



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

DENER GABRIEL FERRARI

**EM TORNO DO DISCURSO DA/SOBRE A
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL**

**CAMPINAS,
2022**

DENER GABRIEL FERRARI

**EM TORNO DO DISCURSO DA/SOBRE A
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestre em
Linguística.**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Ferreira

**Este exemplar corresponde à versão final
da Dissertação defendida pelo aluno Dener
Gabriel Ferrari e orientada pela Profa. Dra.
Ana Cláudia Fernandes Ferreira**

CAMPINAS,

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

F412e Ferrari, Dener Gabriel, 1998-
Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil / Dener Gabriel Ferrari. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Cláudia Fernandes Ferreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Discurso pedagógico. 3. Educação militar. I. Ferreira, Ana Cláudia Fernandes, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Around the discourse of/about the militarization of schools in Brazil

Palavras-chave em inglês:

Discourse analysis

Pedagogical discourse

Military education

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora:

Ana Cláudia Fernandes Ferreira [Orientador]

Mariza Vieira da Silva

Luciana Nogueira

Data de defesa: 30-03-2022

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2897-6366>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3899162343766269>



BANCA EXAMINADORA:

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Mariza Vieira da Silva

Luciana Nogueira

**IEL/UNICAMP
2022**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

*Veja
Não diga que a canção está perdida
Tenha em fé em Deus, tenha fé na vida
Tente outra vez*

*Beba (beba)
Pois a água viva ainda 'tá na fonte (tente outra vez)
Você tem dois pés para cruzar a ponte
Nada acabou, não não não*

*Oh oh oh oh tente
Levante sua mão sedenta e recomece a andar
Não pense que a cabeça aguenta se você parar
Não não não não não não
Há uma voz que canta, uma voz que dança
Uma voz que gira (gira)
Bailando no ar*

*Oh queira
Basta ser sincero e desejar profundo
Você será capaz de sacudir o mundo, vai
Tente outra vez*

*Tente (tente)
E não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez*

*Tente outra vez,
Raul Seixas*

*Para meu pai, Osmar (in memoriam),
por me ensinar que as línguas são
fluidas muito antes de eu sequer pensar
em seguir pelo caminho das letras*

AGRADECIMENTOS

Desde quando fiz minha primeira leitura em Análise de Discurso, lá se vão quase seis anos. Durante esse tempo, muitas pessoas passaram pela minha vida e me auxiliaram em meus percursos, sejam eles acadêmicos ou pessoais. Esta seção de agradecimentos é, assim, uma tentativa de lembrar dessas pessoas sem as quais eu jamais chegaria até aqui:

À professora Ana Cláudia Fernandes Ferreira, orientadora amável, paciente e generosa, que me acompanhou nesse trajeto de pesquisa. Obrigado por me ensinar tanto nesses dois anos que, apesar de tudo, foram incríveis!

À professora Cláudia Pfeiffer, pelas inúmeras sugestões em minha banca de qualificação. Suas considerações foram importantíssimas para um refinamento de meu olhar teórico-analítico!

À professora Mariza Vieira da Silva, pelos valiosos apontamentos em minha banca de qualificação e em minha banca de defesa. Suas ponderações foram extremamente relevantes e me permitiram compreender minha pesquisa no que concerne à história da escolarização no Brasil!

À professora Luciana Nogueira, pelo aceite em compor a banca de defesa. Suas contribuições me auxiliaram a dar um efeito de fecho em minha pesquisa!

À professora Juciele Pereira Dias, pelo aceite em compor a suplência da banca de defesa. Muito obrigado!

Ao corpo docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, pela generosa partilha intelectual e pela formação de excelência a que pude ter acesso.

Ao corpo docente do Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Pato Branco, por fornecer as bases iniciais para esse trajeto.

Ao Gabriel Monteiro Salvador, por toda paciência que teve comigo durante todo o ano de 2021, especialmente nos últimos meses de escrita. Obrigado por todos os açaís, por todos os sorvetes, por todos os vinhos, por todos os momentos e por toda a compreensão. Te amo!

À Elisa Mara do Nascimento, pela afetuosa acolhida em Campinas e por todos os passeios de *bike* nesses últimos dois anos. Estou morrendo de saudades!

Aos amigos de longe e de perto, por se fazerem presentes: Aline, Amanda, Daiane, Matheus, Natália, Pedro, Renan e tantos outros.

À minha mãe, Marivone Barichello Ferrari, pelo apoio financeiro que proporcionou minha mudança e minha permanência em Campinas. Obrigado por apoiar esse sonho!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, que permitiu minha dedicação exclusiva à pesquisa durante 24 meses [O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.].

A todos que, de alguma forma ou outra, contribuíram para este trabalho!

RESUMO

Esta dissertação tematiza o discurso da/sobre a militarização de escolas públicas no Brasil a partir da análise de três políticas educacionais empreendidas em lugares e tempos distintos, a saber: i) a fundação, em 1889, e os primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar; ii) a criação, em 1998, e a expansão massiva, a partir de 2013, dos Colégios da Polícia Militar de Goiás; e iii) a criação, em 2019, e a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Para a análise dessas três políticas educacionais, procedi a montagem de um arquivo de leitura diverso, que inclui documentos oficiais, leis, programas e outros materiais, a partir dos quais busquei compreender algumas regularidades e especificidades discursivas dessas políticas educacionais. Como entrada analítica no material do arquivo de leitura, olhei para a maneira como determinados valores apareciam mobilizados enquanto argumentos nas três políticas educacionais e como eles estabeleciam relações de sentido por meio de formulações iguais e diferentes ao longo da história. A análise mostrou uma certa regularidade na enunciação desses valores, como uma característica diferencial das escolas militares, militarizadas e cívico-militares, embora eles nem sempre são os mesmos em suas diferentes condições de produção. Nas políticas educacionais mais recentes, ainda, é possível ver um imbricamento de sentido entre a questão dos valores da instituição e a questão da qualidade educacional. Por meio das análises realizadas, essa pesquisa pretende contribuir ao oferecer subsídios teóricos-analíticos para uma melhor compreensão de um recorte específico da história da escolarização no Brasil no que concerne à militarização de escolas.

Palavras-chave: Análise de discurso; Discurso pedagógico; Militarização de escolas.

ABSTRACT

This dissertation thematizes the discourse of/about the militarization of public schools in Brazil from the analysis of three educational policies undertaken in different places and times, namely: i) the foundation, in 1889, and the first years of operation of the Imperial Colégio Militar; ii) the creation, in 1998, and the massive expansion, since 2013, of the Colégios da Polícia Militar de Goiás; and iii) the creation, in 2019, and implementation of the Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. For the analysis of these three educational policies, I assembled a diverse reading archive, which includes official documents, laws, programs and other materials, from which I sought to understand some regularities and discursive specificities of these educational policies. As an analytical entry into the reading archive material, I looked at the way in which certain values appeared mobilized as arguments in the three educational policies and how they established relationships of meaning through the same and different formulations throughout history. The analysis showed a certain regularity in the enunciation of these values, as a differential characteristic of military, militarized and civic-military schools, although they are not always the same in their different conditions of production. In more recent educational policies, it is still possible to see an overlapping of meaning between the question of the institution's values and the question of educational quality. Through the analyzes carried out, this research intends to contribute by offering theoretical-analytical subsidies for a better understanding of a specific part of the history of schooling in Brazil regarding the militarization of schools.

Keywords: Discourse analysis; Pedagogical discourse; Militarization of schools.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
I – A LEITURA DE ARQUIVO E O ARQUIVO DE LEITURA	17
O ARQUIVO E OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA	18
UM ARQUIVO PARA O DISCURSO DA/SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL.....	23
II – A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO	30
IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO E A ESCOLA.....	31
O DISCURSO PEDAGÓGICO	39
III – A ESCOLA NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	46
ENTREVENDO O SUJEITO BRASILEIRO A PARTIR DOS COLÉGIOS: O CARAÇA, O LICEU CUIABANO E O CULTO À CIÊNCIA	47
IV – O IMPERIAL COLÉGIO MILITAR	55
UMA MEMÓRIA SOBRE O PRIMEIRO COLÉGIO MILITAR DO BRASIL	55
O PRIMEIRO REGULAMENTO DO IMPERIAL COLÉGIO MILITAR.....	63
V – OS COLÉGIOS ESTADUAIS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS	74
A CONSTITUIÇÃO DOS CEPMG E OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO.....	75
DOIS PROJETOS DE LEI.....	80
VI – O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	93
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PECIM.....	95
O <i>MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</i>	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da década de 1990 e com mais força a partir do ano de 2013, a sociedade brasileira tem visto florescer várias políticas educacionais que propõem como saída para o que denominam como “fracasso educacional” brasileiro a militarização de escolas públicas. Isto é, está em curso no Brasil contemporâneo um movimento crescente de transferência de escolas públicas para militares, o que pode ser observado por meio de várias políticas educacionais localizadas em diferentes lugares do país e em diferentes esferas da administração pública.

De modo a dar um panorama geral desse processo de militarização de escolas no Brasil, vale aqui destacar a pesquisa de Eduardo Junio Ferreira Santos (2020), que discute sobre uma diferenciação entre as escolas militares e as escolas militarizadas, ao mesmo tempo em que faz um mapeamento da militarização até o ano de 2019¹.

Na perspectiva adotada por Santos (2020), as escolas militares são compreendidas como escolas criadas por corporações militares, com verbas militares e para fins também militares. Enquanto isso, as escolas militarizadas são entendidas como escolas públicas que foram criadas inicialmente por secretarias de Educação, com verbas da educação, para fins civis, mas que, em algum momento de sua história, tiveram sua gestão administrativa e disciplinar transferida para o comando de militares.

É a partir dessa diferenciação que Santos (2020) realiza seu mapeamento. Nesse mapeamento, o autor encontra: 14 escolas militares federais (RJ (02), RS (02), CE (01), MG (02), BA (01), PR (01), PE (01), AM (01), DF (01), MS (01) e PA (01)), 60 escolas militares estaduais (MG (30), BA (02), PR (02), PE (01), RS (07), SC (04), PB (01), AL (02), CE (03), DF (02), RJ (05) e RR (01)), 18 escolas militares privadas (SP (13) e PR (05)) 155 escolas distritais ou estaduais militarizadas (MT (08), RO (07), AM (10), GO (60), BA (13), MA (06), TO (12), PI (01), RR (18), AP (03), AC (03), PA (01), DF (10),

¹ Além das políticas educacionais de militarização de escolas analisadas aqui e daquelas levantadas por Eduardo Junio Ferreira dos Santos (2020), vale mencionar algumas outras políticas oficiais e oficiosas de militarização de escolas: i) a proposição do Projeto de Lei 4887/2019 que previa a obrigatoriedade da adoção do modelo cívico-militar em todas as escolas do país que, posteriormente, foi arquivada (BRASIL, 2019c); ii) a instituição do Programa Colégios Cívico-Militares, no Paraná, em outubro de 2020 (PARANÁ, 2020); iii) a aprovação de uma lei estadual em São Paulo, em março de 2021, que permite ao governo estadual implementar o modelo de escola cívico-militar na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2021); iv) a criação de uma Comissão Especial de Estudos, em setembro de 2021, na Câmara de vereadores de Campinas para analisar e discutir a implantação de uma escola cívico-militar (CAMPINAS, 2021); e v) a instituição, em março de 2022, do Programa Escolas Técnicas Cívico-Militares no Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2022);

PR (03)) e 84 escolas municipais militarizadas (AM (03), MA (08), BA (66), GO (07), PA (01)).

Ao lado disso, por meio da observação de diversas políticas educacionais, Santos (2020) pôde constatar que esse processo de militarização é realizado por meio de diferentes instrumentos administrativos e sem amparo na legislação educacional vigente, o que acaba contribuindo para um enfraquecimento da escola pública, na medida em que significa os profissionais de Educação como ineficientes para gerir a educação básica e transfere essa responsabilidade para instituições militares que deveriam, em tese, cuidar da segurança pública.

É sobre o acontecimento controverso da militarização de escolas públicas na sociedade brasileira que me debruço nesta dissertação, tendo como o foco o discurso², a partir de uma ancoragem na Análise de Discurso, na filiação dos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, em diálogo com uma perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas. Em outras palavras, busco compreender esse acontecimento a partir do *discurso da* e do *discurso sobre a* militarização de escolas públicas no Brasil.

É importante dizer ainda que esse tema de pesquisa não aparece de maneira aleatória para mim. Trata-se de um tema articulado a uma vontade de compreender o funcionamento do discurso pedagógico nas condições de produção da contemporaneidade brasileira, a partir de diversas políticas educacionais oficiais e oficiosas em funcionamento, em que se incluem, por exemplo, o movimento/projeto Escola Sem Partido³ e os projetos de lei que buscam revogar o título de patrono da educação brasileira concedido a Paulo Freire⁴.

Com vistas a realizar a pesquisa sobre a militarização de escolas a partir dessa perspectiva discursiva, foi imprescindível também realizar uma delimitação em torno de algumas das diversas políticas educacionais empreendidas no Brasil, já que seria inviável analisar todas elas. Nesse sentido, delimito três políticas educacionais localizadas em temporalidades e localidades distintas, de modo que, ao olhar para essas diferentes políticas, seria possível compreender como algumas discursividades sobre esse tipo de escola se modificam ao longo do tempo, a partir de condições de produção diferentes.

² Consoante a Pêcheux ([1969] 2014, p. 81, grifos do autor), entendo por discurso não informação, mas “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos *A* e *B*”.

³ Pode expressar uma melhor compreensão sobre esse assunto em Ferrari e Santos (2020). Ainda sobre o movimento/projeto Escola Sem Partido, ver as análises realizadas por Soares (2020) e por Daltoé e Ferreira (2019).

⁴ Remeto aqui à análise que realizei em Ferrari (2021).

Para a delimitação de pesquisa, me pautei em leituras de pesquisas realizadas sobre o tema, de modo que pude definir as seguintes políticas educacionais como foco específico de estudo: i) a fundação e os primeiros anos de funcionamento do primeiro colégio militar do Brasil, em 1889, o Imperial Colégio Militar; ii) a criação, em 1998, e a expansão massiva, a partir de 2013, da maior rede de escolas militarizadas, à época do início da pesquisa, dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás; e iii) a criação, em 2019, e a implantação, em 2020, da primeira política de militarização realizada pelo governo federal: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares;

Tendo realizado essa delimitação, passei a reunir documentos, buscando montar um arquivo de leitura (PÊCHEUX, [1982] 2014) que me permitisse compreender como essas políticas educacionais se inseriam em um processo discursivo mais amplo: *o discurso da e o discurso sobre a militarização de escolas no Brasil*. Foi a partir da leitura de uma série desses documentos reunidos e da realização de algumas análises prévias, que me deparei com o funcionamento de duas discursividades (a primeira mais frequente que a segunda) que, em minha leitura, funcionam como argumentos das políticas educacionais de militarização, e podem ser resumidas por meio das seguintes formulações: a) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares ensinam valores⁵ necessários à formação do cidadão*; e b) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares são instituições escolares de qualidade*.

Foi a partir dessas discursividades, que funcionam como argumentos nos textos analisados, que pude me voltar analiticamente para o material de pesquisa e chegar a algumas compreensões analíticas, que, vale destacar, não se pretendem totalizantes ou únicas. Em outras palavras, realizo durante essa pesquisa um gesto de interpretação, mas outros são possíveis.

Buscando compreender como esses argumentos, em sua discursividade, se repetem no decorrer da história por meio de formulações iguais e diferentes, organizei minha reflexão em seis capítulos, os quais descrevo brevemente a seguir:

No primeiro capítulo, realizo uma reflexão metodológica acerca de meu arquivo de leitura e dos procedimentos que adoto para lê-lo. Para tanto, retomo as reflexões esboçadas por Pêcheux ([1982] 2014) acerca da leitura de arquivo em *Ler o arquivo hoje*

⁵ Como poderá ser visto no decorrer do texto, esses valores morais são vários e não necessariamente os mesmos – embora alguns sejam – nas três políticas educacionais que analiso ao longo desta pesquisa. Sem muito adiantar, cito apenas alguns: disciplina, ordem, patriotismo, civismo, respeito aos símbolos nacionais, noções de hierarquia e de disciplina, valorização da meritocracia, entre outros.

e algumas pontuações sobre o trabalho de leitura de arquivo em uma perspectiva discursiva feitas por Ferreira (2009) e Barbosa Filho (2016). Ao lado disso, também retomo a noção de *recorte* proposta por Orlandi (1984) e trago à tona, ainda, a distinção realizada por Orlandi (1990) e por Mariani (1996) entre as noções de *discurso de* e *discurso sobre*. Por fim, realizo uma descrição de meu percurso de pesquisa e de como construí meu arquivo de leitura no confronto com outros arquivos.

No segundo capítulo, detenho-me em uma discussão teórica sobre a escola e sobre o discurso pedagógico. Nessa reflexão, parto das teses propostas por Althusser ([1970] 1980) em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* sobre o funcionamento da Ideologia na formação social capitalista em que estamos inseridos e sigo o percurso de reflexão de Pêcheux ([1975] 2014; [1982] 1990; [1983] 2015; [1991] 2015), que avança as proposições de Althusser ao articular as noções de sujeito, sentido e ideologia, ao pontuar que o ritual do assujeitamento está sujeito a falhas e ao funcionamento da resistência, e ao propor as noções de *lutas ideológicas em movimento* e de *objetos paradoxais*. Ainda nesse capítulo, realizo um percurso de leitura em que retomo as análises realizadas por Orlandi (1987) sobre o funcionamento do discurso pedagógico, com vistas a compreender alguns aspectos gerais desse discurso em específico.

No terceiro capítulo, me volto sobre algumas discussões desenvolvidas no âmbito do programa História das Ideias Linguísticas acerca da importância dos colégios na constituição da forma-sujeito do cidadão brasileiro. Especificamente, retomo as análises realizadas por Silva (2001; 2002) acerca do Colégio Caraça, por Orlandi (2002) e Fedatto (2011) sobre o Colégio Culto à Ciência e por Di Renzo (2002) em relação ao Liceu Cuiabano. Ao retomar essas análises, busco compreender como foi sendo construída a forma-sujeito do cidadão brasileiro, e me indago sobre as relações entre Escola, Religião, Ciência e Estado, que vão se estabelecendo nesses colégios, ao mesmo tempo em que essas relações vão determinando os próprios colégios e a própria forma-sujeito do cidadão brasileiro. Essas análises são retomadas porque me permitem pensar como se dá o funcionamento dessas relações nas instituições escolares que são aqui analisadas: o Imperial Colégio Militar, os Colégios da Polícia Militar de Goiás e as escolas cívico-militares.

No quarto capítulo, abordo o Imperial Colégio Militar. Nesse capítulo, analiso dois documentos bastante importantes sobre o processo de fundação e sobre os primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar. Trata-se da memória escrita pelo Ten. Cel. Prof. Antônio Joaquim de Figueiredo e pelo Major Prof. Arivaldo Silveira

Fontes e do primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar. Nessas análises, busco compreender como os autores da memória produzem um sentido de “qualidade” para a instituição e como o colégio vai sendo delimitado no regulamento a partir de um sentido específico ligado à sua missão profissionalizante.

No quinto capítulo, detenho-me na análise dos Colégios da Polícia Militar de Goiás. Esse capítulo se inicia com uma análise que perpassa diversos documentos e busca mostrar como essa rede de escolas militarizadas foi sendo construída ao longo da história por consecutivos deslizamentos de sentido em documentos oficiais. Após essa reflexão mais geral, me ocupo na análise de dois projetos de lei, que propõem a militarização de escolas públicas. Essa análise dos projetos de lei busca mostrar algumas maneiras pelas quais a questão da “qualidade” e dos “valores” se entrelaça no discurso da/sobre a militarização de escolas, bem como alguns percursos na história da escolarização que permitem compreender melhor os sentidos desses valores.

Finalmente, no sexto e último capítulo, traço uma análise sobre o recente Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Começo a discussão desse capítulo retomando a maneira pela qual esse programa foi sendo construído por diversos decretos e portarias publicados durante o ano de 2019. Após essa discussão, analiso especificamente o principal documento da implantação desse programa, o *Manual das escolas cívico-militares*. Nessa análise, olho especificamente para os sentidos que vão sendo produzidos para “qualidade” e para “valores”, e como esses sentidos reproduzem ou modificam sentidos produzidos pelas políticas educacionais antecedentes, analisadas no decorrer da pesquisa.

Ao final dessa pesquisa, nas considerações finais, retomo algumas das análises e reflexões apresentadas em cada capítulo, buscando esboçar algumas compreensões gerais sobre o discurso da/sobre a militarização de escolas e dar algumas direções para pesquisas futuras sobre o tema, na área.

I – A LEITURA DE ARQUIVO E O ARQUIVO DE LEITURA

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, é o ponto de vista que cria o objeto
(SAUSSURE, [1916] 2012, p. 39)

O *Curso de Linguística Geral* ministrado três vezes por Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra e postumamente editado e publicado por Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger é considerado como a obra fundadora da Linguística moderna enquanto ciência autônoma e como a obra que estabeleceu as bases teóricas e epistemológicas dessa nova ciência.

Ao mesmo tempo que estabeleceu as bases de uma Linguística moderna, Saussure inevitavelmente rompeu com várias posições que vinham sendo praticadas (inclusive por ele próprio) no domínio dos estudos da linguagem, no século XIX. As contribuições teóricas de Saussure foram centrais não apenas para o desenvolvimento da Linguística, elas auxiliaram o desenvolvimento da corrente de pensamento que posteriormente ficou conhecida como Estruturalismo e impactaram no desenvolvimento de outras ciências, como pode ser observado na Antropologia, na Sociologia e na Filosofia.

Uma das muitas posições defendidas por Saussure é a que utilizo como epígrafe deste capítulo e que retomo aqui. Em Linguística, assim como em outras Ciências Humanas e Sociais, é o ponto de vista que cria o objeto e não o contrário. Isto é, um determinado fato de linguagem pode ser analisado de inúmeras maneiras e cada uma dessas maneiras possui suas próprias ferramentas metodológicas que permitem que o pesquisador chegue a resultados bastante diferentes, que, muitas vezes, não se completam, já que não há, necessariamente, uma soma que resulte em uma completude do objeto, mas se trata, antes, de vários pontos de vista com suas orientações teóricas e metodológicas próprias.

Por isso é extremamente importante explicitar as posições teóricas e metodológicas que são adotadas em uma pesquisa científica. A adoção de determinada posição teórico-metodológica afeta o olhar lançado ao fato de linguagem e consequentemente a construção desse objeto, uma vez que esse objeto não está pronto e dado como tal no mundo real, mas é fruto da construção do pesquisador.

É o que ocorre também em Análise de Discurso. Embora os efeitos de sentido estejam circulando na sociedade, é o olhar do analista que seleciona e recorta materiais a partir de suas perguntas de pesquisa. Em suma, é o olhar do pesquisador que constrói o

objeto de pesquisa e esse objeto de pesquisa não corresponde exatamente ao objeto no mundo real.

Assim sendo, neste capítulo, apresento o ponto de vista que me orienta na criação do objeto sobre o qual me detenho, isto é, apresento os procedimentos teórico-metodológicos que adoto na construção e na análise de arquivo.

O ARQUIVO E OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Começo essa seção trazendo à tona a reflexão seminal colocada por Pêcheux em *Ler o arquivo hoje*. Nesse texto, Pêcheux ([1982] 2014, p. 59) define o arquivo como o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” e se dispõe a analisar o desenvolvimento de questões ligadas à leitura de arquivos, se interrogando sobre as relações interdisciplinares (como, por exemplo, em história, psicologia, matemática, informática e linguística formal) que essa atividade suscita. Tal reflexão se inicia a partir do avanço das pesquisas em Linguística e do interesse crescente em questões relativas ao tratamento de textos, que estavam em discussão à época.

Devido à especificidade do arquivo textual, Pêcheux observa que apenas uma abordagem multidisciplinar pode levar a um acesso fecundo ao arquivo.

Pêcheux ([1982] 2014) distingue, então, o que ele designa como *duas culturas*, que possuem abordagens diferentes acerca da leitura de textos e que vêm se distanciando desde a Era Clássica: a cultura “literária” e a cultura “científica”.

Segundo o autor, ao longo desse distanciamento, tradicionalmente, a leitura de arquivo ficou a cargo dos “literatos” (historiadores, filósofos, pessoas das letras), que tinham o hábito de regular a leitura, tornando-a singular e solitária. A partir desses nomes fundadores, surgiram várias posições/escolas que estabeleceram entre si relações ambíguas de concorrência, de alianças parciais e de antagonismos disfarçados, os quais possuem como causa profunda a questão da leitura de arquivo.

Por outro lado, a cultura “científica”, pontua Pêcheux ([1982] 2014), possui uma história diferente. Trata-se de um trabalho anônimo, mas necessário por meio do qual os aparelhos de poder gerem a memória social. Como tal, as origens dessa cultura remetem ao conjunto de clérigos copistas que realizavam gestos incansavelmente repetidos. Assim, os representantes dessa cultura “científica” realizavam uma leitura encomendada por uma Igreja, um rei, um Estado ou uma empresa em que apagavam a si mesmos.

Essas duas tradições recobrem uma divisão social do trabalho da leitura, como aponta Pêcheux ([1982] 2014). Os “literatos” possuem o direito de produzir

interpretações originais e, ao mesmo tempo, atos políticos, enquanto os “cientistas” devem tratar textos de maneira literal.

Pêcheux ([1982] 2014) considera que essa divisão do trabalho está se reorganizando na década de 1980 e a tradição dos grandes arquivistas se encontra em uma posição delicada face à proliferação de métodos de tratamento de textos induzidos pela informática. Os literatos ficam cada vez mais isolados e os cientistas passam a ter cada vez mais utilidade e, logo, futuro.

