

A CONCEPÇÃO CÍVICO-MILITAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA¹ 

RESUMO: O artigo sustenta que está em curso na política educacional brasileira uma concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral proveniente do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) que estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Recorremos ao historicismo como método, para situar a educação integral e(m) tempo integral, e à revisão bibliográfica e análise documental, para em primeiro lugar ter um entendimento geral sobre o objeto, o referido programa, e em segundo identificar informações factuais (norteadas pelo que aqui argumentamos) em legislações e reportagens veiculadas na grande rede que evidenciaram a concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral em curso, percebendo também, a título de um exemplo prático, os primeiros movimentos de uma escola do município do Rio de Janeiro (RJ).

Palavras-chave: Educação integral e(m) tempo integral. Jair Messias Bolsonaro. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Escola cívico-militar carioca.

THE CIVIC-MILITARY CONCEPTION OF FULL-TIME EDUCATION

ABSTRACT: The article argues that a civic-military conception of full-time education is underway in Brazilian educational policy, originating from the government of Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), which established guidelines for the development of the National Program of Civic-Military Schools. We use the historicism as a method, to place the full-time education, and the bibliographic review and document analysis, first to have a general understanding about the object, the referred program, and second to identify factual information (guided by what we support here) in legislation and published reports in the large network that evidenced the civic-military conception of full-time education in progress, perceiving as well, in a practical example, the first movements of a school in the city of Rio de Janeiro, RJ, Brazil.

Keywords: Full-time education. Jair Messias Bolsonaro. National Program of Civic-Military Schools. Carioca civic-military school.

1. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.
E-mail: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Editora de seção: Ivany Pino 

O artigo resulta de uma pesquisa mais ampla denominada *Interesses e dilemas na educação integral e(m) tempo integral*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

EL CONCEPTO CÍVICO-MILITAR DE EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO

RESUMEN: El artículo argumenta que una concepción cívico-militar de la educación a tiempo completo está en marcha en la política educativa brasileña, a partir del gobierno de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que estableció directrices para el desarrollo del Programa Escuelas Cívico-Militares. Recurrimos al historicismo como método, para ubicar la educación de tiempo completo y la revisión bibliográfica y análisis documental, primero, para tener una comprensión general sobre el objeto, el referido programa, y segundo, para identificar información fáctica (guiándonos por lo que soporta aquí) en legislación y reportajes publicados en la gran red que evidenciaron la concepción cívico-militar de la educación a tiempo completo en curso, incluso, en un ejemplo práctico, percibir los primeros movimientos de una escuela en el municipio de Río de Janeiro.

Palavras-clave: Educación a tiempo completo. Jair Messias Bolsonaro. Programa de Escuelas Cívico-Militares. Escuela cívico militar carioca.

Introdução

O presente artigo foi utilizado como suporte em uma disciplina do curso de Pós-Graduação em Educação de uma instituição de educação superior. A ideia era pensar a conjuntura brasileira e questões contemporâneas relativas à educação integral e(m) tempo integral (Eiti)¹.

Entre essas questões contemporâneas ditas anteriormente, estava a militarização das escolas públicas. Isso porque houve uma mudança na sociedade brasileira com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018 para a presidência da República, e um programa educacional foi criado no Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, para disseminar escolas cívico-militares: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

Aqui sustentamos que está em curso na política educacional brasileira uma concepção cívico-militar de Eiti. Afinal, as funções sociais da instituição escolar são integradas ao sistema social global, e as suas práticas podem garantir a indispensável continuidade da sociedade, não só de modo autoritário, mas por adesão aos comportamentos socialmente esperados (FORACCHI, 1982).

Em termos de métodos, para situar a Eiti, recorreremos ao historicismo, que não é “um mero capricho nem uma moda; nem mesmo é uma corrente intelectual, mas a própria base sobre a qual construímos nossas observações da realidade sócio-cultural” (MANNHEIM, 1982, p. 138).

Para uma análise qualitativa do Pecim, pois são os seus significados que importam neste artigo (MINAYO, 2001), fizemos uso da revisão bibliográfica e da análise documental, tendo em conta que a primeira forneceu um entendimento geral sobre o objeto, o Pecim, e a segunda foi utilizada como uma técnica que viabilizou a identificação de informações factuais (norteadas pelo que aqui sustentamos) em legislações e reportagens veiculadas na grande rede (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com fins didáticos, dividimos o artigo em quatro seções:

- O historicismo na Eiti;
- Informações biográficas do presidente eleito Jair Messias Bolsonaro e a compreensão geral da sua política educacional e das escolas com características cívico-militares;
- Uma concepção de Eiti nas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares²;

- Uma escola cívico-militar em seus primeiros movimentos na cidade do Rio de Janeiro (RJ), a título de exemplo prático.

A ideia é contribuir com os estudos sobre o Pecim no âmbito da Eiti acrescentando aspectos qualitativos que possam melhor situar as tomadas de decisão que dizem respeito à política educacional brasileira, de maneira especial a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê até o ano de 2024, em 50% das escolas de educação básica no Brasil, 25% dos estudantes desenvolvendo atividades voltadas para a Eiti³ (BRASIL, 2014).

O Historicismo na Eiti: Ideologias e Concepções Contrastantes

Ao passo da história, ideologias fundamentaram as práticas de Eiti. Experiências escolares foram desenvolvidas no sentido de uma formação completa (mais oportunidades escolares) do ser humano em escolas de dia inteiro (mais tempo escolar). O objetivo era formar indivíduos aptos ao trabalho (o ofício) e esclarecidos (para a filosofia), de modo a garantir o desenvolvimento de contrastantes modelos de sociedade (COELHO, 2009).

Como exemplo prático, podemos citar as ideias anarquistas do início do século XX, que foram traduzidas em ação direta por meio de sindicatos, grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros culturais e escolas onde eram desenvolvidos projetos de Eiti “tanto para adultos quanto para crianças, sendo o objetivo central capacitar o proletariado para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária” (MORAES, 2006, p. 8).

Podemos mencionar também as experiências práticas em escolas desenvolvidas pelo movimento integralista brasileiro nos anos 1930, que visavam à formação completa do ser humano. Havia naquele instante um “cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos”. Tratava-se de uma concepção integralista de Eiti (COELHO, 2005, p. 85).

