

MARCHA PELA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO¹

Laila Fernanda de Castro Gonçalves *

RESUMO: O presente artigo discute a presença militar e das forças policiais no cenário educacional brasileiro, analisando como sua estrutura, disciplina e valores simbólicos estão alinhados ao avanço do conservadorismo institucional na educação básica. Através de uma análise crítica fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, investiga-se o papel histórico e político desses modelos de educação e suas implicações sobre o projeto pedagógico nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Conservadorismo, educação básica, escolas cívico-militares, militarização, política educacional.

THE MARCH FOR THE MILITARIZATION OF EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the role of military schools in the Brazilian educational context, analyzing how their structure, discipline, and symbolic values align with the advance of institutional conservatism in basic education. Through a critical analysis based on bibliographic and documentary research, the article investigates the historical and political role of these school models and their implications for the national pedagogical project.

KEYWORDS: Basic education, conservatism, educational policy, militarization, military schools.

¹ Este trabalho é parte de minha tese de doutorado intitulada: *Ordinário, marchel: a marcha pela militarização da educação*, defendida na Universidade Federal Fluminense, em 2023.

* Doutora em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora independente. E-mail: laila@email.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9639-2963>

A atuação militar na educação básica brasileira remonta ao século XIX, com a criação do Imperial Colégio Militar da Corte em 1889, destinado aos órfãos dos militares mortos na Guerra do Paraguai. Desde então, a presença da cultura militar nas escolas foi se consolidando, especialmente em períodos autoritários. No contexto contemporâneo, a expansão das escolas cívico-militares ocorre sob forte apelo ideológico, promovendo uma pedagogia baseada na disciplina, no respeito à hierarquia e na ordem moral. Esses valores estão associados ao avanço de políticas conservadoras, associadas às forças policiais, que buscam moldar comportamentos, silenciar a diversidade e reforçar padrões autoritários de ensino. Embora apresentem resultados pontuais em questões como segurança e organização, essas escolas geram debates sobre o cerceamento da liberdade pedagógica, a ausência de pluralismo e a violação de princípios constitucionais da educação. O discurso da eficiência militar é usado como justificativa para ocultar questões estruturais da educação pública, como a precarização do trabalho docente, a falta de investimento e o esvaziamento curricular crítico. O estudo conclui que a militarização do ensino representa não apenas uma estratégia de controle, mas um sintoma do avanço conservador sobre os direitos sociais e sobre a própria concepção democrática de escola pública, desde o início do século XIX.

A histórica atuação militar como instrumento de uma espécie de adestramento social, se imbrica com a história da Polícia Militar, inicialmente denominada Divisão Militar da Guarda Real de Polícia (DMGRP), criada no século XIX, com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, se confunde com as práticas, inauguradas pelo Estado Imperial na capital, de controle urbano da pobreza e ordem social (Bretas e Rosemberg, 2013).

No dia 13 de maio de 1809, através de decreto, nascia a Divisão Militar da Guarda Real da Polícia do Rio de Janeiro com a finalidade de ordenar a segurança e a tranquilidade pública da Côrte. A criação de uma força policial se deu em função do crescimento populacional na capital do Império, oriundo tanto da vinda da Côrte portuguesa para o país, quanto pelo aumento das atividades comerciais (Almeida, 2016).

As atribuições dos enfileirados na Guarda Real de Polícia eram plurais. Sobre ela recaía a responsabilidade de assegurar não apenas a segurança dos cidadãos, homens e mulheres livres, mas reprimir as condutas que fossem contrárias ao ar civilizatório do qual a capital deveria se impregnar.

A instituição policial no Brasil tornou-se peça fundamental para o controle e ordenação da sociedade ao longo de todo o século. Suas atribuições são reveladoras de um conceito de polícia bem diferente do atual. Segundo Morais e Silva, sobre a polícia recaíam o governo e a administração interna, incluindo-se nesta última a “limpeza, asseio, fatura de víveres e vestiário; e a segurança dos cidadãos” (Soares e Duarte, 2018).