Para Pêcheux ([1982] 2014), essa reorganização do trabalho intelectual tende a afetar a memória histórica social e, ao considerar os avanços da informática, está no cerne da questão a ambiguidade da expressão “aprender a ler e a escrever”, que considera a *apreensão de um sentido único unívoco e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido*. Nesse sentido, os “privilégios” da leitura dos literatos tendem a ser expandidos com o advento da informática, uma vez que em determinados textos (políticos e literários, por exemplo) a leitura literal mostra-se insuficiente.

No entanto, há também o risco de uma restrição da leitura interpretativa no quadro da “informatização” do trabalho intelectual e cultural, como resultado da “influência das *línguas lógicas de referentes unívocos*” (PÊCHEUX [1982] 2014, p. 63, grifos do autor). Nesse processo de informatização do trabalho de leitura de arquivo, segundo o autor, não faltam tentativas de livrar o discurso de suas ambiguidades por meio de uma “terapêutica de linguagem” que fixaria os sentidos. Trata-se, observa Pêcheux, de uma tentativa perigosa de criação de uma semântica universal – sob as bênçãos de alguns linguistas – que fixaria os sentidos do processo de produção e interpretação de enunciados científicos, tecnológicos, administrativos e, quem sabe, políticos.

Tal processo pode levar, na visão do autor, a um *policimento dos enunciados a uma normalização asséptica da leitura e do pensamento* e a um *apagamento seletivo da memória histórica*.

Assim, para Pêcheux ([1982] 2014, p. 64, grifos do autor), levantar a questão do arquivo é dirigir perguntas aos literatos e aos cientistas ao mesmo tempo. É suscitar questões e confrontamentos entre essas duas posições e se colocar em um lugar de entremeio, fundamentado sobre “o *fato teórico* que constituía existência da língua como materialidade específica, constantemente contornada, ignorada ou recusada pelas duas culturas em divórcio”.

Na cultura “literária”, devido a sua familiaridade com o escrito, o texto é quase sempre tido como transparente (principalmente para historiadores e filósofos).

Romancistas, poetas e escritores – uma vez que não precisam apenas narrar um pensamento – são forçados a “habitar” a sua língua e dão algumas ideias aos linguistas. Noções psicanalíticas também reconhecem em alguns casos a materialidade linguística como o incontornável do pensamento.

Na cultura científica, por precaução metodológica, o fato da língua é ignorado e o texto é tratado como materialidade qualquer. Há também nessa cultura evidências de leitura, mas elas estão inscritas em uma lógica matemática. A materialidade da língua é ignorada, já que se cai na ilusão de uma metalinguagem universal.

Pêcheux ([1982] 2014), então, defende para si uma posição embasada no fato teórico da *existência da linguística* como disciplina de entremeio e, portanto, incapaz de assumir plenamente a posição dos literatos ou dos cientistas. Nessa posição de entremeio, trata-se de olhar a materialidade linguística, fundada na ordem da sintaxe (que é possível de cálculo), mas que ao mesmo tempo resiste a essa ordem, uma vez que a língua é constituída, também, pelo deslize, pela falha e pela ambiguidade.

O ponto central dessa posição é definido pelo autor a partir da relação entre a “*língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, [1982] 2014, p. 66, grifos do autor).

Nesse sentido ainda há muito a ser explorado, segundo Pêcheux, pois o fato da língua é subestimado nas duas tradições: A tradição literária contentou-se em introduzir alguns conceitos linguísticos e a tradição científica incorporou alguns fragmentos de análise morfológica. Em ambos os casos, tratava-se sempre de transpor a barreira linguística o mais rápido possível.

Pêcheux conclui o texto defendendo a tese de que se deve consagrar a materialidade da língua na discursividade do arquivo e, a partir daí, desenvolver pesquisas diversas com o arquivo textual. Não se trata de tomar uma postura humanista e nem uma “informaticista”, mas de defender essa posição fundada na materialidade da língua e que busca compreender a relação entre a língua e a inscrição de efeitos linguísticos na história.

Com a institucionalização da Análise de Discurso no Brasil, essa posição acerca da leitura de arquivo defendida por Pêcheux em *Ler o arquivo hoje* passou a ser discutida e avançada teoricamente a partir de pesquisas bastante diversas que trabalharam com o arquivo textual. Dentre as inúmeras pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento dessa noção em solo brasileiro, trago aqui algumas das contribuições trazidas por Ferreira (2009) e Barbosa Filho (2016).

Ferreira (2009, p. 47), em sua tese de doutorado sobre a história da linguística na Unicamp, retoma a definição de arquivo proposta por Pêcheux ([1982] 2014, p. 59) enquanto “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” e pontua que, a partir dessa definição bastante ampla, o arquivo pode ser, por exemplo, “um banco de dados, uma biblioteca, um conjunto de documentos levantados por um pesquisador para seu trabalho particular ou um conjunto de textos que constroem sua filiação teórico-analítica”.

Ainda sobre a definição da noção de arquivo proposta por Pêcheux, Ferreira volta-se sobre a pertinência dos documentos e pergunta: Que documentos são pertinentes? Para quem são pertinentes? Para responder esses questionamentos, a autora retoma Pêcheux e salienta que a pertinência de determinados documentos é delimitada pelas instituições nos diferentes modos de ler o arquivo e pelo papel do arquivo na gestão da memória histórica.

Ao lado disso, Ferreira também destaca que seu trabalho de arquivo – realizado a partir de documentos disponíveis no Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Unicamp (Siarq) e na internet – foi realizado a partir de um batimento entre leitura de arquivo e prática teórico-analítica. Assim, as análises do arquivo construído retornavam novas perguntas ao arquivo, que, por sua vez, demandavam novas práticas de leitura de arquivo.

Já em relação às reflexões de Barbosa Filho (2018), gostaria de salientar duas pontuações por ele formuladas: *o arquivo coça* e *o arquivo não diz nada*.

Barbosa Filho descreve seu trabalho junto ao Arquivo Público do Estado da Bahia e relata que, ao entrar em contato com os documentos, compreendeu que o arquivo é um conglomerado de papéis sem uma organização a não ser a dos critérios da própria instituição (que, geralmente, são amplos e bastante vagos). Ao lado disso, o autor pontua que é o próprio pesquisador que precisa organizar esse arquivo, por meio da montagem de seu objeto analítico a partir da seleção desses documentos que a princípio pareciam desorganizados. E após essa organização, esse material faz surgir no pesquisador perguntas e efeitos de respostas. O arquivo incomoda, *coça* – porque também causou alergia no autor.

Barbosa Filho também adverte que o arquivo não diz nada, pois não há no arquivo um conteúdo ou uma informação objetiva e fiel inscrita. Os documentos possuem uma espessura histórica específica sobre a qual é preciso se atentar. Assim, na perspectiva do autor, é importante levar em conta que muitas vezes o arquivo não é escrito para ser lido e que nem tudo se escreve nele. Portanto, é preciso compreender o arquivo como “o

registro, a inscrição de um limite entre o dizer e o não dizer, um *lugar de silêncio*, um intervalo, um espaço de consignação e de coação da palavra” (BARBOSA FILHO, 2016, p. 31, grifos do autor).

Essas considerações de Pêcheux ([1982] 2014), Ferreira (2009) e Barbosa Filho (2016) são fundamentais para meu trabalho com o arquivo. Assim, consultei diversas instituições, buscando encontrar o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre a militarização de escolas no Brasil. Tendo reunido esse campo de documentos, passei a ler, a organizar e a delimitar os materiais com os quais trabalhei (sempre me atentando às regularidades discursivas e também às diferenças e às especificidades desses materiais) para as análises. Por sua vez, durante as análises – em que busquei me atentar à “relação entre a *lingua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, [1982] 2014, p. 66, grifos do autor) – surgiam outras questões que demandavam novas práticas de leitura de arquivo e retorno ao referencial teórico-analítico.

E para realizar esse trabalho de leitura de arquivo com vistas a apreender essa relação entre *lingua* e *discursividade*, trabalho com a noção de recorte formulada por Orlandi (1984) para dar conta da especificidade do trabalho metodológico em Análise de Discurso em oposição ao trabalho metodológico em outras disciplinas da Linguística. O recorte é visto pela autora como um fragmento textual em que é possível visualizar a relação entre linguagem e condições de produção, sendo as condições de produção entendidas tanto no nível do contexto específico quanto no nível da conjuntura sócio-histórica, lugar em que se encontra, também, a ideologia. Assim, ao ser um lugar que possibilita verificar a presença da ideologia na materialidade linguística do texto, o recorte constitui-se para os analistas de discurso como uma unidade discursiva. Unidade discursiva esta que não é mensurável em linearidade e, portanto, diferentemente do segmento, não é uma unidade da frase ou do sintagma.

Ao lado disso, como pontua Orlandi (1984), vale destacar que, no trabalho metodológico com a noção de recorte, não há uma passagem direta entre texto e recorte. O recorte é delimitado pelo analista de discurso a partir de suas perguntas de pesquisa dentro de um arquivo determinado.

Tendo realizado esse percurso por algumas ancoragens fundamentais para o trabalho analítico que realizo, resta-me tratar da montagem de meu arquivo. Isto é, refletir sobre como acessei o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre a militarização de escolas no Brasil a partir da consulta ao acervo de diversas instituições e

sobre como delimitar os documentos específicos para as análises feitas ao longo desta dissertação. É o que realizo na seção a seguir.

UM ARQUIVO PARA O DISCURSO DA/SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL

Comecei a planejar esta pesquisa no final de 2018 e no início de 2019. Naquela conjuntura em que me encontrava, tinha interesse em compreender como determinadas discursividades sobre a educação passaram a circular no Brasil e, mais especificamente, queria entender como os imaginários do movimento/projeto Escola Sem Partido e das diversas iniciativas de militarização de escolas se articulavam discursivamente nas condições de produção do Brasil contemporâneo.

No final de 2019, logo após a minha aprovação no processo seletivo de entrada no mestrado e após as primeiras reuniões de orientação, percebi que o projeto era amplo demais e que era necessário delimitar melhor o meu objeto de pesquisa. Desse modo, decidi direcionar o trabalho para o recém-criado Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Ainda, considerando que o discurso é um processo que não possui começo nem fim (PÊCHEUX, [1969] 2014) e a grande quantidade de políticas de militarização de escolas públicas que já estavam acontecendo no Brasil contemporâneo, foi importante indagar sobre uma memória de sentidos que parecia estar sendo reproduzida/atualizada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Isso me levou a pesquisar sobre a história de instituições militares no Brasil. Nessa pesquisa, dois momentos chamaram a minha atenção: i) primeiramente, a fundação e os primeiros anos de funcionamento do primeiro colégio militar do Brasil, em 1889, o Imperial Colégio Militar (atualmente denominado de Colégio Militar do Rio de Janeiro); e ii) secundamente, a criação dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás, em 1998, e a expansão massiva desse modelo escolar, a partir de 2013.

A escolha por essas duas políticas educacionais, cabe destacar, não se deu de maneira aleatória, mas antes orientada por um trabalho de leitura de documentos sobre a constituição das instituições militares no Brasil, bem como de leitura de pesquisas realizadas sobre o tema.

Assim, ao escolher olhar para a fundação e para os primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar, seria possível analisar se algumas discursividades presentes no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares já estariam em circulação no primeiro colégio militar do Brasil, no final do século XIX e nos Colégios

Estaduais da Polícia Militar de Goiás. Cabe destacar, ainda, que a escolha de olhar para os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás se deu em razão de que esses colégios se constituíam como uma das primeiras iniciativas de programas de militarização de escolas públicas do Brasil e porque, à época, eles eram a maior rede de escolas militarizadas em um só estado, no Brasil.

Essa delimitação do objeto da pesquisa, que girava em torno de três políticas educacionais distintas, realizadas em diferentes momentos da história brasileira, permitiria analisar o jogo de diferentes processos discursivos e também de possíveis regularidades. Isso obrigou-me, então, a tomar, como objeto geral da pesquisa, o *discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil*.

Para isso, foi importante recorrer à distinção entre *discurso de* e *discurso sobre* realizada inicialmente por Orlandi (1990) e posteriormente desenvolvida por Mariani (1996).

Essa distinção entre *discurso de* e *discurso sobre* é formulada no livro *Terra à Vista!*, de Orlandi (1990, p. 37), em uma nota de rodapé, em que a autora escreve o seguinte:

Consideramos que os “discursos sobre” são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no “discurso sobre” que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*). Assim, o discurso *sobre* o samba, o discurso *sobre* o cinema é parte integrante da arregimentação (interpretação) de sentidos do discurso *do* samba, *do* cinema etc. O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz.

Mariani (1996), em sua tese de doutorado sobre o PCB na imprensa brasileira, também trabalha essa distinção, dando ênfase à noção de *discurso sobre*. A autora considera que esse é um discurso que fala sobre um determinado mundo, tornando-o compreensível para um determinado interlocutor. Nesse processo, o *discurso sobre* mobiliza palavras, expressões e enunciados que já foram mobilizados anteriormente, em outros lugares e de maneira independente e promove, assim, uma estabilização de sentidos conflitantes. Mariani (1996) considera o *discurso sobre*, portanto, um discurso intermediário que fala sobre um discurso-origem (*discurso de*) a um determinado interlocutor. Ao lado disso, pontua que o *discurso sobre* transita entre o narrar e o descrever e, justamente por isso, constitui-se como um lugar central para a institucionalização e cristalização dos sentidos, para o efeito de linearidade e de homogeneidade da memória. Em outras palavras, os sentidos múltiplos, originários dos

discursos de, vão sendo trabalhados e, a partir deles, vai sendo criada uma determinada narrativa que forja para si um valor de verdade.

Foi a partir dessa discussão apresentada que pude considerar como objetos de minha investigação o discurso *da* militarização de escolas e o discurso *sobre* a militarização de escolas. Entendo o discurso *da* militarização de escolas como um discurso institucionalizado, isto é, que advém das instituições militares e/ou educacionais, podendo ser depreendido a partir de documentos oficiais (decretos, leis, manuais, normativas, portarias, projetos de lei, projetos político-pedagógicos, regulamentos, regimentos, termos de cooperação etc.) dessas instituições que, de alguma maneira, regulamentam as diversas políticas de militarização de escolas públicas em curso no país. Já o discurso *sobre* a militarização de escolas, eu o compreendo como um discurso intermediário que também fala da educação cívico-militar, estando dentro ou fora das instituições militares e educacionais. Logo, acredito que notícias, reportagens, propagandas, postagens em redes sociais diversas, notas e posicionamentos de secretarias de Educação e/ou de sindicatos de professores são alguns dos locais em que o discurso *sobre* a militarização de escolas pode ser depreendido.

No entanto, vale frisar que essa distinção não funciona de maneira categórica na medida em que os *discursos sobre* se apoiam sobre os *discursos de* e na medida em que, no interior dos *discursos de*, há *discursos sobre*. Assim, o *discurso da* e o *discurso sobre* a militarização de escolas estão entrelaçados e funcionam juntamente.

A partir dessa delimitação em que levei em conta a distinção entre o *discurso de* e o *discurso sobre*, bem como a escolha dessas três políticas educacionais acima citadas, passei a me perguntar sobre qual seria, então, o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (PÊCHEUX [1982] 2014), no caso, a questão do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil. Logo de início, percebi que esse campo de documentos pertinentes e disponíveis para minha pesquisa era disperso e fragmentado, já que as três políticas educacionais que me interessavam eram perpassadas por diversas instituições. Assim, o arquivo não estaria pronto e disponível de antemão para a consulta em uma instituição, mas antes deveria ser por mim construído a partir de um batimento entre leitura de arquivo e prática teórico-analítica, como apontado por Ferreira (2009).

Vale pontuar, ainda, que a pertinência dos arquivos que consultei não coincide com a pertinência do arquivo que construí, a partir do seu objeto de pesquisa, inscrito na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso. Foi a partir da consulta de documentos disponíveis em diferentes instituições e pertinentes para essas instituições,

que pude selecionar determinados documentos que considerei pertinentes para o meu trabalho, ao mesmo tempo em que, nesse trabalho de arquivo, outros documentos que eram pertinentes para minha pesquisa, não estavam disponíveis e não eram considerados como pertinentes para essas instituições. As análises que realizo ao longo dessa pesquisa são, portanto, fruto do confronto entre a pertinência dos arquivos existentes e a pertinência do arquivo que construí.

Nesse processo de trabalho de arquivo, outro desafio se colocou com a emergência de saúde pública ocasionada pela pandemia do novo coronavírus. A pandemia me impossibilitou de viajar e consultar presencialmente documentos que seriam importantes para compreender melhor esse processo discursivo. Em outras palavras, nem todos os documentos que me pareceram pertinentes estavam disponíveis e isso me obrigou a repensar meu arquivo. Decidi, portanto, trabalhar apenas com documentos que já estavam disponíveis na internet e solicitar o acesso a outros documentos por meio dos mecanismos da lei de acesso à informação⁶.

Cabe ressaltar, contudo, que algumas consultas não foram bem-sucedidas na medida em que fui informado de que apenas teria acesso aos documentos disponíveis no acervo do arquivo do Colégio Militar do Rio de Janeiro presencialmente, o que era impossível no momento. Saliento também que alguns documentos sobre a implantação dos primeiros Colégios da Polícia Militar de Goiás (como o processo que resultou na ativação do primeiro CPMG e o projeto de lei que estabeleceu o modelo adotado por esses colégios) que solicitei à Polícia Militar de Goiás e à Secretaria Estadual de Educação de Goiás simplesmente não existiam mais, bem como que só consegui acessar o projeto político-pedagógico e o regimento escolar da Escola Cívico-militar de Ensino Fundamental São Pedro (primeira escola ligada ao Pecim a entrar em funcionamento), em novembro de 2021, após mais de um ano de espera e de uma solicitação formal mediada pelo Ministério Público. Esses foram alguns dos desafios que encontrei em meu percurso e que descrevo com mais vagar nos capítulos analíticos. É imprescindível dizer, assim, que o arquivo que consegui construir para essa pesquisa foi delimitado em razão das condições materiais de realização desta pesquisa.

Tendo montado um arquivo inicial a partir da reunião de documentos oficiais disponíveis na internet sobre essas três políticas educacionais, passei a realizar a leitura dos documentos que tinha reunido e a realizar novas buscas. Dentro desse arquivo,

⁶ Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

busquei compreender como os sentidos vão sendo construídos ao longo da história a partir da materialidade linguística. Ao lado disso, cabe destacar que, assim como Orlandi (1990), não considero os documentos como documentos, mas como discursos. Os documentos que reuni são para mim uma maneira de acessar o *discurso da* e o *discurso sobre* a militarização de escolas públicas no Brasil. O arquivo, enquanto conjunto de documentos pertinentes e disponíveis, é, assim, um local que me possibilita compreender como, ao longo da história, vão surgindo sentidos favoráveis à educação militar e como esses sentidos deslizam para uma educação militar destinada a civis, isto é, uma educação militarizada ou cívico-militar.

A partir da leitura de uma série de documentos que pude levantar, relativos a essas três políticas educacionais, e com vistas a capturar, pelas análises, efeitos de sentidos que transpassam essas três políticas e que se repetem, ainda que não do mesmo modo, no decorrer da história dessas diferentes instituições, tomei como entrada analítica uma regularidade discursiva que parece constantemente funcionar como argumento nos processos discursivos em torno da militarização de escolas públicas, e que resumo da seguinte maneira: a) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares ensinam valores necessários à formação do cidadão*. Ao olhar para esse argumento discursivo, percebi uma outra regularidade discursiva que em alguns momentos se articula com a primeira e também funciona como argumento nas políticas educacionais contemporâneas de militarização de escolas: b) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares são instituições escolares de qualidade*.

É importante dizer que a argumentação é aqui considerada de um modo bastante específico, isto é, no âmbito do quadro conceitual da Análise de Discurso. E dentro desse quadro teórico, conforme Orlandi (1998), duas noções são bastante importantes para pensar o funcionamento da argumentação: a noção de antecipação articulada ao

funcionamento das formações imaginárias⁷ e a noção de esquecimento⁸ ligada ao interdiscurso⁹.

Ao trazer à tona as noções de antecipação e esquecimento para pensar a argumentação na Análise de Discurso, Orlandi (1998, p. 78-79) opera um deslocamento da noção de argumentação que é própria de outras teorias dos estudos da linguagem. Desse modo, para a autora:

As intenções – que derivam do nível da formulação – já foram determinadas no nível da constituição do discurso em que as posições do sujeito já foram definidas por uma relação desigual e contraditória com o dizer. As intenções são assim produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo, o significa. Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem no entanto sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. Os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados. Eles também derivam das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações.

Tendo como base essas considerações teóricas, é possível antever que regularidades discursivas da argumentação, presentes em documentos das três políticas educacionais de militarização de escolas, não são consideradas como simples fruto das intenções de sujeitos, localizados em lugares e épocas distintos, mas de processos discursivos. Ao olhar para essas regularidades, tento compreender algumas maneiras pelas quais determinados sentidos que transpassam os diferentes programas educacionais vão se repetindo/se modificando no decorrer da história por meio de mesmas e diferentes formulações. Ao lado disso, também tento compreender melhor como surgem sentidos

⁷ A antecipação está ligada às formações imaginárias, que por sua vez integram o conceito de condições de produção do discurso, proposto por Pêcheux ([1969] 2014) em *Análise Automática do Discurso*. Orlandi (1998) retoma essas questões e explica que os sujeitos representam imaginariamente as situações e as posições dos sujeitos dentro dessas situações a partir das regras da sociedade em que esses sujeitos estão inseridos. As formações imaginárias designam, portanto, os lugares que os locutores atribuem uns aos outros: a imagem (imaginária) que cada locutor faz de si, de seu interlocutor e do referente sobre o qual estão falando, bem como a imagem (imaginária) que cada locutor faz das imagens feitas por seu interlocutor. Essa antecipação da imagem realizada pelo interlocutor é constitutiva de todo discurso.

⁸ A noção de esquecimento é formulada por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2014) na atualização que realizam da *Análise Automática do Discurso*. Nessa retificação, os autores retrabalham a questão da interpelação ideológica por meio da articulação entre as noções de formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso. De modo bastante resumido, os esquecimentos têm a ver com a maneira pela qual o sujeito “se esquece” que foi assujeitado pela ideologia. Desse modo, no esquecimento nº 1, o sujeito tem a ilusão de estar na origem do sentido, enquanto o esquecimento nº 2 está ligado à enunciação e, nele, o sujeito tem a ilusão de que só poderia dizer o que diz por meio das palavras que usa (de que haveria uma coincidência entre pensamento/linguagem/mundo).

⁹ Conforme Pêcheux ([1975] 2014, p. 149), entendo o interdiscurso como “‘algo [que] fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar, independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”.

que reivindicam uma educação militar no Brasil e como esses sentidos deslizam no decorrer da história para uma educação dita cívico-militar.

Assim, após a leitura de uma série de documentos que criam e regulamentam as três políticas educacionais (decretos, leis, regulamentos, portarias, regimentos, termos de cooperação, manuais, normativas, projetos e cadernos pedagógicos...), delimitarei como corpus específico para uma análise mais aprofundada os seguintes documentos:

Quadro 01 – Principais documentos analisados

Política educacional	Documentos analisados	Data
Imperial Colégio Militar	Decreto nº 10.002	09 de março de 1889
Colégios da Polícia Militar de Goiás	Projeto de lei nº 2.330	21 de junho de 2013
	Projeto de lei nº 1.466	14 de abril de 2014
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	Manual das escolas cívico-militares	2020

Fonte: elaboração própria (2021).

As análises desses documentos aqui apresentados se encontrarão dispostas em três capítulos que tratam de cada um desses programas. Saliento, todavia, que esses não são todos os documentos que analiso, mas apenas os principais. Assim, ao longo da pesquisa, confronto esses documentos com outros documentos, o que me permite compreender como essas políticas educacionais foram sendo implantadas e quais sentidos estavam/estão em jogo nesses diferentes momentos da história brasileira. Esses outros documentos, cuja análise é mais rápida, estão listados em outros quadros que se localizam no início de cada capítulo analítico.

Todavia, antes de passar para a análise, discutirei nos capítulos que seguem o funcionamento da escola e do discurso pedagógico na formação social capitalista em que estamos inseridos, bem como as relações que foram se estabelecendo na formação social brasileira entre Escola, Religião e Estado, de modo a compreender algumas especificidades das instituições escolares brasileiras.

II – A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO

All in all, you're just another brick in the wall
All in all, you're just another brick in the wall
 (Pink Floyd)

Começo este capítulo trazendo à tona uma das mais famosas canções da banda britânica Pink Floyd, pois acredito que ela é bastante ilustrativa das questões que pretendo abordar em minha pesquisa. No álbum *The Wall* (gravado em 1979 e transformado em filme em 1982), é contada a história do vocalista da banda, Pink, e como uma série de conflitos interferiram em seu processo de socialização. Na música *Another brick in the wall* a escola opressora é apresentada como um dos conflitos mais marcantes da vida de Pink.

