

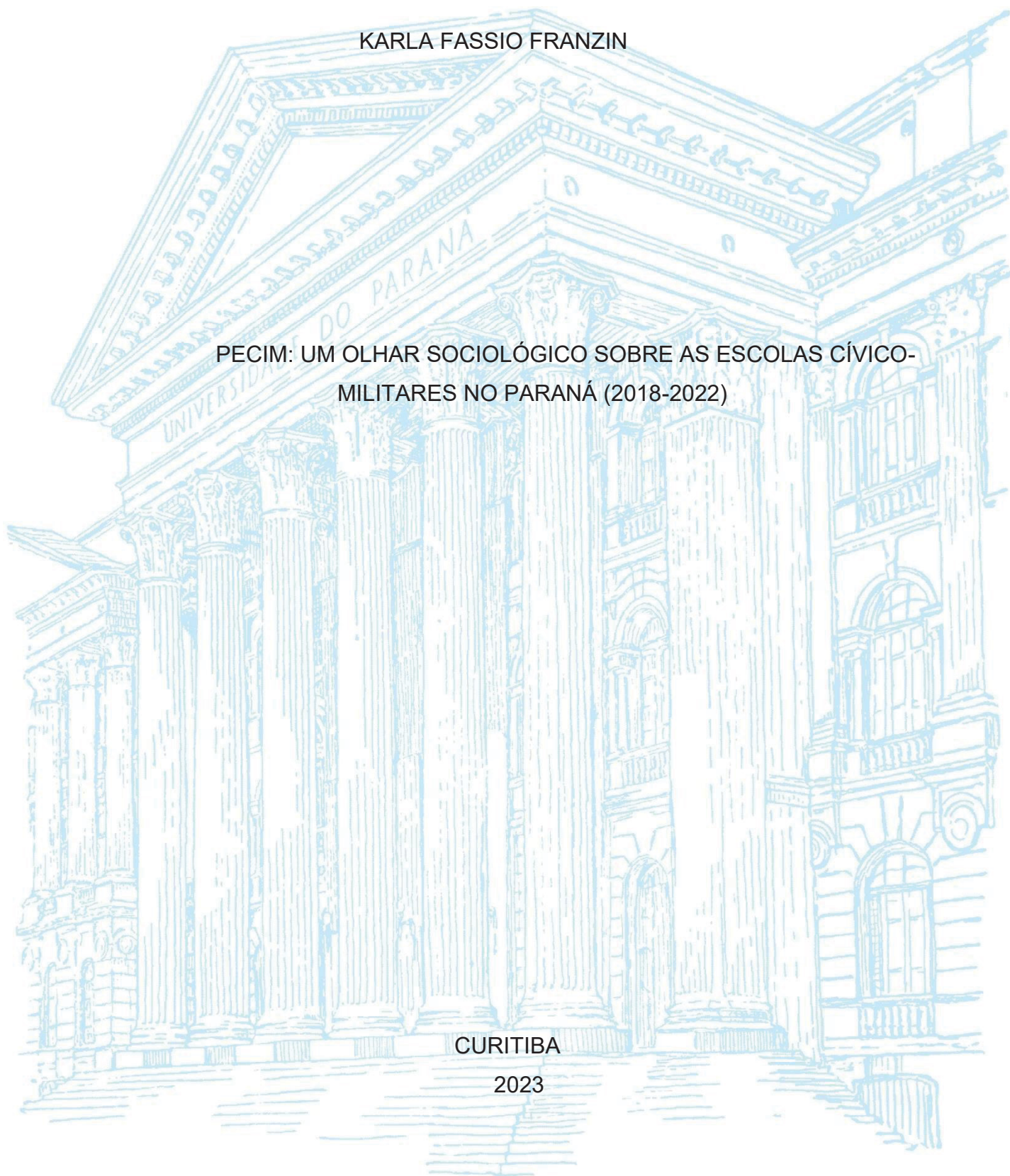
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARLA FASSIO FRANZIN

PECIM: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-
MILITARES NO PARANÁ (2018-2022)

CURITIBA

2023



KARLA FASSIO FRANZIN

PECIM: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-
MILITARES NO PARANÁ (2018-2022)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Profa. Dra. Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Franzin, Karla Fassio

Pecim : um olhar sociológico sobre as escolas cívico-militares no Paraná (2018-2022). / Karla Fassio Franzin. – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisete Teresina Hoffmann-
Horochovski.

1. Escolas públicas – Organização e administração - Paraná.
2. Educação militar. 3. Controle social. 4. Programa Nacional das
Escolas Cívico-Militares. I. Horochovski, Marisete Teresina
Hoffmann, 1971-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KARLA FASSIO FRANZIN** intitulada: **PECIM: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ (2018-2022)**, sob orientação da Profa. Dra. MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2023.



MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI

Presidente da Banca Examinadora



MARCELO BORDIN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MARIA TARCISA SILVA BEGA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a vida.

À Professora Doutora Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, minha orientadora, pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade, pela compreensão por algumas dilações, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza da investigação.

Também quero agradecer à Universidade Federal do Paraná e o seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

Ao meu Pai, minha Mãe (in memoriam) e aos meus dois irmãos, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

De forma incondicional ao meu esposo Fabio, pelo amor, pela presença constante, incentivo e paciência, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

“Penso que em vez de “bom dia” a gente deveria dizer democracia. Nunca é demais lembrar que existe uma coisa com esse nome, pelo menos em alguns países onde ela está sendo traída a cada instante.” Candido Portinari
Eles é que falam em cortina de ferro...Folha do Povo, Rio de Janeiro, 1949

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo central o estudo das políticas de criação e expansão das escolas públicas militarizadas no Brasil, num contexto de avanço do conservadorismo neoliberal dentro da política, cultura, educação e economia. Para tanto, tomou-se como referência os documentos do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e sua implementação no estado do Paraná, somando a bibliografia teórica e a análise documental dos arquivos da BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Teoricamente, a pesquisa se ancorou dentro do quadro conceitual sobre controle social em um contexto mais amplo de militarização da ordem social brasileira e a partir da história de processos de continuidade e ruptura das Forças Armadas enquanto instituição que controla as “classes perigosas”. A atualidade do tema acarretou o desenvolvimento do trabalho aqui proposto e desenvolvido, desafios com relação ao acompanhamento das questões que envolveram a implementação e estruturação das escolas cívico-militares e suas mudanças desde o fim do governo Bolsonaro. E, dessa forma, demonstra também a importância da temática para a área da Sociologia e da Educação como um todo, o caso paranaense é apenas uma amostra dentro de uma complexa rede de construção tanto ideológica quanto política da educação básica e pública. O trabalho desenvolvido não pretendeu esgotar o debate ou trazer conclusões definitivas, haja vista que se trata de uma política pública recente, ainda havendo muito a ser discutido. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão dos diferentes aspectos das escolas cívico-militares e as formas de controle social exercidos por elas.

Palavras-chaves: Militarização; Hipermilitarização; Educação Pública; Estado do Paraná; Controle social.

ABSTRACT

This work presents the results of the master's thesis developed in the Sociology program. Its central objective was to study the policies for the creation and expansion of militarized public schools in Brazil. Object that has as its backdrop the advance of neoliberal conservatism within the country's politics, culture, education and economy. Thus, the specific objective consists of mapping and analyzing the processes of militarization of public schools in a specific way, focused on the case of the state of Paraná. Adding the theoretical bibliography and documentary analysis of the BNCC (Common National Curricular Base) archives. Bringing the analysis to the policy of militarization of civic-military schools proposed by the government of Jair Bolsonaro to state networks. Theoretically, these relationships will be considered within the conceptual framework of social control in a broader context of militarization of the Brazilian social order and based on the history of processes of continuity and rupture of the Armed Forces as an institution that controls the "dangerous classes". The topicality of the topic has led to the development of the work proposed and developed here, challenges in relation to monitoring the issues that involved the implementation and structuring of civic military schools and their changes since the end of the Bolsonaro government. And in this way, it also demonstrates the importance of the theme for the area of Sociology and Education as a whole, the case of Paraná is just a sample within a complex network of both ideological and political construction of basic and public education.

Keywords: Militarization; Hypermilitarization; Public education; State of Parana; Social control.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Relação das palavras mais frequentes	51
FIGURA 2: Gráfico das palavras mais frequentes	53
FIGURA 3: Companhias BEPEC	59
FIGURA 4: Escolas do Programa Nacional Cívico-Militar no Paraná	61
FIGURA 5: Matriz curricular para o ensino fundamental – anos finais para instituições públicas estaduais	66
FIGURA 6: Matriz curricular – novo ensino médio - colégio cívico – militar	67
FIGURA 7: matriz curricular – novo ensino médio.....	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	14
2.1 CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO	17
2.2 O OBJETO	19
2.3 A PESQUISA DOCUMENTAL	21
3. ESTADO, CONTROLE SOCIAL E (HIPER)MILITARIZAÇÃO	25
3.1 O ESTADO E CONTROLE SOCIAL	25
3.2 A (HIPER)MILITARIZAÇÃO	31
4. A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE AVANÇO CONSERVADOR	35
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	35
3.3 ESCOLA	40
3.4 NOVO RADICALISMO DE DIREITA?	42
5. AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ	48
5.1 O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	48
5.2 DA POLICIALIZAÇÃO A HIPERMILITARIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: GUARDA MIRIM, PROERD, PEC, BPEC, ESCOLA SEGURA	54
5.3 O PECIM NO PARANÁ	61
5.3.1 Cidadania e civismo na matriz curricular	66
6. CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, de forma geral, é abordada a temática do controle social. Essa chave, dentro da linha argumentativa adotada, desdobra-se em mais de um tipo ideal de controle social, em suas formas positiva e negativa. De maneira mais específica, busca-se compreender o projeto de escolas cívico-militares operacionalizadas dentro dessa chave. Em outras palavras, a análise concentra-se na hipótese do projeto de escolas cívico-militares realizar controle social sobre a população e, caso isso se confirme, qual dos tipos seria.

O campo de pesquisa é composto por documentos norteadores dessa política pública, especialmente: Diretrizes das escolas cívico-militares (2021) e Manual das escolas cívico-militares (2019)¹.

No Brasil, nos últimos anos, é possível observar uma expansão da militarização em várias etapas da vida social (BORDIN, 2021). A consolidação da militarização não se dá repentinamente, mas vai se formando por uma série de acumulações de fatos sociais interligados, que culminam em um fato social total (MAUSS, 2003, p. 309), atingindo todas as esferas da vida social. Ainda que a face mais visível da militarização esteja no campo da segurança pública, esse processo vai atingir uma capilaridade intensa, inclusive na educação.

Desde 2013, presencia-se um processo de intensificação no que se refere à polarização política que culminou não apenas no *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, bem como na prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2018, ambos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Importante ressaltar que essa radicalização não nasceu exclusivamente nesse momento histórico, mas se intensificou a partir desse contexto, sobretudo, após a facada que o então candidato à presidência da república Jair Bolsonaro (PSL) levou no dia 6 de setembro de 2018, enquanto fazia sua campanha eleitoral na cidade Juiz de Fora/MG, tendo inclusive vencido as eleições mesmo sem ter participado dos debates eleitorais.

Nesta conjuntura o projeto de escolas cívico-militares começou a ser estruturado no primeiro semestre de 2019, a partir da criação da Subsecretaria de

¹ DIRETRIZES DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES [links](#); MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES [links \(fonte com tamanho 12\)](#)

Fomento às Escolas Cívico-Militares que assume a responsabilidade de propor, desenvolver e implantar um modelo de escola de alto nível como projeto nacional, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares.

Os documentos orientadores para a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e para a implantação do Programa são, respectivamente, o Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 e a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.

O Programa foi lançado na Semana da Pátria, com a assinatura do Decreto que estabelece os princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, operacionalização, avaliação e certificação do modelo MEC (Ministério da Educação) de Escolas Cívico-Militares. A solenidade no Palácio do Planalto reuniu o Presidente da República (Jair Bolsonaro), o Ministro da Educação (Abraham Weintraub) e o Ministério da Defesa (Fernando Azevedo e Silva). De acordo com os referidos documentos, a implantação das escolas cívico-militares deve ocorrer preferencialmente em regiões que apresentam situação de vulnerabilidade social e baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre as premissas do programa estão a contribuição para a melhoria do ambiente escolar, redução da violência, da evasão e da repetência.

O Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, apresentou um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta visava a implantação de 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.

O objetivo oficial do Programa consiste na melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com base no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Fazem parte da iniciativa militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal. Os militares devem atuar no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico.

Podem aderir ao Programa o Distrito Federal e os estados que possuam escolas que atendam os seguintes critérios:

- Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana;
- Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos;
- Escola que possua aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo.

O Programa começou no início do ano letivo de 2020, com a implantação de projetos piloto em duas escolas públicas por Unidade Federativa. É importante ressaltar que, a escola que aderiu ao modelo continuou com seus currículos sendo orientados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e manteve seu corpo docente e seus profissionais da educação.

Em 2020 o governo federal destinou quinze milhões para o programa, que contemplou aproximadamente 77 mil alunos. Foi dada preferência para escolas com problemas de violência ou com um grande percentual de alunos em situação de vulnerabilidade.

Das 54 escolas abertas para o ano letivo de 2020, três não vingaram. Nas 51 restantes, o projeto parece ter sido bem-sucedido. Segundo um levantamento feito pelo MEC, 85% dos gestores relataram redução nas faltas e na evasão; 65% apontaram diminuição nos índices de violência escolar e 61% afirmaram que houve melhora na administração da escola. Para 77%, o ambiente de trabalho melhorou (GIOVANNI 2021).

A ideia do Programa consiste em replicar a lógica das escolas militares, que apresentam um desempenho muito superior ao das demais escolas públicas. Mas o modelo implementado é diferente do adotado pelas instituições geridas pelas Forças Armadas e pela Polícia Militar: no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), o sistema é híbrido. Não há substituição dos professores ou dos diretores das escolas, que continuam sendo civis, geralmente selecionados por concurso. A diferença é que a escola ganha o “reforço” de militares: coordenadores de gestão e monitores que se encarregam de cuidar da gestão da escola, de melhorar a disciplina dos alunos e de promover o civismo.

Dentro de sala de aula, o conteúdo segue inalterado, mas o modelo pedagógico é semelhante ao das escolas militares. Conforme prevê o projeto, ele deve ser baseado “nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares”.

Embora os militares que atuam nas escolas sejam identificados como “voluntários”, eles também recebem um auxílio financeiro, que em boa parte dos casos gira em torno dos R\$ 3.500. Quando preenchem a ficha de inscrição, os militares devem escolher quatro cidades ou regiões metropolitanas nas quais estão dispostos a trabalhar. Além de integrantes das forças armadas, o PECIM também permite a participação de policiais militares. Os militares são membros inativos das Forças Armadas, selecionados pelo Ministério da Defesa. O salário deles é bancado pelo governo federal.

No Paraná, a edição piloto foi implantada em 2020, embora as escolas tenham sido escolhidas em 2019, e contou com a participação de quatro escolas, sendo elas: Colégio Estadual (CE) Prof^a Adélia Barbosa em Londrina, CE Tancredo de Almeida Neves em Foz do Iguaçu, CE Vinicius de Moraes em Colombo, CE Beatriz Faria Ansay em Curitiba. Em 2021, o modelo foi implantado em mais cinco escolas, totalizando nove em todo o estado.

Diante deste contexto, a presente pesquisa objetivou estudar as políticas de criação e expansão das escolas públicas militarizadas no contexto do avanço neoconservador e neoliberal na sociedade brasileira, especialmente no estado do Paraná. Buscou-se, a partir de uma análise qualitativa, compreender o objetivo da militarização segundo os documentos norteadores do Programa - os já mencionados Manual das escolas cívico-militares (2019) e Diretrizes das escolas cívico-militares (2021) - que tem como finalidade apregoada orientar os entes federativos, participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, no tocante à implantação e ao funcionamento das Escolas Cívico-Militares. Interessava entender a política de militarização das escolas cívico-militares proposta pelo governo de Jair Bolsonaro às redes estaduais. A hipótese dessa pesquisa é que esse Programa evidencia a policialização das políticas públicas e um controle social perverso que gera exclusão de conflitos, segregação, manutenção de interesses e reprodução de estigmas (MORAES; KULAITIS, 2013). E, se no passado os militares eram o último recurso para as nações e vistos como heróis, hoje eles são sempre a primeira face de um estado cada vez mais controlador (BORDIN, 2021).

