


**O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação**

**The advancement of conservative policies and the militarization process of education**

**El avance de las políticas conservadoras y el proceso de militarización de la educación**

Graziella Souza dos Santos\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3924-1330>

**Resumo:** Este artigo tem como foco discutir sobre o avanço das políticas conservadoras na educação brasileira, de modo a entender o movimento de militarização da educação como uma expressão do avanço de tais políticas. Para tanto, inicia-se trazendo, a partir, centralmente, das lentes teóricas de Michael Apple (2003), o conceito de aliança conservadora, compreendendo-o como fundamental para o entendimento do que vem ocorrendo no Brasil. O processo de militarização é, então, colocado em tela, evidenciando-se suas relações com a pauta notadamente de dois dos principais grupos que compõem a aliança: neoliberais e neoconservadores. Na sequência, discute-se a militarização como um exemplo do avanço de políticas conservadoras na Educação Básica, especialmente destinada à etapa do Ensino Fundamental. Por fim, discute-se a intensificação do processo de militarização por meio da promulgação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM). As análises realizadas, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, evidenciam que o PECIM, na esteira do projeto de militarização em expansão, contrapõe-se e coloca em xeque os princípios da gestão democrática, pilares fundamentais da escola pública, plural, para todos e todas.

**Palavras-chave:** Políticas conservadoras. Militarização. Programa das Escolas Cívico-Militares.

**Abstract:** This article focuses on discussing the advancement of conservative policies in the Brazilian education, in order to understand the militarization movement of education as an expression of the advancement of such policies. To this end, it begins by bringing, as a central point of view, from the theoretical lenses of Michael Apple (2003), the concept of conservative alliance, understanding it as fundamental to the understanding of what has been happening in Brazil. The militarization process is then brought to discussion, evidencing its relations with the agenda, notably of two of the main groups that make up the alliance: neoliberals and neoconservatives. In the sequence, militarization is discussed as an example of the advancement of conservative policies in Basic Education, especially aimed at the Elementary School stage. Finally, the intensification of the militarization process is discussed through the promulgation of the

---

\* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <graziella.santos@ufsc.br>.

Civic-Military School Program (*Programa das Escolas Cívico-Militares* - PECIM). The analyzes carried out, based on bibliographic and documentary research, show that PECIM, in line with the expanding militarization project, opposes and puts in check the principles of democratic management, fundamental pillars of the public, plural school for all.

**Keywords:** Conservative policies. Militarization. Civic-Military School Program.

**Resumen:** Este artículo tiene como enfoque discutir el avance de las políticas conservadoras en la educación brasileña, de forma a entender el movimiento de militarización de la educación como una expresión del avance de tales políticas. Para ello, se comienza por traer a partir, centralmente, de las lentes teóricas de Michael Apple (2003), el concepto de alianza conservadora, comprendiéndolo como fundamental para el entendimiento de lo que viene sucediendo en Brasil. El proceso de militarización es, entonces, colocado en pantalla, evidenciándose sus relaciones con la pauta de dos de los principales grupos que componen la alianza: neoliberales y neoconservadores. En la secuencia, se discute la militarización como un ejemplo del avance de las políticas conservadoras en la Educación Básica, especialmente destinada a la etapa de la Enseñanza Primaria. Finalmente, se discute la intensificación del proceso de militarización por medio de la promulgación del Programa de las Escuelas Cívico-Militares (PECIM). Los análisis realizados, basados en investigación bibliográfica y documental, muestran que el PECIM, en el estreno del proyecto de militarización en expansión, se opone y pone en jaque los principios de la gestión democrática, pilares fundamentales de la escuela pública, plural, para todos y todas.

**Palabras clave:** Políticas conservadoras. Militarización. Programa de Escuelas Cívico-Militares.

## Introdução

Conforme já documentado por inúmeros pesquisadores e pesquisadoras no Brasil (MIGUEL, 2016; LIMA; HYPOLITO, 2019; THIESSEN; ABREU, 2016) e no mundo (APPLE, 2003; DALE, 2010; BALL, 2001; CLARKE; NEWMAN, 1997), acompanhamos em diferentes contextos o avanço de políticas conservadoras que têm destinado boa parte da sua ofensiva à educação. Para Apple (2003), a influência dessas posições sobre a sociedade em geral e sobre a educação tem se intensificado, investindo cada vez mais no senso comum das pessoas, constituindo-se como uma lente muito particular de ver e de viver o mundo. Por essa razão, é necessário reunir esforços para empreender análises qualificadas e profundas sobre os efeitos desse cenário.

Assim, este trabalho tem como foco discutir sobre o avanço das políticas conservadoras na educação brasileira, entendendo o movimento de militarização da educação como uma expressão do avanço de políticas conservadoras no Brasil, voltado de modo especial aos anos finais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. A militarização ganha um novo patamar no debate, após a eleição de Jair Bolsonaro à presidência em 2018.

O artigo organiza-se em quatro momentos principais: inicialmente, a partir das lentes teóricas de Michael Apple (2003), apresenta-se o conceito de aliança conservadora, compreendendo-o como fundamental para o entendimento do que vem ocorrendo no Brasil. O processo de militarização é, então, colocado em tela, evidenciando-se suas relações com a pauta notadamente de dois dos principais grupos que compõem a aliança: neoliberais e neoconservadores. Na sequência, discute-se a militarização como um exemplo do avanço de políticas conservadoras na Educação Básica, especialmente destinada à etapa do Ensino

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de uma apresentação em evento acadêmico, no qual fui desafiada a pensar e a debater sobre o avanço das políticas conservadoras no Ensino Fundamental. Contudo, compreendo que tal avanço se dá em toda a Educação Básica brasileira, como revelam iniciativas destinadas a todas as etapas, a exemplo do Programa Criança Feliz, destinado à Educação Infantil, da Reforma do Ensino Médio, das iniciativas em defesa da educação domiciliar, etc.

Fundamental. Por fim, discute-se a intensificação do processo de militarização por meio da promulgação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

### **O avanço da aliança conservadora**

A partir do que propõe Michael Apple (2003), entendem-se as políticas conservadoras no bojo de um movimento mais amplo denominado por ele e por outros (CLARKE; NEWMAN, 1997) de Nova Direita. De acordo com Apple (2001), após a crise de 1970, que afetou profundamente países centrais ao capitalismo, tem-se registrado a intensificação de uma aliança em muitas nações que surge com o intuito de responder à crise, constituída por grupos específicos que têm sido responsáveis por um aprofundamento da perspectiva conservadora nas políticas sociais, econômicas e educacionais.