A parte do filme dedicada à canção *Another brick in the wall* inicia com um professor reprimindo um estudante que estava escrevendo um poema diante dos demais estudantes da sala de aula durante uma aula de matemática. No entanto, esse mesmo professor autoritário, ao chegar em casa, é reprimido por sua esposa. Nesse momento, há uma mistura de cenas: de um lado há o professor, em sua casa, reprimido pela esposa e de outro o professor, na escola, espancando um aluno, o que sugere que as condutas autoritárias do professor são uma maneira adotada por ele para repassar a opressão sofrida por ele. A partir daí, há um corte e os alunos aparecem novamente. Nesse momento, os alunos marcham em direção a uma máquina que retira suas singularidades e os transforma em um modelo ideal. Nesse modelo ideal, os alunos assemelham-se a operários e o professor a um fiscal fabril¹⁰. Ainda nesse momento, os alunos repetem constantemente trechos da música e marcham em direção a um moedor de carne. Depois disso, inicia-se

¹⁰ Aqui vale mencionar as considerações de Foucault ([1975] 2014), em *Vigiar e punir*, sobre a reorganização da escola. Foucault pontua que essa reorganização da instituição escolar na Época Clássica se deu no âmbito de um processo mais amplo em que o corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder. Contudo, adverte Foucault, essa descoberta não se deu de maneira súbita, mas a partir de vários processos mínimos, de origens e localizações diversas que, ao passar do tempo, convergiram e passaram a esboçar um método geral com vistas a tornar os corpos dóceis. Nesse processo, a partir de 1762, houve uma reorganização na economia do tempo de aprendizagem e a escola se tornou em “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 144). As classes se tornaram homogêneas, a organização dos alunos em fileiras (nas salas, nos corredores, nos pátios...) foi adotada, o rigor industrial do tempo passou a ser cada vez mais esmiuçante, os pequenos gestos começaram a ser cada vez mais controlados e tudo se dava sob o olhar classificador do professor. Os exemplos trazidos à tona por Foucault para ilustrar esse processo de mudança no ensino são vários: tratados escolares e regulamentos de conduta escritos por Jean-Baptiste de La Salle, os procedimentos do método de ensino mútuo, a adoção obrigatória do internato no Liceu Louis-le-Grand, e, ainda, a organização de uma escola na fábrica dos Gobelins. Com esses exemplos, o autor demonstra que “as relações entre exército, a organização religiosa e a pedagogia” e, acrescentaria eu, a indústria, “são muito complexas” (FOUCAULT, [1975] 2014, p. 159).

uma rebelião em que os alunos quebram carteiras, derrubam paredes, destroem a sala de aula, ateam fogo na escola e, finalmente, atiram o professor em uma fogueira. Repentinamente, o clipe retorna ao início e percebe-se que a revolta não passou de um devaneio do aluno.

Embora a canção de Pink Floyd traga consigo um certo nível de ficção, ela retrata em certa medida, uma das faces da Escola enquanto instituição social dentro do modo de produção capitalista. Uma Escola em que há uma relação autoritária entre professor e aluno, e em que a relação com o conhecimento se dá por meio da cópia, como apontam Fedatto e Machado (2007)¹¹.

Quem quer que se detenha um pouco sobre o álbum e sobre a canção, percebe que vai sendo criada uma alegoria por meio de algumas relações que vão se estabelecendo ao longo da letra da canção, relações essas que preciso explicitar aqui. O nome do álbum é *The wall* (em tradução livre, O muro) e o nome da canção é *Another brick in the wall* (Outro tijolo no muro). O refrão da música afirma “*All in all, you're just another brick in the wall*” (Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro). Nessa alegoria, a sociedade é comparada a um muro, os indivíduos a tijolos e a escola a uma fábrica de tijolos.

Assim como a fábrica de tijolos é responsável por produzir os tijolos que serão úteis na construção do muro, a escola seria a instituição responsável por produzir os sujeitos necessários para que a sociedade continue sendo a mesma.

Ao lado disso, o filme da canção mostra que as revoltas são possíveis, isto é, que uma repressão em uma aula de matemática pode desencadear, por exemplo, em uma destruição desse muro por meio de revoltas estudantis e de uma mudança nas instituições educacionais.

Esses pontos abordados na canção de Pink Floyd são as questões centrais sobre as quais me deterei nesse capítulo: como ocorre a reprodução/transformação social e qual é o papel da Escola nesse processo.

IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO E A ESCOLA

Althusser ([1970] 1980), no clássico ensaio *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, observa que para que um modo de produção continue a existir faz-se necessário

¹¹ A relação entre professor e aluno não é necessariamente autoritária. Outras formas de relação são possíveis, como apresentarei mais adiante – a partir das reflexões de Orlandi sobre o discurso pedagógico – e como também apontam Fedatto e Machado (2007). Nesse caso, as autoras mostram outras relações possíveis ao descrever e analisar algumas cenas dos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* e *A voz do coração*.

que esse modo de produção reproduza as condições de sua produção, que são basicamente duas: a força de trabalho e as relações de produção. A reprodução da força de trabalho se dá fora da empresa e em grande parte dentro do sistema escolar.

Em outras palavras, a Escola, enquanto instituição social, é o lugar responsável por reproduzir as forças produtivas necessárias para a reprodução do modo de produção capitalista. Na visão de Althusser ([1970] 1980), isso se deve ao fato de que é na Escola que se ensinam os saberes práticos (ler, contar, escrever, cultura científica e literária) e as regras sociais que devem ser obedecidas pelos indivíduos, regras essas que variam de acordo com os diferentes lugares sociais. A Escola, portanto, forma sujeitos qualificados para exercerem as mais variadas tarefas na sociedade e assujeitados às regras sociais.

Além disso, Althusser ([1970] 1980, p. 51) avança na teorização marxista sobre o Estado:

Diremos que por um lado é preciso distinguir o poder de Estado (e a sua detenção por...) e o Aparelho de Estado por outro lado. Mas acrescentaremos que o Aparelho de Estado compreende dois corpos: o corpo das instituições que representam o Aparelho repressivo de Estado, por um lado, e o corpo das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado.

Althusser ([1970] 1980) propõe que o Aparelho de Estado seja compreendido a partir da divisão entre Aparelho repressivo de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado. Resumidamente, o Aparelho repressivo de Estado é composto pelo Governo, pela Polícia, pelos Tribunais, pelas Prisões etc. Trata-se de um conjunto de instituições sociais unificado pertencente ao domínio público que funciona primariamente pela violência. Já os Aparelhos Ideológicos do Estado são pensados como instituições distintas e especializadas (a Escola, a Igreja, a Família, os partidos políticos, os sindicatos, a Mídia etc.) que concorrem para a reprodução do modo de produção por meio da divulgação da ideologia dominante. Logo, são instituições sociais que funcionam massivamente¹² pela ideologia.

Ao olhar especificamente para a formação social capitalista, Althusser ([1970] 1980) considera que, dentre os diversos Aparelhos Ideológicos do Estado, o aparelho escolar é o dominante. Isso se dá pelo fato que a Escola pegou para si o papel que era desempenhado pela Igreja dentro da formação social feudal.

¹² É importante salientar que Althusser ([1970] 1980, p. 46) faz uma ressalva acerca dessa proposição: “qualquer Aparelho de Estado, seja repressivo ou ideológico ‘funciona’ simultaneamente pela violência e pela ideologia”. Assim, se nos Aparelhos de Estado há um duplo funcionamento, o que os caracteriza como Aparelho Ideológico de Estado ou Aparelho repressivo de Estado é o seu funcionamento primário.

De acordo com Althusser ([1970] 1980), na formação social em que estamos inseridos, a Escola recebe a totalidade das crianças das diferentes classes sociais e vai lhes inculcando os saberes práticos e a ideologia. Em cada fase de escolarização vai sendo ensinado aquilo que é necessário para que cada classe saiba como se portar na sociedade. Assim, diferentes níveis de escolarização recebem diferentes saberes práticos e aprendem a maneira como devem se portar dentro da formação social: os explorados, os agentes da repressão e da exploração e os profissionais da ideologia. Os diversos ciclos de escolarização vão estabelecendo os diferentes papéis existentes na estrutura social e reproduzem as hierarquias sociais. É dessa maneira que a Escola vai exercendo¹³ o seu papel na reprodução das forças produtivas e das relações de produção.

Dentro dessa estrutura social, o professor possui papel central¹⁴, uma vez que é responsável por reproduzir a ideologia dominante aos alunos. Sobre isso, trago à tona Althusser ([1970] 1980, p. 67-68):

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja

¹³ Cabe destacar que, conforme mencionado por Althusser ([1970] 1980, p. 67), a obrigatoriedade da escolarização e o mascaramento da Escola – enxergada como um lugar neutro na ideologia burguesa – tornam o ritual da inculcação bem-sucedido: “uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos ‘pais’ (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras’”.

¹⁴ No caso do Brasil, Charlot (2008) relata que, até a década de 1950, poucas crianças seguiam estudando para além da escola primária. A grande parte da população era analfabeta e os jovens das classes populares costumavam abandonar a escola para trabalhar, já que a escola não abria uma perspectiva profissional e não promovia uma ascensão social, exceto para uma minoria que se tornava professor e passava a ensinar na escola. Nessa formação social, segundo Charlot, o professor era mal pago, mas possuía um trabalho definido e estável, bem como uma imagem positiva perante a opinião pública. Essa configuração social mudou consideravelmente a partir das décadas de 1960 e 1970. Nesse período, ainda segundo o autor, o Estado brasileiro se esforçou para universalizar o acesso ao ensino fundamental e, dessa maneira, a escola passou a ter um papel importante na ascensão social na medida em que as classes populares começaram a frequentar a escola. Nessa nova conjuntura, para o autor, ser bem-sucedido ou fracassado na escola importa e mede o futuro do aluno. Como resultado disso, as relações entre pais, alunos e professores tornaram-se mais tensas e cresceram as críticas e a pressão social em cima dos professores, ao mesmo tempo em que os salários permaneceram muito baixos. Desse modo, a partir dessas reflexões esboçadas por Charlot (2008), gostaria de assinalar que esse lugar central do professor enunciado por Althusser, no início da década de 1970, na França, deve ser lido com algumas ressalvas ao considerar a formação social brasileira, na contemporaneidade.

era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

Além das teorizações sobre o Estado e sobre o funcionamento da Escola enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, Althusser busca formular uma teoria da Ideologia em geral que considero de fundamental importância. Diferentemente de Marx¹⁵, a Ideologia não é mais concebida como um puro sonho, uma simples ocultação da realidade ou o “pálido reflexo, vazio e invertido, da história real” (ALTHUSSER, [1970] 1980, p. 74). Althusser ([1970] 1980, p. 77) concebe a Ideologia como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência”.

Para formulação de sua teoria da ideologia, Althusser ([1970] 1980) propõe considerar uma distinção entre Ideologia em geral e ideologias particulares. Dentro dessa distinção, considera-se que a Ideologia em geral não possui história, uma vez que, segundo Althusser, ela possui um funcionamento semelhante ao inconsciente. Assim como o inconsciente, a Ideologia em geral seria eterna. Por outro lado, para o autor, as ideologias particulares possuem história já que estas exprimem posições de uma classe social. Logo, a história das ideologias particulares seria uma história determinada pela luta de classes.

Assim, a partir de Althusser, a Ideologia em geral é considerada como uma condição humana da qual não é possível escapar e, como tal, é constitutiva das ideias, dos posicionamentos e da subjetividade. Por outro lado, a Ideologia apenas se manifesta sob a forma de ideologias particulares. Essas ideologias particulares representativas de determinadas posições de classe estão em constante embate dentro de uma formação social e uma delas se sobressai. Essa ideologia particular que se sobressai é geralmente a ideologia da classe dominante e, como tal, encontra-se altamente presente no aparelho de estado. Essa ideologia da classe dominante presente no aparelho de estado é designada ideologia dominante.

Ao lado dessa distinção entre Ideologia em geral e ideologias particulares, outra tese proposta por Althusser ([1970] 1980) é de que as ideologias existem materialmente, dentro de um aparelho nas suas práticas. Isto é, as diferentes representações da relação imaginária do indivíduo com as condições de existência encontram sustentação em

¹⁵ Em *A Ideologia alemã*, Marx e Engels ([1845-1846] 2007, p. 94) explicam o funcionamento da ideologia a partir da metáfora da câmara escura: “em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura”. Nessa metáfora, a ideologia fabricaria uma falsa consciência na medida em que inverteria as condições materiais de existência. Nessa vertente de pensamento, a ideologia seria concebida, assim, como uma distorção da realidade.

diversos eventos da vida social. Trata-se assim de práticas reguladas por rituais e inscritas dentro de um aparelho ideológico “uma missa pouco frequentada numa capela, um enterro, um pequeno desafio de futebol numa sociedade desportiva, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um meeting de um partido político, etc.” (ALTHUSSER, [1970] 1980, p. 87-88). As ideologias, portanto, não existem apenas no mundo das ideias, elas possuem uma existência material nas práticas materiais que engendram.

Althusser ([1970] 1980) propõe também que a existência da Ideologia somente se dá pelo sujeito e para o sujeito e que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Ou seja, uma ideologia convoca os indivíduos a assumirem seus lugares como sujeitos. Esse processo se dá a partir da identificação do indivíduo com a ideologia. Considerando que a Ideologia geral é eterna, que não há fora da Ideologia e que todos somos animais ideológicos, Althusser então afirma que todo o indivíduo é sempre um já sujeito. Por fim, é importante ressaltar que um mesmo indivíduo pode se identificar com várias ideologias. Essa identificação é obviamente conflituosa e produz um sujeito heterogêneo e contraditório.

Pêcheux ([1975] 2014), no livro *Semântica e discurso*, retoma algumas teses althusserianas e propõe alguns avanços sobre elas ao considerar a noção de discurso. A primeira que penso ser de extrema importância diz respeito ao funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Pêcheux propõe que os Aparelhos Ideológicos de Estado são o lugar e o meio da realização da dominação da ideologia dominante e não apenas a expressão dessa dominação. Ao lado disso, Pêcheux entende que os Aparelhos Ideológicos de Estado não são apenas máquinas ideológicas em que se dá o lugar da dominação, mas também o lugar da possibilidade de transformação do sistema de produção. Isto é, de acordo com o autor, a própria dominação se dá por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado e os próprios Aparelhos Ideológicos de Estado são o lugar da possibilidade de mudança. Ou seja, para Pêcheux, os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, ao mesmo tempo, o lugar de reprodução e de transformação do sistema.

Um segundo avanço na teorização althusseriana proposto por Pêcheux nessa obra diz respeito à questão do assujeitamento. Pêcheux propõe que o assujeitamento deve ser considerado a partir de dois pontos que frequentemente são tomados como evidentes: a constituição do sujeito e a constituição do sentido. Ao tratar da constituição do sujeito, Pêcheux salienta que o sujeito é desde sempre um “indivíduo interpelado em sujeito”. Com relação à constituição do sentido, o autor aponta que as palavras e os enunciados

não possuem sentido por si mesmos, mas que esse é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo na conjuntura histórica em que as palavras e os enunciados são produzidos.

É dentro dessa discussão que articula sentido e sujeito com vistas a compreender o processo de assujeitamento que Pêcheux elabora a sua formulação para a noção de *formação discursiva*¹⁶ como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux [1975] 2014, p. 147, grifos do autor). Assim, ao considerar a noção de discurso aliada à noção de formação discursiva, esse processo de assujeitamento proposto em Althusser é revisto por Pêcheux e assume outros contornos. Para Pêcheux ([1975] 2014, p. 147, grifos do autor), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Ou seja, a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos por meio das *formações discursivas* e fornece os sentidos que podem e não podem, que devem e não devem ser ditos. Desse modo, a noção de *formação discursiva* articula sujeito, sentido e ideologia.

Quando *Semântica e Discurso* foi traduzido para o inglês, Pêcheux solicitou a inclusão de três apêndices em que realiza algumas retificações em sua obra. No terceiro apêndice, intitulado *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* e especialmente elaborado para os leitores ingleses, Pêcheux ([1978] 2014) retoma o trabalho teórico acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado e do assujeitamento propostas por Althusser em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, e realiza críticas ao seu trabalho em *Semântica e Discurso* por não levar em conta a possibilidade de falha no ritual do assujeitamento. É dentro desse trabalho de retificação realizado no terceiro apêndice, que a clássica citação aparece:

¹⁶ A formulação *formação discursiva* apareceu inicialmente no livro *A arqueologia do saber*. Nessa obra, Foucault ([1969] 2008, p. 43, grifos meus) definiu essa formulação da seguinte maneira: “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade””. Indursky (2005) aponta para algumas diferenças entre as formulações de Foucault e Pêcheux: enquanto o primeiro compreende a *formação discursiva* como um conjunto de regularidades e afasta a noção de ideologia, o segundo toma a ideologia como central na organização dessas regularidades.

Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político...) (PÊCHEUX, [1978] 2014, p. 277, grifos do autor).

Ou seja, Pêcheux observa que ao compreender a interpelação ideológica como ritual, deve-se reconhecer que todo o ritual pode ter falhas, enfraquecimentos e brechas, que se dão no campo da linguagem¹⁷. E mais ainda, no artigo *Delimitações, inversões, deslocamentos*, Pêcheux ([1982] 1990) observa que essas resistências podem operar uma transformação. Isto é, para o autor, é a partir das resistências que é possível começar a se despedir do sentido do discurso da dominação e que um novo sentido pode se formar a partir daquilo que até então era sem-sentido. E por meio de uma série dessas quebras de rituais, um simples deslize de linguagem pode se tornar um discurso de rebelião, de motim e de insurreição. Um acontecimento histórico que rompe o círculo da repetição pode ocorrer, enfim.

Em uma entrevista concedida por Pêcheux e Gadet ([1991] 2015, p. 96-97) ao *Canadian Journal of Political and Social Theory* acerca do livro *A língua inatingível*, Pêcheux voltou a defender o trabalho teórico de Althusser e a afirmar que o artigo *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* foi lido quase unanimemente de maneira equivocada. Segundo o autor, a reprodução foi erroneamente entendida como “repetição eterna de um estado idêntico de coisas”. Para Pêcheux, ao pensar a reprodução é preciso levar em conta, também, a resistência à reprodução. Nessa perspectiva, o autor pontua que as ideologias dominadas devem ser entendidas como “uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio da própria dominação”. Como tal, os movimentos em torno dos Aparelhos Ideológicos de Estado são entendidos por Pêcheux como lutas ideológicas em movimento, isto é, como “uma questão de luta de classes dentro da ideologia” e como “uma série de disputas e embates móveis [...] pelos processos por meio dos quais a reprodução-domação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações”.

¹⁷ “As resistências: não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...” (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 17).

A partir das luzes lançadas por Pêcheux ao longo de toda a sua obra sobre o trabalho teórico de Althusser, gostaria de avançar a discussão sobre o papel da escola. Se para Althusser ([1970] 1980) a escola é uma instituição com um papel determinante na formação social capitalista, já que é responsável por reproduzir as forças produtivas necessárias para a reprodução do modo de produção, vale pontuar que não se trata de uma instituição determinista. Assim, relembro que Pêcheux ([1975] 2014) propõe que os Aparelhos Ideológicos de Estado são o lugar onde se dá a dominação e, ao mesmo tempo, o local em que há a possibilidade de transformação ou, como mais tarde o autor formulou, os Aparelhos Ideológicos de Estado são lutas ideológicas em movimento, uma luta de classes dentro da ideologia.

Nesse percurso de pensamento, perseguindo o funcionamento da ideologia dominante e das ideologias dominadas nos Aparelhos Ideológicos de Estado, Pêcheux ([1983] 2015, p. 115-116, grifos do autor) pôde formular a noção de objetos paradoxais:

A singularidade dessas lutas de deslocamento ideológicas, que ocorrem nos mais diversos movimentos populares, insiste na repreensão de objetos (constantemente contraditórios e ambíguos) paradoxais, que são, simultaneamente, idênticos consigo mesmos e se comportam antagonicamente consigo mesmos. É como na história dos dois príncipes italianos, que haviam jurado perante Deus: “Eu quero o mesmo que meu irmão” (“estou totalmente de acordo com ele”), e murmuram *para o lado*: “Eu quero conquistar Turim”. Esses objetos (sob o nome de Povo, direito, trabalho, gênero, vida, ciência, natureza, paz, liberdade...) paradoxais funcionam em relações de força móveis, em mudanças confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis.

É a partir dessa noção de objetos paradoxais, isto é, de algo que possui um sentido, mas que, ao mesmo tempo, possui o sentido oposto, que proponho que a Escola seja compreendida. Sobre isso, vou na mesma direção da análise realizada por Freitas (2018, p. 117) acerca do ensino de língua portuguesa, em que o autor propõe considerar as palavras *língua* e *ensino* como objetos paradoxais. Sobre *ensino* como objeto paradoxal, o autor destaca que:

A palavra “ensino”, enquanto objeto paradoxal, assume sempre valores contraditórios e ambíguos: ensinar é inculcar, formatar e é também libertar; é reproduzir e é produzir; é dar a voz e é calar. As teorias libertárias e reprodutivistas de ensino, portanto, não se excluem: há, em toda disciplinarização, a manifestação das relações contraditórias de reprodução/transformação que caracterizam os objetos paradoxais. Mesmo na procura por uma dimensão histórico-crítica dos conteúdos, a escola permanece reprodutivista em sua base, e mesmo sendo reprodutivista, é capaz de produzir resistência.

Acredito que as considerações de Freitas (2018) podem ser estendidas para Escola, na medida em que essa é a instituição social em que se dá o ensino, mas que assume

sentidos ambíguos e contraditórios nas diferentes tendências pedagógicas. A Escola seria assim o lugar em que se dá a inculcação, a formatação, mas também a libertação, o lugar da reprodução e da produção, o lugar onde se dá a voz e, ao mesmo tempo, se cala. Em suma, acredito que a Escola é um dos lugares onde as *lutas de classes na ideologia* acontecem, isto é, a Escola é o lugar da reprodução social, mas ao mesmo tempo (e paradoxalmente) o lugar da resistência à reprodução e da possibilidade de transformação social.

Finalmente, o ritual do assujeitamento proposto inicialmente por Althusser e depois retomado e desenvolvido por Pêcheux é pensado por Orlandi (1999) como constitutivo da subjetividade. Para a autora, a subjetividade é formada a partir de um duplo movimento. A primeira parte desse movimento é justamente o momento em que a ideologia interpela o indivíduo, afetado pelo simbólico, em sujeito. Nesse processo, a ideologia transforma um indivíduo (biológico e psicológico) em um sujeito (uma forma-sujeito histórica) e o sujeito se submete à língua, ao simbólico, isto é, ao jogo da língua na história, aos sentidos. Por outro lado, no segundo movimento, esse sujeito é individualizado pelo Estado a partir do contato que estabelece com as diferentes instituições. Ou seja, a individualização da forma-sujeito histórica produz diferentes efeitos nos processos de identificação. Assim, há um segundo indivíduo (social) que não é a unidade de origem, na medida que é sempre resultado de um processo, um construto, produzido pelo Estado.

O DISCURSO PEDAGÓGICO

Ancorada nas noções formuladas por Althusser e no conceito de condições de produção do discurso formulado por Pêcheux na *Análise Automática do Discurso*, Eni Orlandi desenvolveu uma reflexão no Brasil sobre o discurso pedagógico. Essa reflexão de Orlandi está diretamente ligada à fundação da Análise de Discurso no Brasil e pode ser vista em vários textos que foram escritos durante as décadas de 1970 e 1980, alguns dos quais foram reunidos e publicados posteriormente no livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (ORLANDI, 1987)¹⁸.

¹⁸ Diferentemente dos demais livros aos quais tenho buscado, na medida do possível, me referir sempre à primeira edição, sempre que me referir ao livro *A linguagem e seu funcionamento* farei menção à segunda edição. Tal escolha se deu pelo fato de que na publicação da segunda edição, em 1987, pela editora Pontes, houve um processo de revisão mais cuidadoso bem como a inclusão de dois novos capítulos. Esse processo é comentado por Orlandi em entrevista concedida à Amanda Scherer (2004).

Os textos de Orlandi sobre o discurso pedagógico são bastante ricos e fomentaram (e ainda fomentam) uma grande quantidade de pesquisas no Brasil, pesquisas essas que extrapolam o campo dos estudos linguísticos¹⁹ e que, por vezes, se filiam a outros campos do conhecimento. A Análise de Discurso vem se mostrando, portanto, uma ferramenta teórico-metodológica poderosa para a análise de funcionamentos ligados à área da educação.

Inicialmente, Orlandi (1987), para refletir sobre o discurso pedagógico, distingue três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário²⁰. Sua tipologia discursiva²¹ é baseada no objeto do discurso e nas relações estabelecidas entre os interlocutores, considerando também o funcionamento tenso da paráfrase e da polissemia (ORLANDI, 1987)²².

No discurso lúdico, o objeto do discurso se mantém presente e os interlocutores dialogam sobre ele abertamente, o que resulta na polissemia aberta. No discurso polêmico, o objeto também se mantém presente, mas os interlocutores não se expõem, buscam antes dar uma direção, indicar perspectivas, de modo a tentar dominar o referente (o objeto do discurso), o que leva à polissemia controlada. Finalmente, no discurso autoritário, o objeto do discurso é oculto pelo dizer e os interlocutores são substituídos por um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.

¹⁹ Em meu próprio trajeto como pesquisador tenho me servido dessa reflexão sobre o discurso pedagógico elaborada por Eni Orlandi. Durante minha pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná sob a orientação da professora Márcia Andrea dos Santos, parti dessa tipologia para tentar compreender como se davam os embates entre professores e alunos universitários ao falarem sobre a avaliação do docente pelo discente. No decorrer do estudo (FERRARI; SANTOS 2018a; 2018b), foi possível perceber que o discurso pedagógico dentro da universidade também se caracterizava como um discurso autoritário e que havia uma diferença significativa entre as falas de alunos e professores de cursos de licenciatura e alunos e professores de cursos de bacharelado: enquanto nas falas daqueles prevalecia a polissemia, havia uma predominância da paráfrase nas falas destes.