Experiências escolares de natureza liberal igualmente foram desenvolvidas no Brasil, a contar como exemplo os programas que Anísio Teixeira implantou (mas não só) no exercício de suas funções em diferentes administrações públicas no Estado brasileiro até os anos 1950, como forma, naquele contexto, de ampliar as relações democráticas na sociedade brasileira. Segundo Chaves (2002, p. 46): “A escola, nesse sentido, acaba por adquirir um papel social e cultural bastante grande, propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como sendo a educação integral”.

Olhando mais recentemente, verificamos uma vertente no Brasil que investiu de forma administrativa, pedagógica e financeira em instituições escolares denominadas de escolas de tempo integral. Esse foi o caso dos Centros Integrados de Educação Pública no estado do Rio de Janeiro nos anos 1980 e 90, dos Centros Integrados de Atendimento à Criança e posteriormente dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, desenvolvidos pelo governo federal nos anos 1990, entre outras iniciativas estaduais e municipais que possuíam características similares: edificação de escolas de dia inteiro para a diversificação das oportunidades educacionais com base em uma concepção mais equitativa na oferta do direito à educação (CAVALIERE, 2009).

No fim dos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), a própria legislação educacional (a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.696/1996, seguida de legislações complementares, tais como o Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001) fixava que o Estado deveria desenvolver ações voltadas para a Eiti, especialmente no que dizia respeito à educação infantil e ao ensino fundamental. Os meios para tal, contudo, não eram especificados (SILVA, 2017).

No início dos anos 2000, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), outra vertente tomou a cena na política educacional brasileira e foi denominada por Cavaliere (2009) de “alunos em tempo integral”, por priorizar ações de natureza pedagógica (sem mais investimentos administrativos e financeiros) para que estudantes (e não escolas) da educação básica, sob a condição de vulnerabilidade social, tivessem acesso à diversificação das oportunidades em uma jornada escolar ampliada.

A legislação educacional da época tinha mecanismos que favoreciam o desenvolvimento de programas de Eiti para a educação básica com aquela vertente dita no parágrafo anterior. Esse foi o caso do que estava contido no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto-Lei nº 6.094/2007) e posteriormente no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (SILVA, 2017).

Os programas Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007, seguida do Decreto-Lei nº 7.083/2010) e Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009), desenvolvidos pelo governo federal brasileiro entre os anos 2007 e 2016, são exemplos da vertente “alunos em tempo integral” (SILVA, 2017).

Sobre o Programa Mais Educação, Costa (2018) e Silva (2018) argumentam que ele foi elaborado com base em uma concepção empresarial de educação, por mobilizar em seu funcionamento mecanismos típicos do universo corporativo. Carvalho, Ramalho e Santos (2019), por outro lado, indicam que o seu funcionamento contribuiu para a ampliação da oferta do direito à educação (básica), ao inaugurar uma concepção centrada nas crianças e jovens, em suas culturas e territórios.

Na mesma direção, o Programa Ensino Médio Inovador possuía uma ideia inclinada para a gestão e organização de processos com vistas à rentabilidade, típica do mundo empresarial, e, por isso, segundo Nogueira, Silva e Gadelha (2018, p. 1285), tinha como característica o “paradoxo da não-inovação”. Em primeiro lugar, de acordo os autores, porque a educação não é uma mercadoria, e sim um direito social, o que a diferencia enquanto prática; segundo, porque alterações restritas ao currículo pouco ou nada interferem no contexto escolar.

Outra tentativa em escala nacional de programas voltados para a Eiti na vertente alunos em tempo integral foi o Novo Mais Educação, desenvolvido nos dois anos de governo do presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), entre 2016 e 2018. A diferença para o Programa Mais Educação (comparação inevitável em razão do nome) era o enfoque na diversificação das oportunidades educacionais (o reforço escolar) e na amplitude da ação, que não foi tão significativa quanto (COELHO; ROSA; SILVA, 2018). Nesse mesmo governo foi assinada a reforma do ensino médio, que fixava o programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, novamente conforme uma proposta restrita às mudanças no currículo escolar dessa etapa da educação básica, a considerar em ambas as experiências as demandas da economia no período que redimensionaram (para menos) os gastos com a oferta do direito à educação (SILVA; COELHO; MOEHLECKE, 2021).

De 2018 em diante, como houve modificações no Estado brasileiro com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência da República, o historicismo aplicado à Eiti ao passo dos parágrafos anteriores precisa de suplementação (MANNHEIM, 1982, p. 63). Essa é a tarefa das seções seguintes.

Informações Biográficas do Presidente Eleito Jair Messias Bolsonaro e a Compreensão Geral da Sua Política Educacional e das Escolas com Características Cívico-Militares

Jair Messias Bolsonaro nasceu em Campinas (SP) no ano de 1955. Filho de imigrantes provenientes do norte da Itália, seu bisavô paterno chegou aos 10 anos ao Brasil, acompanhando seus pais, ainda no fim do século XIX. Sua família materna também havia imigrado no século XIX⁴.

A adolescência de Bolsonaro foi na cidade de Eldorado, que fica na região do Vale da Ribeira, no estado de São Paulo. Lá estudou em uma escola pública local⁵ e acompanhou quando tinha 15 anos as perseguições a Carlos Lamarca, capitão do Exército que havia desertado para combater na guerrilha o governo dos militares⁶.

Também viveu na cidade de Eldorado sob a influência econômica da família de Rubens Paiva, deputado federal e opositor ao governo dos militares que desapareceu durante o regime. O pai, Jaime Rubens Paiva, era um grande empresário na região nos anos 1970. Bolsonaro por inúmeras vezes atacou Rubens Paiva (o deputado) em seus discursos no curso de sua vida pública (FAGUNDEZ, 2019).

O candidato eleito para presidir a República Federativa do Brasil no pleito realizado em 2018 optou pela vida militar. Foi estudante da Academia Militar das Agulhas Negras até 1977. Formou-se em Educação Física pela Escola de Educação Física do Exército Brasileiro em 1983, ano em que se tornou mestre em saltos pela Brigada de Infantaria Paraquedista, no Rio de Janeiro (CPDOC | FGV, 2021).

Bolsonaro transgrediu a conduta militar inúmeras vezes. Chegou a ser julgado por organizar planos que atentavam contra a disciplina na caserna. Migrou para a política. Foi eleito vereador no Rio de Janeiro em 1988 e passou para a reserva remunerada no exército. Filiado a partidos de direita, Bolsonaro esteve na vida pública em diferentes cargos até ser eleito presidente da República em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL) (atualmente está no Partido Liberal – PL) em disputa com Fernando Haddad, do PT (CARNEIRO, 2018).

