)

Fonte: Elaboração própria a partir do Memorial de Gestão do Pecim (Brasil, 2022f).

As publicações do Pecim foram outros mecanismos ideológicos para a reprodução do programa e a disputa de hegemonia. Manuais, diretrizes, memoriais, planejamentos, cartilhas e livros acadêmicos disseminaram concepções, orientações e valores militaristas para os agentes das Ecims. Esses documentos foram produzidos por militares, mas também contaram com a participação de gestores locais, professores, estudantes e demais intelectuais da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim. Esses agentes heterogêneos elaboraram, registraram, divulgaram e propagandearam ideias, pensamentos e valores de sujeição e obediência de acordo com os princípios do programa. Um exemplo foi a *Cartilha Boas Práticas para Escolas Cívico-Militares do Pecim* (Ilustração 23), elaborada pela Decim e CGEE, que contou com apresentação de projetos e práticas desenvolvidos em várias Ecims.

Ilustração 23 – Capa da Cartilha Boas Práticas, 2022.



Fonte: Reprodução da Cartilha (Brasil, 2022e).

Juntamente com essas publicações, as mídias digitais reforçaram ideologicamente o programa. Nesses espaços, como *sites*, *podcasts*, redes sociais, entre outros, os agentes públicos e privados, civis e militares, eram entrevistados, fotografados, filmados e divulgados em suas experiências e práticas, inclusive promovendo a Ecim à qual eram vinculados. Com isso, buscou-se envolver os gestores locais, os profissionais de educação e a comunidade escolar no programa e dissimular uma aparência democrática e participativa à militarização em curso. No *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f, p. 8), que compila parte dessas fotografias e relatos presentes nas redes sociais e em *podcasts*, o então diretor do MEC, Gilson Passos, afirmou: “o documento seguiu critérios técnicos, mas demos espaço para membros das comunidades escolares, professores, diretores escolares e alunos”.

Essas práticas ideológicas no Pecim fomentaram uma cultura interna, corporativa, formada por civis e militares e tendo como base os valores e as concepções militaristas e gerencialistas desse programa. Tais agentes compartilhavam espaços de capacitação, mídias digitais, “boas práticas”, símbolos, uniformes e léxicos próprios, faziam-se presentes em publicações e propagandas governamentais, compondo, assim, uma identidade comum ao programa: a identidade Pecim (Brasil, 2022f)²⁰⁶. Essa identidade, entendo, não é fruto apenas do trabalho de convencimento do programa, mas também resultado de um longo histórico de intervenção política e educacional dos militares no Brasil e do prestígio das corporações

²⁰⁶ Como se viu no Capítulo 1, os colégios militares são baseados em uma pedagogia patrimonial (Freire, 2017), com uma antiga tradição formada por elementos materiais e imateriais vinculadas à história do Exército Brasileiro. Nesse sentido, sua identidade é bem mais consolidada, fato que difere da chamada identidade Pecim, em termos históricos, muito emergente.

militares em parcelas da população, que inclusive enxergam na carreira militar uma oportunidade profissional estável²⁰⁷. No próximo capítulo, abordo essa interpelação dos sujeitos à identidade do programa, em especial os estudantes.

A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim organizou, conduziu e disseminou a militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar entre 2019 e 2023. Composta por agentes públicos e privados, civis e militares, essa Rede atuou para formular, executar, apoiar, formar, financiar, monitorar e certificar Ecims em todo o País. Sob a coordenação central do MEC, o programa contou com três formas principais de implementação: apoio de pessoal das Forças Armadas, apoio financeiro direto às Ecims e autofomento. Nesse contexto, as modalidades de aporte financeiro direto e de autofomento encontraram dificuldades na execução orçamentária e na sua efetivação. Dessa forma, as verbas educacionais do programa foram destinadas aos militares, com remunerações em média acima do piso salarial do magistério. Seu objetivo autodeclarado de ampliar a equidade na educação se mostrou paradoxal ao estabelecer parâmetros excludentes como critérios de seleção das escolas interessadas e reforçar desigualdades socioeducacionais. Além de mecanismos de controle gerencialista e financeiros, para a sua indução, reprodução endógena e expansão, o Pecim contou com mecanismos ideológicos e de disputa de hegemonia, com a presença de um coletivo intelectual heterogêneo.

A seguir, prossigo com a análise da implementação do Pecim, com foco na avaliação e validação do programa e nas resistências e críticas. Finalizo com o processo de seu encerramento em 2023.

4.4. A avaliação do Pecim, as resistências e o seu paradoxal processo de encerramento

Os programas e medidas governamentais resultam e são perpassados pela luta de classes. O Pecim, como política de militarização da Educação Básica vinculado ao projeto educacional do bolsonarismo, foi tanto apoiado por determinadas forças políticas e frações de classe presentes no governo Bolsonaro quanto criticado e combatido por forças políticas democráticas e vinculadas às classes trabalhadoras.

A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, sobretudo ao longo de 2021 e 2022 e sob a coordenação da Decim, gerou dados, documentos, mídias, propagandas e *slogans* que, na visão do governo de Jair Bolsonaro, demonstravam a legalidade e o sucesso do programa

²⁰⁷ “É notória a valorização que a instrução militar goza em meio à sociedade, pois muitos sujeitos da classe trabalhadora veem na carreira militar uma forma de possibilidade de trabalho seguro para seus descendentes, o que pode resultar em muitos pais estarem propensos à aceitação dessa concepção de Educação Cívico-Militar” (Marques; Melo, 2024, p. 119).

perante a opinião pública. O discurso de melhoria de indicadores educacionais visou rebater críticas oriundas do debate público e das resistências políticas ao Pecim²⁰⁸. Um dos *slogans* do programa foi: “um modelo de gestão de excelência para a educação básica” (Brasil, 2022f, p. 1). Esse discurso foi replicado e gerou ações não só por órgãos e lideranças do governo federal e da Rede Política e Institucional do Pecim como também por demais aliados e apoiadores das alianças políticas neoconservadoras. Por sua vez, essa validação reforçava a militarização da Educação Básica como um todo, seja por meio de outros programas estaduais, distritais e municipais, seja por meio de divulgação e disseminação “boas práticas” militarizadas para as redes de ensino e o restante da sociedade.

Nesse contexto, em 2022, o MEC em parceria com o MCTI produziu o livro *O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados*. Nesse livro do Pecim (Brasil, 2022j), afirmam-se, sinteticamente, como conquistas do programa: a) fomento à formação de profissionais de educação; b) fortalecimento do federalismo e de uma “rede de governança”; c) elaboração de portais de comunicação e transparência como o Observatório Social do Pecim; d) promoção de estudos no acompanhamento da implementação; e) certificação baseada em resultados; f) expansão das Ecims; g) melhoria em indicadores educacionais; h) apoio da comunidade escolar; j) melhoria do ambiente escolar. Segundo o então ministro da Educação, Victor Godoy: “o impacto das políticas de gestão das escolas cívico-militares já pode ser mensurado e festejado” (Brasil, 2022j, p. 2). Nesse sentido, o livro aponta que

o PECIM se coloca como uma opção viável para o governo alcançar uma melhoria da qualidade da educação básica em escolas de baixo Ideb e de vulnerabilidade social, atuando de forma estruturada e sistematizada, contribuindo para o alcance de cinco metas e vinte e uma estratégias do PNE (Brasil, 2022j, p. 42).

Em relação à lista de resultados do Pecim, nas seções anteriores, abordei algumas contradições vinculadas ao PNE; à capacitação profissional; às formas de comunicação e de adesão. Cabe agora analisar a avaliação do governo em relação à melhoria dos indicadores educacionais.

²⁰⁸ “O Pecim, que já nasceu com grandes objetivos, segue avançando, conquistando unidades escolares por todo Brasil e consolidando os resultados positivos obtidos por meio de muito trabalho e comprometimento de todos os envolvidos” (Brasil, 2022f, p. 17). Em 2022, de acordo com o diretor do MEC, Gilson Passos, “é possível perceber o aumento da procura de vagas nas escolas e que as questões de abandono, evasão e violência escolar já não são mais as principais preocupações dos diretores” (Brasil, 2022f, p. 72).

Os estudos e metodologias efetivados no âmbito do Pecim, como o Ipecim, indicador construído para ser balizador da avaliação e certificação das Ecims, foram experimentais, com significativas fragilidades metodológicas do ponto de vista de uma avaliação de política pública em larga escala. De toda forma, a ênfase em construção de dados quantitativos para validação do programa evidencia uma perspectiva gerencialista.

Ao decorrer dos estudos, identifiquei uma estreita ligação entre o monitoramento, produção de dados, implementação de indicadores e certificação externa das escolas e a própria mercantilização dos serviços públicos. De acordo com Freitas (2018, p. 34):

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento de qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas) (Freitas, 2018, p. 34).

Com isso, nota-se que o Pecim integrou a reforma gerencialista que perpassa a Educação Básica pública nos últimos anos, realidade explicitada pelas parcerias do programa com o setor privado (Peroni; Lima, 2023).

Nesse processo de avaliação e validação do Pecim, confirmaram-se afinidades entre militares e perspectivas militaristas com o ideário gerencialista e tecnocrático baseado em organismos internacionais e no campo empresarial, incorporado sobretudo pelas empresas, especialistas e gestores presentes na Rede Política do programa. O foco em metas, eficiência, controle e demais características de uma gestão da educação centrada na produtividade indicou uma aliança entre militarismo e neoliberalismo, própria do bolsonarismo.

Assim, a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim agiu por meio da propaganda governamental federal e da articulação de aliados em defesa da militarização realizada pelo Pecim. Contudo, emergiram manifestações de resistências de organizações internacionais de direitos humanos contrárias à implementação do Pecim, como foi o caso da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (Santos; Alves; Ximenes, 2024)²⁰⁹. Essas manifestações também envolveram outras entidades, organizações e forças sociais e políticas, além de serem

²⁰⁹ Entre 2024 e 2025, instâncias da Organização das Nações Unidas também se manifestaram em relatórios e recomendações contrárias à militarização da Educação Básica no Brasil. Um exemplo foi o Comitê dos Direitos da Criança, em junho de 2025, ao analisar o programa de escolas militarizadas da rede estadual de São Paulo.

sustentadas por uma produção acadêmica significativa (em anexo). Como afirmam Santos, Alves e Ximenes (2024, p. 4):

tal processo de militarização, entretanto, não acontece sem resistência das comunidades escolares, de redes e organizações de defesa de direitos educacionais e humanos, de instituições do sistema de justiça (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública etc.) e de associações científicas do campo educacional, contando também com o respaldo de instituições nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos. Conforme vêm alertando tais organizações e atestando pesquisas acadêmicas e pareceres de órgãos oficiais de defesa de direitos, a militarização da educação básica segrega o acesso à educação, corrói a garantia constitucional de gestão democrática das escolas, limita o ensino dos direitos humanos e impõe barreiras às políticas públicas de memória e verdade na educação, além de representar um atentado à infância, aos direitos à identidade e à autonomia pessoal à medida que impõe padrões militares de conduta às rotinas e espaços pedagógicos.

Além de organizações em defesa de direitos humanos e educacionais, instituições do sistema de justiça e associações científicas e acadêmicas, vários movimentos sociais e entidades, como a CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação no Brasil, atuaram em defesa da escola pública, democrática e inclusiva:

Os/as educadores/as brasileiros/as repudiam esse programa que fere a gestão democrática de nossas escolas públicas e defendem que o ensino militar se circunscreva aos colégios militares que já existem no país. Denunciamos o processo de militarização crescente de nossas escolas públicas e alertamos à sociedade brasileira para o risco de não termos profissionais de educação devidamente qualificados para o processo de ensino-aprendizagem que uma educação de qualidade requer e exige (CNTE, 2019, *online*).

O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), entidade educacional popular, também manifestou críticas ao Pecim. Em nota pública, o Fórum resgata o processo histórico recente da militarização da Educação Básica no País, questiona a metodologia de comparação de resultados entre escolas civis e escolas militarizadas, assim como a própria legalidade de tal programa. Em contraposição, defende “[...] a escola pública como espaço universal do exercício democrático de diálogo, pautada por relações horizontais, organização livre dos estudantes, que acolhe e valoriza as marcas éticas, estéticas e identitárias de raça-etnia, cultura, território, gênero e sexualidade” (FNPE, 2019, *online*).

Entidades estudantis também se opuseram ao Pecim e se somaram às mobilizações pela desmilitarização da educação. No governo de Jair Bolsonaro, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) contestou a militarização com os seguintes argumentos: desrespeito à

legislação educacional vigente no País; desvio de verbas da Educação Básica; ausência de apoio das entidades educacionais nacionais; denúncias e casos de abusos de autoridade e violência em escolas militarizadas. De acordo com os secundaristas: “a escola que padroniza estudantes, proíbe diferenças e diálogos, sem pluralidade de ideias e com apenas uma moral, não está de acordo com o direito à educação da Constituição Federal nem da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)” (Ubes, 2019, *online*).

A luta pela desmilitarização das escolas continuou ao longo do governo de Jair Bolsonaro e no governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023 (Brasil, 2022k)²¹⁰. Naquele ano, grupos, entidades e movimentos ligados ao campo da educação pública reagiram de forma unificada com a *Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida*. O documento exigiu uma medida incisiva pela revogação do Pecim²¹¹, vinculado à agenda governamental e política do bolsonarismo. Além disso, apresentou propostas para o enfrentamento ao fenômeno da militarização como um todo, a partir da competência da União de coordenar a política nacional de educação e da legislação educacional vigente no País. Destaco: a) coordenar o fim de programas de militarização de escolas públicas; b) convocar o Conselho Nacional de Educação a se manifestar quanto a tal fenômeno; c) acionar a AGU para revisar posicionamento sobre o assunto; d) elaborar políticas de gestão democrática e educação em direitos humanos; e) propor medidas de justiça de transição para superação do legado político autoritário brasileiro.

Entre 2022 e 2023, o Pecim foi permeado por discussões, tensões, dissensos e contradições. Sua permanência após a saída de Jair Bolsonaro da presidência demonstrou posturas ambíguas do governo federal e fragilidades políticas do campo pela desmilitarização (Jakimiu, 2023).

No início de 2023, na reorganização do MEC, a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (Decim) foi extinta²¹²; assim como as referências de parcerias com corporações militares sumiram da legislação que regulamenta a estrutura do MEC (Brasil,

²¹⁰ No documento de Replanejamento Estratégico do Pecim (Brasil, 2022i), colocou-se como metas para 2023: produção de um mestrado no âmbito do programa; Programa Dinheiro Direto na Escola – Pecim; ampliação do Projeto Cidadão; valorização da identidade da escola participante do programa; certificação do nível avançado; lançamento do segundo livro do Pecim, com foco no civismo; encontro das escolas cívico-militares; ampliação das Ecims. Tais metas não foram alcançadas perante o encerramento do programa em julho de 2023.

²¹¹ Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Geraldo Alckmin (PSB, ex-PSDB) venceram a eleição presidencial de 2022 a partir de uma frente ampla contra a candidatura de Jair Bolsonaro (PL) e Walter Braga Netto (PL). Após reviravoltas jurídicas no âmbito da Lava Jato, Lula se tornou novamente elegível em 2021 e construiu uma candidatura que buscou unir forças das políticas de oposição ao bolsonarismo e em defesa da reconstrução de políticas desmontadas entre 2019 e 2022.

²¹² A Secadi, por outro lado, retornou ao novo desenho do MEC, demonstrando outra mudança simbólica no ministério com a troca de governo.

2023e). Porém, o Pecim continuou por meses em funcionamento, dirigido pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica²¹³. Essa Diretoria produziu a Nota Técnica n.º 60/2023 (Brasil, 2023c) sobre a inexistência de legalidade para a utilização de militares em escolas públicas e as dificuldades de execução orçamentária do Pecim.

A extinção da Decim gerou uma reação das alianças políticas neoconservadoras e dos defensores do Pecim²¹⁴. Em abril de 2023, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados convocou o ministro da Educação, Camilo Santana (PT), que afirmou seguir as orientações do relatório do Gabinete de Transição (2022), de avaliação do custo-benefício do programa. No entanto, defendeu que os estados tinham autonomia para criar e manter suas Escolas Cívico-Militares.

Em julho de 2023, um ofício do MEC anunciou o processo de desmobilização do pessoal das Forças Armadas do Pecim (Brasil, 2023d). Em seguida, emitiu-se o decreto revogando o Pecim (Brasil, 2023f). Para Santos, Alves e Ximenes (2024, p. 17):

Apesar do avanço representado por tal decisão de âmbito federal [revogação do Pecim], ela não foi acompanhada de pronunciamentos das autoridades envolvidas sobre a inadequação da militarização de escolas públicas em si, conforme vêm destacando as redes e organizações signatárias e os órgãos de direitos humanos mencionados. Ao contrário disso, o ministro da Educação, Camilo Santana, e o Presidente Lula ressaltaram que a continuidade do processo de militarização seria decisão autônoma de cada ente federado, o que na prática reitera a postura omissiva prevalente até 2018, mas em um contexto em que a militarização está muito mais disseminada. Assim, o governo federal, ao descontinuar o Pecim, não se comprometeu com a desmilitarização das escolas, ao contrário.²¹⁵

Até o presente momento, em 2025, o governo federal também não revogou o decreto n.º 9.940/2019, que considera a nomeação e a designação de militares das polícias e dos corpos de bombeiros nas instituições de ensino públicas de Educação Básica como atividades de função de natureza militar. De todo modo, o governo federal, por meio da AGU, emitiu dois

²¹³ “Art. 14. À Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica compete: I - formular, coordenar, fomentar e disseminar políticas, programas, ações e diretrizes para a educação básica, de modo a garantir um contínuo formativo da educação infantil ao ensino médio, em colaboração com os sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2023e, *online*). Seu diretor, Alexsandro do Nascimento Santos, é civil, professor e acadêmico, além de ter experiência na gestão da educação, por exemplo, no Conselho Municipal de Educação de São Paulo.

²¹⁴ Para Abrucio e Marques (2025, p. 265), o bolsonarismo conseguiu “multiplicar atores políticos e sociais que vocalizam ideias educacionais criadas pela extrema direita, como a ideologia de gênero, *homeschooling* e mesmo a proposta do projeto ‘Escola sem Partido’. A força desse ideário é evidente num Congresso Nacional cujas negociações são mais complicadas e demoradas do que nos períodos FHC e Lula 1 e 2. Mas ela é ainda mais forte no plano subnacional, com crescimento dos governantes e parlamentares vinculados à agenda bolsonarista”.

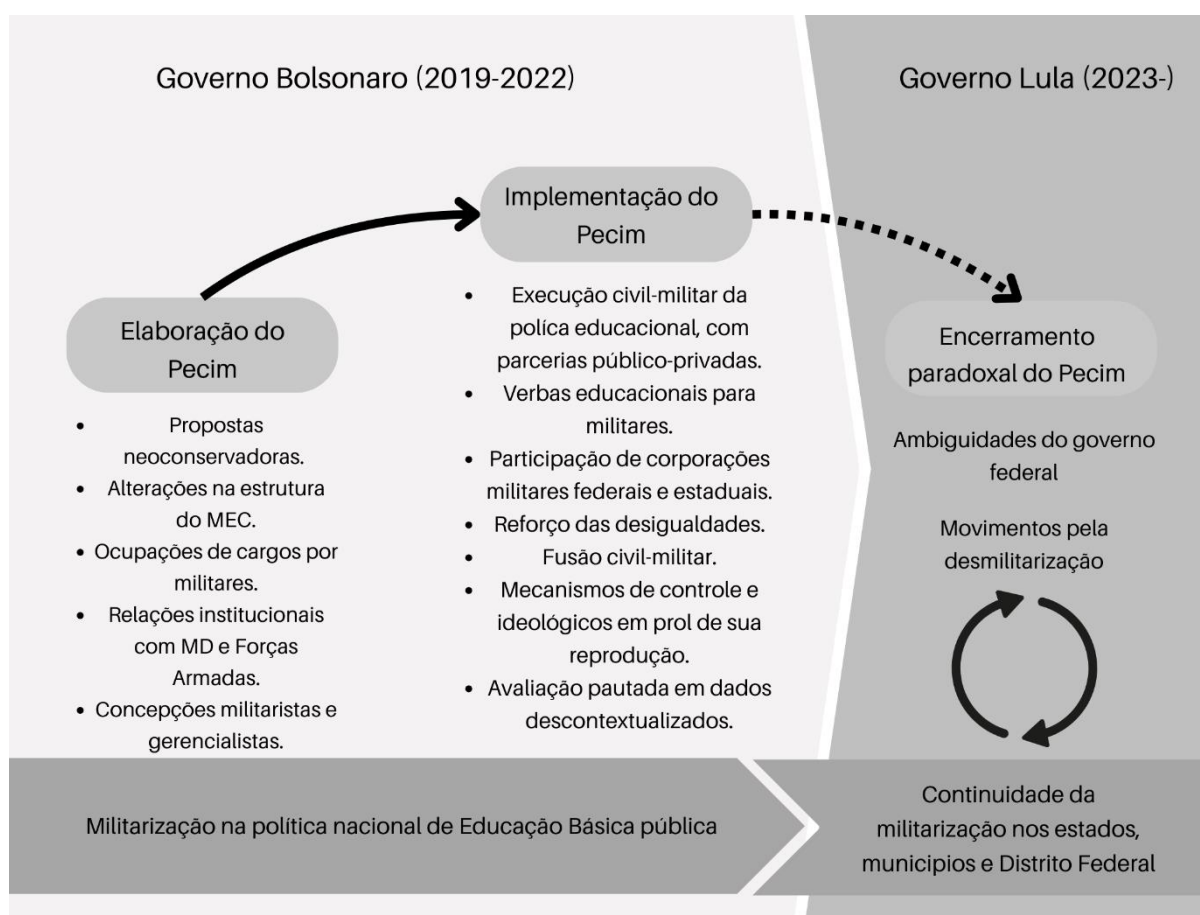
²¹⁵ Para Saraiva (2023, p. 219), a postura do MEC estimula “[...] uma suposta autonomia dos estados sobre um tema que, de fato, compete a União, que são as diretrizes e bases da educação, sem um esclarecimento real da soberania federal”

posicionamentos contrários à militarização no Paraná e em São Paulo, no âmbito dos processos em curso no STF (Ações Diretas de Inconstitucionalidade 7662 e 7675)²¹⁶.

A avaliação e o encerramento do Pecim ativaram disputas políticas no País. A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim defendeu a validade do programa e seus resultados, enquanto houve manifestações de resistências. Apesar da revogação do programa, o processo de militarização continua na educação, em meio aceitações e contestações, em nível estatal, municipal e distrital. Portanto, permanece a luta pela desmilitarização das escolas, bandeira dos movimentos sociais ligados à educação (Conae, 2024, p. 67).

Na Ilustração 24, vê-se um diagrama do movimento de militarização na política nacional de Educação Básica pública no governo de Jair Bolsonaro até a descontinuação do Pecim, por meio do Decreto n.º 11.611 (Brasil, 2023f).

Ilustração 24 – Militarização na política nacional de Educação Básica pública entre 2019 e 2023, Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

²¹⁶ Em outubro de 2024, ocorreu uma Audiência Pública no tribunal, na qual houve a presença tanto de um campo político e social contrário à militarização quanto de um campo favorável.

4.5. Registros parciais

Neste quarto capítulo, com as categorias empíricas de reprodução social e gestão da educação, circunscritas ao Pecim, busquei analisar os processos de elaboração, implementação, avaliação e revogação do programa no Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Defesa.

Após a análise documental, constatou-se que:

- a) A elaboração do Pecim ocorreu a partir da articulação entre MEC e MD, no âmbito do projeto bolsonarista de Educação Básica e das alianças políticas neoconservadores, para disseminar o militarismo e o gerencialismo nas redes públicas e civis de ensino do País, com objetivos políticos autoritários e reprodutivistas.
- b) A implementação do Pecim ocorreu entre 2019 e 2023 e engendrou nacionalmente uma Rede Política e Institucional de gestão composta por agentes públicos e privados, em espaços civis e militares, físicos e digitais, e dirigida centralmente pela Secim, posterior Decim, um reduto militar no MEC.
- c) A Rede Política e Institucional de gestão do Pecim induziu, implementou, regulamentou, monitorou, avaliou, defendeu e reproduziu o programa por meio de apoios técnicos, financeiros, de formação e de pessoal e por mecanismos de controle e ideológicos, alcançando cerca de 200 escolas em todas as regiões do País e disseminando concepções e práticas militarizadas e gerencialistas.
- d) O Pecim promoveu uma militarização na política nacional de Educação Básica pública por meio da propagação do militarismo na educação, do fomento à gestão escolar gerencial-militarizada, da transferência de recursos financeiros do MEC para militares e da participação tanto de agentes quanto de corporações militares na Rede Política e Institucional de gestão do programa.
- e) Neste movimento, ocorreram críticas e resistências à criação e à implementação do Pecim e em defesa do direito à educação, da escola pública e da gestão democrática. Em meio a dissensos, esse programa foi encerrado, em 2023, pelo governo federal de Luís Inácio Lula da Silva. No entanto, a militarização da Educação Básica permanece em vários estados, municípios e no Distrito Federal, assim como persistem diversos movimentos e lutas pela desmilitarização.

No próximo capítulo, a partir dos documentos, analiso a gestão gerencial-militarizada e o planejamento estratégico das Escolas Cívico-Militares, em contradição com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos.

CAPÍTULO 5

A GESTÃO ESCOLAR GERENCIAL-MILITARIZADA DO PECIM: REGRESSÃO AUTORITÁRIA E REFORÇO REPRESSIVO-DISCIPLINAR

“O meu ministro do MEC será um general com passagem em comando de colégio militar para exatamente essa filosofia ser levada para dentro das escolas públicas do ensino fundamental do Brasil”.

Jair Bolsonaro, 2015.

O objetivo deste capítulo é analisar a gestão gerencial-militarizada das Escolas Cívico-Militares (Ecims), induzida pelas legislações, normativas e planejamento estratégico do Pecim, e suas contradições com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos. Esse esforço enfoca as categorias empíricas de repressão e militarização, circunscritas à gestão escolar. Abordo, assim, a configuração desse programa no nível das unidades escolares locais, em seu movimento de militarização na gestão escolar, e a concretização do projeto bolsonarista de Educação Básica por meio das Ecims. Indago: quais foram as modificações na gestão escolar induzidas pelo Pecim e seu planejamento estratégico? Como o Pecim, vinculado ao projeto bolsonarista de Educação Básica, reforçou a dimensão repressivo-disciplinar em detrimento da gestão democrática?

Em termos teórico-metodológicos, continuo a análise documental por meio dos subeixos gestão escolar militarizada e dimensão repressivo-disciplinar. Os principais documentos analisados neste capítulo são: o *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2020c) e as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2021c), ambos guias de implementação do Pecim nas unidades escolares. Por fim, em contraponto à militarização da Educação Básica, ainda em curso no País, e à persistência do neoconservadorismo e de forças autoritárias de direita, discorro sobre as resistências em torno da gestão escolar democrática e ouso propor um modelo de disciplina escolar democrática, pedagógica, inclusiva e integrada à luta das classes trabalhadoras.

O capítulo inicia pelos princípios, diretrizes e planejamento estratégico da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim, depois aborda a interferência militar na escola pública e o regime disciplinar militarizado para os estudantes das Ecims. Finalizo com uma análise sobre a luta pela gestão democrática.

5.1. Uma “gestão de excelência”: princípios, diretrizes e planejamento estratégico da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim

A finalidade do Pecim, programa do governo militarizado de Jair Bolsonaro, foi a constituição e a expansão de Ecims em todo o território nacional, veículos do projeto bolsonarista de Educação Básica. O programa foi gerido por uma Rede Política e Institucional composta por agentes públicos e privados, em espaços civis e militares, físicos e digitais, e com o objetivo de reproduzir a militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar. A Ecim se caracterizava por um “modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (Brasil, 2019s) a ser transferido, reproduzido, monitorado, avaliado e certificado pela Rede do programa, via um conjunto de mecanismos financeiros, ideológicos e de controle.

De acordo com Vieira (2007, p. 58), “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, materializam-se na gestão”. Nesse sentido, as Ecims foram a materialização do Pecim, resultados da implementação de um modelo de gestão escolar nas redes públicas de ensino. Além de uma política de militarização, o Pecim foi programa de gestão escolar.

Nesta seção, abordo os princípios, as diretrizes e o planejamento estratégico²¹⁷ dessa gestão escolar do Pecim que, embora aluda a elementos dos colégios militares, tem especificidades e características próprias oriundas do desenho de sua política educacional. Denomino essa gestão escolar específica do Pecim como uma *gestão escolar gerencial-militarizada*, pois se baseou tanto em concepções militaristas quanto em gerencialistas²¹⁸. Esse modelo de gestão, construído no âmbito do governo neoliberal e autoritário de Jair Bolsonaro, foi veículo de seu projeto educacional e entrou em contradição com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos, instituídos na Constituição Federal de 1988, na LDB, no PNE, e defendidos pelos movimentos vinculados à educação pública²¹⁹.

²¹⁷ No *Manual* (Brasil, 2020c), o Planejamento Estratégico é chamado inicialmente de Projeto Político-Pedagógico; no entanto, sua estrutura é pautada na perspectiva de uma estratégica, com Marco Desejado, Marco Atual e Marco Estratégico. Também não incorpora elementos e procedimentos necessários a um Projeto Político-Pedagógico no âmbito de uma escola pública (Silva; Veiga; Fernandes, 2020). Por isso, utilizo unicamente o termo Planejamento Estratégico.

²¹⁸ O conceito gerencial-militarizado foi cunhado por Cardoso (2019, p. 55) em sua análise da segurança pública brasileira e se refere, sucintamente, à articulação entre “a tradição autoritária, hierárquica e intervencionista das políticas e instituições de segurança e militares com um modelo de organização inspirado na literatura e em cursos de administração de empresas”. A meu ver, esse conceito pode ser transposto e reconstruído no âmbito da gestão escolar do Pecim.

²¹⁹ As contradições, embora dissimuladas e camufladas, entre a gestão gerencial-militarizada do Pecim e a gestão democrática tal qual presente na LDB levaram inclusive a decisões judiciais contrárias à implementação do Pecim no Rio Grande do Sul. De acordo com o magistrado do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, o programa não atendeu aos princípios de gestão democrática (Santos; Alves; Ximenes, 2024). A Comissão Permanente de Educação do Grupo Nacional de Direitos Humanos órgão vinculado ao Conselho Nacional de Procuradores-Gerais, também emitiu um enunciado em que considera o Pecim contrário à gestão democrática do ensino público,

Começo com a análise da gestão gerencial-militarizada do Pecim situando conceitual e historicamente a gestão escolar, para em seguida analisar suas especificidades no Pecim. Além do decreto do Pecim, priorizo a análise no *Manual* e nas *Diretrizes* das Ecims (Brasil, 2020c; Brasil, 2021c). Esses dois documentos foram instrumentos fundamentais para a reprodução do programa nas unidades escolares. Com eles, buscou-se substituir o aparato normativo das escolas públicas locais por um guia detalhado da aplicação do modelo de gestão exigido a partir da adesão do programa (Cunha; Lopes, 2022)²²⁰.