²⁰ Recentemente, Fernandes (2020), com base em Baldini & Di Nizo, em Žižek e em Sloterdijk, propõe uma quarta forma de funcionamento no discurso pedagógico: o discurso cínico. Em seu artigo, a autora demonstra que esse funcionamento se dá quando professores de língua, enquanto especialistas na área dos estudos da linguagem, apropriam-se das críticas realizadas ao ensino de gramática descontextualizada no nível do dizer, mas acabam por reproduzir essa metodologia em sua prática docente. Nesse funcionamento cínico do discurso pedagógico, ensinar é fingir.

²¹ Em entrevista concedida a Raquel Goulart Barreto (2006), Orlandi relata que a tipologia que elaborou era para ela uma forma exploratória de compreender a discursividade, mas sem conceber tipos estanques e sem reduzir a análise à busca de tipos de discurso. Ainda de acordo com Orlandi, não se trata de uma mera caracterização de falas ou de uma questão de moral, trata-se, antes, de uma questão linguístico-histórica, já que um discurso é autoritário pelo seu funcionamento e não pelas intenções do locutor.

²² A distinção entre paráfrase e polissemia é pensada por Orlandi (1978) para dar conta do funcionamento da linguagem a partir de uma perspectiva discursiva. Nessa reflexão, a autora associa a paráfrase a um retorno ao mesmo espaço de dizer, logo, à produtividade; e a polissemia à possibilidade de ruptura, de emergência de um sentido novo, logo, à criatividade.

Tendo realizado a descrição da tipologia discursiva elaborada, Orlandi (1987) passa então a demonstrar o funcionamento do discurso pedagógico como um discurso autoritário. Utilizando-se do esquema de formações imaginárias²³ proposto por Pêcheux ([1969] 2014) em *Análise Automática do Discurso* para descrever a comunicação pedagógica, Orlandi caracteriza o discurso pedagógico da seguinte maneira: *o professor inculca a metalinguagem (ciência/fato) no aluno, na escola (aparelho ideológico)*, e postula a seguinte fórmula geral: *A ensina R a B em X*.

A partir dessas formulações gerais, a autora passa então a detalhar algumas questões pontuais. Primeiramente, ela se detém naquela que deveria ser a imagem dominante dentro do discurso pedagógico, a IB(R), isto é, a imagem que B possui de R, em outras palavras, a imagem que o aluno possui da metalinguagem (ciência/fato). O referente no discurso pedagógico, pontua Orlandi (1987), aparece como algo que se deve saber e a própria formulação das questões aponta para o autoritarismo, já que a maioria das questões são escritas no modo verbal imperativo e, logo, tornam-se questões obrigatórias. A imagem dominante, por sua vez, vai seguindo uma tendência cada vez mais autoritária IB(IA(R)) (*a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem da ciência/fato*), IB(IA(IB(IA(R)))) (*a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem da ciência/fato*), atingindo seu ponto máximo em IA(A), ou seja, *a imagem que o professor tem de si mesmo*, imagem essa que aparece manifestada no fio do discurso por meio de questões autocentradas, tais como, “não é verdade?”, “percebem?” e “certo?”.

A seguir, Orlandi (1987) analisa mais detalhadamente o *ensinar*. Para ela, o *ensinar* dentro do discurso pedagógico em seu funcionamento autoritário aparece como *inculcar*. A autora retoma então as reflexões sobre *a quebra das leis do discurso*, do como foram formuladas por Ducrot²⁴, notadamente o interesse, a utilidade a informatividade, mas também atos de fala como ordenar e interrogar, por exemplo. A retomada das reflexões sobre essas leis e sobre os atos de fala é pensada discursivamente,

²³ Na *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux ([1969] 2014) postula o conceito de condições de produção do discurso, que é entendido como as circunstâncias (específicas e no nível da conjuntura sócio-histórica) que tornam possíveis a emergência de um determinado enunciado. As condições de produção compreendem também as formações imaginárias, que englobam as relações de força (estabelecidas por meio das posições sociais ocupadas pelos indivíduos dentro da formação social), as relações de sentido (as relações que um discurso estabelece com outro) e as antecipações (as imagens imaginárias que cada interlocutor faz de si, de seu interlocutor e do referente).

²⁴ No momento em que a autora escrevia essas reflexões, havia uma necessidade de debater teoricamente a questão das leis do discurso presente nos trabalhos de O. Ducrot. Essas reflexões são, de certa forma, um resultado desses debates.

tendo em vista as relações de força em jogo e as formações imaginárias que presidem a constituição dos sentidos.

A autora lembra que, para cada uma das leis, haveria um tipo específico de implícito correspondente. Ela observa, no entanto, que o que há no discurso pedagógico é um *maskaramento*. Dentro desse funcionamento do discurso pedagógico, os atos de interrogar e ordenar são mantidos, ao passo que as leis do interesse e da utilidade são quebradas pelo recurso didático e mascaradas pela chamada *motivação*. É essa motivação que cria um novo interesse e uma nova utilidade e, assim, o discurso pedagógico faz das razões do sistema as razões de fato.

Ao lado disso, algumas palavras precisam ser repetidas para que o conhecimento seja legitimado e isso vai mascarando uma real conexão com o saber e a quebra das leis do discurso é justificada pela cientificidade a que se pretende o discurso pedagógico. Tal cientificidade, de acordo com Orlandi (1987), vai sendo construída principalmente por meio da metalinguagem e da apropriação do cientista feita pelo professor. O uso da metalinguagem faz com o que o fato fique em segundo plano e com que o objeto do discurso (fato/conhecimento) só se torne acessível por meio da metalinguagem. A metalinguagem constrói a cientificidade na medida em que se opõe ao senso-comum.

O conhecimento, por sua vez, no ambiente escolar, sofre um processo de divisão constante em diferentes áreas e intermináveis subdivisões. Isto é, o conhecimento vai sendo separado em diferentes áreas do conhecimento, em diferentes disciplinas escolares, e em diferentes subdivisões dentro de uma mesma disciplina. Nesse processo, a capacidade do aluno de vislumbrar uma unidade entre conhecimentos e de pensar acontecimentos na vida real vai sendo perdida. A unidade do conhecimento é apenas recuperada de maneira ilusória no nível da instituição. É como se um aluno, ao cursar todas as disciplinas durante todos os anos, sairia da escola com uma totalidade, uma homogeneidade do saber²⁵. Desse modo, desconhece-se que os conceitos têm história e que o saber nunca é completo.

²⁵ Ferreira (no prelo) realiza uma distinção entre *conteúdo* e *saber* que considero de fundamental importância. *Conteúdo* começa a aparecer em textos pedagógicos e na legislação educacional a partir da segunda metade do século XX e tem, nesses textos, o sentido daquilo que está no currículo. No entanto, no final do século XX e início do século XXI, a palavra *conteúdo* começou a ser usada massivamente e ganhou outros contornos, passando a ser sinônimo de *conhecimento* e *saber*. Esse efeito de sinonímia produz um efeito de sentido importante: é como se ao estudar os conteúdos que estão no currículo o aluno tivesse acesso a uma totalidade do saber. Esse efeito de sentido que afirma que “é possível saber tudo” é recorrente na história do conhecimento, mas é ilusório, uma vez que, conforme Auroux ([1992] 2014), o saber é limitado e possui uma espessura temporal (horizonte de retrospecto e de projeção).

Por outro lado, como nota Orlandi (1987), o professor ocupa o lugar do cientista e não explicita sua voz de mediador. O professor apropria-se do saber do cientista e apaga o modo pelo qual se deu a apropriação, tornando-se assim, no nível do discurso, o possuidor daquele conhecimento. Por isso, o professor é a autoridade e sua opinião é sempre definitiva. O saber autoriza e legitima sua fala. Dizer e saber se equivalem.

Aliás, nesse discurso pedagógico autoritário, o professor ideal é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar e o aluno ideal é aquele que não sabe e está na escola para aprender com o professor. Há, assim, uma clara assimetria. E é por meio desta assimetria que a quebra das leis do discurso é resolvida: o professor informa e, por isso, sua fala é interessante e útil. O aluno, a partir do contato com o professor, pode dizer que aprendeu e, portanto, agora sabe.

Orlandi (1987) ainda reflete sobre a escola enquanto espaço social responsável pela reprodução cultural e pela legitimidade do autoritarismo do discurso pedagógico. Interessa, nesse ponto, perceber que a autora compreende o discurso pedagógico como um discurso vinculado à escola e que é caracterizado por ser “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende” (ORLANDI, 1987, p. 23). O discurso pedagógico é compreendido como um discurso circular na medida em que garante a legitimidade da escola enquanto instituição social e a escola garante o discurso pedagógico.

Vale pontuar que Orlandi (1987) enxerga o autoritarismo do discurso pedagógico, como efeito de relações institucionais e sociais autoritárias²⁶ e propõe como saída para o autoritarismo o funcionamento polêmico, por meio da crítica. Dentro do discurso pedagógico autoritário as “informações” aparecem como dadas, predeterminadas e não há espaço para articular o discurso e seu contexto mais amplo. A saída para o discurso pedagógico, na opinião da autora, é justamente demonstrar essa articulação entre as “informações” e o contexto sócio-histórico.

Outra maneira de romper com o autoritarismo do discurso pedagógico proposta por Orlandi (1987) seria tentar construir uma relação interlocutiva menos assimétrica. Assim, por exemplo, o professor deveria deixar um espaço de autoria para o aluno e deveria se colocar como ouvinte. O aluno, por sua vez, deveria se colocar como autor e

²⁶ É importante lembrar que as reflexões de Orlandi sobre o discurso pedagógico foram realizadas na conjuntura sócio-histórica da ditadura militar. A partir do fim do regime militar e do início do período democrático, as relações sociais e institucionais passaram a ser menos autoritárias. De toda forma, acredito que o discurso pedagógico continue a funcionar em sua forma autoritária, ainda que haja uma abertura maior para o polêmico.

tomar as rédeas de seu aprendizado, questionando as definições rígidas e seu lugar de ouvinte.

Orlandi (1983) também considera que há um excesso de mediações no discurso pedagógico autoritário, o que faz com que os instrumentos, que deveriam ser um meio para que o aluno atingisse o conhecimento, se tornem um fim em si mesmo. Em outras palavras, o aluno, que deveria estudar para ampliar seu conhecimento de mundo, acaba estudando para passar na prova, “passar de ano” e, finalmente, receber o diploma escolar.

Nesse processo de apagamento da mediação, o material didático possui um papel importante, na visão de Orlandi (1983). Na grande maioria das vezes, o livro didático é tomado em si como um fato e não como um instrumento para a compreensão do conhecimento. Em resumo, a reflexão dá lugar ao automatismo. Assim, na construção de um discurso pedagógico polêmico, Orlandi (1983) propõe que o material didático seja produzido conjuntamente entre professores e alunos, a partir de uma variedade de materiais (disponibilizados em arquivos e bibliotecas). Essa seria uma maneira prática de diminuir os processos de mediação e também de diminuir a distância entre professor e aluno dentro do discurso pedagógico, uma vez que o conhecimento deixaria de ser entendido como algo finalizado e de posse do professor, e o aluno passaria a ocupar um lugar de autoria.

Além disso, a autora defende que o material didático seja pensado de maneira regional e não como algo centralizador, como algo engessado a que todos devem se submeter em nome da economia de recursos. Cada escola deveria ter autonomia para montar seu próprio material didático e não necessariamente seria algo caro, já que poderiam ser utilizados, por exemplo, revistas e jornais velhos (ou mesmo a internet).

Tendo debatido, ao longo deste capítulo, o funcionamento da ideologia, da escola e do discurso pedagógico, busquei mostrar como a Escola, enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, é essencial para a reprodução da ideologia burguesa e como o funcionamento do discurso pedagógico, conforme mostra Orlandi (1983; 1987), colabora para essa reprodução. Também mencionei, na esteira de Pêcheux e Orlandi, que a possibilidade de rompimento com esse mecanismo de reprodução social e, conseqüentemente, a transformação se dá dentro dos Aparelhos Ideológicos do Estado, por meio das falhas nos rituais e que, dentro da Escola, uma possibilidade de deslocamento se dá, por exemplo, por meio da adoção de uma postura crítica de ensino, com abertura para o discurso polêmico.

Assim, a partir da discussão em torno das lutas ideológicas em movimento realizada por Pêcheux e Gadet ([1991] 2015) e da noção de objetos paradoxais proposta por Pêcheux ([1983] 2015) e mobilizada por Freitas (2018) na análise das palavras *língua* e *ensino*, proponho compreender a Escola como um objeto paradoxal, na medida em que essa instituição é, ao mesmo tempo, o lugar essencial de reprodução da ideologia dominante e da formação social e também o lugar da resistência à reprodução e da possibilidade de transformação em um novo mundo²⁷.

É com base nessas considerações teóricas que analisarei três políticas educacionais propostas em lugares e tempos diferentes com vistas a compreender o funcionamento do *discurso da* e o *discurso sobre* a militarização de escolas públicas no Brasil. Assim, ao analisar o *discurso da* e o *discurso sobre* a militarização de escolas, poderei compreender melhor essas políticas educacionais, bem como o imaginário que se constrói/reproduz nessas três políticas educacionais.

Antes, contudo, de passar à análise dessas políticas educacionais, é necessário refletir sobre algumas relações entre diferentes instituições que foram se consolidando ao longo da história da escolarização no Brasil, ao mesmo tempo em que foram determinando essa história. É o que realizo no capítulo a seguir por meio da retomada de algumas análises realizadas no âmbito do programa História das Ideias Linguísticas.

²⁷ Essa compreensão aparece inclusive no *Manifesto do Partido Comunista*. Uma das teses defendidas por Marx e Engels ([1848] 2010, p. 58) para a revolução do proletariado passa justamente pela educação: “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com a produção material etc.”.

III – A ESCOLA NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

O processo de ensino e de aprendizagem não é apenas troca de informações, assimilação de conteúdos, mas inscrição do sujeito em determinadas filiações ideológicas e discursivas. E o saber que aí circula reconduz e reforça os efeitos deste poder
(SILVA, 2002, p. 88)

A História das Ideias Linguísticas²⁸ se institucionalizou no Brasil a partir de pesquisas realizadas no Departamento de Linguística da Unicamp. Desde o início dessas pesquisas, houve, no Brasil, uma relação muito forte entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso.

No âmbito da História das Ideias Linguísticas, um dos objetos centrais de estudo foi a relação entre a escola e o ensino da língua nacional. Nesses estudos, as diferentes instituições de ensino foram compreendidas, de acordo com Orlandi ([2002] 2013), como lugares de formação da cidadania, lugares de conhecimento legítimo sobre a língua, lugares de domínio da boa língua, da boa retórica e da boa escrita. Nessa perspectiva, as escolas são tratadas, ainda segundo Orlandi ([2002] 2013), como lugares de memória e lugares de formação dos representantes da nação.

Assim, sustenta-se teoricamente, desde o primeiro projeto de pesquisa do programa, que, ao reconstituir os sentidos acerca do ensino da língua, é possível apreender a constituição e o funcionamento da forma histórica do sujeito social brasileiro. Em outras palavras, sustenta-se que é possível entrever o sujeito social brasileiro ao olhar para a maneira como se dá o ensino de língua nas diferentes instituições de ensino. Portanto, é importante salientar que as reflexões sobre a escola e sobre o discurso pedagógico dentro da História das Ideias Linguísticas relacionam-se mais fortemente com o ensino de língua, tendo em vista que as pesquisas buscam compreender como o ensino de língua foi estimulando e legitimando determinados sentidos para o sujeito brasileiro ao longo da história, em detrimento de outros possíveis.

Essas pesquisas realizadas na História das Ideias Linguísticas que se debruçam sobre as escolas me interessam particularmente na medida em que me auxiliam na compreensão do funcionamento da escola e do discurso pedagógico no cenário brasileiro.

²⁸ Sobre a história da constituição da História das Ideias Linguísticas no Brasil e a relação fundadora dessa área com a Análise de Discurso, ver Orlandi (2001), Ferreira (2018) e a página dos primeiros projetos <https://www.unicamp.br/iel/hil/index.htm>. É importante salientar, contudo, que o programa também abrigou pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos a partir de outras perspectivas teóricas.

Retomando e explicando a epígrafe deste capítulo, Mariza Viera da Silva (2002, p. 88, grifo meu) escreve que na escola se dá a “inscrição do sujeito em *determinadas* filiações ideológicas e discursivas”. Determinadas. Não são quaisquer filiações ideológicas e discursivas, mas antes de filiações ideológicas e discursivas determinadas pelas condições de produção da história brasileira.

Assim, ao recuperar, ainda que brevemente, os estudos acerca do Liceu Cuiabano e acerca dos Colégios Caraça e Culto à Ciência realizados no âmbito do programa História das Ideias Linguísticas, busco compreender as relações que foram se estabelecendo entre diversas instituições e como essas relações foram determinando o sujeito brasileiro. É o que será realizado no decorrer da seção que se segue.

ENTREVENDO O SUJEITO BRASILEIRO A PARTIR DOS COLÉGIOS: O CARAÇA, O LICEU CUIABANO E O CULTO À CIÊNCIA

Ao retomar os estudos sobre o funcionamento do Colégio Caraça no período imperial realizados por Mariza Vieira da Silva (2001; 2002), é importante destacar que esses estudos visam compreender como a língua e o sujeito eram disciplinarizados no colégio e como essa disciplinarização se dava por uma relação entre Religião e Estado. Ou seja, a autora busca entender como a língua e o sujeito eram tratados nessa instituição a partir de uma relação entre Estado e a Igreja.

Inicialmente, a autora pontua que o Caraça se localiza em Minas Gerais, no município de Santa Bárbara, na região do quadrilátero ferrífero, pertence à Congregação do Brasil (ordem católica com sede em Roma) e se destaca por ter sido a primeira instituição a promover educação de ensino médio sistemático no país, fato esse que o tornou modelo para outros colégios importantes do país, ao lado do Colégio Pedro II.

Segundo Silva (2001, 2002), o Colégio constituiu-se a partir de condições materiais específicas que estão relacionadas à influência da Igreja Católica no século XIX, pelo papel dos padres lazaristas, e que dão sustentação ao tripé ensino-língua-conversão. As atividades da instituição se iniciaram em 1821 e, desde o início, o Colégio teve relações estreitas com o Império. Com a República veio o declínio do Colégio, que fechou suas portas em 1911 e manteve apenas a Escola Apostólica, destinada à formação do clero. Em 1968, um incêndio destruiu parte das instalações e o Caraça se transformou em um centro de turismo e lazer.

De acordo com a autora, o Colégio primava pela disciplina rigorosa e era afamado pela “reforma dos insubordinados”. O cotidiano escolar era estruturado pela “ordem do

dia”, que controlava rigidamente o tempo, pela importância da caligrafia e pela infinidade de provas e exercícios que exigiam o máximo da memória, da repetição.

Logo, há no Caraça, segundo Silva (2001), o funcionamento das duas imagens de disciplina de que Foucault fala em *Vigiar e punir*: uma instituição fechada e isolada e um dispositivo funcional que deve tornar os corpos dóceis. É assim que são fabricados os indivíduos úteis a Deus e à Pátria.

Segundo a autora, o Caraça também oferecia ensino para cidadãos comuns (homens não ilustres), o que demonstra uma flexibilidade da sociedade oitocentista, desde que a estrutura social básica não fosse alterada. Sociedade essa na qual a conciliação era a grande mediação política que garantia a reprodução da desigualdade mesmo entre a troca de regimes econômicos e políticos. Ademais, no Caraça, se manifestam sentidos já sedimentados na história da escolarização no Brasil pela ideologia religiosa iniciada no Brasil pelos jesuítas (de ação ao mesmo tempo catequética, linguística e pedagógica).

A educação no Caraça, conforme Silva (2002), era fortemente humanista, tendo como base o latim, o grego, a língua pátria e a geografia. No Seminário as disciplinas ministradas eram: filosofia escolástica, teologia dogmática e moral, direito canônico, hermenêutica, liturgia e eloquência sagrada, crescendo-se, ainda, música, desenho, poesia portuguesa e latina, francês, inglês e geografia. Em seus regimentos, vai se legitimando a transmissão de uma língua portuguesa (de Portugal) no Brasil e silenciando o português brasileiro. Esse domínio correto da língua portuguesa (de Portugal) chega a ser inclusive um orgulho para o Colégio.

Nesse domínio, observa a autora, a vigilância era constante (assim como na catequese) e as fronteiras entre barbárie e civilidade se mostravam bastante precárias. A língua portuguesa constituía-se como língua de trabalho e língua de referência, meta-língua e língua-objeto, língua de tradução e língua da literatura, língua oral e língua escrita. O acesso a essa língua funciona como garantia da cidadania, da formação de homens sábios e eleitos de Deus.

De acordo com Silva, o trabalho constante no Caraça se dá na direção de configurar uma norma e uma forma-sujeito do conhecimento, ambas centradas na disciplina, que é tida como uma virtude. Ainda com relação à língua portuguesa, o uso de uma norma e o conhecimento de um determinado saber metalinguístico eram condições para o ingresso e permanência no Caraça. Falar e escrever corretamente eram preocupações constantes, não apenas na sala de aula. “Erros gramaticais” e pronúncias interioranas eram constantemente combatidos, pois eram vistos como desagregadores

para o nome do Colégio. Com essa disciplina, os ingressantes passavam, por um processo de “civilização”.

Silva lembra que também se faziam presentes outras atividades: constante produção textual, que era uma forma de organização do aprendizado e estruturação da subjetividade; Academias Literárias, que contavam com sede própria e reuniões ordinárias; leitura no refeitório, em voz alta, de textos de diferentes modalidades em latim e português, com intuito de preparar o bom leitor; ensaios de música para apurar o gosto artístico; e visitas às bibliotecas.

Assim, pelo trabalho de Silva (2001, 2002), é possível compreender que a relação entre Língua, Religião, Conhecimento e Ensino constrói determinados espaços para o sujeito atuar, já que os gestos de leitura e interpretação são regrados/regulados e há fronteiras bem determinadas entre a linguagem certa e a errada.

O estudo sobre o Liceu Cuiabano é realizado por Ana Maria Di Renzo (2002), que busca compreender o que essa instituição representou na construção do saber sobre a língua e na constituição do cidadão mato-grossense durante o Império. Assim, no texto de Di Renzo também é possível ver uma relação entre a língua, o sujeito brasileiro e o Estado.

O Liceu, conta Di Renzo (2002), nasceu em 1879 como a primeira escola de ensino secundário de Mato Grosso e tornou-se referência na construção da cidadania regional e nacional, na medida em que desempenhou um papel fundamental na formação da elite mato-grossense. A autora observa que a influência da Igreja Católica no ensino não termina com a expulsão dos jesuítas. Pelo contrário, houve um fortalecimento do ensino eclesiástico já que a Igreja era a detentora da tecnologia educacional. Essa influência se exercia tanto na disciplina de ensino religioso quanto nos comportamentos requeridos do professor (era obrigatório ser católico). Em suma, visava-se imputar os valores religiosos como princípio da formação do aluno em cidadão nacional. No Liceu Cuiabano, a associação entre Estado e Igreja pode ser visualizada, por exemplo, nos primeiros professores, que eram padres, cônegos e capitães do exército, bem como nos regulamentos que eram impregnados de uma religiosidade bastante forte. Nesse entrecruzamento entre Igreja e Estado, o professor do Liceu desempenhava o papel de porta-voz de Deus e do Estado e os sentidos de santidade e obediência próprios do discurso religioso passam a significar, na escola, disciplinarizar, cumprir deveres. Além disso, os castigos e punições eram previstos pelos regulamentos e objetivavam não somente manter o silêncio e a exatidão, mas também disciplinar o caráter. Esses sentidos

com fortes influências religiosas deslizam para uma relação com a língua nacional baseada na pureza: a pureza linguística, da qual o professor deve ser um exemplo aos alunos. Por outro lado, há uma prevalência das línguas estrangeiras (inglês e francês) sobre a língua nacional, que é sempre tomada como gramática.

Percorrendo a tensão das relações de força entre Estado, Igreja e Escola, Di Renzo mostra como há uma concepção de disciplina em funcionamento que é efeito do cruzamento discursivo religioso-jurídico. Esse cruzamento, segundo a autora,

revela uma escola fundada nas premissas do catolicismo romano que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado. É como efeito desse cruzamento, desse atravessamento de um discurso sobre o outro que vai dar origem ao sujeito de direitos e deveres no período que se segue: o sujeito cidadão nacional da República. Por isso, como ilustram os regulamentos e discursos da época, *a instrução secundária é condição para o bom desempenho dos deveres do cidadão*. E esse imbricamento de discursos faz sobressair nos sujeitos-alunos, mais fortemente, uma civilidade marcadamente da moral cristã, pois ao professor cabe, como já mostramos antes, entre outros deveres, “incutir-lhes no ânimo pela palavra e pelo exemplo, o sentimento do bem e da verdade, e o amor de Deus, do próximo e da Pátria” (DI RENZO, 2002, p. 116-117, grifos da autora).

Finalmente, o Colégio Culto à Ciência, de Campinas, por sua vez, foi abordado por Eni Orlandi ([2002] 2013) e por Carolina P. Fedatto (2011). Começando pela abordagem de Orlandi, vale dizer que o interesse da autora pelo Colégio Culto à Ciência não é aleatório. Ele parte de outros trabalhos realizados pela autora acerca dos estudos do gramático Júlio Ribeiro, bem como do pensamento positivista. Tais temas estavam ligados diretamente à história do Colégio, uma vez que Júlio Ribeiro lecionou ali e esse sistema de ideias estava fortemente presente nessa instituição escolar.