Para comportar o projeto de construir a imagem de uma cidade que se abria para as ideias da Modernidade, mudanças foram realizadas no cenário e na dinâmica da capital (Gonçalves, 2007). A aparência da cidade deveria estar em consonância com a imagem de grandeza e importância que a corte

portuguesa queria impregnar em seus recantos. É entre os séculos XVIII e XIX que as instituições disciplinares ganham ênfase na história das organizações sociais. Escolas, hospitais, fábricas, prisões e quartéis fazem parte da engrenagem que oferece à Modernidade o sujeito produtivo e dócil que necessita através do que designou por “sociedade disciplinar” (Foucault, 2009). A sociedade disciplinar depende fundamentalmente do controle da circulação dos corpos no espaço social (Foucault, 2013) e, para tanto, depende das ditas instituições totais – por terem que dar conta, de certa forma, da totalidade da vida dos cidadãos, sobretudo daqueles que possuíssem alguma espécie de falha moral: as mulheres, as crianças, os criminosos, os doentes, os loucos, os velhos, as pessoas com deficiências, e, enfim, os pobres ou todos aqueles que caíssem em alguma espécie de julgamento social excludente. Tratava-se de uma espécie arcaica de inclusão-excludente, ou melhor, de exclusão-includente, já que o objetivo seria adestrar, domesticar, treinar, enquadrar toda forma de suposto “desvio” numa norma a ser formatada nessas também chamadas “instituições de sequestro” (Foucault, 2002), ou seja, o convento, o orfanato, as escolas, as prisões, os quartéis, os hospitais, os manicômios, os asilos, (Goffmann, 2001), mas também, a polícia, como aparato instrumentalizador desse processo.

A ideia moderna de polícia, que habita os ideais do final do século XVIII e XIX, é de inspiração francesa e se espalhou por vários países europeus. O modelo de sistema policial inspirado na francesa Gendarmerie Nationale se difunde para outros países e, em Portugal, recebe o nome de Guarda Real da Polícia de Lisboa, em 1801. Um modelo que não apenas preocupa-se em garantir o exercício de direitos e deveres dos habitantes da cidade, mas em preservar, reprimir e punir hábitos de acordo com padrões normativos fundamentalmente autoritários. Não me refiro aqui às ditaduras ou aos estados totalitários. Refiro-me à forma estrutural das próprias democracias nascentes, isto é, a sociedade disciplinar é piramidal e autoritária (Arendt, H, 1972), posto que estruturada sobre figuras de autoridade, identificadas por Foucault (2013) como responsáveis pelo exercício de “micropoderes”: o médico, o professor, o policial, o superintendente, a irmã superiora, o juiz, o promotor, o general etc, além de seus respectivos ascendentes e descendentes.

No Brasil, de certo modo, o modelo de sociedade disciplinar francesa se imiscuiu com o modelo punitivo arcaico, coadunando punição, disciplina e, mais atualmente, formas cada vez mais sofisticadas e tecnológicas de controle (Deleuze, 1992).

Voltando aos primórdios da constituição desse modelo de segurança nacional, com a transferência da administração do Império lusitano para a cidade do Rio de Janeiro, há a difusão das instituições da administração governamental portuguesa, surgindo a Divisão da Guarda Real de Polícia. Civilizar comportamentos, organizar espaços e garantir a salubridade do espaço urbano eram atribuições para as quais o embrião da Polícia foi criado, distinguindo a Côrte e seus súditos. Essa designação policial de base, de certo modo, perenizava a divisão de classes entre os civilizados e os supostamente selvagens, entre os disciplinados e os vândalos-vassalos a serem educados e controlados, ou ainda, excluídos e punidos. A principal bússola para as ações da Guarda Real de Polícia era o Livro V das Ordenações

Filipinas, um livro de códigos que se aplicavam em Portugal e suas colônias, com data aproximada de origem em 1604, e que vigorou no Brasil até o ano de 1830.

No Livro V das Ordenações Filipinas existiam previsões de punições e regras de conduta de toda sorte. Do título XIII até o XXXII, por exemplo, previam-se punições que iam dos açoites até a expulsão da cidade daqueles que cometessem imoralidades sexuais, como dormir com mulher viúva. Sob o comando do Major Vidigal - (Almeida, 1984) - a Guarda Real de Polícia perseguia e punia todos aqueles que pudessem ferir a ordem do sujeito branco e livre.