Por meio das contribuições de Libâneo (2004), Paro (1998) e Vieira (2007), considero a gestão escolar uma parte da gestão da educação relacionada diretamente às unidades escolares. Essa gestão é uma mediação social conduzida por direções, lideranças e instâncias institucionais, como conselhos escolares, que perpassa toda a realidade escolar. A gestão escolar integra o planejamento, as decisões, a organização, o trabalho e os meios sociais, pedagógicos e administrativos e tem por finalidade atingir determinados objetivos educacionais, sintetizados em um projeto político-pedagógico (Silva; Veiga; Fernandes, 2020). Essa prática social, que envolve todas as dimensões da escola e seus sujeitos, de forma mais ou menos direta, ocorre de maneira intencional e sistemática, guiada por princípios e diretrizes legais, administrativas e políticas, relacionando-se assim com o restante da sociedade, suas contradições e disputas. Por ser uma instituição social, a escola e sua gestão também existem em meio a uma cultura organizacional. Ou seja, produz, por meio de suas interações cotidianas, formas específicas de trabalhar, educar e se relacionar: uma identidade própria (Libâneo, 2004). Isso possibilita aos sujeitos de uma unidade escolar se identificarem e se reconhecerem com ela e sua comunidade.

Na gestão escolar, articulam-se as dimensões políticas, técnico-administrativas, pedagógicas e comunitárias. Envolve, assim, estruturas, dinâmicas de normas e legislações, representação política, autoridade local, participação de membros da comunidade e de profissionais e tomada ou contestação de decisões; planejamento, organização e execução administrativa, gestão de pessoas e de recursos e avaliação; debate e formação continuada,

previsto na LDB e no PNE. Esse entendimento no Ministério Público Federal ocorreu dias após o lançamento do programa, em setembro de 2019, e orientou a atuação de membros do órgão.

²²⁰ As *Diretrizes* atualizaram e sintetizaram o *Manual*. A redução em termos de conteúdos e tamanho das normas, ocorrida também em meio à transformação da Secim em Decim e a mudança de cargo em sua direção, entre 2020 e 2021, é justificada nas *Diretrizes* pela necessidade de adequação, atualização e simplificação do *Manual*, de acordo com a própria avaliação da implementação do projeto-piloto do Pecim em 2020. No entanto, apesar da maior objetividade, as *Diretrizes* mantêm “a essência construída para o Pecim” (Brasil, 2021c, p. 5). A pesquisa de Galvão e Santos (2024) demonstrou também que esse movimento de atualização e simplificação entre os dois documentos buscou retirar excessos autoritários e militaristas e abrir mais espaços para medidas que buscassem consenso da comunidade escolar. Além disso, procurou reduzir a ingerência em atribuições das Secretarias de Educação.

construção de projetos e concepções pedagógicas, organização didático-curricular e trabalho e atividades pedagógicas; espaços de interação social, debates e resolução de conflitos e construção de identidades. Entendo, por fim, a gestão escolar como a gestão da própria vida escolar, sua existência enquanto instituição social, além dos espaços dos gestores (direções, supervisões e coordenações), administrativos ou deliberativos da escola.

A escola na sociedade capitalista é uma instituição social atravessada pela luta de classes (Althusser, 2022; Baudelot; Establet, 1987) e por diferentes concepções de escola e educação existentes nessa luta. Proposições, políticas, legislações e movimentos educacionais das classes sociais incidem sobre o aparelho escolar, espaço fundamental para a construção da hegemonia (Gramsci, 2017). Portanto, além de influir na gestão do sistema educacional, a gestão escolar também reflete e interage com tal luta de classes, tanto na forma de organização da escola e nos seus processos políticos e administrativos, quanto nos seus objetivos e finalidades político-pedagógicos.

Segundo Libâneo (2004, p. 101), “a organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”. Assim, fundamentalmente, uma gestão pode ser tanto centralizada nas figuras de direção, de forma vertical e autoritária, quanto democrática e participativa, pautando-se na coletividade e processos decisórios mais abertos. Cada tipo de gestão escolar, a seu modo, alude e se vincula a pretensões políticas mais gerais.

Entendo que, na escola capitalista, uma gestão autoritária tende a prejudicar de forma mais ou menos intensa a luta das classes trabalhadoras no âmbito da educação, com reforço dos interesses das classes dominantes e da tendência reprodutivista da educação no capitalismo. Por outro lado, uma gestão democrática gera mais possibilidades para que os interesses dessas classes sejam atendidos no âmbito educacional, além de estimular uma educação política e avanços organizativos dos trabalhadores, dos estudantes e da comunidade local. Nesse sentido, há uma analogia direta com as potencialidades e limites do próprio regime democrático burguês no âmbito do Estado capitalista (Lênin, 1978; Saes, 1997). Mesmo a democracia burguesa sendo ainda uma forma de dominação de classe e, portanto, participando também da reprodução das relações de exploração, historicamente, ela se apresentou como regime político no âmbito do capitalismo que mais possibilitou liberdades de organização, participação e expressão das classes dominadas.

A luta das classes trabalhadoras por seus interesses e demandas educacionais e políticas perpassa a luta em defesa de modelos de gestões mais democráticos na escola, pois são mais permeáveis à transformação social. De acordo com Paro (2000, p. 160), a gestão escolar pautada

no autoritarismo “[...] não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social”. Logo, escreve o autor em pleno período de redemocratização do Brasil, “a superação da atual ordem autoritária da sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas” (Paro, 2000, p. 160), inclusive com participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. A constituição social e histórico desse modelo de gestão, no entanto, encontra-se no bojo da própria luta pela democratização de outras esferas da vida social e de transformações estruturais da sociedade capitalista (Paro, 2000), sendo resultado da complexa luta de classes, dentro e fora da escola e do sistema educacional.

Ao longo da história da Educação Básica pública do Brasil, as disputas em torno das concepções e práticas da gestão escolar foram intensas e provenientes das próprias lutas em torno das concepções de educação no geral e da construção da escola pública (Saviani, 2008). Destaco três concepções de gestão existentes e em contradição no período histórico analisado nesta tese: a gerencialista, influenciada pela administração empresarial e também pelas novas formas de gestão do mundo corporativo, presente de maneira crescente em políticas, programas e entidades educacionais privatistas (Newman; Clarke, 2012; Paro, 2000; Silva, Silva e Santos, 2016); a democrática, referendada na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 e fruto de lutas dos movimentos ligados à educação pública (Adrião; Carmargo, 2001; Paro, 2001); e a militarizada, advinda da rede de colégios militares e de programas de militarização de escolas públicas, destacadas suas especificidades, sobretudo de investimento (Freire, 2017; Goulart, 2022; Lacé; Santos; Nogueira, 2019; Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019). No Quadro 13, há uma síntese dessas concepções de gestão escolar, considerando as dimensões política, técnico-administrativa, pedagógica e comunitária.

Quadro 13 – Síntese das concepções de gestão escolar (Brasil, 2013-2023).

(continua)

Dimensões	Gestão Escolar Gerencialista	Gestão Escolar Democrática	Gestão Escolar Militarizada
Política	Articulação entre controle hierárquico e avaliações externas com descentralização e responsabilização. Participação limitada e despolitizante dos membros da comunidade e perspectiva tecnocrática.	Construção coletiva de normas e diretrizes, com participação política da comunidade escolar e representação democrática. Instâncias colegiadas com poder e valorização de deliberações.	Intensa centralização de poder, sob a forma de hierarquia rígida e comandos. Baixa participação dos membros da comunidade.

Técnico-administrativa	Pautada no modelo empresarial e fabril, com divisão do trabalho e busca de metas, produtividade e resultados quantificáveis. Parcerias com o setor empresarial.	Organização e execução administrativa de acordo com deliberações coletivas.	Rígida, centralizada e verticalizada divisão do trabalho, disciplina e burocratização, com extenso e detalhado conjunto de normas.
Pedagógica	Restringe a diversidade e a participação político-pedagógica pois é pautada em objetivos educacionais padronizados e foco nos resultados. Uso crescente de plataformas digitais de controle do trabalho pedagógico.	Construção coletiva e participativa de perspectivas pedagógicas e organização didática.	Subordinada às concepções político-pedagógicas das corporações militares e ao seu regime disciplinar.
Comunitária	Reforça a divisão social do trabalho e das desigualdades de classe. Estimula a competição e o individualismo.	Maior interação entre membros da comunidade, com construção de identidades em espaços coletivos e representativos.	Estímulo a um espírito corporativo, mas dividido hierarquicamente e com competições internas.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Vê-se no Quadro 13 afinidades entre as concepções militarizada e a gerencialista de gestão escolar, assim como mútuas contradições em relação à gestão democrática²²¹: 1) ambos os modelos, militarizado e gerencialista, são variações antidemocráticas de gestão escolar, com restrições à participação e à diversidade política e pedagógica; 2) ambos visam esconder a característica anterior, com maior ou menor sucesso, por meio de simulações democráticas, por exemplo, discursos em prol da participação, ou espaços colegiados enfraquecidos e consultas comunitárias restritas; 3) há, em comum, o foco em controle rígido e, por vezes, externo, de processos administrativos e pedagógicos para alcance de metas e resultados; 4) normalmente advêm de normas e diretrizes externas, cujo poder da comunidade escolar para alterar é baixo;

²²¹ A gestão escolar democrática também ocorre de forma contraditória, com limites próprios advindos desde a legislação educacional vigente no País até sua aplicação nas redes de ensino (Brasil, 2024; Paro, 2001). Um indicador relevante da fragilidade da gestão escolar democrática no Brasil é o tipo de acesso ao cargo de direção nas escolas públicas. Segundo relatório do quinto ciclo de monitoramento das metas do PNE, produzido pelo Inep (Brasil, 2024), o tipo de acesso mais comum entre 2019 e 2023, período de existência do Pecim, foi o de indicação pelos respectivos governos. Ou seja, um procedimento sem autonomia e participação direta das comunidades, escolar e local, hierárquico e alinhado a interesses de controle e domínio dos governantes locais. A eleição, sem qualquer processo seletivo, foi o segundo tipo de acesso mais comum, mas não chega a um quarto das escolas públicas do País. Em relação à existência de instâncias colegiadas nas escolas, conselhos escolares, associação de pais e mestres e grêmios estudantis, o relatório do Inep aponta um evidente avanço no período selecionado, de 36,4% para 41,5% das escolas com a existência de tais instâncias no País. No entanto, não se alcançou a metade das escolas públicas, assim como a qualidade e a efetividade de tais instâncias não são verificadas na pesquisa.

5) são embasadas em perspectivas tecnocráticas, que estabelecem normas e critérios técnicos acima de decisões políticas e coletivas. Ambos, portanto, facilitam e expressam a implementação de interesses empresariais e das classes dominantes nas escolas públicas do País, seja por formas de privatização do caráter público, seja pela reprodução de valores e práticas sociais pautadas na conservação das hierarquias sociais da sociedade capitalista brasileira.

Nas propostas, projetos e gestão educacionais neoconservadores e do governo de Jair Bolsonaro estiveram presentes tanto concepções militaristas quanto gerencialistas, com destaque para os grupos políticos militares e neoliberais. No projeto bolsonarista de Educação Básica, eles se expressaram principalmente nos descritores militarização, tecnocracia e privatização. Esses grupos e agendas políticas contestaram a gestão democrática, princípio educacional vinculado aos movimentos em prol da educação pública e seus trabalhadores (Adrião; Camargo, 2001; Paro, 2001).

Nesse contexto, ressalto a contínua aproximação histórica entre as corporações militares e a ideologia gerencialista. Bresser-Pereira (1996, p. 7) situa a reforma gerencialista da administração pública de Fernando Henrique Cardoso como uma continuidade da reforma de 1967, implementada em plena Ditadura Militar: “[...] a reforma de 1967 foi um ensaio de descentralização e de desburocratização”. Segundo Makrakis (2023), a presença do gerencialismo no âmbito militar se reforçou no Exército Brasileiro desde os anos 2000, com o objetivo de implementar formações e técnicas da reforma administrativa e da nova gestão pública na corporação²²².

No documento *Projeto de Nação 2035* (Sagres, 2022), esse grupo militar defende concepções gerencialistas, assim como utiliza abertamente seus termos²²³. Na defesa de um ideário neoliberal, pautado na redução de gastos públicos e ampliação da esfera mercantil, uma das diretrizes de desenvolvimento da referida prospecção é “neutralizar o excesso de burocracia para induzir maior competição nos mercados” (Sagres, 2022, p. 50). Além disso, um dos óbices desse desenvolvimento é a “ineficiência e baixa produtividade da gestão pública” (Sagres, 2022, p. 50). No que concerne à política pública e à gestão educacionais, além da ampliação da

²²² Nesse sentido, destaca-se ainda um conjunto de autores que defendem a perspectiva bélica como fundamental do neoliberalismo (Dardot *et al.*, 2021).

²²³ A presidente do Instituto Sagres e uma das coordenadoras gerais do documento é Maria Verônica Korilio Campos, ex-policial federal e especialista em gestão empresarial. No documento, identificam-se diversos termos gerencialistas no âmbito da gestão pública, como “*accountability*”, “desburocratização”, “eficácia” e “eficiência pública”, “gestão descentralizada”, “governança”, “planejamento estratégico”, “produtividade”, “resultado”, entre outros.

militarização e da defesa da desideologização e do conservadorismo, o documento aponta para uma “maior integração entre o mercado e a sociedade civil” (Sagres, 2022, p. 75).

Nesse movimento histórico e político neoliberal, constatou-se que a Rede Política e Institucional do Pecim estabeleceu e conduziu uma concepção de gestão escolar específica para o Pecim, a gerencial-militarizada²²⁴. Nesse aspecto, cabe destacar como os próprios agentes públicos e privados do programa definem seu modelo de gestão: uma “gestão de excelência”. Segundo o decreto do Pecim, o programa é um “[...] conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019s, *online*). Esse termo indica concepções e práticas pautadas no controle de resultados e reforço da competição no âmbito educacional, distante dos princípios do sistema educacional brasileiro sedimentados na LDB. Ademais, tal excelência está baseada diretamente no modelo elitista dos colégios militares, referência central da Ecim, e indica uma suposta superioridade militar sobre o meio civil²²⁵.

Essa suposta gestão de excelência do Pecim, *slogan* sob o qual se efetivou a gestão gerencial-militarizada, visou abranger a unidade escolar como um todo. O decreto do Pecim defende como diretriz do programa atuar sobre as seguintes áreas da gestão escolar:

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

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

VII - gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar (Brasil, 2019s, *online*).

As três áreas da gestão escolar identificadas e a serem modificadas pelo Pecim abordam explicitamente as dimensões técnico-administrativa, pedagógica e comunitária. As ações do programa, em nível de gestão escolar, buscaram ampliar a produtividade dos processos

²²⁴ Como visto, o Pecim se efetivou em meio a cortes na educação pública por parte do governo federal e não visou a elevação dos investimentos públicos para a Educação Básica. A melhoria educacional propagandeada pelo programa era vinculada, fundamentalmente, à implementação de uma gestão escolar gerencial-militarizada. Os gastos realmente efetivados pelo programa foram transferidos para a remuneração dos militares, desviando, assim, verbas destinadas à educação.

²²⁵ Esse termo também está presente em mudanças administrativas no âmbito do Exército. O Modelo de Excelência na Gestão Pública do Exército Brasileiro foi elaborado em 2007 em meio a parcerias com entidades privadas e representa uma penetração do gerencialismo no meio militar (Cardoso, 2019).

administrativos, intervir em atividades do processo de ensino-aprendizagem e estimular a promoção de determinados valores, como o civismo²²⁶, na comunidade escolar. No entanto, nessas diretrizes gerenciais-militaristas, oculta-se a interferência na dimensão política da gestão escolar, com mudanças em cargos de direção e liderança, em instâncias deliberativas e participação da comunidade escolar nos processos decisórios, fatos perceptíveis apenas nas normas do Pecim.

No artigo 11 do Decreto n.º 10.004/2019, reafirma-se as seguintes diretrizes da gestão escolar gerencial-militar do Pecim:

§ 1º A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

§ 2º A gestão na área didático-pedagógica será alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

§ 3º A gestão na área administrativa será alcançada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças (Brasil, 2019s, *online*).

Apesar do decreto se referir à autonomia das Secretarias de Educação e a atribuições próprias dos docentes, o fato é que o programa, formulado e gerido desde a administração federal por agentes militares e seus parceiros públicos e privados, imprimiu valores, atividades pedagógicas e de gestão em todo o cotidiano escolar. Da mesma forma, a Rede Política e Institucional do Pecim transformou a gestão escolar e disseminou “boas práticas” militarizadas. Sob as diretrizes gerencialistas, advogou-se a defesa da autonomia escolar, mas com pouco ou nenhum espaço de poder real para a comunidade escolar, sendo essa controlada e avaliada de forma externa e por critérios e padrões previamente definidos²²⁷.

Com a militarização na gestão escolar e a instauração do modelo gerencial-militarizado pelo Decreto do Pecim, buscou-se transformar a gestão para cumprir as finalidades político-pedagógicas advindas do projeto de bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças neoconservadoras. Simultaneamente, camuflou-se no corpo da legislação essa pretensão e o

²²⁶ “De uma forma generalizada, define-se civismo como respeito aos valores de uma sociedade, a suas instituições e às responsabilidades e aos deveres do cidadão. Outrossim, pode-se conceituar como dedicação pelo interesse público ou pela causa da pátria, civilismo ou patriotismo” (Brasil, 2020c, p. 37).

²²⁷ Conforme Cabral Neto e Castro (2011, p. 750), ao abordarem a gestão escolar gerencialista: “o fulcro desse processo está centrado em uma dinâmica, na qual se materializa uma desconcentração de responsabilidades em direção à ponta do sistema e não do poder de decisão dos níveis hierarquicamente inferiores da organização administrativa. Com essas características, a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão e consenso, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política”.

caráter político de sua gestão escolar e projeto educacional²²⁸. A autonegação da gestão escolar do Pecim como uma gestão de excelência demonstra essa tentativa de deslocamento tanto do sentido militarista quanto do sentido político do programa, com concomitante afirmação de seu caráter meramente técnico e supostamente desideologizado.

Além do Decreto n.º 10.004/2019, o *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2020c) e as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2021c) são documentos normativos da gestão das Ecims, ambos com concepções militaristas e gerencialistas, o que reforça a denominação da gestão do programa como gerencial-militarizada.

O primeiro, o *Manual* das Ecims, foi elaborado por Cleber Borges dos Santos e supervisionado por Aroldo Cursino, subsecretário do MEC à época. Cleber Borges é oficial do Exército, Doutor em Educação, com anos de experiência no Colégio Militar de Fortaleza e atuou como Coordenador Geral de Regulação do Modelo Cívico-Militar, da Decim de 2019 a 2021²²⁹. O segundo, as *Diretrizes*, foi elaborado por uma equipe revisora do *Manual* vinculada à Decim, sob a gestão de Gilson Passos. Nessa equipe, constavam os seguintes militares: o oficial do Exército Brasileiro e ex-comandante do Colégio Militar de Manaus, Said Brandão Sayd, e o oficial da Força Aérea Brasileira, Sérgio Roberto Horst Gamba.

Esses documentos também contaram com a colaboração de especialistas em gestão e gerentes do âmbito empresarial. É o caso de Adirce Sena, mestrande em Governança e Transformação Digital e vinculada à Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essa Fundação atua na assessoria de projetos de privatização da educação, além de ser também uma empresa privada do ramo²³⁰.

Essa mobilização de militares e especialistas em gestão da esfera privada no âmbito da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim e seus intelectuais heterogêneos foi fundamental para articular uma concepção gerencial-militarizada de gestão escolar para as

²²⁸ “Em consonância ao projeto Escola Sem Partido (Santos; Pereira, 2018), os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são também ameaçados com o Programa das Escolas Cívico-Militares. Nesses moldes, aprofundam-se o autoritarismo e o reacionarismo na educação, sob uma espécie de defesa de uma escola que pressupõe uma iniciativa contra a suposta ‘doutrinação ideológica’. No entanto, essa defesa, ao contrário dessa pretensa neutralidade, é resultado de uma grande articulação de demandas conservadoras e partidárias” (Cunha; Oliveira, 2022, p. 9).

²²⁹ A elaboração desse documento contou ainda com a colaboração de vários profissionais e consultores vinculados a colégios militares do DF e do Ceará, além de militares da segurança pública, como Eliane Vieira de Assis, do Corpo de Bombeiros Militar do DF (Brasil, 2020c).

²³⁰ Como visto no capítulo anterior, outros especialistas em gestão e gerentes do âmbito empresarial atuaram no desenho e na implementação do Pecim, inclusive com efeitos na gestão escolar. A Herkenhoff & Prates, empresa vinculada ao ramo de gestão e consultoria, também atuou como parceira do programa, cujo representante palestrou no Seminário de Boas Práticas do Pecim. Segundo Leite (2023, p. 151), essa empresa foi contratada pela CGEE para monitoramento das Ecims em 2020.

Ecims. O *Manual* e as *Diretrizes* para a implementação das Ecims nas diversas regiões do País induziram a reprodução do programa em nível nacional e serviram de apoio técnico e parâmetro para a formação e o convencimento de agentes e instituições. Segundo o então diretor do MEC, Gilson Passos, “todas as orientações para a organização da escola, as suas atividades, as atribuições dos profissionais e o seu relacionamento com o Programa estão descritos em um documento chamado ‘Diretrizes das Escolas Cívico-Militares’” (Brasil, 2022f, p. 8).

Tanto na elaboração do *Manual* quanto na sua atualização, as *Diretrizes*, além desses agentes militares formuladores, constatei a presença de várias referências bibliográficas, legais e documentais da área militar, em sua maioria do Exército. Também identifiquei referências de documentos de organismos internacionais e de fundações empresariais, como a OCDE e o Instituto Ayrton Senna respectivamente. Além disso, encontrei termos como “nova gestão pública”, “metas”, “*accountability*”, “resultados”, juntamente com “ordem unida”, “comando”, “patriotismo”, “fardamento”, o que revela uma perspectiva gerencialista mesclada ao militarismo.

No Planejamento Estratégico das Ecims, que integra ambos os documentos, constata-se que os valores norteadores do modelo de gestão do Pecim se alinham com a doutrina militar: civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito (Brasil, 2020c)²³¹. Esse documento distingue-se de um projeto político-pedagógico democrático pautado nos princípios da LDB²³² e se fundamenta em objetivos e iniciativas estratégicos gerencialistas, vinculados às diretrizes do Pecim (Brasil, 2021c). Dentre essas iniciativas estratégicos, destaca-se, além da busca de melhoria nos indicadores educacionais padronizados e redução de índices de violência perante disciplinarização e repressão dos estudantes, a reformulação do currículo de acordo com a nova BNCC.

Assim, a gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim introduziu na Educação Básica a busca por uma excelência militarizada, pautada por metas, controles e certificações a partir de critérios externos e rígidos, em conflito com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos. De acordo com Cunha e Oliveira (2022, p. 9),

²³¹ De acordo com as *Diretrizes* (Brasil, 2021c, p. 128): “esses são os cinco valores essenciais que devem orientar as Ecim. Eles devem permear as ações e intenções de cada Ecim”. Essa pretensão de unificar o projeto educacional de todas as Ecims, independentemente da rede de ensino e da realidade às quais pertenciam, também se fez presente nos objetivos estratégicos do Planejamento.

²³² O projeto político-pedagógico escolar é um “[...] documento em permanente construção, sistematizador do seu trabalho pedagógico, processo fundado na busca pelas unidades teoria-prática, objetivo-avaliação, conteúdo-forma, professor-aluno, ensino-aprendizagem. [...] é a sistematização da *práxis* educativa que se concretiza pelo trabalho pedagógico” (Silva; Veiga; Fernandes, 2020, p. 16).

trata-se de um programa que se pauta na lógica do planejamento estratégico (estabelecimento de metas) e toma o engajamento como fator de qualidade na prestação de serviços; a otimização de processos e a gestão do tempo; a valorização dos profissionais por meio da criação de estratégias de motivação como fundamental para o sucesso da instituição; a economia de recursos com base na eficiência, eficácia, efetividade; entre outros.

Galvão e Santos (2024, p. 17) também concordam que essa perspectiva esteve no cerne da gestão das Ecims: “o trabalho com metas, objetivos, iniciativas estratégicas são pressupostos gerencialistas, que fazem com que a escola se assemelhe a uma organização empresarial, que possa obter resultados, em que tudo deve ser mensurado e avaliado para que se atinja a melhoria do desempenho da instituição”.

Tanto no *Manual* quanto nas *Diretrizes*, a gestão democrática é tratada de forma superficial e contraditória. Apesar de mencionar “conselho escolar”, “conselho de classe” e “associação de responsáveis e mestres”, não há sequer previsão de eleição para diretores e outros cargos de gestão. Embora também se cite a LDB na caracterização do conselho escolar, no *Manual* há restrições que não encontram qualquer respaldo na lei: “o Conselho Escolar não terá finalidade e/ou caráter político-partidário, religioso, racial ou de qualquer outra natureza, salvo aquelas que dizem respeito diretamente à atividade educativa da escola, prevista no seu Projeto Político-Pedagógico” (Brasil, 2020c, p. 37). Desse modo, a assim chamada gestão democrática do Pecim, presente em alguns documentos e discursos, comprovou-se mais uma dissimulação para o avanço de pautas contrárias (Cunha; Oliveira, 2022); um mecanismo em prol da efetivação do modelo gerencial-militarizado de gestão escolar.

No âmbito do Pecim, conceitua gestão escolar gerencial-militarizada como uma gestão escolar engendrada em uma reação autoritária, neoconservadora e neoliberal no campo político e educacional brasileiro. Resultado e expressão do avanço de grupos neoliberais e militares e suas concepções e práticas de gestão escolar na luta de classes, a gestão gerencial-militarizada unifica diferentes formas de agressões à gestão democrática e à Educação Básica pública ao articular princípios militaristas com princípios gerencialistas. Tal gestão modifica sistematicamente essas instituições no nível político, técnico-administrativo, pedagógico e comunitário, de acordo com seus valores, parâmetros, normas, metas e controles efetivados de forma centralizada. Paralelamente, e para buscar a construção de novos consensos, essa gestão simula aspectos democráticos e camufla intenções, como se vê no *slogan* “gestão de excelência”, instituído no decreto do Pecim. De forma sintética, a gestão gerencial-militar implica no comando e no controle: comando hierárquico militar atravessado de controle de metas e processos empresariais (Cardoso, 2019). No Quadro 14, propõe-se uma síntese dessa

combinação heterogênea gerencial-militar e suas expressões de acordo com os documentos analisados.

Quadro 14 – Síntese da gestão escolar gerencial-militarista no âmbito do Pecim (Brasil, 2019-2023).

Dimensões	Características	Expressões
Política	Articulação entre hierarquia e valores militares com descentralização e responsabilização. Constituição de lideranças pautada por critérios tecnocráticos e de cadeia de comando, com presença física de militares. Participações pontuais da comunidade, sob rígidos parâmetros externos a serem seguidos.	<i>“Art. 10. A Direção Escolar compreende: I – Diretor; e II – Vice-Diretor. § 1º Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. § 2º O Diretor da escola dispõe do Conselho de Classe como órgão consultivo”</i> (Brasil, 2020c, p. 17).
Técnico-administrativa	Mescla entre divisão do trabalho empresarial com hierarquia militar. Parcerias e parâmetros privados para alcançar racionalmente a excelência de processos e resultados. Ausência de investimentos públicos significativos. Estimula parcerias com o setor privado e a busca por produtividade e eficiência.	<i>“As tecnologias e as diversas ferramentas disponibilizadas pelo desenvolvimento da administração de empresas e organizações colocaram à disposição dos gestores e de suas equipes métodos para gerenciar o tempo no ambiente profissional e otimizar os processos e as tarefas administrativas”</i> (Brasil, 2020c, p. 52).
Pedagógica	Restringe a diversidade e a participação político-pedagógica ao atender objetivos educacionais padronizados e sob regime disciplinar militar.	<i>“As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares”</i> (Brasil, 2020c, p. 92).
Comunitária	Estimula tanto o civismo e um espírito corporativo quanto o individualismo meritocrático e a competição em busca da excelência.	<i>“A experiência dos Colégios Militares demonstra o desenvolvimento de um ambiente escolar mais seguro para alunos, professores e funcionários, em que o foco está voltado para a melhoria do desempenho de toda a comunidade escolar, não só em relação aos aspectos didático-pedagógicos, mas também no que se refere ao crescimento pessoal, às relações interpessoais e ao desenvolvimento de valores de cidadania e civismo”</i> (Brasil, 2020c, p. 92).

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Entendo que a gestão escolar é uma mediação social com dimensões políticas, técnico-administrativas, pedagógicas e comunitárias (Libâneo, 2004; Paro, 1998). Ocorre em meio à reprodução social e às contradições de classes e sob determinado contexto histórico. Com interferências nas áreas nomeadas de gestão educacional, administrativa, didático-pedagógico, o Pecim foi um programa elaborado no governo de Jair Bolsonaro e se propôs a uma alteração político-pedagógica profunda da escola pública no Brasil, sob detalhada normatização e controle via documentos com parâmetros gerencialistas e diretamente inspirados nos modelos dos colégios militares e nos programas de militarização anteriores. A gestão escolar específica do Pecim, denominada “gestão de excelência”, foi uma gestão gerencial-militarizada, ao articular concepções gerencialistas e militaristas, gestores e militares, em um esforço conjunto de desarticulação da gestão democrática e do projeto político-pedagógico da escola pública. Essa gestão escolar gerencial-militarizada se conformou i) na presença de membros das Forças Armadas e demais aparatos repressivos, seus valores e normas; ii) na presença de parcerias com o setor privado, além de gestores e parâmetros do ambiente empresarial e austeridade fiscal; iii) na ausência de previsão de eleição para cargos de direção e outros instrumentos de participação política efetiva da comunidade escolar; iv) na ausência de dispositivos que garantissem a liberdade e a diversidade de pensamento, concepções e práticas pedagógicas; iv) no reforço de hierarquias e de práticas disciplinares e concorrenciais.