A partir do contexto estadunidense, Apple (2001, 2003) caracteriza a Nova Direita como uma aliança entre quatro grupos, denominada por ele de Modernização Conservadora ou, também, Restauração conservadora<sup>2</sup>, que surge, nesse contexto pós-crise, justamente com o propósito de restaurar os valores, a ordem e as tradições da “verdadeira” sociedade estadunidense, corrompida pela crise decorrente, na perspectiva desses grupos, da ineficiência do Estado e, ainda, da ascensão de movimentos em defesa dos direitos das mulheres, dos negros e das negras, etc.

Conforme alertado no prefácio à edição brasileira do livro *Educando à Direita* de Michael Apple, embora a análise desse autor tenha se dedicado sobremaneira às questões mais específicas e localizadas na América do Norte, o movimento de globalização das propostas conservadoras, ainda que com intensidades e nuances variados, tornam as lentes propostas por esse autor potentes e fecundas para a análise de diferentes contextos (PREFÁCIO..., 2003). Parte-se, neste artigo, portanto, das análises neomarxistas de Apple que apresentam a aliança conservadora como um conjunto de forças políticas, culturais e econômicas que atuam articuladamente para retomada e manutenção da dinâmica da sociedade de classes. Entretanto, na tentativa de superar análises mecanicistas e deterministas, Apple vale-se das contribuições de Gramsci em sua análise e apresenta o conceito da aliança conservadora demonstrando as permanentes contestações, rearticulações e disputas que a constituem (SILVA, 2004). É a partir dessas lentes teóricas que também se entende o avanço do movimento conservador na educação brasileira no contexto atual.

Segundo Silva (2004), essa coalizão é composta por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários (ou conservadores religiosos autoritários) e frações da classe média profissional e gerencial, que, articulados, têm protagonizado uma expressiva “guinada à direita” no âmbito político, econômico e social, ameaçando os processos democráticos e direitos sociais conquistados coletivamente (APPLE, 2001, 2002, 2003). É justamente a articulação e a atuação orquestrada desses grupos na configuração dessa aliança que produzem a força da sua expansão.

Dado o avanço da aliança conservadora e a intensificação da atuação desses grupos nos mais diversos contextos, torna-se relevante caracterizá-los brevemente, sobretudo porque, como se verá adiante no texto, o processo de militarização interessa por razões distintas aos grupos que compõem esse arranjo, especialmente aos neoliberais e aos neoconservadores.

Os neoliberais e os neoconservadores, conforme Apple (2002, 2003), ocupam a liderança dessa coalizão. Entretanto, o autor aponta que os neoliberais comumente são mais poderosos e, por essa razão, por vezes, assumem a liderança mais efetiva dessa aliança. Esse grupo orienta-se

---

<sup>2</sup> Neste artigo, a exemplo do que propõe Lacerda (2019) e Apple (2000, 2001, 2003), no conjunto de seus trabalhos, “Nova Direita” e “aliança conservadora” são entendidas como expressões equivalentes.

pela racionalidade econômica. Reivindicam que a atuação do Estado deve ser fraca ou mínima, e deve ser submetida ao mercado, que, nesse caso, deve ser o árbitro supremo das decisões, uma vez que a eficácia das análises de custo-benefício seria capaz de corrigir a irracionalidade que se estabeleceu nas decisões políticas, sobretudo sociais e educacionais. Nessa perspectiva, as instituições e os serviços públicos são vistos como ruins e ineficientes, e, no seu oposto, tem-se a compreensão de que iniciativas privadas são naturalmente (porque regidas pela racionalidade e pela competitividade do mercado) melhores e eficazes. A concepção de cidadão é recontextualizada por esse grupo, que o compreende como consumidor. Ainda fazem parte do repertório desse grupo: o estímulo à competitividade mercadológica por meio de políticas de ranqueamento e meritocracia, corte de gastos com serviços e políticas públicas, aumento do controle sobre os trabalhadores e as trabalhadoras, defesa por mudanças no papel e atuação do Estado, que deve passar a ser mais um gerente do que um provedor. Em suma, tal grupo defende que a racionalidade econômica deve dirigir tudo, inclusive a educação (APPLE, 2006).

O segundo grupo de maior importância na aliança conservadora é denominado por Apple (2006) de neoconservadores. Os sujeitos identificados com as premissas dessa corrente advogam em favor de um suposto retorno a uma tradição. São guiados pela visão de um Estado forte e regulador, sobretudo nas questões em torno do conhecimento, dos valores e do corpo. Possuem, em geral, uma visão romântica do passado em que habitaria a moralidade, o “verdadeiro” saber, em que as pessoas “sabiam o seu lugar” e as comunidades eram estáveis, orientadas por uma ordem natural, cenário esse corrompido pela sociedade atual. Dentre suas iniciativas de políticas e de reformas educativas, observam-se iniciativas em favor do controle e da padronização do currículo, defesa de uma educação em prol do patriotismo e da formação moral. Ademais, para além de um retorno a uma suposta tradição, também se encontra, nesse grupo, o medo do “Outro”, das diferentes culturas, do multiculturalismo. Conforme Apple (2002, p. 68), no âmbito educacional: “A desconfiança dos professores, a preocupação acerca de uma suposta perda de controle cultural e o sentido do perigo da profanação ameaçadora encontram-se entre os mais variados receios sociais e culturais que conduzem as políticas neo-conservadoras”.

O terceiro e quarto grupos descritos por Apple (2003) são os populistas autoritários (ou religiosos autoritários/fundamentalistas) e a nova classe média profissional. O primeiro conglomerado, sobretudo, poderosos e influentes grupos religiosos, a “direita cristã”, que baseiam suas posições em certas leituras bíblicas. A matriz mais religiosa dessa aliança inclui, na sua plataforma, questões de gênero, de sexualidade e de família. Associam-se amplamente aos neoconservadores e também se veem como perseguidos e oprimidos por aqueles que não concordam e desafiam suas tradições e seus dogmas. Esse grupo, entre outras questões, está particularmente interessado no campo educacional, no conhecimento que é ensinado nas escolas, no conteúdo dos livros didáticos, na atuação dos professores e das professoras, entre outros.

O quarto e último grupo é composto por frações da nova classe média, em geral formada por quadros técnicos, intelectuais, profissionais qualificados e gerentes. Esse grupo proporciona o apoio técnico para a aplicação das políticas neoliberais e o controle neoconservador. Muitas dessas pessoas ocupam posições de grande prestígio e influência em diversos segmentos, inclusive no serviço público, representando, assim, um braço importante dessa união. Membros desse grupo se veem prejudicados pelo serviço e pelas políticas públicas, que, além de não os favorecer (o que faz em demasia com as classes populares, na sua percepção), ainda “os obriga” a investir pesadamente em educação e saúde privadas, por exemplo. O alto custo de vida e os pesados investimentos que foram necessários para atingirem ou mesmo manterem um melhor padrão de vida sem grandes auxílios do Estado são alguns dos argumentos comumente utilizados nesse grupo para compactuarem com muitas das premissas dos neoliberais, dos neoconservadores e dos populistas autoritários.