Miguel Nunes Vidigal, o major Vidigal, ocupou a função de subcomandante da Guarda Real de Polícia de 1809 a 1821. Foi conhecido por ser rígido na aplicação das leis e cruel nas punições. Era considerado um perseguidor implacável dos candomblés, das rodas de samba e dos capoeiristas (Cândido, 1978). Ele incarnava de certo modo o poder soberano por consignação. Major Vidigal, retratado no romance de Almeida (1852), encarnava a ordem que estava subordinada às suas vontades. O autoritarismo de Vidigal simbolizava, em nome da Côrte, “(...) os desmandos que os senhores da lei estavam autorizados a executar com a roupagem da manutenção da ordem” (Chauvin, 2006, p. 53). Sua função na manutenção da ordem extrapolava o âmbito público invadindo a esfera privada, principalmente daqueles que eram considerados como malandros, representados pela população pobre da capital. Eram esses, em sua maioria pretos, escravos e ex-escravos, os principais alvos das intervenções de Vidigal (Cândido, 1978).

Para Heidan: Compreendendo essa ideia da “encarnação da ordem” que se dá por meio de um Estado ineficiente, levando relações privadas para a vida pública e transformando a ordem em uma ação relativa e individual não conhecida pelos cidadãos (2016, p. 88).

Fazendo incursões aos morros das cercanias da cidade, sob o comando do famoso major Vidigal, a partir dos anos de 1820, a tarefa de controle dos escravos fugidos ou dos desordeiros seria exclusividade dos soldados da Divisão Militar da Guarda Real. Dessa forma, já existiam na incipiente estrutura policial do Brasil Império práticas violentas e autoritárias de controle e ordenamento social direcionadas exclusivamente às classes populares, em favor do governo central.

A população que vivia no Brasil, segundo o primeiro censo oficial, em 1872, era composta por 499.087 homens e mulheres. Destes, 302.675 eram brancos e 196.412 eram pardos, pretos e caboclos. Foi declarado pelo censo que 114.600 homens e mulheres sabiam ler e escrever e 375.487 eram analfabetos. Dos 85.924 meninos e meninas na idade de seis a quinze anos, apenas 20.816 recebiam alguma instrução escolar. (Brasil, IBGE, 1872). O aumento populacional com suas marcantes diferenças sociais e culturais foram algumas implicações trazidas pela chegada da família real ao Rio de Janeiro. A taxa de analfabetismo era retratada como um grande problema que prejudicava o nível de civilidade da população, que precisava ser cerceada constantemente pelas forças policiais

Nas freguesias da cidade do Rio de Janeiro, locais que abrigavam a maior parte da atividade comercial urbana, verificava-se igualmente uma elevada taxa de analfabetismo entre sujeitos livres e

escravos. Além das transformações sofridas pela cidade do Rio de Janeiro, em razão da instalação da coroa portuguesa, o considerável crescimento demográfico também exigia transformações a fim de comportar o novo estilo de vida do império brasileiro. A chegada do trem a vapor e do bonde, as obras de ordenamento das vias públicas, o aterramento de regiões centrais todas essas medidas também tornariam a vida na capital mais atrativa.

Houve um crescimento de mais de cem por cento da população que habitava as freguesias da cidade no período de 1821 a 1870 (Abreu, 1997). No entanto, o crescimento urbano e demográfico decorrente das várias transformações que a cidade do Rio de Janeiro vinha sofrendo tornou-se também fator para o recrudescimento das práticas repressivas em desfavor da população escravizada e libertos.

O censo de 1872 revela o número de trezentos e setenta e cinco mil, quatrocentos e oitenta e sete homens e mulheres analfabetos(as), representando quase oitenta e dois por cento da população daquele período. O acesso à educação da população preta e parda escravizada não era garantida (Brasil, 1824). A taxa de analfabetismo entre as mulheres era ainda maior em relação à população masculina. Os povos originários, representados no primeiro censo oficial brasileiro através da categoria Caboclo (Oliveira, 2010) não estavam representados na categoria “escravos”, sendo considerados parte da população livre. No entanto, os caboclos também não eram distinguidos, nos números estatísticos, da categoria dos que sabiam ler e escrever e dos que não sabiam ler e escrever. Essa ausência de distinção dos dados silenciam a clareza acerca do nível de instrução dos povos originários brasileiros no citado período. De todo modo, sem dúvida, essa acaba sendo mais uma comprovação da invisibilidade e descaso tanto com nossas populações migrantes escravizadas, quanto com nossos povos ancestrais, dizimados, escravizados e descartados sumariamente das estatísticas, investimentos de Estado, desde a Colônia, passando pelo Império e até os dias de hoje.