Nesse sentido, a gestão escolar gerencial-militarizada vinculou-se aos eixos do projeto bolsonarista de Educação Básica, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 – Síntese da vinculação do Pecim ao projeto de Educação Básica presente no governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2019-2022).

(continua)

Descritores	Expressões
Desideologização	• Censura e restrições ao Conselho Escolar e instâncias deliberativas nas Ecims. • Restrições às questões relativas à diversidade e à pluralidade de concepções e ideias. • Enfoque em resultados quantitativos e de indicadores educacionais.
Desarticulação	• Ausência de investimento efetivo e desvio de verba federal da educação para os militares. • Desmonte de instâncias deliberativas da gestão escolar. • Abandono de estratégias do PNE e outras políticas da Educação Básica. • Afastamento dos princípios e das diretrizes de gestão democrática e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Militarização	• Presença e intervenção institucional e sistemática de militares no MEC e nas Ecims, inclusive das Forças Armadas. • Diretrizes educacionais baseadas em princípios do meio militar. • Ambiente escolar reestruturado com base em práticas disciplinares, hierárquicas e militaristas. • Defesa da superioridade militar e tutela dos civis.
Conservadorismo	• Reforço de valores como o patriotismo e o civismo. • Reforço da hierarquia social e da obediência das novas gerações. • Ênfase autoritária na moral e nas instituições dominantes, alinhada ao bolsonarismo.
Tecnocracia	• Diretrizes gerencialistas. • Substituição do projeto político-pedagógico pelo planejamento estratégico. • Monitoramento, avaliação e certificação baseada na produtividade e no cumprimento de metas. • Reforço da meritocracia e desvalorização de espaços deliberativos coletivos.
Privatização	• Parcerias público-privadas na implementação, avaliação e certificação do programa. • Presença de gestores empresariais e especialistas gerenciais. • Alinhamento com outras políticas e programas de cunho privatista.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

Os princípios e as diretrizes da gestão escolar gerencial-militarizada e o seu projeto educacional se desdobraram e foram concretizados em alterações na composição dos agentes escolares, suas instâncias e funções; além disso, penetraram nas práticas políticas, pedagógicas e culturais das Ecims, sobretudo em sua dimensão repressivo-disciplinar. Esses serão os enfoques das próximas seções.

5.2. Uma interferência militar na escola pública: agentes, instâncias e funções da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim

As Forças Armadas no Brasil e suas forças auxiliares, como parte da burocracia repressiva e também como um grupo político, têm um longo histórico intervencionista no Estado e na sociedade, para além dos parâmetros democráticos e das áreas de defesa e da segurança pública (Lentz, 2022). No governo de Jair Bolsonaro, e sob objetivos autoritários e corporativos, diversas áreas sofreram intervenções e interferências de militares principalmente sob formas de militarização de cargos políticos civis e da administração pública (Schmidt,

2022)²³³. Nesse período, as instituições federais de ensino também sofreram várias intervenções em suas gestões, com a imposição de interventores e direções alinhadas ao governo federal (Andes, 2021; Pereira; Zaidan; Galvão, 2022).

No Pecim, em aliança com outros órgãos públicos de vários níveis da Federação e parcerias privadas, militares das Forças Armadas e de segurança pública interferiram em cerca de duas centenas de escolas públicas entre 2020 e 2023. Sua missão declarada foi concretizar a transformação da escola pública em uma Ecim, por meio da instauração do modelo de gestão escolar gerencial-militarizado, de um regime disciplinar repressivo e da ocupação de cargos civis, de acordo com o projeto bolsonarista de Educação Básica e com as diretrizes militaristas e gerencialistas do programa. Sendo assim, essa interferência militar em unidades escolares civis, anulou a gestão democrática, reduziu o poder e a influência de educadores civis e impôs à escola pública uma tutela militar.

Essa transformação de algumas escolas públicas em Ecims, no entanto, visou atingir as redes de ensino como um todo, por meio dos mecanismos ideológicos do programa e do paradigma das boas práticas, a serem disseminadas e reproduzidas. A interferência militar circunscrita às Ecims também tinha como objetivo um impacto mais ampliado na Educação Básica e na disputa de hegemonia, para além do Pecim. Como se viu no *Projeto de Nação 2035*, os próprios militares prospectaram a difusão do modelo de escolas cívico-militares sem necessariamente envolver a presença física de membros das corporações (Sagres, 2022; Santos; Alves, 2023). De fato, mesmo após a descontinuidade do Pecim, a interferência militar em escolas públicas se mantém no Brasil como realidade e como risco de ampliação, a partir de diversos outros programas estaduais, distritais e municipais que envolvem forças de segurança pública, além de estar presente em projetos parlamentares.

Nesta seção, continuo a discussão sobre a gestão gerencial-militarizada do Pecim com foco nas alterações provocadas nos agentes, instâncias e funções das Ecims. Para identificar tais modificações organizacionais da escola pública no âmbito do programa e seu processo de militarização na gestão escolar, continuo a análise do *Manual* e das *Diretrizes* das Ecims. Ambos os documentos apresentam, de forma detalhada, o plano de interferência militar nas escolas públicas do programa e a estrutura organizacional que essas escolas precisaram implementar no âmbito do Pecim. Parto da análise dos organogramas escolares propostos por

²³³ As investigações e julgamentos no nível federal sobre tentativa de golpe de Estado durante o governo Bolsonaro têm demonstrado a pretensão do núcleo daquele governo, em aliança com parcela das Forças Armadas, de instaurar um estado de sítio, inclusive via operação militar de Garantia da Lei e da Ordem. Assim, havia por parte do bolsonarismo a intenção de ampliar ainda mais a intervenção militar sobre o Estado e a sociedade para a efetivação de seus objetivos autoritários.

esses documentos para, em seguida, investigar as funções dos militares e dos civis nas áreas de gestão das Ecims.

Segundo Libâneo (2004, p. 127), “toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna”, e normalmente ela é expressa na forma de um organograma. O organograma é uma representação gráfica na qual se busca evidenciar, de forma lógica e sintética, os principais agentes, instâncias e funções de determinada instituição, como uma escola pública. Por meio de um organograma, identificam-se aspectos das dimensões política, técnico-administrativa, pedagógica e comunitária de uma gestão escolar.

Constam na LDB elementos organizacionais básicos de uma escola pública no sistema educacional brasileiro. Com base nos princípios mínimos da gestão democrática, expressos no artigo 14 da lei²³⁴, a LDB afirma que os estabelecimentos de ensino terão, dentre outras, as seguintes incumbências:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- [...]
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- [...]
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- [...]
- XII – instituir [...] os Conselhos Escolares²³⁵ (Brasil, 1996, online).

Assim, nota-se que, segundo a LDB e em cumprimento da gestão democrática, o organograma de uma escola pública deve ser composto pelos seguintes agentes e instâncias centrais: Conselho Escolar, órgão deliberativo e representativo; direção e administração escolar; docentes e espaços pedagógicos; estudantes, famílias e comunidade escolar e local. No PNE (2014-2024), esses elementos são reforçados, inclusive com estratégias para fortalecimento da participação comunitária, constituição de grêmios estudantis, entre outros dispositivos democráticos.

²³⁴ “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, *online*).

²³⁵ “[...] § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local” (Brasil, 1996, *online*).

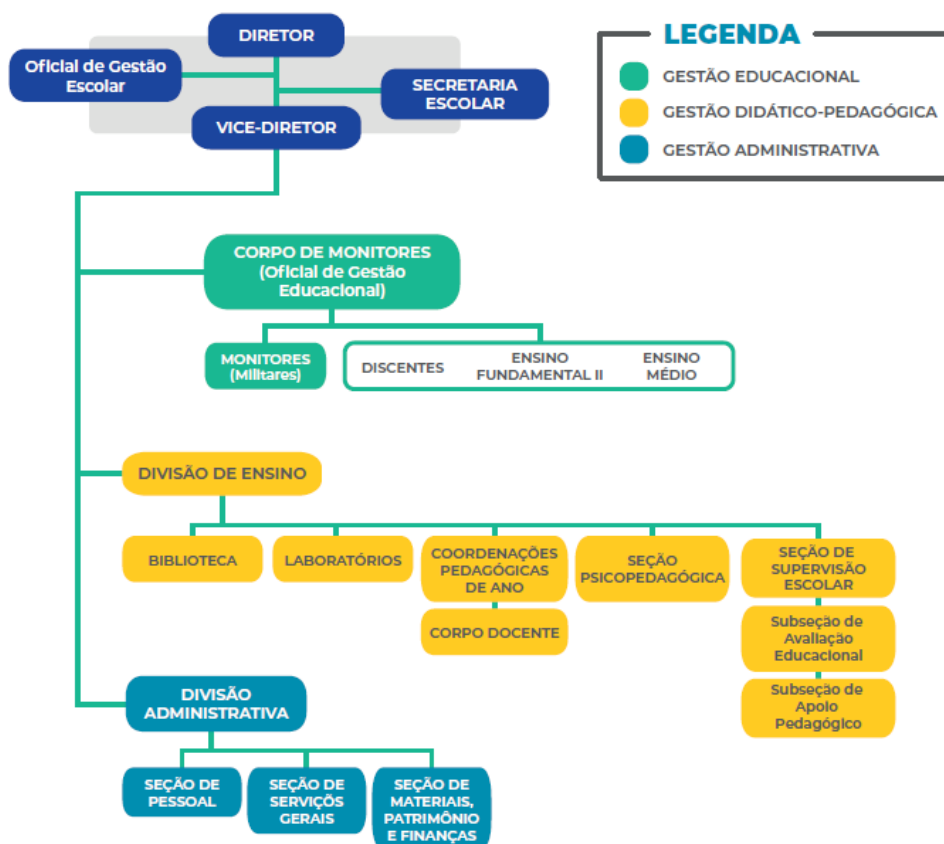
A militarização na gestão escolar do Pecim e a conformação da gestão gerencial-militarizada induziu um conjunto de mudanças nos agentes, instâncias, funções e processos na escola pública. Dessa forma, o organograma escolar advindo do modelo de gestão gerencial-militarizada do Pecim se distanciou dos elementos da gestão democrática sedimentados pela LDB. A começar pela própria presença física de militares, na maioria provenientes das Forças Armadas, ou ainda das forças de segurança pública, fato explícito e visível do processo de militarização²³⁶.

Em prosseguimento da análise do *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2020c), o primeiro organograma da Ecim tem caráter mais impositivo e continha explicitamente termos do meio militar, como divisão e corpo, que são unidades de combate. A composição da organização da Ecim contemplava as três dimensões da gestão escolar anunciadas no decreto do programa (educacional, didático-pedagógica e administrativa) e se dividia da seguinte forma: Direção Escolar e Secretaria Escolar, espaço político e administrativo, onde constavam o diretor (civil) e o oficial de gestão escolar (militar)²³⁷; Corpo de Monitores Militares (praças e oficiais), no qual se inserem, de forma tutelada, os discentes, formando o espaço de gestão educacional; Divisão de Ensino, da gestão didático-pedagógica, composta pelo corpo docente e outros profissionais e espaços pedagógicos; Divisão Administrativa, espaço da gestão administrativa e onde se inseriram serviços gerais e atividades referentes ao pessoal e ao patrimônio. Tal estrutura, presente na Ilustração 25, é defendida nas *Diretrizes* para atender às “[...] necessidades de avanço de qualidade e a equidade educacional” (Brasil, 2021c, p. 178) e concretiza a gestão de excelência do programa.

²³⁶ Em seu artigo 61 da LDB, não há qualquer referência a militares, policiais ou bombeiros militares entre os profissionais da Educação Básica (Brasil, 1996, *online*).

²³⁷ De acordo com a documentação, esse oficial mantinha contato direto com o Ministério da Defesa.

Ilustração 25 – Organograma das Escolas Cívico-Militares de acordo com o *Manual*.

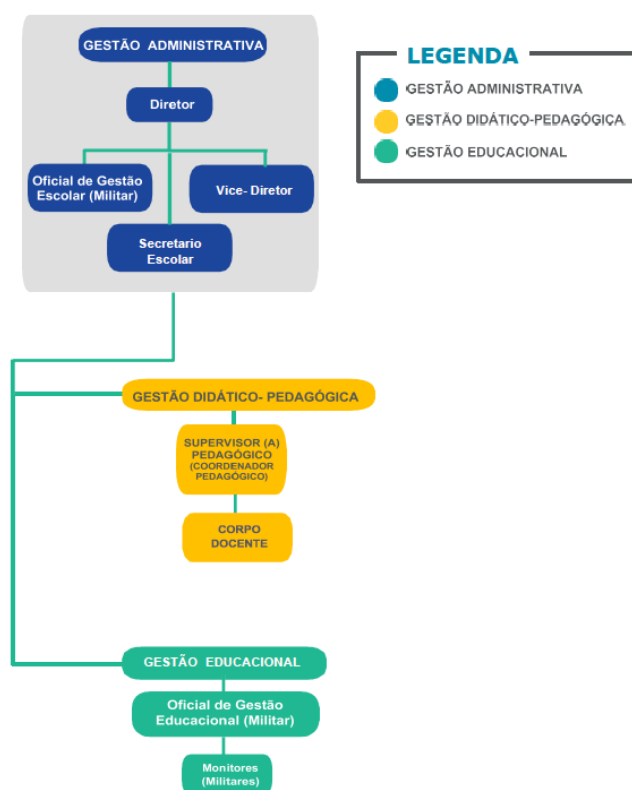


Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

Nas *Diretrizes*, em 2021, esse organograma continuou como uma referência, mas de forma mais sugestiva²³⁸ e apresentou-se outro mais sintético, conforme a Ilustração 26. Esse novo organograma retirou alguns termos militares, como corpo e divisão, e reproduziu as áreas de gestão do Decreto n.º 10.004/2019: Gestão Administrativa, com Direção, Secretaria e oficial de gestão escolar; Gestão Didático-Pedagógica, com Supervisão e Coordenação Pedagógica e Corpo Docente; Gestão Educacional, com Corpo de Monitores e oficial de gestão educacional.

²³⁸ Como afirmam Gavião e Santos (2024), entre as propostas dos dois documentos há uma troca de ênfase: da repressão e imposição direta para uma lógica mais pautada no convencimento. Essa mudança ocorreu em contexto de identificação de riscos jurídicos e políticos de uma maior imposição e de algumas disfuncionalidades oriundas de alterações bruscas em direção a uma organização mais militarizada. Nesse sentido, as *Diretrizes* são mais adequadas, em uma perspectiva tática, para alcançar uma militarização mais ampla, presente no *Manual*. De toda forma, ambos os documentos, enquanto integrantes da militarização na gestão escolar, possuem um caráter repressivo fundamental.

Ilustração 26 – Organograma das Escolas Cívico-Militares de acordo com as *Diretrizes*.



Fonte: Reprodução das Diretrizes (Brasil, 2021c).

A interferência militar nas Ecims aparece nos dois organogramas do programa. Com o Pecim, os militares, em sua maioria das Forças Armadas, foram inseridos na estrutura organizacional de escolas públicas. Por meio dessa interferência militar ocorreu a implementação das diretrizes da gestão gerencial-militarizada e se dividiu a escola pública nas chamadas gestão educacional, gestão didático-pedagógica e gestão administrativa. Os militares se localizaram desde as instâncias políticas e administrativas, na figura do oficial de gestão escolar, até nas instâncias pedagógicas, por meio do oficial de gestão educacional e do corpo de monitores. De acordo com o *Memorial de Gestão do Pecim*, “a presença do militar no Programa é fator estruturante para o sucesso do Programa e para que uma escola pública se torne de fato cívico-militar” (Brasil, 2022f, p. 78).

A gestão gerencial-militarizada do Pecim é um modelo de gestão escolar autoritário e centralizado, que se baseou no comando e no controle e desmontou instâncias e dispositivos democráticos da escola pública. Esse fato também se verifica por meio dos organogramas do Pecim. Em ambas as versões, desaparecem na representação organizacional das Ecims o Conselho Escolar e demais instâncias colegiadas e membros comunitários, elementos centrais da gestão democrática de acordo com a legislação educacional vigente. Essas instâncias e

membros estão fora da gestão de excelência do programa²³⁹. Ao mesmo tempo, percebe-se que a instância mais elevada em ambos é a da figura pessoal do diretor. Mesmo sendo um civil²⁴⁰, entende-se que tal perspectiva reproduz um modelo de gestão militarizado, com a presença explícita de um militar na direção, o oficial de gestão escolar, para o qual não há previsão de eleição.

Nas Ecims, em termos operacionais, os agentes e suas respectivas funções foram divididos nas três áreas de gestão instituídas pelo programa, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Agentes e funções da gestão gerencial-militarizada nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021).

Áreas	Agentes e funções
Gestão administrativa	<i>“[...] o Diretor e o Vice-Diretor coordenam, organizam e gerenciam a escola. O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. O Secretário e os Assistentes Administrativos são responsáveis pela documentação de docentes, discentes e funcionários, pelo financeiro e pelo patrimônio da escola” (p. 12).</i>
Gestão didático-pedagógica	<i>“[...] a Supervisão Escolar será exercida por um Coordenador Pedagógico, cujas atribuições visam garantir o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o planejamento escolar. A gestão didático-pedagógica é executada pelo Coordenador sob a orientação do Diretor, conforme as diretrizes das Secretarias de Educação, às quais as escolas estão subordinadas. A Supervisão Escolar coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades” (p. 13).</i>
Gestão educacional	<i>“[...] o Oficial de Gestão Educacional é o coordenador dos monitores. Os monitores cooperam nas ações pedagógicas e atuam nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica da gestão escolar” (p. 13).</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental.

Entendo que as funções políticas da gestão escolar gerencial-militarizada do Pecim, apagadas nos documentos, foram, na prática, executadas de forma vertical e concentrada pela gestão administrativa²⁴¹, sobretudo nas figuras pessoais do diretor e do oficial de gestão escolar. Essa centralização e verticalização remonta à própria hierarquia militar, cujos termos se fazem

²³⁹ Essa ausência também reforça o caráter de dissimulação das orientações de uma suposta gestão democrática das Ecims, presente nos documentos.

²⁴⁰ Conforme relato de um Coronel da Polícia Militar de Goiás atuante no município de Santo Antônio do Descoberto no podcast do *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f), houve Ecims com militares diretamente no cargo de diretor, o que indica uma militarização ainda mais explícita na gestão escolar.

²⁴¹ Novamente, o Conselho Escolar e as instâncias deliberativas estão ausentes como detentores de poder de fato. No *Memorial*, não é citado nenhum exemplo de Conselho Escolar ativo, e a palavra grêmio sequer é mencionada (Brasil, 2022f).

presentes nas funções de alguns agentes. Além disso, as funções políticas da gestão escolar foram submetidas a um rígido controle e monitoramento gerencialista da Rede Política e Institucional de gestão, que avaliou e certificou as Ecims em parceria com organizações privadas²⁴².

As áreas de gestão administrativa e de gestão educacional das Ecims são aquelas com funções ocupadas diretamente por militares, na figura de dois oficiais e do corpo de monitores, formado por praças. Isso não significa que a área da gestão didático-pedagógica, única área da Ecim que não tem diretamente cargos militares, esteve imune à militarização. Seja pela indissociabilidade entre essas esferas no cotidiano da escola, seja pelo papel diretamente didático-pedagógico das atividades da gestão educacional, seja ainda pelas próprias orientações e valores advindos do meio militar para essa área de gestão presente nos documentos. De acordo com Cunha e Oliveira (2022, p. 8), os militares passaram “[...] a atuar na educação, promovendo atividades na escola que visem à difusão de um conjunto de valores humanos e cívicos (sob uma ética militar) que adquiriram nesse programa o poder de ser essencial a ser ensinado e aprendido”. A meu ver, esse conjunto de valores integrou o projeto bolsonarista de Educação Básica, materializado pelo Pecim e executado em vários níveis pelos militares nas Ecims.

Na área de gestão educacional, o corpo de monitores, composto por militares e coordenado também por um oficial militar, exerceu um conjunto de ações na rotina escolar que, de acordo com os documentos, são complementares às ações dos professores. Assim, o corpo de monitores atuou diretamente na formação dos estudantes: executou projetos e atividades, como o momento cívico e o Projeto Valores²⁴³, e acompanhou e vigou tais estudantes desde a entrada até a saída da escola. Esses monitores, de acordo com Cunha e Oliveira (2022, p. 8):

De modo prático, conduzirão no ambiente escolar: 1) o hasteamento diário da Bandeira Nacional junto aos alunos; 2) a formatura (formar fila dos alunos) antes do início das aulas para treinar a ordem unida, dar avisos, desenvolver algum aspecto do Projeto Valores e verificar o uniforme; 3) as rondas no ambiente escolar para verificar se alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização; e 4) a resolução de conflitos, tendo como medida última o encaminhamento do caso à respectiva Secretaria de Educação, a quem cabe informar ao Ministério da Defesa ou às Forças de Segurança Estaduais e Municipais para as providências cabíveis. Tudo isso reforça é claro, a

²⁴² Nos documentos, o cargo do diretor foi remodelado conforme princípios gerencialistas. Consta como uma de suas principais funções o “aumento da produtividade” (Brasil, 2021c, p. 14).

²⁴³ “As atividades planejadas na escola dentro do Projeto Valores devem permitir o envolvimento de todos os profissionais e difundir os valores das Ecim e outros definidos pela escola” (Brasil, 2020c, p. 121). Esses valores são derivados do meio militar: civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito (Brasil, 2022f). Nesse sentido, o Pecim estimulou alterações curriculares próprias, além da implementação da nova BNCC.

manutenção das tradições e a valorização de um nacionalismo fantasioso tão promulgado pelos apoiadores do atual governo federal.

Essa intensa participação educacional dos militares contradiz o *Memorial* e outros discursos de membros do programa, segundo os quais: “o militar não exercerá na escola atividades policiais, assim como não há imposições militares ou rondas ostensivas, e também não desempenhará funções dos profissionais de educação” (Brasil, 2022f, p. 78)²⁴⁴. Na realidade, os militares das Ecims realizaram, sim, tanto atividades de natureza militar quanto de natureza pedagógica nas escolas. E dentre as funções do corpo de monitores constavam a realização de rondas no ambiente escolar.

A atuação militar nas áreas de gestão das Ecims foi também uma atuação armada, literalmente. Em várias imagens nos documentos do programa, verificou-se a presença desses militares não apenas fardados em eventos do Pecim ou nas Ecims como também portando armas, inclusive letais²⁴⁵. Questiona-se como se estabelece diálogo, disputa de ideias e resolução de conflitos no âmbito da gestão escolar com membros de corporações militares não só fardados e cumprindo atividades de natureza militar, conforme sua contratação, mas também, por vezes, armados para combate físico e letal²⁴⁶. No caso da militarização de outros espaços do governo federal, viu-se que a presença de militares gerou, por si só, efeitos assediadores e de intimidação na burocracia civil (Lotta *et al.* 2023). Assim, a interferência militar sob a gestão escolar ocorreu não apenas por meio de assessoramento e influência técnica e ideológica, mas também por controle e intimidação repressiva sobre os civis como um todo.

Em vez de uma relação horizontal entre civis e militares, ou mesmo de controle civil e democrático sobre as corporações militares, notou-se no âmbito das Ecims contínuas ações movidas pelos militares, a partir de ideais militaristas e gerencialistas, para a conversão de uma instituição civil em uma organização sob o controle militar. Nesse sentido, o *Manual* (Brasil, 2020c, p. 130) destaca:

²⁴⁴ Nas *Diretrizes* há outro trecho semelhante, que responde diretamente às críticas da militarização: “portanto, não é a imposição da cultura militar comumente chamada de militarização. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação” (Brasil, 2021c, p. 40). Considero que as contradições de tais afirmações têm sido exaustivamente explicitadas nessa tese e no restante da literatura científica sobre a militarização da Educação Básica no Brasil.

²⁴⁵ No *Memorial de Gestão do Pecim*, foram identificados treze militares fotografados portando armas, inclusive do lado de estudantes, crianças e adolescentes (Brasil, 2022f).

²⁴⁶ No *Manual*, em relação à resolução de conflitos, orienta-se: “Os problemas que não puderem ser resolvidos pelo Oficial Gestão Escolar e pelo Diretor devem ser encaminhados pela Direção Escolar à respectiva secretaria de educação, a quem cabe informar ao Ministério da Defesa ou às Forças de Segurança Estaduais e Municipais para as providências cabíveis” (Brasil, 2020c, p. 45). Conflitos escolares, assim, tornam-se não apenas casos de polícia, mas de defesa nacional.

O sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, conduta profissional irrepreensível, com a observância dos seguintes preceitos da ética militar etc.:

I – amar a verdade e a responsabilidade como fundamento de dignidade pessoal;

II – exercer, com autoridade, eficiência e probidade, as funções que lhe couberem em decorrência do cargo;

III – respeitar a dignidade da pessoa humana;

[...]

VI – zelar pelo preparo próprio, intelectual e físico e, também, pelo dos subordinados, tendo em vista o cumprimento da missão comum;

[...]

IX – ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada;

X – abster-se de tratar, fora do âmbito apropriado, de matéria sigilosa de qualquer natureza;

[...]

XV – garantir assistência material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar; e

XVI – conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar.

São esses profissionais, formados ao longo de uma carreira dedicada ao serviço da Pátria e que procuram observar na sua vida as manifestações essenciais do valor militar e os preceitos da ética militar, que estão contribuindo com a formação dos jovens e adolescentes em uma proposta de educação integral nas Ecim.

Em tal descrição, conforme Gomes (2024, p. 753): “os militares seriam aqueles que seguem rigorosamente todas as leis e regulamentos sociais, possuindo um senso de justiça e imparcialidade tal que lhes permitiria avaliarem a si mesmos, bem como avaliarem a conduta de todos os demais”. Com essa visão, buscou-se justificar a interferência militar na escola pública e o controle ativo de sua comunidade.

O Pecim, em vários momentos, afirmou essa superioridade moral e técnica dos militares, em contraposição aos civis. Assim, a militarização foi defendida como uma solução para a escola pública, perante um suposto fracasso da gestão civil. No *Memorial*, os agentes militares são representados por vezes como salvadores, com os quais vieram ordem, tranquilidade e avanço para o ambiente escolar. De acordo com uma fala da Secretária de Educação no Município de Itapema, em Santa Catarina, “a implantação do modelo de gestão de Ecim em

nosso país representa um novo tempo para os nossos adolescentes e jovens” (Brasil, 2022f, p. 85).

Sob uma perspectiva militarista, o movimento de interferência militar na escola pública para sua transformação em Ecim valorizou e buscou justificar a figura do militar como gestor escolar e autoridade pedagógica, ao mesmo tempo em que realizou uma diminuição e substituição prática das funções dos gestores escolares e educadores civis. Esse processo ocorre no símbolo do programa (Ilustração 27), instrumento ideológico que sintetiza seus valores e sua perspectiva político-pedagógica. Os indícios patrióticos e militares são predominantes no símbolo e se apresentam como as referências principais para os estudantes²⁴⁷.

Ilustração 27 – Símbolo do Pecim.



Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

A ausência de trabalhadores em educação no símbolo do programa ocorre em um contexto de vinculação, por parte de movimentos neoconservadores, da atividade docente à doutrinação e à ideologização da esquerda. O apagamento e a diminuição do papel de profissionais civis da educação, ou mesmo sua substituição, foi um elemento relevante para a sustentação ideológica da implementação e da reprodução do programa (Alves; Reis, 2021). Segundo a pesquisa de Gomes (2024, p. 755), “a representação desse grupo [civil] como desviante serviu como estratégia discursiva e também operacional para que professores fossem reposicionados nas Ecim em posições subalternizadas”. Também nesse sentido, pode-se afirmar

²⁴⁷ Na segunda rodada de capacitação de militares, subsecretário do MEC, Aroldo Cursino, afirmou: “[O estudante pode sofrer] assédio sexual na família, violência doméstica, oferta de drogas. E sem referência. Quando nós trazemos para dentro de uma escola, profissionais capacitados que passaram pelo menos 30 anos dentro de sua instituição sendo referência de valores, nós apresentamos a esses jovens modelos ou referenciais” (Brasil, 2020d, *online*). Na fala, o elemento civil aparece desprotegido frente a riscos e crimes vários. O militar aparece como um elemento superior, de segurança e um modelo a se seguir.

que o Pecim reproduziu o histórico corporativismo dos militares, entendido como atendimento prioritário de interesses próprios: um programa elaborado por militares para sua autovalorização, com concomitante tutela sobre o mundo civil. Esse corporativismo também está manifesto no aspecto financeiro, diante gratificações salariais via orçamento do MEC.

Nas Ecims, a diminuição dos civis e suas funções, inclusive dos professores, ocorreu também em contexto nacional de degradação das condições de trabalho e formação das carreiras docentes da Educação Básica pública. Essa degradação é perpassada pela presença da educação a distância nos cursos de licenciatura; o esvaziamento da atividade intelectual docente diante da plataformização do ensino; o aumento da contratação temporária; o desrespeito ao piso salarial do magistério; o adoecimento físico e mental e consequentes afastamentos do trabalho, entre outros (Conae, 2024).

No Pecim, em contrariedade às diretrizes legais da gestão democrática, houve uma interferência militar nas Ecims para a implementação da gestão escolar gerencial-militarizada e seus respectivos agentes, instâncias e funções militares. Sob normas, valores e diretrizes militaristas e gerencialistas, oficiais e um corpo militar de monitores atuaram em todas as dimensões da gestão escolar e na formação dos estudantes, com o objetivo de desmontar instâncias democráticas e adequar toda a unidade escolar ao modelo do Pecim e seu projeto bolsonarista de Educação Básica. Nesse contexto, os militares foram considerados superiores para conduzir uma gestão de excelência. Funções dos profissionais da educação e a comunidade escolar foram tuteladas, controlados ou mesmo substituídas dentro das Ecims.

Prossigo com a análise da gestão escolar gerencial-militarizada para evidenciar suas dinâmicas repressivo-disciplinares voltadas ao controle dos estudantes.

5.3. A dimensão repressivo-disciplinar nas Escolas Cívico-Militares: regime disciplinar militarizado para os estudantes

A interferência militar introduziu a gestão escolar gerencial-militarizada nas Ecims e modificou o ambiente escolar, que passou a ser militarizado. Assim, reforçou-se a dimensão repressivo-disciplinar dessas escolas ocupadas por militares, com suas práticas e valores patrióticos, hierárquicos e disciplinares sobre os estudantes. A produção e reprodução desse ambiente militarizado, por meio de um regime disciplinar, desconfigurou a escola pública e promoveu o projeto bolsonarista de Educação Básica, com a promessa de melhoria nos indicadores educacionais e redução na violência escolar.