A descrição<sup>3</sup>, ainda que breve, dos grupos que compõem a aliança, faz-se necessária, pois não é possível analisar as políticas conservadoras em educação sem ter presente a atuação articulada desses grupos. Entendidos os princípios que sustentam suas premissas, passemos agora às análises sobre o avanço e a atuação dessa coalizão no contexto brasileiro.

No atual cenário político-econômico brasileiro, é bastante possível identificar a incidência dessa aliança. Algumas análises em curso (SILVA; LIMA; HYPOLITO, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019; GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017; MARTINS, 2019) têm examinado as especificidades do contexto brasileiro e igualmente apontam a atuação de uma aliança conservadora, porém, de um modo geral, versam mais a respeito de duas grandes forças constituintes: neoliberal e neoconservadora. Silva, Lima e Hypolito (2019), partindo também das análises formuladas por Apple (2003), afirmam que, no cenário brasileiro, o grupo denominado de populistas-autoritários seria abarcado pelos neoconservadores.

Miguel (2016) aponta que, desde 2010, é possível identificar, no Brasil, um aumento de vozes declaradamente conservadoras no debate público. Para esse autor, no caso brasileiro, o movimento conservador sustenta-se, sobretudo, em três pilares: o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo, que conjugam as ideias, respectivamente, de um menor Estado possível, do fundamentalismo religioso - especialmente proveniente de igrejas neopentecostais, mas também de grupos católicos conservadores; e, por fim, de uma nova roupagem do anticomunismo, afeita a teorias conspiratórias.

Nessa mesma perspectiva, Lima e Hypolito (2019) examinam o avanço conservador na educação brasileira e, subsidiados pelos argumentos de Moll (2010), afirmam que a ideologia que sustenta os grupos neoconservadores brasileiros é resultante de pressupostos resgatados e reconstruídos de duas correntes: o velho conservadorismo e libertarianismo. Para Lima e Hypolito (2019),

[...] 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. Portanto, ao mesmo tempo em que neoconservadores incorporam princípios dos velhos conservadores – afirmam a centralidade da sociedade como um lugar de crenças e laços sociais, baseados em uma série de valores morais comuns –, passam a defender, também, um foco no indivíduo e na sua capacidade de escolha. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 7).

Independentemente das diferentes caracterizações dadas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras, há consenso sobre o avanço da aliança conservadora em diferentes frentes no cenário atual. Assume-se, assim, a exemplo de outras análises brasileiras supracitadas, que a lente teórica oferecida por Apple é profícua para examinar o contexto brasileiro, observando-se suas especificidades e rejeitando transposições mecanicistas. Desta feita, como descrevem Miguel (2016), Lacerda (2019), Lima e Hypolito (2019), identifica-se que, no Brasil, avança igualmente uma coalizão direitista nesse caso, constituída por demarcações notadamente neoliberais e neoconservadoras. Essa compreensão é fundamental para o entendimento da conjuntura que tornou possível a eleição de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, bem como dos inúmeros deputados e deputadas, senadores e senadoras que ajudam a compor a sua base, amplamente vinculados a uma plataforma conservadora.

São muitas as influências advindas desses grupos que se traduzem em iniciativas, programas e políticas em vários campos, dentre os quais a arena educacional tem estado em permanente

<sup>3</sup> Para mais informações sobre esses grupos, ver Apple (2003).

disputa. Dentre as diversas manifestações identificadas nesse contexto, o crescente processo de militarização é uma importante face a ser examinada e é sobre essa questão que passaremos a tratar a seguir. Antes, contudo, é necessário compreender como esse fenômeno se constitui no Brasil para, então, examinar suas relações com a aliança conservadora.

### **Militarização da educação no Brasil e suas relações com a agenda da aliança conservadora**

É importante que se diga que, embora o debate sobre a militarização da educação no Brasil tenha ganhado força mais recentemente, esse processo já vem ocorrendo em diferentes estados brasileiros há mais de uma década. De acordo com o documento *Compromisso Nacional pela Educação Básica* (BRASIL, 2019f), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), há, no Brasil, 203 escolas militarizadas, distribuídas em 23 estados e no Distrito Federal. Por isso, conforme Santos *et al.* (2019, p. 583), “[...] é preciso ter em mente que, apesar da vinculação à ideologia militar, não estamos falando de um único modelo ou forma de militarização”.

Por essa razão, também é comum haver muitas dúvidas e confusões envolvendo a forma de organização dessas escolas. Além de compreendermos que há diferentes formatos de escolas militarizadas em curso<sup>4</sup>, outro importante esclarecimento a ser feito é sobre a diferença entre *escolas militares* e *escolas militarizadas*.

As *escolas militares* são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas estão vinculadas a órgãos como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança, e não às Secretarias de Educação (SANTOS *et al.*, 2019). Elas têm como objetivo central o atendimento dos dependentes dos militares e o incentivo para a futura formação de seus quadros profissionais; e a forma de sua organização e seu financiamento são definidos pelos órgãos aos quais se vinculam.

Os colégios militares (CM) do exército, por exemplo, que costumam ser bastante utilizados para endossar a defesa da expansão das escolas militarizadas, contam com apenas 13 unidades distribuídas no território brasileiro, possuem um caráter altamente seletivo e uma estrutura organizacional, administrativa e financeira muito distinta das escolas públicas brasileiras. De acordo com Santos *et al.* (2019), o colégio militar do exército,

[...] apesar de ter como base a legislação federal de educação, obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, e é desenvolvida segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro. Com valor aluno/ano de cerca de R\$ 19 mil, segundo matéria do Estado de São Paulo de 25 de agosto de 2018, são custeados pelo Exército, cobram taxas dos seus alunos, possuem uma infraestrutura diferenciada em comparação às demais escolas públicas, contando com piscinas, laboratórios diversos, inclusive de robótica e professores com salários superiores a R\$ 10 mil. (SANTOS *et al.*, 2019, p. 584).