O bloco no poder, o “Estado maior do capital”, no governo de Jair Bolsonaro era liderado por Paulo Guedes, o responsável pelo setor econômico, proveniente da Escola de Chicago, que tinha como alicerce “bancos, agronegócio e setor de *commodities*, setores industriais, redes comerciais de grande porte e empreiteiras” (LEHER, 2019, p. 5), para o desenvolvimento (neoliberal) do capitalismo brasileiro.

Os militares também cumpriam uma função nodular no governo; eram numerosos e ancoravam na presidência da República e em ministérios de relevo, ao desenvolver uma “tecnocracia militar” como medida anticorrupção e como sujeitos guiados por uma razão técnica, isto é, não ideológica (LEHER, 2019).

No âmbito do direito, a ideia era amalgamar o judiciário, o Ministério Público e o Executivo como forma de gerar estabilidade econômica e política, por meio do aparato militar, caso fosse necessário. Sérgio Moro, juiz de direito protagonista na condução da Operação Lava Jato, era a liderança naquele momento inicial de governo (LEHER, 2019) e o responsável por conduzir a ideia.

Contava-se com outro núcleo, só que ideológico, não menos importante que os outros, composto predominantemente, à época, de seguidores de Olavo de Carvalho e correntes religiosas pentecostais e neopentecostais, além de movimentos e iniciativas vinculados a *think tanks* da extrema-direita. A operação desse núcleo ficava à cargo da família do presidente Jair Bolsonaro, compondo o governo no Ministério da Educação (MEC), no Ministério das Relações Exteriores e no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (LEHER, 2019).

No MEC, sob a responsabilidade inicial de Ricardo Vélez Rodriguez, coexistiram (nem sempre pacificamente) uma parte voltada para atender ao bloco no poder, sobretudo na educação superior, aos conglomerados educacionais S. A. com forte atuação no mercado de capitais e na educação básica ao movimento (empresarial) Todos Pela Educação; e outra parte perfilada para atender às pautas conservadoras do núcleo ideológico expressas em medidas como a Escola sem Partido e o combate à ideologia de gênero no âmbito da educação básica; além dos próprios militares que ocupavam postos-chave no ministério e em seus órgãos de fomento e pesquisa como forma de desenvolver a “tecnocracia militar” (LEHER, 2019).

Foi nesse contexto de governo que logo em seus primeiros dias de mandato o capitão da reserva e então presidente da República Jair Messias Bolsonaro instituiu o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que aprovava a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de

Confiança do MEC. Consta desse documento normativo uma subsecretaria no âmbito da Secretaria de Educação Básica para o fomento de escolas cívico-militares (BRASIL, 2019a).

Alguns meses depois, em 24 de julho de 2019, outro decreto (nº 9.940) instituído pelo presidente da República à época alterou o regulamento das polícias militares e corpos de bombeiros militares viabilizando que esses servidores públicos pudessem desempenhar funções em instituições de ensino públicas dos sistemas estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2019b).

Por meio de mais um decreto, o de nº 10.004, em 5 de setembro de 2019, Bolsonaro instituiu o Pecim. O propósito era “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”, tendo como órgãos responsáveis o MEC e o Ministério da Defesa, contando com a colaboração para o desenvolvimento do programa dos estados, dos municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2019c).

No início do Pecim a responsável pela sua condução foi a tenente-coronel do corpo de bombeiros do Distrito Federal Márcia Amarílio. Com as modificações no MEC, a saída de Ricardo Vélez e o ingresso de Abraham Weintraub ainda em 2019, o coronel do Exército Brasileiro Aroldo Ribeiro Cursino, ex-comandante do Colégio Militar do Rio de Janeiro, assumiu a subsecretaria. Um ano depois, o tenente-coronel Gilson Passos de Oliveira assumiu o cargo, novamente em virtude de mais uma mudança no MEC: a saída de Weintraub e o ingresso de Milton Ribeiro como ministro da pasta.

Esse programa já foi tratado no campo científico da educação, especialmente no âmbito da política educacional, que em geral demonstra que ele é parte de uma “agenda regressiva” do Estado brasileiro que estabelece uma educação com forte traço moral e apreço às hierarquias (derivadas de um exercício de patriotismo) como forma de renovação de uma ideologia conservadora (nos costumes) de natureza (econômica) liberal (AMARAL; CASTRO, 2020).

Um dossiê sobre a militarização das instituições escolares apresentou uma distinção importante. As escolas com a administração de órgãos militares já são disseminadas no país, tanto como parte do Exército Brasileiro, da Marinha do Brasil e da Aeronáutica (federal) quanto por iniciativa das polícias militares e do próprio corpo de bombeiros militares (estaduais). Tais instituições possuem um funcionamento administrativo próprio (também financeiro), tipicamente militar, apesar de seguirem as normativas didático-pedagógicas previstas pelas legislações educacionais (SANTOS et al., 2019).

A adesão de escolas civis aos projetos militares, contudo, foi um movimento novo no campo educacional brasileiro, pensado na seguinte escala: implantar 216 escolas cívico-militares até 2023 (MEC, 2021). Tratava-se de desenvolver uma “cultura escolar-militar” em escolas públicas brasileiras que disseminassem “características esperadas dos militares, como comportamento, lealdade, honra, respeito, trabalho em equipe, dever altruísta, e dos valores que suportam esses elementos, tais como a hierarquia e a disciplina” (SANTOS; VIEIRA, 2019, p. 729).

Ao investigar o que as famílias esperavam de escolas com características militares, Sauer e Saraiva (2019) indicaram que eram os resultados escolares (a pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo) e o sistema disciplinar os principais fatores de adesão à ideia. Em pesquisa com docentes que atuavam em uma escola militarizada no centro-oeste brasileiro, Rêses e Paulo (2019) também demonstraram a adesão dos docentes ao tipo escolar-militar em razão do sistema disciplinar.

Ceratti, Moraes e Silva Filho (2015) informam que era proeminente na sociedade brasileira a percepção de que as instituições militares são confiáveis, apesar das variações em virtude de questões de naturezas socioeconômicas e regionais. O entendimento corrente entre os indivíduos impactados por esse serviço era de que a disciplina (militar) resultava em eficiência nos serviços prestados.

Tratava-se, portanto, de um apreço à disciplina militar como forma de potencializar os resultados escolares, uma espécie de projeção de um campo sobre o outro. Porém, do ponto de vista administrativo e pedagógico, como isso funcionava?