Nesta seção, enfoco essa militarização do ambiente escolar no âmbito do Pecim e seus efeitos na formação dos estudantes. Em termos metodológicos, sigo a análise do *Manual* e das

Diretrizes (Brasil, 2020c, 2021c)²⁴⁸, assim como do *Memorial de Gestão do Pecim* (Brasil, 2022f).

A dimensão repressivo-disciplinar é formada por um conjunto de práticas e discursos disciplinares, coercitivos e de sujeição presente nas instituições educacionais capitalistas. Essa dimensão se materializa no espaço, nas temporalidades, nas hierarquias, nas normas, nas seleções, nas sanções e nas resistências das escolas enquanto locais político-pedagógicos, além de visar e colaborar para a produção de sujeitos que reproduzam as relações de poder/dominação e hierarquias socioeconômicas mais gerais da sociedade capitalista. Entendo que o reforço dessa dimensão repressivo-disciplinar, juntamente às formas autoritárias de gestão, anula a gestão escolar democrática.

A gestão gerencial-militarizada das Ecims implicou a instauração de um regime disciplinar proveniente das corporações militares e tornou o ambiente escolar perpassado por práticas comuns aos quartéis. Por meio desse regime, composto por um extenso conjunto de normas e mecanismos de vigilância, repressão, punição, recompensa e também ideológicos, a dimensão repressivo-disciplinar das Ecims foi alterada propositalmente para se aproximar de uma organização militar que realiza atividades de ensino, como consta nos próprios regulamentos dos colégios militares do Exército – embora sem sua estrutura escolar (Brasil, 2022a).

Nesse contexto de desconfiguração da escola pública, com o reforço da dimensão repressivo-disciplinar, a Ecim chegou a uma forma limite da escola enquanto um aparelho civil de primazia ideológica, para usar os termos de Althusser (2022). Isso ocorreu porque a instauração de regime disciplinar militarizado, juntamente à ocupação escolar por membros das corporações do aparelho repressivo, fez a Ecim, em vários aspectos, tornar-se um aparelho de primazia repressiva, de fusão com o aparelho repressivo e suas práticas. O termo “escola-quartel” de Santos (2021) busca apreender tal movimento emergente no fenômeno da militarização na gestão e no ambiente escolares.

²⁴⁸ Mesmo com as mudanças de orientações ocorridas entre o *Manual* e as *Diretrizes* em torno desse aspecto do programa, com destaque para uma maior flexibilização de normas (Galvão; Santos, 2024), elementos estruturantes da militarização do ambiente escolar se mantiveram ao longo de todo o programa. Da mesma forma, as normas mais rígidas do *Manual* seguiram vivas como sugestões às Ecims, como aparece de forma recorrente nas *Diretrizes*. Tais mudanças entre os documentos, como menor rigidez na exigência de padrões estéticos para os estudantes, podem ser entendidas não só como uma tática dos gestores do Pecim mas também como um sinal de resistência das comunidades escolares e movimentos em prol de um ambiente e uma gestão democráticos, inclusive com repercussões no sistema de justiça brasileiro. Nesse âmbito, destaca-se uma maior preocupação com a segurança jurídica das propostas nas *Diretrizes*, como se vê no seguinte trecho sobre as normas de conduta: “ademais, [as normas] devem estar em consonância com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e alinhadas às legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do Pecim” (Brasil, 2021c, p. 95).

O regime repressivo e disciplinar das Ecims foi sistematizado por um conjunto extenso e rígido de normas voltadas para os estudantes. Essas normas, presentes no *Manual* e nas *Diretrizes*, versam sobre relações interpessoais, rituais, proibições, recompensas, faltas e medidas, sem qualquer menção à participação da comunidade escolar e dos estudantes na construção delas. Nos documentos, como expressão do caráter autoritário e verticalizado da gestão gerencial-militarizada do Pecim, esses agentes civis e da comunidade escolar continuam passivos e subordinados, devendo apenas estar cientes delas e cumpri-las²⁴⁹.

A finalidade político-pedagógica desse regime disciplinar militarizado surge nos documentos por meio de uma reprodução quase integral de um artigo do regulamento dos colégios militares (Brasil, 2022a), explícito em seu objetivo de conservar a ideologia e os padrões de comportamento dominantes na sociedade:

As Normas de Conduta e Atitudes, com suas consequências na formação do adolescente, dentro e fora do universo escolar, devem criar condições para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade brasileira, incorporando-lhe os atributos indispensáveis ao seu crescimento social (Brasil, 2020c, p. 66).

O reforço disciplinar e repressivo na formação dos estudantes visou, com isso, produzir “cidadãos políticos passivos” (Saes, 2017, p. 20), com conduta proba, assídua, obediente, zelosa e moralmente ajustada, tanto na escola quanto na sociedade em geral (Brasil, 2020c). Tal lista de qualidades almejadas é inspirada diretamente, por sua vez, no regulamento militar do Exército Brasileiro (Nogueira, 2014), o que demonstra a presença ativa das referências e diretrizes militares na gestão das Ecims.

Ao exporem mais justificativas para as extensas e rigorosas normas de comportamento dos estudantes, os documentos também recorrem à nova Base Nacional Comum Curricular e suas respectivas diretrizes sobre atitudes, valores e competências. É nesse âmbito que buscam oferecer alguma legalidade às propostas de mudanças disciplinares e curriculares internas ao Pecim e seu projeto educacional. Evidenciam-se alinhamentos entre os princípios e políticas educacionais de cunho neoliberal e gerencialista, pautados em competências, e a proposta de militarização, pautada na disciplina no sentido militar:

Entende-se que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão. Quando se lê, na Bandeira Nacional, os termos “ordem” e

²⁴⁹ No *Manual* (Brasil, 2020c), a ciência de tais normas por parte dos discentes e suas famílias é um critério necessário para a matrícula na Ecim, e sua possível transferência compulsória advém de seu descumprimento por parte do estudante. É estipulado como um dos deveres do responsável a concordância com tais normas e, para os discentes, acatá-las.

“progresso”, compreende-se, em seu sentido mais amplo, a existência de leis que organizam a vida do cidadão brasileiro, sob a forma de respeito e “disciplina geral”, que todos devem observar (Brasil, 2020c, p. 276).

Nesse trecho, ratifica-se uma visão militarista de sociedade, baseada no ordenamento social, em um padrão moral único e rígido e em uma “disciplina geral” que envolve todos os cidadãos. Sendo assim, com as Ecims, buscou-se a formação de “pessoas íntegras”, úteis ao exercício de uma cidadania funcional e de uma profissão, de acordo com os formuladores do programa e os padrões dominantes. Trata-se de um ideal de pessoa inspirado na autoimagem militar. Aqui, observa-se a intenção de imprimir no ambiente escolar uma simulação do quartel, tornando a escola pública em uma escola-quartel para, por sua vez, produzir cidadãos militarizados.

Tal visão disciplinar e militarista de pessoa, de escola e de sociedade embasou o regime disciplinar repressivo, minucioso e exigente do comportamento do estudante nas Ecims. O estudante proposto pelas Ecims é dócil, obediente e padronizado nos moldes militares; submetido, transformado e utilizado, por meio de uma “coerção sem folga” (Foucault, 2014, p. 134). Essa coerção, por sua vez, foi executada por mecanismos de vigilância, punição e recompensa. Assim, o regime disciplinar militarizado funcionou como uma máquina de vigiar, punir e recompensar (Foucault, 2014, p. 144).

Os mecanismos de vigilância escolar, segundo os documentos, iniciam-se pelo estudante líder de turma, perpassa o corpo de monitores militares, os oficiais, até chegar às instâncias administrativas, policiais e jurídicas, conforme trecho abaixo:

No caso dos alunos com maioria civil, as condutas descritas como crime ou contravenção serão consideradas atos de comportamento e atitudes indesejáveis, para efeitos de aplicação destas Normas, não os eximindo da responsabilização nas esferas civil e penal (Brasil, 2020c, p. 281).

A imagem do estudante vigiado em sua conduta dentro e fora da escola, examinado em rituais de ordem unida e exposto nas redes sociais no programa como fruto de uma “gestão de excelência”, remonta à ideia do panóptico de Bentham, modelo voltado inclusive para penitenciárias, no qual o corpo é submetido a uma visibilidade absoluta, uma coerção incessante a partir de um centro (Foucault, 2014).

Esses mecanismos de vigilância escolar estão não apenas ligados a aparelhos repressivos externos (Althusser, 2022), mas se somam a mecanismos punitivos internos similares à esfera judicial e penal. No *Manual*, há dispositivos que se assemelham a um código penal escolar, com circunstâncias atenuantes e agravantes, aplicação de penas, anulação e interposição de

Ilustração 28 – Ficha de notificação de medida educativa do Pecim.

Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

²⁵⁰ Para Wacquant (2008, p. 15), a administração da pobreza no âmbito do neoliberalismo expande a lógica penal e punitivista na sociedade, forjando uma espécie de Estado penal, cuja missão é “[...] vigiar e subjugar, e se necessário reprimir e neutralizar, as populações refratárias à nova ordem econômica [...]”. Entende-se que a Ecim se insere nesse movimento mais amplo do recrudescimento repressivo do Estado capitalista neoliberal, a partir das especificidades conjunturais do governo de Jair Bolsonaro.

Conduta ao gerar repercussão negativa, constrangimento aos alunos, aos servidores ou à manutenção da ordem interna” (Brasil, 2020c, p. 287). Entende-se que, nesses termos, qualquer aluno pode ser removido, pela ação de um militar, de sua atividade ou ambiente escolar em situações de conflito ou discordância das normas.

No regime disciplinar das Ecims, o comportamento discente também foi moldado por recompensas e elogios, incluindo prêmios e adereços. Segundo as *Diretrizes*: “as recompensas são muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim. Elas também são um grande incentivo para que os alunos internalizem os valores propostos no modelo cívico-militar” (Brasil, 2021c, p. 88). Essa explícita referência às teorias psicológicas comportamentalistas defende a educação como treinamento, ou mesmo adestramento²⁵¹, que busca exercer sobre os educandos “[...] uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo [...]. Para que, todos, se pareçam” (Foucault, 2014, p. 174).

O regime disciplinar militarizado das Ecims, por meio de seu extenso conjunto de normas e mecanismos coercitivos, exercido por militares na gestão educacional do programa, teve como objetivo atingir a formação dos estudantes e o seu comportamento. No Pecim, a instauração de um ambiente escolar semelhante a um quartel, com elevado e centralizado poder disciplinar e repressivo, visou a docilização dos estudantes segundo uma perspectiva autoritária de sociedade e em desrespeito ao direito à educação e às liberdades democráticas das crianças e dos adolescentes (Gomes, 2023).

Outro aspecto central da alteração da dimensão repressivo-disciplinar se refere à modificação dos uniformes e adereços e dos seus respectivos usos. O uniforme é um elemento constitutivo da cultura escolar moderna, símbolo de reconhecimento social dos estudantes, que institui concomitantemente uma padronização e disciplinamento (Ribeiro; Silva, 2012). No Pecim, os uniformes escolares foram modificados para concretizar a militarização.

Um uniforme militar (farda), além de funções específicas e ergonômicas no âmbito de uma situação de combate (camuflagem, praticidade, resistência etc.), carrega um profundo significado social e ideológico, de distinção frente ao meio civil. Essa distinção é imbuída de superioridade e até de certa mística, devido aos elementos simbólicos e que evocam a tradição militar. A farda demonstra a filiação institucional e o posto/graduação na hierarquia militar, além de expressar *status*, disciplina e padronização de caserna por meio de seus detalhes e

²⁵¹ O condicionamento operante e demais teorias e técnicas comportamentalistas são temas encontrados nas produções científicas das instituições militares. “O condicionamento operante está presente durante toda a vida do militar, sendo ele quem aplica ou recebe os reforços” (Santos, 2020c, p. 33).

rígidos controles²⁵². No sentido de Althusser (2022), a farda é um ritual que veicula uma ideologia; uma prática, o ato de fardar-se, que interpela um sujeito à paisana a ser e agir como um militar desde sua corporeidade²⁵³.

No *Manual*, existem três tipos de uniformes para os estudantes: de aula, de educação física e abrigo esportivo; cada uniforme tem duas versões, com rígida demarcação de gênero: masculino e feminino, o que evoca o combate neoconservador à “ideologia de gênero”. Os itens de cada uniforme são destrinchados com regras e detalhes em mais de dez páginas. Além da similaridade com os uniformes dos colégios militares, os estudantes representados na Ilustração 29 estão sem faces, além de possuírem pele clara, apesar de a composição étnico-racial do Brasil ser majoritariamente negra.

Ilustração 29 – Uniformes de aula do Pecim, conforme o *Manual*.



Fonte: Reprodução do Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2020c).

Nesse documento, constam ainda especificações para os cabelos dos estudantes. Para as meninas, o documento determina que os cabelos longos necessariamente devem ser usados nos seguintes penteados: “‘rabo de cavalo’ na parte superior da cabeça ou trança simples”. Para os meninos, é obrigatório o cabelo curto “cortado de modo a manter nítidos os contornos junto às

²⁵² Segundo Ribeiro e Silva (2012, p. 578), “nos trajes militares [...] o código do vestuário é articulado de tal forma que não permite nenhuma variante, ao contrário do traje civil, aberto a um maior número de variações desde as cores até a eleição dos sapatos”.

²⁵³ “O uso do uniforme não pode ser dissociado da cultura do grupo na qual estão relacionadas as pessoas que o utilizam. A estética do uso da farda impõe uma ética ao conjunto de pessoas que a envergam, há uma intensa relação da honra pessoal com a honra institucional, tanto do indivíduo que a veste como do grupo ao qual ele pertence” (Michalick; Hamanda, 2020, p. 85).

orelhas e o pescoço” (Brasil, 2020c, p. 319)²⁵⁴. Essas regras também afrontam a diversa expressão estética e étnico-racial do País²⁵⁵.

Tais uniformes e padronização estética dos estudantes, inclusive em termos étnicos, simulam fardas militares e são compostos de vários elementos, entre eles, destaca-se a presença de tarjetas e distintivos. No meio militar, tais elementos permitem a identificação visual da pessoa na hierarquia militar, seu posto/graduação. Essa mesma lógica esteve presente entre os estudantes das Ecims: por meio dos distintivos, os anos escolares eram simbolizados como posições hierárquicas, superiores e inferiores, e não como estágios e ciclos de aprendizagem²⁵⁶. Essa rígida hierarquia de postos estimula a subordinação daqueles em posições inferiores e cria barreiras de socialização, inclusive no meio militar (Penido, 2024, p. 179). Com isso, cria-se um ambiente escolar competitivo, verticalizado e individualizado, com cisões internas entre os anos e turmas e um corpo estudantil segmentado de forma desigual e autoritária.

No Pecim, a uniformização militar foi entendida como boa, saudável, desejável e necessária à formação dos estudantes, um “elemento formativo” central. Como afirmam as orientações no *Manual* e nas *Diretrizes*, os uniformes, juntamente com vários detalhes da aparência física da pessoa (cabelos, unhas, uso de acessórios etc.), integram a imagem de um corpo militarizado:

[...] são aspectos considerados de grande importância dentro da Ecim, pois trazem consigo ensinamentos que tentamos transmitir aos nossos alunos, como o cuidado com a higiene, a boa aparência, a sociabilidade, a postura, entre outros [...] O uniforme é um elemento formativo na vida do aluno e é um dos símbolos da Ecim (Brasil, 2020c, p. 305).

Nesse intuito de militarizar o ambiente escolar desde os estudantes uniformizados, ainda de acordo com o *Manual* e as *Diretrizes*:

Constituem-se como fatores primordiais na apresentação pessoal do aluno o uso correto do uniforme; o zelo e o capricho com cada uma de suas peças; a limpeza e o asseio pessoal. Portanto, é fundamental a correção na apresentação individual e coletiva de todo o efetivo de alunos das Ecim, em qualquer situação (Brasil, 2021c, p. 97).

²⁵⁴ Nas *Diretrizes*, as orientações para a aparência dos cabelos dos estudantes estão ausentes de forma direta, mas o nível de detalhamento do uniforme continua. Nesse documento, os estudantes são representados na maioria das vezes com a cor de pele cinza (Brasil, 2021c).

²⁵⁵ Sobre esse aspecto, no *Memorial*, há um preocupante relato de um gestor escolar que indica uma afronta aos princípios de interculturalidade da educação indígena no Brasil: “os indígenas se deram muito bem e aceitaram esse trabalho com valores, disciplina, ordem unida e formatura” (Brasil, 2022f, p. 118). Dessa forma, o Pecim também perpetuou dinâmicas e violências coloniais e raciais presentes na história nacional.

²⁵⁶ Assim, o processo de aprendizagem é permeado por uma visão meritocrática, heroica e individual, uma espécie de batalha na qual o estudante será recompensado simbolicamente com insígnias em seu uniforme (Freire, 2017).

No trecho, em qualquer situação, deve-se não apenas usar o uniforme, mas também usá-lo corretamente; com zelo e capricho, em cada uma das peças; não apenas ter limpeza, mas também asseio. Tem-se assim um quadro em que não há flexibilização ou exceções: os corpos dos estudantes são padronizados, semelhante a militares em exercício.

Sendo assim, por meio dos uniformes, o corpo dos estudantes foi alvo de um processo de auto e heteroanálise milimétrica²⁵⁷, um esquadrinhamento de padronização e controle (Foucault, 2014). Um gestor de uma Ecim foi explícito: “[...] nos alunos se percebe a mudança, o domínio e controle sobre o próprio corpo” (Brasil, 2022f, p. 118). Ao estarem uniformizados, os estudantes carregavam em si a identidade da escola militarizada, tornavam-se o seu símbolo maior e produto vivo. Pois, conforme as Diretrizes “[o aluno], quando uniformizado, traz consigo a imagem de uma escola de referência” (Brasil, 2021c, p. 97).

Ao uniformizar-se, o estudante também foi levado a incorporar as supostas qualidades atribuídas por parcelas da sociedade aos militares, assim como a distinção e o prestígio oriundos do monopólio da violência legítima (Weber, 2004). No *Memorial de Gestão do Pecim*, relata-se a fala de uma estudante do 3º ano do Mato Grosso do Sul que “[...] fez questão de registrar que adora o uniforme, porque as pessoas olham diferente, com respeito, e sentem confiança até em pedir informações; sem falar que, toda vez que entra no ônibus, ouve: ‘essa é do cívico-militar!’, finaliza orgulhosa” (Brasil, 2022f, p. 50). Na ocasião relatada, por meio do uniforme e de sua aparência padronizada, a identidade militarizada da estudante do Pecim é reforçada por um membro da comunidade local que a reconhece como tal. O gestor de uma Ecim afirmou ainda: “a questão da identidade nós verificamos que se tornou um sentimento entre os alunos. Ele tem a honra de dizer que fazem parte do colégio” (Brasil, 2022f, p. 118).

Somados à uniformização, outros elementos estéticos e ritualísticos da doutrina militar estiveram nas Ecims e indicam a transformação da dimensão repressivo-disciplinar dessas escolas, aproximando-as de aparelhos repressivos. A presença de ordem unida, hasteamento da bandeira nacional, atividades físicas coordenadas por militares, formaturas e cantos de hinos e canções patrióticas, detalhadas nos documentos, demonstram a reprodução de rotinas de quartel nas Ecims. Tais rituais visaram fortalecer o patriotismo, o civismo e a obediência entre os membros das escolas e foram ensinados e conduzidos pelo corpo de monitores militares. Ademais, visaram forjar nos estudantes uma identidade específica vinculada ao Pecim.

²⁵⁷ “Já na escola, a observância do uso correto dos uniformes é atribuição dos monitores, e, para tanto, devem ser realizadas inspeções, diárias, visando à preservação da boa apresentação individual dos discentes. No entanto, todos os profissionais da escola são responsáveis pelo cumprimento destas Orientações e deverão corrigir desvios no uso dos uniformes pelos alunos. O asseio, a boa apresentação e a limpeza dos uniformes devem ser exigidos. Atenção especial deve ser dispensada à colocação correta da boina ou casquete” (Brasil, 2021c, p. 97).

No entanto, o uniforme e os rituais militares também foram espaços de expressão da resistência cotidiana²⁵⁸ dos estudantes ao processo de disciplinarização repressiva e militarizada do Pecim. Conforme identificado nas imagens e vídeos do *corpus* documental, os estudantes descumpriram em diversos níveis as rígidas regras de fardamento e padrões estéticos assim como os rituais das Ecims, por exemplo, com cabelos desalinhados e penteados diversos, na utilização de maquiagem, adereços e peças de roupas pessoais e com posturas corporais em discordância com as exigências impostas. Ou seja, mesmo em registros fotográficos e audiovisuais realizados e divulgados pela Rede Política e Institucional de gestão Pecim, diversos estudantes demonstraram ser sujeitos ativos, resistentes, autônomos e criativos, em contradição com os objetivos educacionais do programa e o projeto bolsonarista de Educação Básica²⁵⁹.

Na pesquisa de Rocha (2022) outras demonstrações de resistências estudantis foram identificadas. Em uma Ecim do Distrito Federal, os estudantes entrevistados demonstraram consciência da necessidade de reivindicar maior poder de decisão dos estudantes na escola e informaram a existência de articulações coletivas para exigirem pautas estudantis da gestão escolar, mesmo em contexto de maior repressão devido à militarização. A pesquisa de Santos (2023) com estudantes de escolas militarizadas do DF, inclusive pelo Pecim, ratifica tais resultados. Os discentes entrevistados foram críticos em relação ao regime disciplinar repressivo imposto nessas escolas e verbalizaram tentativas de organização coletiva, inclusive por meio de grêmio estudantil.

Durante a implementação do Pecim, os estudantes foram ativos politicamente em nível nacional. Secundaristas e universitários, em articulação com outros movimentos sociais e associações científicas, protagonizaram protestos de rua contra a política educacional do governo federal, além de continuarem ocupações em instituições educacionais, como ocorrido sobretudo entre 2015-2016 (Pereira; Zaidan; Galvão, 2022; Ximenes, 2019). Portanto, as ações disciplinares e repressivas nas Ecims apresentaram limites²⁶⁰, bem como coexistiram e foram

²⁵⁸ Scott (2011) defende a existência de formas cotidianas de resistência, atitudes e ações que não chegam ao nível de uma confrontação coletiva aberta contra situações de opressão e exploração, mas que são armas históricas de grupos e classes sociais oprimidos.

²⁵⁹ Na etnografia de Freire (2017) em um colégio militar do Exército, o autor identificou sutis desvios e descumprimentos de normas referentes ao uso de uniformes e à aparência física (mechas coloridas nos cabelos, unhas pintadas, personalização de peças do uniforme, uso de *piercing* e alargadores etc.), nos quais os estudantes, mesmo enfrentando punições, afirmavam sua personalidade. Sendo assim, as tentativas do colégio de padronizar os estudantes falhavam em suas intenções e os estudantes continuavam agindo de acordo com suas preferências individuais ou coletivas.

²⁶⁰ Sobre os limites da socialização militarizada efetivada pelo Pecim, Cunha (2019, p. 652) afirma: “os alunos das escolas cívico-militares não viverão isolados do mundo, ou quase isso, como os das escolas preparatórias e do Colégio Naval. Se nem esses estão isentos da influência socializadora de agentes não militares e até mesmo anti-

tensionados por lutas e resistências das juventudes em todo o País. Essas resistências, inclusive, forjaram experiências políticas e coletivas que podem ser resgatadas na luta atual pela desmilitarização e em defesa da gestão democrática, esforço realizado na próxima seção.

A militarização na gestão escolar induzida pelo Pecim gerou alterações na dimensão repressivo-disciplinar das Ecims, desconfigurou-as como escolas públicas e as aproximou de aparelhos repressivos do meio militar. Por meio de um regime disciplinar, repressivo e rígido, composto por normas e mecanismos de vigilância, punição, recompensa e padronização, a gestão gerencial-militarizada buscou disseminar um tipo de estudante dócil, útil, obediente e passivo, segundo uma concepção autoritária e reprodutivista de educação. No entanto, houve resistência nas Ecims e na sociedade, com dissensos, discordâncias e emergência de outras proposições políticas e educacionais, inclusive, dos estudantes.

Na última seção do capítulo e com vistas à finalização da tese, abordo a luta em defesa da gestão democrática da escola pública e apresento uma proposta de disciplina democrática que se contraponha ao regime repressivo disciplinar presente na militarização da sociedade e da Educação Básica pública.

5.4. A disciplina escolar democrática como instrumento de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública

Durante a implementação da gestão gerencial-militarizada das Ecims e seu projeto educacional autoritário e reprodutivista e outras reações neoconservadoras na Educação Básica entre 2013 e 2023, ocorreram resistências no terreno da luta de classes, com movimentos das classes trabalhadoras e de setores sociais oprimidos em defesa do direito à educação, das escolas públicas, da gestão democrática e demais direitos e conquistas sociais. Como afirmam Marx e Engels (1979a, p. 21) a luta de classes é uma “guerra ininterrupta”, que atravessa as disputas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade, inclusive a educação. Nessa luta, o aparelho escolar pode reforçar sua tendência reprodutivista, de conservação das relações de produção, políticas e de classe da sociedade capitalista; ou pode fomentar uma contradição em relação aos interesses burgueses, favorecendo em alguns aspectos a luta dos trabalhadores, e se integrando as suas conquistas (Saviani, 2011).

militaristas, menos ainda estarão os alunos civis daquelas outras, mais expostos que serão aos meios de comunicação de massa, aos movimentos sociais, às instituições do campo religioso (cada vez mais conflituoso) e outros agentes socializadores, cuja diversidade em termos de valores e padrões de comportamento não estarão alinhados com os propósitos disciplinadores pretendidos pelo Pecim”. Concorrente à interpelação militar, outros aparelhos e ideologias disputam os estudantes, gerando o que Backer (2022) identifica como contra-interpelações e desinterpelações.

Nesta seção, por entender que o conhecimento científico e a reconstrução do concreto no nível do pensamento implicam tanto em novas compreensões do real quanto em novas ações no real, em um movimento dialético contínuo, busco apreender e desenvolver diretrizes de uma disciplina escolar que se contraponha à gestão gerencial-militarizada e seja instrumento de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública. Proponho, assim, a construção e a aplicação de uma disciplina escolar democrática, pedagógica e inclusiva, vinculada à luta das classes trabalhadoras e demais dominados e em resposta à militarização da Educação Básica em curso no País.

Reconheço a existência de um amplo debate teórico sobre a questão da disciplina na teoria política e educacional. Ao inquirir a literatura acadêmica, encontrei três significados gerais para o termo disciplina no âmbito educacional: a) componente curricular da escola moderna (Juliá, 2002); b) adestramento e execução de ordens, imposta com fins de controle social e comportamental, como visto nas escolas militarizadas (Foucault, 2014; Weber, 1982); c) construção coletiva de hábitos, de forma rigorosa, para se aprimorar e potencializar sujeitos autônomos em luta por emancipação (Gramsci, 2004a). Aqui, me distancio dos dois primeiros significados e concentro a reflexão na disciplina escolar como um elemento político-pedagógico inserido na construção da autonomia de sujeitos em luta.

Em termos teórico-metodológicos, parto do exemplo de luta e organização político-pedagógica do movimento ocupações estudantis nas redes públicas de ensino e, em seguida, resgato as proposições de Antonio Gramsci (2004a; 2004b; 2017; 2024) sobre educação e disciplina, elementos teóricos para desenvolver o conceito e a proposta de *disciplina escolar democrática* como instrumento de defesa da escola pública vinculado à gestão democrática.

Conforme analisado, a gestão escolar democrática tem as seguintes características nas dimensões política, técnico-administrativa, pedagógica e comunitário: a) construção coletiva de normas e diretrizes, com participação política da comunidade escolar e representação democrática. Instâncias colegiadas com poder e valorização de deliberações; b) organização e execução administrativa de acordo com deliberações coletivas; c) construção coletiva e participativa de perspectivas pedagógicas e organização didática; d) maior interação entre membros da comunidade, com construção de identidades em espaços coletivos e representativos. Esse modelo de gestão é resultado lutas e desenvolvimento teórico e prático da educação pública no período da redemocratização do País, está presente de forma limitada na legislação educacional e na política estatal, e é defendido por movimentos sociais e associações científicas (Conae, 2024; Conape, 2022). Seu fortalecimento e efetivação nas redes de ensino é um processo contraditório e de enfrentamento aos processos de precarização das escolas

públicas e do trabalho pedagógico e demais retrocessos políticos e sociais na sociedade brasileira.

Dentre os movimentos sociais em defesa da escola pública e da gestão democrática no Brasil, destaco a resistência estudantil por meio de ocupações das escolas (Medeiros; Januário; Melo, 2019; Pereira; Zaidan; Galvão, 2022)²⁶¹. Em 2015, essas ocupações disseminaram-se no estado de São Paulo, em luta contra a política de reorganização da rede de ensino do então governador Geraldo Alckmin (então PSDB), medida autoritária que resultaria no fechamento de dezenas de escolas públicas. No ano seguinte, as ocupações de escolas se espalharam nacionalmente como uma tática de resistência em defesa da escola pública em contexto de ofensiva neoliberal e neoconservadora, presentes no governo federal de Michel Temer, no Teto de Gastos (Emenda Constitucional n.º 95), e na Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016), na privatização e militarização da Educação Básica, entre outras ofensivas. Essa tática de resistência foi apoiada e se articulou com outros movimentos de trabalhadores, protestos e greves (Silva, 2022), além de ter gerado ampla repercussão no midiática, nas redes sociais e no debate público.

Como ocorre em outros movimentos sociais e organizações das classes trabalhadoras, Campos (2019) afirma que os processos decisórios e de organização das ocupações foram realizados de forma horizontal, participativa, cooperativa, autônoma e transparente, em assembleias e comissões de acordo com as necessidades concretas da gestão cotidiana da luta e do espaço (alimentação, descanso, higiene, segurança, formação, comunicação, lazer, entre outras demandas). “Seriidade e organização foram, desde o início, valores importantes para os estudantes, pois precisaram criar uma imagem positiva das ocupações ante a caracterização que a grande mídia e o governo faziam delas como ‘invasões e vandalismo’” (Campos, 2019, p. 96). Por meio desses mecanismos de gestão democrática da ocupação e uma disciplina construída de forma coletiva, os estudantes promoveram atividades abertas para a comunidade e ciclos de formação e debate, mobilizados também por meio das redes sociais. Ainda conforme a autora, essas atividades culturais e formativas visavam o fortalecimento comunitário, o pensamento crítico e o combate às opressões, recompondo assim o currículo escolar.