Orlandi ressalta, todavia, que o positivismo em funcionamento em terras brasileiras sofre um deslizamento de sentido importante em relação à ideologia francesa. Refletindo a respeito da máxima positivista inscrita na bandeira brasileira, “ordem e progresso”, a autora observa que, na França, a ideia geral é de que há uma ordem social e que a política deveria compreender e implementar essa ordem, para que o progresso ocorra. No Brasil, a expressão “ordem e progresso” deriva para a noção de que se faz necessário que a ordem seja imposta para que haja progresso. É nesse sentido que a autora afirma que o positivismo, aqui, sofreu uma declinação utilitária, moralista e autoritária. Ordem, então, não é um estado social, mas é repressão.

A análise que Orlandi faz da história do Colégio Culto à Ciência permite compreender como a relação entre ordem e progresso é pautada pela ciência. Conforme adverte a autora, a análise geral se restringe à observação de um texto, a monografia

elaborada por Cleide M. de L. Affonso e Maria Nívea Pinto em 1986, *Culto à Ciência, Cento e Treze Anos a serviço da Cultura*. Ao lado disso, a autora faz uma análise mais direta do discurso de inauguração do Colégio, proferido em 12 de janeiro de 1874 por Manuel Ferraz de Campos Salles, na época secretário da Sociedade Culto à Ciência – sociedade essa constituída por maçons e a partir da qual se dá a fundação do colégio.

Orlandi observa que o discurso positivista se encontra presente já na dedicatória da monografia de Affonso e Nívea (1986), na qual o saber é visto como um meio para atingir a ordem e progresso. A expressão “Culto à Ciência”, aparecendo sempre entre aspas, também sofre diversas declinações positivas no decorrer do texto da monografia, ligando-o ao saber e também às mudanças da vida pública brasileira.

Orlandi nota que o aspecto físico também tem relações diretas com o sistema de ideias que rege o colégio (construído segundo o estilo da arquitetura clássica francesa do século XVII) e que, as reformas que descaracterizaram esse estilo, estavam ligadas a reformas curriculares.

Na síntese que Orlandi faz da monografia de Affonso e Nívea, ela destaca que, no primeiro momento, o colégio cumpre o papel de ser o único do gênero na sociedade campineira, sendo que o curso ministrado habilita os alunos a prosseguirem seus estudos em outras academias do país. A relação com a sociedade é bastante próxima e se dava tanto por meio do financiamento tanto pela divulgação de resultados positivos.

Orlandi destaca também que, a partir da Proclamação da República, o colégio passa a ser administrado pelo poder público (em 1892, passa para o município e depois para o Estado, em 1894), mas o lugar de privilégio ainda é mantido, uma vez que se transforma no segundo Ginásio do Estado (passa a se chamar *Ginásio para o Ensino Secundário, Científico e Literário da Cidade de Campinas*). E continua, observando que, à medida em que as reformas físicas ocorrem, o estilo original do prédio vai sendo apagado, o que culmina, inclusive, com a troca do nome para *Colégio Estadual de Campinas*. Orlandi também pontua que, a partir do cinquentenário da instituição, um grupo de alunos reivindicou o retorno do antigo nome, reivindicação essa que foi atendida. Ainda em 1963, o colégio adquire autonomia didática e administrativa, o que confirma seu lugar de predileção dentro do sistema de ensino estadual (apenas o Colégio Estadual de São Paulo tinha esse benefício até então). Esses privilégios/particularidades são retirados em 1975, quando o colégio passa a fazer parte da rede oficial de ensino do Estado e passa a ser denominado *EESG “Culto à Ciência”*.

Feito esse percurso pela monografia de Affonso e Nívea, Orlandi observa que o Colégio, ao tornar-se escola estadual integrando-se à rede de ensino oficial do Estado de São Paulo, perde suas diferenças, particularidades. E conclui: “O que não é sem contradição para quem lutava em seus inícios pela educação laica e pela não-obrigatoriedade do ensino como forma de manter a defesa contra a ingerência indevida do Estado” (ORLANDI, [2002] 2013, p. 210).

Com relação ao discurso de Campos Salles, Orlandi ([2002], 2013, p. 212, grifos da autora) verifica que ali ainda está em funcionamento uma versão europeia do pensamento positivista: “a sede de instrução é *sintoma* precursor da saúde moral dos povos”. No discurso de Campos Salles, observa a autora, o progresso não deve ser imposto, mas devem ser criadas condições para que ele ocorra através da vontade individual ou, se esta não é suficiente, através da formação da associação. Nesse sentido, a associação não é do povo todo, mas dos esclarecidos que reivindicam instrução para todos. Há, ainda, críticas constantes à aristocracia e aos jesuítas, que, na concepção do discurso de Campos Salles, tinham as instituições escolares como locais para a dominação.

Orlandi aponta, no entanto, para o funcionamento de sentidos não tão bem-comportados e alinhados ao positivismo no discurso de Campos Salles contra o preconceito. Esses sentidos advêm de um modo de interpretar o que era visto como uma absurda desigualdade: de um lado, estava a cabeça, o motor, e de outro, os braços, a máquina: como uma diferença de raças. Orlandi indaga então sobre o sentido dado à raça e ao preconceito presente nessa interpretação da desigualdade.

Por fim, em suas considerações finais, Orlandi observa que, uma vez fazendo parte da rede estadual, a declinação autoritária do positivismo brasileiro, com seu utilitarismo, “vai cada vez mais tomando o lugar do sentido na relação com a noção de “público” no sintagma “ensino público”” ([2002] 2013, p. 213). E termina dizendo:

Faz parte da imagem dos sujeitos públicos a língua em sua representação pública no ensino do Estado. E esta oscila entre a hipocrisia e o moralismo, instituindo um jogo institucional do que eu chamaria “um saber aproximativo”. Mas, claro, de todos. Salvo os eleitos... por seu próprio mérito ou por posição social ou intelectual privilegiada (ORLANDI [2002] 2013, p. 213).

Carolina P. Fedatto (2011), em sua tese de doutorado, também aborda o Colégio Culto à Ciência, mas debruça-se em sua investigação sobre os efeitos do Colégio no funcionamento urbano. Fedatto destaca uma especificidade importante do século XIX em

que escola e urbanização se articulam: é este o momento em que as construções especificamente destinadas a escolas emergem.

A autora se debruça sobre o enunciado “Culto à Ciência”, o que lhe rende muitas compreensões analíticas. Retomarei aqui algumas delas. Uma dessas compreensões indica um deslize na palavra *culto*, que passa da crença (discurso religioso) para a verdade científica. Outra compreensão de suas análises mostra que a Sociedade Culto à Ciência constrói suas aspirações como se essas fossem comuns a toda a sociedade, como se fossem universais. Um exemplo desse processo é observado pela autora na nomeação do Colégio, fruto de um processo de nominalização, que tem como seus resultados o apagamento das condições de produção da enunciação e a camuflagem da posição discursiva de onde parte o dizer de cultuar a ciência. Nas palavras da autora: “a memória que sustenta esse dizer fica diluída no caráter imperativo de uma nominalização que dá por transparente as condições de possibilidade desse enunciado e o projeta como um lema a ser cumprido” (FEDATTO, 2011, p. 152).

Fedatto também aponta que o Culto à Ciência intervém na materialidade da cidade, o que pode ser visualizado a partir das mudanças no nome da rua que passa em frente ao Colégio. Antes da existência do Colégio, a rua era chamada rua Alegre. A partir da instalação do Colégio a rua passou a ser denominada rua do Colégio, o que aponta que o Colégio era o foco. Com o passar do tempo, a rua teve seu nome mudado para Culto à Ciência, o que demonstra um acolhimento pelo próprio nome do Colégio.

E, assim como Orlandi ([2002] 2013), Fedatto (2011, p. 157) também se volta para as mudanças que vão sendo feitas no prédio do Colégio ao longo dos anos. Ela observa que, junto à demanda de ampliação do ensino público, vai se havendo um processo de simplificação do estilo do prédio, bem como um processo de generalização, modelação e unificação do currículo, “em atendimento a uma imposição estatal prescrita nos anos setenta do século passado pela ditadura militar”.

Ao trazer à tona essas reflexões e análises sobre o papel desses três colégios notáveis na disciplinarização da língua e do sujeito brasileiros, é importante destacar alguns pontos que atravessam os trabalhos mencionadas ao longo do capítulo.

Já de início, vale pontuar que a influência da Igreja Católica não acaba instantaneamente com a expulsão dos jesuítas. Como pode ser visto nas análises sobre o Caraça e sobre o Liceu Cuiabano, outras ordens religiosas continuaram a atuar na educação brasileira. Essas ordens religiosas eram as detentoras da tecnologia educacional à época e junto ao ensino, transmitiam também os valores cristãos por meio dos

regulamentos, dos currículos, dos comportamentos exigidos e da maneira pela qual abordavam os currículos. Os pilares eram a Igreja e o Estado e visava-se, como pontua Silva (2002), fabricar indivíduos úteis a Deus e ao Império.

Ao lado dessa permanência da influência da Igreja Católica, as análises sobre o Culto à Ciência mostram um outro tipo de educação que emerge no final do século XIX, um ensino laico fundado a partir de uma associação maçônica. Relembrando a análise de Fedatto (2011), a ciência aparece como algo a ser cultuado e a sociedade maçônica Culto à Ciência constrói suas aspirações como se fossem comuns à toda sociedade. Vale lembrar ainda que com a incorporação do Culto à Ciência à rede pública de ensino, seguem reformas curriculares e reformas na fachada do prédio que simplificam a fachada do prédio e unificam o currículo.

Ao olhar para o Caraça, para o Culto à Ciência e para o Liceu Cuiabano, colégios importantes no cenário nacional do século XIX, é possível ver que as diferentes relações que foram se estabelecendo entre Estado, Igreja, Ciência e Escola ao longo do tempo continuam a produzir efeitos de sentido até hoje. O ensino hoje é considerado laico, mas não é raro ver crucifixos nas paredes de salas de aulas de escolas públicas, aulas de ensino religioso em que se ensinam orações cristãs, ou mesmo escolas particulares mantidas por ordens religiosas. O conhecimento também continua a ser visto como algo importante que deve ser constantemente buscado, como uma saída para os problemas sociais. Por fim, filiações de sentido moralistas e autoritárias que significam “ordem” como “disciplina” e “repressão”, por exemplo, permanecem e continuam a produzir efeitos na educação brasileira por meio de um sem-fim de procedimentos tidos como pedagógicos (proibição de determinados cortes de cabelo, de determinadas roupas, de determinados comportamentos etc. etc.).

Levar em conta essas filiações de sentido que vão se configurando ao longo da história a partir das relações que se estabelecem entre diferentes instituições é importante para mim, na medida em que é possível comparar/contrastar com as filiações de sentido que vão se configurando nas instituições de ensino militares e militarizadas, que são o foco de minha pesquisa. É o que realizarei nos capítulos que se seguem, em que analiso o Imperial Colégio Militar, os Colégios da Polícia Militar de Goiás e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

IV – O IMPERIAL COLÉGIO MILITAR

Neste capítulo, abordo a criação e os primeiros anos de funcionamento do primeiro colégio militar em solo brasileiro: o Imperial Colégio Militar. É válido salientar, já de início, que o Imperial Colégio Militar não se constituiu propriamente como um colégio militarizado. O Imperial Colégio Militar constituiu-se, antes, como um colégio destinado a amparar filhos de militares em nível secundário para posteriormente prosseguirem na carreira militar²⁹. Trata-se, portanto, de um colégio militar que desde a sua criação esteve ligado ao Exército e ao Ministério da Defesa, diferentemente das demais escolas republicanas, públicas e civis.

Apesar dessa diferença com as escolas militarizadas, o Imperial Colégio Militar importa muito para compreender o funcionamento do discurso da e sobre a militarização de escolas no Brasil. Eu o tomo neste capítulo como um objeto analítico que me permitirá compreender alguns sentidos que deslizarão e/ou serão rememorados futuramente nas políticas de militarização de escolas que emergem no Brasil contemporâneo, notadamente os Colégios da Polícia Militar de Goiás e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

No decorrer deste capítulo sobre o Imperial Colégio Militar, analisarei os documentos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 02 – Documentos analisados no decorrer do capítulo

Documentos	Ano
Lei de 15 de outubro	1827
Decreto nº 10.002	1889
Breve introdução à história dos colégios militares no Brasil	1958

Fonte: elaboração própria (2021).

UMA MEMÓRIA SOBRE O PRIMEIRO COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

Nessa seção me ocuparei em buscar realizar uma descrição das condições sociais e históricas mais amplas que subjazem à criação do e aos primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar. Isso será feito tendo por base a memória

²⁹ Atualmente, os colégios militares são instituições de ensino vinculadas ao exército brasileiro responsáveis por ofertar o ensino básico (ensino fundamental II e ensino médio) a dependentes de militares e a outros alunos ingressantes por meio de concurso público. Catorze colégios militares estão em funcionamento no Brasil: o colégio militar do Rio de Janeiro (fundado em 1889), o colégio militar de Porto Alegre (1912), o colégio militar de Fortaleza (1919), o colégio militar de Belo Horizonte (1955), o colégio militar de Salvador (1957), o colégio militar de Curitiba (1958), o colégio militar de Recife (1959), o colégio militar de Manaus (1971), o colégio militar de Brasília (1978), o colégio militar de Campo Grande (1993), o colégio militar de Juiz de Fora (1993), o colégio militar de Santa Maria (1994), o colégio militar de Belém (2015) e o colégio militar de São Paulo (2020). Logo, por meio da observação dessas datas e locais, é possível antever que há toda uma história acerca da institucionalização dos Colégios Militares da qual não pretendo me ocupar nesta pesquisa.

escrita por Antônio Joaquim de Figueiredo e Arivaldo Silveira Fontes (1958), que realizam um percurso introdutório sobre a história do Imperial Colégio Militar e do Colégio Militar de Belo Horizonte.

Sobre os autores, é necessário pontuar que ambos eram militares e que a memória que escrevem está determinada em função da conjuntura sócio-histórica em que se inserem e do papel que desempenham. Isto é, os próprios autores informam na introdução que participaram ativamente da instalação do Colégio Militar de Belo Horizonte e sabiam muita coisa sobre o Imperial Colégio Militar, mas esparsamente, bem como que somente foi possível consultar documentos antigos para elaborar a memória graças à posição de prestígio que ocuparam.

Além disso, os autores também destacam que escreveram a memória motivados a mostrar a importância do plano do Ministério da Guerra de espalhar Escolas Preparatórias, Ginásios e Colégios Militares pelo país inteiro vinculados ao exército. E continuam, os autores, observando que essa iniciativa de expansão poderia ser uma maneira de combater o analfabetismo que, à época, atingia cerca de 50% da população.

A ideia de fundação de um colégio militar no império é bastante antiga e remonta ao período regencial. A primeira proposta oficial de criação de um colégio militar se deu por meio do Decreto n.º 42, de 11 de março de 1840, baixado por Araújo Lima, político ligado à aristocracia rural nordestina, e não chegou a ser realizada. Depois, em 1853, essa mesma proposta foi apresentada por Duque de Caxias ao Senado por meio do projeto n. 148, mas também não prosperou. A proposta voltou à tona em 1862, na câmara dos deputados, por meio de um projeto proposto pelo Visconde de Tocantins, mas também não obteve sucesso.

De acordo com Figueiredo e Fontes (1958), foi com a Guerra do Paraguai (1864-1870) que a proposta do colégio militar começou a tomar forma. O conflito, segundo os autores, despertou na população um espírito de patriotismo e várias ideias de amparo aos mutilados, aos órfãos e aos vencedores nos campos de batalha começaram a emergir. Advém daí a ideia da criação de um asilo destinado ao abrigo de invalidados na defesa do país ou soldados envelhecidos sem condições de subsistência.

Os autores salientam que foi com o apoio de José Joaquim de Lima e Silva Sobrinho, o Visconde de Tocantins, irmão de Caxias e considerado um influente comerciante, e com a organização de uma subscrição popular por todo império com fins de angariar fundos para tal empreitada, foi criada a Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria, cuja proposta de organização foi assinada em 25 de fevereiro de 1867.

Os estatutos da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria foram aprovados pelo Decreto Imperial n.º 3.904, de 03 de julho de 1867. Porém, como ainda não havia dinheiro suficiente para a construção do asilo, passaram a ser realizados festivais com vistas a angariar os fundos necessários. Com o auxílio popular, foi possível reunir 1.403 contos de réis, quantia necessária para a construção do Asilo, que foi inaugurado em 29 de julho de 1868³⁰.

A Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria foi aumentando lentamente seu patrimônio por meio da compra de apólices da dívida pública. Ao lado disso, conforme os autores, a ideia de fundar um colégio militar continuava amadurecendo dentro da Sociedade, sem que fosse efetivamente concretizada.

Naquele momento, segundo Figueiredo e Fontes (1958), membros da Associação Comercial, instituição que colaborou significativamente com a fundação da Sociedade do Asilo³¹, começaram a argumentar que haveria um risco de o patrimônio da Sociedade ser tomado pelo poder público e que, para evitar isso, era necessário realizar uma fusão entre a Sociedade do Asilo e a Associação Comercial. Essa argumentação frutificou e tal fusão foi concretizada no dia 23 de junho de 1885, com escritura lavrada nesta data.

Figueiredo e Fontes (1958) observam que a fusão não se deu sem problemas, uma vez que essa proposta não havia agradado nem os militares nem o Governo Imperial. Para que ela fosse totalmente efetivada, era necessária sua homologação pelo Governo Imperial e a transferência das apólices da Sociedade do Asilo para a Associação Comercial. Esse pedido de transferência das apólices foi negado pelo Ministério da Guerra em despacho de 14 de outubro de 1885.

Até 1888, ano em que Tomás Coelho assumiu o Ministério da Guerra, o Governo não havia homologado a fusão entre a Sociedade do Asilo e a Associação Comercial. Segundo Figueiredo e Fontes (1958), Tomás Coelho pretendia construir uma boa relação com os militares que vinham ganhando prestígio no cenário nacional e, como tal, resolveu levar a diante a ideia de Caxias e do Visconde de Tocantins de criar um colégio militar.

³⁰ Figueiredo e Fontes (1958) ressaltam que a preocupação com a educação dos órfãos dos militares já estava presente na conjuntura sócio-histórica brasileira de então. O poeta Castro Alves mencionou a situação dos órfãos dos militares no poema *Quem dá aos pobres, empresta a Deus*, que escreveu em favor da campanha de arrecadação de fundos. Além disso, um dos objetivos da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria era justamente proteger a educação dos órfãos dos militares mortos em campanha.

³¹ Figueiredo e Fontes (1958) também mencionam que, devido à influência do Visconde de Tocantins, a Associação Comercial foi a instituição que mais colaborou com a fundação da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria no primeiro momento, bem como que o patrimônio da Sociedade do Asilo continuava a crescer graças às doações populares. Por outro lado, os autores pontuam que na época havia uma crise econômica ocasionada pelos conflitos internos que ocorriam por todo o país e pelo dinheiro gasto com a Guerra do Paraguai.

Todavia, não havia recursos financeiros suficientes para tal empreitada. Tomás Coelho comprometeu-se então a homologar a fusão, desde que em troca recebesse da Associação Comercial uma propriedade que servisse para a construção do colégio militar. Foi o que ocorreu. Em 25 de abril de 1888, uma resolução imperial declarava a fusão entre a Sociedade do Asilo e a Associação Comercial ao mesmo tempo em que a Associação Comercial ficava obrigada a cumprir as obrigações da Sociedade do Asilo.

Após a resolução imperial de 25 de abril de 1888, os trabalhos para a instalação do colégio militar continuaram. Em 09 de março de 1889, foi assinado o decreto 10.202, que criava o Imperial Colégio Militar da Corte e aprovava seu regulamento. No dia 06 de abril, teve início a organização da instituição, com a nomeação do comandante do Imperial Colégio Militar, o Coronel Vicente Ribeiro Guimarães. No dia 29 de abril, a Chácara Pedra da Babilônia era vendida à União. Em 02 de maio, foi autorizada pelo ministro Tomás Coelho a matrícula de quarenta e quatro alunos. Finalmente, em 06 de maio de 1889, foi realizada a inauguração e se iniciaram as aulas do Imperial Colégio Militar³².

Com relação ao modelo adotado, Figueiredo e Fontes (1958) destacam que a organização do colégio não fugiu à influência europeia que reinava na época. A inspiração de Tomás Coelho para o Imperial Collegio Militar veio da França, especificamente do *Prytanée National Militaire de la Flèche*³³, escola secundária administrada pelo exército francês. O *Prytanée National Militaire de la Flèche* é comandado por um coronel do exército, conta com um corpo de professores universitários civis e se caracteriza por ser um estabelecimento destinado aos filhos de oficiais mortos em combate e por visar a preparação dos alunos para a Escola do Campo de Marte.

Conforme Figueiredo e Fontes (1958), assim como o *Prytanée*, o Imperial Colégio Militar se constituiu como uma escola secundária administrada pelo exército brasileiro destinada a fornecer ensino gratuito aos filhos dos militares e, mediante contribuição, alunos provenientes de outras classes sociais³⁴. Além do mais, o colégio brasileiro busca

³² De acordo com informações consultadas no endereço do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cmrj.eb.mil.br/conheca?id=123>. Acessos em: mai. 2021.

³³ Segundo as informações disponíveis no endereço do Ministério da Defesa da França, a ideia de criar uma escola secundária em Flèche surgiu em 1603, quando Henri IV doou seu castelo aos jesuítas. O ensino ministrado aí nessa época inicial primava pela ciência, pela honra e pela virtude. Dois anos depois da expulsão dos jesuítas na França em 1764, o colégio foi reorganizado por Louis XV e adotou a vocação militar, isto é, passou a ser uma escola de cadetes preparatória para a Escola de Marte. Disponível em: <https://www.defense.gouv.fr/actualites/memoire-et-culture/le-prytanee-national-militaire-de-la-fleche>. Acessos em: mai. 2021.

³⁴ Nesse momento histórico, o Imperial Colégio Militar se constrói a partir de uma dualidade no corpo de alunos. Explorarei essa dualidade melhor na análise que realizarei do primeiro regulamento do Colégio.

preparar alunos para seguirem com os estudos na Escola Militar ou seguirem carreira militar, também é comandado por um coronel do exército e conta com professores civis.

Ao lado dessa descrição do contexto específico de criação do colégio, os autores tratam também da conjuntura sócio-histórica mais ampla e mencionam o lugar ocupado pelo Imperial Colégio Militar no cenário educacional brasileiro da época. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, estava desmontado o sistema de ensino mais robusto que existia no Brasil à época. Esse lugar vazio, em partes, foi ocupado pelo sistema de aulas régias, as quais eram ministradas por franciscanos, dominicanos ou por leigos. Todavia, Figueiredo e Fontes (1958) destacam que, além do ensino ser precário, as poucas escolas de primeiras letras que existiam eram destinadas à elite e, como consequência, a grande massa permanecia analfabeta.

Essa situação de analfabetismo e de pouco estímulo às escolas de primeiras letras se manteve durante o início do século XIX. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, os autores consideram que houve um estímulo ao ensino superior por meio da criação da imprensa régia, da academia de guardas marinhas, da biblioteca nacional e da criação dos cursos de cirurgia e economia, mas não houve nenhuma medida de fomento ao ensino básico. A partir de 1822, com a independência do Brasil, alguma preocupação com relação à educação básica se manifestou na legislação da época. A constituição de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXII, afirmava a gratuidade da instrução primária (BRASIL, 1824). Ao lado disso, a lei de 15 de outubro de 1827 mandava criar escolas em todas as vilas, cidades e lugares populosos do Império, bem como escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas do Império. Tais escolas seriam destinadas a dar instrução primária e deveriam seguir o método Lancaster de ensino, isto é, o ensino mútuo (BRASIL, 1827).

Para Figueiredo e Fontes (1958), embora a legislação garantisse a gratuidade da instrução primária e a criação de escolas por todo o Império, a situação, na prática, era outra e a grande massa seguia analfabeta. Os autores apontam que as ideias pedagógicas que circulavam no Império eram rapidamente substituídas, de modo que não havia *uma* filosofia educacional propriamente dita. Da mesma forma, faltavam escolas pelo Império e também professores qualificados. Em outras palavras, Figueiredo e Fontes (1958) argumentam que faltava no Império tanto uma filosofia educacional quanto uma rede escolar.

O cenário era tão crítico que, em 1889, quando o Imperial Colégio Militar iniciou suas atividades, o Colégio D. Pedro II, criado em 1837, era o único colégio secundário

oficial na cidade do Rio de Janeiro e convivia com alguns poucos colégios particulares. Assim, para Figueiredo e Fontes (1958), em um cenário de escassez de escolas, o Imperial Colégio Militar contribuiria para a melhoria da educação no país ao mesmo tempo em que desempenharia um papel específico próprio de uma escola pré-vocacional: selecionar homens considerados valorosos para o Exército e para as carreiras civis. Ainda para os autores, o colégio seria um lugar de civismo, de cultura e de renovação de valores, um lugar de prestígio que frutificaria em novos colégios militares.

Além de discorrer sobre a criação do colégio e sobre o lugar que o colégio ocupou na conjuntura sócio-histórica da educação brasileira à época, Figueiredo e Fontes (1958) também falam dos primeiros anos do Colégio Militar³⁵ e, para tanto, dividem esse período em três fases, a partir da troca de comandos do colégio: a fase de expansão (1889 a 1894), a fase de ampliação (1894 a 1906) e a fase de reputação (1906 a 1912).