O trabalho, então, está dividido em cinco capítulos, incluindo essa breve introdução. No segundo capítulo, faz-se um breve relato sobre os “bastidores” da pesquisa, isto é, seus pormenores: como se deu a escolha do tema, qual a sua importância, bem como detalha-se o objeto e a metodologia da pesquisa.

No terceiro e quarto capítulo a fundamentação teórica que embasou a pesquisa é apresentada, trazendo a discussão sobre Estado, controle social, políticas públicas e educação, respectivamente. Dessa forma, para que seja possível compreender melhor esse fenômeno, é necessário fazer uma análise sobre as perspectivas desenvolvidas pelo campo sociológico com relação ao conceito de Estado moderno e seu papel nos processos de controle social, que se traduz, entre outros, na (hiper)militarização. Essa discussão ajuda a entender melhor as políticas educacionais num contexto neoliberal e de avanço de conservadorismo, que possibilitou a implantação das escolas cívico-militares.

No quinto capítulo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é abordado, desde a sua implantação, analisando os dados dos seus documentos norteadores até a problematização da (hiper)militarização no Estado do Paraná. Em outros termos, busca-se entender como se deu a criação do PECIM nacionalmente, e como foi a implementação no Paraná, considerando o contexto paranaense bastante favorável à militarização.

Na conclusão, apesar de não se tratar de conclusões definitivas, haja vista que se trata de uma política pública recente, ainda havendo muito a ser discutido, espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão dos diferentes aspectos das escolas cívico-militares e as formas de controle social exercidos por elas.

2. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma sentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2011, p. 25).

A construção do objeto da pesquisa por si só é um trabalho que demanda grande trabalho, que é realizado de maneira fragmentada, com muitos retoques e se valendo de uma série de correções, de emendas, por isso o trabalho do pesquisador não deve combinar com posições sectárias e extremistas. Porém, aqui há um grande problema burocrático que são os prazos estipulados pela instituição que devem ser cumpridos.

Construir o objeto demanda postura ativa e sistemática perante dos fatos para, deste modo, ir além do empirismo e sua passividade, que não leva a lugar nenhum, ou melhor, apenas confirma as pré-construções do senso comum, deve-se construir um sistema coerente de relações, que possa ser posto a prova como tal. A percepção do objeto como caso particular também evita um erro muito comum na ciência que é a universalização do caso particular.

Outra importante contribuição feita por Bourdieu (2015), que deve estar presente em todo processo de construção científica, está em perceber a pesquisa como uma atividade racional e como um ofício, e não como uma espécie de busca mística. Ao perceber a pesquisa como atividade racional evita-se despender tempo e/ou trabalho com elucubrações que nada trazem de efetivo para o resultado da pesquisa.

E, ao contrário do que muitos pensam erroneamente, a exposição sobre uma pesquisa não é um show, mas sim um discurso em que o pesquisador se expõe e no qual corre risco. O pesquisador deve estar aberto a críticas e conselhos neste momento. Não obstante, muitos não sabem lidar com essa situação por acreditarem que seu trabalho está acima do “bem” e do “mal”, esse ego do pesquisador acaba por prejudicar muito o processo de construção do conhecimento.

Outro importante legado da epistemologia, em especial de Bourdieu (2015), está em dar a devida importância ao processo que envolve a construção do objeto e a escolha de determinado método, e em pensar principalmente como, ao longo da história da ciência, objetos socialmente insignificantes se constituíram em objetos científicos. Isso me levou a pensar sobre a construção do meu objeto de pesquisa, as escolas cívico-militares, como cheguei a esse objeto, a esse tema, ao meu orientador, e mesmo como essa “problemática social” se construiu enquanto tal socialmente. Para essa ponderação foi necessário fazer uma reflexão acerca da trajetória da minha vida até o momento da escolha desse objeto, entretanto o que fica muito claro através de tal reflexão é que nossa vida não se constitui somente de escolhas racionalizadas de antemão, e essa dificuldade está ligada ao medo que os homens têm de refletir sobre si próprios com realismo e terem surpresas desagradáveis, talvez por isso muitos célebres cientistas tenham recorrido a psicanálise como forma de compreender suas vidas e suas inclinações científicas.

Ao fazer uma pesquisa é necessário saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas. O pesquisador também deve ter total responsabilidade e comprometimento com a pesquisa sabendo que ele terá que trabalhar na preparação do questionário, na leitura dos quadros estatísticos ou na interpretação dos documentos, e que surgirão hipóteses quando for o caso.

Essas questões das hipóteses merecem um cuidado, pois muitos cientistas formulam hipóteses e acabam falseando as coisas em função de seus desejos, dessa maneira os cientistas não devem ter medo do que descobrem. O cientista dessa maneira deve estar disposto a descobrir as coisas tais como são realmente, independente do que tivesse sido postulado anteriormente.

A atenção aos pormenores do procedimento da pesquisa, também deve estar ligada a dimensão propriamente social do objeto, ou seja, através de várias técnicas, conseguir “penetrar” de maneira efetiva no meio estudado, percebendo que o objeto estudado não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. Daí emerge a necessidade de pensar relacionalmente.

No processo de construção da pesquisa, teoria e metodologia devem ser trabalhadas juntas para que se possa chegar a algo concreto, pois de modo contrário, ainda segundo Bourdieu, não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações. Outro importante subsídio que a epistemologia nos oferece é perceber como a escolha dos métodos e das técnicas está ligado à construção que fazemos do

objeto. Dessa maneira é em função de determinado corpo de hipóteses proveniente de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova. Dados esses que muitas vezes são tomados como concretos pelos pesquisadores, que não tem a percepção, por sua vez, que esses mesmos dados são produto de uma formidável abstração, pois o dado é sempre construído.

O pesquisador também deve se atentar e desconfiar das recusas sectárias que se escondem por de trás de posições rigidamente colocadas, chamadas por Bourdieu de “profissões de fé”, e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que possam parecer pertinentes a aquele objeto pesquisado. Essa conduta faz-se necessária uma vez que a pesquisa é coisa séria e demasiadamente difícil para se confundir rigidez, com rigor, já que o primeiro é o oposto da inteligência e da invenção.

Outra dificuldade enquanto pesquisador, ainda mais em ciências sociais, esta que para construir um objeto científico devemos romper com o senso comum, contudo, o pré-construído está em toda a parte, o sociólogo encontra-se imerso nela, como qualquer pessoa comum, o mundo social constrói a sua própria representação, servindo-se da sociologia e do sociólogo. Consequentemente, o objeto a conhecer do sociólogo é o mundo que o cerca, mundo esse do qual ele próprio é produto, por isso deixar impensado o seu próprio pensamento é, para nós enquanto sociólogos ficar condenado a ser apenas instrumento daquilo que queremos pensar.

A linguagem é outro problema para o cientista social, já que essa se constitui enquanto um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, por isso são ignoradas e funcionam como instrumentos inconscientes de construção. Por todos esses apontamentos feitos acerca da dificuldade de pensar o mundo social, emerge a necessidade de produzir um novo olhar, um olhar sociológico. E, isso por sua vez, só é possível através de uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social, uma verdadeira ruptura epistemológica. Não obstante pode-se questionar até onde e quando isso é possível? Já que como vimos a própria língua, nosso meio primeiro de familiarização com o mundo em que vivemos está carregada de pré-conceitos. Podemos nos esforçar em ser o mais atento possível para essas questões, porém não parece crível uma possível ruptura total como coloca Bourdieu.

A reflexão sobre ideologia de Bourdieu nos mostra como esses processos de representações só persistem por esquecermos que a dominação da qual é preciso fugir para objetivar só se exerce porque é ignorada. E, quando buscamos romper com o senso comum, seja ele vulgar ou erudito, precisamos dissolver, primeiramente, com

os instrumentos de ruptura que anulam a própria experiência contra a qual eles se construíram.

A partir destas considerações iniciais sobre os bastidores da pesquisa, apresenta-se a entrada no campo e o desenho metodológico que viabilizou a construção do presente estudo. Busca-se, cuidar e atentar-se às armadilhas descritas acima, utilizando a história social como instrumento da emergência da problemática que envolve o objeto aqui estudado, conhecendo e fazendo conhecer estes problemas como legítimos, oficiais, entendendo como ele foi socialmente produzido, num trabalho coletivo de construção da realidade social. A área da educação está intimamente ligada com essa linha de pensamento. Não é possível analisar as variáveis que envolvem os processos sociológicos educacionais, sem levar em conta, que, no caso do trabalho aqui proposto, todo um contexto político e ideológico que sustentou um discurso extremamente militarizado.

2.1 CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO

Basta que falemos de um objeto para nos considerarmos objetivos. Porém, mediante a nossa escolha inicial, é o objeto que nos designa, mais do que nós o designamos a ele; e aquilo que imaginamos serem os nossos pensamentos fundamentais acerca do mundo não passa, muitas vezes, de confidências a respeito da juventude do nosso espírito (BACHELARD, 1989, p. 7).

O interesse da pesquisadora pelo tema foi despertado através da atuação como técnica pedagógica atuando na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) no momento da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Está em curso no Brasil um avanço neoconservador sob o ponto de vista das políticas públicas. As eleições de 2018, levaram ao poder um presidente cujo slogan de campanha era “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e que defendeu o armamento da população, a desregulamentação da economia e das políticas de proteção ambiental e a militarização das escolas, entre outras questões que geraram polêmicas.

A ameaça aos direitos sociais tem sido acompanhada de cerceamento das liberdades de expressão e de manifestações artísticas, além de tentativas de censura em diferentes aspectos da vida cultural e educacional.

E é justamente no entrecruzamento desses dois fenômenos — militarização das escolas públicas e avanço neoconservador — que esta pesquisa se localiza.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, segundo a Constituição, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

As escolas incluídas no processo de militarização diferem das escolas militares de corporações como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, que em sua origem já são militares e, geralmente, vinculadas aos órgãos específicos das Forças Armadas e das secretarias de Segurança, e não às secretarias de Educação. Diferem também das escolas privadas que utilizam a chamada “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar”, que pertencem a grupos filantrópicos e não necessariamente seguem as normas regimentais das corporações militares, como é o caso das escolas pertencentes à Cruz Azul em São Paulo e das escolas privadas criadas por associações de militares para atender, prioritariamente, aos seus filhos. Já o modelo cívico-militar, criado em 2019 pelo MEC, utilizando uma nova nomenclatura, segue a lógica de militarização das escolas públicas e tem como alvo as redes municipais e estaduais (SANTOS et.al, 2019).

A ordem social, segundo Ross (1901), não é instintiva, nem espontânea, mas sim um produto do controle social. Uma sociedade não pode existir sem ordem social, e conseqüentemente, o controle social é um elemento imprescindível da sociedade. Porém existem dois tipos ideais de controle social: um que gera coesão, solidariedade e inclusão dos conflitos, e outro que gera exclusão de conflitos, segregação, manutenção de interesses e reprodução de estigmas, este é que chamamos de perverso (MORAES; KULAITIS, 2013).

Se o controle social visa a manutenção da ordem social, no cenário brasileiro, ainda que seja possível apontar algumas mudanças, ele está associado à negação de conflitos de origens diversas, mas que se estruturam sobre relações de classe, gênero e raça.

Como consequência desse afastamento do Estado e das políticas públicas positivas, abre-se um espaço para o surgimento da policialização das políticas

públicas. Essa troca da “mão esquerda” do Estado, que simboliza o sistema de educação, saúde, segurança e habitação, foi e vem sendo substituída pela regulamentação da “mão direita”, ou seja, polícias, sistemas prisionais etc. (WACQUANT, 2008)

É neste cenário que se insere esta pesquisa que tem por objetivo analisar a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares no Paraná, no período 2018-2022.

2.2 O OBJETO

A militarização da sociedade é um fenômeno complexo que envolve uma crescente presença e influência das forças armadas em diversas esferas da vida social, cultural, política e econômica. Esse processo pode ser observado em diversos países ao redor do mundo, e se caracteriza por uma série de fatores que contribuíram para o fortalecimento do papel das instituições militares na sociedade.

Além disso, a militarização da sociedade também se manifesta na presença cada vez mais frequente de militares em atividades que antes eram realizadas por civis. Exemplos disso são a atuação das forças armadas em missões de paz, a participação de militares em projetos de desenvolvimento e infraestrutura, e a presença de militares em atividades de treinamento e capacitação de profissionais civis.

No entanto, a militarização da sociedade também apresenta desafios e riscos para a democracia, os direitos humanos e a liberdade civil. O uso da força em detrimento de soluções negociadas e vividas pode gerar conflitos e tensões, além de afetar a garantia de direitos fundamentais como a liberdade de expressão, a privacidade e o direito à vida.

A militarização da sociedade não é um fenômeno homogêneo, e suas manifestações variam de acordo com o contexto histórico, político e social de cada país. É fundamental que a sociedade esteja atenta aos riscos e desafios da militarização, e que sejam incentivados debates e iniciativas que busquem garantir a proteção dos direitos humanos e a preservação da democracia.

A militarização da educação básica no Brasil ganhou maior relevância com a eleição do presidente de extrema-direita Jair Bolsonaro, em 2018. Em sua campanha,

o então candidato já defendia a ampliação de colégios militares no país, o reforço da “disciplina” nos ambientes escolares e o combate à “doutrinação” (de esquerda) nas escolas (BRASIL, 2018), bandeira central do movimento conservador contemporâneo Escola Sem Partido (MIGUEL, 2016).

Logo no início de seu governo, Jair Bolsonaro criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), que pouco tempo depois se tornou o órgão dirigente, com o apoio do Ministério da Defesa, do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b). Assim como as demais medidas de militarização, o PECIM diz objetivar uma melhoria no processo educacional, tomando como inspiração os colégios militares e apoio de membros de corporações militares (polícias, corpos de bombeiros e Forças Armadas).

Desde os anos 2000, o sistema educacional brasileiro tem sido espaço de diversas políticas de militarização de escolas públicas civis. Tal militarização da educação básica ocorreu primeiro em esfera estadual e municipal, como é caso do estado de Goiás e municípios baianos, e sob diferentes formas: transferência e compartilhamento da gestão escolar para corporações militares; acordos de cooperação entre secretarias de educação e corporações militares; transferência ou criação de unidades de ensino para corporações militares; ou mesmo aplicação de doutrina militar e práticas de quartel em unidades escolares civis (SANTOS; ALVES, 2022, p. 9).

Desde o surgimento do PECIM, os processos de militarização se intensificaram e se consolidaram sob um programa e apoio de nível federal. Até 2023, a perspectiva é que o programa estimule a militarização de 216 escolas no país. Simultaneamente, outros governos estaduais continuam em paralelo a fomentar políticas semelhantes, como é o caso do Paraná e seu programa de Colégios Cívico-Militares (BRASIL, 2021).

Embora, as centenas de instituições educacionais já militarizadas ou em vias de militarização, nas suas diversas modalidades, sejam um número pequeno para o tamanho do sistema de educação básica brasileiro, que no ano de 2021 contava com quase 180.000 mil instituições de educação básica (INEP, 2022), tais políticas possuem relevância inegável para o debate educacional. O processo de militarização, também apoiado por diversos movimentos autoritários e conservadores da sociedade civil (SAGRES, 2022; SANTOS, 2020), opõe-se a modelos de gestão e práticas educacionais democráticas e traz graves perspectivas para a educação no país. Segundo Santos (2020, p. 15), a militarização faz “submeter a escola, os sujeitos, suas

rotinas, seus corpos e suas culturas ao controle, à padronização, a uma disciplinarização coercitiva”.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em estudar a política de criação do Programa das Escolas Cívico-Militares, bem como sua expansão no contexto paranaense, no período entre 2018 a 2022. Os objetivos específicos são: compreender a política de criação do Programa das Escolas Cívico-Militares no contexto nacional; identificar o processo de expansão do Programa no contexto paranaense; e analisar as mudanças nas matrizes curriculares geradas pelo Programa das Escolas Cívico-Militares no Paraná entre 2018 e 2022.