A situação educacional da população pobre brasileira, em sua maioria preta e parda, marcada pela exclusão e descaso, passa a tornar-se um problema para o projeto de progresso e civilização construído pela elite para aquele momento (Moacyr, 1939), o que não foi julgado como necessário durante o período em que o Brasil era uma colônia. A alfabetização dos escravizados era proibida, assim como o ingresso em escolas, quando existiam. No entanto, segundo Ferreira & Bittar (2000) apenas os escravizados em fazendas de padres jesuítas tinham algum tipo de acesso às primeiras letras. Todavia, essa era uma medida de cunho religioso, já que nas escolas das fazendas jesuítas todos recebiam lições de catecismo, perpassando por um processo também de aculturação, a partir da lógica cristã eurocêntrica (Ibid.). Portanto, não é difícil supor que se tratava de um processo de escolarização que não possuía uma intenção emancipatória, mas de sujeição e manutenção da organização social escravista.

No entanto, como dito anteriormente, havia uma preocupação da elite em relação a falta de instrução das camadas populares, atribuindo esse fato o lento progresso do projeto de civilização do Império. O primeiro relatório da repartição dos negócios, do ministério do império em 1932, apresentado

pelo ministro Nicolau Pereira de Campos Vergueiro relata no capítulo sobre a instrução no império que: “(...) não pode apresentar grande prosperidade em um país onde estão em tamanho atraso” (Brasil, 1932, p.11).

Nota-se que a questão da pouca ou inexistente escolarização da população era tratada a partir do ponto de vista da prosperidade econômica, sendo a repartição dos negócios do Império o responsável por esse parecer. O elevado índice de analfabetismo e a exclusão dos escravizados das escolas não estava na pauta das políticas públicas sociais.

É apenas ano de 1878, com o decreto 7.021, de 06 de setembro, que o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho autoriza a criação dos cursos noturnos. Cursos voltados para atender a população adulta que, por força do trabalho, não frequentavam a escola em horário diurno. Todavia, os cursos eram destinados às pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos, conforme o artigo quinto do decreto. O apontamento e análise de tais fatos e documentos mostram que a organização do Estado e de suas instituições eram elaboradas para manter à sombra das políticas sociais, a população analfabeta. Grupo composto, maciçamente, por pretos, pardos e mulheres escravizados e libertos, estigmatizados sob o manto da ignorância e da incivilidade, de modo a justificar a violência das ações policiais. É importante destacar que, a primeira constituição brasileira, datada de 1824, promulgada pelo então imperador D. Pedro I, não apresentava a intenção do Estado imperial de inclusão e reconhecimento da população escravizada como sujeito cidadão. Desta forma, os indivíduos escravizados ficariam de fora de todas as políticas de desenvolvimento desenhadas para aquele período.

A educação já havia sido apontada, principalmente pelos relatórios do Ministério do Império, como um importante fator no desenvolvimento do recente Império brasileiro, consequência do ato de independência proclamado por D. Pedro I em 1822. Consequentemente, o analfabetismo já era apontado como fator de atraso para o desenvolvimento da economia brasileira passa a ter espaço no palco político, até então ignorado durante o período colonial.

Nos anos de 1827, 1878 e 1879 com a criação das escolas de primeiras letras, os cursos noturnos e a reforma do ensino autorizando as escolas livres, respectivamente, o Estado imperial deu sinais de que a baixa escolarização da população era um problema a ser equacionado. No entanto, o que parece paradoxal nessas ações são as claras marcas excludentes presentes em seus artigos. Os indivíduos escravizados e as mulheres, que compunham a maior parcela populacional, ficariam de fora de todas ou quase todas as políticas educacionais promulgadas. Outro fator de grande relevância para esta discussão foi o modelo educacional escolhido para dar conta dessa população pobre e analfabeta.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, surgem as primeiras notícias e intenções de ser aplicado o ensino mútuo. Baseado no método Lancaster, oriundo da Europa e implantado a primeira vez em Portugal 1815, o ensino mútuo consistia em o professor, simultaneamente, conduzir muitos alunos. Para a efetividade do método o professor contaria com alunos mais avançados em seus estudos, que