Uma Concepção de Eiti nas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares

O Pecim inaugurou “um novo modelo de gestão nas áreas: educacional, didático-pedagógica e administrativa” para lidar com “as diversas situações de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2021, p. 5), isto é, uma “gestão de excelência” no sentido do “fomento” (financeiro) de novas escolas cívico-militares e do “fortalecimento” (igualmente financeiro) das já existentes, mediante adequação ao modelo, considerando as diretrizes endereçadas às secretarias municipais, estaduais e distrital de Educação para a execução do programa em escolas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio (BRASIL, 2021, p. 7).

No Pecim havia a preocupação em não sobrepor responsabilidades nas estruturas existentes nas escolas.

A gestão na área educacional será alcançada, por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores, atitudes e civismo, intentando ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania. A gestão na área didático-pedagógica será alcançada, por meio de ações relacionadas à Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica), ao Apoio Pedagógico, à Psicopedagogia, à Avaliação Educacional e à Proposta Pedagógica. A gestão na área administrativa será alcançada, por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, de patrimônio e de finanças, garantindo a transparência para todos os envolvidos. Portanto, não é a imposição da cultura militar comumente chamada de militarização. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação (BRASIL, 2021, p. 40).

A dimensão teleológica do Pecim, por conseguinte à preocupação colocada no excerto anterior sobre a sua finalidade, era “promover” a qualidade na “educação básica” como forma de proporcionar o “*desenvolvimento integral*, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional” (BRASIL, 2021, p. 10, grifo meu).

Entre os princípios do PECIM, constavam:

- “Igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão”;
- “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”;
- “Respeito às diferenças individuais”;
- “Valorização dos profissionais da escola”;
- “Gestão democrática”;
- “Valorização da experiência extraescolar”;
- “Busca permanente pela melhoria da qualidade”;
- “*Educação integral*”;
- “Participação ativa da família na escola” (BRASIL, 2021, p. 10, grifo meu).

Os valores do programa eram o “civismo”, a “dedicação”, a “excelência”, a “honestidade” e o “respeito” (BRASIL, 2021, p. 10), e os fundamentos pedagógicos, a “*formação integral*” (“*aspectos físico, intelectual, afetivo, ético, social e simbólico*”); “aprender a aprender e a buscar soluções para os problemas da vida cotidiana”; a “valorização das manifestações artísticas, culturais e esportivas”; o desenvolvimento de “relações interpessoais” (éticas, democráticas, inclusivas e solidárias); e o desenvolvimento de “atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade” (BRASIL, 2021, p. 1, grifo meu).

A “gestão administrativa” era soberana no Pecim, o ponto mais alto de um organograma verticalizado que previa a função de um diretor, seguida da de um oficial de gestão escolar (militar) com o mesmo

nivelamento do vice-diretor e da de uma função de secretariado escolar. A “gestão didático-pedagógica” também era vertical e composta do supervisor(a) pedagógico, uma espécie de coordenador, seguida do corpo docente. A “gestão educacional”, igualmente verticalizada, ficava a cargo do oficial de gestão educacional e de seus monitores (também militares). Os colegiados (conselho escolar e associação de responsáveis e mestres) eram vistos apenas como órgãos consultivos, o que reforçava a verticalidade do organograma (BRASIL, 2021).

Nas diretrizes do Pecim cada tipo de gestão era detalhado conforme o que deveria ser executado pelas funções que compunham o organograma da instituição escolar. Chamava atenção o protagonismo dos militares na gestão educacional e dos professores (civis) na gestão didático-pedagógica. A gestão administrativa era compartilhada pelo diretor e pelo oficial de gestão escolar, que possuía nos monitores (militares) o seu esteio, e estes tinham inúmeras atribuições na tentativa de integrar o trabalho didático-pedagógico dos professores, especialmente com base nas “dimensões afetiva, social, ética e simbólica, que integram a formação e o desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2021, p. 20).

Ainda sobre a gestão educacional do Pecim nas escolas, estavam contidas nas diretrizes outras dinâmicas relativas ao cotidiano escolar, tais como: o hasteamento da bandeira nacional, um protocolo para a realização das formaturas, as rondas no ambiente escolar, as atividades na gestão educacional, tal como a realização do Projeto Valores, em parceria com a supervisão escolar, e a solução de conflitos (BRASIL, 2021).

Tratava-se de um estratagema militar nas instituições escolares, mesmo com as ressalvas contidas nas diretrizes do Pecim, que (aos olhos de quem escreve este artigo) funcionava como uma cilada. Lima, Golbspan e Santos (2021) fazem esse alerta em seu esquema sobre o conservadorismo na política educacional brasileira: “A militarização das escolas apresenta-se como uma alternativa potente para a retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na perspectiva conservadora, foram perdidas pela escola pública, dado seu caráter multicultural e democrático” (LIMA; GOLBSPAN; SANTOS, 2021, p. 14).

Tal avanço do estratagema militar também pode ser medido pela mobilização financeira realizada pelo Estado brasileiro para que o Pecim pudesse ser desenvolvido em instituições escolares. Dados disponíveis em comunicação na grande rede indicam um somatório substantivo, considerando a abrangência do programa nas instituições escolares brasileiras:

De janeiro de 2020 a julho de 2021, Marinha e Aeronáutica pagaram R\$ 10,4 milhões em adicionais a 323 militares da reserva nas escolas. No total, 510 participam. No ano passado, o Ministério da Educação (MEC), que foi à Justiça para não colocar internet na rede pública, transferiu à Defesa R\$ 55 milhões para pagar os militares (ESTADÃO CONTEÚDO, 2021).

No projeto político-pedagógico o estratagema igualmente avançava no sentido da tutela das escolas que desenvolvem o Pecim, pois, ao que consta das diretrizes, ele deveria ser elaborado “segundo as orientações das Secretarias de Educação às quais estão jurisdicionadas” (BRASIL, 2021, p. 26). Contudo, no que diz respeito “ao modelo MEC de escolas cívico-militares, era importante que as escolas considerassem três importantes marcos: o Desejado, o Atual e o Estratégico” (BRASIL, 2021, p. 26).

Tratava-se de uma larga ação sistemática, no sentido de um planejamento educacional de caráter funcionalista que parametrizava uma escala adaptativa da escolas cívico-militares como se aquela instituição (em um passe de mágica) deixasse de ter a sua própria dinâmica interna em razão de uma cultura militar almejada. Em essência, consistia numa concepção tecnocrática de planejamento que achatava uma realidade em detrimento de outra, conforme alertou Mendes (2000) em seu clássico estudo sobre o planejamento educacional no Brasil nos anos 1960 e 70 (tempo dos militares, mas não só, no governo federal).