A hipótese é que, conforme já mencionado anteriormente, o PECIM evidencia a policialização das políticas públicas e um controle social perverso que gera exclusão de conflitos, segregação, manutenção de interesses e reprodução de estigmas (MORAES; KULAITIS, 2013). E, se no passado os militares eram o último recurso para as nações e vistos como heróis, hoje eles são sempre a primeira face de um estado cada vez mais controlador (BORDIN, 2021).

2.3 A PESQUISA DOCUMENTAL

A principal pretensão da pesquisa era analisar, a partir dos documentos oficiais, o Programa das Escolas Cívico-Militares e como ele foi implementado no estado do Paraná. Metodologicamente, para atingir os objetivos propostos, trabalhou-se com análise de conteúdo.

Para Minayo (2002), a pesquisa social deve ser crítica e reflexiva, buscando ir além da mera descrição dos fenômenos sociais, para compreender suas causas e consequências, bem como as relações de poder e as contradições presentes na sociedade. Ela destaca a importância da interdisciplinaridade e do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, assim como a necessidade de ética e rigor científico na realização da pesquisa.

Além disso, Minayo defende a importância de uma abordagem qualitativa na pesquisa social, que permite captar as subjetividades e as experiências dos indivíduos envolvidos nos fenômenos estudados, e que leva em consideração a complexidade e a diversidade das relações sociais. Para ela, a pesquisa social não deve ser vista

como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta para transformação social e para a promoção do bem-estar e da justiça social.

Como aponta Minayo (2002), ao contrário da arte e da poesia concebidas na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não abandona a criatividade, é executada fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, uma linguagem baseada na linguagem e construída privadamente ao seu próprio ritmo. O ciclo de pesquisa, um processo em espiral de trabalho que começa com um problema ou problemas e termina com um produto provisório capaz de gerar novos problemas. O processo inicia-se com o que se denomina de fase de exploração da pesquisa, momento em que o pesquisador dedica tempo ao questionamento inicial do objeto, pressupostos, teorias pertinentes, questões metodológicas e operacionais adequadas ao desenvolvimento da investigação de campo.

É necessário afirmar que os objetos das ciências sociais são de natureza qualitativa. A realidade social e o dinamismo da vida individual e coletiva, é imbuída de um rico significado. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso que possa ser elaborado (MINAYO, 2002).

Entendem-se as ideias por meio de metodologia e prática próxima à prática. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central na teoria e é sempre citada. Lenin (1965, p. 148) afirma que "o método é a alma da teoria", distinguindo a forma externa de lidar com o assunto (como tecnologia e ferramentas) e a metodologia, como uma forma ampla de pensar, expressa em conteúdo, pensamento e comportamento.

Como abordado neste trabalho, a metodologia engloba a concepção teórica do método, o conjunto de técnicas capazes de construir a realidade e o alento sagrado do potencial criativo do pesquisador. Embora conceitos teóricos de método estejam incluídos, teoria e metodologia são de natureza complementar e inseparável. Como um conjunto de técnicas, a abordagem deve ter uma ferramenta clara, coerente, bem elaborada, capaz de transformar impasses teóricos em desafios práticos.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007: 70). É fundamental que os (as) cientistas sociais entendam o significado de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa.

A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise do conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009: 27).

A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006).

Realizado a codificação da Unidade de Análise, o passo seguinte no processo de análise documental é caracterizar a forma de registro. Alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 42).

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador.

À vista disso, Minayo (2009, p.14) afirma que “O objetivo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social seria a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Isso significa dizer que essa mesma realidade é mais abastada que qualquer pensamento, teoria ou discurso que possamos elaborar sobre ela. Deste modo, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de dominar a totalidade da vida social.

3. ESTADO, CONTROLE SOCIAL E (HIPER)MILITARIZAÇÃO

Por que essa adesão ao modelo de escola militarizada? Por que a sociedade produz petições para militarizar escolas? Por que existe o desejo de que a escola imprima uma lógica militarizada, disciplinar e hierarquizada na formação dos jovens? Essas questões nos instigam a pensar as relações entre sociedade e escola e a problematizar a sociedade que deseja uma escola militarizada para a formação civil.

Dessa forma, para compreender melhor esse fenômeno compete fazer uma análise sobre as perspectivas desenvolvidas pelo campo sociológico com relação ao conceito de Estado moderno e seu papel nos processos de controle social. Ele representa a conjugação de resultados de um processo de desenvolvimento político ao longo dos séculos sendo objeto de estudo dos mais diversos pensadores da sociologia.

Na sociologia o conceito de controle social, num primeiro momento, foi utilizado tendo como ponto de partida o controle do Estado sobre a sociedade visando a manutenção da ordem vigente.

3.1 O ESTADO E CONTROLE SOCIAL

Segundo Karl Marx (2010), o Estado surge a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho. O Estado é responsável por criar as condições necessárias para o desenvolvimento das relações capitalistas. O Estado moderno funcionaria como um comitê executivo das classes dominantes, a chamada burguesia.

Em “O Capital” (MARX, 1985), o autor inicia sua obra com a exposição do conceito de mercadoria, justamente por ser esse o aspecto mais aparente e inicial do capitalismo, questionando como as mercadorias são produzidas, observando que sua característica básica é o fato dela ser cambiável, ou seja, existe para ser trocada. O capitalismo é um sistema que transforma tudo em mercadoria, transformando o valor prático dos objetos (o valor de uso) em valor de troca. E, dessa forma, transforma o trabalho em uma mercadoria: a força de trabalho. Esta é trocada por um salário que corresponde somente a uma parte do valor produzido pelo trabalhador. E, a partir disso, o autor desenvolve o conceito fundamental de mais-valia, o tempo de trabalho não pago ao trabalhador que compõe o lucro do burguês.

Marx demonstra que a transformação da força de trabalho em uma mercadoria foi constituída violentamente na história, através da acumulação primitiva, sendo assim, nos primórdios da classe burguesa, camponeses que não conseguiam adaptar-se ao novo sistema urbano e manufatureiro eram massivamente condenados a morte, ou atacados pelos exércitos custeados pela nova classe produtora. Algo próximo ao que ocorre nos dias atuais em que àqueles que ousam se insurgir contra a exploração do capital são massivamente represados.

Outro autor fundamental para a compreensão do papel do Estado nas sociedades é Émile Durkheim (2011). Sua concepção de Estado está voltada para a questão da coesão social. O Estado deveria estar acima das organizações comunitárias, e cumpriria uma função moral sem fins conceituais ou religiosos, à exemplo disso, teríamos a Educação Pública. E a intermediação entre governantes e os governados deveria ser feita por canais como jornais de imprensa livre.

Durkheim, considerado o pai da sociologia, viveu na França no final do século XIX e início do século XX numa fase de profunda mudança social, daí a sua preocupação com a necessidade de instaurar uma moral inspirada no espírito científico, para superar a crise da sociedade moderna provocada pela não-substituição das morais tradicionais baseadas na religião e na família. Durkheim coloca no centro de sua reflexão a necessidade do consenso social, buscando entender o problema da integração do indivíduo na sociedade, apresentando meios científicos para pensar e solucionar a crise social e defender a liberdade e o bem coletivo de todos.

A grande preocupação do autor foi dar um status científico para a sociologia, definindo o seu objeto de estudo e sua metodologia. O objeto de estudo da sociologia “seriam os fatos sociais, que podem ser entendidos como as formas de agir, de pensar e sentir, fixas ou não, que exercem sobre o indivíduo uma coercitividade exterior” (DURKHEIM, 2011, p.32). Dessa forma caberia ao sociólogo evidenciar e analisar esses comportamentos que constituem regularidades socialmente determinadas.

Para Durkheim a sociedade é um ente moral autônomo, não sendo fruto da mera soma das consciências individuais. Para reconhecer um fato social com precisão ele define três características: generalidade, coercitividade e exterioridade. Ou seja, a sociedade existe independente da vontade dos indivíduos, se impondo a eles de forma coercitiva.

Em seu livro “As regras do método sociológico” (2001), Durkheim estabelece a

metodologia para se estudar os fatos sociais: primeiro os fatos sociais devem ser tratados como “coisa”, ou seja, entendendo que ele tem vida própria e objetiva, segundo o cientista é importante distanciar-se totalmente de suas pré-noções e pré-conceitos. A proposta é que, assim como o biólogo estuda a vida animal, o cientista social estuda a vida humana em grupo. Inclusive fazendo analogia com as ciências naturais.

O terceiro autor fundamental para a análise é o alemão Max Weber, que teve como objeto de pesquisa ou inspiração teórica a análise da estrutura política alemã. A concepção de Estado para Weber estaria relacionada ao controle do poder estatal por uma burocracia militar e civil. Para ele, o Estado é "Uma relação de homens dominando homens, mediante violência considerada legítima" (WEBER,1999). Ainda, de acordo com o autor, o Estado só existe quando há obediência à autoridade de um grupo dominante e essa relação de dominação está fundada na dominação racional-legal.

Na concepção weberiana de Estado, seus fins ou objetivos assumem grande diversidade em momentos e lugares diferentes. Entre eles, entretanto, existe um meio comum – o monopólio legítimo da força – e, embora outros agrupamentos façam uso da força, somente o Estado faz uso legítimo desse meio coercitivo.

Esse importante intelectual contribuiu para estabelecer as bases do pensamento sociológico. Para ele, a sociedade se faz a partir das ações sociais dos indivíduos. Por isso, ao estudar a sociedade, a sociologia deveria se ocupar em compreender o sentido que os indivíduos conferem a sua ação. Ação social seria a ação que leva o outro em consideração. E, dessa forma, Weber estabelece os tipos-ideais, que seriam instrumentos metodológicos para dar conta da complexidade social.

O autor não acreditava na separação total entre sujeito e objeto ao estudar a vida social, dessa forma o pesquisador deveria estar sempre atento aos seus juízos de valor para não interferir no resultado de suas análises sociais.

Weber e Durkheim legaram grandes contribuições para a estruturação da sociologia moderna. Partindo de diferentes pontos de vista, ambos se preocuparam em estabelecer um rigor metodológico à sociologia, visando garantir a objetividade da produção do conhecimento sociológico, sua rigorosidade embasada num método sistematicamente organizado.

O sociólogo alemão Norbert Elias (1993) foi responsável pelo desenvolvimento

de uma teoria social que serviu para alargar o campo dos estudos sociológicos voltados à elucidação dos processos de interação humana no âmbito da sociedade. Seus estudos buscaram romper com a dicotomia indivíduo versus sociedade, defendendo a necessidade da busca da existência de interdependência entre esses e outros conceitos. Sua teoria social se propõe a analisar processos sociais com base nas atividades individuais por meio de disposições básicas orientados uns para os outros e unidos uns aos outros das mais diferentes maneiras. Construindo teias de interdependência que dão origem a configurações de muitos tipos como a família e o Estado, por exemplo.

Em sua obra “O Processo Civilizador” (1933), Elias busca compreender os processos de mudança social e transformação social analisando o processo civilizacional como um processo de autocontrole e economia das pulsões que tem como marco o monopólio da força e da tributação. Esse processo fez com que a nobreza guerreira se transformasse numa nobreza cortesã.

O Estado se coloca assim como o responsável pelo monopólio da violência, contra as forças corporais das pulsões e a espontaneidade das emoções e dos afetos. Esse monopólio da força fez com que a cadeia de dependências mútuas fosse se ampliando, sendo necessário um autocontrole cada vez maior. Ou seja, quanto maior a teia social e mais intrincado o indivíduo nela está maior o autocontrole necessário, nessa sociogênese o autocontrole vai paulatinamente se transformando numa segunda natureza. A partir do entendimento de como são gerados o controle social (pelas estruturas sociais) e o autocontrole (pelo indivíduo) na trama das interações sociais, da vida social e da ordem social, a psicogênese e a sociogênese articulam-se de forma interdependente para transcender a dicotomia “indivíduo-sociedade” (ELIAS, 1993).

De qualquer forma, esse que não é um processo racional, não é também sem orientação, não sendo fruto de uma única pessoa, nem de grupo articulado fez com que o espiral da civilização fosse se articulando. A partir do medo de se desagradar o outro, ou ainda tendo o autocontrole muitas vezes a função de distinção e exercício do poder fez com que o ocidente desenvolvesse, na perspectiva eliasiana, uma complexidade de teias sociais e autocontrole sem precedente na história.

Bourdieu (2004), outro importante nome da sociologia do século XX, é um intelectual francês que formula uma nova teoria - a Praxiologia - conectada com a denúncia das estruturas que preponderam nos mecanismos de reprodução dos

privilégios e das desigualdades sociais na sociedade contemporânea.

Assim o *habitus* evidencia que o individual e o social são orquestrados de forma simultânea, estando os dois intimamente ligados e se influenciando (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu e Elias têm em comum um rompimento epistemológico com a sociologia clássica, rompendo com a antítese indivíduo/sociedade. Ambos consideram e analisam as influências que o indivíduo sofre dos outros indivíduos, no entanto, Bourdieu tem uma análise mais materialista, na qual as condições do indivíduo como um fator que possui muita importância na moldagem do seu *habitus*. Elias, por sua vez, defende que as relações sociais são esse fator de maior importância por conta da relação de interdependência que pauta a vida humana.

Na sociologia o conceito de controle social num primeiro momento foi utilizado tendo como ponto de partida o controle do Estado sobre a sociedade visando a manutenção da ordem vigente. A ordem social, segundo Ross (1901), não é instintiva, nem espontânea, mas sim um produto do controle social. Uma sociedade não pode existir sem ordem social, e consequentemente, o controle social é um elemento imprescindível da sociedade.

No âmbito da Sociologia, a expressão “controle social” geralmente é caracterizada nos dicionários como circunscrevendo uma temática relativamente autônoma de pesquisa, voltada para o estudo do “conjunto dos recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados” (BOUDON; BOURRICAUD, 1993, p.101). Tal definição sintética, no entanto, pouco avança na caracterização precisa das questões que estariam envolvidas nessa discussão, inclusive porque a noção parece sobrepor-se a outras, como as de poder ou de autoridade. Deste modo, mesmo nos dicionários busca-se com frequência melhor a noção a partir de uma recuperação de sua história, cujas raízes mais remotas podem ser encontradas nas formulações clássicas de Émile Durkheim (1858-1917) acerca do problema da ordem e da integração social.

Não é novidade afirmar que a Sociologia de Durkheim privilegia os problemas relativos à manutenção da ordem social. Esta preocupação está presente tanto nas formulações metodológicas mais gerais, como no livro *As Regras do Método Sociológico* (DURKHEIM, 2011), quanto em conceitos que desenham um diagnóstico acerca da sociedade moderna como, por exemplo, o conceito de “anomia”. No

entanto, Durkheim se detém igualmente em fenômenos como o crime e a pena, que dizem respeito aos mecanismos empregados pela sociedade no momento em que alguém desobedece às normas sociais e ameaça a ordem social. Se o crime “ofende certos sentimentos coletivos dotados de uma energia e de uma clareza particulares” (DURKHEIM, 2011, p. 120), a pena é a reação coletiva que, embora aparentemente voltada para o criminoso, visa na realidade reforçar a solidariedade social entre os demais membros da sociedade e, conseqüentemente, garantir a integração social.

Se as reflexões de Durkheim antecipam as questões relativas ao controle social, a expressão propriamente dita será cunhada e, posteriormente desenvolvida pela Sociologia norte-americana, sobretudo no século XX. Em autores como George Herbert Mead (1863-1931) e Edward Alsworth Ross (1866-1951) – que geralmente é indicado como o primeiro a utilizar a expressão em inglês para definir um campo específico de estudos (Lapierre, 1954; Chunn; Gavigan, 1988, apud ROTHMAN, 1981) –, o termo passa a ser utilizado para apreender sobretudo os mecanismos de cooperação e de coesão voluntária da sociedade norte-americana (ROTHMAN, 1981). Ao invés de pensar a ordem social como regulada pelo Estado, os pioneiros do tema na Sociologia norte-americana estavam mais interessados em encontrar na própria sociedade as raízes da coesão social. O acento conservador desta perspectiva – e que também já estava presente nas ideias de Durkheim – torna-se evidente: desejava-se entender muito mais as raízes da ordem e da harmonia social do que as condições da transformação e da mudança social. Apesar da continuidade, a análise desloca-se mais para o plano das questões “micro” do que “macrossociológicas”, ao prevalecer a perspectiva – quer em termos funcionalistas, quer em termos interacionistas – da psicologia social que permanece dominante nos anos seguintes na Escola de Chicago.