funcionariam como monitores dos demais. A classe seria dividida em grupos, de acordo com seus níveis de instrução. O professor seria o responsável pela disciplina, confecção do material e pelas orientações aos monitores (Bastos, 1997). No ano de 1820, com o Decreto de 3 de julho de 1820, o governo brasileiro concede a João Batista de Queiroz "(...) uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano" (Brasil, Câmara dos Deputados, 1820). No ano de 1822, através da decisão n. 083, do Reino, de 24 de julho de 1822, fica a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra a Escola do Ensino Mútuo na cidade do Rio de Janeiro. Essa decisão torna possível a criação oficial da primeira escola de ensino mútuo em solo brasileiro, mas o que mais chama a atenção é a entrega da responsabilidade desse modelo de ensino à repartição dos negócios da Guerra. Assim, com a decisão no 143 da Secretaria dos Negócios da Guerra, em 25 de novembro de 1822, é criada a escola de primeiras letras dentro do Arsenal do Exército para os operários (Secretariados Negócios da Guerra, 1822).

No ano de 1823, através do decreto de 1º de março, é criada uma escola de primeiras letras, pelo método do ensino mútuo, destinada às instruções das corporações militares, a fim de formar novos professores nesse método. Tal fato fica evidente com a Decisão no 069, do Ministério da Guerra, que: "(...) manda tirar dos corpos de linha das Províncias um ou dois indivíduos para frequentarem nesta Côrte as escolas de ensino pelo Método Lancaster". Igualmente, o fato se evidencia com a decisão no 130, do Ministério da Guerra, que: "(...) manda abonar aos oficiais inferiores e cadetes que vierem das Províncias aprender o método do ensino mútuo uma gratificação mensal enquanto frequentarem a dita aula". Existia uma intencionalidade de expandir o ensino mútuo, através do braço militar, assim como foi em Portugal com a implantação do método em 1815, que chegou a ter mais da metade das escolas de ensino mútuo administradas por militares (Bastos, 1997). É importante ressaltar a forma de organização e administração da estrutura das escolas de ensino mútuo, com base fíncada no Ministério da Guerra. A aproximação de uma política educacional, amplamente incentivada no início do século XIX, com a administração e condução militar deste processo remete a seguinte reflexão: o alto índice da população analfabeta, o projeto de civilização idealizado pela elite do Brasil-Império, a marcante marginalização social e política de uma parcela considerável dos indivíduos seriam os principais alvos de uma política educacional que se pautaria nos pilares da disciplina e da ordem. Assim, já é possível perceber uma antiga política que, através do discurso educacional, se propõe a lançar mão de mecanismos de disciplinares, voltados aos marginalizados, para um efetivo controle social.

A escalada pela militarização da Educação Básica

A partir dessa breve análise é possível perceber a relação das estratégias de marginalização social com a política de implantação das doutrinas militares na educação básica, desde o Brasil-Império. Tal análise dos fatos históricos aqui expostos podem ajudar na compreensão desse processo, que levou a eclosão das escolas militares administradas pelas Policiais Militares/Corpos de Bombeiros Militares e a

implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, através do decreto 10.004 de 05 de setembro de 2019. Alguns fatos históricos, portanto, podem servir de importantes bússolas nesse processo. Estados como Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais, Porto Alegre e Paraná já possuem colégios administrados pelas suas Polícias Militares há algumas décadas. No entanto, tratam-se de medidas regionais para oferecerem aos dependentes de policiais, ativos e inativos, exclusividade de vagas nos colégios administrados pelas próprias instituições. Todavia, as discussões e debates em favor da ampliação do número de escolas públicas administradas pelas Polícias Militares são datadas de 2015, quando ocorre o movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes, (Tavalori, 2018). Apesar de já existirem escolas administradas pelas Polícias Militares de diversos Estados, o movimento de transferência da administração de escolas públicas para a Instituição Militar, inicia-se fortemente em Goiás, no ano de 2015 (Alves, 2020), chegando a ter 61.000 alunos sob a égide policial. Nessa mesma época recente, houve um processo de introdução de policiais militares nas escolas públicas, sob a justificativa de se aplacar a “violência nas escolas” (Arreguy, 2015). Curioso notar que jamais se introduziu policiais nas escolas privadas, aquelas pagas particularmente pelas camadas médias e altas, para controlar e punir as crianças brancas e da elite. Nessas escolas militares com seus ritos, fardas e regras, a exemplo do quartel, impõem-se normas que devem ser seguidas, sem questionamentos. A conduta do aluno é pontuada e classificada, de acordo com a gravidade, rendendo méritos ou punições (CEPMGO, 2107).