Já as *escolas militarizadas* são escolas públicas, das redes estaduais ou municipais, vinculadas às Secretarias de Educação que, por meio de convênio com as Polícias Militares e Corpo de Bombeiros, passam a compartilhar a sua gestão com esses quadros militares e a contar com a presença de militares no cotidiano escolar. Apesar da parceria com as Secretarias de Segurança, as

---

<sup>4</sup> Em algumas escolas militarizadas, o ingresso na escola é feito por meio de um processo seletivo; em outras, é sorteio; e, em outras ainda, há modelos mistos de ingresso (sorteio e, posteriormente, processo seletivo). Outra diferença é que em alguns modelos há cobrança de uma contribuição financeira dos responsáveis, que, embora travestidos de contribuição espontânea, trata-se de mensalidades cobradas, cuja inadimplência é passível de penalizações (CRUZ, 2017). Há ainda diversas outras diferenças que precisam ser examinadas caso a caso.

escolas militarizadas não passam a pertencer a essas corporações, tampouco recebem financiamentos oriundos dessas pastas.

A despeito das primeiras iniciativas de escolas militarizadas terem sido registradas por volta dos anos 2000, em Goiás, é apenas mais recentemente que o campo de estudos sobre o processo de militarização vem se delineando como tal, especialmente impulsionado por uma propagação desse projeto em diversos outros estados. Alves e Toschi (2019) que realizaram importante levantamento bibliográfico específico sobre a militarização apontam que há ainda um longo percurso a percorrer no que diz respeito à divulgação do conhecimento sobre esse tema.

Feito esse rápido preâmbulo acerca de algumas questões fundamentais para o entendimento do processo de militarização da educação no Brasil, importa retomar um ponto central deste artigo: a relação entre o processo de militarização e o avanço da aliança conservadora. O processo de militarização da educação insere-se na agenda da aliança conservadora e apresenta-se como uma solução para corrigir alguns dos principais desafios do Ensino Fundamental, como se verá adiante. O projeto vincula-se, especialmente, a pautas de dois dos grupos identificados por Apple (2003) como fazendo parte dessa coalizão: os neoliberais e os neoconservadores. Examinar as relações com esses grupos é importante, pois ajuda a compreender a grande aderência que o projeto de militarização vai ganhando, na esteira do avanço da atuação política e econômica desses grupos.

Ainda que em uma primeira leitura pareça mais explícita a vinculação da ideia de militarização com grupos neoconservadores – o que será explorado mais profundamente a seguir –, a proposta também responde às preocupações e demandas dos neoliberais. De acordo com Cabral (2018), a temática da militarização da vida social ganha importância no contexto contemporâneo, visto que se inscreve no escopo da crise do capital e suas estratégias de retomada das taxas de lucro.

Como vimos, o fortalecimento da Nova Direita dá-se, especialmente, a partir da crise econômica de 1970 que assolou as economias capitalistas no final século XX. Como parte das estratégias propostas por essa aliança para superação da crise, encontra-se a necessidade de enxugamento da atuação do Estado no âmbito das políticas públicas sociais, associada, dentre outras questões, à recomposição do capital por meio de processos de financeirização, globalização e reestruturação produtiva.

Passam a ocorrer, portanto, mudanças nas relações de produção, exacerbação das desigualdades sociais, avanço do trabalho em condições extremamente precarizadas, perda de direitos sociais, “[...] aumento da violência e da criminalização daqueles indivíduos não funcionais ao capital” (BRISOLA, 2012, p. 127).

O desmantelamento do Estado de bem-estar social, portanto, produz efeitos nefastos na sociedade contemporânea. Para frenar os “efeitos colaterais” do modelo político-econômico em curso, torna-se necessário um aumento do controle social. Assim, de acordo com Brisola (2012 *apud* CABRAL, 2018), um Estado social dá lugar a um Estado penal.

A militarização tem se constituído mecanismo de controle das classes subalternas, sobretudo aquelas moradoras das periferias das metrópoles, destacando-se em particular a inserção das forças policiais nas favelas do Rio de Janeiro desde 2008. Autores como Wacquant (1999; 2003) defendem que a militarização da vida social é parte da programática neoliberal, com a implementação do Estado Penal, a política de encarceramento em massa e a guetização de comunidades pobres. Assim, assiste-se à implementação do neoliberalismo em sua mais dura face. (BRISOLA, 2012 *apud* CABRAL, 2018, p. 32).

Outro aspecto importante que conecta o projeto de militarização com a pauta neoliberal é o suposto aumento da eficiência que essa experiência ofereceria. Essa questão fica bastante explícita no vídeo<sup>5</sup> de divulgação elaborado pelo MEC e disponível no *site*<sup>6</sup> criado para o Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM). “Resultados positivos”, “ensino de qualidade” e “gestão de excelência” são as primeiras justificativas apresentadas para legitimar a proposta (BRASIL, 2019c, 2019d). Nessa perspectiva, defensores e defensoras da militarização argumentam, apoiando-se em geral nos escores dos colégios militares nas avaliações nacionais, que militarizar as escolas poderia contribuir para um melhor desempenho dos/das estudantes nos testes.

Além disso, ainda no espectro da agenda neoliberal, sustentado no reiterado discurso da ineficiência da gestão pública, na necessidade de otimização dos gastos e de melhora no desempenho dos alunos e das alunas nos testes padronizados, o processo de militarização de escolas públicas deve ser compreendido como mais uma forma de transferência da gestão das escolas para outras organizações. Essa possibilidade foi aberta pela Reforma Administrativa do Estado, implementada na década de 1990, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, que liderou fortemente o avanço da agenda neoliberal no Brasil.

De acordo com Martins (2019), a Reforma do Estado possibilitou, entre diversas transformações na forma de atuação do Estado na perspectiva gerencial, o cenário atual de crescente terceirização da gestão das redes públicas. Desde então, essas parcerias vêm crescendo no âmbito da educação em colaboração com o terceiro setor, empresas, e até mesmo com instâncias militares, que passam a compartilhar funções administrativas, financeiras e pedagógicas.

Em outra frente, agora na esteira do que apregoam grupos conservadores, o processo de militarização apresenta-se como uma alternativa potente para retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na óptica conservadora, foram perdidas no caos que é a escola pública, dada a sua afeição e abertura à diversidade, associadas à ineficiência e à falta de controle dos professores e das professoras que lá atuam. Os índices de violência intra e extraescolar reforçam os argumentos conservadores, que acreditam ser a militarização da escola uma importante e eficaz estratégia que a um só tempo produz maior segurança e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem dos estudantes. Essas questões comumente se encontram com diversos anseios e preocupações das famílias e das comunidades escolares que acabam, muitas vezes, endossando essa proposta.

Assim, é possível verificar articulações e fusões diversas das matrizes neoliberal e neoconservadora identificadas na análise de Apple (2003) com o projeto de militarização. Martins (2019) corrobora esse entendimento em suas análises e avalia que:

Enquanto na matriz neoliberal há controle pós-fordista dos docentes, dos gestores, das escolas (e das famílias) pelo não alcance dos resultados, na matriz neoconservadora o controle fordista disciplinar se torna necessário para combater os desvios que provocam o caráter conturbado do cotidiano e do concomitante distanciamento dos valores tradicionais. (MARTINS, 2019, p. 692).