Porém, existem dois tipos ideais de controle social: um que gera coesão, solidariedade e inclusão dos conflitos, e outro que gera exclusão de conflitos, segregação, manutenção de interesses e reprodução de estigmas, este é que chamamos de perverso (MORAES; KULAITIS, 2013).

Se o controle social visa a manutenção da ordem social, no cenário brasileiro, ainda que seja possível apontar algumas mudanças, ele está associado à negação de conflitos de origens diversas, mas que se estruturam sobre relações de classe, gênero e raça. Nesse sentido, quando nos voltamos para o contexto brasileiro, o controle social encontra-se intimamente ligado à ideia de militarização dos espaços sociais. Na

sessão seguinte, foi trabalhado e discutido mais especificamente esse tópico.

3.2 A (HIPER)MILITARIZAÇÃO

Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi —expulso o camponês e lhe foi dada a —fisionomia do soldado (FOUCAULT, 2010, p. 131, grifos nossos).

A pretensão de Foucault ao realizar, em *Vigiar e punir*, uma genealogia do indivíduo moderno essencialmente como corpo dócil e útil, seria demonstrar exatamente que esse indivíduo não é um dado e que o poder não deveria ser visto como um universal, isto é, como um objeto possuidor de uma essência facilmente identificável. Em outras palavras, a investigação genealógica permite trazer à luz uma outra história do poder e do corpo/indivíduo. Não descobriríamos, com efeito, uma realidade mais imediata ou essencial. Porém, veríamos a lenta emergência dos objetos em uma relação, ela sim essencial, com o exercício dos poderes modernos.

A compreensão do filósofo, no que diz respeito à relação poder–corpo, permite clarificar o modo de compreensão do poder durante a primeira metade da década de setenta. Para Foucault, o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam. Aqui o filósofo oferece-nos uma definição do que seria o acontecimento. Segundo ele:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 2012, p. 73).

Essa descoberta, com efeito, é resultado da meticulosa pesquisa foucaultiana sobre o nascimento do poder disciplinar. Mostra-se importante ressaltar um aspecto da microfísica do poder: ela nunca pretendeu ser uma teoria do poder, isto é, uma teoria sistemática e acabada de tal objeto.

As análises foucaultianas se apresentam, sobretudo, como a demonstração, muitas vezes histórica, do funcionamento do poder. A questão de como o poder funciona relaciona-se, assim, com a problemática de sua materialidade. Ora, compreender o poder dessa maneira implica na desconsideração do poder como algo negativo, isto é, como instância destinada a dizer não. Foucault irá identificar na emergência da disciplina, isto é, do poder disciplinar, o ponto nevrálgico no qual o poder encontra o corpo. Sendo política em seu exercício, a disciplina fabrica corpos e individualidades, pois sua mecânica, longe de ser encontrada em uma lógica negativa, cristaliza-se em um poder essencialmente positivo. Com efeito, percebemos que a análise de Foucault em *Vigiar e punir*, por exemplo, se concentra menos nas instituições do que nas técnicas utilizadas pelo dispositivo disciplinar.

A disciplina militar é um ótimo exemplo para destacar esse aspecto. O exemplo do soldado é significativo. O corpo do soldado é construído por meio das técnicas adequadas e, em suma, estipuladas pelo dispositivo. Então, mostra Foucault, a disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício (FOUCAULT, 2010b, 164).

A despeito de ser um poder modesto e desconfiado, seu êxito reside em seus efeitos calculados e permanentes. A chave de compreensão do dispositivo disciplinar é o corpo, em seu sentido mais lato. Ora, se durante a Época Clássica predominavam os suplícios públicos, as disciplinas, por sua vez, desenvolveram técnicas e táticas para tratar os seres humanos como objetos a serem moldados, e não como sujeitos a serem ouvidos, nem signos a serem difundidos e lidos (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 202).

O indivíduo, bem como o conhecimento, é produzido, fabricado, utilizado, através de rituais de poder. O que as análises de Foucault apresentam, em muitos e em diferentes momentos, é que a sociedade não poderia ser compreendida inteiramente sob o signo de um conjunto de indivíduos constituintes, que formariam um corpo político ao renunciar aos seus direitos considerados naturais. A forma jurídica encarnada no contrato seria, portanto, algo como uma abstração. Para compreender melhor essa característica atribuída ao funcionamento do poder deveremos acompanhar, grosso modo, a descrição do poder disciplinar tal como o filósofo o tematiza em *Vigiar e punir*. Ademais, esse percurso entre as formulações sobre o funcionamento da sociedade de disciplina nos auxiliará na melhor compreensão sobre a noção tardia de poder elaborada por Foucault. O indivíduo

moderno e seu corpo é compreendido, portanto, em meio a uma reflexão sobre as figuras da penalidade em Vigiar e punir. A fabricação de um espaço disciplinar e, igualmente, o controle do espaço fabricado é um elemento essencial para o funcionamento dessa tecnologia disciplinar. Isso porque a disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço e, portanto, exige um fechamento específico desse espaço (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 203).

Nas instituições disciplinares, na escola, no hospital, no campo militar e, evidentemente, na prisão há a confiança na ordenação, separação e individualização dos sujeitos. Assim, como demonstra Foucault, o dispositivo disciplinar necessita de uma organização interna do espaço. O filósofo francês nomeia essa organização com a expressão a arte das distribuições. Em primeiro lugar, “o dispositivo disciplinar exige um espaço cercado, isto é, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2010b, p. 137). Referindo-se ao grande encarceramento, analisado em História da loucura, o filósofo mostra que os mecanismos do poder disciplinar são mais eficientes, insidiosos e discretos. Nos colégios, o modelo do convento lentamente se impõe; nos quartéis é necessário fixar essa massa vagabunda. Também a fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada.

Porém, a clausura não é o único modo de compreender os corpos. É necessário trabalhar o espaço no sentido de permitir decomposições cada vez mais finas. Em outros termos, é necessário saber onde encontrar os indivíduos demarcando lugares fixos, demarcando presenças. Mas isso ainda são técnicas muito toscas, segundo Foucault. O sucesso do dispositivo disciplinar se deve principalmente ao conjunto estrutural formado por esse conjunto e pela ideia de funcionalidade dos espaços. A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2010b, p. 139).

O dispositivo disciplinar logra êxito, então, ao organizar lugares fixos, espaços hierárquicos e, por fim, indivíduos dóceis e úteis. Suas técnicas vão além da organização estrutural do espaço: é necessário controlar e vigiar as atividades, bem como é preciso compor as forças para obter um aparelho eficiente. Em síntese, as técnicas disciplinares fazem emergir a gênese do indivíduo e do progresso como

sendo da ordem da composição dessas técnicas, do controle do tempo, da organização espacial. Assim, a análise genealógica apresenta um corpo ou um indivíduo transpassados pela mecânica do poder. O controle da sociedade sobre os indivíduos, escreve Foucault, não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista (FOUCAULT, 2012, p. 144).

A necessidade de se pensar no Estado como um espaço em que a guerra possa ser vivenciada a cada momento, e que ela seja utilizada como uma ferramenta de uso constante é parte preponderante para que possamos pensar no processo de hipermilitarização (MORAES; BORDIN, 2017) da segurança pública ou mais além, do cotidiano.

Na história sociopolítica brasileira, devido à escravidão e ao latifúndio, principalmente das áreas rurais, aparece claramente a versão de uma sociedade conflituosa, permeada de confrontos entre famílias, lutas por terra e disputas pela representação política. Pode-se dizer que havia ou que há uma certa aceitação e uma demonstração de simpatia pelas resoluções violentas de conflitos, uma benevolência sobre os crimes de honra, uma tolerância sobre a atuação dos pistoleiros ou jagunços e uma indiferença sobre os massacres e assassinatos de trabalhadores rurais.

Pode-se concluir que a hipermilitarização decorre da intensificação do processo de militarização da sociedade, ainda que existam limites claros entre um e outro, eles podem variar na intensidade, o que foi aqui identificado e explicitado nas páginas anteriores. Partindo do conceito proposto por Mauss (2003, p. 309) de fato social total e contínuo, que está em constante movimento e que nesse caso se transforma em um campo de pesquisa ou em um objeto de estudo que está em permanente mutação, em rápida transformação. Essa mutação do processo de hipermilitarização pode ser entendida a partir do momento político vivenciado no Brasil e no mundo, de uma guinada para os ideais da extrema-direita, com aspectos históricos que muitos acreditavam estar enterrados.

4. A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE AVANÇO CONSERVADOR

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os Estados desempenham um papel crucial na implementação de políticas públicas sociais. Essas políticas têm como objetivo promover o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos, abordando questões como saúde, educação, moradia, segurança social, emprego, entre outras áreas. As políticas públicas sociais variam de acordo com os valores, prioridades e sistemas políticos de cada país.

As políticas públicas são entendidas aqui como a ação do Estado ao implementar um projeto de governo. As políticas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de uma dada formação social.

Segundo Höfling (2001) na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focaliza as políticas sociais - usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento - os fatores envolvidos para a aferição de seu sucesso ou fracasso são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.

As políticas públicas são assim compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

As políticas públicas na área da educação são definidas por diretrizes, programas e ações implementadas pelo governo para promover a melhoria da qualidade, o acesso equitativo e a igualdade de oportunidades na educação. Essas políticas são implementadas em diferentes níveis, desde o governo federal, o governamental estadual e municipal, visando atender às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Mais do que definir Estado e suas funções, pretende-se focalizar, neste capítulo, como autores que se inscrevem em tradições diferentes nas ciências sociais analisam o Estado Capitalista e como este pensa e concebe suas políticas sociais – e a política educacional. Sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade

que merece, pretende-se focalizar, seguindo a análise de Höfling (2001), dois autores que se inscrevem, respectivamente, na tradição marxista e na liberal, especificamente neoliberal: Claus Offe e Milton Friedman.

Não é uma simples questão de abordagem, pois concepções metodológicas implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes (HÖFLING, 2001).

Nunca é demais assinalar que o marxismo não pode ser entendido como uma abordagem ímpar, como único tratamento dado a qualquer tema. A tradição marxista desdobra-se num amplo espectro de tendências e mesmo teorias – aliás coerente com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos. Enraizadas nas clássicas formulações de Marx em relação ao Estado e às ações estatais – as quais estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo –, outras se desdobram na análise da complexa questão da autonomia e possibilidade de ação do Estado capitalista frente às reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista.

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os possuidores de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto.

A concorrência de fatores advindos de diferentes esferas e organismos da sociedade em seu conjunto para a gênese e desenvolvimento do Estado, de acordo com Höfling (2001), tem sido sistematicamente apontada por Offe em seus trabalhos. Respondendo a uma pergunta sobre um “novo pacto social”, o autor assinala: os problemas de um país não vão ser resolvidos apenas pela ação do Estado ou do mercado. É preciso um novo pacto, que resolva o dever do Estado de dar condições básicas de cidadania, garanta a liberdade do mercado e da competição econômica e, para evitar o conflito entre esses dois interesses, permita a influência de entidades comunitárias.

A concepção neoliberal de sociedade e de Estado se inscreve e retoma a tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Segundo Höfling (2001), enquanto a obra *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, de Adam Smith, é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico, *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, é identificado como o marco

do neoliberalismo.

Por ter desenvolvido de maneira mais explícita formulações sobre políticas sociais – e educação – em seus trabalhos, Friedman, que é bastante influenciado por Hayek, será o autor focalizado neste texto como referência à abordagem neoliberal. Levando-se em consideração a intensa produção e publicações recentes no Brasil sobre neoliberalismo para a compreensão da natureza da relação entre Estado e política educacional e seus desdobramentos em programas de governo.

As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a propriedade privada como direito natural, assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas.

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

No Brasil, as políticas públicas na área da educação são uma preocupação constante, visando promover a inclusão, a equidade e a qualidade do sistema educacional do país. Ao longo dos anos, diversas políticas foram integradas em diferentes níveis de governo para enfrentar os desafios existentes e melhorar a educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito social (BRASIL, 1988). Isso definiu uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no país. Apesar dessa base sólida, é possível observar que nos últimos anos, em diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil a ascensão de movimentos neoconservadores. Nesse sentido, torna-se importante estudar de forma mais aprofundada o movimento neoconservador no cenário educacional brasileiro.

Analisa-se o movimento Escola sem Partido (ESP), suas principais pautas em relação à educação e as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as questões ligadas ao que tem sido denominado ideologia de gênero (HYPOLITO, LIMA, 2019).

Em relação ao neoconservadorismo, Moll (2015) afirma que é possível verificar a força desse movimento quando grupos de direita atacam, por exemplo, jornais e emissoras de televisão por apresentar “algumas posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto,

ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente”.

Assim, parece ficar evidente a necessidade de se estudar de forma mais aprofundada o que é o movimento neoconservador, quais são suas características e que formas assume no contexto atual brasileiro.

Com a crise de 1970, houve um entendimento, por parte de grupos conservadores, de que os movimentos pelos direitos civis e sociais – marcantes nos anos de 1960 – haviam provocado uma degeneração social e era preciso retomar valores que tinham.

Desta forma, em uma visão neoconservadora: “O Estado de Bem-estar Social deveria ser combatido, pois substituíra os laços morais, comunitários e familiares pelo Estado e, por conta disso, promoviam o parasitismo e a preguiça” (MOLL, 2010).

Em relação aos neoconservadores, é possível perceber que tal grupo realiza críticas, centralmente, ao intervencionismo estatal no âmbito econômico e familiar (moral).

Moll (2010) destaca que a ideologia neoconservadora passou a ser construída a partir de ideias provenientes, centralmente, de duas correntes já existentes: velho conservadorismo e libertarianismo. Para os libertários os indivíduos são os únicos que podem definir seus objetivos próprios, enquanto para os velhos conservadores a definição de qualquer objetivo requer a aceitação de crenças e laços sociais.

Acima de tudo, do ponto de vista da economia, os libertários defendiam as virtudes do capitalismo fundado em um livre mercado, mas para os velhos conservadores isto representava justamente a degeneração do capitalismo tradicional.

Assim, conforme destaca Moll (2010), o neoconservadorismo forma-se a partir desses elementos contraditórios, de modo que a principal novidade do movimento em relação ao velho conservadorismo é a incorporação de ideias libertárias, pois estas se aproximavam muito de pressupostos neoliberais, principalmente pelo foco no indivíduo e na livre economia.

Michael Apple destaca que uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e importante salientar que os neoconservadores, no contexto dos Estados Unidos, estabelecem alianças com os neoliberais, assim como com os fundamentalistas

religiosos populistas-autoritários e os evangélicos conservadores (APPLE, 2003).

Os populistas autoritários baseiam suas posições sobre educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a moralidade cristã, os papéis de gênero e a família. Afirma Apple (2003) que a plataforma dos populistas autoritários inclui questões relativas a gênero, sexualidade, família e sobre o que deve ser o saber legítimo e o currículo nas escolas.

Tal crescimento ocorreu significativamente depois que os evangélicos passaram a fazer uso de meios de comunicação para difundir suas ideias e de uma efetiva participação política nos anos de 1970. “Os religiosos retomaram a visão do século XIX de que deveriam instalar na política os valores cristãos frente à crise e às questões sociais” (MOLL, 2010)

O crescimento da importância do MESP [o autor utiliza-se da sigla MESP para referir-se ao Movimento Escola Sem Partido] no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”.

O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores.

Macedo (2017) corrobora a constatação acerca da dimensão que tem tomado o ESP no cenário educacional brasileiro ao afirmar que esses projetos que tramitam no Senado e na Câmara se propõem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de modo a nela inserir um programa escola sem partido.

De acordo com Macedo (2017), a partir da divulgação da segunda versão da Base, um novo conjunto de demandas, aqui denominadas de demandas conservadoras, foi fortalecido. A autora ainda afirma que tais demandas estiveram presentes em todo o processo, “mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC”.

Assim, foi demonstrado que o neoconservadorismo, em sua versão do último quarto do século passado, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição da Modernização Conservadora ou Nova Direita, como denomina Apple (2003), que articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado.

No Brasil, sente-se esse avanço, como ficou demonstrado anteriormente, em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento ESP em várias esferas de interferência.

Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do Plano Nacional da Educação (PNE) e da BNCC.

O globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais. Padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais para garantir seus interesses.

O tema é por demais crucial para o futuro, recente e de longo prazo, pois implica definições que são decisivas para a constituição daquilo que as escolas e a sociedade deverão ser instigadas a produzir.

A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais.

A abrangência do neoconservadorismo em todas as esferas sociais, impõe uma atenção muito grande para os problemas que serão enfrentados e possíveis retrocessos que rondam nosso país.

4.2 ESCOLA

É evidente para acadêmicos e não acadêmicos que o sistema educacional brasileiro atualmente enfrenta sérios problemas. Essas dificuldades são aparentes na estrutura das escolas, que são incapazes de fornecer os recursos materiais necessários ao modelo educacional das sociedades democráticas. Incluem também a falta de materiais, a insegurança dos professores, a formação dos profissionais da educação, a relação dos alunos com os professores e a incapacidade dos alunos de se concentrar ou aprender. As escolas também enfrentam muitas outras questões,

como: relação das famílias com as escolas, dificuldade de ensinar e aprender para os professores e alunos se desmobilizando com o conteúdo escolar.

Algumas dessas questões acima apontadas são potencializadas no país em que vivemos em função de algumas escolhas políticas, como aponta Pescarolo (2014), por exemplo, a forma como gerenciamos nossos gastos públicos e dos investimentos que fazemos – ou melhor, que não fazemos - na área da educação.

A formação dos Estados-Nações, é um importante fator relacionado à ampliação de uma educação pública, pois era importante nesse momento formar um cidadão adequado para o convívio nessa nova sociedade. De acordo com Petitat (1994, p. 142),

A nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa dos programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional.

A estatização da educação também estaria relacionada com as novas concepções iluministas que tendiam a separar a moral religiosa da secular. E, por fim, com as demandas da Revolução Industrial, o Estado se firma como o grande provedor da educação na sociedade. A escola pública teria como objetivo retirar o “manto das trevas” que reinou durante a Idade Média, promover a noção de ordem, razão, estabelecer noções de justiça e injustiça e fazer conhecer os direitos sagrados daqueles que comandam e os deveres daqueles que devem obedecer à ordem social (PETITAT, 1994; XAVIER e TAMBARA, 2012).

Durkheim (2011) coloca as bases para pensarmos sobre a educação e o papel da escola na sociedade. Essa é uma instituição social básica, com papel fundamental na reprodução da homogeneidade (a garantia de uma base ideológica comum) e da heterogeneidade (a garantia de que as forças que alimentarão as diferenças criadas pela divisão do trabalho serão recriadas). Sua relação com a sociedade é a de perpetuar as formas sociais vigentes em cada época; sua relação com as formas dominantes do trabalho é direta: preparar para a divisão do trabalho, para a especialização requerida pela produção industrial.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade (...) e é, acima de tudo, o meio pelo qual

a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência (DURKHEIM, 1972, p.82).

As escolas recebem os “homens médios”, os homens que a “natureza” faz, e os transformam nos homens que a sociedade requer.

São as “similitudes essenciais”, na perspectiva de Durkheim, reclamadas pela vida coletiva, que permitem a existência e a permanência de uma sociedade. O papel da escola: perpetuá-las e reforçá-las.

Entretanto, não convém entendermos a escola só enquanto mecanismo de reprodução como defende Apple: (...) as escolas não são meramente instituições de reprodução. Convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (APPLE, 1989, p.181).

Reivindica-se a educação como um direito. A educação é um dos direitos humanos apontados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Um dos centros de luta na contemporaneidade é o de sua universalização.

O avanço das ideias conservadoras nesse campo estão presentes e disputam as políticas nacionais há bastante tempo. Em artigo recente (ZAN; KRAWCZYK, 2019), apontam como essa onda conservadora na educação nacional vem se consolidando mais recentemente, através de projetos como o Escola sem Partido, Escolas Cívico-Militares, Ensino Domiciliar e da expansão do empreendedorismo nos currículos brasileiros. Todos eles representam graves riscos para o ideal de escola pública universal, democrática e laica presente na Constituição de 1988.

4.3 NOVO RADICALISMO DE DIREITA?

Segundo Theodor Adorno (2020), um elemento decisivo na gênese do extremismo de direita é a antecipação do pavor. Tais movimentos mantêm uma relação estreita e complexa com o sentimento de catástrofe social. No dia 6 de abril de 1967, Theodor W. Adorno subiu ao palco do Neues Institutsgebäude, na Universidade de Viena, com apenas sete páginas de anotações para dar início à conferência intitulada “Aspectos do novo radicalismo de direita”. Sua apresentação, com a duração de pouco mais de uma hora, foi gravada e publicada postumamente.

Nas cinquenta e sete páginas em que se desmembrou o conteúdo daquelas

sete iniciais, Adorno apresenta uma série de elementos que julga relevantes para a discussão do tema. Adverte, de antemão, que seu objetivo não consistia em compor uma teoria completa e tampouco contestou outras teorias em circulação. Formulações desta natureza, realizadas por Adorno e por seus companheiros do Instituto de Pesquisa Social, já eram objeto de outras obras.

O problema da potencialidade da repetição da experiência fascista é algo que perpassa a obra de Adorno, desde o grande trabalho de pesquisa empírica *A Personalidade Autoritária*, de 1945 até esta conferência de 1967. Adorno justifica seu interesse pelo tema a partir da indagação: continuam existindo as condições sociais do fascismo? A resposta sempre vem afirmativa.

O desmoronamento do regime nazista não foi suficiente para garantir que tal experiência fosse trancafiada nas masmorras do passado: o fascismo não está morto, apenas inconsciente, poderíamos dizer. Isso se deve, principalmente, ao fato de que “a tendência sempre dominante à concentração do capital” segue sempre dominante. Por consequência, continua também sempre presente a “possibilidade permanente de rebaixamento de camadas sociais que eram, a princípio, burguesas em sua consciência de classe subjetiva e que adorariam fixar seus privilégios, seu estatuto social, e se possível os reforçar”. São grupos que preferem atribuir a responsabilidade por seu possível rebaixamento “não, por exemplo, ao aparelho que o provoca, mas àqueles que tiveram, ao menos segundo as concepções tradicionais, uma atitude crítica em relação ao sistema onde outrora mantinham seu estatuto”.

Mesmo uma situação de pleno emprego e prosperidade não é capaz de desarmar essa ameaça, pois a ela se juntam dois fatores. O primeiro consiste na constante ameaça de desemprego que a automatização da força de trabalho gera, sentimento que intensifica o incessante temor de pauperização. O segundo é a angústia gerada pela possibilidade de a nação ser absorvida pelos grandes blocos de poder e, em razão disso, seu povo ser lesado materialmente.

Nestas condições, Adorno destaca um aspecto importante desse novo nacionalismo: uma vez que “o mundo é, atualmente, agrupado no seio de alguns blocos imensos no interior dos quais as diferentes nações e Estados não possuem senão um papel subalterno, ele adquire o tom de algo de fictício” (PAVAN, 2020). Não se acredita mais de fato no nacionalismo. Isso não significa que o nacionalismo deixa de ser importante, ao contrário, faz com que “convicções e ideologias assumam seu caráter demoníaco, seu aspecto autenticamente destruidor, no momento exato em

que a situação o priva de uma parte de sua substância”. Justamente por duvidar de si mesmo, este nacionalismo precisa ser redobrado, por conta de um medo generalizado das consequências das grandes mudanças sociais.

Tende-se a acreditar, diz Adorno, que “existe em todas as democracias um resíduo de incorrigíveis ou de malucos, um lunatic fringe, como se diz na América”. Ora, se este fenômeno existe – e ele existe, ainda que em diferentes intensidades – isso se dá justamente porque em lugar algum a democracia se realizou plenamente. “Poderíamos, neste sentido, qualificar os movimentos fascistas de feridas, de cicatrizes de uma democracia, que não está ainda, neste momento, totalmente a altura da ideia que ela faz de si mesma” (PAVAN, 2020).

Quanto à economia, também em seu sentido mais geral, estes movimentos possuem uma relação estrutural, estando atrelados às mencionadas tendências de concentração e pauperização. Isso não significa, e Adorno faz questão de reforçar, que se possa estabelecer “uma simples equivalência entre o radicalismo de extrema direita e os movimentos conjunturais” (PAVAN, 2020). Existe um elemento decisivo na gênese de tais tendências: a antecipação do pavor. O extremismo de direita mantém uma relação estreita e complexa com o sentimento de catástrofe social. De uma certa maneira, é justamente à eventualidade de uma grande crise que estes movimentos “propõem seus serviços”. Há, porém, algo mais: de uma certa maneira deseja-se a catástrofe, fantasia-se com o fim do mundo. Este chamado ao desejo inconsciente de destruição deve ser considerado, insiste Adorno, um elemento relevante no conjunto das forças mobilizadas.

Durante a conferência, Adorno destaca que, para esses movimentos, é muito mais relevante o seu desejo de poder do que sua ideologia, que por sua vez é incompleta e secundária. É por essa razão que “não se deveria subestimar estes movimentos em razão de seu baixo nível intelectual e sua ausência de teoria”. O que eles alcançaram, com perfeição, foi um domínio dos meios de propaganda, domínio esse que está de acordo com as tendências de uma sociedade de aperfeiçoamento técnico.

Apesar de todos os conflitos internos que estes movimentos experimentam, eles são capazes de manter certa constância. A estes conflitos, não se deve dar tanta atenção. Isso, entretanto, não significa cair no erro de acreditar que são movimentos espontâneos. “Não se deve, mesmo, negligenciar aqui a parte de manipulação e de excitação artificial que caracteriza todos estes movimentos e que lhes concede, às

vezes, o aspecto de espectro de um espectro”. Para construir algo dessa natureza é preciso ser capaz de dominar o potencial das circunstâncias.

Quando estabelecidos, estes movimentos tendem a ter uma relação estrutural com o que Adorno denomina “sistemas de demência”. A figura típica aqui é a do “tipo manipulador”, apresentado em *A Personalidade Autoritária*. Em linhas gerais, trata-se de “pessoas por vezes frias, independentes, que têm um espírito estritamente tecnológico, mas que são, de toda maneira, justamente insanas em um certo sentido”. Face a uma situação como essa, talvez a única coisa possível a se fazer seja tornar claras as consequências deste radicalismo de extrema direita. Isso significa mostrar como o que é vendido como promessa só pode trazer infelicidade e destruição.

Adorno comenta alguns dos truques formais da propaganda do extremismo de direita. Uma delas é o apelo ao “concreto”, ao uso de dados irrefutáveis, que acabam sendo colocados a serviço de “toda esta sorte de histórias malucas e fantasiosas”. Outra técnica consiste em “pegar um conjunto complexo e lhes cortar um pedaço, depois outro e mais outro” até que não reste mais nada do que se tinha no problema, e torna-se possível negar que havia um problema ou até mesmo afirmar que a verdade era o oposto. Por fim, aparece o que Adorno chama de “o golpe do oficial”: “o fato destes grupos se comportarem, mesmo em sua nomenclatura, como se estivessem cobertos e encorajados por instâncias oficiais”.

Além destas técnicas formais, Adorno também aponta para uma série de artimanhas evocadas em “argumentos” de forma a dar-lhes ares de coisa séria. A primeira delas, que pode ser repetida em variações, se repousa no tema: “É preciso ter, de toda maneira, uma ideia”. Estratagema muitas vezes repetido, com certa inocência, em acusações contra uma juventude que não sabe o que fazer. Eles, os neofascistas, ao menos têm uma ideia. Em segundo lugar, aparece outra vez o nacionalismo: quando se diz ser destruído enquanto nação mundo afora ou quando se deseja acusar alguém de desprezo em relação aos símbolos nacionais.

Símbolos esses que também ganham vida própria, assim como os “comunistas”, os “intelectuais” e as “ideias”, e passam a designar justamente estes “pontos de alergia” dignos de estudo. Uma hipótese sobre isso: eles carregam mais que o elemento nacional, associam-se aos mesmos elementos inconscientes dos quais a propaganda se vale. Deste recálque associado aos símbolos nacionais, aparece como terceiro elemento um “complexo de punitiveness, cuja melhor tradução seria provavelmente o gosto de punir” o que, pouco surpreendentemente, mostra a

carga de sadismo submersa nas posições da extrema direita.

Adorno conclui a conferência comentando as táticas de atuação a serem adotadas pelos opositores do extremismo de direita. Sua primeira consideração: a tática do silêncio, visando assim fazer com que o problema desapareça é inócua. O autor adverte que já nos encontramos (em 1967) muito adentrados ao problema para tentar ignorá-lo. Sustenta também que “não se deve moralizar, mas fazer apelos aos interesses reais” que estão em jogo. Mesmo aquelas personalidades mais carregadas de preconceitos, “as que são de fato autoritárias, repressivas, reacionárias sobre o plano político e econômico, reagem de maneira completamente diferente quando se trata de seus próprios interesses transparentes, transparentes a si mesmos”. Deve-se voltar contra o mental, tentar trazer à consciência tudo aquilo que a propaganda autoritária quer apagar. O foco deve ser a relação entre a ideologia e a constituição sociopsicológica.

No 7 de setembro de 2021, Bolsonaro conseguiu mobilizar centenas de milhares de pessoas nas ruas, com a chamada “Semana da Pátria”. Quem estava na rua de verde e amarelo no dia sete clamava por um regime militar, pelo fechamento do Supremo Tribunal Federal, do Congresso Nacional e da imprensa. Quanto mais as pesquisas de intenção de voto indicavam um esgarçamento da popularidade de Bolsonaro, mais se radicalizam seus apoiadores. E, não por acaso também, o lançamento oficial do programa das escolas cívico e militares é feito nessa semana, embora dois anos antes. A “Pátria”, simbolicamente representada pelo hino nacional e pela bandeira do Brasil, é apropriada por um grupo que tem interesses conservadores, antidemocráticos, e que assume o lema: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Como apresentado acima, em sua palestra sobre os “Aspectos do novo radicalismo de direita”, ministrada em 1967 na Áustria, Adorno discutiu como o fascismo representa uma ferida da democracia, uma ferida que pode estar mais ou menos aberta dependendo do contexto social e político em que a sociedade se encontra, dependendo, por exemplo, do estado da luta de classes e da força política da esquerda num determinado momento.

5. AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ

5.1 O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O projeto de escolas cívico-militares começou a ser estruturado no primeiro semestre de 2019, a partir da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares que foi responsável por propor, desenvolver e implantar um modelo de escola de alto nível como projeto nacional, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares.

Os dois documentos orientadores para o estudo foram o Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 e a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.

O Programa foi lançado na Semana da Pátria, com a assinatura do Decreto que estabelece os princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, operacionalização, avaliação e certificação do modelo MEC de Escolas Cívico-Militares. A solenidade no Palácio do Planalto reuniu o Presidente da República, o Ministro da Educação e o Ministério da Defesa.

A implantação das escolas cívico-militares foi planejada, como já mencionado anteriormente, para ocorrer preferencialmente em regiões que apresentam situação de vulnerabilidade social e baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Entre as premissas do Programa estão a contribuição para a melhoria do ambiente escolar, redução da violência, da evasão e da repetência.

Mas, como foi possível observar, que há escolas em que esses os critérios não foram respeitados. Dito de outra forma, em algumas escolas, a implantação do Programa ocorreu independentemente do índice do Ideb ou da presença dos outros fatores.

O Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, apresentaram um conceito de gestão nas áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta era implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.

Esse momento de inserção intensa dos militares estaduais na educação está ligado historicamente ao processo de redemocratização iniciado em 1985, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que não mexeu no sistema de segurança pública, mas iniciou um contínuo debate sobre as instituições policiais, em

especial sobre as polícias militares, que tiveram intensa participação em ações de repressão aos movimentos políticos que contestavam a ditadura militar iniciada em 1964. Nesse sentido, as polícias militares buscaram outras funções para além do policiamento ostensivo, inserido em seu rol de atividades.

Esse momento de intensificação da hipermilitarização do cotidiano (BORDIN; GROTTI, 2021), de constantes ataques ao conjunto dos Direitos Humanos e de um intenso discurso de incitação ao ódio e à violência, em especial contra as minorias e grupos que não concordem com a atual gestão vem acompanhada do aumento da inserção dos militares em diversas esferas da administração civil e em especial, da educação pública, e que não se inicia nessa gestão.