No bojo das discussões sobre a ocupação das escolas públicas, acredita-se também que dois pilares fortaleceram o discurso de fomento à militarização das escolas: os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e os elevados dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), através do Atlas da Violência (2019).

Tais pilares foram utilizados como fortes sustentáculos que dão suporte ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, instituído pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), alegando “(...) melhoria da educação básica no âmbito nacional” (Brasil, 2020) sob a administração disciplinar dos militares.

É importante apontar que os estados que aderiram ao Programa receberam incentivos e investimentos para equiparem suas escolas com laboratórios e ofertas de atividades não oferecidas nas escolas da rede pública ordinária. O que causa estranheza, pois tais aportes financeiros ocorreram contrariamente ao pacote de congelamento dos investimentos federais para a Educação pública básica, no mesmo período. Desta forma, percebe-se um crescente sucateamento das escolas públicas, destinadas às classes mais pobres, enquanto as escolas militares ganham investimentos para receber àqueles que, por bons auspícios, conseguem passar no processo seletivo da escola.

A presença policial nas escolas do rio de janeiro: criminalização da pobreza

A criação da Guarda Real de Polícia, no início do século XIX, foi uma medida do imperador D. João VI para garantir a proteção do côrte e, sobretudo, fiscalizar e coibir comportamentos indesejáveis, principalmente, da população pobre conforme já tratado na presente pesquisa. A capital do império português, a cidade do Rio de Janeiro, precisa ter ares de civilidade e, para tanto, era necessário combater aqueles que de alguma forma representavam o desvio da ordem pretendida pela côrte. No entanto, o que se percebe é a continuidade da utilização do poder policial como garantidor da ordem e da coação de comportamentos indesejáveis, principalmente, aqueles que advém da pobreza.

A entrada da força policial na rotina das escolas da rede pública no Estado do Rio de Janeiro foi resultado de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Rio de Janeiro, que garantia a atuação de mais de quatrocentos policiais militares, fardados e armados, nos espaços escolares comuns de circulação de crianças e adolescentes, a partir do ano de 2012. Foram selecionadas noventa escolas da rede pública estadual, totalizando 115.490 alunos e 6.279 professores, de acordo com a incidência de furtos, roubos, consumo de entorpecentes e invasões às instalações escolares. A escolha das noventa escolas públicas estaduais, utilizando como critérios índices criminais, sugere a associação da intervenção militar nas escolas como o caminho para que seja garantido o funcionamento da rotina escolar. Policiais Militares são remunerados, em seus dias de folga, para atuarem nas escolas indicadas, através do Programa Estadual de Implantação de Serviços (PROEIS), com nova regulamentação pelo Decreto Estadual n.º 46.646 de 02/05/2019. Tal fato pode ter sido o prenúncio do início de um movimento que, logo ganharia vulto em todo território nacional: a presença e a gestão militar na rede pública de ensino. A presença militar nas escolas públicas foi ganhando os olhares por parte da sociedade, e seu apoio, principalmente a partir do ano de 2012 quando ganhou relevância o processo de militarização das escolas públicas (Santos e Alves, 2022).

O recente processo de militarização das escolas públicas caracteriza-se pela transferência da gestão civil, de escolas de educação básica, para a gestão militar operada pelas forças auxiliares estaduais, como o Corpo de Bombeiros Militares e Polícias Militares. Essa gestão sugere mudanças nos projetos políticos pedagógicos das escolas que passaram a atender às expectativas disciplinares da cultura militar.