Dessa forma, por responder aos anseios de pautas dos distintos grupos que compõem a aliança conservadora, o processo de militarização ganha força e diversos adeptos e adeptas. Além de se tratar de uma proposta capaz de atender a essas demandas específicas associadas a esses grupos, o que a faz avançar nos espaços políticos decisórios, ela tem logrado significativa aceitação por um amplo número de pessoas, pois apresenta-se como uma solução para diversas dificuldades

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=sDHWtyGgcYE&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=sDHWtyGgcYE&feature=emb_logo)>. Acesso em: 2 maio 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2020.



encontradas nas escolas brasileiras. É justamente valendo-se dessas promessas que o projeto de militarização avança sobre o Ensino Fundamental.

### **O Ensino Fundamental como terreno fértil para o avanço de políticas conservadoras e do processo de militarização**

O território educacional tem estado dentre os interesses desses grupos e suas políticas, por ser considerado um campo estratégico, onde estão em jogo disputas de significados do social, do humano, do político, do econômico e do cultural (SILVA, 1998).

Para Thiessen e Abreu (2016), é visível a intensificação da atuação de grupos conservadores que buscam ganhar espaço em diversas áreas da vida social e expressivamente na educação. Na esteira desses avanços, é possível identificar projetos e políticas educacionais que exemplificam a inserção dos princípios da aliança neoliberal-conservadora, como é o caso da militarização das escolas (MARTINS, 2019), do Projeto Escola sem Partido (GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017; MACEDO, 2017), do ressurgimento do debate sobre o Ensino Domiciliar ou *Homeschooling* (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017), da Reforma do Ensino Médio (FERRETI; SILVA, 2017) e mesmo da Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2017). Todas essas iniciativas se conectam de diversas formas com a agenda neoconservadora, especialmente no que diz respeito ao apreço pela padronização, pela disciplinarização e pelo aumento do controle sobre os alunos e as alunas, sobre os professores e as professoras, e sobre o currículo.

Embora muitas dessas iniciativas se dirijam para toda a Educação Básica, a etapa do Ensino Fundamental tem sido por mais tempo interpelada por diversas dessas políticas, seja porque se trata da etapa cuja obrigatoriedade foi assegurada mais anteriormente na história da educação brasileira com relação às demais etapas, seja porque ainda se encontram, nesse segmento, muitos desafios, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que envolvem questões de acesso, de permanência e, sobretudo, de qualidade da educação. Ademais é preciso ter presente ainda o fato de que o Ensino Fundamental é a mais longa das etapas que constituem a Educação Básica, o que significa que as medidas direcionadas para esse segmento tendem a atingir um significativo número de alunos e de alunas e por um longo tempo.

Em 2019, foram registradas, de acordo com o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020), cerca de 26,9 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, sendo 15.018.498 de matrículas nos anos iniciais e 11.905.232 nos anos finais. Desse total, mais de 80% das vagas do Ensino Fundamental são ofertadas nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, 18% dos alunos e das alunas matriculados/as apresentam distorção de idade-série, índice que revela que mais de 3,9 milhões de estudantes apresentam defasagem de pelo menos dois anos entre a idade do/a estudante e a idade recomendada para a série que ele/a está cursando, defasagem causada por diversos fatores, especialmente pela evasão e pelo fracasso escolar, que sinalizam um longo caminho a percorrer em busca de educação de qualidade para todos e todas.

O Censo Escolar (BRASIL, 2020) indica que, ao longo da última década, houve contínuo progresso no acesso ao Ensino Fundamental da população de 6 a 14 anos de idade. Apesar disso, segundo Araujo (2018), ainda não se conseguiu atingir os patamares desejados da universalização previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), uma vez que ele envolve não apenas o ingresso no Ensino Fundamental, mas também a sua conclusão. Segundo o relatório do PNE (BRASIL, 2018), o Brasil alcançou a marca de 97,8% das crianças de 6 a 14 anos na escola em 2017; contudo, os dados apontam que o Brasil alcançou um índice de apenas 76% de conclusão do Ensino Fundamental, quando a meta estabelece o índice de 95% para 2024.

Os números do Censo Escolar indicam ainda que persiste a descontinuidade entre os anos iniciais e finais, uma vez que há um significativo salto<sup>7</sup> nos índices de distorção idade-série a partir do 6º ano. Essa ruptura remanescente entre os dois segmentos do Ensino Fundamental é decorrente, entre outros fatores, da expansão aligeirada, sobretudo a partir da LDB de 1971<sup>8</sup>, no contexto da Ditadura Militar, de uma escola precarizada, em um cenário de subfinanciamento da educação, desacompanhada de políticas educacionais interessadas de fato em garantir acesso, permanência e qualidade (BITTAR; BITTAR, 2012), cenário que não foi devidamente superado, apesar dos avanços identificados nas duas últimas décadas.

É preciso ainda acrescentar a esse quadro do Ensino Fundamental algumas breves notas sobre a questão da infraestrutura das escolas. As escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil sofrem com números escandalosos que revelam a precariedade da estrutura que é ofertada para alunos e alunas e professores e professoras. Dados do Censo de 2019 (BRASIL, 2019e) afirmam, dentre diversos itens mapeados, que apenas 50,3% das escolas públicas possuem biblioteca, 51,7% possuem condições para acessibilidade, 8,6% possuem laboratório de ciências, 29,1% possuem internet para os/as estudantes utilizarem<sup>9</sup>. Diante disso, é evidente que há muitos desafios ainda no caminho rumo a uma educação de qualidade.

A apresentação dessa breve fotografia que expõe as condições do Ensino Fundamental no Brasil hoje se faz necessária para entender que, de fato, há inúmeros desafios nessa etapa. Nesse contexto, os anos finais parecem concentrar, atualmente, os maiores deles em termos de acesso, qualidade e permanência.

Todo esse cenário é comumente utilizado para a produção de um discurso de crise *da* escola, que, via de regra, culpabiliza as instituições escolares, professores e professoras, alunos e alunas, e que despreza uma longa trajetória de ausência de investimentos efetivos em educação, além de políticas que intensificaram a sua precarização. É, pois, nessa esteira, que o Ensino Fundamental se torna terreno fértil para políticas conservadoras, que se apresentam como promessa promissora para a correção dessas questões.