Sendo mais uma etapa desse processo, Alves e Toschi afirmam:

No cenário de crescente conservadorismo que toma a sociedade brasileira, a militarização vai ganhando proporções assustadoras e nos indica a urgência de promover debates, pesquisas e publicações que possam desvelar os impactos desse processo na formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros (ALVES, TOSCHI, 2019, p. 634).

Nesse sentido, observa-se que a militarização da educação é um processo de acumulação social (MISSE, 1999), podendo ser observado a inserção dos militares (referência essa aos policiais militares ou militares estaduais) em um momento anterior, com a criação de unidades de patrulha escolar e o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), criando uma policialização das políticas públicas (MORAES, 2006). Ainda que o ensino militar tenha uma história longa no Brasil, seja nas Forças Armadas, seja nas Polícias Militares, é a partir de 1998 que escolas públicas, estaduais ou municipais, serão transformadas em “colégios militares”, especialmente no Estado de Goiás, precursor dessa política (CRUZ, 2017, p. 68).

De acordo com Benevides e Soares (2020), o processo de militarização das escolas públicas não é novo no mundo: as autoras asseveram que esse modelo de escola, principalmente no Ensino Médio, existe em países como Índia, Turquia e Estados Unidos. A Turquia fundou o modelo de militarização de escolas de Ensino Médio em 1845; a Índia adotou o sistema em 1930, com o objetivo inicial de atender aos filhos de militares, todavia, passou a admitir filhos de civis; e os Estados Unidos criaram, em 1916, a escola profissionalizante militarizada do Ensino Médio, com propósito de formar os jovens para a Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, as escolas militares do Exército surgiram em 1889, no período Imperial do governo de D. Pedro II, com a criação do “Imperial Colégio Militar”, que depois da Proclamação da República passou a ser chamado Colégio Militar do Rio de Janeiro” (BENEVIDES; SOARES, 2017, p.8).

De acordo com Rêses e De Paulo (2019), um nome de destaque na implementação da militarização na educação foi Benjamin Constant:

Ele entrou para o exército em 1852, participou da Guerra do Paraguai e foi um dos idealizadores do golpe que derrubou o Império de D. Pedro II, sendo, por isso, considerado um dos fundadores da República. Foi Ministro de Guerra e Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do governo do Marechal Deodoro da Fonseca. Benjamin Constant, conceituado e respeitado professor da Escola Militar — escola criada e mantida no Rio de Janeiro à época, determinou o lema da bandeira brasileira. A ideia veloz das influências sobre ele dos ideários positivistas de Augusto Comte, que considerava a educação como prática essencial para a anulação de tensões sociais. (RÊSES E DE PAULO, 2019, p. 704)

As escolas incluídas no processo de militarização diferem das escolas militares de corporações como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, que em sua origem já são militares e, geralmente, vinculadas aos órgãos específicos das Forças Armadas e das secretarias de Segurança, e não às secretarias de Educação. Diferem também das escolas privadas que utilizam a chamada “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar”, que pertencem a grupos filantrópicos e não necessariamente seguem as normas regimentais das corporações militares, como é o caso das escolas pertencentes à Cruz Azul em São Paulo e das escolas privadas criadas por associações de militares para atender, prioritariamente, aos seus filhos. Já o modelo cívico-militar, criado em 2019 pelo MEC, utilizando uma nova nomenclatura, segue a lógica de militarização das escolas públicas e tem como alvo as redes municipais e estaduais (SANTOS et.al, 2019).

É necessário, desta forma, entender um pouco mais o PECIM, a partir da mineração dos textos “Diretrizes das Escola Cívico-Militares” e “Manual das Escolas Cívico-Militares”.

Nessa fase do trabalho, o objetivo foi alinhar a análise qualitativa com o auxílio de ferramentas quantitativas que puderam auxiliar na extração de informações relevantes a partir da análise dos textos “Diretrizes das Escola Cívico-Militares” e “Manual das Escolas Cívico-Militares”. De forma que se torna visualmente compreensível e analisável os principais termos e palavras encontradas nos relatórios. O que a ciência de dados e informação nomeia de mineração de texto.

Para a construção dos quadros e gráficos presentes nesta sessão, utilizou-se a ferramenta Bibliometrix que é vinculada à plataforma R Studio. O Bibliometrix é um pacote que possibilita a visualização das informações mineradas nos textos de forma mais dinâmica e organizada. Dessa forma, o pacote mostrou-se muito útil nesta etapa da pesquisa, que combinou a análise quantitativa com a qualitativa, por meio da análise dos termos principais dos documentos.

FIGURA 1 - Relação das palavras mais frequentes

escola	1113
alunos	1062
escolar	1058
escolas	682
educação	678
ensino	627
militares	587
ecim	584
cívico	571
das	471
art	453
aprendizagem	449
aluno	429
atividades	381
seção	380

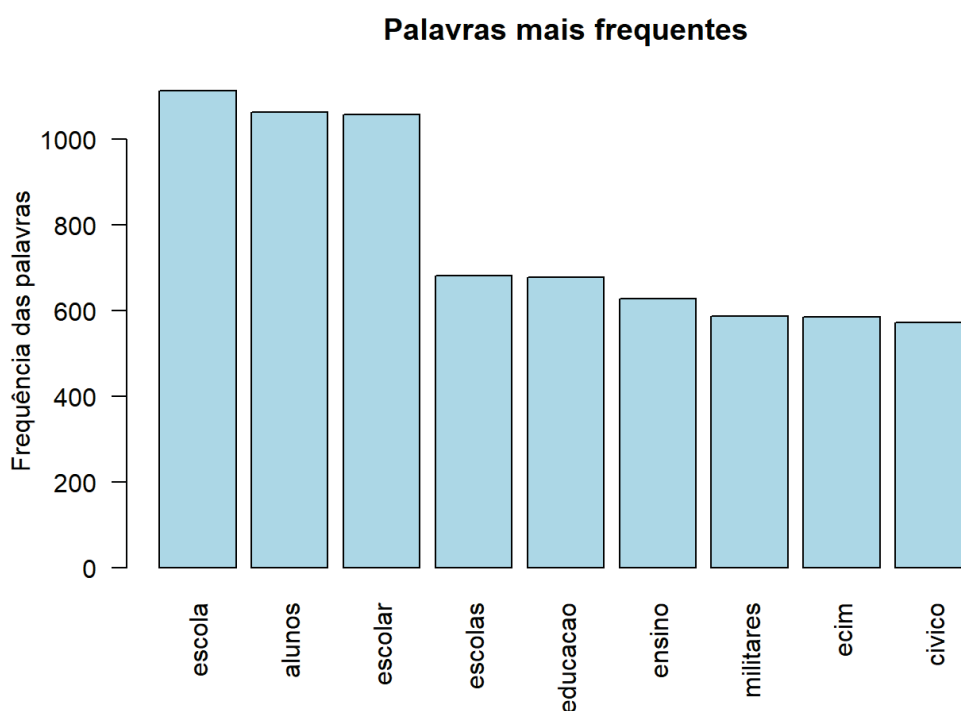
deve	372
valores	356
gestão	355
pedagógico	337
manual	334
devem	327
normas	326
educacional	319
projeto	317
professores	300
avaliação	278
desenvolvimento	268
sobre	260
cada	254
pedagógica	253

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É possível visualizar na Figura 1 acima, que excluindo as variações da palavra escola e alunos, os termos mais utilizados nos relatórios são “militares”, “cívico” e “ecim”. E pode-se perceber que são menos usados termos como “desenvolvimento”, “projetos” e “pedagógica”. Dessa forma, é interessante notar, que além da análise qualitativa construída até o momento, a quantidade de palavras que são utilizadas vai de acordo com o projeto proposto pelas diretrizes para as escolas cívico-militares.

A Figura 2 foi construída de uma forma mais condensada dos dados apresentados na anterior. O gráfico de barras, mostra de forma mais clara a quantidade de termos mais citados nos dois documentos analisados.

FIGURA 2 – Gráfico das palavras mais frequentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para além de uma análise pontual dos termos, é possível observar nesses dados, que as palavras com maior repetição não foram escolhidas de forma impensada. Termos como “valores” que possui uma frequência de mais de 350 vezes, nos mostra como a militarização está fortemente ligada a um discurso de moral, valores nacionais, que foram tão difundidos nos discursos da extrema direita, principalmente pela imagem política de Bolsonaro. Um discurso que vai ao encontro de um controle social perverso.

Partindo desta discussão, um modelo analítico composto por dois tipos ideias weberiano (compostos por abstrações e não encontrados em sua forma pura na sociedade) irá nos ajudar a viabilizar a análise posterior que pretendemos realizar. O

tipo controle social normal, através da chave da integração, produziria uma organização social que, por sua vez, produziria ciclos virtuosos de indivíduos integrados, ao passo que o controle social perverso produziria ciclos viciosos de estados de medo e insegurança (MORAES, KUILATIS, 2013).

Para complementar esta análise, tomemos a importância do conflito na teoria de George Simmel (1983), para quem tal elemento não está em oposição à ordem social, mas, sim, é seu constituidor. Em outras palavras, “a ordem seria constituída a partir e pelo conflito, que teria origem na diferença entre as classes e o indivíduo” (MORAES, KUILATIS, 2013, p. 4). No modelo de controle social normal, o conflito seria absorvido como fato social normal, de forma a se empreender um esforço a fim de diminuir as desigualdades sociais e acesso ao poder. Já no modelo do controle social perverso, o conflito seria um elemento que deve ser eliminado, tomando-se principalmente as desigualdades sociais e políticas como ameaças à manutenção da harmonia social (MORAES, KUILATIS, 2013).

Esse modelo de escolas cívico-militares foi implantado, como já dito anteriormente, em 51 escolas já no ano de 2020. A implantação ocorreu em todas as regiões brasileiras, sendo que na região sul 13 escolas aderiram ao modelo. No estado do Paraná, quatro escolas receberam o PECIM, nas seguintes localidades: Curitiba (Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay), Colombo (Colégio Estadual Vinícius de Moraes), Foz do Iguaçu (Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves) e Londrina (Colégio Estadual Profª Adélia Barbosa). No ano seguinte, mais cinco escolas acolheram o modelo. Além disso, o governo estadual implantou um programa próprio de militarização, inspirado no programa federal.

Para entender como se deu essa implementação no Paraná é necessário resgatar a trajetória do estado no que tange à relação entre escola e polícia. O policiamento nas e a militarização das escolas como uma forma de controle social.

5.2 DA POLICIALIZAÇÃO A HIPERMILITARIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PARANÁ: GUARDA MIRIM, PROERD, PEC, BPEC, ESCOLA SEGURA

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a disciplina. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui,

reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2010, p. 185).

Fundada em 6 de setembro de 1963, a então denominada Casa do Menor Trabalhador, funcionava na Rua Comendador Araújo, nº 388, Curitiba e abrigava 295 adolescentes em dois regimes: internato e semi-internato. Na época, os adolescentes eram distribuídos em três cursos: Formação e Aperfeiçoamento de Vigilantes Mirins, Engraxates e Lavadores de Carro e Formação Profissional para Menores de Campo Comprido².

Em 1966, por meio de um decreto da Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social, extinguiu-se o curso de Engraxates e Lavadores de Carros. Os adolescentes que faziam o curso de Formação e Aperfeiçoamento de Vigilantes Mirins tinham a missão de ajudar no controle do trânsito de Curitiba, atividade desenvolvida sem remuneração. A casa fornecia uniforme, alimentação, pouso aos internos e alimentos a algumas famílias dos semi-internos.

Em 1969, os Vigilantes-Mirins deixaram de prestar serviços junto ao Batalhão de Trânsito de Curitiba e foram encaminhados para trabalhar no apoio administrativo de Secretarias de Estado e algumas empresas. Em 21 de outubro de 1974, a Casa do Menor Trabalhador foi transferida para um imóvel comprado pelo Governo do Estado, na Av. Anita Garibaldi, 2395, bairro Ahú, na capital. A unidade também mudou de nome e passou a se chamar Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes. Em regime de semi-internato, oferecia as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta época, os adolescentes eram encaminhados para o mercado de trabalho, mas sem participarem de curso profissionalizante.

A partir de 1977, o Centro de Integração Comunitária deixou de oferecer a escolarização e os adolescentes passaram a estudar em escolas próximas à comunidade.

Três anos depois, em 1980, o Centro de Integração implantou os cursos de Auxiliar de Escritório e Relações Humanas e, também, o Programa CES (Centro de Estudos Supletivos), com o objetivo de reduzir a defasagem escolar. O Programa CES funcionou na unidade até 2005, já com a denominação Centro Estadual de Educação

² <https://www.guardamirimparana.com.br/2020/02/nossa-historia-desde-1963.html> acessado em 09/10/2022

Básica de Jovens e Adultos.

Apenas em 1986, o Centro passou a atender adolescentes do sexo feminino. Outra curiosidade a respeito da unidade é que o nome “Guarda Mirim” não foi planejado. Ele foi adotado pelo costume da população de chamar os adolescentes de Guardas-Mirins, em função de, inicialmente, auxiliarem o Batalhão de Trânsito no controle do tráfego na região central de Curitiba.

Atualmente, a Instituição promove a inserção de adolescentes de ambos os sexos no mundo do trabalho por meio do Programa de Aprendizagem, vinculados à Qualificação Profissional Básica ao Adolescente Aprendiz (QPB-AA) da Secretaria de Estado da Educação.

Já o policiamento escolar surgiu em 1994 com a denominação de Patrulha Escolar, composto exclusivamente por policiais femininas. A criação dessa patrulha foi consequência de ocorrências policiais com desfecho desagradável nos colégios de Curitiba, momento em que se observou a inadequação do policiamento convencional para esse tipo de situação.

Com o passar do tempo esse serviço foi ampliado e constituiu-se numa especialidade de policiamento. Inseriu-se no conceito de polícia comunitária, o qual através de uma parceria entre a Polícia Militar e a Secretaria Estadual de Educação, passou também a ministrar palestras educativas, e assessoria na segurança das escolas³.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) é um dos programas desenvolvidos pelos policiais da unidade. A iniciativa tem a parceria da Secretaria de Educação do Estado e realiza a conscientização dos jovens sobre os riscos e consequências que o uso de drogas e bebidas alcoólicas podem ocasionar à saúde e à família.

O PROERD tem por base o *Drug Abuse Resistance Education* (DARE), criado pela Professora Ruth Rich, em conjunto com o Departamento de Polícia da cidade de Los Angeles, EUA, em 1983. O Programa é pedagogicamente estruturado em lições, ministradas obrigatoriamente por um policial militar fardado, que além da sua presença física em sala de aula, como educador social, propicia um forte elo na comunidade escolar em que atua; estabelecendo uma sólida base de apoio no trinômio: Polícia Militar, Escola e Família.

³ [Histórico | POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ \(pmpr.pr.gov.br\)](http://historico.policia.mil.pr.gov.br)

Na Polícia Militar do Paraná (PMPR), o PROERD foi implantado no ano de 2000, sendo inicialmente adaptado à rede de ensino municipal de Paranaguá, com resultados altamente produtivos e positivos, para posteriormente ser implantado em todo território paranaense.

Em julho de 2008 o PROERD foi incorporado ao Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC). Os policiais militares que atuam no Programa são rigorosamente selecionados e formados por profissionais da própria Polícia Militar e da área de educação, para atuarem nas escolas e em famílias. O policial militar do PROERD tem a participação uma vez por semana em turmas de quartas e sextas séries do ensino fundamental e no curso para Pais ou Responsáveis. Assim como o de Educação Infantil, sendo que o foco principal do Programa regular é a abordagem de temas que versam sobre a valorização à vida e a tomada de decisões ao não uso de drogas e ações geradoras de violência.

O Programa oferece linguagem acessível à faixa etária que se direciona, por meio de uma variedade de atividades interativas com a participação de grupos em aprendizado cooperativo. Um ponto de grande relevância na aplicação do PROERD reside no vínculo afetivo que o Instrutor do PROERD, também denominado de Educador Social, desenvolve com os alunos, em função da relação pedagógica e da aproximação proporcionada pelo policial-militar em sua atividade de docência.