Nesse ínterim, o regime de funcionamento (dias, horas e turnos) e o currículo escolar, bem como a frequência, a didática, a avaliação, entre outras ações pedagógicas, no que concerne à legislação vigente, eram de responsabilidade da escola onde o Pecim estava em desenvolvimento. As atividades extracurriculares eram estimuladas como maneira de “contribuir para o desenvolvimento da *educação integral* dos alunos” (BRASIL, 2021, p. 27, grifo meu).

Cabia à coordenação pedagógica das escolas cívico-militares organizar as atividades de contraturno, sem o prejuízo para as atividades curriculares, que poderiam ser propostas por docentes, monitores (militares) e gente da comunidade escolar. A autorização, mediante a relevância da proposição e a responsabilização do proponente, dizia respeito ao diretor escolar (BRASIL, 2021, p. 27).

Pesquisas desenvolvidas acerca do tema da Eiti indicam que a integração ou não das atividades (leiam-se curriculares e extracurriculares) interfere na concepção de Eiti em curso (COELHO; MAURICIO, 2016; CAVALIERE; COELHO, 2017). Não se trata, portanto, de executar um somatório de atividades, mas sim de articular saberes na direção de um processo educacional que viabilize a construção compartilhada do conhecimento.

Na educação integral, essa concepção é primordial para balizar a construção do currículo e do *tempo* escolar. Se não se apreende o objeto somente porque ele existe no mundo da realidade, torna-se responsabilidade da escola significar esse objeto, para que daí decorra um conjunto de situações (atividades mediadas) necessárias para o aprender (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019, p. 232, grifo do original).

Fora dessa concepção do excerto anterior, o esporte no Pecim (enquanto atividade extracurricular) era visto como um requisito para a formação integral dos estudantes, pois permitia “desenvolver vários atributos, como elevada autoestima, camaradagem, sentimento de coletividade, cumprimento de regras, equilíbrio emocional, superação de dificuldades, respeito aos adversários etc.” (BRASIL, 2021, p. 27). A iniciação esportiva e a parceria com clubes, bem como a participação em competições esportivas, eram estimuladas. Ressalta-se a distinção dessa atividade extracurricular (leia-se o esporte) em relação à disciplina Educação Física.

Pesquisas de natureza científica afirmam que a prática do esporte na escola (sobretudo a competição) deve ser relativizada, como forma de viabilização da oportunidade escolar para um conjunto maior de estudantes (BRACHT, 2000). Nesse caso, o esporte deve ser vinculado ao projeto mais amplo da unidade escolar como modo de sistematizar pedagogicamente o acesso àquela prática. Esse é até mesmo um indicador de articulação nas atividades promovidas pela escola, especialmente daquelas voltadas para a Eiti de acordo com uma concepção mais equitativa e menos seletiva, segundo apontaram Carneiro et al. (2020) ao analisarem as atividades envolvendo o macrocampo esporte e lazer no desenvolvimento do Programa Mais Educação em uma escola do sul de Minas Gerais.

As atividades culturais também eram estimuladas enquanto atividades extracurriculares, conforme fixação nas diretrizes do Pecim: “Clubes de leitura, de matemática, de física, de química, de robótica; oficina de artes e de teatro; banda e coral; iniciação desportiva; clube de relações internacionais; e clube de idiomas” (BRASIL, 2021, p. 27). Sugeriu-se a realização de eventos culturais mediante parcerias públicas e privadas (sob supervisão da Secretaria de Educação) e visitas externas às escolas com finalidade cultural.

Esse pouco diálogo da Ecim, sem grandes vinculações pedagógicas, com as atividades culturais é uma tendência nos programas voltados para a Eiti, raro uma ou outra ação. Por isso, faz-se oportuno considerarmos o lugar de menor prestígio que normalmente a cultura ocupa na hierarquia do conhecimento nas instituições escolares, muitas vezes de mera ocupação do tempo escolar em uma perspectiva recreativa sem o seu devido valor pedagógico (FORQUIN, 1992).

Ainda como requisito para a formação integral, foi fixado nas diretrizes do Pecim o estímulo à participação dos estudantes das escolas cívico-militares em concursos e olimpíadas do conhecimento. Isso visava “estimular o ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas e revelar talentos que podem servir de exemplo e referência para os outros estudantes” (BRASIL, 2021, p. 29). Caberia à coordenação pedagógica organizar tais atividades.

Rezende e Ostermann (2012) questionam tal procedimento didático com base em argumentos de natureza sociológica, por ele ampliar as desigualdades escolares, em virtude das diferenças de capital cultural existentes entre os indivíduos. Os autores ainda informam:

O reconhecimento de uma escola justa passa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os fere, não os humilha, preservando sua dignidade e igualdade de princípios com os outros. Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente do seu desempenho escolar ou origem social, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução, e não apenas como alunos engajados em uma competição ou em uma olimpíada (REZENDE; OSTERMANN, 2012, p. 253).

Ademais, ainda tendo em conta a concepção de educação integral, o Pecim incentivava à participação em programas e ações sociais. A ideia era despertar “nos participantes os sentimentos de solidariedade, desprendimento e empatia”, por tais “programas e ações” considerarem “os alunos mais carentes, às suas famílias e a outros membros da comunidade local” (BRASIL, 2021, p. 29).

Não que tais sentimentos não sejam importantes; eles são e podem ser considerados nos processos formativos em nível escolar, ainda mais em uma sociedade pouco altruísta e desigual como a brasileira, contudo há que se pensar nos riscos de naturalização da pobreza que tais atividades podem desencadear, ainda mais quando descoladas do projeto escolar (conforme prevê o Pecim), o que pode acarretar ainda mais funções para as escolas, dessa vez de natureza assistencialista (ALGEBAILLE, 2009).

A seguir, vejamos como ocorreram as primeiras movimentações de uma escola cívico-militar na cidade do Rio Janeiro como forma de exemplificar, por meio de informações provenientes da grande rede, a materialidade do programa.