O primeiro comandante do colégio foi o Dr. Tales de Menezes, que, relatam os autores, aproveitou inteligentemente o trabalho honesto e entusiasta e, dessa forma, dirigiu o colégio até 1891, traçando as normas preliminares e dando o impulso inicial. Após Tales de Menezes, o comando foi assumido até 1893 pelo Cel. Dr. Luís Mendes de Moraes, que fez inúmeras construções. No comando de Mendes de Moraes foi fundada Sociedade Literária e Dramática do Colégio Militar e também foi criada a revista literária *A Aspiração*. O Cel. Dr. Mendes de Moraes foi sucedido interinamente por dois meses pelo Ten. Cel. João Carlos Henrique, que passou o comando ao Professor Cel. Dr. Roberto Trompowsky Leitão de Almeida, que, por sua vez, comandou o colégio até 1894.

Após o comando do Cel. Dr. Leitão de Almeida, o Cel. Dr. José Alípio Macedo da Fontoura Constallat assumiu o comando do Colégio Militar por 10 anos (entre 1894 a 1904). Em seu comando, de acordo com Figueiredo e Fontes, a primeira turma de sete alunos concluiu o curso e teve início a boa fama do colégio. Sobre isso, vale trazer à tona e esmiuçar as palavras de Figueiredo e Fontes (1958, p. 62):

O renome do Colégio Militar, como educandário-modelo começou-se a fazer. Deram-lhe prestígio mestres famosos da época, como o Barão Homem de Melo, Fausto Barreto – e depois seu filho Mário Barreto –, Maximino Maciel, Sebastião Alves, Alfredo Severo, Daltro Santos, Laudelino Freire e Hemetério dos Santos.

³⁵ Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o Imperial Colégio Militar teve seu nome mudado para Colégio Militar por meio da Ordem do Dia nº 01, de 21 de novembro de 1889. Uma nova mudança na nomeação veio por meio do decreto nº 37.879, de 12 de setembro de 1955, junto com a criação do Colégio Militar de Belo Horizonte. A partir desse episódio, o nome da instituição passou a ser Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Acima, Figueiredo e Fontes constroem/reproduzem um determinado efeito de sentido para o Colégio Militar. Por um lado, os autores falam que o renome do Colégio Militar como educandário-modelo começou-se a fazer, o que produz um efeito de sentido de que o renome se fez por si mesmo. De outro, falam de alguns mestres famosos da época que deram prestígio ao Colégio Militar. Assim, é como se o renome se criasse sozinho e ao mesmo tempo fosse fruto do prestígio dos professores que ali lecionavam.

Voltando à memória de Figueiredo e Fontes (1958), os autores relatam que o Dr. Constallat foi sucedido pelo Cel. Dr. Manoel Rodrigues de Campos, professor nomeado em 1904 e exonerado em 1906. No comando do Cel. Dr. Rodrigues de Campos, a luz elétrica foi instalada e o busto de Tomás Coelho foi inaugurado. Depois, em 1906, assumiu o Cel. Dr. Alexandre Carlos Barreto, que, de acordo com os autores, deu novos rumos ao colégio e firmou o conceito de educandário exemplar e eficiente. Ao lado disso, o número de alunos nessa época cresceu ano a ano, de modo que, no ano de 1912, havia 900 alunos distribuídos em 30 turmas.

Para o ensino, destacam os autores, o Colégio Militar contava com boas instalações: uma biblioteca com mais de 5 mil volumes, um museu militar, uma sala de armas, um campo de exercício, a linha de tiro, o picadeiro, um gabinete de física, um laboratório de química, um museu de história natural e um salão de cinema, o primeiro montado no Brasil com finalidades pedagógicas.

A partir de 1912, segundo Figueiredo e Fontes (1958), começaram a atuar no Colégio Militar outros nomes como Maximino Maciel, Mario Castelo Branco Barreto, Curiacio Paulo Cabral e Silva, Dr. Álvaro de Paulo Guimarães, Dr. Cândido de Holanda Costa Freire, Ten. Cel. Manoel Joaquim Machado, Dr. José Rosendo Martins de Oliveira, 1º Ten. Francisco de Paula Belfort Duarte Júnior, Capitão Henrique Vogeler, Dr. Antônio Henrique de Noronha, Ten. Cel. Sebastião Francisco Alves, Major Artur Eduardo Pereira, Dr. Miguel Calmon du Pin e Almeida, Major Alfredo Júlio de Moraes Carneiro, Major Salatiel de Queirós, Capitão Augusto Pedro de Alcantara Júnior, Major Francisco Mendes da Silva, Dr. Augusto Daniel de Araújo Lima, Capitão João Carlos Pereira de Melo, Dr. Arlindo de Aguiar e Souza, Contra-Almirante Dr. Nelson de Vasconcelos e Almeida, Capitão de Corveta Francisco Vieira Paim Pamplona, Dr. Celso Baima, Dr. José Gunesindo Guimarães Padilha, Dr. José Pereira da Graça Couto, Cel. Alfredo Odoarto da Silva Moraes e outros que depois se tornam professores como Dr. Miguel Daltro Santos, Dr. Alcides Fonseca, Dr. Milton Cruz, 1º Ten. Heráclito Pais Ribeiro, 1º Ten. Alonso de Oliveira, Capitão Heitor Cajati, Dr. Laudelino Freire, entre outros.

Nessa época, pontuam os autores, o renome do Colégio Militar se espalhou pelo Brasil. Essa pontuação reforça o efeito de sentido sobre o renome e o prestígio do colégio, apontado anteriormente: “Os mestres e a administração do Colégio Militar foram os principais fatores do progresso e da boa fama do educandário” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 64).

Ainda conforme Figueiredo e Fontes (1958), a disciplina era rígida e os exames eram maduros, de modo que, para os autores, em 1912, o Colégio mostrava que havia cumprido plenamente seu objetivo. Os resultados eram tidos como incentivadores e, nessa época, o Exército pretendia criar uma rede de colégios militares. Essa rede de colégios militares poderia, na visão dos autores, dar amparo social aos militares e auxiliar o país a acabar com o analfabetismo.

Essa rede dos Colégios Militares começou a tomar forma em 1912. Nesse ano, de acordo com os autores, o exemplo do Colégio Militar frutificou e foram criados os Colégios Militares de Porto Alegre³⁶ e de Barbacena³⁷, tomando o do Rio de Janeiro como modelo. Mais tarde, no ano de 1919, foi criado também o Colégio Militar de Fortaleza³⁸. Contudo, esses colégios foram extintos ou desativados na década de 1930 e o Colégio Militar do Rio de Janeiro voltou a ser o único Colégio Militar do Brasil até a década de 1950, quando foi criado o Colégio Militar de Belo Horizonte.

Tendo retomado a memória de Figueiredo e Fontes sobre o Imperial Colégio Militar, vale destacar que qualificações são constantes e aparecem por meio de diferentes mecanismos linguísticos. Sobre isso, listo a seguir algumas delas, com vistas a tentar compreender alguns dos sentidos construídos para o Colégio: *O renome do Colégio Militar, educandário-modelo*, enumeração dos *mestres famosos da época, educandário exemplar e eficiente*, listagem das *boas instalações*, enumeração de *outros nomes* de professores que atuaram no Colégio, *o renome do Colégio Militar, progresso e boa fama do educandário, a disciplina era rígida, os exames eram maduros, os resultados eram incentivadores, o exemplo do Colégio Militar frutificou*.

Essa constante repetição de qualificações aponta para um esforço por parte dos autores em significar o Colégio enquanto uma instituição de ensino exemplar, um educandário modelo, com boa fama devido aos bons professores e às boas instalações. Além disso, ao considerar a posição de prestígio dos autores enquanto militares e a

³⁶ Criado por meio do decreto nº 9.397, de 28 de fevereiro de 1912 (BRASIL, 1912a).

³⁷ Criado por meio do decreto nº 9.507, de 3 de abril de 1912 (BRASIL, 1912b).

³⁸ Criado por meio da lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919 (BRASIL, 1919).

conjuntura sócio-histórica da década de 1950, época em que a memória é por eles escrita e em que há uma determinação do Ministério da Guerra para que o Exército espalhe Escolas Preparatórias, Ginásios e Colégios Militares pelo país, é possível antever que a memória pode funcionar também como uma propaganda desse modelo de instituição. Isto é, se o primeiro Colégio Militar é qualificado, os outros colégios criados a partir de seu modelo também serão.

O PRIMEIRO REGULAMENTO DO IMPERIAL COLÉGIO MILITAR

Antes de realizar a análise sobre o regulamento do Colégio, vale traçar algumas considerações sobre o trabalho de pesquisa que realizei para chegar a esses documentos específicos.

Ao buscar os documentos sobre os primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar para minha pesquisa, tinha em mente consultar o arquivo institucional para, a partir dos documentos disponíveis e pertinentes para essa instituição, buscar os documentos disponíveis e pertinentes para mim. A ideia era realizar um trabalho de montagem de arquivo a partir de um confronto entre o arquivo institucional e as minhas perguntas de pesquisa. Assim, a pertinência dos arquivos institucional e daquele que eu iria construir não necessariamente coincidiriam. Nesse processo, ao tentar realizar esse trabalho de arquivo no meio da pandemia do novo coronavírus, dei de cara com uma negativa. Os documentos do arquivo do Colégio Militar do Rio de Janeiro não estavam digitalizados, de modo que a única forma de os consultar seria presencialmente, mediante solicitação ao diretor do colégio. Porém, isso também não seria possível, uma vez que os funcionários dessa repartição não estavam trabalhando presencialmente devido justamente à pandemia.

Uma maneira de contornar esse problema ocasionado pela pandemia foi tentar encontrar documentos que estavam disponibilizados na internet. Nessa busca, encontrei os regulamentos do colégio, que eram publicados por meio de decretos e, por esse motivo, estavam disponíveis no endereço eletrônico da Câmara dos Deputados.

Tendo realizado uma leitura de uma série desses regulamentos, optei por me deter na análise do primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar, com vistas a compreender alguns efeitos de sentidos acerca dessa instituição escolar que, depois, se mantiveram e/ou deslizaram nas iniciativas contemporâneas de militarização de escolas públicas, notadamente com a criação de Colégios da Polícia Militar de Goiás na década de 1990 e com a recente implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Esse regulamento sobre o qual me debruço foi baixado por meio do decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889 e teve validade até 2 de maio 1890, quando outro regulamento foi baixado por meio do decreto nº 371 (BRASIL, 1890b). Além disso, destaco que o regulamento possui 83 artigos organizados em XII capítulos e trata de assuntos diversos.

Exponho a seguir o primeiro capítulo do regulamento, que trata da organização e dos fins do Imperial Colégio Militar:

RECORTE 01
CAPITULO I
DA ORGANISAÇÃO E FINS DO COLLEGIO

Art. 1º Fica creado nesta Côrte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, *um instituto de instrucção e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos offficiaes effectivos, reformados e honorarios do Exercito e da Armada; e, mediante contribuição pecuniaria, alumnos procedentes de outras classes sociaes.*

Art. 2º *Os alumnos constituirão um corpo, ao qual será applicado o regimen disciplinar, economico e administrativo dos corpos do Exercito,* salvo o que não for praticavel, em razão da idade dos mesmos alumnos e da indole especial deste instituto.

Art. 3º Será internato, mas poderá admittir alumnos externos, comtanto que estes só se retirem do collegio depois de findos os trabalhos theoricos e praticos do dia, na fórmula do regimento interno.

Tendo por fim iniciar os alumnos, desde a juventude, na nobre profissão das armas, dirigirá sua educação e instrucção de modo que, *ao terminarem os alumnos o curso, estejam aptos a proseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Imperio.*

Art. 4º Os alumnos assentarão praça no acto da matricula, mas o tempo que se demorarem, frequentando o curso, não lhes será computado para effeito algum, salvo o disposto no art. 73.

Art. 5º *Os alumnos gratuitos, que completarem o curso, ficarão obrigados á prestação de serviço militar,* de accordo com as leis vigentes, salvo o caso de incapacidade ou de indemnizarem o collegio das despesas que houverem feito.
(BRASIL, 1889, grafia original do documento, grifos meus).

Nesse primeiro capítulo do regulamento, numerado aqui como recorte 01, há alguns efeitos de sentido interessantes a mencionar. Logo no primeiro artigo do regulamento, o Imperial Colégio Militar é definido como *um instituto de instrucção e educação militar* e também estabelece uma oposição na composição do corpo discente. Por um lado, *os filhos dos officiaes efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada* são recebidos *gratuitamente*. Por outro, *alunos procedentes de outras classes sociais* são recebidos *mediante contribuição*. O segundo artigo detalha que aos alunos *será applicado o regime disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército*. Ainda, o terceiro artigo afirma que, ao final do curso, *os alunos estarão aptos a proseguir em estudos superiores em Escolas Militares do Império* e o quinto artigo afirma que os

alunos gratuitos que completarem o curso ficarão obrigados à prestação de serviço militar.

Esses pontos destacados são importantes para minha análise na medida em que apontam para um efeito de circularidade produzido em torno da especificidade do Imperial Colégio Militar: *um instituto de instrução e educação militar* destinado a *receber, gratuitamente, filhos de militares que ao final do curso ficam obrigados a prestar serviço militar*, o que justificaria o *regime disciplinar, econômico e administrativo* que seria aplicado ao corpo de alunos. O Imperial Colégio Militar seria, assim, um colégio específico, para um grupo particular e com regime disciplinar, econômico e administrativo determinado – o dos corpos do Exército, que se justificariam em razão do *fim* do colégio: *‘iniciar os alunos’ ‘na nobre profissão das armas’*. E vale ressaltar que essa qualificação sobre a profissão das armas afirmada no regulamento se produz a partir de um pré-construído. É como se o sentido que atribui a qualidade de nobreza à profissão das armas fosse evidente, de modo que não fosse necessário justificar essa qualificação.

Contudo, cabe destacar que as oposições na composição do corpo de alunos previstas pelo regulamento aparentam não se encaixar nesse efeito de circularidade: além de dependentes de militares, podem adentrar no Imperial Colégio Militar, *mediante contribuição, alunos provenientes de outras classes sociais*. Esses alunos pagantes não são obrigados a prestar serviço militar, mas seguem o *regime disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército*. Enquanto filhos de militares não pagam e são obrigados a prestar serviço militar, os alunos de outras classes sociais pagam e não são obrigados a cumprir o serviço militar³⁹.

Tendo feito esses apontamentos sobre alguns recortes do primeiro capítulo do regulamento, apresento a seguir o segundo recorte, o qual foi realizado sobre o quarto e o quinto capítulos desse mesmo regulamento, que tratam, respectivamente, do corpo de alunos e do curso ofertado nesse *instituto de instrução e educação militar*:

RECORTE 02
CAPITULO IV
DO CORPO DE ALUMNOS

Art. 16. *Como escola pratica dos deveres do soldado no seio de um batalhão, e como estímulo para desenvolver o gosto pelo estudo e inclinação á carreira militar, os alunos*

³⁹ No regulamento atual dos Colégios Militares (BRASIL, 2008) essa dualidade permanece. De acordo com o artigo 43 do R-69, as vagas destinam-se aos dependentes de militares e aos habilitados em processo seletivo. Recentemente, o filho da deputada federal Carla Zambelli foi aceito no Colégio Militar de Brasília sem passar por processo seletivo e sem ser dependente de militares. Sobre isso, indico a leitura da matéria jornalística produzida por Molica (2019).

serão graduados, por merecimento, nos diversos postos, *desde o de commandante até o de cabo de esquadra, usando dos distinctivos marcados no regimento interno*. As promoções a esses postos serão da attribuição do Commandante do collegio, sobre proposta do Conselho de instrução.

Art. 17. *As denominações desses postos para os alumnos officiaes, serão:*

Alumno commandante, alumno major, alumno ajudante, alumno capitão, alumno tenente, alumno alferes, alumno porta-bandeira; e para os alumnos inferiores e cabos as mesmas do Exercito, precedendo sempre a palavra «alumno».

Art. 18. *Os alumnos assim graduados assumirão as funcções de seus postos nos exercicios geraes em que o respectivo instructor o determinar, e nas formaturas solemnes do corpo de alumnos, mas sempre sob a direcção e inspecção de officiaes do collegio.*

Art. 19. Na abertura das aulas em cada anno, *os alumnos assim distinguidos deporão suas insignias afim de serem dellas revestidos os que as houverem conquistado no anno anterior.*

Art. 20. Excepto as faxinas ou qualquer outra faina incompativel com a idade dos alumnos, *todo o serviço será feito por elles, segundo suas graduações.*

CAPITULO V DO CURSO DO IMPERIAL COLLEGIO MILITAR

Art. 21. O curso do Imperial Collegio Militar será dividido em cinco annos, mas haverá uma secção preliminar de adaptação para os novos alumnos, que por sua pouca idade e deficiente desenvolvimento intellectual precisarem habilitar-se para iniciarem com vantagem o curso do collegio.

Art. 22. O tempo de duração dessa secção preliminar será, no maximo, de dous annos, não sendo obrigatoria para os alumnos que estiverem habilitados a matricular-se no 1º anno do curso.

Art. 23. As disciplinas, que fazem objecto dos estudos do curso, serão distribuidas pelas 18 aulas seguintes:

1ª Grammatica nacional;

2ª Estudo completo da lingua vernacula e noções de litteratura nacional;

3ª Grammatica, leitura e versão facil do francez;

4ª Versão, temas e conversação do francez;

5ª Inglez: grammatica, leitura e traducção;

6ª Allemão: grammatica, leitura e traducção;

7ª Arithmetica: estudo completo;

8ª Algebra: noções preliminares, operações algebraicas, resolução das equações do 1º e 2º grãos, analyse indeterminada do 1º grão;

9ª Geometria preliminar e trigonometria rectilinea, primeiras noções sobre as secções conicas, a conchoide, a espiral, a cissoide, a cycloide, a helice e a limaçon de Pascal;

10ª Resolução das equações do 3º e 4º grãos e das equações binomias, resolução numerica das equações, noções geraes sobre as series, complemento do estudo das progressões, seguido

das series mais simples. Geometria descriptiva: noções preliminares, problemas sobre a linha recta e o plano, classificação das superficies, noções sobre tangentes e planos tangentes;

11ª Historia antiga e media;

12ª Historia moderna, contemporanea e patria;

13ª Geographia universal;

14ª Geographia e chorographia do Brazil;

15ª Cosmographia, precedida das noções indispensaveis de cinematica elementar e de geometria celeste;

16ª Noções de sciencias physicas e naturaes (physica, chimica, mineralogia, geologia, botanica e zoologia);

17ª Desenho e geometria pratica;

18ª Topographia: planimetria, nivelamento, agrimensura e desenho topographico. Legislação de terras.

Art. 24. Estas aulas serão regidas por seis professores e quatro adjuntos, e distribuidas pelos cinco annos do curso, *de conformidade com o programma organizado pelo Conselho de instrução e approved pelo Ministerio da Guerra.*

Estes professores terão a seu cargo: um, o ensino das linguas nacional e franceza (1ª, 2ª, 3ª e 4ª aulas); outro, de inglez e allemão (5ª e 6ª aulas); dous, de mathematicas (7ª, 8ª, 9ª, 10ª e 15ª aulas); um, de historia e geographia (11ª, 12ª, 13ª e 14ª aulas) e o 6º de noções de sciencias physicas e naturaes (16ª aula).

As materias das 17ª e 18ª aulas serão ensinadas por adjuntos.

Art. 25. *Além das disciplinas acima especificadas, o curso do collegio comprehenderá o ensino das seguintes materias:*

Educação moral e religiosa, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções praticas de disciplina, economia e administração militar, nomenclatura e manejo das armas em uso, natação, gymnastica, musica, equitação, tiro ao alvo, esgrima, evoluções militares das tres armas, desde a escola do soldado até á do batalhão, do esquadrão e da bateria, trabalhos praticos das tropas de engenharia.

Art. 26. O Commandante poderá designar qualquer dos officiaes em serviço do collegio para auxiliar o ensino theorico ou pratico.

(BRASIL, 1889, grafia original do documento, grifos meus).

No recorte 02, que expus acima, o efeito de circularidade que observei ao olhar para o primeiro capítulo tem continuidade e se produz, principalmente, naquilo que se diz sobre graduação dos alunos e sobre alguns detalhes específicos do programa de ensino ofertado no Imperial Colégio Militar.

Com relação à graduação dos alunos, vale olhar mais detalhadamente o artigo 16 do regulamento, que estabelece que *os alunos serão graduados nos diversos postos usando distintivos*. E as finalidades dessa graduação são, de acordo com o mesmo artigo 16 regulamento, praticar os *deveres do soldado no seio do batalhão e desenvolver o gosto*

pelo estudo e inclinação à carreira militar, ao que o artigo 17 acrescenta que as titulações utilizadas na graduação são *as mesmas do Exército, precedendo sempre a palavra “aluno”*. Ou seja, a hierarquia estabelecida pela graduação dos alunos nos diversos postos com as mesmas titulações do Exército é uma das formas de praticar os deveres do soldado no seio do batalhão e de desenvolver o gosto e a inclinação à carreira militar. Isto é, a graduação é mais uma forma de preparar o aluno para ser o futuro soldado do Exército.

E como é possível observar nos artigos 18, 19 e 20 a hierarquia estabelecida pela graduação dos alunos delimita vários aspectos do Imperial Colégio Militar. Fica estabelecido pelo artigo 18 que *os alunos graduados assumirão as funções de seus postos nos exercícios gerais em que o instrutor determinar e nas formaturas solenes, mas sempre sob a direção e inspeção de oficiais do colégio*. Além disso, o artigo 19 menciona a distinção por meio da conquista de insígnias, e o artigo 20 acrescenta que *todo o serviço será feito por eles (os alunos), segundo suas graduações*. Assim, é possível perceber que os alunos estão sob a direção e inspeção de oficiais, que há diferentes níveis de alunos e que a hierarquia estabelecida pela graduação determina todos os serviços que são realizados pelos alunos no colégio.

Já sobre o curso ofertado no Imperial Colégio Militar, esse efeito de circularidade se faz presente no artigo 25. Esse artigo determina que *além das disciplinas* distribuídas em 18 aulas, que compõem um *programa aprovado pelo Ministério da Guerra* e que provavelmente são divisões disciplinares comuns às instituições escolares da época, o Imperial Colégio Militar ensinará outras matérias. Matérias essas que são: *educação moral e religiosa, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções práticas de disciplina, economia e administração militar, nomenclatura e manejo das armas em uso, natação, ginástica, música, equitação, tiro ao alvo, esgrima, evoluções militares das três armas, desde a escola do soldado até à do batalhão, do esquadrão e da bateria, trabalhos práticos das tropas de engenharia*. Trata-se não de quaisquer disciplinas⁴⁰, mas antes de

⁴⁰ Em 21 de outubro de 2020, a jornalista Rute Pina, repórter da *Agência Pública*, publicou a reportagem *Professores relatam censura em colégios militares*. Nessa reportagem, Rute Pina conversou com professores dos 14 Colégios Militares vinculados ao Exército e ouviu deles que há censura e intervenção nos conteúdos nas salas de aulas desses 14 Colégios. Homofobia, racismo, política, feminismo e questões de gênero são alguns dos assuntos proibidos, de acordo com os professores ouvidos pela reportagem. Além de relatar as censuras e as interferências nos conteúdos, a reportagem associa a maior frequência desses episódios a partir de 2016 à circulação de ideias do movimento Escola Sem Partido e ao fato de que esses Colégios Militares são vistos como escolas-modelo para o programa nacional das escolas cívico-militar (PINA, 2020). Gostaria de pontuar, a partir dessa reportagem, que não apenas há disciplinas diferenciadas nos Colégios Militares, mas que a maneira de ensinar as outras matérias (que são comuns nos currículos, isto é, língua portuguesa, matemática, biologia, química etc.) é também diferenciada e determinada pela especificidade desses colégios. Ou seja, a maneira como se ensina, por exemplo, língua portuguesa em uma

matérias ligadas a uma especificidade que significa como sendo pré-vocacional do colégio e que teriam um objetivo: fornecer os conhecimentos necessários para a formação dos futuros soldados. É interessante notar que algumas dessas matérias não são necessariamente exclusividade do Colégio Militar, embora o regulamento as apresente como sendo. A religião e a moral aparecem como elementos importantes em outras instituições escolares importantes da época, ainda que com outras nomeações e com outras divisões.

Sobre isso, trago à tona um recorte sobre a lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No artigo 6º dessa lei, afirma-se o seguinte sobre as matérias a serem ensinadas pelos professores:

RECORTE 03

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, *e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana*, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

(BRASIL, 1827, grafia original do documento, grifos meus).

Como pode ser facilmente observado, a moral e a religião aparecem ao lado de outros conhecimentos como elementos importantes a serem ensinados aos meninos. Ao lado disso, é importante ressaltar que não se trata de qualquer moral e nem de qualquer religião, mas de uma moral e de uma religião determinadas pela religião oficial do Império, isto é, a *moral cristã e a doutrina da religião católica apostólica romana*.

Outro observatório disso são as análises sobre o Liceu Cuiabano e sobre o Colégio Caraça, dois colégios importantes do século XIX. Na análise realizada por Di Renzo (2002) sobre o Liceu Cuiabano, vale aqui retomar que havia uma disciplina denominada *Filosofia Racional e Moral Retórica*. Ao lado disso, a autora menciona que as primeiras disciplinas ministradas nesse local eram voltadas à filosofia religiosa e que os primeiros professores eram padres, cônegos ou capitães do exército. No Colégio Caraça, analisado por Silva (2002), vale pontuar que a instituição era dirigida por padres lazaristas e que o ensino que ali se dava era humanista. Ao lado disso, no Caraça, havia um curso de estudos preliminares e, ao término, os alunos podiam ascender à magistratura e ao seminário, em

escola estadual é diferente da maneira como se ensina língua portuguesa em um colégio militar. Contudo, para compreender melhor as especificidades da maneira pela qual se ensinava no Imperial Colégio Militar, seria necessário um acesso a outro arquivo, o que não foi possível de se realizar durante o período de pesquisa.

que havia disciplinas denominadas por *Filosofia Escolástica, Teologia Dogmática e Moral, Direito Canônico, Hermenêutica, Liturgia e Eloquência Sagrada*.