O movimento de ocupação de escolas pelos secundaristas foi tanto uma tática de luta quanto “[...] uma experiência política de antecipação da escola – e da sociedade – imaginada e

²⁶¹ De acordo com Gohn (2019, p. 49), esse movimento teve características similares aos levantes populares de 2013 no País e aos protestos e ocupações estudantis no Chile durante a década de 2000.

desejável” (Campos, 2019, p. 96)²⁶². Nas ocupações estudantis, foram criados espaços políticos, organizacionais, pedagógicos e comunitários, mesmo que de forma transitória e sob constantes ameaças e oposições dos governos e outras forças políticas. Tal experiência gerou suas próprias dinâmicas culturais e identidades, em contraposição aos rituais escolares cuja base é a figura do estudante sujeito e disciplinado de forma mecânica e externa. Por meio das dificuldades de convivência e da disputa política, os estudantes se educaram e se disciplinaram, de forma mais democrática, equitativa e participativa. Segundo uma estudante de uma ocupação na Região Central de São Paulo, “[...] esse movimento de luta que é ocupar [...] muda muito assim no nosso comportamento, em questão de convivência, trabalho em equipe, conjunto, respeito, responsabilidade, muita coisa muda” (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016, p. 171).

Após as ocupações, a continuidade desses instrumentos construídos pelos estudantes variou de acordo com a escola e a rede de ensino. Algumas gestões e governos rejeitaram as propostas estudantis e as reprimiram.

Inspirados pelas oficinas que ocorriam durante o período de ocupação, em algumas escolas estudantes também tentaram organizar grêmios e atividades educativas e culturais, mas isto foi dificultado por boicote das diretorias, repressão e perseguição dos estudantes que haviam ocupado (transferências compulsórias, campanhas de estigmatização, isolamento social e tentativas de responsabilização financeira por supostos “danos” à escola durante a ocupação) (Campos, 2019, p. 97).

A pesquisa de Silva (2022) aponta que a criação do programa paranaense de militarização da Educação Básica foi uma reação política governamental e parlamentar às ocupações estudantis ocorridas naquele estado em 2016. O Paraná foi o estado com maior número de ocupações estudantis do País, movimento integrado a uma greve de professores.

De toda forma, frente a um cenário de restrita gestão democrática em várias escolas públicas e de avanço de pautas educacionais autoritárias e neoconservadoras, os estudantes, como sujeitos ativos da luta de classes²⁶³, criaram, formularam e articularam formas de agir, conviver, educar e gerir coletiva e democraticamente no ambiente escolar. A partir dessas experiências democráticas e de disciplina coletiva das ocupações escolares, que se somam às

²⁶² De acordo com Nobre (2019, p. 10), “do ponto de vista da pesquisa, são como que perfeitos laboratórios sociais. Do ponto de vista da formação dos sujeitos, são laboratórios de experimentação de projetos de vida e de formas de convivência”.

²⁶³ Os estudantes das escolas públicas “ainda não entraram formalmente no mercado de trabalho e, no entanto, já vivem na pele todas as dificuldades que vêm com a degradação dos serviços públicos e das condições de vida dos mais pobres” (Nobre, 2019, p. 10).

lutas e proposições de outros movimentos e entidades científicas, identifico, no movimento histórico, elementos de uma disciplina escolar, surgida na e pela luta em prol da escola pública.

Esse modelo de disciplina experimentado nas ocupações estudantis dialoga e é ratificado com as proposições de Antonio Gramsci sobre o processo educativo do proletariado em seu movimento de emancipação, na construção de uma nova hegemonia. Gramsci (2004a), em seus debates e ações contra as pedagogias e visões políticas espontaneístas no início do século XX, considerou a necessidade da disciplina para uma educação e uma política em prol das classes dominadas (Silveira, 2017). Para Gramsci,

a formação de uma nova sociabilidade se apresenta como um processo difícil e contraditório, que as classes subalternas precisam enfrentar e, para tanto, precisam superar todas as formas de obediência e submissão que lhe são impostas no contexto do modo de produção capitalista e a disciplina se torna um instrumento fundamental para a realização deste projeto (Schlesener, 2016, p. 162).

Com relação aos educandos, Gramsci (2004a, p. 46) afirma ser necessário que “[...] adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”. A disciplina, sob determinados parâmetros, pode ser um instrumento na mão dos trabalhadores para enfrentar as profundas desigualdades e violências sociais no capitalismo e melhorar a educação e as condições de luta dos dominados nesta sociedade. Nas palavras de Gramsci (2004a, p. 52):

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem hábito da contenção física, etc. [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu aptidões adequadas, será preciso superar enorme dificuldade.

Assim, entendo que Gramsci reposiciona a existência de uma dimensão repressivo-disciplinar da educação como um campo de disputa política e de classe. Para o autor, a luta e a educação das classes dominadas exigem a elaboração de um tipo específico de disciplina, integrada aos seus interesses e conduzida por seus intelectuais orgânicos e lideranças políticas.

Gramsci (2004b, 2024) afirma existir ao menos dois tipos distintos de disciplina: uma mecânica, autoritária, presente no Estado capitalista, inclusive em seu aparelho repressivo, pautada por ordens externos e na produção de súditos; e outra autônoma, que serve à luta dos

trabalhadores, na qual os dominados participam da própria definição das ordens, normas e autoridades às quais se submete, além de se relacionar com os seus movimentos e organizações. A disciplina autônoma possui um caráter democrático e está vinculada à luta por liberdade e autonomia concretas, coletivas e historicamente situadas, entendidas não como atributos abstratos, individuais e espontâneos. Nos *Cadernos do Cárcere*, ele defende esse segundo tipo de disciplina, originada e constitutiva de um poder de fato democrático:

Como deve ser entendida a disciplina, se se entende com esta palavra uma relação continuada e permanente entre governantes e governados que realiza uma vontade coletiva? Certamente, não como acolhimento servil e passivo de ordens, como execução mecânica de uma tarefa (o que, no entanto, também será necessário em determinadas ocasiões, como, por exemplo, no meio de uma ação já decidida e iniciada), mas como uma assimilação consciente e lúcida da diretriz a realizar. [...] a questão da “personalidade e liberdade” se apresenta não em razão da disciplina, mas da “origem do poder que ordena a disciplina”. Se esta origem for “democrática”, ou seja, se a autoridade for uma função técnica especializada e não um “arbítrio” ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade (Gramsci, 2017, p. 333).

Dessa forma, na disciplina do Estado capitalista predomina o poder disciplinar, que “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2014, p. 136). Enquanto a disciplina vinculada à luta dos trabalhadores possibilita um aumento de forças em termos de capacidade coletiva e democrática de educar, conviver, gerir, agir e resistir²⁶⁴ – sendo assim, um exercício de *potentia* (potência, em latim) e não de *potestas* (poder) (Negri, 1993).

Essas proposições político-pedagógicas de Gramsci, em diálogo com as experiências e lições das ocupações estudantis, auxiliam a construção e a aplicação de uma disciplina escolar democrática na escola pública, vinculada ao projeto político-pedagógico e gestão democráticos e com vista à produção de uma cidadania ativa e potente nos educandos das classes dominadas. Conforme Silveira (2017, p. 303), nos escritos de Gramsci:

Não se trata, porém, de disciplina e coação mecânicas e autoritárias, mas “racionais”, isto é, que respondam a um fim historicamente necessário. E o fim a que respondem é a autonomia do aluno. Daí poderem ser exercidas com afeto e amorosidade e, ao mesmo tempo, firmeza e rigidez. [...] Com efeito, a pedagogia proposta por Gramsci não busca disciplinar o aluno para que se

²⁶⁴ Assim, tal disciplina se aproxima do conceito de rigor em Safatle (2016, p. 6): “a mais estranha de todas as paixões, esta que queima e constrói. Nenhuma verdadeira construção se ergueu sem essa impressionante crueldade de artista que se volta contra si mesmo até produzir dos seus próprios desejos a plasticidade do que faz nascer de si toda forma. Só a verdadeira disciplina, esta que não é repressão ou submissão da minha vontade à vontade de um outro, mas que é trabalho sobre si, [...] salva. Uma disciplina de artista. É ela que falta à nossa política”.

torne um cidadão dócil, obediente, passivo, resignado, mas rebelde, crítico, consciente de sua condição na sociedade e no mundo da produção, e munido das ferramentas culturais exigidas para superar sua condição de subalterno. E isso é ainda mais importante para as crianças e os jovens oriundos das camadas populares, que, em geral, têm na escola pública sua principal, senão única, oportunidade para adquirir os hábitos de estudo necessários à consecução desse objetivo.

Sendo assim, inspirado nas lições das ocupações e da luta dos estudantes, que também resistem cotidianamente à disciplinarização das escolas militarizadas, e na teoria de Gramsci, proponho o seguinte conceito de disciplina democrática: conjunto de normas, ideais, métodos, disposições e práticas estabelecidas, exercidas e avaliadas coletiva e democraticamente no âmbito escolar e nas resistências comunitárias com vistas à efetivação da educação pública inclusiva e de qualidade social e demais direitos sociais. Essa disciplina escolar democrática é um processo de fortalecimento e aprimoramento intelectual e político tanto individual quanto coletivo e um instrumento de luta, organização e educação dos dominados, em direção a sua emancipação, mas ainda sob condições adversas, precárias e violentas da sociedade capitalista. Sua finalidade é a construção de hábitos, sociabilidades e relações político-pedagógicas igualitárias, inclusivas e emancipatórias, a partir das condições, desafios e soluções concretas presentes nas escolas públicas.

Essa disciplina escolar democrática vincula-se à gestão escolar democrática por meio dos seguintes mecanismos e espaços públicos: a) construção autônoma do projeto político-pedagógico²⁶⁵, de regulamentos escolares, currículos e planos de estudos com ampla participação dos trabalhadores em educação, estudantes e comunidade local; b) construção de espaços intra e interescolares de estudos e debates, assembleias, fóruns, conselhos, associações, grêmios e comissões com participação ativa e regular de seus membros e voltada a todas as dimensões e contradições do trabalho escolar e da vida coletiva (alimentação, higiene, segurança, formação, comunicação, lazer, resolução de conflitos etc.); c) eleições democráticas, participativas e transparentes para cargos representativos, sob acompanhamento regular e efetivo de instâncias colegiadas; d) estímulo ao diálogo, à transparência, à colaboração, à crítica e autocritica respeitosa e à convivência democrática de posições, preferências e opiniões diferentes.

²⁶⁵ “Entende-se que um dos mecanismos para a garantia desse princípio [da gestão democrática] é a elaboração de forma participativa com toda a comunidade escolar dos projetos pedagógicos. Esses expressam a autonomia pedagógica, administrativa, financeira e jurídica para a tomada de decisões acerca das finalidades educativas que caracterizem a identidade de cada instituição” (Silva; Veiga; Fernandes, 2020, p. 4).

As ocupações estudantis demonstraram a relevância dos espaços e ferramentas digitais para a mobilização, o debate e a formação coletiva, por isso, tal disciplina pode se utilizar de: a) formulários *online* para consultas públicas; b) reuniões, eventos e palestras no formato remoto; c) redes sociais como meios de divulgação e construção de consensos. Além disso, a disciplina escolar democrática se faz em movimento junto às resistências e organizações dos trabalhadores e oprimidos, em associações de bairros, sindicatos, coletivos culturais, protestos e greves em defesa do financiamento, acesso, permanência e qualidade da escola pública, entre outros.

Esse modelo específico de disciplina escolar integra um projeto político-pedagógico e uma gestão democráticos, que prima pela participação e a autonomia dos educandos e sua construção como intelectuais orgânicos e membros politicamente ativos das classes dominadas. Portanto, ela é uma ação de todos os segmentos escolares e da comunidade, inclusive os estudantes, que desde a infância se constituem como sujeitos do processo democrático, guardadas suas especificidades. No entanto, essa realidade não anula a autoridade dos educadores, detentores do conhecimento técnico, científico e pedagógico nas escolas públicas (Saviani, 2011). Na realidade, essa disciplina democrática indica o desafio defender a função central do professor no processo educativo concomitante à construção do que Freire (1996, p. 48) denominou de autoridade coerentemente democrática:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Ao articular autoridade e liberdade, ordem e rebeldia, em contextos político-pedagógicos concretos e sob a perspectiva de elevação científica-cultural, avanço organizacional e emancipação dos trabalhadores, a proposta de disciplina democrática aqui esboçada exige também um constante exercício crítico e reflexivo de avaliação coletiva²⁶⁶, para se evitar o ressurgimento de práticas hierárquicas e coercitivas. Isso porque quaisquer práticas disciplinares correm o risco de se tornarem adestradoras, conforme identificado por Kant

²⁶⁶ “A organização da comunidade escolar [...] requer vivências democráticas que passam pela possibilidade de o coletivo escolar se posicionar crítica e reflexivamente frente aos desafios a ele impostos para que possa buscar respostas para a sua superação” (Silva; Veiga; Fernandes, 2020, p. 19).

(2018). Na análise do conceito gramsciano de disciplina, Schlesener (2009, p. 134) afirma: “a disciplina coloca-nos no limiar entre uma organização autoritária e uma formação criadora das condições de liberdade”.

No movimento dialético teórico e prático, sob as diretrizes apresentadas, defendo a aplicação dessa disciplina escolar democrática como instrumento de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública. Tal proposta integra-se à resistência dos movimentos estudantis e dos trabalhadores em curso no País, disputa a hegemonia e os consensos estabelecidos na sociedade e se contrapõe à gestão escolar gerencial-militarizada e seu regime disciplinar e repressivo. No Quadro 17, vê-se uma comparação entre a disciplina escolar militarizada presente nas Ecims e a disciplina escolar democrática proposta nesta tese, por meio de descritores extraídos da análise bibliográfica e documental e que condensam características e valores dessas distintas formas de disciplinas coexistentes no período histórico analisado. Esse instrumento heurístico auxilia a distinguir formas de conviver e educar em disputa na sociedade brasileira, expressas nas políticas de militarização da Educação Básica e nas resistências pela gestão democrática.

Quadro 17 – Comparação entre a disciplina escolar militarizada e a disciplina escolar democrática.

(continua)

Disciplina escolar militarizada	Disciplina escolar democrática
Militar	Cidadão
Repressão	Educação
Oficial	Gestor
Monitor	Professor
Docilidade	Rebeldia
Utilidade	Criticidade
Vigilância	Acompanhamento
Controle	Avaliação
Verticalidade	Horizontalidade
Silenciamento	Debate
Punição	Retificação
Adestramento	Potencialização
Submissão	Inclusão
Padronização	Diversificação
Uniformidade	Multiplicidade
Medo	Confiança

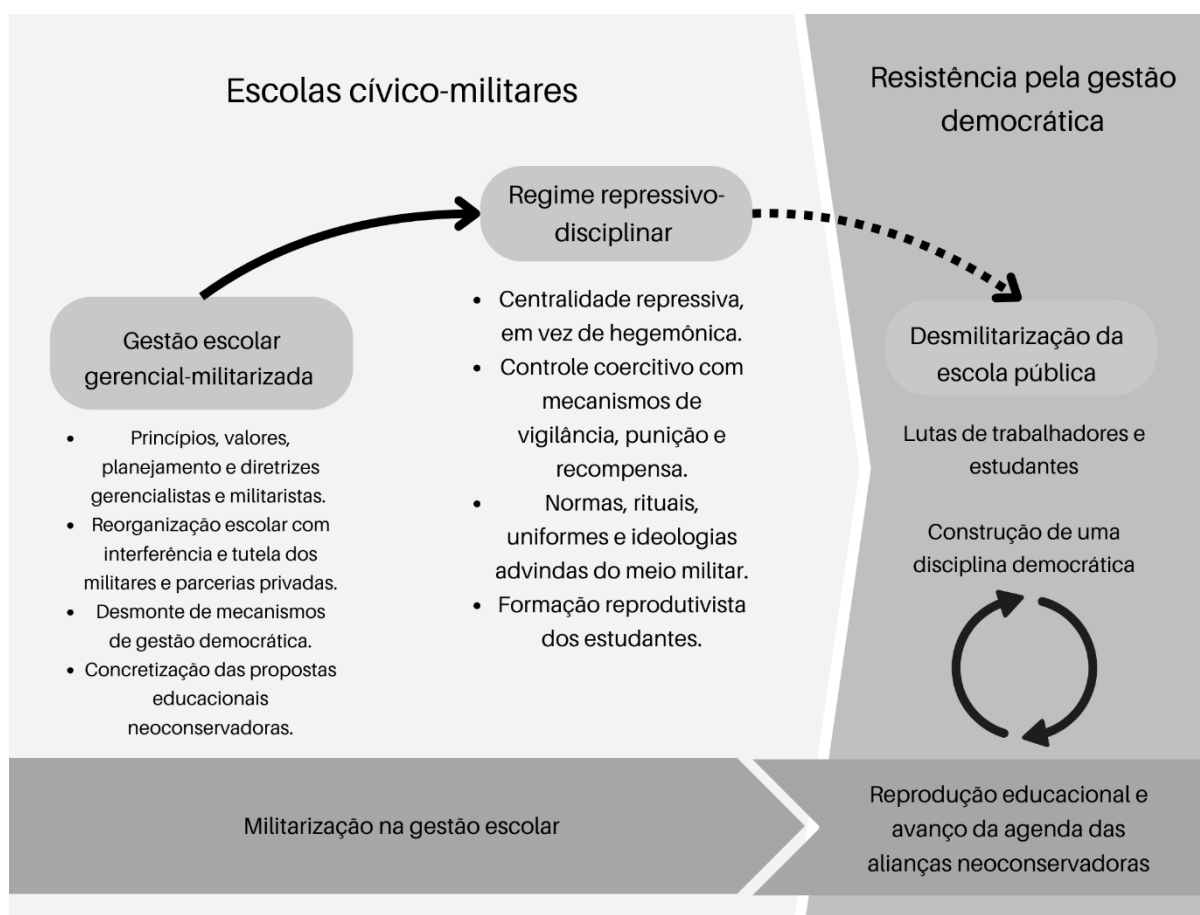
Civismo	Coletividade
Corporativo	Público
Autoritário	Democrático
Competição	Cooperação
Instrução	Conhecimento
Excelência	Rigor
Heteronomia	Autonomia
Comando	Diálogo
Doutrina	Cultura
Hierarquia	Participação
Rigidez	Seriedade
Ordem	Deliberação
Quartel	Assembleia
Tecnocracia	Colaboração
Estado	Movimentos
Obediência	Consciência
Unilateral	Multilateral
Conservação	Transformação
Opressão	Emancipação
Estratégia	Projeto

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental. Inspirado em Jares (2005)²⁶⁷.

Na Ilustração 30, vê-se um diagrama do movimento de militarização na gestão escolar nas Ecims, assim como do movimento de resistência pela gestão democrática. Por meio da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, a gestão escolar gerencial-militarizada implementou o projeto bolsonarista de Educação Básica em contradição ao projeto político-pedagógico e a gestão democráticos. O desenvolvimento e a aplicação da disciplina democrática fortalecem a luta dos trabalhadores pela escola pública e demais direitos sociais.

²⁶⁷ Jares (2005) defende a existência de uma disciplina democrática no ambiente escolar, no entanto, sob outra perspectiva teórica e com ênfase na convivência e na comunicação interpessoal.

Ilustração 30 – Militarização na gestão escolar entre 2019 e 2023, Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

5.5. Registros parciais

Neste quinto capítulo, com foco nas categorias empíricas de repressão e militarização, circunscritas ao nível da unidade escolar, busquei analisar a gestão gerencial-militarizada das Ecims, induzida pelas legislações, normativas e planejamento estratégico do Pecim, e suas contradições com a gestão e o projeto político-pedagógico democráticos.

Após a análise documental, constatou-se que:

- a) As Escolas Cívico-Militares compuseram a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim e foram veículos de disseminação e materialização do projeto bolsonarista de Educação Básica, a partir de um modelo de “gestão de excelência” pautado no comando e no controle e inspirado nos colégios das corporações militares.
- b) O Pecim engendrou uma gestão escolar gerencial-militarizada, baseada em princípios, valores, planejamento e diretrizes gerencialistas e militaristas, e na supressão das bases da gestão e do projeto político-pedagógico democráticos nas Ecims.

- c) Houve uma inferência militar nas Ecims, com a presença de membros das Forças Armadas e de outros aparatos repressivos em cargos, instâncias e atividades escolares, a disseminação de valores, normas e práticas de quartel no ambiente escolar e a substituição e tutela de trabalhadores em educação.
- d) O regime disciplinar militarizado alterou a dimensão repressivo-disciplinar das Ecims com reforço de hierarquias, mecanismos e práticas disciplinares, punitivas, concorrenciais e de adestramento, em afronta aos direitos das crianças e dos adolescentes e na busca por formar estudantes dóceis, úteis, obedientes e passivos, segundo uma concepção autoritária e reprodutivista de educação.
- e) Essa militarização na gestão escolar oriunda do Pecim desconfigurou a escola pública e enfrentou diversas resistências, com destaque para os estudantes, que enfrentaram de forma ativa e criativa as investidas de disciplinarização e cerceamento de direitos.
- f) A disciplina escolar democrática é uma ferramenta político-pedagógica de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública composta por um conjunto de normas, ideais, métodos, disposições e práticas estabelecidas, exercidas e avaliadas coletiva e democraticamente no âmbito escolar e nas resistências comunitárias com vistas à efetivação da educação pública inclusiva e de qualidade social e demais direitos sociais.

CONCLUSÃO

“A forma dialética da exposição só é justa quando expõe os seus limites”.

Karl Marx, 1859.

Esta tese foi construída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), sob a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE). Nesta investigação, busco contribuir para os estudos sobre a militarização da Educação Básica no Brasil. Elegi como objeto de investigação o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), executado sob relações de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD) no período de 2019 e 2023.

Ao longo da pesquisa, empreendi esforços científicos para realizar, sob as diretrizes éticas da comunidade acadêmica, a reconstrução desse objeto real no concreto pensado. Segundo o materialismo histórico e dialético, assumido como base teórico-filosófica, o real é resultado de múltiplos processos, contradições e determinações históricas, portanto, exige do pesquisador um vigilante, metódico e complexo trabalho investigativo, por meio de instrumentos analíticos, categorias, conceitos e métodos. Sob tais diretrizes, busco construir um conhecimento que supere as visões superficiais da realidade e das ideologias dominantes e gere subsídios para a crítica e a reorientação de práticas sociais.

Na universidade pública brasileira dos últimos anos, o fazer científico obteve um caráter político adicional de resistência, tendo em vista as várias ofensivas de forças autoritárias, neoliberais e neoconservadoras. Diante das sistemáticas restrições orçamentárias, contrarreformas, projetos regressivos, negacionismos, tentativas de perseguição e censura ao debate científico crítico, a universidade, a escola e a pesquisa voltaram a ser, não apenas no Brasil, espaços em constante risco. Assim, o processo investigativo aqui exposto foi perpassado e implicado por essa conjuntura: seja por ameaças e manifestações de forças de extrema-direita contra à Universidade de Brasília, seja pelas resistências e paralisações das atividades universitárias e da rede pública de ensino do DF, da qual faço parte.

Com a perspectiva do materialismo histórico e dialético busco apreender o todo complexo e contraditório do movimento histórico por meio de categorias, instrumentos analíticos

advindos de processos de abstração que auxiliam o pesquisador na reconstrução do concreto real no nível do pensamento. As categorias, sejam as consolidadas teoricamente, sejam aquelas emergentes na investigação, são elementos fundamentais para transformar as primeiras impressões do pesquisador e os dados coletados em conhecimentos científicos, pois evidenciam estruturas, relações e determinações centrais do objeto – ele próprio construído sob orientação teórica e premissas filosóficas.

Nesta tese, propus como objetivo geral analisar o processo de militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, considerando a dimensão repressivo-disciplinar da educação e a dimensão da gestão democrática, entre 2019 e 2023. Sendo assim, busquei articular as categorias de totalidade, contradição e reprodução como um instrumental dialético para investigar esse processo de militarização da Educação Básica. Sob tal articulação, o movimento histórico foi tomado em sua combinação complexa e contraditória de agentes, instâncias e determinações, nas quais ocorrem tanto dinâmicas de produção quanto de reprodução, tanto transformação quanto conservação. Nos termos de materialismo histórico e dialético, concebi a história como uma complexa e constante luta de classes, com uma base material e demais instâncias políticas, jurídicas e ideológicas.

Em outro nível de abstração, selecionei adicionalmente as seguintes categorias empíricas: reprodução social, repressão, militarização e gestão da educação. Esses instrumentos foram reconstruídos ao longo da pesquisa, por meio de relações e refinamentos, e auxiliaram no desvelamento de determinações, estruturas e características mais fundamentais do Pecim, para além das suas justificativas e propagandas oficiais e das tentativas de dissimular suas reais intenções, conexões e processos. A reprodução social se mostrou um conjunto de relações contraditórias de conservação de posições sociais e de classe, que, no capitalismo, assenta-se sob a dinâmica da acumulação de capital e da dominação burguesa sobre as classes trabalhadoras, em escalas nacional e internacional. A reprodução social é um complexo que articula, além de práticas econômicas, ações repressivas, coercitivas e disciplinares advindas centralmente do Estado, além de ações ideológicas de convencimento e construção de consenso e dissenso, nas quais a dominação de classe burguesa e as relações capitalistas dominantes se mantêm tanto pela força, quanto pela hegemonia – em constante resistência e luta dos dominados. Essa concepção de Estado como instância de reprodução e luta de classes no capitalismo, que articula repressão e ideologia, violência e hegemonia, foi a base para o desenvolvimento, no Capítulo 1, do conceito de dimensão repressivo-disciplinar da educação, com o qual se evidenciou as dinâmicas disciplinares estruturais da escola capitalista e as

relações entre aparelho ideológico escolar e aparelhos, práticas e doutrinas repressivas, com destaque para as corporações militares de defesa nacional e segurança pública. Assim, a militarização, tanto na gestão da Educação Básica em nível de política nacional quanto na gestão escolar, expressa uma forma radicalizada dessa dimensão repressivo-disciplinar, pois se caracteriza por uma expansão explícita e ampla da presença e da influência dessas corporações militares, a ponto de desconfigurar o aparelho escolar como aparelho civil de primazia ideológica.

Por meio do estudo das referências bibliográficas e da pesquisa histórico-documental teoricamente embasada e sob uma perspectiva crítica e dialética, na qual um conjunto variado de documentos foi inquirido e analisado, constatou-se que o duplo processo de militarização do Pecim, em nível de política nacional e de gestão escolar, foi resultado de um intenso processo de luta de classes ocorrido no Brasil entre o período de 2013 a 2023. Nesse período, como analisado sobretudo no Capítulo 2, o capitalismo no Brasil passou por crises econômicas e políticas, com alterações de governos, movimentos de massa e advento de forças e grupos políticos que conformaram alianças neoconservadoras e a ascensão da extrema-direita bolsonarista. Os projetos políticos e educacionais oriundos de grupos de militares, religiosos, neoliberais, conservadores e ruralistas desse campo político contrapõem-se às conquistas das classes trabalhadoras do período de redemocratização e Nova República, além de expressarem perspectivas sociopolíticas abertamente autoritárias e regressivas.

Além da militarização, e em articulação com ela, identificou-se também na análise documental outros eixos e aspectos da proposta educacional autoritária e neoconservadora desse período histórico nacional, que foram condensados nos seguintes descritores: desideologização, conservadorismo, tecnocracia, desarticulação e privatização. Tais descritores indicam a multiplicidade de propostas e objetivos político-pedagógicos do neoconservadorismo no Brasil, expressos em grupos, documentos e políticas. Esse projeto educacional de Educação Básica, consolidado e implementado pela gestão do MEC do governo de Jair Bolsonaro, conforme analisado no Capítulo 3, reforça a tendência reprodutivista e os interesses das classes dominantes no sistema educacional, em contexto de crises econômica e política, constituindo-se uma ofensiva à educação pública e ao frágil regime democrático brasileiro.

Essa ofensiva autoritária e neoconservadora contra a escola pública, a gestão democrática e outras conquistas das classes trabalhadoras no terreno educacional, expressa no advento do bolsonarismo e seu governo federal, foi materializada no Pecim. Conforme análise do Capítulo 4, esse programa foi produzido e reproduzido entre 2019 e 2023, desde o nível federal, por meio de uma diversa Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, formada por espaços físicos e

digitais, órgãos, agentes, gestores e intelectuais civis e militares, do setor público e privado, dirigida centralmente pela Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), posterior Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (Decim), vinculadas ao MEC. Tal Rede tornou-se veículo fundamental para a elaboração, a implementação, o monitoramento, a avaliação e a certificação do programa em nível nacional, e para a sua reprodução em termos ideológicos, financeiros e de controle. Ela evidencia uma ampla articulação social em prol da militarização, perpassando aparelhos e agentes repressivos, ideológicos, políticos e empresariais, financiados, por sua vez, pela verba pública educacional.

O papel dos militares nessa Rede foi fundamental. No Brasil, essa parte da burocracia do Estado possui um longo histórico político, com intervenções golpistas, interferências e tutela militares e disputa de hegemonia na sociedade, inclusive na Educação Básica. No período histórico analisado, essa participação política dos militares se ampliou e se baseou em um projeto autoritário vinculado ao bolsonarismo. Sendo assim, a militarização na política nacional de Educação Básica e na gestão escolar do Pecim foi uma interferência sistemática dos militares, seja no MEC e nas articulações federais, seja em redes públicas e unidades escolares em todas as regiões do País. Ela se pautou por práticas e doutrinas corporativas, hierárquicas, disciplinares e ideologicamente conservadoras, contrárias e dissonantes, por sua vez, ao arcabouço legal educacional construído a partir da Constituição Federal de 1988.

Como integrante da ofensiva autoritária e neoconservadora e seu projeto bolsonarista de Educação Básica, esse processo de militarização envolveu, no âmbito da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, vários grupos e seus respectivos objetivos e concepções, além dos militares. Durante a pesquisa, destacou-se a articulação entre militarismo e gerencialismo, por meio de parcerias e relações com empresas, especialistas de gestão e programas neoliberais. Essa articulação resultou na construção e difusão de um modelo de gestão escolar gerencial-militarizado, a ser replicado nas Escolas Cívico-Militares (Ecims) e em boas práticas militarizadas no restante das redes de ensino do País.