Uma Escola Cívico-Militar em seus Primeiros Movimentos na Cidade do Rio de Janeiro, a Título de Exemplo Prático

O Rio de Janeiro é controverso. Marcado por suas manifestações culturais e beleza natural, também é atravessado por um nível significativo de desigualdade social que resulta em mecanismos (simbólicos ou não) de violência no dia a dia da população. Na própria produção do espaço citadino verificamos a desigualdade. Em regiões de altíssima especulação imobiliária coabitam (na maior parte das vezes de modo pouco tranquilo) a pobreza e a riqueza.

Para Lefebvre (2006, p. 66):

O espaço (social) não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; ele engloba as coisas produzidas, ele compreende suas relações em sua coexistência e sua simultaneidade: ordem (relativa) e/ou desordem (relativa). Ele resulta de uma seqüência e de um conjunto de operações, e não pode se reduzir a um simples objeto.

As escolas públicas administradas pela prefeitura do Rio de Janeiro estão nos seus espaços desiguais e pouco tranquilos, são endêmicas no espaço social supramencionado no excerto. A rede escolar é significativa, em razão do número de matrículas em creches, pré-escolas e escolas municipais (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2015). Há alguns anos tal rede vem desenvolvendo, segundo estudo de Santos (2014) com os atores da política educacional do município, uma nova gestão pública na educação pautada pelo controle curricular e por mecanismos de *accountability* que pouco contribuem para a autonomia docente e para a diminuição das desigualdades escolares.

Fernandes e Nazareth (2018, p. 898) criticam o modelo por ele resultar:

Em sentimento de competitividade entre escolas, materializado a partir dos *rankings* das mesmas, ajudando a construir um perfil de escola pública pautado no resultado de desempenho, cujos melhores alunos foram premiados, assim como as escolas, os professores e funcionários.

Nesse contexto o Pecim foi implantado e desenvolvido em uma escola pública municipal de anos finais do ensino fundamental localizada no bairro do Rocha, zona norte da cidade (EXTRA, 2020). Edificada ainda no governo de Marcelo Crivella em 2020 (BRASIL, 2020), tal instituição chama a atenção pela sua estrutura de funcionamento, o que dimensiona, em alguma medida, a importância política, pedagógica e cultural atribuída àquela arquitetura escolar (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Próximo à instituição fica o Complexo do Jacarezinho, região conflagrada pelas disputas de território entre grupos milicianos e narcotraficantes, local onde ocorreu a operação policial mais letal da história do Rio de Janeiro (G1, 2021). O estudo de Zalar (2012) explica que esse não é um problema recente na cidade ao fazer uma geografia da criminalidade violenta, especialmente entre a juventude carioca.

Coube à prefeitura da cidade, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, organizar um processo seletivo para o preenchimento das 420 vagas disponíveis para o 6º, o 7º e o 8º ano do ensino fundamental, isso ainda em 2020 (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2020a). Para o ano de 2021, outro processo seletivo ocorreu, dessa vez para o preenchimento de 130 vagas destinadas do 6º ao 9º ano, incluindo a educação especial (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2020b).

A instituição escolar possuía uma associação de pais e responsáveis com relativa atividade, conforme indica uma de suas redes sociais⁷. Seu patrono era o general do Exército Brasileiro José Alberto da Costa Abreu, um militar de carreira responsável pela segurança da cidade durante a realização da Jornada Mundial da Juventude em 2013 e candidato à sua prefeitura em chapa encabeçada por Marcelo Crivella no ano seguinte. Abreu faleceu poucos meses antes da inauguração da escola cívico-militar (O DIA, 2020).

Além disso, comentários sobre o cotidiano da escola cívico-militar carioca disponíveis na grande rede sugestionavam preocupação com a distinção da instituição em relação às demais da rede municipal:

Colégio bom, mas crianças com problemas especiais ou que não tenham um ótimo desempenho não podem ficar na escola, somente crianças que tenham notas excelentes [...]. Crianças com certo tipo de dificuldade não podem estudar nesse colégio. Poderia existir ao menos uma sala para essas crianças (GOOGLE, 2022).

Esta escola conta com as três forças armadas, Marinha, Exército e Aeronáutica. São 12 monitores para dar suporte aos professores, diretores e alunos. Ali só vai estudar realmente quem quer estudar porque se não quiser a situação será levada ao Conselho tutelar e a criança será transferida para outra instituição em que se adapte melhor. Eu estava lá na reunião. Nossos filhos estão em boas mãos!! (GOOGLE, 2022).

O discurso de inauguração da escola cívico-militar (em agosto de 2020), proferido pelo então presidente Jair Bolsonaro, também indica a diferenciação que destacamos anteriormente:

Essa escola é um marco. É a primeira escola aqui no Rio de Janeiro. Como estive na primeira do estado Rio Grande do Sul, em Bagé, há duas semanas, uma escola excepcional. Conheci alguns alunos, como esse garoto que está sentado na minha cadeira aqui. Espero que no futuro ele ocupe essa cadeira e possa realmente mostrar que dá para chegar lá [...]. Tenho certeza de que deve estar havendo uma corrida de pais querendo matricular seus filhos aqui. Porque sabem que aqui começa, aqui ele realmente solidifica algo para o seu futuro. Que através do conhecimento, ninguém o tirará (PLANALTO, 2020).

Bourdieu (2007) recorre à ideia de “distinção” para extrapolar as diferenças que as práticas sociais, tais como a educação escolar, possuem entre as classes sociais e no interior delas. Para tal autor, essa dinâmica classifica os indivíduos como forma de acesso às oportunidades escolares. Estudar em uma escola cívico-militar, portanto, garante (pelo menos em tese) um posicionamento mais adiante nas disputas escolares para os seus estudantes ao curso de suas trajetórias.

Em que pese a dinâmica posta, o desenvolvimento das atividades escolares na escola cívico-militar carioca não foi tranquilo, pelo menos ao que constava de veículos de comunicação disponíveis na grande rede. Após a inauguração da escola (no ano de 2020, como já dissemos, convindo reiterar), a sua gestão (composta de civis e militares, conforme previa o Pecim) foi exonerada pela Secretaria Municipal de Educação por desrespeitar medidas de segurança sanitária no período de emergência em razão da pandemia de Covid-19, além de incitar a “doutrinação” dos estudantes (G1 RIO, 2021).

No contexto do fato relatado anteriormente, a prefeitura havia mudado em virtude das eleições municipais realizadas em 2020. O prefeito da cidade do Rio de Janeiro era Eduardo Paes (Partido Social Democrático – PSD). O Pecim estava sujeito à política cidadina, uma característica “pendular” que oscilava de um governo para o outro, conforme indica Saviani (2008) sobre as características da política educacional brasileira.