É fundamental ressaltar que a presença de escolas geridas por forças militares estaduais já era realidade antes desse processo de militarização que ganhou amplo espaço no território nacional. No estado do Rio Grande do Sul, através do Decreto Governamental de 25 de janeiro de 1980 foi criado primeiro Colégio Tiradentes, que tinha como objetivo atender, na educação básica fundamental, crianças e adolescentes. Atualmente, o Rio Grande do Sul possui oito unidades do Colégio Tiradentes. No estado de Minas Gerais, através da Lei Estadual n.º 4941, de 12 de setembro de 1968, também foi criado o Colégio Tiradentes que atualmente somam vinte e nove unidades geridas pela Polícia Militar do estado de Minas Gerais. No Estado do Rio de Janeiro os Colégios da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro

(CPMERJ) foram criados com base na Lei Estadual n. 3751/2002, alterada pela Lei Estadual n. 6343/2012, que prevê o atendimento escolar dos seus dependentes dos policiais militares estaduais, a partir do segundo segmento do ensino fundamental até o ensino médio, através de processo seletivo. Também são destinadas vagas aos não dependentes de policiais militares que, igualmente, as concorrem no processo seletivo.

O primeiro colégio da Polícia Militar foi criado pelo Decreto Estadual n. 38.731/2006, na cidade de Niterói, em 2002 e, a partir da Lei Estadual n. 8198/2018 foram criadas mais duas unidades do Colégio da Polícia Militar, localizadas na Baixada Fluminense (Duque de Caxias) e na Zona Oeste da capital (Campo Grande). Esses dados revelam que até o ano de dois mil e dezoito as iniciativas de instalações de colégios administrados por forças militares estaduais eram medidas descentralizadas dos governos estaduais, para atender às demandas dos militares estaduais e sem articulações com outros estados. No entanto, havia uma replicação de modelos já existentes, como é o caso do estado do Rio Grande do Sul que dá o mesmo nome de Colégio Tiradentes às suas escolas, já utilizado pelas escolas de Minas Gerais. Nas escolas da Polícia Militar do Rio de Janeiro, em especial a primeira instalada no município de Niterói, onde trabalhei como diretora pedagógica por oito anos, a gestão escolar e administrativa era exclusivamente realizada pela Polícia Militar que transferia recursos para a manutenção da unidade. O projeto político pedagógico seguia os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases (lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996), mas existia uma grande influência dos ritos militares na normatização de um modelo educacional hierárquico e disciplinador. O hino nacional e as formaturas matinais estavam presentes todos os dias. A fiscalização dos uniformes, a cobrança rígida com os horários e a disciplina eram as principais marcas daquela unidade escolar.

É importante percorrer por essa curta explanação, para compreender as iniciativas descentralizadas de alguns estados na criação de escolas militares até a intervenção de policiais militares em algumas escolas da rede pública estadual. Esse caminho pode colaborar na sistematização de informações sobre as políticas de militarização das escolas públicas como ideário implementado a partir do recrudescimento do conservadorismo da educação em todo país e, inclusive, da partidarização das forças militares, o que sabemos ser crime constitucional jamais punido em terras tupiniquins.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício de. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. IPLANRIO, 3a ed., 1997.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Edição crítica de Cecília de Lara. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- ALMEIDA, Fortunato. *Organização político-administrativa portuguesa dos séculos XVII e XVIII*. In: HESPANHA, António M. *Poder e instituições na Europa do Antigo Regime*. Lisboa: Gulbenkian, 1984. p. 321-394.
- ALMEIDA, V. de A. *Mulheres nas Forças Armadas Brasileiras: Situação atual e perspectivas futuras*. Cadernos Aslegis, Brasília, n. 51, p. 91-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br> . Acesso em: 16 maio 2023.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. *Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual*. Retratos da Escola, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 16 de maio de 2023.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARREGUY, Marília Etienne e ANDRADE, Gírlane. *Políticas do medo: a presença de policiais militares nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro*. in: Políticas de Controle Social, Educação e Produção de Subjetividade. Florianópolis: Insular, 2015.
- ARREGUY, Marília Etienne *A autoridade à revelia do autoritarismo?* Caderno de Psicanálise, Rio de Janeiro, v. 42 n. 43, p. 137-160, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 02 janeiro de 2023.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida*. (1808-1827). História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, 115 – 133, abr, 1997.
- BRASIL, Decretos, cartas régias e alvará. Câmara dos Deputados, 1820.
- BRASIL, Ministério da Guerra. *Decisão no 083, do Reino, de 24 de julho de 1822*, fica a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra a Escola do Ensino Mútuo na cidade do Rio de Janeiro, 1822.
- BRASIL, *Constituição política do Império do Brasil*, 1824.
- BRASIL, *Relatório da Repartição dos Negócios do Império*. Ministério do Império, 1832.
- BRASIL, *Recenseamento Geral do Brasil*, IBGE, 1872. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2023.
- BRASIL, *Decreto no 7.031 de 06 de setembro de 1878*. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1o grau do sexo masculino do município da Côrte, 1878.
- BRASIL, *Ministério da Guerra. Decreto de 1o de março*, cria escola de primeiras letras, pelo método do ensino mútuo, destinada às instruções das corporações militares, para formar novos professores, 1824.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Planalto.gov.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em 13/10/2022.