Se a religião e a moral aparecem em currículos de outras instituições escolares da época como elementos a serem ensinados, por outro lado, *direitos e deveres do cidadão e do soldado e noções práticas de disciplina* produzem uma especificidade ligada à formação militar. São matérias específicas do Imperial Colégio Militar que aparentam dizer respeito ao militar, mas que reaparecerão em outras políticas educacionais de militarização localizadas em outros espaços e temporalidades, ainda que formuladas de outro modo.

Por fim, alguns últimos pontos que contribuem para a construção desse efeito de circularidade se encontram no décimo primeiro capítulo do regulamento, que reproduzo a seguir como recorte 04:

RECORTE 04
CAPITULO XI
DISPOSIÇÕES GERAES

Art. 60. ***O Collegio Militar está directa e immediatamente sujeito ao Ministro da Guerra, e só com elle se communicará o Commandante em todos os actos do serviço.***

Art. 61. ***O Commandante será nomeado por decreto;*** o ajudante, commandantes de companhia, capellão, medico, quartel-mestre, agente, adjuntos, mestres e porteiro, por portaria do Ministerio da Guerra; os demais empregados pelo Commandante, dependendo de aprovação do Governo a nomeação do secretario, bibliothecario e escripturario.

Art. 62. ***Os professores e demais empregados do collegio ficam sujeitos ao regimen militar.***

Art. 63. O Commandante é obrigado a residir no estabelecimento.

Art. 64. Nos casos de vaga temporaria proveniente de licença, ou de vaga definitiva, o Commandante proporá ao Governo os nomes das pessoas que devam preencher os logares, de accordo com as disposições deste Regulamento.

Art. 65. As aprovações em todas as materias do curso, sendo plenas em mathematicas, geographia, cosmographia, desenho linear e topographia, dão direito ao titulo de agrimensor.

Art. 66. ***Os alumnos, que concluirem o curso, terão preferencia sobre quaesquer outros candidatos á matricula no curso de infantaria e cavallaria das Escolas Militares, no qual serão admittidos sem necessidade de novos exames das materias do curso preparatorio das ditas escolas, nem do anno de exercicios praticos e respectivo exame,*** de que trata o art. 49 do Regulamento das Escolas do Exercito. Para esse effeito o Commandante enviará com antecedencia ao governo uma relação, na ordem de merecimento dos mesmos alumnos.

Art. 67. O alumno que for reprovado duas vezes na mesma materia ou que attingir aos 16 annos, sem haver completado o curso, será excluido do collegio, salvo si este ultimo factio se der no correr do tempo de estudo do penultimo anno, o que lhe permittirá continuar como externo até á conclusão do curso, mas sem direito de repetir, no caso de reprovação.

Art. 68. O Governo, quando entender conveniente, poderá encarregar um dos professores de estudar nos paizes mais adiantados a melhor organização dos collegios militares congeneres.

Art. 69. *O Commandante do collegio terá a graduação de Coronel; os professores, o capellão e o medico a de Capitão; os adjuntos e o Secretario a de Tenente; o escripturario, o professor de musica e os mestres a de Alferes, devendo todos usar do uniforme e distinctivos no serviço do collegio.*

Art. 70. Os fornecimentos, de qualquer natureza que sejam, serão contractados pelo Conselho economico, mediante concorrência.

Art. 71. O regimento interno regulará a organização da enfermaria e ambulancia de medicamentos para uso dos alumnos.

Art. 72. O enxoval dos alumnos, a côr, qualidade, feitio, numero de peças, systema de uniformes, equipamento, armamento, etc., serão especificados no regimento interno, aprovado pelo Governo. Nesse mesmo regimento será marcado o uniforme dos empregados.

Art. 73. Os alumnos que no fim do curso obtiverem as medalhas de ouro, de que trata o § 5º do art. 32, as poderão usar em todos os actos da vida civil ou militar, e contarão como tempo de serviço militar, para todos os effeitos, os dous ultimos annos do curso.

Art. 74. O Commandante do collegio, por necessidade justificada perante o Ministro da Guerra, poderá requisitar officiaes subalternos e inferiores do Exercito para auxiliar o serviço.

Art. 75. Para facilitar o ensino das noções de sciencias phisicas e naturaes, haverá no estabelecimento o gabinete e laboratorio necessarios.

Art. 76. O numero de alumnos será fixado, annualmente, de accordo com os recursos de que dispuzer o Ministerio da Guerra, guardando a proporção de dous terços de gratuitos para um terço de contribuintes.

Si o numero de candidatos gratuitos á matricula for superior ao fixado, poderão ser admittidos como contribuintes, até que lhes caibam as vagas.

O numero de alumnos contribuintes poderá ser elevado ao duplo do fixado, sempre sem prejuizo do numero dos gratuitos.

Art. 77. Os alumnos contribuintes pagarão, adiantado, de uma só vez, no acto da matricula, a joia de 50\$000 e a pensão annual de 500\$000 em duas prestações. Os externos pagarão a joia de 30\$000 e a pensão annual de 400\$000, tambem em duas prestações semestraes. Estas contribuições poderão ser pagas em prestações mensaes, quando os alumnos forem filhos de militares ou de empregados dos Ministerios da Guerra e da Marinha.

Serão obrigados tambem a fornecer o enxoval, que será annualmente renovado, de accordo com o regimento interno, ficando a cargo do collegio a lavagem e engommado da roupa.

Art. 78. Os alumnos gratuitos, cujos paes pertencerem ao quadro effectivo do Exercito ou da Armada, serão obrigados a fornecer metade do enxoval marcado para os contribuintes; e bem assim os filhos de officiaes reformados ou honorarios que perceberem vencimentos de qualquer commissão ou emprego, civil ou militar.

Art. 79. Para occorrer ás despesas da manutenção e custeio do Imperial Collegio Militar serão applicadas: 1º, a importancia da joia e pensão, pagas pelos alumnos contribuintes: 2º, as sobras dos rendimentos do patrimonio do Asylo dos Invalidos da Patria, excedentes das despesas feitas com o custeio do mesmo Asylo.

O recebimento destas quantias e o pagamento das despesas com o pessoal e custeio do estabelecimento serão effectuados na Pagadoria das Tropas da Côrte, e escripturados, nessa repartição, em livros especiaes, rubricados pelo director da Repartição Fiscal.

Até ao dia 15 de Fevereiro de cada anno será extrahida a conta corrente demonstrativa da receita e despesa do anno anterior, a qual será registrada tambem em livro especial.

A Pagadoria remetterá, até ao fim de Fevereiro, uma copia dessa conta corrente á Secretaria de Estado para ser publicada com os annexos do relatorio do Ministerio da Guerra, e outra copia ao presidente do conselho administrador do patrimonio do Asylo dos Invalidos da Patria.

Art. 80. *As disposições do Regulamento das Escolas do Exercito approved por Decreto n. 10.203, desta data, relativas ao Commandante, empregados da administração e do magisterio, e aos serviços daquelles estabelecimentos, as quaes forem applicaveis ao Collegio Militar, devem nelle vigorar, como si estivessem expressamente mencionadas no presente Regulamento.*

Art. 81. Os empregados do Collegio Militar perceberão os vencimentos fixados na tabella junta.
(BRASIL, 1889, grafia original do documento, grifos meus).

Nesse capítulo do regulamento, que trata das disposições gerais e que apresento como recorte 04, esse efeito de circularidade baseado na especificidade do colégio aparece nos artigos 60, 61, 62, 66, 69 e 80. Assim, fica determinado que o *colégio militar está direta e imediatamente sujeito ao ministro da guerra, que o comandante será nomeado por decreto, que os professores e demais empregados do colégio ficam sujeitos ao regime militar, que os alunos que concluírem o curso terão preferência sobre quaisquer outros candidatos à matricula no curso de infantaria e cavalaria das escolas militares, que haverá uma graduação militar para os professores e funcionários e, finalmente, que as disposições do regulamento das escolas do exército relativas ao comandante, empregados da administração e do magistério, e aos serviços daqueles estabelecimentos, as quais forem applicáveis ao Colégio Militar devem nele vigorar.*

Em outras palavras, a especificidade do Imperial Colégio Militar delimita as especificidades em relação a subordinação do Colégio, em relação à nomeação do comandante, em relação ao comportamento do corpo docente, em relação à possibilidade de continuarem os estudos em escolas militares e em relação ao próprio regulamento da instituição. Em suma, produz-se um efeito de que o Imperial Colégio Militar é um colégio especial em virtude de sua singularidade: é um colégio militar e, nesse cenário, diga-se de passagem, o único.

Essa especificidade militar do Imperial Colégio Militar como único colégio militar do Brasil delimita tudo e todos no colégio: o próprio colégio, os alunos, o curso que ali é ofertado, os professores, a subordinação do colégio, o futuro dos alunos e o próprio regulamento.

Acredito que esse efeito de circularidade baseado na especificidade da instituição que aponte possui uma relação com a maneira pela qual os aparelhos ideológicos de estado atuam na reprodução/transformação social por meio da relação entre língua,

discurso e ideologia. Assim, se, como Althusser ([1970] 1980), entendo de que a Escola é a instituição social responsável por receber a totalidade das crianças de todas as classes sociais e por lhes inculcar os saberes práticos e a ideologia de que precisam para desempenhar as tarefas para as quais serão designadas, é necessário pontuar que essas especificidades que conferem um efeito de circularidade para o Imperial Colégio Militar delimitam o tipo de aluno e o tipo de educação que ali se oferta. Não são todas as crianças que podem entrar aí, mas antes apenas os meninos filhos de militares ou daqueles que podem pagar pela educação. Da mesma forma, a especificidade da instrução que aí receberão os alunos já está determinada em função da profissão para a qual os alunos estão sendo preparados: uma educação militar para formar futuros soldados. Em outras palavras, há nessa instituição tanto um recorte de classe social, quanto um recorte de tipo de educação a ser ofertada.

Seria possível observar, de maneira um tanto quanto esquemática, que o Imperial Colégio Militar atua na reprodução social na medida em que oferta, gratuitamente, uma educação militar para filhos de militares que ao final do curso secundário ficam obrigados à prestação de serviço militar obrigatório. E que atua na reprodução/transformação social ao ofertar essa mesma educação militar para alunos provenientes de outras classes sociais, porém, mediante contribuição, e sem que esses alunos pagantes fiquem obrigados a prestar serviço militar obrigatório ao final do curso secundário.

Contudo, é válido destacar que a reprodução/transformação social não se dá de uma maneira tão simplória, já que não há uma correspondência exata entre as formações ideológicas e as formações discursivas com as divisões de uma sociedade de classes. O ritual do assujeitamento se dá por identificação e está sempre sujeito a falhas por meio das resistências múltiplas. Em suma, sempre são possíveis fugas ao regulamento.

V – OS COLÉGIOS ESTADUAIS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

Neste capítulo, detenho-me na análise dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás com vistas a compreender como essa rede de ensino foi sendo constituída dentro da rede estadual de ensino por meio de vários deslizamentos de sentido. Isto é, como foi sendo construído um consenso de que seria necessária a intervenção militar na direção administrativa e pedagógica de escolas republicanas, públicas e destinadas a civis.

Como poderá ser observado na leitura deste capítulo, essa rede de colégios foi constituída a partir de consecutivas transferências de escolas (republicanas, públicas e civis) para a Polícia Militar do estado de Goiás. Ou seja, as escolas não foram criadas para serem administradas pela Polícia Militar, mas em algum momento de sua história uma determinada argumentação frutificou, e as escolas (republicanas, públicas e civis) foram transferidas, passando a ser administradas por policiais militares, ao passo que o ensino continuou a ser ministrado por professores civis vinculados à rede estadual de ensino de Goiás. Trata-se, portanto, não mais de colégios militares, mas de escolas militarizadas.

Assim, ao analisar documentos textuais variados, pretendo observar como foi sendo construído um sentido de que era necessária uma educação militar destinada a civis. Pretendo, também, mostrar como o modelo adotado pelos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás foi decisivo para a criação daquilo que posteriormente veio a ser chamado de modelo cívico-militar.

Ao lado disso, pretendo olhar para como vão sendo construídos os sentidos para dois argumentos que constantemente aparecem mobilizados em políticas educacionais de militarização: o argumento dos valores e o argumento da qualidade.

Para essa análise discursiva, cotejarei documentos *dos* e *sobre os* Colégios da Polícia Militar de Goiás com outros documentos *de* e *sobre* outras políticas educacionais. Os documentos analisados no decorrer deste capítulo são os seguintes:

Quadro 03 – Documentos analisados ao longo do capítulo

Título	Ano
Decreto nº 10.002	1889
Decreto nº 371	1890
Decreto-Lei nº 869	1969
Lei nº 8.125	1976
Portaria nº 0604/98/PM-GAB	1998
Lei nº 14.044	2001
Projeto de Lei nº 2.330	2013
Projeto de Lei nº 1.466	2014

Fonte: elaboração própria (2021)

A CONSTITUIÇÃO DOS CEPMG E OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO

A criação dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás tem sua origem na lei nº 8.125, de 18 junho de 1976, que trata da organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nessa lei, a existência do Colégio da Polícia Militar é enunciada no artigo 23, como pode ser visto no recorte abaixo:

RECORTE 05

Art. 23 - *Os órgãos de apoio compreendem:*

- Vide Decreto nº 5.244, de 9-6-2000, tornado nulo pelo Decreto nº 5.367, de 9-3-2001.

I - *Órgãos de Apoio de Ensino:*

- Vide Decreto nº 5.244, de 9-6-2000, tornado nulo pelo Decreto nº 5.367, de 9-3-2001.

a) Revogado;

- Extinta pela Lei nº 14.383, de 31-12-2002.

- Vide Decreto nº 2.593, de 15-5-1986, DO. de 2-6-1986.

b) *Colégio da Polícia Militar (CPM).*

Art. 24 - *Os Órgãos de Apoio de Ensino* são subordinados à Diretoria de Ensino e *destinam-se à formação, aperfeiçoamento e especialização de Oficiais e Praças.* (GOIÁS, 1976, grifos meus).

No recorte 05, os artigos 23 e 24 da lei 8.125/1976 mencionam a criação de um Colégio da Polícia Militar que funcionaria como um órgão de apoio da Polícia Militar do Estado destinado à formação, ao aperfeiçoamento e à especialização de oficiais e praças. Isto é, em uma lei que trata da organização da Polícia Militar de Goiás sancionada durante a Ditadura Militar brasileira, há a menção à criação de *um* Colégio da Polícia Militar destinado a formar Policiais Militares. Desta maneira, a lei deixa claro que o Colégio da Polícia Militar se constitui como um estabelecimento de ensino específico e que possui um objetivo específico: o Colégio da Polícia Militar visa formar, aperfeiçoar e especializar policiais militares.

No entanto, embora a possibilidade de criação do Colégio da Polícia Militar tenha se dado nas condições de produção da Ditadura Militar brasileira, a implantação do Colégio da Polícia Militar se deu nas condições de produção do final dos anos 1990. Foi, assim, apenas em 1998 que o processo de ativação do Colégio da Polícia Militar teve início. Em 31 de julho de 1998, uma comissão composta pelo Ten. Cel. PM Carlos Felix do Nascimento, pelo Maj. PM Reno Julius de Mesquita, pelo Cap. PM Júlio César Motta Fernandes e pelo Cap. PM Geraldo de Castro encaminhou à Secretaria de Educação e ao Conselho Estadual de Educação o Processo nº 16207955, solicitando a autorização de funcionamento de cursos de ensino fundamental e ensino médio no Colégio de Polícia Militar (GOIÁS, 1999).

Após a aprovação da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação, se deu a ativação e a estruturação do Colégio da Polícia Militar, a fim de preparar o início de seu funcionamento para janeiro de 1999. Esse processo de ativação e de estruturação se deu por meio das portarias nº 0604/98/PM-GAB e nº 0605/98/PM-GAB. Contudo, na portaria nº 0604/98/PM-GAB, o Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) assume outra missão diferente daquela proposta pela lei de 1976:

RECORTE 06

Art. 3º - *Para o ano letivo de 1999, será aberto inscrições para matrícula da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, no período vespertino e da 1ª à 3ª série do ensino médio, no período matutino.*

§ 1º - Havendo candidatos, Policiais Militares, suficientes para formar uma turma especial visando a complementação do ensino fundamental ou médio, funcionará esta no período noturno.

§ 2º - *Para composição das turmas do CPMG, terão prioridade na matrícula:*

I - *dependentes legais de Policiais Militares*

II - *servidores e dependentes legais de funcionários públicos.*

(GOIÁS, 1998, grafia original do documento, grifos meus)

Enquanto na lei de 1976 (recorte 05), o Colégio da Polícia Militar deveria se destinar à formação, ao aperfeiçoamento e à especialização de policiais militares, a portaria⁴¹ de 1998 (recorte 06), responsável pela ativação do CPMG, em seu artigo 3º, estabelece uma outra missão para esse Colégio: ofertar a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio para civis, com prioridade para dependentes de policiais militares e de funcionários públicos. O aperfeiçoamento de policiais militares que era a missão inicial do Colégio ficou em segundo lugar com a possibilidade de abertura de uma turma especial no período noturno.

Há assim um deslizamento de sentido⁴² da lei de 1976 para a portaria de 1998. O CPMG que havia sido pensado com um objetivo específico (formar, aperfeiçoar e especializar Oficiais e Praças), ao ser ativado, ganha outro objetivo e passa a servir aos

⁴¹ Belle (2011), em sua tese de doutorado, pontua que esse processo de ativação do Colégio da Polícia Militar gerou *uma verdadeira confusão jurídica e administrativa na área pública*, na medida em que a possibilidade da criação do colégio é mencionada em uma lei da ditadura militar que trata da organização da polícia militar e a ativação se dá na conjuntura dos anos 1990 por meio de uma portaria interna da polícia militar (de data anterior ao parecer do Conselho Estadual de Educação) e passa a ofertar educação para civis, o que não estava previsto na lei de 1976.

⁴² Em sua obra, Pêcheux tocou na questão do deslizamento de sentidos em vários momentos. Em *Análise automática do discurso*, Pêcheux ([1969] 2014) defende que uma substituição contextual produz um deslizamento de sentido e que esse deslizamento é um fenômeno semântico característico das línguas naturais. Mais tarde, em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux ([1983] 2015, p. 53) volta a essa questão dizendo que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. É a partir dessas considerações de Pêcheux que estou entendendo o deslizamento de sentido, isto é, como um funcionamento semântico que é constitutivo das línguas.

dependentes de uma parte específica da população: filhos de policiais militares e funcionários públicos.

Vale destacar ainda que a implementação se iniciou no ano de 1998, nas instalações da Academia Militar de Polícia. Belle (2011) destaca que, nesse ano, ocorreram as fases de preparação e implementação documental do CPMG, bem como a matrícula de 440 estudantes para o ano de 1999 nas turmas da segunda etapa do ensino fundamental e para o ensino médio, por meio da adesão dos estudantes dependentes de policiais militares e funcionários públicos. Em 1999, depois de seis meses de funcionamento do CPMG no prédio da Academia Militar de Polícia, a Polícia Militar recebeu da Secretaria Estadual de Educação uma edificação localizada no setor sul de Goiânia. Assim, o então chamado CPMG Coronel PM Cícero Bueno Brandão passou a funcionar em novo endereço e, com isso, passou a se chamar Colégio Militar Vasco dos Reis. Na visão de Ferreira (2018), o início das atividades desse colégio, no dia 1º de junho de 1999, marcou o início do processo de expansão da militarização de escolas públicas no estado de Goiás.

O ano de 2000 marca mais um deslizamento no papel dos CPMG. Nesse ano, de acordo com Ferreira (2018), o governo estadual goiano entregou à Polícia Militar a direção do Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos com a justificativa de que essa instituição escolar vinha passando, desde a década de 1990, por um histórico de depredação, violência, baixo rendimento escolar e péssimas condições de trabalho para o corpo docente. Na época, esse colégio atendia 1700 alunos e com a administração da PM passou a ofertar mais 455 vagas⁴³.

Aqui, é necessário fazer uma pausa e trazer à tona novamente a lei de 1976, pois nesse episódio um novo deslize de sentido se constitui. Inicialmente, é preciso relembrar a existência de um primeiro deslizamento de sentido ao perceber um descompasso entre a lei de 1976 – que determinava a possibilidade da criação de um colégio da polícia militar destinado à formação, ao aperfeiçoamento e à especialização de policiais militares – e a portaria de 1998 – que ativou um colégio para atuar na educação de civis dependentes de policiais militares e funcionários públicos. Um segundo deslizamento de sentido se constitui a partir da constatação de que a lei de 1976 prevê apenas *um* colégio e a medida de 2000 acaba por consolidar uma rede. Há, portanto, um deslizamento de um colégio para uma rede de colégios.

⁴³ De acordo com as informações disponíveis na seção histórico do portal dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/historico/>. Acessos em: jul. 2021.

Nesse processo complexo e contraditório de implantação desse modelo educacional dos CPMG, a assembleia legislativa estadual aprovou a lei 14.044, de 21 de dezembro de 2001. Essa lei busca justamente tornar legais as ações que já eram realizadas no âmbito dos CPMG e, por isso, merece ser destacada:

RECORTE 07

Art. 1º. *As unidades do Colégio da Polícia Militar (CPMG), criadas por lei, destinar-se-ão ao ensino fundamental e médio* e serão instaladas e ativadas sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) dos postos de Tenente Coronel e Major, com graduação acadêmica superior e possuidores de curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação.

Parágrafo único. É facultado o exercício das funções de que trata este artigo por pessoal inativo da Polícia Militar de Goiás, preenchidos os requisitos exigidos para os oficiais da ativa.

Art. 2º. *As unidades do Colégio da Polícia Militar serão submetidas à supervisão da Secretaria da Educação, que as proverá de recursos humanos, logísticos e do apoio necessário ao seu funcionamento, mediante convênio.*

§ 1º. A administração das unidades do Colégio da Polícia Militar será exercida de acordo com o respectivo regimento interno.

§ 2º. Haverá em cada unidade do Colégio Militar uma secretaria, que será coordenada por secretaria-geral diretamente ligada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar.

§ 3º. Os comandantes-diretores das unidades do Colégio da Polícia Militar serão designados pelo Comandante-Geral da Polícia Militar.

[...]

Art. 4º. *Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo, porém, seus efeitos a 1º de junho de 1999.*

(GOIÁS, 2001a, grafia original do documento, grifos meus).

Três são os pontos que merecem ser destacados ao olhar para o recorte 07. Inicialmente, em seu 1º artigo, a lei afirma que os CPMG ofertarão o ensino fundamental e médio, ou seja, a lei torna legal o deslizamento de sentido que observei entre a lei de 1976 e a portaria de 1998. Segundamente, o segundo artigo declara que a Secretaria da Educação supervisionará e dará o apoio e os recursos necessários para a implantação dos CPMG. Ou seja, fica firmada uma parceria entre as duas instituições. Finalmente, a lei tem seus efeitos retroagidos a 1999, e, dessa forma, os descompassos entre a lei de 1976 e a portaria de 1998 e possíveis irregularidades na implantação dos primeiros CPMG não podem ser nem apurados nem punidos.

Além de dar segurança ao modelo que já era adotado pelos CPMG, a lei 14.044/2001 propiciou um avanço na expansão desse modelo educacional pelo estado de Goiás. Dessa forma, se até o ano de 2000, havia apenas dois CPMG, a partir de 2002 o número de colégios transferidos para a Polícia Militar começou a crescer lentamente. Assim, é possível dizer, em outras palavras, que a escola passou a ser (significar como) *um caso de polícia*⁴⁴. Ao lado disso, Ferreira (2018) destaca que a justificativa para a

⁴⁴ Agradeço à Luciana Nogueira por essa compreensão discursiva.

transferência girava sempre em torno dos baixos rendimentos e da existência de violência escolar. Tendo como base essas justificativas, em 2002, o Colégio Estadual Cunha Filho, em Rio Verde, o Colégio Estadual Dionária Rocha, em Itumbiara, e o Colégio Estadual Ayrton Senna, em Goiânia, passaram a ser comandados pela Polícia Militar. Em 2005, foi a vez do Colégio Estadual Dr. César Toledo, em Anápolis, adotar o modelo dos CPMG.

Finalmente, em 2007, a falta de espaço físico e a demanda por mais vagas levaram à proposição e à aprovação da lei 16.152/2007, que estabeleceu a fusão do CPMG Vasco dos Reis com o Colégio Estadual Polivalente Modelo de Goiânia, fundando assim o CPMG Unidade Polivalente Modelo Vasco dos Reis⁴⁵.

Uma nova fase de expansão, dessa vez massiva, dos CPMG teve início no ano de 2013. A partir desse ano, várias leis estaduais foram aprovadas, por meio das quais, escolas estaduais foram transferidas para o comando da Polícia Militar e se tornaram novos CPMG. Trata-se das leis estaduais 18.014/2013, 18.108/2013, 18.324/2013, 18.507/2014, 18.556/2014, 18.812/2015, 18.967/2015, 19.066/2015, 19.122/2015, 19.265/2016, 19.308/2016, 19.578/2017, 19.651/2017, 19.880/2017, 19.880/2018, 19.985/2018, 20.046/2018, 20.058/2018, 20.110/2018, 20.241/2018, 20.363/2018, 20.632/2019, 20.633/2019, 20.887/2020 e 20.813/2020. Assim, por meio da aprovação dessas leis estaduais, atualmente, 60 CPMG⁴⁶ estão em funcionamento, de acordo com os dados disponíveis no portal eletrônico da Polícia Militar.