Esse modelo de gestão escolar, analisado no Capítulo 5, estruturou-se como um desmonte da gestão democrática e seus princípios, diretrizes, normas e instâncias coletivas e deliberativas concomitante à implementação de um planejamento estratégico pautado por metas gerencialistas, monitoradas e certificadas externamente. Nas Ecims, sob tais diretrizes de comando e controle, hierárquicas, disciplinares e gerenciais, os gestores e educadores civis foram tutelados e substituídos. Por meio de um rígido regime disciplinar conduzido pelos militares, os estudantes foram alvos de uma disciplinarização militar, o que intensificou a tendência reprodutivista da escola pública e teve como finalidade forjar e treinar, repressiva e

ideologicamente, pessoas dóceis, úteis, obedientes e produtivas para a dominação burguesa e as relações de produção capitalistas.

A militarização na gestão escolar efetuada nas Ecims articulou-se com o processo mais amplo de militarização na política nacional de Educação Básica e compôs a Rede Política e Institucional de gestão do Pecim. No modelo de gestão gerencial-militarizado imposto às Ecims, os militares interferiram em centenas de escolas públicas, reforçando o caráter repressivo do Estado capitalista brasileiro. Nesse sentido, o Pecim, por meio da Rede, seus mecanismos de reprodução e seus discursos pautados na excelência, efetivou uma militarização que alterou as condições de luta de classes na escola pública brasileira.

De toda forma, apesar dessa incontestada ofensiva, as resistências à militarização e ao seu projeto educacional subjacente foram registradas em vários níveis pelo País. Desde decisões no campo institucional em prol da desmilitarização até mobilizações na sociedade civil e dos próprios estudantes confrontaram a regressão militarista e neoconservadora em curso, inclusive com vitórias parciais relevantes, como o encerramento do Pecim em 2023. Portanto, mesmo diante a reprodução social, o fenômeno amplo da militarização, a intensificação da dimensão repressivo-disciplinar da Educação Básica e a desconfiguração da escola pública, constatou-se a continuidade da luta de classes no aparelho escolar brasileiro.

Em meio a esse movimento histórico contraditório, com lutas em prol da desmilitarização, da gestão democrática, do direito à educação e das conquistas das classes dominadas e setores sociais oprimidos no sistema educacional, propus a construção de uma disciplina escolar democrática. Parto das experiências dos movimentos estudantis de ocupações de escolas no País e na teoria política e pedagógica de Antonio Gramsci, para gerar uma contraposição à disciplina militarizada presente nas Ecims. Assim, essa disciplina constitui-se uma ferramenta político-pedagógica de defesa e fortalecimento da gestão democrática da escola pública composta por um conjunto de normas, ideais, métodos, disposições e práticas estabelecidas, exercidas e avaliadas coletiva e democraticamente no âmbito escolar e nas resistências comunitárias. A disciplina escolar democrática demonstra ser um caminho de luta e disputa de hegemonia em favor da desmilitarização e da escola pública, em contexto de permanência de programas de militarização além do Pecim e demais ameaças neoconservadoras e autoritárias na conjuntura nacional e internacional.

Portanto, ratifico a tese: em um contexto de reação autoritária e neoconservadora na luta de classes e após um longo histórico de intervenção das corporações militares na vida civil e política do País, emergiu na sociedade brasileira um duplo processo de militarização – na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar por meio do Pecim. Esse

programa, articulado e implementado em uma complexa Rede Política e Institucional de gestão, teve por finalidade materializar e legitimar o projeto bolsonarista de Educação Básica juntamente às alianças políticas neoconservadoras e reforçar a dimensão repressivo-disciplinar da escola pública, desconfigurando-a mediante a gestão escolar gerencial-militarizada. A militarização na política nacional de Educação Básica pública e na gestão escolar sustenta-se nas funções repressivas e ideológicas do Estado capitalista e nas práticas reprodutivistas da escola capitalista, coexistindo com outros programas e práticas democráticas e emancipatórias no sistema educacional. Nesse contexto sociopolítico, emergem as resistências de associações científicas e movimentos populares e estudantis em defesa do direito à educação e da gestão democrática nas instituições educacionais. Dessa forma, exige-se de tais resistências a reafirmação da educação como direito e conquista democrática e a recomposição da gestão democrática por meio de uma disciplina escolar democrática, um instrumento político-pedagógico coletivo de defesa e fortalecimento da escola pública, inserida na luta das classes trabalhadoras.

Na luta de classes e na reprodução contraditória do capitalismo no Brasil, essa disputa em torno da Educação Básica pública expressa nos movimentos de militarização e desmilitarização continua vigente e central, mesmo após o Decreto n.º 11.611/2023. Os desdobramentos dessa contradição dizem respeito aos próprios sentidos desse nível educacional e do peso político das corporações militares na sociedade e no Estado brasileiro. Da mesma forma, dizem respeito aos contornos do próprio regime democrático burguês no País: se mais autoritário, repressivo, militarista e restritivo às classes dominadas e grupos oprimidos, apontando para constantes riscos golpistas e ditatoriais abertos; ou mais participativo e permeado de conquistas dessas classes e grupos.

Essa disputa política atravessa todos os níveis da Federação e é incerta em seu desfecho, além disso, convive com outras agendas e lutas políticas do campo educacional, a partir de diversas propostas das alianças neoconservadoras, que, de forma intensa, continuam a se fazer presentes na conjuntura, sem sinais de reversão. O próprio bolsonarismo, força política de extrema-direita, ainda persiste no cenário nacional, com movimento de massa, presença parlamentar e em governos, mesmo após a histórica condenação e prisão de Bolsonaro e alguns de seus ex-ministros e aliados, militares e policiais, pelo Supremo Tribunal Federal, em 2025. O bolsonarismo se reforçou a partir de vitórias desse campo político no exterior, como no caso do retorno de Donald Trump à presidência dos EUA, maior potência econômica e militar do planeta que, também neste ano de 2025, de forma sistemática ameaça e ataca países por meio de declarações, sanções, tarifas e ações militares.

Simultaneamente, o gerencialismo e programas educacionais neoliberais e privatistas seguem inclusive sob o governo federal do Partido dos Trabalhadores, a partir da continuidade de contrarreformas e de políticas que expressam as diretrizes das fundações empresariais. Esse governo expressa ainda ambiguidades e omissões frente à questão da militarização da educação.

Especificamente em relação aos militares, houve um recuo da presença mais ativa de seus membros no governo federal. No entanto, até o momento, não se observou esforços significativos das instituições para fortalecer o controle civil sobre as armas no Brasil, após mais um período de intensa politização e interferência dos militares na vida política. As armas permanecem com alto grau de autonomia e de privilégios, forte controle sobre suas dinâmicas internas, inclusive referentes à educação militar e a suas redes de Educação Básica. A violência militar contra a população civil continua drástica, e a letalidade policial se mantém muito alta. Membros das corporações militares permanecem em cargos políticos nos vários níveis da Federação, sobretudo alinhados ao ideário bolsonarista. Além disso, observa-se a continuidade da atuação de entidades militaristas na sociedade civil. Ressalta-se, assim, a atualidade e a urgência da aplicação das recomendações da Comissão Nacional da Verdade, medidas institucionais e reformas legais fundamentais para fortalecer a democracia no País.

Crescentemente, a violência do aparelho de Estado no Brasil se mescla com a expansão de facções e milícias do crime organizado em todo o País, cujo poder e atuação atingem contornos inéditos. Esse complexo governo da violência, oficial e informal, legal e ilegal, tem efeitos diretos e graves nas condições das classes trabalhadores e na sua luta, assim como se apresenta como uma ameaça constante ao regime democrático.

Todas essas contradições e tensões estão expressas na disputa em torno do novo PNE, em tramitação no Congresso Nacional, cujo Projeto de Lei n.º 2614/2024 não menciona ou aborda diretamente a questão da militarização da Educação Básica. Nesse sentido, embora com diversas limitações, a atuação do campo político em prol da desmilitarização e da gestão democrática na Educação Básica pública continua premente.

Nesse cenário, o prosseguimento das pesquisas mostra-se necessário não apenas pelas alterações constantes no fenômeno da militarização e demais eixos das propostas educacionais neoconservadoras. Ao conceber a pesquisa educacional como uma prática de potencial crítico e com efeitos no debate público e no desenho de políticas, os esforços investigativos nesse campo científico podem se desdobrar em intervenções públicas, alianças com movimentos sociais e decisões que auxiliem a defesa da escola pública e da gestão democrática, apontando também para o avanço da luta e da resistência democrática no País. Afinal, sem resistência, nem mesmo as conquistas do período de redemocratização, por parte das classes dominadas,

estão garantidas na presente conjuntura. E, sem luta, o caráter autoritário do regime político brasileiro tende a persistir.

Por essa razão, vejo como pertinente aqui um esforço autoral e autocrítico, concebível sob a perspectiva materialista e dialética. Um primeiro limite desta tese, a ser superado por outros esforços investigativos, é se restringir a um único país. Já está comprovado que a agenda política e educacional neoconservadora cruza fronteiras, seja pelos organismos internacionais do capital, cuja ação está bem mapeada pela pesquisa educacional, seja por grupos políticos internacionais de extrema-direita e conservadores, fortalecidos globalmente nas décadas de 2010 e 2020. Propostas e políticas de desideologização, contra a “ideologia de gênero”, e até mesmo de militarização e revitalização da educação moral e cívica não são uma particularidade brasileira. Para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado nesta tese, faz-se necessário avançar em estudos dos paralelos, convergências e divergências entre a militarização em curso no Brasil e em outros países. Assim como das lutas, resistências, experiências democráticas no terreno educacional dessa conjuntura.

O crescimento dos gastos militares e dos conflitos armados no mundo nos últimos anos tende a reforçar políticas educacionais militaristas, como é observado historicamente em contextos de guerras de larga escala. O atual ataque coordenado entre o bolsonarismo e o trumpismo ao Brasil também demonstra profundas afinidades entre correntes políticas e governos de extrema-direita pelo mundo, cujos programas políticos tendem a ser intercambiáveis, guardadas as particularidades nacionais. Estudos interinstitucionais e de redes transnacionais de pesquisa em política educacional, nesse sentido, apontam-se como perspectivas acadêmicas complementares ao esforço realizado com a presente análise do Pecim.

Além de uma ampliação geográfica de escopo, registro a necessidade de se ampliar as perspectivas históricas e disciplinares de futuras investigações. A interferência militar na Educação Básica no Brasil exige esforços históricos sistemáticos sobre tal fenômeno. Nesse sentido, cabe investir, inclusive, no maior intercâmbio entre a pesquisa educacional e áreas acadêmicas de pesquisa sobre o meio militar, como as ciências sociais e militares e a história, em instituições de pesquisas tanto civis quanto militares.

Novos conceitos esboçados nesta pesquisa, como dimensão repressivo-disciplinar da educação, projeto bolsonarista de Educação Básica, gestão escolar gerencial-militarizada e disciplina escolar democrática, exigem maior adensamento teórico e desenvolvimento, e aplicação em outras pesquisas empíricas para que se consolidem em instrumentos analíticos válidos. Destaco que a dimensão repressivo-disciplinar e a disciplina escolar democrática são conceitos que podem se fortalecer com um diálogo mais sistemático com os teóricos da

Pedagogia Socialista, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Libertação. A gestão gerencial-militarizada também pode ampliar seu alcance heurístico, com destaque para a presença e a influência do campo empresarial e neoliberal na militarização da Educação Básica.

Especificamente em relação ao Pecim, cabe desdobrar e aprofundar a análise da Rede Política e Institucional de gestão do Pecim, com destaque para a articulação entre setor público e setor privado; as particularidades da implementação das Ecims em várias localidades e unidades da Federação; as formas de dissimulação, indução e convencimento da militarização; o processo de incorporação das Ecims nos outros programas de militarização, a partir de 2023; a comparação entre o Pecim e programas de militarização posteriores ao seu lançamento; as resistências e os movimentos de desmilitarização e seus vários efeitos no programa; o trabalho docente nas Ecims e a militarização como fator de transformação das condições de trabalho; as dimensões de desigualdades e opressões de gênero, sexual, racial, entre outras, nas Ecims, e demais problemáticas.

Esses desafios exigem o fortalecimento de coletivos e redes de pesquisas e pesquisadores, como a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os grupos de pesquisa vinculados aos programas de Pós-Graduação em Educação. A diversa produção científica identificada no estado do conhecimento, em anexo, demonstra uma capacidade das instituições de pesquisa e dos periódicos nacionais de investigar o fenômeno da militarização sob várias teorias, métodos e abordagens, a serem cada vez mais articulados. Mas, reitero que o estabelecimento de redes internacionais e interdisciplinares sobre a militarização mostra-se frutífero para o avanço desse campo científico.

Mesmo sob esses limites, na aproximação do real, reconstruído e exposto na tese, viu-se que o movimento pela desmilitarização e em defesa da gestão democrática tende a se fortalecer pela construção e defesa de uma disciplina escolar também democrática, pedagógica e inclusiva, que indique o estabelecimento coletivo de normas e hábitos para atender objetivos político-pedagógicos vinculados aos interesses das classes trabalhadores. Essa outra disciplina integrada à gestão democrática busca construir consensos nas comunidades escolares e se colocar como alternativa ao adestramento autoritário e excludente da militarização, em contexto de duras e violentas condições de vida da maioria da população e de constantes ofensivas contra a escola pública.

O momento histórico nacional e internacional é dramático, mas, como dizia o filósofo marxista Walter Benjamin (2020), ele próprio vítima do horror nazifascista em plena Segunda

Guerra Mundial, o estado de exceção sempre foi a regra para os oprimidos, e o assombro paralisante não deve ser o afeto que nos guia. Cabe a nós, tanto na escola, quanto na sociedade, nessa luta dura e arriscada em busca de uma nova hegemonia, manter e ampliar resistências, fomentando nelas uma disciplina democrática e coletivamente construída.

É preciso fazer de nós corpos que questionam, resistem e constroem o novo, de forma cada vez mais organizada e potente (Fanon, 2008); em vez de máquinas de obediência, sujeitos de rebeldia. O que se entende por futuro depende, cada vez mais, disso.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (Orgs.). *Governo Bolsonaro: Retrocesso Democrático e Degradação Política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 255-270.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; MARQUES, Fernanda Castro. Os desafios do MEC no governo Lula 3: quando reconstruir não é voltar ao mesmo ponto. In: KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (Orgs.). *Governo Lula 3: Reconstrução democrática e impasses políticos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2025, p. 265-278.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE DEFESA (ABD). *Manifesto à Nação: atuais ameaças ao Estado brasileiro*. Brasília: ABD, 2011.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 63-72.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-24, 2019.
- AGUIRRE JR., Adalberto; JOHNSON, Brooke. Militarizing Youth in Public Education: Observations from A Military-Style Charter School. *Social Justice*, v. 32, n 3, p. 148-162, 2005.
- ALIAGA, Luciana; Ázara, Hélio. O autoritarismo brasileiro entre Césares e Napoleões. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, v. 22, p. 1-10, 2022.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 38, p. 185-213, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. Apresentação de Louis Althusser. In: HARNECKER, Marta. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. São Paulo: Global, 1983, p. 7-11.
- ALTHUSSER, Louis. *Iniciação à filosofia para os não filósofos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Por Marx*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. 1-14, 2020.
- ALVES, Miriam Fábria; REIS, Lívia 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*, v. 37, n. 2, p. 810-831, 2021.
- ALVES, Miriam Fábria; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 41-60, 2023.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 271-287, 2018.

ALVES, Vinicius Borges. *Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita*. 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, 2020.

ANDERSON, Perry. *Brasil à parte: 1964-2019*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo e guerra ao inimigo interno: da Nova República à virada autoritária no Brasil. *Caderno CRH*, v. 34, p. 1-34, 2021.

ANDRADE, Daniel Pereira; CORTÊS, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 34, p. 1-25, 2021.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 80-98, 2002.

APPLE, Michael W.; LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armada. Aliança conservadora na educação brasileira: revisitando a obra *Educando à Direita: entrevista com Michael W. Apple*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2022.

AQUINO, Julio Gropa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-492, 2013.

ARAUJO, Edna Rodrigues. *Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás - CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade*. 2021. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios - volume 4*. Rio de Janeiro: ANPED, 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *Declarações do ministro da Educação sobre as universidades federais*. Nota pública. Brasília, 2019.

AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo, KERCHE, Fábio e MARONA, Marjorie. (Orgs.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 13-20.

AYERS, Alison J.; SAAD-FILHO, Alfredo. O crepúsculo da democracia formal: contradições da acumulação e a crise política do neoliberalismo. In: SINGER, André; ARAUJO, Cicero; RUGITSKY, Fernando (Orgs.). *O Brasil no inferno global: capitalismo e democracia fora dos trilhos*. São Paulo: FFLCH, 2022, p. 81-118.

- AZEVEDO, Juliana Ribeiro. *O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* – Pecim. 2023. 154f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- BACKER, David I. *Althusser and Education: Reassessing Critical Education*. London: Bloomsbury Academic, 2022.
- BACKER, David I. History of the Reproduction-Resistance Dichotomy in Critical Education: The Line of Critique Against Louis Althusser, 1974-1985. *Critical Education*, v. 12, n. 6, p. 1-21, 2021.
- BALIBAR, Étienne. *Cinco estudos do materialismo histórico*. v. I. Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raça, Nação, Classe: as identidades ambíguas*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história: edição crítica*. São Paulo: Alameda, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Jurenice da Silva. *A gestão compartilhada nos colégios cívico-militares do Distrito Federal*. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
- BARRETO, Marcos Araújo. *Educação em Direitos Humanos e militarização de escola pública em Águas Lindas de Goiás: uma análise a partir da escuta de estudantes*. 2023 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- BARROS, Afrânio de Sousa. *Militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal: desdobramentos na gestão democrática*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- BARROS, Afrânio de Sousa; SILVA, Edileuza Fernandes. Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal. *Retratos Da Escola*, v. 17 n. 37, p. 183-204, 2023.
- BARROS, André Luís de Almeida. *Educar para continências ou para contingências? Práticas e sentidos de cidadania na escola cívico-militar*. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI, 1987.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. *A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO*. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.
- BIROLI, Flávia; TATAGIBA, Luciana; QUINTELA, Débora Françolin. Reações à igualdade de gênero e ocupação do Estado no governo Bolsonaro (2019-2022). *Opinião Pública*, v. 30, p. 1-32, 2024.
- BOITO JR., Armando. Os Conflitos de classe na recente história política do Brasil. *Princípios*, v. 42, n. 166, p. 9-30, 2023.

BORTOLINI, Alexandre. Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero. *Diversidade E Educação*, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

BRAGA, Ruy. *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: Um olhar a partir da indústria do call center. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 103, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Camilo Santana fala sobre escolas cívico-militares e prioridades da pasta*. Youtube, 12 de abril de 2023. 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6QDgu-NsTqY>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Youtube, 22 de maio de 2023. 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=to2wvkOnfok>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. CanalGov. *Abraham Weintraub toma posse como Ministro da Educação*. Youtube, 9 de abril de 2019. 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBZnrxy8Yw>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. CanalGov. *Cerimônia de transmissão de cargo ao Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez*. Youtube, 15 de janeiro de 2019. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. CanalGov. *Escolas Cívico-Militares*. Youtube, 17 de outubro de 2019. 2019c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zusOpT-bAVk>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. CanalGov. *Posse do novo ministro da Educação, Milton Ribeiro*. Youtube, 16 de julho de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bWGRgQfZWI>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial*. Brasília, 2019d.

BRASIL. *Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional*. Brasília, 2019e.

BRASIL. *Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de Lançamento do Programa Nacional de escolas Cívico-Militares - Pecim - Palácio do Planalto*. Brasília, 2019f.

BRASIL. Exército Brasileiro. *Caderno de Instrução: Ação Cívico-Social (ACISO)*. Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. *Lei Complementar n.º 97, de 9 de junho de 1999*. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Brasília, 1999a.

BRASIL. *Lei n.º 9.786 de 8 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília, 1999b.

BRASIL. *Lei n.º 6.880, de 9 de dezembro de 1980*. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Brasília, 1980.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 870, de 1º de janeiro de 2019*. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 2019g.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Despacho n.º 207, de 2 de setembro de 2019*, Brasília, 2019h.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Portaria - C Ex Nº 1.714, de 5 de abril de 2022*. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares. Brasília, 2022a.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Portaria n.º 469, de 28 de janeiro de 2021*. Estabelece as condições, os atos e os procedimentos a serem realizados, no âmbito do Ministério da Defesa e dos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, para a seleção, a designação e a contratação de militar inativo para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2021a.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Portaria Normativa n.º 12, de 29 de janeiro de 2020*. estabelece regras para a seleção, contratação e capacitação de militares da reserva das Forças Armadas para atuarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), em atendimento ao disposto no Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, e dá outras providências. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Regimento Interno dos Colégios Militares*. Brasília, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. *1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 1º Dia*. Youtube, 22 de fevereiro de 2022. 2022c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hX3XHfCLM7s>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 2º Dia*. Youtube, 23 de fevereiro de 2022d. 2022d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9bhXsyCW8gQ>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Abraham Weintraub recebe a maior honraria da Polícia Militar do Mato Grosso, a comenda Homens do Mato*. 5 de setembro de 2019. 2019i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/79961-ministro-e-homenageado-em-comemoracao-de-184-anos-da-policia-militar>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cartilha Boas Práticas para as Escolas Cívico-Militares*. Brasília, 2022e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cartilha Educação Domiciliar*, de 27 de maio de 2021. Brasília, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional pela Educação Básica*. Brasília, 2019j.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretor do MEC destaca engajamento dos participantes de capacitação*. 14 de fevereiro de 2020. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85601-diretor-do-mec-destaca-engajamento-dos-participantes-de-capacitacao>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. Brasília, 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Entenda como vai funcionar a implantação das escolas cívico-militares no Brasil*. Youtube, 4 de abril de 2019. 2019k. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEkN55guEuM>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas Cívico-Militares*. Youtube, 16 de outubro de 2019. 2019l. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zVAoaz8ssQk>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Governo lança programa para a implantação de Escolas Cívico-Militares*. Youtube, 6 de setembro de 2019. 2019m. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_nQ15Tugifw. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual das Escolas Cívico-Militares*. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC apresenta programa das Escolas Cívico-militares a reservistas*. 24 de outubro de 2019. 2019l. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/81631-mec-apresenta-programa-das-escolas-civico-militares-a-reservistas>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Memorial de Gestão do Pecim: resultados e replanejamento estratégico*, de setembro de 2022, com um memorial organizado pela Diretoria de Políticas para as Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2022f.

BRASIL. Ministério da Educação. *Militares capacitados servirão como referenciais para alunos, destaca diretor do MEC*. 11 de fevereiro de 2020. 2020d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/militares-capacitados-servirao-como-referenciais-para-alunos-destaca-diretor-do-mec. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministério da Educação promove palestra sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares para membros de órgãos de segurança pública*. 14 de setembro de 2022. 2022g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ministerio-da-educacao-promove-palestra-sobre-o-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministro da Educação defende importância do estudo cívico para a formação do indivíduo*. Youtube, 4 de fevereiro de 2019. 2019n. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=dZLFEIeF3zc>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n.º 60, de 12 de julho de 2023*. Brasília, 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício Circular n.º 4, de 10 de julho de 2023*. Brasília, 2023d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício n.º 76, de 23 de setembro de 2019*. Brasília, 2019p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Estratégico Institucional 2020-2023*. Brasília, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, 2019q.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 406, de 6 de junho de 2022*. Altera a Portaria MEC nº 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2022h.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 532, de 14 de julho de 2021*. Regulamenta a modalidade autofomentada das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 852, de 28 de outubro de 2021*. Regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim. Brasília, 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 925, de 24 de novembro de 2021*. Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares - Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, 2021f.

BRASIL. Ministério da Educação. *Replanejamento Estratégico do Pecim: Um modelo de gestão de excelência para a educação básica*. Brasília, 2022i.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: Relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares*. Brasília, 2022j.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Defesa. *Exposição de Motivos Interministerial n.º 54, de 30 de agosto de 2019*, Brasília, 2019r.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 10.004, de 5 setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019s.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2019t.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 11.342, de 1º de janeiro de 2023*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2023e.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2023f.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019u.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019*. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Brasília, 2019v.

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 2.401, de 17 de abril de 2019*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do

Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019x.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do Brasil Lula Alckmin 2023-2026*. Brasília, 2022k.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *O caminho da prosperidade - Proposta de Plano de Governo de Bolsonaro*. Brasília, 2018.

BRASIL. TV Brasil. *Solenidade Alusiva ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Youtube, 24 de novembro de 2021. 2021g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5j1JXVX0rc>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista Do Serviço Público*, v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 844-863, 2019.

BRUNHOFF, Suzanne de. *A hora do mercado: crítica do liberalismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

BUENO, Bárbara Ferreira. *Escolas públicas militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos*. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

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

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.

CÂMARA, Heloisa Fernandes; ALMEIDA, Ana Paula Cardoso. Estratégias de erosão constitucional no Brasil: bolsonarismo e a desconstituição por meios legais e administrativos. *Revista Direito E Práxis*, v. 14, n. 4, p. 2432–2462, 2023.

CAMPOS, Antonia Malta. Escola de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escola em São Paulo. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015- 2016)*. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, p. 79-102.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARDOSO, Bruno de Vasconcelos. A lógica gerencial-militarizada e a segurança pública no Rio de Janeiro: O CICC-RJ e as tecnologias de (re)construção do Estado. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Edição Especial n. 3, p. 53-74, 2019.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. *Estudos Avançados*, v. 29, n. 85, p. 201-214, 2015.

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado – base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Campinas: Papirus, 2013.

CARVALHO, Anderson dos Anjos Pena de; ZIENTARSKI, Clarice; BRAGANÇA, Sabrina Zientarski. Escolas cívico-militares: expressão da negligência estatal e vetor de privatização da educação pública. *Revista Contexto & Educação*, v. 38, n. 120, p. 1-22, 2023.

CARVALHO, Anderson dos Anjos Pena de; ZIENTARSKI, Clarice; RECH, Hildemar Luiz. Escolas cívico-militares: Estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro. *Educação*, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2022.

CARVALHO, Laura. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, v. 27, n. 102, p. 24-46, 2019.

CARVALHO, Olavo de. *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASSIN, Marcos. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola*. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2002.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, n. 2, p. 61-78, 1997.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

CODATO, Adriano. *Ditadura militar: nove ensaios sobre a política brasileira*. São Paulo: Edições 70, 2023.

COLOMBO, Luiza Rabelo. *A nova pedagogia da hegemonia evangélica e o projeto bolsonarista de fascistização: a interface nas políticas de militarização das escolas e de Educação Domiciliar (2019-2022)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (CNTE). *Moção de repúdio à adesão do projeto de militarização das escolas por estados brasileiros*. Brasília, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). *Documento Final: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília, 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (Conape). *Documento Final: Plano de Lutas da Conape 2018*. Belo Horizonte, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (Conape). *Documento Final: Reconstruir o País*. Natal, 2022.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueredo e. “Agro sem partido”? Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 41, p. 01-22, 2022.

CORTINHAS, Juliano da Silva; VITELLI, Marina Gisela. Limitações das reformas para o controle civil sobre as forças armadas nos governos do PT (2003-2016). *Revista Brasileira De Estudos De Defesa*, v. 7, n. 2, p. 187-2016, 2021.

COSTA, Lucas Carneiro; FELÍCIO, Caroline Duailibi; COSTA, Francis Dávila Souza; AZEVEDO, Débora Rezende do Carmo. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 3, p. 275-305, 2021.

COSTA, Ricaline da. *Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares: concepções, regulação e nuance da implantação numa Escola Pública da Rede Municipal de Natal*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 13-40.

COUTO, Cláudio Gonçalves. O Brasil de Bolsonaro: uma democracia sob estresse. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*. v. 28, p. 1-13, 2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva; SAIKALI, Lucas Bossoni; SOUSA, Thanderson Pereira de. Governo Digital na Implementação de Serviços Públicos para a Concretização de Direitos Sociais no Brasil. *Sequência*, n. 84, p. 209-242, 2020.

CRUZ, Ana Carolina de Picoli de Souza; CORTINA, Arnaldo. O Ateneu, de Raul Pompéia, e o programa das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico. *Estudos Semióticos*, v. 18, n. 3, p. 111-130, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 637-54, 2019.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-16, 2022.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

DALBOSCO, Claudio A. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, 2004.

DALBOSCO, Claudio A. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALLABRIDA, Noberto. Limites sociológicos da leitura foucaultiana sobre a escolarização. *Educar em Revista*, v. 51, p. 193-207, 2014.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAUD, Rafael Petta. *O sentido axiológico do discurso político governamental (2019-2022) para a educação brasileira*. 2022. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara 2022.

DAUD, Rafael Péta; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de; PANIGASSI, Pedro Luís. Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo. *Linhas Críticas*, v. 29, p. 1-17, 2023.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitorio. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. *Revista Brasileira De Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012.

DIEESE. *Balanço das greves em 2013*. Brasília: DIEESE, 2015.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta Nº 9, de 12 de setembro de 2019*. Dispõe sobre a implementação do 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, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 2019.

DOMINGOS NETO, Manuel (Org.). *Comentários a um delírio militarista*. Parnaíba: Editora Gabinete de Leitura, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-24, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Heleno; ARAÚJO, Walison Maurício de Pinho. Fórum Nacional Popular de Educação e Conape como espaços de luta e resistência propositiva no Brasil. *Revista Inter-Ação, Goiânia*, v. 47, n. 3, p. 887-910, 2023.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUTRA, Rita de Cassia Gontijo. *O processo de militarização de escolas públicas em Goiás: implicações na consolidação da autonomia da escola*. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FacMais, Inhumas, 2022.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia B; CHAIA, Vera. Os institutos liberais e a consolidação da hegemonia neoliberal na América Latina e no Brasil. *Cadernos Metrópole*. v. 22, n. 49, p. 1059-1080, 2020.

FELITTE, Almir. *História da polícia no Brasil: estado de exceção permanente?* São Paulo: Autonomia Literária, 2023.

FELTRAN, Gabriel; LERO, Cecília; CIPRIANI, Marcelli; MALDONADO, Janaina; RODRIGUES, Fernando de Jesus; SILVA, Luiz Eduardo Lopes; FARIAS, Nido. Variações nas taxas de homicídios no Brasil: Uma explicação centrada nos conflitos faccionais. *Dilemas: Revista De Estudos De Conflito E Controle Social*, v. 15, p. 311-348, 2022.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRARI, Dener Gabriel. *Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil*. 2022. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2022.

FERRARO, José Luís; AMARAL, Augusto Jobim. Si vis pacem para bellum? A militarização da educação no Brasil: uma análise dos discursos de três jornais brasileiros. *Revista Educação Unisinos*, v. 27, p. 1-19, 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; LIEVORE, Sue Ellen. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3, p. 302-320, 2020.