A associação de pais e responsáveis, contudo, após a troca da gestão na escola cívico-militar carioca, manifestou a sua contrariedade à medida da prefeitura do Rio de Janeiro (SATIE, 2021). Em outra comunicação disponível na grande rede, mais elementos reforçam a contrariedade da referida associação à gestão que havia sido designada pela prefeitura para aquela escola, pois, segundo a associação, haveria um distanciamento dos princípios do Pecim (BERTA, 2021).

Tal associação chegou até a homenagear, sem a anuência da instituição, políticos que apoiam o governo de Jair Messias Bolsonaro e defendem o Pecim (BERTA, 2021). Foram eles o deputado federal sargento (da polícia militar do Rio de Janeiro) Gurgel (PSL-RJ), o deputado estadual (advogado) Rodrigo Amorim (PSL-RJ) e Alana Passos (militar do Exército Brasileiro) (PSL-RJ) (BERTA, 2021).

A seguir apresentamos nossas considerações finais como forma de arrematar as ideias contidas nas seções precedentes⁸.

Considerações Finais

O presente artigo resultou de questionamentos sobre a conjuntura brasileira e a atualidade da Eiti em uma disciplina de um curso de pós-graduação em Educação, especialmente no que diz respeito ao Pecim elaborado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro em 2019. Sustentou que tal programa tem uma concepção

cívico-militar de Eiti contida em suas diretrizes e forneceu um exemplo prático do seu desenvolvimento na cidade do Rio de Janeiro como forma de evidenciar que as funções escolares, de um modo ou de outro, estão integradas a uma dinâmica mais ampla.

Este texto fez uso do método “historicista” (MANNHEIM, 1982) para situar o tema da Eiti e recorreu à revisão bibliográfica para o entendimento geral do seu objeto (o Pecim) e à análise documental para colocar em evidência as informações factuais em legislações e reportagens veiculadas na grande rede (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O que importou foram os aspectos qualitativos do Pecim no âmbito da Eiti, exemplificando uma realidade escolar, como já dissemos, convindo reiterar (MINAYO, 2001).

Em um primeiro momento, por efeito das escolhas teóricas e metodológicas, indicamos que as práticas relativas à Eiti no curso da história são regulares e contrastantes em termos ideológicos, pois dizem respeito a diferentes modelos de sociedade e, por consequência, diferentes modelos de instituição escolar.

Em um segundo instante, igualmente sugerimos que o Pecim resultou de uma agenda favorável à militarização do campo educacional, em razão da eleição do capitão da reserva Jair Messias Bolsonaro como presidente da República em 2018, da composição de seu governo e da própria compreensão virtuosa que grassa esse tipo educacional (militarizado) em parte da população diretamente interessada na escola, em razão da disciplina, característica de escolas com finalidades militares.

Em seguida, descrevemos e analisamos as diretrizes do Pecim para conferir significado administrativo e pedagógico a elas. Tratamos o programa como estratégia militar que é projetado (mesmo financeiramente) sobre o campo educacional pela sua verticalidade administrativa e conservadorismo pedagógico no trato dos procedimentos didáticos relativos à Eiti nas escolas. Ao nosso entender, o Pecim desconsiderou em sua formulação a cultura escolar, mesmo afirmando o contrário.

A título de exemplo, em outra seção, observamos que a escola cívico-militar carioca em seu momento inicial de atividades teve como patrono um militar de prestígio no cenário da política na cidade do Rio de Janeiro; que a escola foi construída em uma localidade conflagrada pelas disputas de território entre milicianos e narcotraficantes; que era uma instituição diferente no cenário educacional da cidade, por privilegiar os bons resultados; e que ali haveria algum nível de segurança educacional, mesmo diante das mudanças administrativas realizadas pela prefeitura, em virtude da política no governo local.

Podemos afirmar, ao fim, o que sustentamos no início do artigo. Existe mesmo uma concepção cívico-militar de Eiti em curso com o Pecim, que chega até as funções sociais desempenhadas pela escola, considerando seus aspectos locais, o que só foi possível pela eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e pela própria condução da política educacional no período. Ademais, informamos que o modelo de análise proposto será mais bem desenvolvido em outras pesquisas, principalmente no que diz respeito aos aspectos práticos da concepção cívico-militar de Eiti nas escolas.

Notas

1. Quando nos referimos à Eiti, fazemos menção aos programas desenvolvidos pelo Estado em instituições escolares de educação básica, em diferentes contextos, que integram em sua proposta pedagógica a diversificação das oportunidades e o aumento do tempo escolar como forma de induzir a permanência e a conclusão (com alguma medida de qualidade) nesse nível educacional, além propriamente do desenvolvimento de um modelo de sociedade.
2. Antes de esse documento ser publicado, havia circulado um manual de aplicação das escolas cívico-militares.

3. Os dados de natureza quantitativa podem ser acompanhados por meio dos ciclos de monitoramento do Programa Nacional de Educação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desde 2014. Mais informações em: Inep (2022).
4. Mais informações em Ferraz (2018).
5. Mais informações em Carneiro (2018).
6. Mais informações em Veiga (2021).
7. Mais informações em: Instagram (2022).
8. Pelo fato de a escola cívico-militar carioca ter sido recém-integrada, a rede municipal inviabilizou a aferição dos seus resultados escolares (tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Referências

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AMARAL, D. P.; CASTRO, M. M. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147129>

BERTA, R. Escola militar tem homenagem a bolsonaristas e conflito com gestão Paes. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/06/rj-escola-militar-tem-homenagem-a-bolsonaristas-e-embate-com-a-prefeitura.htm>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRACHT, W. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, jan. 2000. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2504>

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**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 4, 2 jan. 2019a.

BRASIL. Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 5, jul. 2019b.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, set. 2019c.

BRASIL. **Inaugurada a primeira escola municipal cívico-militar do Rio de Janeiro**. Brasil: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/08/inaugurada-a-primeira-escola-municipal-civico-militar-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

CARNEIRO, J. D. Bolsonaro presidente: infância em Eldorado, controvérsias no Exército e ascensão com antipetismo. **BBC News Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46012726>. Acesso em: 1º out. 2021.

CARNEIRO, K.; SILVA, B. A. R.; REIS, F. P.; GUILARDUCCI, R. H. M. Análise do macrocampo esporte e lazer em um programa de educação integral e(m) tempo integral. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, p. 79-97, 2020. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200005>

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. v. 1. 224 p. p. 11-20.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC | FGV). **Jair Messias Bolsonaro**. CPDOC | FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jair-messias-bolsonaro>. Acesso em: 1º out. 2021.