Dentre as diversas iniciativas em curso, o projeto de militarização das escolas é possivelmente uma das iniciativas conservadoras mais emblemáticas destinadas ao Ensino Fundamental, com ênfase nos anos finais. A promulgação do Programa das Escolas Cívico-Militares, em 2019, é um marco importante e coloca o processo de militarização em outro patamar, passando a ganhar centralidade nas políticas educacionais atuais.

## **O Programa das Escolas Cívico-Militares e o aprofundamento do processo de militarização no Brasil**

De acordo com Cruz (2017), Santos *et al.* (2019) e Alves e Toschi (2019), ainda que o processo de militarização já estivesse em curso em muitos estados, é a partir da eleição de Jair Bolsonaro que esse processo ganha outro *status*. Isso ocorre porque um de seus primeiros atos no âmbito da Educação é a promulgação do Decreto N° 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que criou a

<sup>7</sup> A taxa de distorção idade-série alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 24,7% nos anos finais (BRASIL, 2019e).

<sup>8</sup> A LDB de 1971 (Lei N° 5.692) regulamentou a obrigatoriedade do ensino de 1º grau com duração de oito anos (BRASIL, 1971). A sua antecessora, a LDB de 1961 (Lei N° 4.024), previa a obrigatoriedade apenas para o ensino primário, que tinha em média duração de quatro anos (BRASIL, 1961). A lei de 1971 incorpora, então, o antigo primário e ginásio (ou ginásial), passando a constituir o ensino de 1º grau.

<sup>9</sup> Importante destacar que, quando esses números são analisados considerando as diferentes regiões do Brasil, eles revelam ainda as profundas desigualdades educacionais entre as regiões.

Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019a), no MEC. Para Alves e Toschi (2019, p. 634): “A assunção desse modelo por parte do MEC representa um salto no processo de militarização das escolas públicas, uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país”.

O MEC passa a investir não apenas na defesa das escolas cívico-militares, como cria, em parceria com o Ministério da Defesa e as Forças Armadas, um programa do Governo Federal para a criação de escolas cívico-militares em todo o Brasil. Meses após a criação da Subsecretaria, é publicado, por fim, o Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b) que, então, cria o Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

De acordo com o Decreto Nº 10.004/2019, a proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o país, até 2023. Conforme o Decreto Nº 9.465/2019, o Programa das Escolas Cívico-Militares pretende:

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares. (BRASIL, 2019a, p. 9).

Para Martins (2019), a proposta de adoção por adesão do projeto do Governo Federal soa um eufemismo, pois, segundo ele, estados e municípios, favoráveis ou não à proposta, se veem obrigados a aderir-la, haja vista os benefícios materiais ou financeiros disponibilizados, frente às suas exíguas possibilidades de investimento. Quinze estados e o Distrito Federal aderiram ao programa. Além dos estados, municípios isoladamente também poderiam manifestar seu interesse e 643 o fizeram ainda em 2019.

Em linhas gerais, o PECIM prevê a transformação de escolas públicas, escolhidas mediante um conjunto de critérios, em escolas cívico-militares. A militarização ocorre por meio da inserção de militares da reserva das Forças Armadas, das Polícias Militares ou do Corpo de Bombeiros no cotidiano escolar. Os militares passam a atuar em duas frentes ao menos: a) no compartilhamento da gestão da escola com a direção escolar e conselhos escolares, que passa a ser dividida em três eixos (Gestão de Processos Administrativos, Gestão de Processos Educacionais e Gestão de Processos Didático-Pedagógicos); e b) na supervisão e na monitoria do cotidiano escolar, realizando o controle da disciplina e promoção de práticas alusivas às rotinas militares, sobretudo junto aos anos finais do Ensino Fundamental, etapa privilegiada pelo projeto.

O programa prevê que os militares atuarão no apoio à gestão escolar, enquanto professores e professoras e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. Entretanto, experiências em curso, como é o caso das escolas militarizadas de Goiás (CRUZ, 2017; CABRAL 2018), demonstram que os militares acabam assumindo a centralidade da gestão das escolas.

O Programa das Escolas Cívico-Militares encontra-se em fase de capacitação e preparação das redes que vão receber o programa, e a previsão para implantação das escolas era para o corrente ano letivo (2020). De acordo com o MEC (MENEZES; SÓCRATES, 2019), 54 instituições de ensino (sendo 40 de redes estaduais e 14 de redes municipais), de 22 estados e do Distrito Federal, foram escolhidas para implantar o projeto piloto ainda em 2020. Ocorre que, por diversos motivos, dentre eles, o avanço da Pandemia do Covid-19, em todo o mundo no início do presente ano, os planos que vislumbravam um início imediato das novas escolas cívico-militares foram, por ora, adiados.

Ainda assim, considerando as experiências já em curso, o conhecimento já produzido por pesquisadores e pesquisadoras e os documentos que regulamentam o programa, algumas considerações já podem ser feitas. Para este trabalho, foram examinados, a partir da perspectiva da análise documental (KRIPKA; BONOTTO; SCHELLER, 2015), os documentos regulamentadores do PECIM já promulgados: o Decreto de Nº 10.004/2019, e a Portaria de Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.

O primeiro aspecto que chama atenção na leitura do Decreto de Nº 10.004/2019 que criou o PECIM é o modo como a gestão da escola pública passa a ser tratada. Inspirado em experiências já em andamento, especialmente no programa de Goiás e do Distrito Federal, o PECIM atua justamente em uma mudança substancial da concepção e da organização da gestão escolar, que, em grande medida, passa a ser executada pelas forças militares, a despeito da ideia de compartilhamento da gestão, amplamente veiculada quando da divulgação do PECIM. Importante retomar que a ênfase em uma gestão de excelência, inspirada em princípios gerenciais, competitivos e meritocráticos é ponto central na pauta neoliberal, que defende uma remodelação da gestão educacional como fulcral para o aumento da qualidade. O PECIM prevê uma fragmentação da gestão da escola em três frentes: administrativa, pedagógica e disciplinar, como se de fato esses pilares não compusessem de maneira integrada e indissociável o cotidiano escolar, desprezando uma consolidada trajetória de estudos e de pesquisas que apontam que a qualidade da gestão escolar pressupõe uma atuação articulada de todos os aspectos que compõem a instituição.

Nessa perspectiva, o PECIM contrapõe-se ao princípio da Gestão Democrática do ensino público, preconizada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece o compartilhamento, a horizontalidade e um processo coletivo de tomada de decisão.