FERREIRA, Flávia Mendes Ferreira. *Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina*. 2020. 292 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. *Militarização no Ensino Médio: gestão e expropriação do direito à educação*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

FERREIRA, Virgínia da Silva. *Da hierarquização dos valores na modernidade sólida à hierarquização dos valores na modernidade líquida de Z. Bauman: as escolas cívico-militares um caminho de retorno a era sólida?*. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2021.

FILIPPE, Filipe Alves; SANTOS, Daniel dos; COSTA, Álvaro de Castro. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021.

FLIX, Xavier Torredadella. La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Social and Education History*, v. 6, n. 1, p. 78-108, 2017.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). *Nota do FNPE sobre a militarização das escolas públicas no Brasil*. Brasília, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Fábio Facchinetti. *Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos de Colégio Militar do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA (FPE). *Manifesto à Nação: O Brasil para os Brasileiros*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. *Relatório final*. Brasília, 2022.

GALAVIZ, Brian; PALAFOX, Jesus; MEINERS, Erica; QUINN, Therese. The Militarization and the Privatization of Public Schools. *Berkeley Review of Education*, v. 2, p. 27-45, 2011.

GALVÃO, Giulia Pagani; SANTOS, Fabiano Antonio dos. A construção de consensos em torno do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares a partir de seu manual e diretrizes orientadoras: em busca da formação ético-moral perdida. *PerCursos*, Florianópolis, v. 25, p. 1-29, 2024.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação E Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MONTEIRO, Joyce Pitz. Conflitos em torno do Ministério da Educação: está em curso uma crise de hegemonia? *Cadernos do GPOSSHE*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2020.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 76, p. 313-332, 2008.

GOIÁS. PMGO. *Regimento Escolar dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás*. Goiânia, 2023.

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

GOMES, Greice Martins. Militarismo-populismo e seus reflexos a partir da educação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, ed. especial, p. 747-762, 2024.

GOMES, Greice Martins. *Militarização e a legitimação de pautas populistas*. 2023. 272 f. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas – PolEd*, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Laila Fernanda de Castro. *Ordinário, marche! A marcha pela militarização da educação*. 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação no Brasil. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Orgs.). *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 37-52.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. *A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público*. 2022. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira; AMARAL, Daniela Patti. Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, v. 39, n. 1, p. 1-21, 2023.

GRACIANO, Monyele Camargo; CARVALHO, Joelson Gonçalves; BORSATTO, Ricardo Serra; SANTOS, Leandro de Lima Santos. A força da Bancada do Boi: a Frente Parlamentar da Agropecuária na definição da política fundiária. *Revista de Sociologia e Política*, v. 31, p. 1-20, 2023.

GRAHAM, Stephen. *Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: obra completa*. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GREEN, Andy. *Education and state formation*. Europe, East Asia and the USA. London: Palgrave Macmillan UK, 2013.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. *Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás*. 2019. 163 d. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

HARVEY, David. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

HARVEY, David. *Para entender o capital: livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013.

HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: Regime autoritário e a Educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IDEIA, Instituto. *Relatório quantitativo – maio 2023*. Brazil Forum UK, 2023.

INÁCIO, Magna. Poder executivo: presidência e gabinete. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (Orgs.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação da política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 67-82.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. *A educação brasileira na Bolsa de Valores: impactos da pandemia e do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. *Ex-Ministro da Educação do Brasil: Ricardo Vélez-Rodriguez*. Youtube, 3 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SEaQ8cjxoiQ>. Acesso em: 13 ago. 2024.

- INSTITUTO UNIBANCO. *Ex-Ministro da Educação do Brasil: Victor Godoy Veiga*. Youtube, 21 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXL0fWWGGTQ>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. *Antonio Gramsci e a pesquisa educacional*. São Paulo: Alameda, 2022.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação & Pesquisa*, v. 46, p. 1-19, 2020.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Sociedade Civil e Sociedade Política Nos Planos De Educação. *Educação & Sociedade*, v. 45, p. 1-18, 2024.
- JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 8, p. 1-23, 2023.
- JARES, Xésus R. A educação para a paz e a aprendizagem da convivência. In: GUERRA, Miguel Santos (Org.). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa, 2005, p. 15-36.
- JESUS, Marília Cristina Sassim. *O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação*. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2021.
- JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da “ideologia de gênero”*: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?* Brasília: Casa das Músas, 2008.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER; Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 5-75.
- LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida Santos; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 648-648, 2019.
- LACERDA, Marina Basso. *Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados*. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- LACERDA, Marina Basso. Paleoconservadorismo de Bolsonaro: o pesadelo brasileiro. In: SINGER, André; ARAUJO, Cicero; RUGITSKY, Fernando (Orgs.). *O Brasil no inferno global: capitalismo e democracia fora dos trilhos*. São Paulo: FFLCH, 2022, p. 321-376.
- LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto. *Educação no governo Bolsonaro*. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 9-42.

- LEITE, Dorgival Rene Tolentino. *Entre coturnos e cartilhas: um estudo sobre o programa de implantação das escolas cívico-militares no Brasil – Pecim*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.
- LENGRUBER, Elias Augusto de Aguiar. *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM): para onde deve conduzir a educação?*. 2021. 429 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
- LÊNIN, Vladimir. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.
- LENTZ, Rodrigo. *Pensamento político dos militares no Brasil: mudanças e permanências na doutrina da ESG (1974-2016)*. 2021. 319 f., Tese (Doutorado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- LENTZ, Rodrigo. *República de segurança nacional – militares e política no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.
- LENTZ, Rodrigo; PENIDO, Ana. Entre a bíblia e o fuzil: notas exploratórias sobre a ascensão evangélica nas forças armadas. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, v. 10, p. 351-367, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. *Educar em Revista*, v. 38, p. 1-27, 2022.
- LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-17, 2020.
- LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria Brzezinski; MENEZEZ JUNIOR, Antonio da Silva. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? *Educação & Sociedade*, v. 41, p. 1-16, 2020.
- LIMA, Paula Valim de. *O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2020.
- LIMA, Renato Sérgio de. Bolsonaro's Brazil: National Populism and the Role of the Police. In: PEREIRA, Anthony W. (Org.). *Right-wing populism in Latin America and beyond*. New York, London: Routledge, 2023, p. 196-222.
- LIMA, Renato Sérgio de; VASCONCELOS, Francisco Thiago Rocha; VIANNA; Fernando Ressetti Pinheiro Maques; ALCADIPANI, Rafael. Saber acadêmico, guerra cultural e a emergência das ciências policiais no Brasil. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, v. 37, n. 108, p. 1-21, 2022.
- LINHARES, Sebastião Donizeti da Silva. *Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás*. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- LOPES, Laio; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas. *Revista De Gestão E Secretariado*, v. 14, n. 9, p. 14851-14863, 2023.
- LOTTA, Gabriela Spanghero; LIMA, Iana Alves; FERNANDEZ, Michelle; SILVEIRA, Mariana Costa; PEDOTE, João; GUARANHA, Olivia Landi C. A resposta da burocracia ao

- contexto de retrocesso democrático: uma análise da atuação de servidores federais durante o Governo Bolsonaro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 40, p. 1-36, 2023.
- LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUDWIG, Antonio Carlos Will. Educação básica e escolas cívico-militares. *Trilhas Pedagógicas*, v. 11, n. 14, p. 99-128, 2021.
- MACHADO, Maria Izabel; BUENO, Jéssica Rodrigues da Silva. “O tempo inteiro sob esse ar de punição”: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 225-243, 2023.
- Mainardes, Jefferson. Ética, integridade e cultura de integridade: reflexões a partir do contexto brasileiro. *Horizontes*, v. 41, n. 1, p. 1-23, 2023.
- MAISURIA, Alpesh (Org.). *Encyclopaedia of Marxism and Education*. Boston: Brill, 2022.
- MAKRAKIS, Herald. Pensamento militar brasileiro e sua relação com gerencialismo e as guerras da 4ª geração: um ensaio elucidativo. In: SENHORAS, Elói Martins (Org.). *Ciências políticas: instituições e sistemas 2*. Ponta Grossa: Atena, 2023, p. 73-88.
- MARQUES, Guilherme de Souza. *Entre déspotas, bufões e mitos existiam batalhões escolares: analisando as concepções de educação das escolas cívico-militares*. 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- MARQUES, Guilherme de Souza; MELO, Marcelo Paula de. Consultas públicas das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, v. 9, n. 14, p. 110–126, 2024.
- MARQUETTI, Adalmir; HOFF, Cecília; MIEBACH, Alessandro. *Lucratividade e distribuição: a origem econômica da crise política brasileira*. Texto para Debate. Departamento de Economia, PUCRS, p. 1-25, 2017.
- MARQUETTI, Adalmir; MALDONADO FILHO, Eduardo; MIEBACH, Alessandro; MORRONE, Henrique. Uma interpretação da economia brasileira a partir da taxa de lucro: 1950-2020. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 43, n. 2, p. 309–334, 2023.
- MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019.
- MARTINS FILHO, Tomaz; ROCHA, Damião. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n. 1, p. 254-273, 2018.
- MARQUES, David; UCHÔA, Roberto. A herança de meia década de descontrole sobre as armas de fogo no Brasil. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 226-231, 2023.
- MARX, Karl. *A guerra civil em França*. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MARX, Karl. *As lutas de classes na França*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.
- MARX, Karl. *O capital*. Livro II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. *O capital*. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro. Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro. Tomo II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- MARX, Karl. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. V. I. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. V. III. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b.
- MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3, p. 366-384, 2020.
- MASCARENHAS, Aline Nunes; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 37, p. 25-39, 2023.
- MASCARO, Alysson. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATHIAS, Suzeley Kalil. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Orgs.). *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- MENDES, Daniela; CARVALHO, Rebeca de Jesus. Cooperação interfederativa na Educação: retrocessos no governo Bolsonaro. *Anais do IX Encontro Brasileiro de Administração Pública*, São Paulo, 2022.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? *Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2019.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 594-611, 2019.
- MENDONÇA, Fabíola. Cabeças de papel. *Carta Capital*. São Paulo: Ano XXIX, n. 131, p. 10-14, 2024.
- MICHALICK, Miller França; HAMANDA, Hélio Hiroshi. Ergonomia ou estética militar? Dilemas e paradoxos do uso de fardamento pelas instituições militares. *O Alferes: Periódico de Segurança Pública e Ciências Policiais*, v. 30, n. 76, p. 72-109, 2020.
- MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.
- MIGUEL, Luis Felipe. *Democracia na periferia capitalista: impasses do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

- MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.
- MIYAKE, Rafaela Lúcia. *Geografia da expansão da militarização nas escolas da rede pública a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. 93 f. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
- MIYAKE, Rafaela Lúcia. *Geografia das escolas participantes do projeto-piloto do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. 120 f. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MIRANDA, Edna Mara Corrêa. *Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal*. 2021. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MIRANDA, Edna Mara Corrêa; SILVA, Francisco Thiago. Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil. *Educação*, v. 48, n. 1, p. 1-24, 2023.
- MOROZOV, Evgeny. *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.
- MONTAG, Warren. “The Soul is the Prison of the Body”: Althusser and Foucault, 1970-1975. *Yale French Studies*, n. 88. p. 53-77, 1995.
- MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-27, 2022.
- MORAES, João Carlos Kfourti Quartim de. *Liberalismo e ditadura no Cone Sul*. Campinas: Unicamp, 2001.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- MUDDE, Cas. *La ultraderecha hoy*. Barcelona: Paidós, 2021.
- MUSTO, Marcello (Org.). *The Marx Revival: Key Concepts and New Interpretations*. Cambridge University Press, 2020.
- NANNINI, Warllen. Agronegócio e a extrema-direita bolsonarista: Simbiose que engendra e amplia a barbárie socioambiental no Brasil. *AMBIENTES: Revista de Geografia e Ecologia Política*, v. 5, n. 1, p. 55-100, 2023.
- NASCIMENTO. Adalson de Oliveira. *Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX*. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- NEGRI, Antonio. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo* (São Paulo, 1808-1889) – Tese (doutorado em história) - Universidade Estadual Paulista, 2003.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

- NOBRE, Marcos. Apresentação. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Orgs.). *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil* (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019, p. 7-18.
- NOBRE, Marcos. *Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- NOBRE, Marcos. *Limites da democracia: de junho de 2013 ao governo Bolsonaro*. São Paulo: todavia, 2022.
- NOBRE, Marcos. *Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: todavia, 2020.
- NOGUEIRA, Jefferson Gomes Educação Militar. *Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)*. 149 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2014.
- NUNES, Marcelo Vaz. *A militarização das escolas públicas em Goiás: uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves*. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2022.
- OLIOSE, Ivan Cardoso; OLIVEIRA, Edna Castro de. Militarização das escolas públicas no Espírito Santo. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 141-160, 2023.
- OLIVEIRA, Ana Amélia Penido, KALIL, Suzeley e TUBINO, Nilton Luís Godoy. A (re)militarização do Ministério da Defesa no Brasil (2016-2021). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 38, n. 111, p. 1-17, 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.
- OLIVEIRA, Daniel Lucas de Jesus. *Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás*. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, Rose Meire da Silva; SOARES, Enílvia Rocha Morato Soares. Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 33, p. 1-25, 2022.
- OLIVEIRA, Victor Gabriel Rodrigues Viana de. “Meia volta, volver”: uma análise em contextos da política de gestão compartilhada no Distrito Federal. 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- OLIVEIRA, Vinícius Velloso; LACÉ, Andréia Mello. Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 125-140, 2023.
- OREIRO, José Luis. A grande recessão brasileira: diagnóstico e uma agenda de política econômica. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 89, p. 75-88, 2017.
- PALLOTTA, Julien. O efeito-Althusser sobre Foucault: da Sociedade Punitiva à Teoria da Reprodução. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, n. 7, v. 1, p. 15-29, 2019.

- PARANÁ, Edemilson. *Bitcoin: a utopia tecnocrática do dinheiro apolítico*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 73-81.
- PAULANI, Leda. A Dependência revisitada: relações de mercado, a fase 4.0 e o caso do Brasil. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, São Paulo, n. 64, p. 68-106, 2022.
- PAULANI, Leda. Desenvolvimento, planejamento e investimento público nos cinco mil dias do lulismo. In: MARINGONI, Gilberto; MEDEIROS, Juliano (Orgs.). *Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo*. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 57-69.
- PAULO, Weslei Garcia de. *Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- PENIDO, Ana. *Como se faz um militar? A formação inicial na Academia Militar das Agulhas Negras de 1995 a 2012*. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- PENIDO, Ana; KALIL, Suzeley. O partido militar no sistema político brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR SOBRE O SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO, 11, 2021, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, Impa, 2021.
- PERERA, Muditha Kaushalya. *Discourses of militarisation in Sri Lankan universities*. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Pennsylvania State University, Pennsylvania, 2015.
- PEREIRA, André Ricardo Valle Vasco; ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina Galvão. *A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2022.
- PEREIRA, Fernanda Caroline de Melo. *Militarização da educação em Goiás: a escola pública como espaço de disputas*. 2020. 83 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*. v. 18, n. 47, p. 34-52, 2023.
- PICOLI, Bruno Antonio, CAREGNATO, Milena; GUIMARÃES, Roberta. Autoridade, obediência e disciplina na educação: Reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar. *Educação*, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2021.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. As bases da nova direita. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 19, p. 26-45, 1987.
- PIMENTA, Alexandre Marinho. Contribuições de Althusser e Foucault para os estudos sobre militarização de escolas públicas no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, p. 01-24, 2023a.
- PIMENTA, Alexandre Marinho. O sindicalismo em 2013: entre a rua, a greve e o gabinete. *Cadernos Cemarx*, v. 17, p. 1-18, 2023b.

PIMENTA, Alexandre Marinho. *Paradoxos do atual sistema de ensino: a ação pedagógica diferenciada e o combate à reprodução*. Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos; ALMEIDA, Cássia Elen Nunes de; STEIN, Sabrina. A Inteligência Artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? *Educação em Análise*, Londrina, v. 9, n. 2, p. 594-608, 2024.

PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; LOPES, Carlos. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. *Educação & Pesquisa*, v. 45, p. 1-14, 2019.

PIMENTA, Janaína de Araújo; CARDOZO, Maria José Pires Barros. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. *Revista Temática*, v. 16, n. 10, p. 181-190, 2020.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019.

PINTO, Eduardo Costa; PINTO, José Paulo Guedes; SALUDJIAN, Alexis; NOGUEIRA, Isabela; BALANCO, Paulo; SCHONERWALD, Carlos; BARUCO, Grasiela. A guerra de todos contra todos e a Lava-Jato: a crise brasileira e a vitória do capitão Jair Bolsonaro. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 54, p. 107-147, 2019.

PINTO, Genivaldo Gonçalves. *Manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro na primeira república: o contexto de Pelotas-RS*. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PMDB. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

POMPEIA, Caio. *Formação política do agronegócio*. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

POULANTZAS, Nicos. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nicos. *O Estado em crise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977a, p. 3-41.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977b.

POZZER, Márcio Rogério Olivato; NEUHOLD, Roberta dos Reis Neuhold. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do exame nacional do ensino médio (ENEM). *Revista Aurora*, v. 14, n. 1, p. 9–32, 2021.

PRADO FILHO, Agenor Ramos do. *Dicionário on-line para reflexões acerca da educação básica em estrutura cívico-militar*. 2022 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2022.

PRZEWORSKI, Adam. *Crises da Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. *Opinião Pública*, v. 24, n. 3, p. 486-522, 2018.

QUEIRÓZ, Jamil Amorim de. *Relações raciais e racismo na Polícia Militar de Mato Grosso: análise das práticas operacionais da Polícia Militar e os desafios para a segurança cidadã*. 256 f. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

QUIROGA, Fernando Lionel; PAOLUCCI, Beatriz Aparecida; PIRES, Kelly; NEVES, Isaac de Lima; ALMEIDA, Maycon Ornelas. Militarização da escola pública em Goiás: dilemas da educação física escolar em tempos de autoritarismo. *Conexões*, v. 19, p. 1-17, 2021.

RABELO, Jocelane Batista. *Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia*. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RANNA, Caio de Carvalho. *Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás*. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos De Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 481-510, 2007.

RÊSES, Erlando da Silva; PAULO, Weslei Garcia de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 700-724, 2019.

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, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação & Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 57-588, 2012.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. *Fundamentos e Práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins*. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ROCHA, Camila. “Menos Marx, mais Mises”: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza. *Conselho de classe em uma escola militarizada do Distrito Federal*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza; SILVA, Edileuza Fernandes. Conselho de classe: espaço-tempo de formação docente em escola militarizada. *Revista Educação e Formação*, v. 8, p. 1-20, 2023.

RODRIGUES, Giulia Vito Nunes. *Buraco de minhoca: em torno da militarização das escolas públicas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

RODRIGUES, Ricardo Crisafulli. Análise e tematização da imagem fotográfica. *Ciência Da Informação*, v. 36, n. 3, p. 67-76, 2007.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. *Um roteiro para o MEC*. 07 nov. 2018. Disponível em: <https://pensadordelamancha.blogspot.com/2018/11/um-roteiro-para-omec.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROMÃO, Davi Mamblona Marques; OSMO, Alan. O perigo mora ao lado: jornalismo policial televisivo e paranoia. *Revista Subjetividades*, v. 21, n. 3, p. 1-12, 2021.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares. *Educação & Realidade*, v. 45, p. 1-18, 2020.

- ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1984.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RYDER, Andrew. Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, v. 16, p. 134-153, 2013.
- SAES, Décio. *A formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SAES, Décio. Cidadania e educação. In: PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; LIMA, Antonio Bosco. (Orgs). *Desafios do trabalho e educação no século XXI*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 7-22.
- SAES, Décio. *Educação e classe social: o papel da classe média na formação do sistema de escola pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940)*. São Paulo: Amazon, 2020.
- SAES, Décio. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas: IFCH, 1998.
- SAFATLE, Vladimir. O dia no qual o Brasil parou por dez anos. In: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria Caraméz (Orgs.). *Junho de 2013: a rebelião fantasma*. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 97-110.
- SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três estrelas, 2017.
- SAFATLE, Vladimir. *Quando as ruas queimam: manifesto pela emergência*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- SAGRES, Instituto. *Projeto de Nação – O Brasil em 2035*. Brasília, DF, 2022.
- SALVADOR, Evilasio. Financiamento da educação no contexto de ajuste fiscal no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 45, 2024.
- SALVADORI, Massimo. Gramsci e o PCI: duas concepções de hegemonia. *Crítica Marxista*, n. 35, p. 91-110, 2012.
- SANTANA, Marco Aurélio. Classe trabalhadora, precarização e resistência no Brasil da pandemia. *Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade contemporânea*, v. 19, n. 48, p. 70-91, 2021.
- 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; ALVES, Miriam Fábila. Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. *Educere et Educare*, v. 18, n. 47, p. 90-112, 2023.
- SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; LACÉ, Andréia Mello. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023.
- SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. 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; ALVES, Miriam Fábila; XIMENES, Salomão Barros. A expansão da militarização da educação básica no Brasil: continuidades, omissões e resistências. *Revista Cocar*, n. 27, p. 1-24, 2024.
- SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos Da Escola*, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.

SANTOS, Eduardo Heleno de Jesus; KUBIK, Erika; CUNHA, Paulo Ribeiro da. Controle civil sob ameaça? Militarismo, politização e radicalização dos militares no Brasil de Bolsonaro. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa*, v. 11, n. 2, p. 107-133, 2024.

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, 2020a.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. 1-18, 2022.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-19, 2020b.

SANTOS, João Vicente da Silva. *Estudo da aplicação do condicionamento operante de Skinner no desenvolvimento atitudinal de cadetes de cavalaria da Academia Militar das Agulhas Negras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Militares) — AMAN, 2020c.

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*, v. 37, n. 1, p. 506-524, 2021.

SANTOS, Mariana Teixeira dos. “*Isso é presídio, moço!*”: o que pensam os(as) estudantes sobre as escolas militarizadas do DF. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação Musical Escolar em Tempos de Militarização e Barbárie. *Educação & Realidade*, v. 47, p. 1-21, 2022.

SANTOS, Rayani Mariano dos; BIROLI, Flávia. Escola Sem Partido e o processo de desdemocratização no Brasil. *Lua Nova: Revista De Cultura E Política*, v. 120, p. 247-286, 2023.

SANTOS, Tatiany; ANDRADE, Antonia. O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. 1-21, 2022.

SARAIVA, Ana Maria; SILVA, Analise de Jesus da. Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 103-123, 2023.

SARAIVA, Ana Pontes. Militarização e desmilitarização das escolas públicas brasileiras: contradições e resistências. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 15, n. 2, p. 201-226, 2023.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo*. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. *Revista Katálysis*, v. 24, n. 2, p. 417-426, 2021.

SCHMIDT, Flávia de Holanda. *Presença de militares em cargos e funções comissionadas do executivo federal*. Nota Técnica n. 58 - IPEA. Brasília: IPEA, 2022.

SCHMIDT, Flávia de Holanda. Trajetória dos militares na burocracia federal brasileira: notas iniciais. In: LOPEZ, Felix Garcia; CARDOSO JUNIOR, José Celso (Orgs.). *Trajetórias da burocracia na Nova República: heterogeneidades, desigualdades e perspectivas (1985-2020)*. Brasília, DF: Ipea, 2023. p. 407-457.

SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. *Revista Brasileira De Ciência Política*, v. 5, p. 217–243, 2011.

SENA, Adirce Juliana Alves; TEIXEIRA, Cristiane Cavalcante Souto. Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares: Concepção e Propósitos. In: BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: Relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares*. Brasília, DF, 2022, p. 43-68.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. *Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino*. 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira; KLAUS, Viviane. Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão. *Linhas Críticas*, v. 29, p. 1-18, 2023.

SEPÚLVEDA, Juan Mansilla; GUTIÉRREZ, Catalina Rivera. Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 864-876, 2019.

SERAFIM, Guilherme de Oliveira Lomba. *A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada*. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-22, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. *Educação & Sociedade*, 44, p. 1-19, 2023.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; BÁRBARA, Rubiana Brasilio Santa. Educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (PECIM). *Revista Inter Ação*, v. 47, n. 2, p. 825-840, 2022.

SILVA, Edileuza Fernandes; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, v. 10, p. 1-26, 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINS, Francini Scheid; SANTOS, Iaçana Pauvelz dos. Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares: projeto de educação para o Brasil?. *Educação Em Foco*, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2022.

SILVA, Givaldildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Retratos Da Escola*, v. 10, n.19, p. 533-549, 2016.

SILVA, Joselita Romualdo da. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 83-101, 2023a.

SILVA, Joselita Romualdo da. *Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná*. 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, Josué Pereira da. Poder e direito em Foucault: relendo Vigiar e Punir 40 anos depois. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 97, p. 139-171, 2016.

SILVA, Lucas Trindade da. Inflexão na abordagem genealógica da modernidade em Michel Foucault: do arcaísmo disciplinar à sociedade de segurança. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n. 30, p. 275-314, 2019.

SILVA, Lucas Trindade; PARANÁ, Edemilson; PIMENTA, Alexandre Marinho. De Aparelhos Ideológicos de Estado ao Nascimento da Biopolítica, e volta. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 3, p. 313-356, 2020.

SILVA, Maria Abádia. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: educação de resultados?. *Quaestio* - Revista de Estudos em Educação, v. 21, n. 2, p. 379-396, 2019.

SILVA, Maria Abádia da; PIMENTA, Alexandre Marinho. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia?. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 4, p. 185-203, 2020.

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

SILVA, Thiago Moreira Melo e. *Brasil, de “experiências de catálogo” a um “laboratório de ação educacional”*: a concepção de boas práticas como instrumento de gestão do Banco Mundial para a Educação. 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023b.

SILVEIRA, Renê José Trestin. Disciplina e liberdade no ensino: notas preliminares para a crítica ao espontaneísmo pedagógico a partir de Gramsci. *EccoS*, São Paulo, n. 44, p. 289-305, 2017.

SILVER, Beverly J. *Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes). *Dossiê – A militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino*. Brasília: 2021.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. *Novos estudos CEBRAP*, n. 97, p. 23-43, 2013.

- SINGER, André. Regime autocrático e viés fascista: um roteiro exploratório. *Lua Nova: Revista De Cultura E Política*, v. 116, p. 53-82, 2022.
- SINGER, André; ARAUJO, Cicero; RUGITSKY, Fernando (Orgs.). *O Brasil no inferno global: capitalismo fora dos trilhos*. São Paulo: FFLCH, 2022.
- SOARES, Marina Gleika Felipe; SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. 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*, v. 35, n. 3, p. 786-786, 2019.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História Militar do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SOFIATI, Flávio Munhoz; BARBOSA, Caio Henrique Salgado. Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás. *Educação*, v. 4, p. 1-25, 2021.
- SOUSA, Janyla Martins de. *Avaliação em Escola Cívico-Militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?*. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- SOUSA, Jefferson Soares; OLIVEIRA, Denise Lima de. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 61-82, 2023.
- SOUZA, Carla Giselle Duenha de; AGUIRRE, Lissandra Espinosa de Mello. Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n. 3, p. 82-99, 2021.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos CEDES*, v. 20, n. 52, p. 104-121, 2000.
- SROUR, Robert Henry. *Modos de produção: elementos da problemática*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- STRIEDER, Roque; SILVA, Andrerika Vieira Lima. Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão. *Roteiro*, Santa Catarina, v. 47, p. 1-27, 2022.
- TAPAJÓS, Michelle Costa; SILVA, José Bittencourt. Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso. *Retratos Da Escola*, v. 17, n. 37, p. 161-181, 2023.
- TEITELBAUM, Benjamin. *Guerra pela eternidade: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- TILLY, Charles. *Coerção, capital e estados europeus*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Análise Crítica - Compromisso Nacional Pela Educação Básica - MEC*: Documento apresentado pelo Ministério da Educação lista medidas a serem tomadas pela pasta até 2022. Brasília, 2019.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e Perspectivas 2020*. Brasília, 2020.
- TOMASINI, Ana Júlia; PEREIRA, Felipe Medeiros; HOLANDA, Marianna Assunção Figueiredo. Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal. *Educação & Realidade*, v. 48, p. 1-17, 2023.
- TREVISOL, Joviles Vitório; GARMUS, Ricardo. A nova direita e os ataques à autonomia das universidades no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 45, p. 1-18, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (Ubes). *10 problemas graves no projeto de Bolsonaro para militarizar escolas*. São Paulo, 2019.

VALENTE, Juliana Y.; GALVÃO, Patricia de Oliveira; GUSMOES, Julia Dell Sol Passos; SANCHEZ, Zila M. Revisão sistemática sobre o efeito do programa escolar de prevenção ao uso de drogas Keepin' it REAL: traduzido e implementado no Brasil pelo PROERD. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 11, p. 4175-4189, 2022.

VAZ, Alexandro do Nascimento. *Os fundamentos e os limites do projeto das escolas cívico-militares*. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. *Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado*. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VIARO, Renee Volpato. Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, v. 38, p. 189-206, 2022.

VIEIRA, Oscar Vilhena; GLEZER, Rubens; BARBOSA, Ana Laura Pereira. Supremocracia e infralegalismo autoritário: o comportamento do Supremo Tribunal Federal durante o governo Bolsonaro. *Novos estudos CEBRAP*. v. 41, n. 3, p. 591-605, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

VICTOR, Fábio. *Poder Camuflado: os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 80, p. 9-19, 2008.

WALTER, Júlia R.; KANG, Thomas H. *A new dataset of average years of schooling in Brazil, 1925-2015*. Working Paper. Observatório de Produtividade Regis Bonelli – FGV. 2023.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 2. Brasília/São Paulo: Editora UnB/Imprensa Oficial, 2004.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINAND, Érica; SAINT-PIERRE, Héctor Luis. A fragilidade da condução política da defesa no Brasil. *História*. v. 29, n. 2, p. 3-29, 2010.

WINK, Georg. *Conservadorismo brasileiro e a nova direita*. Belo Horizonte: Estúdio Livre, 2023.

XIMENES, Salomão Barros. Contra quem os estudantes lutam? As Ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúlion (Orgs.). *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 50-80.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas Stuchi; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 35, n. 3, p. 612-632, 2019.

ZAVERUCHA, Jorge. A fragilidade do Ministério da Defesa brasileiro. *Revista de Sociologia e Política*. n. 25, p. 107-121, 2005.

ZAVERUCHA, Jorge. *Frágil democracia*: Collor, Itamar, FHC e os militares (1990-1998). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civis-militares: o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In: TELLES, Édson; SAFALTE, Vladimir (Orgs.). *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 41-76.