CERATTI, R. K.; MORAES, R. F.; SILVA FILHO, E. B. Confiança nas Forças Armadas brasileiras: uma análise empírica a partir dos dados da pesquisa SIPS – Defesa Nacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 132-156, abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-0191211132>

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 1930. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/186/186>. Acesso em: 23 out. 2022.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

COELHO, L. M. C. C.; MAURICIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623660673>

COELHO, L. M. C. C.; ROSA, A.; SILVA, L. A. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e Novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 510-533, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 30 set. 2021.

COSTA, R. E. C. A. Ampliação da jornada escolar e o terceiro setor: a atuação do Cenpec. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623660756>

ESCOLA MUNICIPAL CÍVICO-MILITAR CARIOCA. **Google**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=escola±c%C3%ADvico±militar±carioca±&ei=9cjVYabVDs_C5OUP6IWqiAw&ved=0ahUKEwjmo4DNhZv1AhVPIbkGHeiCCsEQ4dUDCA4&uact=5&oq=escola±c%C3%ADvico±militar±carioca±&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMyCwguEIAEEMcBEK8BMgYIABAWEB4yAggmOgcIABBHELADsGQIQRgASgQIRhgAUPAEWPAEYJQHAAFWAngAgAGBAYgBgQGSQMwLjGYAQCgAQHIAQjAAQE&scIent=gws-wiz#lrd=0x997f393b52cd9b:0x1d39ea60899d8558,1. Acesso em: 5 jan. 2022.

ESTADÃO CONTEÚDO. Bônus de oficial supera salário de professor em escola cívico-militar. **Exame**, 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bonus-de-oficial-supera-salario-de-professor-em-escola-civico-militar/>. Acesso em: 7 jan. 2022.

EXTRA. Escola cívico-militar do Rio ficará na Zona Norte, mas ainda não está pronta; veja a lista no país. **Extra**, 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/escola-civico-militar-do-rio-ficara-na-zona-norte-mas-ainda-nao-esta-pronta-veja-lista-no-pais-24273162.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FAGUNDEZ, I. Bolsonaro: a infância do presidente entre quilombolas, guerrilheiros e a rica família de Rubens Paiva. **BBC News Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46845753>. Acesso em: 1º out. 2021.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 893-906, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X32906>

FERRAZ, L. Eleições 2018: berço do clã Bolsonaro, região do norte da Itália se agita com disputa no Brasil. **BBC News Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45973980>. Acesso em: 1º out. 2021.

FORACCHI, M. A. Introdução. In: MANNHEIM, K. **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 9-48.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/14saberes_escolares.pdf. Acesso em: 1º out. 2021.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

G1. 9 horas de terror no Jacarezinho. **G1**, 2021. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/2021/rj/operacao_jacarezinho/. Acesso em: 7 jan. 2021.

G1 RIO. Secretaria Municipal de Educação exonera direção da Escola Cívico-Militar no Rio após denúncia de aglomeração e 'doutrinação'; VÍDEO. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/25/secretaria-municipal-de-educacao-exonera-direcao-da-escola-civico-militar-no-rio-apos-denuncia-de-aglomeracao-e-doutrizacao.ghtml>. Acesso em: 7 jan. 2022.

INSTAGRAM. Associação de pais, alunos e ex-alunos da Escola Municipal Cívico-Militar Carioca General Abreu – RJ. **Instagram**. Disponível em: https://www.instagram.com/civico_militar_pais_alunos/. Acesso em: 5 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatórios de monitoramento do PNE**. Brasil: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 8 dez. 2021.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos, 2006.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0219831, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>

LIMA, I. G.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. Mapping conservatism in Brazilian educational policy. **SciELO Preprints**, 2021. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2595>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANNHEIM, K. **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MENDES, D. T. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasil: MEC. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 6 out. 2021.

MORAES, J. D. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-25.

NOGUEIRA, S. C. C.; SILVA, P. R. F.; GADELHA, T. G. A não inovação do Programa Ensino Médio Inovador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1272-1290, out. 2018. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.059.ds13>

O DIA. Morre general do Exército que foi vice de Crivella nas eleições de 2014. **O Dia**, 2020. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/06/5930314-morre-general-do-exercito-que-foi-vice-de-crivella-nas-eleicoes-de-2014.html>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PLANALTO. **Presidente Bolsonaro inaugura a primeira escola cívico-militar do Rio**. Brasil: Planalto, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/08/presidente-bolsonaro-inaugura-a-primeira-escola-civico-militar-do-rio>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Prefeitura abre inscrições para a Escola Municipal Cívico-Militar Carioca General Abreu**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-abre-inscricoes-para-a-escola-municipal-civico-militar-carioca-general-abreu/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Prefeitura do Rio inscreve para a Escola Municipal Cívico-Militar Carioca por meio de sorteio público**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-do-rio-inscreve-para-a-escola-municipal-civico-militar-carioca-por-meio-de-sorteio-publico/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Educação em números**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RÊSES, E. S.; PAULO, W. G. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 700-724, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96115>

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Olimpíadas de ciências: uma prática em questão. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 245-256, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100015>

ROVERONI, M.; MOMMA, A.; GUIMARÃES, B. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>

SANTOS, A. G.; VIEIRA, J. N. Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 725-744, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96074>

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. 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. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>

SANTOS, J.C. **O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SATIE, R. Esquerdistas querem dominar a escola cívico-militar do Rio de Janeiro. **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XvCy9qH1tMY>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SAUER, M. B.; SARAIVA, K. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 766-785, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.95346>

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, B. A. R. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227170, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227170>

SILVA, B. A. R. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623676399>

SILVA, B. A. R.; COELHO, L. M. C. C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(m) tempo integral :normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 165-185, 2021. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>

VEIGA, E. Carlos Lamarca: há 50 anos era morto o guerrilheiro que marcou a vida de Bolsonaro. **BBC News Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58582212>. Acesso em: 1º out. 2021.

ZALUAR, A. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 327-365, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>

Sobre o Autor

BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA é licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação; e doutor em Educação pela UFRJ, na linha Políticas e Instituições Educacionais. Temas de pesquisa: educação integral e(m) tempo integral; educação física escolar; e história da educação física e do esporte.

Recebido: 25 out. 2022

Aceito: 13 jul. 2023