As atividades foram projetadas para estimular os estudantes a resolverem os principais problemas na faixa etária que se encontram e, neste contexto, pode ser incorporada como parte integrante do currículo, oferecendo assuntos como saúde, ciências, estudos sociais, literatura e outros pertinentes. As lições do PROERD ensinam as crianças e adolescentes a reforçarem a autoestima, lidar com as tensões, resistir às pressões dos companheiros e da mídia, além de desenvolver conceitos de cidadania.

Assim, foi desenvolvido um currículo próprio que contém dez lições para alunos que se encontram nas quartas e sextas séries do ensino fundamental, respeitando-se as necessidades de desenvolvimento psicológico e maturacional dos alunos, conforme a síntese genérica do conteúdo das lições

Em 2003 a advogada Margarete Maria Lemes, então assessora jurídica do Núcleo Regional de Ensino da Área Norte (Região Metropolitana de Curitiba), em conjunto com o 2º tenente Wagner de Araújo, sob a orientação do major Anselmo José de Oliveira, apresentou ao Comandante-geral da Polícia Militar do Paraná o Programa

“Por Uma Escola Mais Segura”.

O Programa foi implantado nos municípios de Curitiba e Região Metropolitana, e visava o estabelecimento de uma parceria entre a Polícia Militar, a Secretaria de Estado da Educação, por intermédio do Núcleo Regional de Ensino correspondente, a comunidade escolar (alunos, pais, professores, diretores, funcionários, administração e colaboradores); além da participação de instituições e autoridades locais dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

Recepcionado pela PMPR, esse programa fez com que o Projeto Patrulha Escolar III ganhasse status e estrutura de Programa de Governo do Estado, que iniciado em 2003 (em Curitiba e Londrina) foi lançado oficialmente em fevereiro de 2004, com a denominação “Patrulha Escolar Comunitária”.

Em 2007 o policiamento escolar de todo o Estado foi reunido sob um comando único e passou a denominar-se Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, pela Portaria do Comando Geral nº 121, de 01 de fevereiro de 2013, passou a designar-se Batalhão de Polícia Militar Escolar.

O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) foi criado para atender as comunidades escolares com os Programas Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). O BPME tem por finalidade o desenvolvimento de uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente por meio da educação preventiva sobre drogas e violência; seja pela aplicação dos programas citados, ou pela realização da atividade especializada de policiamento que prevê a antecipação aos atos delituosos. Sempre com o objetivo de transformar o ambiente escolar através da mudança de atitudes.

O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) foi criado pelo Decreto nº 2.348/08 e a Lei nº 15.745/07, com a finalidade de desenvolver ações junto aos estabelecimentos de ensino, a fim de atuar como ferramenta eficaz na segurança em escolas, com o foco na prevenção ao uso de drogas e cultura da paz. A Unidade foi criada para estabelecer e consolidar a parceria entre a segurança pública e a escola, na parceria entre o policial militar e os profissionais da educação, propiciando o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O BPEC possui dois programas desenvolvidos na concepção de Polícia Comunitária: a Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), ambos realizados em sintonia com

a Secretaria de Estado da Educação (SEED), Secretarias Municipais da Educação e escolas privadas.

A Unidade possui o efetivo previsto de 611 policiais militares, no entanto opera no Estado com 519 militares estaduais, com o Programa Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), além do desenvolvimento de atividades orgânicas suplementares.

A SEED possui o total de 2.143 unidades de ensino estaduais, distribuídas nos 399 municípios do Paraná e divididas em 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), totalizando 1.084.826 estudantes. O Programa PEC é aplicado prioritariamente (regime de exclusividade) em 99 municípios, e alcança 1.295 unidades de ensino estaduais, perfazendo 784.515 (72,32%) da população de estudantes.

A fim de melhor atender as demandas das unidades de ensino estaduais, o Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) está subdividido territorialmente em cinco Subunidades (Companhias), as quais abrangem, estrategicamente, as seguintes quantidades de municípios:

FIGURA 3 - Companhias BPEC

CIA. PM/BPEC	Sede	Abrangência de Municípios com o Programa PEC	Abrangência de Municípios com PROERD
1ª Cia	Curitiba	16	11
2ª Cia	Foz do Iguaçu	17	63
3ª Cia	Maringá	11	65
4ª Cia	Londrina	20	27
5ª Cia	Ponta Grossa	35	36
	Total	99	202

Fonte: P/3 – BPEC (2018).

O Programa PEC consiste no desenvolvimento de três Módulos, que são adotados pelo estabelecimento de ensino de acordo com a necessidade e interesse

da Direção e comunidade. O Programa PEC possui dois regimes de aplicação em municípios: exclusivo e não-exclusivo. O regime de atendimento exclusivo de aplicação depende da disponibilidade fixa de recursos de instalações físicas, viatura e capital humano qualificado para atuação no Programa. No regime de atendimento não-exclusivo a equipe policial militar de PEC realiza a intervenção especializada de forma pontual e por solicitação do gestor da unidade de ensino, sem vínculo com o município.

O Projeto Escola Segura foi implementado com base nos Artigos nº 33 a 41 da Lei 19.130, de 25 de setembro de 2017, que autoriza o Poder Executivo a instituir, na Polícia Militar do Paraná (PMPR), o Corpo de Militares Estaduais Inativos e Voluntários (CMEIV), para exercer atividades junto ao Poder Público no Estado, com o pagamento da diária especial por atividade extra jornada voluntária, a gratificação intramuros.

O Projeto Escola Segura tem como objetivo a segurança no ambiente escolar, para que os espaços internos e externos sejam propícios ao direito à aprendizagem. É necessário conhecer tais ambientes, pois eles mostram o histórico de problemas, idade e perfil dos estudantes, horários de funcionamento, a cultura escolar, entre outros, a sua localização, o seu entorno e possíveis situações que coloquem em risco a segurança dos estudantes e dos que frequentam esse ambiente.

A necessidade de complementação da segurança por intermédio da presença física de policiais militares estaduais na escola, proporcionando dois aspectos vinculados à segurança: patrimonial e vigilância. Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente em constante troca de conhecimentos e fisicamente seguro⁴.

Para tanto são empregados diariamente dois militares estaduais no CMEIV por unidade de ensino estadual, com a carga horária de trabalho diária por militar estadual de oito horas, e seguirá os mesmos turnos de trabalho dos policiais militares que desempenham a atividade de policiamento escolar comunitário BPEC, ou seja, das 07h00 às 15h00 e das 15h00 às 23h00, para fins de apoio operacional.

Assim, a intenção e o foco fundamental do projeto é integrar, de maneira sistematizada e pautada nos princípios metodológicos de polícia comunitária escolar, o binômio segurança e educação, proporcionando objetiva e subjetivamente

⁴ <https://www.educacao.pr.gov.br/Escola-Segura> acessado em 10/10/2022

segurança aos estudantes, comunidade escolar, famílias e o entorno das instituições de ensino.

A Secretaria de Estado da Educação possui 2.143 unidades de ensino estaduais, das quais 1.295 são atendidas em regime de exclusividade pelo BPEC com o Programa Patrulha Escolar Comunitária (PEC), (Escola Segura – Secretaria Estadual de Segurança Pública – Polícia Militar do Paraná 2019).

Considerando a amplitude do Projeto Escola Segura no Paraná, o planejamento prevê a implantação futura nas 2.143 unidades de ensino estaduais. De tal modo, será estabelecido o marco temporal, dividido em etapas de aplicação, a partir de um cronograma de ações. Portanto, o foco será o alcance de aproximadamente 1,1 milhão de estudantes no Paraná.

As Instituições envolvidas no processo de planejamento, SEED e SESP/PMPR, por intermédio do BPEC, defendem, com a implantação do Projeto Escola Segura, maior qualidade nas ações e respostas no atendimento às comunidades referentes ao policiamento comunitário escolar, com a diminuição do índice de ocorrências nas escolas e aumento de ações preventivas, a partir do desenvolvimento de ações integradas e engajamento pelos órgãos envolvidos.

5.3 O PECIM NO PARANÁ

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (FOUCAULT, 1987, p. 142)

O PECIM foi implantado no Paraná a partir do ano de 2020, em quatro escolas, já escolhidas no ano de 2019. No ano seguinte foi expandido para mais cinco escolas, contabilizando o total de nove escolas em diferentes localidades, conforme pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 4 – Escolas do Programa Nacional Cívico-Militar no Paraná

Curitiba (2020)	BEATRIZ FARIA ANSAY C E EF M
Colombo (2020)	VINICIUS DE MORAES C E EF M
Londrina (2020)	ADELIA D BARBOSA C E PROFA EF M
Foz do Iguaçu (2020)	TANCREDO DE A NEVES C E EF M
Rolândia (2021)	JOSE ALEXANDRE CHIARELLI CE PROF EF M
Cascavel (2021)	CATARATAS C E EF M
Cascavel (2021)	JULIA WANDERLEY C E PROF EF M
Curitiba (2021)	ARLINDO CARVALHO DE AMORIM C E EF M
Ponta Grossa (2021)	COLARES C E PROF EF M

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados da SEED ⁵

O Programa Nacional das Escolas Cívico-militares resulta, como já mencionado, de uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa. Apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares inativos das forças armadas.

Os Colégios Cívico-Militares pertencentes ao Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, contam com a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Esporte e a Secretaria Estadual da Segurança Pública. Apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) do Estado do Paraná.

A implantação do modelo nas instituições de ensino foi feita a partir de consulta pública com a comunidade escolar.

Os Colégios Cívicos-Militares do Estado Paraná foram instituídos pela Lei 20338/2020, que no seu Artigo 2º apresenta como um dos princípios “a promoção dos direitos humanos e cívicos, respeito à liberdade e o apreço à tolerância como garantia do exercício da cidadania e do compromisso com a superação”, permitindo que o educando seja capaz de entender os princípios éticos de respeito aos direitos

⁵ https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares (Acessado em 09/10/2022)

humanos, à proteção à dignidade humana, o zelo pelos direitos fundamentais de toda a comunidade escolar e à diversidade.

A proposta dos Colégios Cívico-Militares, de acordo com os documentos oficiais, consiste em ofertar uma educação básica de qualidade, o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado e que promova a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a gestão de excelência dos processos educacionais, pedagógicos e administrativos e o fortalecimento de valores humanos e cívicos.

Pelo exposto, a presente proposta objetiva contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica nos Colégios Cívico-Militares do Estado do Paraná por meio da Unidade Curricular de Cidadania e Civismo, ampliando a consciência crítica e a compreensão do conceito de cidadania, refletindo na sua prática como cidadão.

A Unidade Curricular de Cidadania e Civismo visa contribuir de forma que a educação escolar se efetive como uma estratégia, favorecendo a construção da cidadania e a participação ativa na sociedade.

Diante da necessidade de uma prática educacional que considera o papel transformador do indivíduo e sua realidade social, compreendendo seus direitos e deveres, os conhecimentos científicos trabalhados na disciplina estão alinhados à formação comum para o pleno exercício da cidadania, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Sua abordagem, segundo os documentos oficiais, deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e ações, de modo que cada estudante possa participar de forma autônoma na comunidade em que está inserido.

O secretário da educação no Paraná, no momento da implantação do PECIM, era Renato Feder, empresário do ramo de tecnologia. Considerado liberal, já chegou a defender a privatização do ensino e a extinção do Ministério da Educação.

Nesse sentido, Dardot e Laval ajudam a compreender essa mentalidade. Os referidos autores consideram que o sistema neoliberal inaugura uma era pós democrática, uma vez que, o neoliberalismo “não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.14). E, ainda, chamam atenção para as austeras mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que “operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que

podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 9).

Sobre a configuração do neoliberalismo, Dardot e Laval (2016, p. 15) afirmam que:

Trata-se de uma nova razão do mundo, cujo sucesso normativo pode ser descrito como político, econômico, social e subjetivo, enfim, integra todas as dimensões da existência humana. (...) O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.

Portanto, não é possível pensar as transformações da educação contemporânea sem compreender a natureza desse movimento global e sistêmico que se consolida conceitualmente como neoliberalismo.

Durante sua gestão, Feder ainda promoveu uma das maiores ampliações de escolas cívico-militares no país. De 2020 a 2022, ao menos 195 escolas estaduais paranaenses passaram a ter o modelo⁶. Essas escolas fazem parte do Programa Colégio Cívico-Militares no Estado do Paraná, instituído pela Lei nº 20.338, em outubro de 2020.

Através da utilização de discursos democráticos e práticas punitivas, torna-se nítida a intensificação da exclusão, disciplinamento e controle sobre as classes populares. O Estado no Brasil e na maioria dos países ocidentais contemporâneos apresentasse na sua forma punitiva por excelência.

Michel Foucault (2008) afirma que no século XIX surgiu uma estratégia de poder e de governo: o Biopoder – um tipo de poder que não se aplica somente ao corpo individual, como no caso das disciplinas, mas um poder cujo objeto é o grupo (população). Desenvolve-se uma série de instrumentos para administrar a vida das pessoas. Podemos assinalar três grandes mudanças:

- a) O docente passa a estar sujeito à disciplina;
- b) Uma mudança nas atitudes com relação à infância: não só devia ser controlada, mas protegida e “civilizada” (ensino de higiene e de educação cívica);
- c) A Pedagogia tornou-se a base dos dispositivos de controle.

⁶<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/empresario-e-secretario-no-parana-quem-e-renato-feder-que-vai-comandar-a-educacao-em-sp.shtml> (acesso em 09/10/2023)

A forma disciplinar não foi abandonada, mas essa nova lógica social, a dinâmica crescente da cultura e da economia, na qual a mudança aparece como regra e não como exceção, começou a constituir outro modelo de governo que integrou as disciplinas em uma estrutura maior.

O Biopoder é essa nova estratégia de poder e governo. O objeto do poder já não é mais visto como um indivíduo isolado, mas como população. As ações derivadas da biopolítica são as regulações. A regulação não elimina a disciplina, em alguns casos combinam-se, em outros entram em contradição: a disciplina dá um molde prévio para as condutas; a regulação partia das condutas já existentes para dar-lhes uma direção.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) fundamentou o Projeto Valores, uma ação que visa implementar atividades ao desenvolvimento de valores em educação nas Escolas Cívico-Militares (Ecim). O principal objetivo do projeto é desenvolver virtudes nos discentes, por meio dos valores éticos preconizados pelo modelo proposto para as Ecim.

O Projeto Valores deve ser coordenado pela Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica, e contar com a participação de monitores, professores, agentes de ensino e, se possível, também com a participação do psicopedagogo, que deve elaborar o Plano Anual para o projeto. O Plano Anual necessita ser composto de atividades lúdicas, reflexivas e conceituais que contemplem períodos definidos pela escola e os valores a serem desenvolvidos de forma individual e coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cita em seus artigos a importância dos valores na educação básica, tendo como finalidade, preparar o educando para o exercício da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também exerceu importante papel para a fundamentação do Projeto Valores, pois estabelece conhecimentos, competências e habilidades com o objetivo de que todos os estudantes desenvolvam-nas ao longo da escolaridade básica, visando assim, sua formação humana e integral.

O desenvolvimento do projeto se dá em um horário de aula normal e semanal, e as atividades planejadas na escola devem permitir o envolvimento de todos os profissionais e difundir os valores das Ecim. Todas as etapas do projeto devem ser elaboradas visando atender ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo da escola, tendo a BNCC como referência.

5.3.1 Cidadania e civismo na Matriz Curricular

Nessa sessão, a título de ilustração e exemplificação das mudanças e características específicas do componente curricular das escolas cívico-militares, pode-se observar nos recortes feitos da matriz curricular nas imagens abaixo, das instituições públicas estaduais, o componente curricular intitulado “cidadania e civismo”. Este enquadra-se específica e unicamente às grades curriculares das escolas cívico-militares do estado do Paraná.

O Componente Curricular de Cidadania e Civismo visa contribuir, de acordo com a SEED, com a educação escolar de forma que se efetive como uma estratégia que favorece a construção da cidadania e a participação ativa na sociedade. Diante da necessidade de uma prática educacional que considera o papel transformador do indivíduo e sua realidade social, compreendendo seus direitos e deveres, os conhecimentos científicos trabalhados na disciplina estão alinhados à formação comum para o pleno exercício da cidadania, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Sua abordagem deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e ações em que cada estudante participa de forma autônoma na comunidade em que está inserido.