Além disso, a legislação educacional orienta que não apenas a gestão da escola se alicerce pelos princípios da Gestão Democrática, mas que também o ambiente educacional como um todo seja pautado pelas bases democráticas. Logo, a experiência de Gestão Democrática não envolve apenas o âmbito da gestão, ou a existência de instâncias colegiadas. Para Apple e Beane (2007), a Gestão Democrática envolve também valores e princípios que compõem os fundamentos de um *modo de vida democrático*, que precisa ser experimentado e oportunizado pelas práticas escolares se tem-se em mente um projeto societário mais democrático e comprometido com justiça social (APPLE; BEANE, 2007).

Outro ponto importante a ser analisado é que as atribuições descritas no Decreto Nº 10.004/2019 revelam o papel de subordinação em que a educação é colocada em relação às Forças Armadas. De acordo com o documento, cabe às escolas participantes do PECIM

- I - adotar o modelo de Ecim elaborado pelo Ministério da Educação, com atendimento às suas especificidades;
- II - garantir as condições para a implementação do Pecim, nos termos do disposto em regulamento;
- III - elaborar diagnóstico e plano escolar para a implementação do modelo de Ecim;
- IV - prestar informações à respectiva Secretaria de Estado ou municipal de Educação e ao Ministério da Educação sobre a execução da implementação do modelo de Ecim [...]. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Tais atribuições sugerem perdas expressivas da autonomia e do protagonismo da escola e de seus atores e explicitam o processo de terceirização da gestão da escola. O *slogan* apresentado pelo Governo quando da divulgação do PECIM, “A educação ganhou reforço” (BRASIL, 2019d), também revela a tentativa de conduzir o debate educacional para outras esferas, uma vez que “o

reforço” não provém de soluções pensadas e debatidas pelos atores educacionais, mas vem de “fora”, no caso, das forças militares.

O Decreto Nº 10.004/2019 e a Portaria Nº 2.015/2019 que regulamentam o programa também não apresentam clara previsão para investimento em formação dos/das docentes e qualificação da infraestrutura. Essas questões seriam as contrapartidas dos estados e dos municípios que, sabe-se, terão dificuldades em fazê-lo. As falas e os documentos públicos (BRASIL, 2019f) complementares que seguiram a promulgação do Decreto Nº 10.004/2019 tratam do repasse de uma verba de cerca de um milhão de reais, que seria repassada para as escolas ou as secretarias, destinadas especialmente para o pagamento dos militares recrutados para atuarem nas escolas (FERREIRA, 2019, n.p.).

Os documentos também não mencionam os Projetos Político-Pedagógicos, a formação continuada dos professores e das professoras e outras medidas pedagógicas que poderiam ser pensadas para qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Os documentos parecem assumir que a melhoria da qualidade se daria automaticamente a partir da melhoria da disciplina escolar e da gestão escolar.

O segundo aspecto bastante evidente e profundamente preocupante da proposta trata-se justamente da ênfase na disciplinarização e na valorização do civismo, aspectos centrais na agenda dos grupos neoconservadores. Dentre os princípios apresentados pelo programa, constam, no Decreto Nº 10.004/2019,

- V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;
- VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos;
- VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares [...]. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Como já sinalizado, o projeto encontra-se em fase de implementação, ora interrompido pela pandemia da Covid-19. Contudo, como também já indicado, o PECIM inspira-se em algumas das iniciativas em curso, como é o caso do Distrito Federal, que inclusive sediou capacitação para cerca de 170 gestores públicos no final de 2019. Essas propostas em andamento revelam, por meio de seus documentos, os modos pelos quais os princípios indicados no Decreto Nº 10.004/2019 ganham forma nos cotidianos escolares.

Disponíveis nos *sites* das Secretarias de Educação de Goiás e do Distrito Federal, chama atenção o número de documentos reguladores de suas propostas. São em média seis documentos que regimentam toda a organização escolar, o comportamento dos alunos e das alunas, suas vestimentas, as práticas militares no cotidiano da escola, etc. e as respectivas sanções previstas, conforme a gravidade aplicada para as infrações, que podem ser consideradas leves, médias ou graves. Os excertos retirados do regimento escolar destinado aos colégios militarizados de Goiás exemplificam o processo de disciplinarização e apagamento da diversidade e das culturas juvenis aos quais os alunos e as alunas são submetidos/as nessas escolas.

§ 1º São transgressões disciplinares de natureza LEVE:

[...]

12. Usar óculos com lentes ou armações de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados;

[...]

§ 2º São transgressões disciplinares de natureza MÉDIA:

[...]

18. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do Colégio, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública;

[...]

§ 3º São transgressões disciplinares de natureza GRAVE:

[...]

73. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política [...]. (GOIÁS, 2018, p. 46-49).

Esses trechos, bem como os documentos em conjunto, revelam um cotidiano militarizado e policaresco, bem como um caráter doutrinário da proposta, em uma perspectiva conservadora, que traz inúmeras preocupações com relação ao respeito à diferença, ao multiculturalismo, à diversidade, à livre circulação de ideias e, em última instância, ao modo de vida democrático.

De acordo com Apple e Beane (2007), escolas democráticas têm como seus princípios:

A preocupação com a dignidade e direitos individuais e das minorias.

A preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.

A fé na capacidade individual e coletiva das pessoas de criar possibilidades para resolver problemas.

A abertura ao amplo fluxo de ideias.

O uso de reflexão e análise críticas para avaliar idéias, problemas e políticas.

O entendimento de que a democracia não é apenas um ideal a ser perseguido, mas um conjunto de valores que devemos viver e que devem guiar nossa vida como povo. (APPLE; BEANE, 2007, p. 7).

Tais pressupostos não parecem encontrar muito espaço no que se apresenta nos documentos do programa do Governo Federal, no horizonte que se anuncia e nas experiências já efetivadas.

De outro lado, é importante dizer que, apesar de todos os aspectos que preocupam, sobretudo aos/às profissionais da educação, pesquisadores e pesquisadoras e movimentos sociais, o PECIM, bem como os demais programas já pré-existentes, têm contado, como já mencionado, com uma grande aceitação por parte significativa das comunidades. Isso vai ao encontro da tese de Apple (2003) de que a aliança conservadora tem sido efetiva no processo de inculcação do senso comum das pessoas, pois consegue se conectar com angústias e problemas que afligem as pessoas, oferecendo uma rápida solução para eles. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 49) ressalta que “[...] o modelo das escolas militares se torna um ideal para uma parcela da comunidade também pela ausência de um modelo consistente de escola que se contraponha aos modelos atuais e, ao mesmo tempo, sejam acessíveis a todos”. Além disso, para Soares *et al.* (2019), a crescente violência no ambiente escolar tem levado à propagação da proposta de militarização das escolas como proposição salvacionista. Na ausência de alternativas efetivas que proponham um enfrentamento qualitativo e pedagógico para as realidades adversas vividas em muitas instituições, a militarização das escolas vai se estabelecendo como uma possibilidade aceitável para correções de inúmeros desafios do Ensino Fundamental. Tais ponderações são fundamentais e apontam para um importante desafio a ser enfrentado: investigar, pesquisar e apoiar experiências que encontrem outros caminhos para uma resposta mais efetiva a essas questões.