ZYSMAN, Nadia. La Militarización del ámbito educativo: La última dictadura militar argentina y su vínculo con la historia escolar, 1976–1983. *Latin American Research Review*, v. 51, n. 3, p. 47-63, 2016.

ANEXOS

Quadro 18 – Teses e Dissertações sobre militarização da educação e escolas cívico-militares, (Brasil, 2019-2023).

(continua)

N.	Ano	Título da obra	Autor	Instituição
1	2019	A Militarização De Escolas Da Rede Estadual Em Porto Velho-RO	Bezerra, Ana Celia Privado Dos Santos	UNIR
2	2019	Militarização Do Ensino No Estado De Goiás: Implementação De Um Modelo De Gestão Escolar	Paulo, Wesley Garcia De	UNB
3	2019	Fundamentos E Práticas Do Colégio Da Polícia Militar De Catalão: Entre Fardas, Manuais E Boletins	Ribeiro, Renata Lopes Silva	UFG
4	2019	Os Novos Modelos De Gestão Militarizada Das Escolas Públicas: Um Estudo A Partir Da Experiência Na Rede Estadual De Ensino De Goiás	Guimaraes, Paula Cristina Pereira	UFFRJ
5	2020	Militarização Das Escolas Públicas No Brasil: Expansão, Significados E Tendências	Santos, Eduardo Junio Ferreira	UFG
6	2020	Militarização Da Educação Em Goiás: A Escola Pública Como Espaço De Disputas	Pereira, Fernanda Caroline De Melo	UNB
7	2020	Militarização Do Ensino E Escola Sem Partido: Uma Análise Dos Discursos De Vigilância, Controle E Disciplina	Ferreira, Flavia Mendes	UFF
8	2020	O Modelo Cívico-Militar Como Política Educacional À Luz Da Constituição Federal De 1988	Bueno, Bárbara Nunes Ferreira	IDP
9	2020	Militarização De Escolas Públicas No Contexto Da Reforma Gerencial Do Estado	Veiga, Carlos Henrique Avelino	UFFRJ
10	2021	O Fenômeno Das Escolas Cívico-Militares Brasileiras: Uma Análise A Partir Da Difusão De Inovação	Jesus, Marília Cristina Sassim	FGV/DF
11	2021	Militarização De Escolas Públicas No Distrito Federal (2019-2020): O Que Dizem Os Professores?	Gomes, Amaral Rodrigues	UNB
12	2021	Restauração Conservadora Na Educação: Um Estudo Sobre O Projeto Das Escolas Cívico-Militares No Brasil	Silva, Thayane Ellen Machado Da	UNIOESTE
13	2021	“Buraco De Minhoca”: Em Torno Da Militarização De Escolas Públicas	Rodrigues, Giulia De Vito Nunes	UFF
14	2021	Violência Escolar E A Militarização Das Escolas Públicas: Um Estudo Sobre O Caso De Goiás	Ranna, Caio De Carvalho	FGV/RJ
15	2021	Militarização De Colégios Públicos Da Rede Estadual De Ensino De Goiás: Implicações Para O Direito À Educação Pública E Gratuita	Alves, Vinicius Borges	UNESP
16	2021	Educar Para Continências Ou Para Contingências? Práticas E Sentidos De Cidadania Na Escola Cívico-Militar	Barros, Andre Luis De Almeida	UNISUL
17	2021	Os Saltimbancos Trapalhães; Entre Déspotas, Bufões E Mitos Existiam Batalhões Escolares: Analisando As Concepções De Educação Das Escolas Cívico-Militares	Marques, Guilherme De Souza	UFRJ
18	2021	Currículo Das Escolas Militarizadas No Distrito Federal	Miranda, Edna Mara Correa	UNB
19	2021	A Gestão Compartilhada Nos Colégios Cívico-Militares Do Distrito Federal	Barreto, Jurenice Da Silva	UCB
20	2021	Da Hierarquização Dos Valores Na Modernidade Sólida À Hierarquização Dos Valores Na Modernidade Líquida De Z.Bauman: As Escolas Cívico-Militares Um Caminho De Retorno A Era Sólida?	Ferreira, Virginia Da Silva	UCP
21	2021	Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (Pecim): Para Onde Deve Conduzir A Educação?	Lengruber, Elias Augusto De Aguiar	UFF
22	2021	Escolas Militarizadas No Maranhão: Um Estudo Sobre A Parceria Entre Corporações Militares E Redes Públicas De Ensino	Sena, Hélio Cleidilson De Oliveira	UNISISOS

23	2021	A Práxis De Uma Diretora Na Gestão De Uma Escola Militarizada	Serafim, Guilherme De Oliveira Lomba	UnB
24	2021	Colégios Estaduais Da Polícia Militar De Goiás – CEPMG: Um Estudo Com Foco No Discurso Da Qualidade De Ensino E Seus Dispositivos De Verdade	Araujo, Edna Rodrigues	PUC-GO
25	2022	Em Torno Do Discurso Da/Sobre A Militarização De Escolas No Brasil	Ferrari, Dener Gabriel	UNICAMP
26	2022	A Militarização Das Escolas No Estado De Goiás E Os Sentidos Da Desdemocratização Do Ensino Público	Goulart, Janaina Moreira De Oliveira	UFRJ
27	2022	Conselho De Classe Em Uma Escola Militarizada Do Distrito Federal	Rocha, Rhaissa Sheri Freire De Souza	UnB
28	2022	Interesses De Frações De Classe E A Militarização Do Ensino Público Em Goiás	Oliveira, Daniel Lucas De Jesus	UFG
29	2022	Escolas Públicas Militarizadas: Uma Análise Na Perspectiva Dos Direitos Humanos	Bueno, Bárbara Ferreira	UFG
30	2022	Trabalho Docente, Campo E Habitus Em Colégios Da Polícia Militar Do Estado De Goiás	Linhares, Sebastião Donizeti Da Silva	UFG
31	2022	Pedagogia Do Quartel: Uma Análise Do Processo De Militarização De Escolas Públicas No Estado Do Paraná	Silva, Joselita Romualdo Da	UFPR
32	2022	Militarização De Uma Escola Da Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal: Desdobramentos Na Gestão Democrática	Barros, Afrânio De Sousa	UnB
33	2022	A Militarização Das Escolas Públicas Em Goiás: Uma Reflexão Sobre O Processo De Ensino E Cidadania Na Militarização Do Colégio Estadual Nivo Das Neves	Nunes, Marcelo Vaz	UFCAT
34	2022	Programa Nacional De Escolas Cívico-Militares: Concepções, Regulação E Nuance Da Implantação Numa Escola Pública Da Rede Municipal De Natal	Costa, Ricaline Da	UFRN
35	2022	Dicionário On-Line Para Reflexões Acerca Da Educação Básica Em Estrutura Cívico-Militar	Prado Filho, Agenor Ramos Do	Uninter
36	2022	O Sentido Axiológico Do Discurso Político Governamental (2019-2022) Para A Educação Brasileira	Daud, Rafael Petta	Unesp
37	2022	O Processo De Militarização De Escolas Públicas Em Goiás: Implicações Na Consolidação Da Autonomia Da Escola	Dutra, Rita De Cassia Gontijo	FACMAIS
38	2023	Ordinário, Marche! A Marcha Pela Militarização Da Educação	Gonçalves, Laila Fernanda De Castro	UFF
39	2023	Os Fundamentos E Os Limites Do Projeto Das Escolas Cívico-Militares	Vaz, Alexandro Do Nascimento	UFU
40	2023	Avaliação Em Escola Cívico-Militar Do Distrito Federal: Há Lugar Para Concepções E Práticas Formativas?	Sousa, Janyla Martins De	UnB
41	2023	Educação Em Direitos Humanos E Militarização De Escola Pública Em Águas Lindas De Goiás: Uma Análise A Partir Da Escuta De Estudantes	Barreto, Marcos Araújo	UnB
42	2023	"Isso É Presídio, Moço!": O Que Pensam Os(As) Estudantes Sobre As Escolas Militarizadas Do DF	Santos, Mariana Teixeira Dos	UnB
43	2023	"Meia Volta, Volver": Uma Análise Em Contextos Da Política De Gestão Compartilhada No Distrito Federal	Oliveira, Victor Gabriel Rodrigues Viana De	UnB
44	2023	Projetos De Militarização De Escolas Públicas No Estado De Goiás: Um Olhar Sobre A Cidade De Goiânia	Rabelo, Jocelane Batista	UFG
45	2023	Militarização E A Legitimação De Pautas Populistas	Gomes, Greice Martins	UFRGS
46	2023	O Dispositivo Discursivo Em Processos De Criminalização: Uma Análise Cartográfica Do Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares – Pecim	Azevedo, Juliana Ribeiro	UERJ
47	2023	Entre Coturnos E Cartilhas: Um Estudo Sobre O Programa De Implantação Das Escolas Cívico-Militares No Brasil – Pecim	Leite, Dorgival Rene Tolentino	UFPB

Fonte: Elaboração própria a partir de bases de dados da Capes e da BDTD.

Quadro 19 – Artigos sobre militarização da educação e escolas cívico-militares, (Brasil, 2019-2023).

(continua)

N.	Ano	Título Do Artigo	Autor	Periódico
1	2019	A Posição De Docentes Da Educação Básica Acerca Da Militarização De Escolas Públicas Em Goiás	Rêses, Erlando Da Silva; De Paulo, Weslei Garcia	RBPAE
2	2019	Militarização Das Escolas E A Narrativa Da Qualidade Da Educação	Pinheiro, Daniel Calbino Et Al.	RBPAE
3	2019	A Militarização Das Escolas Públicas: Uma Análise A Partir Das Pesquisas Da Área De Educação No Brasil	Alves, Miriam Fâbi; Toschi, Mirza Seabra	RBPAE
4	2019	Escola Militar Para Quem? O Processo De Militarização Das Escolas Na Rede Estadual De Ensino Do Piauí	Soares, Marina Gleika Felipe Et Al.	RBPAE
5	2019	Entre A Escola E O Quartel: A Negação Do Direito À Educação	Lacé, Andréia Mello Et Al.	RBPAE
6	2019	A Militarização Das Escolas Públicas Sob Os Enfoques De Três Direitos: Constitucional, Educacional E Administrativo	Ximenes, Salomão Barros Et Al.	RBPAE
7	2019	Militarização De Escolas Públicas No DF: A Gestão Democrática Sob Ameaça	Mendonça, Erasto Fortes	RBPAE
8	2019	“Disciplinando A Vida, A Começar Pela Escola”: A Militarização Das Escolas Públicas Do Estado Da Bahia	Pereira Estrela Brito, Eliana Povoas; Rezende, Marize Pinho	RBPAE
9	2019	Sobre Os Dias Atuais: Neoconservadorismo, Escolas Cívico-Militares E O Simulacro Da Gestão Democrática	Martins, André Antunes	RBPAE
10	2019	Do Oiapoque Ao Chuí - As Escolas Cíveis Militarizadas: A Experiência No Extremo Norte Do Brasil E O Neoconservadorismo Da Sociedade Brasileira	Ribeiro, Adalberto Carvalho; Rubini, Patrícia Silva	RBPAE
11	2020	Por Uma Pedagogia Decolonial Contra A Docilização De Corpos, Invasão Cultural E Desproblematização Da Educação No Projeto Da Escola Cívico-Militar	Mascarenhas, Aline Daiane Nunes	Revista Temas Em Educação
12	2020	Atual Política Neoliberal De Militarização Da Escola Pública No Brasil	Bartolozzi Ferreira, Eliza ; Lievore, Sue Ellen	Revista Temas Em Educação
13	2020	O Avanço Das Políticas Conservadoras E O Processo De Militarização Da Educação	Santos, Graziella Souza Dos	Práxis Educativa
14	2020	O Processo De Militarização De Uma Escola Estadual Pública Em Goiás	Alves, Miriam Fábila Alves; Ferreira, Neusa Sousa Rêgo	Educ. Soc.
15	2020	Militarização E Escola Sem Partido: Repercussões No Projeto Político-Pedagógico Das Escolas	Silva, Edileuza Fernandes Et Al.	Exitus
16	2020	Educação Moral E Cívica: A Retomada Da Obrigatoriedade Pela Agenda Conservadora	Amaral, Daniela Patti Do; Castro, Marcela Moraes	Cadernos De Pesquisa
17	2020	Ordem, Limpeza E Germinação: Regulação Da Vida Nas Escolas Cívico-Militares	Roseiro, Steferson Zanoni Et Al.	Educação & Realidade
18	2020	Escolas Cívico-Militares: Cidadão Ou Soldadinhos De Chumbo?	Mendonça, Erasto Fortes	Retratos Da Escola
19	2020	Religião, Moral E Civismo Em Curso: A Marcha Da Socialização Política	Cunha, Luiz Antônio	Retratos Da Escola
20	2020	Militarizar Para Educar? Educar Para A Cidadania?	Lima, Maria Eliene Et Al.	Educ. Soc.

21	2021	Militarização Da Escola Pública Em Goiás Dilemas Da Educação Física Escolar Em Tempos De Autoritarismo	Quironga, Fernando Lionel Et Al.	Conexões
22	2021	Direito Fundamental À Educação E A Militarização Das Escolas Públicas No Paraná	Duenha De Souza, Carla Giselle; Espinosa De Mello Aguirre, Lissandra	Teoria E Prática Da Educação
23	2021	As Propostas "Bolsolavistas" Para A Educação Brasileira	Carneiro Costa, Lucas Et Al.	Germinal : Marxismo E Educação Em Debate
24	2021	Militarização De Escolas Públicas: Reflexões À Luz Da Concepção Freireana De Gestão Democrática Da Educação	Alves, Miriam Fábria Alves; Reis, Lívia Cristina Ribeiro Dos	RBPAE
25	2021	Militarização Das Escolas Públicas Do Distrito Federal: Uma Análise Sobre A Violência	Santos, Mariana Teixeira Dos; Silva, Thiago De Faria E	RBPAE
26	2021	Autoridade, Obediência E Disciplina Na Educação Reflexões Sobre O Discurso Do Movimento Escola Sem Partido E Dos Apoiadores Da Militarização Escolar	Picoli, Bruno Antonio Et Al.	Educação
27	2021	Juventude E Educação: A Militarização Das Escolas Em Goiás	Sofiat, Flávio Munhoz; Barbosa, Caio Henrique Salgado	Educação
28	2021	“Sentido, Descansar, Em Forma”: Escola- Quartel E A Formação Para A Barbárie Militarização Da Gestão Das Escolas	Santos, Catarina De Almeida	Educ. Soc.
29	2022	Públicas: A Exclusão Da Atividade Política Democrática	Cunha, Viviane Peixoto Da; Lopes, Alice Casimiro	Educ. Soc.
30	2022	Avaliação E Militarização De Escolas No Distrito Federal: Relações E Implicações	Oliveira, Rose Meire Da Silva E; Soares, Enílvia Rocha Morato	Estudos Em Avaliação Educacional
31	2022	Militarização Da Educação Pública No Brasil Em 2019: Análise Do Cenário Nacional	Santos, Eduardo Junio Ferreira; Alves, Miriam Fábria	Cadernos De Pesquisa
32	2022	Escolas Cívico-Militares: Constituição/Rendição De Subjetividades Em Prol De Obediência E Servidão	Strieder, Roque; Silva, Andrerika Vieira Lima	Roteiro
33	2022	Mapeando O Conservadorismo Na Política Educacional Brasileira	Lima, Iana Gomes De ., Golbspan, Ricardo Boklis, & Santos, Graziella Souza Dos	Educar Em Revista
34	2022	Educação Musical Escolar Em Tempos De Militarização E Barbárie	Santos, Micael Carvalho Dos	Educação E Realidade
35	2022	Militarização Escolar, Disciplina E Subjetividades: Reflexões A Partir De Foucault	Viaro, Renee Volpato	Revista Contemporânea De Educação
36	2022	Escolas Cívico-Militares: Estratégia Política Para Ocultar A Negligência Com A Educação Pública No Estado Brasileiro	Carvalho, Anderson Dos Anjos Pena De; Zientarski, Clarice; Rech, Hildemar Luiz	Educação
37	2022	O Cenário Da Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-Militar Como Política De Expansão Da Militarização Das Escolas Públicas No Brasil	Santos, Tatiany Do Socorro Silva Dos; Andrade, Antonia Costa	Currículo Sem Fronteiras
38	2022	Educação Democrática, Emancipação Humana E Formação Cívico-Militar: Uma Análise Do Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (Pecim)	Silva, Cleonice Aparecida Raphael Da Et Al.	Revista Inter Ação
39	2022	Militarização Das Escolas E Avanço Reacionário: Uma Perspectiva De Gênero Programa Nacional Das Escolas Cívico- Militares: Projeto De Educação Para O	Bortolini, Alexandre	Diversidade E Educação
40	2022	Brasil?	Silva, Filomena Lucia Gossler Rodrigues Da; Martins,	Educação Em Foco

			Francini Scheid; Santos, Iaçana Pauvelz Dos	
41	2022	O Ateneu, De Raul Pompéia, E O Programa Das Escolas Cívico-Militares Do Governo Bolsonaro: Espaço-Tempo Claustrotópico	Cruz, Ana Carolina De Picoli De Souza; Cortina, Arnaldo	Estudos Semióticos
42	2023	Escola E Democracia: Militarização Das Escolas Públicas E A Desdemocratização Na Sociedade	Mascarenhas, Aline Nunes; Goulart, Moreira De Oliveira Janaina	Retratos Da Escola
43	2023	Militarização Da Educação E Da Escola No Âmbito Da Hipermilitarização Do Estado Brasileiro	Alves, Miriam Fábria; Santos, Catarina De Almeida; Bordin, Marcelo	Retratos Da Escola
44	2023	Das Cirandas Aos Quartéis: Expansão Da Militarização Das Escolas Públicas No Tocantins	Sousa, Jefferson Soares; Oliveira, Denise Lima De	Retratos Da Escola
45	2023	Pedagogia Do Quartel: Formação De Corpos Dóceis Nos Colégios Cívico-Militares No Estado Do Paraná	Silva, Joselita Romualdo Da	Retratos Da Escola
46	2023	Militarização Escolar Em Minas Gerais: Tensões E Retrocessos Na Relação Entre Educação E Juventudes	Saraiva, Ana Maria; Silva, Analise De Jesus Da	Retratos Da Escola
47	2023	Olhares Sobre A Militarização Escolar No Distrito Federal	Oliveira, Vinícius Velloso; Lacé, Andréia Mello	Retratos Da Escola
48	2023	Militarização Das Escolas Públicas No Espírito Santo	Oliose, Ivan Cardoso; Oliveira, Edna Castro De	Retratos Da Escola
49	2023	Escola Cívico-Militar Em Belém/Pa: Discussão A Partir De Um Estudo De Caso	Tapajós, Michelle Costa; Silva, José Bittencourt	Retratos Da Escola
50	2023	Implicações Da Militarização Na Gestão Democrática: Caso De Uma Escola Pública Do Distrito Federal	Barros, Afrânio; Silva, Edileuza Fernandes	Retratos Da Escola
51	2023	“O Tempo Inteiro Sob Esse Ar De Punição”: Entre A Docilização E A Cultura De Si Em Uma Escola Militarizada	Machado, Maria Izabel; Bueno, Jéssica Rodrigues Da Silva	Retratos Da Escola
52	2023	A Concepção Cívico-Militar De Educação Integral e(m) Tempo Integral	Silva, Bruno Adriano Rodrigues Da	Educação & Sociedade
53	2023	A Questão Penal E A Gestão Da Vulnebilidade Social Na Perspectiva Da Militarização Das Escolas	Lopes, Laio; Oliveira, Selma Suely Baçal De	Revista De Gestão E Secretariado
54	2023	Conselho De Classe: Espaço-Tempo De Formação Docente Em Escola Militarizada	Rocha, Rhaíssa Sheri Freire De Souza; Silva, Edileuza Fernandes	Revista Educação E Formação
55	2023	Contribuições De Althusser E Foucault Para Os Estudos Sobre Militarização De Escolas Públicas No Brasil	Pimenta, Alexandre Marinho	Revista Trabalho Necessário
56	2023	Escolas Cívico-Militares: Expressão Da Negligência Estatal E Vetor De Privatização Da Educação Pública	Carvalho, Anderson Dos Anjos Pena De; Zientarski, Clarice; Bragança, Sabrina Zientarski	Revista Contexto & Educação
57	2023	Escolas Cívico-Militarizadas No Brasil: Um Estado Do Conhecimento No Brasil	Miranda, Edna Mara Corrêa; Silva, Francisco Thiago	Educação
58	2023	Militarização De Escolas E A Gestão Democrática: Os Sentidos Da Desdemocratização Do Ensino Público	Goulart, Janaina Moreira De Oliveira; Amaral, Daniela Patti	Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação
59	2023	Militarização E Desmilitarização Das Escolas Públicas Brasileiras: Contradições E Resistências	Saraiva, Ana Pontes	Germinal: Marxismo E Educação Em Debate
60	2023	Militarizar E Encarcerar A Educação Básica Para Um Projeto De Nação	Santos, Catarina De Almeida; Alves, Miriam Fábria	Educere Et Educare

61	2023	Os Valores Morais Para As Escolas Cívico-Militares: A Heteronomia Como Projeto Educativo	Daud, Rafael Péta; Lastória, Luiz Antônio Calmon Nabuno; Carvalho, João Mauro Gomes Vieira De; Panigassi, Pedro Luís	Linhas Críticas
62	2023	Si Vis Pacem Para Bellum? A Militarização Da Educação No Brasil: Uma Análise Dos Discursos De Três Jornais Brasileiros	Ferraro, José Luís; Amaral, Augusto Jobim	Revista Educação Unisinos
63	2023	Uma Análise Bioética Das Escolas Cívico-Militares No Distrito Federal	Tomasini, Ana Júlia; Pereira, Felipe Medeiros; Holanda, Marianna Assunção Figueiredo	Educação & Realidade
64	2023	Vulnerabilidade Social E Performatividade: Motivações Da Escolha Das Escolas Militarizadas No Maranhão	Hélio Cleidilson De Oliveira Sena; Viviane Klaus	Linhas Críticas

Fonte: Elaboração própria a partir de bases de dados da Capes e da BDTD.

Quadro 20 – Corpus documental completo e detalhado.

(continua)

N.	Título	Autoria	Data	Tamanho	Detalhes
1	Decreto n.º 9.665	Presidência da República	2 de janeiro de 2019	24 páginas	Aprova a estrutura regimental do MEC ²⁶⁸
2	Entenda como vai funcionar a implantação das escolas cívico-militares no Brasil	MEC	4 de abril de 2019	02:27	Entrevista com gestora da Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares ²⁶⁹
3	Decreto Nº 9.940	Presidência da República	24 de julho de 2019	1 página	Altera o Decreto n.º 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200) ²⁷⁰
4	Exposição de Motivos Interministerial n.º 54	MEC e MD	30 de agosto de 2019	2 páginas	Expressa a posição do MEC e do MD em prol da criação do Pecim ²⁷¹
5	Despacho n.º 207	MD	2 de setembro de 2019	2 páginas	Documento interno do MD que expõe a construção do programa junto ao MEC, sobretudo referente à contratação de militares ²⁷²
6	Decreto n.º 10.004	Presidência da República	5 de setembro de 2019	7 páginas	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ²⁷³
7	Abraham Weintraub recebe a maior honraria da Polícia Militar do Mato Grosso	MEC	5 de setembro de 2019	1 página	O ministro da Educação, Abraham Weintraub, recebe a maior honraria da Polícia Militar do Mato Grosso, a comenda Homens do Mato ²⁷⁴
8	Governo lança programa para a	MEC	6 de setembro de 2019	02:18	Lançamento do Pecim ²⁷⁵

²⁶⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEkN55guEuM>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9940.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷¹ Disponível em: <https://buscalai.cgu.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷² Disponível em: <https://buscalai.cgu.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁴ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ebserh--empresa-brasileira-de-servicos-hospitalares/legislacao/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/79961-ministro-e-homenageado-em-comemoracao-de-184-anos-da-policia-militar>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_nQ15Tugifw. Acesso em: 17 ago. 2025.

implantação de Escolas Cívico-Militares					
9	Escolas Cívico-Militares	MEC	16 de outubro de 2019	18:07	Entrevista coletiva do MEC ²⁷⁶
10	Escolas Cívico-Militares	Empresa Brasileira de Comunicação	17 de outubro de 2019	27:18	Entrevista com gestor da Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares ²⁷⁷
11	MEC apresenta programa das Escolas Cívico-militares a reservistas	MEC	24 de outubro de 2019	2 páginas	Primeira reunião com militares inativos das Forças Armadas ²⁷⁸
12	Portaria n.º 2.015	MEC	20 de novembro de 2019	9 páginas	Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim - em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim ²⁷⁹
13	Decreto n.º 10.195	Presidência da República	30 de dezembro de 2019	51 páginas	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança ²⁸⁰
14	Portaria Normativa n.º 12	MD	29 de janeiro de 2020	22 páginas	Estabelece regras para a seleção, contratação e capacitação de militares da reserva das Forças Armadas para atuarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em atendimento ao disposto no Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, e dá outras providências ²⁸¹
15	Portaria n.º 1.071	MEC	24 de dezembro de 2020	6 páginas	Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal ²⁸²
16	Portaria n.º 469	MD	28 de janeiro de 2021	6 páginas	Estabelece as condições, os atos e os procedimentos a serem realizados, no âmbito do Ministério da Defesa e dos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, para a seleção, a designação e a contratação de militar inativo para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ²⁸³
17	Portaria n.º 532	MEC	14 de julho de 2021	3 páginas	Regulamenta a modalidade autofomentada das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ²⁸⁴
18	Portaria n.º 852	MEC	28 de outubro de 2021	7 páginas	Regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim ²⁸⁵
19	Portaria n.º 925	MEC	24 de novembro de 2021	6 páginas	Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2022, visando à implantação de

²⁷⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zVAoaz8ssQk>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zusOpT-bAVk>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁸ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/81631-mec-apresenta-programa-das-escolas-civico-militares-a-reservistas>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁷⁹ Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸¹ Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/sites/default/files/ecim-portaria-12.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸² Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3408/portaria-mec-n-1.071>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸³ Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/com1dn/pagina/programa-nacional-das-escolas-c%C3%ADvico-militares-pecim>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁴ Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3618/portaria-mec-n-532>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁵ Disponível em: <https://escolacivicomilitar-descontinuado.mec.gov.br/noticias-lista/130-mec-publica-portaria-que-regulamenta-a-certificacao-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 17 ago. 2025.

					Escolas Cívico-Militares - Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal ²⁸⁶
20	Solenidade Alusiva ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	TV Brasil	24 de novembro de 2021	01:04:04	Certificação de Escolas Cívico-Militares no Palácio do Planalto ²⁸⁷
21	Portaria n.º 406	MEC	6 de junho de 2022	2 páginas	Altera a Portaria MEC n.º 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ²⁸⁸
22	Ministério da Educação promove palestra sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	MEC	14 de julho de 2022	1 página	Diretor de Políticas para Escolas Cívico-Militares palestra para membros de órgãos de segurança pública ²⁸⁹
23	Decreto n.º 11.342	Presidência da República	1º de janeiro de 2023	59 páginas	Vigência Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança ²⁹⁰
24	Camilo Santana fala sobre escolas cívico-militares e prioridades da pasta	Câmara dos Deputados	12 de abril de 2023	05:02:38	A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados ouve o ministro da Educação, Camilo Santana sobre o plano de atuação e as prioridades da pasta. Além disso, deputados querem esclarecimentos do ministro sobre a continuidade das escolas cívico-militares, criadas no governo passado ²⁹¹
25	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	Câmara dos Deputados	22 de maio de 2023	02:21:34	Audiência Pública da Comissão de Educação a partir do requerimento do Deputado Pedro Uczai (PT) ²⁹²
26	Ofício Circular n.º 4	MEC	10 de julho de 2023	2 páginas	Informa o progressivo encerramento do Programa ²⁹³
27	Nota Técnica n.º 60	MEC	12 de julho de 2023	10 páginas	Analisa o Pecim ²⁹⁴
28	Decreto Nº 11.611	Presidência da República	19 de julho de 2023	1 página	Revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ²⁹⁵
29	Manual das Escolas Cívico-Militares	MEC	04 de fevereiro de 2020	324 páginas	Manual com normas para as Escolas Cívico-Militares ²⁹⁶

²⁸⁶ Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2583/portaria-mec-n-925>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z3RXgXs_gIA. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁸ Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-406-de-6-de-junho-de-2022-405922895>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁸⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ministerio-da-educacao-promove-palestra-sobre-o-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11342.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6QDgu-NsTqY>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=to2wvkOnfok>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹³ Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/07/oficio-escolas-civico-militares.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁴ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivicomilitares-1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁶ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

30	Símbolo do Pecim	MEC	04 de fevereiro de 2020	1 página	Símbolo oficial do Pecim ²⁹⁷
31	Imagens de uniformes do Pecim	MEC	04 de fevereiro de 2020	13 páginas	Ilustrações que normatizam os uniformes dos estudantes do Pecim ²⁹⁸
32	Militares capacitados servirão como referenciais para alunos, destaca diretor do MEC	MEC	11 de fevereiro de 2020	3 páginas	Segunda rodada de capacitação de profissionais que trabalharão nas escolas cívico-militares ²⁹⁹
33	Diretrizes das Escolas Cívico-Militares	MEC	15 de junho de 2021	190 páginas	Orientações atualizadas para as Escolas Cívico-Militares ³⁰⁰
34	1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 1º Dia	MEC	22 de fevereiro de 2022	04:20:15	1º Seminário de boas práticas do Pecim ³⁰¹
35	1º Seminário Nacional de Boas Práticas do Pecim - 2º Dia	MEC	23 de fevereiro de 2022	05:06:05	1º Seminário de boas práticas do Pecim ³⁰²
36	O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: Relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares	MEC/MCTI	6 de junho 2022	402 páginas	Publicação com Relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares ³⁰³
37	Memorial de Gestão do Pecim: resultados e replanejamento estratégico	MEC	Setembro de 2022	127 páginas	Memorial organizado pela Diretoria de Políticas para as Escolas Cívico-Militares ³⁰⁴

Fonte: Elaboração própria.

²⁹⁷ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁸ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁹⁹ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/85461-militares-capitados-servirao-como-referenciais-para-alunos-destaca-diretor-do-mec>. Acesso em: 17 ago. 2025.

³⁰⁰ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

³⁰¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hX3XHfCLM7s>. Acesso em: 17 ago. 2025.

³⁰² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9bhXsyCW8gQ>. Acesso em: 17 ago. 2025.

³⁰³ Disponível em: <https://pecim.ibict.br/wp-content/uploads/2022/07/Livro-Pecim.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

³⁰⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 17 ago. 2025.