E é com esse discurso que a SEED justifica a inclusão da disciplina na parte diversificada da grade horária dos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Cívico-Militares no Paraná, conforme pode ser observado na Figura 5. Ressalta-se que a carga horária diária aumenta para seis horas semanais e que a disciplina de Cidadania e Civismo é considerada “específica em razão do Programa das Escolas Cívico-Militares”. E, assim segue também no currículo do Ensino Médio das escolas que fazem parte do PECIM, ou mesmo do programa estadual, conforme pode ser averiguado na Figura 6.

FIGURA 5 - MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS PARA INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS CÍVICO-MILITARES

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná					
CURSO: Ensino Fundamental 6º / 9º ano					
TURNO:	C.H. do curso: 4.000 h	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200			
ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:			
COMPONENTES CURRICULARES		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS	4	4	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO ²	1	1	-	-
	GEOGRAFIA	3	3	3	3
	HISTÓRIA	3	3	3	3
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2
	MATEMÁTICA	6	6	6	6
Total de horas-aula semanais - BNCC		27	27	25	25
PARTE DIVERSIFICADA - PD	CIDADANIA E CIVISMO ³	1	1	1	1
	REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2	2
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	0	0	2	2
Total de horas-aula semanais - PD		3	3	5	5
Total de horas-aula semanais⁴		30	30	30	30

¹ Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96

Fonte: ANEXO XIII MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS COLÉGIOS CÍVICOMILITARES DO PARANÁ (CCM) E PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM) 1, 5 - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS

FIGURA 6 - MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO - COLÉGIO CÍVICO-MILITAR

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná							
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas		
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022				
CÓDIGO	FORMA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0	
EDUCAÇÃO FÍSICA	2		0	2			
LÍNGUA INGLESA	2		2	0			
LÍNGUA PORTUGUESA	3		3	4			
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	
			GEOGRAFIA	2	2	0	
			HISTÓRIA	2	2	0	
			SOCIOLOGIA	0	2	0	
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	
			QUÍMICA	2	2	0	
			BIOLOGIA	2	2	0	
		TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12
		TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA - PFO	PROJETO DE VIDA	1	1	1		
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
		CIDADANIA E CIVISMO ²	1	1	1		
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA			6	4	4		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA			30	22	16		

Fonte: ANEXO XIII MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS COLÉGIOS CÍVICOMILITARES DO PARANÁ (CCM) E PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM) 1, 5 - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS

A título de comparação temos a Figura 7, do Novo Ensino Médio das escolas que não fazem parte do PECIM, que não possui o componente curricular “cidadania e civismo”. O que é interessante de observar que, como já foi apontado em outros momentos, o componente militarizado, materializado na matriz curricular pela disciplina “cidadania e civismo” tem um foco bastante direcionado para a formação básica.

O que perde força considerável quando se analisa a matriz curricular do novo ensino médio. Existem outros pontos que necessitam de análises exaustivas sobre o currículo do novo ensino médio, o campo da sociologia e da educação vem desenvolvendo trabalhos interessantes sobre.

FIGURA 7 - MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO

ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas	
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022			
CÓDIGO <						

Fonte: ANEXO XIII MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS COLÉGIOS CÍVICOMILITARES DO PARANÁ (CCM) E PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM) 1, 5 - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS

A parte diversificada dessa matriz, denominada parte flexível obrigatória - PFO, inclui três disciplinas: Projeto de vida, educação financeira e pensamento computacional.

As políticas públicas representam o estado em ação e a primeira coisa que precisamos fazer ao analisá-la é pensar qual é a configuração do estado. Um programa como o PECIM, muito embora tenha um discurso valorativo de formar para o civismo e a cidadania, tem, em sua concepção, interesses que são de controlar os estudantes por meio da disciplina dos corpos e da educação das mentes e representa um governo que tem uma agenda conservadora e neoliberal.

6. CONCLUSÃO

A ordem social segundo Ross (1901), não é instintiva, nem espontânea, mas sim um produto do controle social. Uma sociedade não pode existir sem ordem social, e conseqüentemente, o controle social é um elemento imprescindível da sociedade. Porém existem dois tipos ideais de controle social: um que gera coesão, solidariedade e inclusão dos conflitos, e outro que gera exclusão de conflitos, segregação, manutenção de interesses e reprodução de estigmas, este é o que chamamos de perverso. (MORAES; KULAITIS, 2013)

Se o controle social visa a manutenção da ordem social, no cenário brasileiro, ainda que seja possível apontar algumas mudanças, ele está associado à negação de conflitos de origens diversas, mas que se estruturam sobre relações de classe, gênero e raça.

Como consequência desse afastamento do Estado e das políticas públicas positivas, abre-se um espaço para o surgimento da policialização das políticas públicas. Essa troca da “mão esquerda” do Estado, que simboliza o sistema de educação, saúde, seguridade e habitação, foi e vem sendo substituída pela regulamentação da “mão direita”, ou seja, polícias, sistemas prisionais etc. (WACQUANT, 2008).

É neste contexto que o presente trabalho procurou analisar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, a partir de sua implementação no Estado do Paraná, conforme apresentado na parte introdutória e detalhado no segundo capítulo. Neste, relata-se um pouco sobre os “bastidores” da pesquisa, isto é, seus pormenores: como se deu a escolha do tema, qual a sua importância, bem como detalha-se o objeto e a metodologia da pesquisa.

No terceiro e quarto capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que embasou a pesquisa, trazendo a discussão sobre Estado, controle social, políticas públicas e educação, respectivamente. Dessa forma, para que seja possível compreender melhor esse fenômeno, é necessário fazer uma análise sobre as perspectivas desenvolvidas pelo campo sociológico com relação ao conceito de Estado moderno e seu papel nos processos de controle social, que se traduz, entre outros, na (hiper)militarização. Essa discussão ajuda a entender melhor as políticas educacionais num contexto neoliberal e de avanço de conservadorismo, que possibilitou a implantação das escolas cívico-militares.

No quinto capítulo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é abordado, desde a sua implantação, analisando os dados dos seus documentos norteadores até a problematização da (hiper)militarização no Estado do Paraná. Em outros termos, busca-se entender como se deu a criação do PECIM nacionalmente, e como foi a implementação no Paraná, considerando o contexto paranaense bastante favorável à militarização.

As questões tratadas e discutidas no presente trabalho foram atualizadas. O cenário tomou novos rumos e proporções. Nota-se aqui, a atualidade do debate e a importância do tema. Em julho de 2023, o governo de Lula - eleito em uma disputa acirrada com Bolsonaro em outubro de 2022 e empossado em primeiro de janeiro de 2023 -, decide encerrar o programa de escolas cívico-militares. A decisão foi tomada em conjunto pelos ministérios da Educação e da Defesa. O Programa, que era uma das prioridades do governo na gestão Bolsonaro, consumiu R\$ 64 milhões no ano passado e atendeu o equivalente a 0,1% das escolas do país (SANTOS e VIANA, 2023).

Cabe ressaltar que no documento em questão não é feita nenhuma menção de que o programa das escolas cívico-militares deva ser encerrado nas respectivas escolas, mas que apenas não mais será realizado e conduzido pela parceria Ministério da Educação/ Ministério da Defesa. Dessa forma, entende-se que projeto poderá ser conduzido por cada ente federado, haja vista existir legislação que respalda e legitima sua continuidade (Decreto 10.004/2019). É fundamental deixar claro que o projeto das escolas cívico-militares NÃO foi extinto. Simplesmente que não será mais mantido pelos ministérios supracitados.

Diante da comunicação, o Governo do Paraná, liderado pelo governador reeleito Ratinho Júnior do Partido Social Democrático (PSD), decidiu assumir e manter o modelo cívico-militar nas 12 escolas estaduais onde hoje funciona a modelagem federal, nas cidades de Colombo, Lapa, Apucarana, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina, Rolândia e Ponta Grossa. Além de projetos que visam a expansão e difusão do modelo paranaense para outros estados brasileiros. Até o fim do ano letivo, a Secretaria de Educação fará o planejamento para essa transição da modalidade federal para a estadual, uma vez que a presença nos colégios passará das Forças Armadas para a Polícia Militar.

No meio desse processo de pesquisa também passei por muitas dificuldades pessoais como o falecimento de meu orientador, o grande mestre Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e o trabalho de quarenta horas como técnica pedagógica na SEED.

O trabalho aqui proposto e desenvolvido acerca do debate que envolve a questão da militarização da educação pública não visa esgotar a imensidão dessa questão cada vez mais presente na sociedade brasileira. Atrelada ao fato notável de uma demanda criada na busca por ordem e disciplina em detrimento da perda de liberdade de interrogar e questionar. Fato que leva a população a caminhos e escolhas complicadas, como a eleição e defesa de candidatos de extrema-direita, cujo discurso não tem lugar para aqueles que não se enquadram nessa ordem militarista.

Dessa forma, a dissertação elaborada aqui abre portas para novas pesquisas que venham a atualizar o debate da implementação das escolas cívico-militares em outras cidades e estados brasileiros, a replicabilidade da análise aqui desenvolvida é sem dúvida, também, uma das contribuições para a discussão que se faz cada dia mais necessária nas ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus*. Frankfurt, Suhrkamp, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Le Nouvel Extrémisme de Droite**. Tradução para o francês: Olivier Mannoni. Climats, 2019.

ADORNO, Theodor W. *Le Nouvel Extrémisme de Droite*, p. 14.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1999.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil *in* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283/55500>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 166-176.

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, 2013.

ARAÚJO, 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) – PUC - Goiás, Goiânia.

BACHELARD, G. **A Psicanálise do Fogo**. Lisboa: Ed. Litoral, 1989.

BACKER, David I. *Althusser and Education: Reassessing Critical Education*. London: Bloomsbury Academic, 2022.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI, 1987.

BECKER. H. **Outsiders: Estudos em sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENEVIDES, A. A; SOARES, R.B. **Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola?** Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 2, 2017.

BERGER, Mandredo. Educação e dependência. São Paulo: Difel, 1984.

BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIR, Porto Velho.

BORDIN, Marcelo. **A guerra é a regra: a hipermilitarização da segurança pública no Brasil.** PG Editorial, Conceição do Coité, Bahia, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação.** Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo, Brasiliense, 2004.

_____. **Introdução à uma sociologia reflexiva.** In: O poder simbólico. Lisboa, Difel, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Seção I:** da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. **MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. **DIRETRIZES DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.** Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual das Escolas Cívico-Militares, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, Brasília, 2019b. 22

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.004, Brasília, 2019a.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. O caminho da prosperidade - Proposta

de Plano de Governo de Bolsonaro. Brasília, 2018.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

CASTRO, N. M. B. **“Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COLLINS, R. **Quatro tradições sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?** Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás, 2017. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3746/2/LEANDRA%20AUGUSTA%20CARVALHO%20MOURA%20CRUZ.pdf> – acesso em 12 jan. 2022.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em História). PUC - Goiás, Goiânia.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Martin Claret: São Paulo, 2011.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios 1: Estado, processo e opinião pública**. Organização e apresentação, Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort, tradução dos textos em inglês Sérgio Benevides; textos em alemão Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador, vol. II: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERRARI, Dener Gabriel. Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil. 2022. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Campinas.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

Foucault, M. (2008). Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GALLO, Sílvio. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 2, 2014. GAMBOA, Sílvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: Práxis, 1998.

GIOVANNI, B. “Maioria das escolas que aderiu ao modelo cívico-militar registra redução da violência e de faltas.” **Gazeta do Povo**, Curitiba, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.blogdobg.com.br/maioria-dasescolas-que-aderiu-ao-modelo-civico-militar-registra-reducao-daviolencia-e-de-faltas/> Acesso em: 11/11/2021.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HAYEK, Friedrich. O caminho da servidão. Porto Alegre: Globo, 1977.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2021. Brasília, 2022.

LAHIRE, Bernard. **HOMEM PLURAL: Os determinantes da ação**. Tradução. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, Cap. 01. (“A mercadoria”). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. Para **A Questão Judaica**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MISSE, Michel. **Malandros, marginais e vagabundos e a acumulação social da violência no Rio**. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 1999.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: Unesp, 2015a. Disponível em: . Acesso em: 11 maio 2016.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – IBCCRIM, 2005.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Juventude, medo e violência. **Ipardes**, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2U0nU0t>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORAES, P. R. B. DE; KULAITIS, L. F. M. **Controles social perverso e a policialização das políticas públicas: o caso da Segurança com Cidadania**. p. 1–24, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; Fernandes, Cleoni Maria Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, v. 5, n. 2, 2014.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. *Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Elementos teórico-metodológicos na construção e na reconstrução da didática. *Educar em Revista*, Curitiba, n.14, 1991.

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, 2019.

PAULO, Weslei Garcia de. Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) — UNB, Brasília.

PAVAN, Daniel. ASPECTOS do novo radicalismo de direita - A Terra é Redonda. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/aspectos-do-novo-radicalismo-de-direita/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PARANÁ. **Lei 20338**, 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>

PETITAT, A. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Alexandre Marinho. Paradoxos do atual sistema de ensino: a ação pedagógica diferenciada e o combate à reprodução. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — UNB, Brasília.

PINHEIRO, Jair (org.). *Ler Althusser*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PESCAROLO, Joyce Kelly. **PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO: DEMISSÃO DO ESTADO, PRECARIZAÇÃO E DESERÇÃO DOCENTE**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64051> - Acesso em 06 nov 2022.

POULANTZAS, Nicos. **Poder e Classes Sociais do Estado Capitalista: II Volume**. Porto: Editora Portucalense, 1971

RÊSES, Erlando da Silva.; DE PAULO, Wesley Garcia. **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, set./dez, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96115/55505>. Acesso em 15 maio- 2022.

RICCI, R. A militarização das escolas públicas. *In*. Cássio, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROSS, Edward Alsworth. **Social Control: A Survey of the Foundations of Order**. New York, The Macmillan Company, 1901.

RYDER, Andrew. Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, 16, 2013.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1).

SANTOS, C. A. et al. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário**. Editorial. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019.

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.

SAGRES, Instituto. Projeto de Nação – O Brasil em 2035. Brasília, 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, Descansar, Em forma”: Escola-quartel e a formação para a barbárie. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, 2021.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 52, 2022.

SANTOS, Graziella Sousa dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Josué Pereira da. Poder e direito em Foucault: relendo Vigiar e Punir 40 anos depois. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo. n. 97, 2016.

SILVA, Lucas Trindade da; PARANÁ, Edemilson; PIMENTA, Alexandre Marinho. De aparelhos ideológicos de Estado ao nascimento da biopolítica, e volta. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza (CE), v. 51, n. 3, nov. 2020/fev. 2021.

SMITH, Adam. A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983

STRIEDER, Roque; SILVA, Andrerika Vieira Lima. Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão. Roteiro, Santa Catarina, v. 47, 2022.

VIARO, Renee Volpato. Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, v. 38, 2022.

XAVIER, I. C. e TAMBARA, E. **Condorcet e a Escola Pública, Laica, Gratuita e Universal**. Artigo Apresentado no IX Anped Sul, 2012.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. **Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

WEBER, MAX. **Ciência e Política: duas vocações**. Tradução e notas de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora Martin Claret, 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília**. Editora da Universidade de Brasília, 1999, Vol II.

WEBER, MAX. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

SITES CONSULTADOS

BRASIL. **Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.004%2C%20DE%205,Nacional%20das%20Escolas%20C%C3%ADvico%2DMilitares. Acesso em: 15 set. 2021.

<https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/parana-vai-assumir-as-12-escolas-civico-militares-tocadas-hoje-pelas-forcas-armadas#:~:text=Diante%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Governo,Londrina%2C%20Rol%C3%A2ndia%20e%20Ponta%20Grossa; Acesso em 12/07/2023 11h18>

[armadas#:~:text=Diante%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Governo,Londrina%2C%20Rol%C3%A2ndia%20e%20Ponta%20Grossa; Acesso em 12/07/2023 11h18](https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/parana-vai-assumir-as-12-escolas-civico-militares-tocadas-hoje-pelas-forcas-armadas#:~:text=Diante%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Governo,Londrina%2C%20Rol%C3%A2ndia%20e%20Ponta%20Grossa; Acesso em 12/07/2023 11h18)

https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_anteriores ACESSO 11/07/2023