BRETAS, Marcos Luiz. *A polícia carioca no Império*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 219-234, 1998. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/247.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Dialética da malandragem*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, n. 8, 1970. In: ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. Edição crítica de Cecília de Lara. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

CEPMGO. *Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás*. 2017. Disponível em: <<http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>>. Acesso em: 30. agosto de 2019.

CHAUVIN, Jean Pierre. *O poder pelo avesso: mandonismo, dominação e impotência em três episódios da literatura brasileira*. 2006. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Teoria Literária, Departamento Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 05 out. 2015.

DECRETO n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. (2019). *Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico - Militares*. Diário Oficial da União, (73), seção 1, 1-6. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FERREIRA, A. & BITTAR, M. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*. SP. São Carlos, 2000; FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*; tradução de Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IV: estratégia, podersaber*/Michel Foucault; organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3. ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7a edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GONÇALVES, Cândido Gonçalo Rocha. *A construção de uma polícia urbana (Lisboa, 1890-1940): institucionalização, organização e práticas*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/632/1/A+Construcao+de+uma+Policia+Urbana.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

GONÇALVES, Laila Fernanda de Castro. *Ordinário, marche!: a marcha pela militarização da educação*. Tese de Doutorado em. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

HEIDAN, Erick Alves. *Aos inimigos, a lei*. Major Vidigal e a dialética da ordem e desordem em Memórias de um sargento de Milícias. Revista Alabastro. São Paulo, ano 4, v. 1, n. 7, p. 84-91, 2016. Disponível em: <https://revistaalabastro.fesp.org.br>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

IPEA. *Atlas da violência 2019*. Retratos do Municípios Brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, 2019.

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. *Lei Estadual nº 4941, de 12 de setembro de 1968*. Cria o Colégio Tiradentes, 1968.

MOACYR, P. *A Instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais (1872 – 1980)*, 2010.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho e DUARTE, Elaine Cristina Ferreira. *Arquivo Nacional, História Luso-Brasileira*. Disponível em:

https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5017:comentario-da-policia-corte&catid=118&Itemid=215#:~:text=A%20instituição%20policial%20no%20Brasil%20tornou%20se%20peça,recaíam%20o%20governo%20e%20a%20administração%20interna%20C. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

RIO DE JANEIRO, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Decreto Estadual n. 46.646 de 02/05/2019*. Regulamenta a remuneração de Policiais Militares, em seus dias de folga, para atuarem nas escolas indicadas, através do Programa Estadual de Implantação de Serviços (PROEIS), 2019.

RIO DE JANEIRO, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Decreto Estadual n.º 38.731 de 09 de janeiro de 2006*. Cria Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro - CPM/ERJ.

RIO DE JANEIRO, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Lei Estadual n. 8198/2018*. Cria as unidades do Colégio da Polícia Militar, localizadas na Baixada Fluminense (Duque de Caxias) e na Zona Oeste da capital (Campo Grande), 2018.

TAVOLARI, Bianca, ROLEMBRG, Marília Lessa; RÚRION, Jonas Medeiros e JANUÁRIO, Adriano. *As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015 – 2016): Entre posse e direito à manifestação*. Novos estudos. CEBRAP vol. 37, no 2, São Paulo, Mai/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

*Recebido em: 30 de maio de 2025.
Aprovado em: 20 de junho de 2025.*