## Considerações finais

Buscou-se discutir, no decorrer deste texto, as implicações do avanço da aliança conservadora no âmbito da educação, tomando o processo de militarização das escolas, em expansão no país, como um exemplo concreto da atuação de grupos conservadores na educação.

Foram apresentadas as lentes teóricas oferecidas por Michael Apple (2003) em diálogo com outros pesquisadores e outras pesquisadoras brasileiros/as (MIGUEL, 2016; LIMA, HYPOLITO, 2019; LACERDA, 2019) para compreender a aliança conservadora e suas repercussões no contexto

brasileiro. Vimos que o avanço da Nova Direita no Brasil, no âmbito educacional, tem resultado na criação de inúmeras propostas e políticas que incorporam e operam com muitos dos princípios dos grupos que compõem essa coalizão.

Buscou-se evidenciar que há inúmeras relações entre os pressupostos neoliberais e neoconservadores da aliança conservadora com os projetos de militarização. As propostas conectam-se, em síntese, à matriz neoliberal por meio da ideia de excelência da gestão, da busca por melhores resultados e desempenhos nos testes nacionais; e à matriz neoconservadora, por intermédio do compromisso com o aumento do controle dos alunos, das alunas e dos professores e das professoras, com a disciplinarização das rotinas escolares, o suposto resgate das tradições, o civismo, o militarismo e o apagamento da diversidade.

Na sequência, foram mostradas algumas questões referentes ao Ensino Fundamental que tornam essa etapa terreno fértil para a incidência de diversas propostas conservadoras. Dentre esses motivos, destacam-se o aumento da violência escolar e os remanescentes desafios no que diz respeito ao acesso, à permanência e, especialmente, à qualidade da educação, sobremaneira nos anos finais. Nesse sentido, a militarização das escolas apresenta-se como uma resposta aos problemas ainda encontrados no Ensino Fundamental.

O projeto de militarização da educação, já em andamento no Brasil há mais tempo, ganha outro *status* a partir da eleição de Jair Bolsonaro, que torna a militarização uma das políticas educacionais de seu Governo, ao criar, como um de seus primeiros atos, o Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM). O projeto, como vimos, prevê o compartilhamento da gestão da escola com as Forças Armadas, as Polícias Militares ou o Corpo de Bombeiros, e a introdução de militares no cotidiano escolar para promover maior controle da disciplina e incentivar a realização de práticas militares.

Algumas análises preliminares dos documentos do PECIM evidenciam que o programa se inscreve na construção do discurso conservador de crise da escola e forja, como saída para tal, a necessidade de uma mudança na forma de gestão das escolas, da restauração da moral e da disciplina hierárquica. A solução oferecida, em um contexto de avanço no conservadorismo, é, portanto, submeter a escola, os sujeitos, suas rotinas, seus corpos e suas culturas ao controle, à padronização, a uma disciplinarização coercitiva. Trata-se, portanto, de um projeto de poder e de controle, interessado em esmaecer a diversidade, o multiculturalismo e a resistência que florescem nas instituições educacionais.

Entretanto, convém lembrar que “[...] nenhuma pedagogia crítica pode dar certo, enquanto não compreender a realidade construída por esses grupos” (APPLE, 2003, p. 124). Por isso, torna-se central compreender as angústias e os anseios dos familiares, dos professores, das professoras, dos alunos e das alunas que, muitas vezes, acabam encontrando nessas propostas uma resposta rápida para suas preocupações. Cabe, assim, aos pesquisadores e às pesquisadoras, aos professores, às professoras e aos estudiosos e às estudiosas da educação a importante tarefa de examinarem alternativas pedagógicas que possam oferecer outras possibilidades aos problemas reais que afligem muitas escolas

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

## Referências

- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>
- APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001.
- APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARAÚJO, J. C. S. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018. p. 15-42.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.11479>
- BARBOSA, L. M. R.; OLIVEIRA, R. L. P. Apresentação do dossiê: *homeschooling* e o direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 15-20, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0121>
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum - Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e Funções Commissionadas do Poder Executivo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 1-B, p. 6-20, 2 jan. 2019a.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 2-3, 6 set. 2019b.

BRASIL. Educação brasileira vai ganhar 216 escolas cívico-militares. **Ministério da Educação**, 2019c. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=sDHWtyGgcYE&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=sDHWtyGgcYE&feature=emb_logo)>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. A educação do Brasil ganhou reforço. **Ministério da Educação**, 2019d. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília, 2019f.

BRASIL. **Portaria Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 42-44, 21 nov. 2019g.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020.

BRISOLA, E. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012. DOI: [https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v14i30.12824](https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i30.12824)

CABRAL, J. F. R. **A militarização da escola**: um debate a ser enfrentado. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

CRUZ, L. A. C. M. **Militarização das escolas públicas em Goiás**: disciplina ou medo? 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400003>

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FERREIRA, P. Mais da metade dos recursos para escolas cívico-militares será usado para pagar oficiais da reserva. **Globo.com**, 21 nov. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/mais-da-metade-dos-recursos-para-escolas-civico-militares-sera-usado-para-pagar-oficiais-da-reserva-1-24091556>>. Acesso em: 4 maio 2020.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 15, n. 26, p. 6-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.15i26.p9624>

GOIÁS. Polícia Militar do Estado de Goiás. Comando de ensino policial militar. Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. **Regimento escolar**, 2018.

KRIPKA, R. M. L.; BONOTTO, D. L.; SCHELLER, M. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO IBER-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. 2., 2015, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: CIAIQ, 2015. p. 243-247.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.94577>

MENEZES, D.; SÓCRATES, T. Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC. **Ministério da Educação – Notícias**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651>>. Acesso em: 4 maio 2020.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MOLL, R. **Reaganetion: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

OLIVEIRA, D. D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 41-49.

PREFÁCIO à edição brasileira. In: APPLE, M. W. **Educando à direita: padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. 15-20.

SANTOS, C. A. *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 580-591, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>

SILVA, S. G.; LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. L. M. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-8.

SILVA, T. T. da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-10.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. G. F. *et al.* Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 786-805, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96132>

THIESSEN, J. S.; ABREU, R. G. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 1-4, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.26615>

*Recebido em 10/05/2020*

*Versão corrigida recebida em 12/06/2020*

*Aceito em 15/06/2020*

*Publicado online em 23/06/2020*