Vale destacar, no entanto, que essa fase de expansão massiva dos CPMG é bastante complexa do ponto de vista administrativo e jurídico. Para a transformação de uma escola em um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, não raro, são propostas várias leis. Nesses casos, geralmente, há uma lei que propõe a militarização da escola e uma lei posterior que trata da nomeação da escola militarizada, isto é, do novo CPMG criado. Ao lado disso, cabe pontuar também que algumas escolas são militarizadas duas vezes, por assim dizer, uma vez que há duas leis, de anos distintos, que tratam da

⁴⁵ De acordo com as informações disponíveis na seção histórico do portal dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás. Disponível em: <https://www.portalicepmg.com.br/historico/>. Acessos em: jul. 2021.

⁴⁶ Em 2017, foi aprovada a lei 19779/2017 (GOIÁS, 2017), por meio da qual os Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) passaram a se chamar Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG). Com a aprovação dessa lei e com a inserção da palavra *estaduais*, houve um deslizamento de sentido. Com essa nova designação é como se os CEPMG passassem a constituir um sistema a parte dentro do sistema estadual de educação goiano. Com vistas a não gerar possíveis confusões, optei por utilizar a sigla CPMG. A sigla CEPMG é utilizada apenas em alguns casos específicos.

militarização de uma mesma escola⁴⁷. Um observatório da complexidade desses processos é o texto on-line da lei 14.050/2001 (GOIÁS, 2001b). Essa lei trata da instalação de unidades da Polícia Militar do Estado de Goiás e, como os CPMG são considerados unidades da Polícia Militar, qualquer processo de militarização ou alteração em algum CPMG fica registrado no texto desta lei. Finalmente, cabe salientar que a transformação em CPMG não ocorreu em várias escolas em que o processo de militarização foi aprovado por lei.

Tendo realizado esse breve percurso histórico e analisado rapidamente alguns artigos de leis e portarias importantes para compreender o processo de criação e expansão dos CPMG, é necessário olhar para as condições de produção no nível da conjuntura sócio-histórica para compreender melhor esse processo. Especificamente, cabe destacar o papel das gestões de Marconi Perillo na criação e na expansão desse modelo educacional, o que realizo tomando como basilar o artigo de Alves, Toschi e Ferreira (2018).

Em seu texto, Alves, Toschi e Ferreira (2018) mencionam que a criação e a expansão dos CPMG devem ser entendidas como uma política de Marconi Perillo (PSDB). Perillo foi governador do estado de Goiás por quatro mandatos: 1999-2002, 2003-2006, 2011-2014 e 2015-2018. Isto é, Perillo foi governador durante a fase criação dos CPMG e durante a fase de expansão massiva desses colégios. Mais do que isso, a grande maioria dos projetos de lei posteriormente aprovados pela Assembleia Legislativa foi proposta pelo próprio governador. Ao lado disso, Alves, Toschi e Ferreira (2018) observam que há uma correlação entre a expansão massiva do modelo e as campanhas eleitorais: os anos em que houve o maior número de transferência de escolas para a Polícia Militar foram justamente 2013 e 2017, anos que antecederam os anos eleitorais.

DOIS PROJETOS DE LEI

Quando tomei o discurso produzido em torno dos CPMG como um objeto de análise, tinha em mente realizar um levantamento de documentos produzidos na época de ativação do primeiro CPMG e de documentos produzidos durante a época de expansão massiva dos CPMG, com vistas a compreender melhor a maneira pela qual os deslizamentos de sentido foram se dando e se legitimando. Nesse momento inicial, eu

⁴⁷ É o caso, por exemplo, do CPMG Alfa e Ômega, do município de Trindade, que foi militarizado duas vezes, por meio das leis estaduais 19.880/2018 e 19.651/2017, mas que não está em funcionamento, de acordo com as informações disponíveis no portal dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás.

acreditava que não encontraria muitos problemas em relação aos documentos, pois a busca seria delimitada por períodos bem definidos e, além disso, eu pensava que os documentos estariam digitalizados e seriam facilmente acessáveis, uma vez que se tratava de documentos produzidos no advento da internet. Ledo engano.

Quando comecei a buscar os primeiros documentos referentes ao processo de ativação do primeiro CPMG me deparei com algumas dificuldades. Inicialmente, não encontrei na internet nem o processo de ativação produzido pelo Conselho Estadual de Educação, em 1998, nem o projeto de lei de 2001 que estabeleceu o modelo que passaria a ser adotado pelos CPMG. Diante desse não-encontro, realizei um pedido formal por meio da Lei de Acesso à Informação. Alguns dias depois, recebi como resposta oficial que esses documentos não existiam mais, apenas que se sabia da existência deles, uma vez que foram utilizados para a ativação do primeiro CPMG. Portanto, a memória desse processo de implantação dos primeiros CPMG não está disponível e, como tal, concentrei meus esforços em realizar uma análise acerca dos documentos relativos à fase de expansão massiva dos CPMG.

Diante desses desencontros e negativas, delimiti, dentro do campo de documentos disponíveis, dois projetos de lei que julgo bastante pertinentes para uma análise discursiva nesta seção. Trata-se dos projetos de lei 2.330/2013 (GOIÁS, 2013a) e 1466/2014 (GOIÁS, 2014a), que descrevo a seguir.

O projeto de lei 2.330/2013 (GOIÁS, 2013a) foi enviado à Assembleia Legislativa de Goiás pelo governador de Goiás e propõe a criação de novos CPMG nas cidades de Goianésia, Anápolis (2ª unidade), Valparaíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Goiás, Jataí e Novo Gama. Esse projeto foi aprovado e transformado na lei ordinária nº 18.108/2013 (GOIÁS, 2013b). Bastante parecido com esse projeto, o projeto de lei 1466/2014 (GOIÁS, 2014a), por sua vez, também foi enviado à Assembleia Legislativa de Goiás pelo governador de Goiás e propõe a criação de um CPMG em Palmeiras de Goiás. Assim como o anterior, esse projeto também foi aprovado e transformado na lei ordinária nº 18.507/2014 (GOIÁS, 2014b). São, portanto, projetos com as mesmas finalidades (criar novos CPMG), propostos pelo mesmo agente (poder executivo), em um curto espaço de tempo (anos de 2013 e 2014) e que tiveram o mesmo destino (aprovação e transformação em lei ordinária).

O arquivo digital desses projetos de lei disponível na página oficial da Assembleia Legislativa de Goiás apresenta diversos documentos que foram juntados durante o processo de tramitação dos projetos de lei: ofícios do governador, texto da lei, relatórios

dos deputados e o texto publicado no diário oficial do estado de Goiás. Dentro desse conjunto de documentos, delimitarei como objeto específico para a análise os dois ofícios enviados à Assembleia Legislativa pelo governador de Goiás. São os ofícios mensagem 83/2013 e 65/2014, que estão inseridos, respectivamente, dentro dos projetos de lei 2.330/2013 (GOIÁS, 2013a) e 1466/2014 (GOIÁS, 2014a). Esses dois ofícios apresentam as razões que levaram o poder executivo a propor a criação dessas novas unidades de CPMG e, logo, funcionam como justificativas do projeto de lei. Assim, entendo que ao tomar esses ofícios como objeto específico de análise consigo compreender os sentidos que são produzidos sobre esses colégios.

Tendo feito essa descrição/intepretação inicial, passo para o movimento de análise de dois recortes: um de 2013 e outro de 2014. O recorte 08, realizado a partir do ofício mensagem 83/2013, está inserido dentro do projeto de lei 2.330/2013:

RECORTE 08

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, *constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia*, tendo em vista que, *a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe, por seu lamentável extravio para as hordas do crime*, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meios formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas. (GOIÁS, 2013, grafia original do documento, grifos meus).

E o recorte 09, realizado a partir do ofício mensagem 65/2014, que se encontra inserido dentro do projeto de lei 1466/2014:

RECORTE 09

Registro, com satisfação que, em matéria que enaltece os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, o jornal “O Popular”, edição de 23 de março último, pág. 04, abordando os resultados positivos em avaliação e no vestibular desses estabelecimentos de ensino, assim discorre:

“Seja pela rigidez no tratamento ou pela estrutura diferenciada, a questão é que os colégios militares têm se destacado nas avaliações institucionais do Ministério da Educação. Na última medição do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os 06 (seis) colégios militares goianos superaram a média proposta, 5,0, sendo que a unidade de Anápolis, o Colégio Militar César Toledo, atingiu a nota mais alta entre as públicas, 6, 7.

Em Goiânia, de cem escolas não-militares da rede estadual avaliadas nos anos finais do ensino fundamental, apenas uma, a Chico Mendes, superou a meta, com a nota 5, 1. As 03 (três) unidades militares, Ayrton Senna (5,5), Hugo Ramos (5,8), e Vasco dos Reis (5,8), tiveram as maiores notas do Estado. No ano passado, 300 (trezentos) alunos do Hugo Ramos foram aprovados em vestibulares, sendo que 08 (oito), em medicina na Universidade Federal de Goiás - UFG. Segundo o comandante de ensino da PM, o índice de aprovação no vestibular das 06 (seis) escolas em funcionamento no ano passado foi de 93% (noventa e três por cento). Os bons resultados das escolas militares explicam o grande número de pedidos de criação de escolas militares que chegam à SEDUC. De acordo com Erick Jacques, Superintendente da SEDUC, cerca de 10 (dez) por semana. Eles partem de políticos e de associações de pais. Só este ano, mais 10 (dez) unidades da rede estadual foram transferidas para o Comando de Ensino Policial Militar (CEPM). Ao todo, 19 (dezenove) escolas estaduais já são

administradas pelos militares e, somadas, têm 19,8 mil alunos. Menos que 3% (três por cento) do total de alunos matriculados na rede estadual, que é de cerca de 675 (seiscentos e setenta e cinco) mil.

Essas escolas funcionam por força de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP), responsável pela gestão da unidade, e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que coordena a área pedagógica. As escolas atendem estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os colégios militares goianos não fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é mais antigo e é composto por 12 (doze) colégios militares subordinados ao Exército. As goianas são fruto de uma parceria com a SEDUC e esse modelo é único no país. Essas escolas militares sempre tiveram bons resultados em exames institucionais e também no vestibular. Três colégios militares ficaram entre os 10 (dez) melhores, do 6º ao 9º ano, e entre as 150 (cento e cinquenta) primeiras colocadas no Exame Nacional do Ensino Médio 2012 (ENEM), 15 (quinze) públicas - dentre elas, quatro são militares e outras 10 (dez) são escolas técnicas ou mantidas por universidades.”

Anoto que a aprovação pela maioria da população é motivo de júbilo para o Governo Estadual e demonstra que o projeto de criação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás - CPMGs - veio para ficar, diante do sucesso alcançado pelo ensino de qualidade ministrado por essas unidades escolares.

[...]

Não é demais enfatizar que se trata de benefício de valor inestimável para a população palmeirense, mesmo porque os Colégios da Polícia Militar não cuidam apenas de formação de futuros profissionais, mas, também, e principalmente, da formação de cidadãos e cidadãs dotados de valores éticos, cívicos e morais, com método de ensino diferenciado.

São essas, Senhor Presidente, as razões que me levam a submeter o anexo projeto de lei à deliberação da augusta Assembleia Legislativa do Estado, na expectativa do seu pronto acolhimento e aprovação pelo E. Plenário dessa memorável Casa de Leis, solicitando, à oportunidade, urgência na sua apreciação, escudado no permissivo constitucional do art. 22 da Carta Política Estadual.

(GOIÁS, 2014, grafia original do documento, grifos meus).

Em uma rápida leitura é possível perceber que no recorte 08 e no recorte 09 há um efeito de sentido que se repete. Em ambos os recortes a instalação de novos CPMG é significada positivamente e nos dois recortes há uma relação entre essa instalação e os valores dos CPMG. De modo mais detalhado, a instalação de novos CPMG é *medida de segurança da mais alta eficácia e benefício inestimável para a população palmeirense*, enquanto os valores são da *disciplina e da ordem e éticos, cívicos e morais*.

Chamando a atenção para a materialidade linguística do recorte 08, vale destacar que *os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares* são significados como estando *a par da educação de boa qualidade ministrada*. Ou seja, os valores da disciplina e da ordem e a educação de boa qualidade são duas características dessas unidades escolares que são colocadas juntas, lado a lado, uma a par da outra. Porém, isso não significa que estejam numa mesma relação hierárquica. Nesse sentido, os valores da disciplina e da ordem comparecem como acrescidos na educação de boa qualidade, mas não como um mero complemento das disciplinas escolares, e sim como

aquilo *não se pode desconhecer*, de tal modo que a educação de qualidade significa como insuficiente sem os valores da disciplina e da ordem.

Sobre essa relação argumentativa que se dá na materialidade linguística por meio da expressão *a par*, é interessante pontuar que a força argumentativa do segundo elemento articulado é maior do que a do primeiro. Logo, se a expressão articula *a educação de boa qualidade e os valores da disciplina e da ordem*, esses assumem uma força maior do que aquela.

Ainda no recorte 08, é necessário ressaltar o funcionamento sintático da expressão *como se sabe*. Essa expressão articula no fio do discurso algo que teria sido dito antes, em outro lugar, de modo independente com aquilo que é dito no ato da enunciação. Nesse caso específico, o que significa como sendo um dito anterior, que se faz presente no fio do discurso, é o de que *a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte pelo lamentável extravio para as hordas do crime, que se articula a não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude*. Assim, compreendo que o que comparece como sabido, pelo *como se sabe*, funciona pelo efeito de pré-construído⁴⁸ e, como tal, não articula somente algo que significa enquanto dito em um lugar com algo dito em outro lugar, mas entendo que esse confronto de dizeres dá pistas de algo sobre a discursividade em que esse projeto de lei se insere e sobre o que mobiliza como valores.

E para compreender que discursividade é esta que se faz presente na argumentação do ofício em análise, é necessário mobilizar essa noção de argumentação, tendo em vista a presença do interdiscurso, conforme Guimarães ([1995] 2005, p. 82). Para o autor, é justamente o interdiscurso, como elemento externo à língua, que movimenta a língua, que a coloca em funcionamento. E o autor vai além e afirma:

A argumentação exige, pois, para ser interpretada, a presença do interdiscurso como memória no acontecimento. O que significa dizer que a argumentação está determinada pelo interdiscurso. A posição do sujeito, a posição de onde se fala é o “argumento” decisivo.

Ao olhar para o texto do recorte 08 com mais vagar é possível, portanto, compreender que os valores da disciplina e da ordem estão significados como uma

⁴⁸ Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux ([1975] 2014, p. 89) retoma a noção de pré-construído proposta por Paul Henry “para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente em oposição ao que é construído por um enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático”. E avança ao propor que “o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”)” ([1975] 2014, p. 151).

maneira de colocar limites na juventude de um segmento social (específico) e, conseqüentemente, como uma maneira de evitar que a juventude desse segmento social (específico) se extravie para as hordas do crime. Pela relação do que vai sendo argumentado no texto com o interdiscurso é possível compreender de que segmento social é essa juventude que precisa ser limitada para que não se extravie para as hordas do crime.

Ao passar para a análise do recorte 09, destaco que nesse recorte também há a enunciação de determinados valores, bem como que há uma divisão do dizer que dá ênfase aos valores enunciados. Porém, os valores citados no ofício já não são mais formulados enquanto os *valores da disciplina e da ordem* e a divisão também não se dá mais entre *educação de boa qualidade e valores da disciplina e da ordem*, como no recorte 08. No recorte 09, os valores mencionados são formulados enquanto valores *éticos, cívicos e morais* e a divisão que comparece é entre *formação de futuros profissionais* e a *formação de cidadãos e cidadãs dotados de valores éticos, cívicos e morais, com método de ensino diferenciado*.

Enquanto no recorte 08, o argumento do valor da disciplina e da ordem se sobrepõe ao argumento da educação de boa qualidade, neste recorte 09, o argumento dos valores éticos, cívicos e morais como atributo da formação de cidadãos e cidadãs se sobrepõe ao argumento da formação de futuros profissionais. E aqui é imprescindível dizer que esses valores e essa divisão enunciados são articulados no fio do discurso por meio das conjunções *não apenas..., mas, também, e principalmente...*

Sobre o funcionamento das conjunções *não apenas..., mas, também, e principalmente...*, vale retomar aqui a síntese realizada por Guimarães (1987) ao final da análise que realiza sobre a conjunção *não só... mas (também)*. Para Guimarães (1987, p. 147) as enunciações construídas com a conjunção *não só... mas (também)* têm o sentido constituído por “equivalência entre os elementos articulados; os elementos articulados são atribuídos a enunciadores diferentes; os elementos articulados ou são argumentos ou são conclusões”. No caso do recorte 09, a conjunção vem acompanhada do advérbio de modo *principalmente*, o que produz um efeito de disparidade entre os elementos que são articulados pela conjunção. Assim, no enunciado em análise *mesmo porque os Colégios da Polícia Militar não cuidam apenas de formação de futuros profissionais, mas, também, e principalmente, da formação de cidadãos e cidadãs dotados de valores éticos, cívicos e morais, a formação de cidadãos e cidadãs dotados de valores éticos, cívicos e morais* assume uma força argumentativa maior do que *não cuidam apenas de formação de futuros profissionais*. Assim, se no recorte 09 os Colégios da Polícia Militar possuem

duas missões a principal delas é formar cidadãos dotados de valores éticos, cívicos e morais.

Ao comparar os recortes é facilmente perceptível que, em ambos, os valores mencionados significam como algo a mais na educação que é fundamental, e como não sendo próprio das disciplinas/matérias escolares, mas sim como algo que precisa ser incluído na formação do cidadão e que determina os saberes educacionais. Desse modo, os saberes educacionais ficam submetidos aos valores e significados como insuficientes sem esses valores.

Buscando compreender a melhor a questão dos valores e levando em conta as considerações de Guimarães ([1995] 2005) sobre a determinação da argumentação pelo interdiscurso, retomo as análises que realizei a partir do primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar e realizo algumas análises acerca do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

Ao retomar aqui a análise sobre o primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar, é necessário frisar que essa instituição é constantemente significada em seu regulamento como uma instituição específica, ligada ao Ministério da Guerra e responsável por ofertar instrução e educação militar, significada como pré-vocacional, para filhos de militares ou para aqueles que por essa educação pudessem pagar. No regulamento analisado, destaco o artigo 25, apresentado anteriormente no recorte 02 e retomado abaixo como recorte 10, para uma análise mais aprofundada:

RECORTE 10

Art. 25. *Além das disciplinas acima especificadas, o curso do collegio comprehenderá o ensino das seguintes materias:*

Educação moral e religiosa, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções praticas de disciplina, economia e administração militar, nomenclatura e manejo das armas em uso, natação, gymnastica, musica, equitação, tiro ao alvo, esgrima, evoluções militares das tres armas, desde a escola do soldado até á do batalhão, do esquadrão e da bateria, trabalhos praticos das tropas de engenharia.

(BRASIL, 1889, grafia original do documento, grifos meus).

Esse artigo aparece logo após uma enumeração das 18 disciplinas – provavelmente comuns às instituições escolares da época – que compunham o curso secundário do Imperial Colégio Militar. Assim, as matérias citadas no artigo 25 são enunciadas como estando além das disciplinas enumeradas anteriormente. É possível entender que algumas delas significam como matérias específicas de uma instituição militar, embora nem todas necessariamente sejam exclusivas do Imperial Colégio Militar. No rol de matérias que se apresentam como estando além das disciplinas anteriormente

enumeradas, é possível perceber que a grande maioria está ligada à carreira militar. Chamam a minha atenção, as primeiras matérias desta enumeração: primeiro *Educação moral e religiosa*, depois *direitos e deveres do cidadão* e, em seguida, *noções práticas de disciplina*. Ao olhar com mais vagar para a nomeação dessas matérias, bem como a ordem em que elas são apresentadas no texto, é possível afirmar que determinados valores que estavam em jogo naquela época no currículo do Imperial Colégio Militar continuam presentes atualmente, embora não exatamente da mesma maneira. Tais valores, no currículo do Imperial Colégio Militar, compareciam enquanto matérias, pela noção de educação, na seguinte ordem: o da moral, o da religião e o da cidadania. E aqui vale destacar alguns pontos que são possíveis depreender das nomeações das matérias: a moral não é qualquer uma e está articulada à religião que, no caso, é a da religião cristã católica, e a cidadania é abordada a partir dos direitos e deveres do cidadão e do soldado. Cabe ainda observar que *noções práticas de disciplina* não parece significar necessariamente enquanto um valor, como nos documentos mais recentes, mas, talvez, mais enquanto um procedimento (ou uma conduta), do qual é necessário adquirir noções práticas.

Com a Proclamação da República, uma das mudanças na formação social brasileira foi a separação entre o Estado e a Igreja Católica, o que se deu por meio da promulgação do decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890 (BRASIL, 1890a). Contudo, a influência exercida pela Igreja Católica na formação social brasileira não cessou de maneira instantânea, de modo que se instalou uma contradição: se, por um lado, o Brasil passava a ser oficialmente um país laico, por outro, a influência da Igreja Católica continuava a existir.

No caso do Imperial Colégio Militar, agora denominado apenas como Colégio Militar, no dia 02 maio de 1890, foi baixado um novo regulamento por meio do Decreto nº 371 (BRASIL, 1890b). Uma das mudanças decorrentes da laicização do Estado foi justamente a mudança no nome da disciplina que até então se chamava *Educação moral e religiosa*, como pode ser observado no artigo 24 do novo regulamento baixado, apresentado aqui como recorte 11:

RECORTE 11

Art. 24. *Além das disciplinas que foram especificadas, o curso do collegio comprehenderá o ensino das seguintes materias: educação moral, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções praticas de disciplina*, economia e administração militar, nomenclatura e manejo das armas em uso, tiro ao alvo, esgrima e evoluções militares das tres armas, desde a escola do soldado até á do batalhão, do esquadrão e da bateria, natação, gymnastica e musica. (BRASIL, 1890, grafia original do documento, grifos meus).

Por meio desse recorte realizado sobre o segundo regulamento do Colégio Militar, é possível observar que, nesse novo regulamento, a matéria não é mais designada como *Educação moral e religiosa*, mas somente como *Educação moral*, ao passo que as matérias *direitos e deveres do cidadão e do soldado* e *noções práticas de disciplina* não tiveram seus nomes alterados. Essa alteração na nomeação permite visualizar que a laicização do Estado afetou essa instituição escolar de modo que a religiosidade cristã católica não seria mais um valor com tanta importância. Por outro lado, a moral e a cidadania (baseada nos direitos e deveres) ainda continuam a ser bastante importantes, além das noções práticas de disciplina que, como observei, adquire sentidos um pouco diferentes nos ofícios sobre os CPMG.

Olhar para as nomeações *educação moral e religiosa*, *educação moral*, *direitos e deveres do cidadão e do soldado* e *noções práticas de disciplina* presentes nos regulamentos do Imperial Colégio Militar me faz lembrar o nome de outra disciplina escolar que apareceu mais tarde, nos anos de chumbo da ditadura militar brasileira: *Educação moral e cívica*. Essa disciplina foi instituída como obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades do país, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e perdurou até a redemocratização, quando o Decreto-Lei foi oficialmente revogado por meio da promulgação da Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993⁴⁹ (BRASIL, 1993) e a carga horária destinada a essa disciplina foi incorporada às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Sobre os sentidos em jogo na disciplina de *Educação moral e cívica*, trago aqui o recorte 12 realizado sobre esse Decreto-Lei para uma rápida análise:

RECORTE 12

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do ***princípio democrático, através da preservação do espírito religioso***, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, ***sob a inspiração de Deus***;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos ***valores espirituais e éticos da nacionalidade***;
- c) o fortalecimento da ***unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana***;
- d) ***a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história***;

⁴⁹ Vale mencionar, lateralmente, que mesmo após a revogação do Decreto-Lei 869/169 e a consequente extinção da disciplina de *Educação moral e cívica*, a disciplina ainda continua a produzir sentidos e a significar no imaginário brasileiro. Em um artigo publicado em 2007, Amaral realizou um levantamento e contabilizou 13 proposições apresentadas por congressistas, entre os anos de 1996 e 2007, que buscavam reintroduzir nas escolas o estudo da educação moral e do civismo. Nas indicações analisadas pela autora, as palavras *ética*, *moral*, *civismo* e *cidadania* aparecem constantemente e, de acordo com a autora, são significadas como valores supostamente perdidos pela sociedade que precisam ser resgatados.

- e) *o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;*
 f) *a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros* e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
 g) *o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva*, visando ao bem comum;
 h) *o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.*
 (BRASIL, 1969, grafia original do documento, grifos meus).

No recorte 12, algumas das finalidades da disciplina de *Educação moral e cívica*, instituída no auge da ditadura militar no Brasil, são as seguintes: *princípio democrático, preservação do espírito religioso, inspiração de deus, valores espirituais e éticos da nacionalidade, unidade nacional, sentimento de solidariedade humana, o culto à Pátria, aos símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos da história, aprimoramento do caráter, moral, dedicação à família e à comunidade, direitos e deveres dos brasileiros, preparo do cidadão para o exercício de atividades cívicas, moral, patriotismo, obediência à lei, fidelidade ao trabalho e integração na comunidade.*

Logo no início do recorte 12, é possível observar que o *espírito religioso* e a *inspiração de Deus* delimitam aquilo que se denomina como *princípio democrático*. Um deus único e com inicial maiúscula, que remete não a qualquer deus, mas ao deus judaico-cristão⁵⁰. A religiosidade cristã⁵¹ continua a ser significada como um valor importante ao ponto de estar inserida no currículo escolar, o que aponta para uma influência religiosa cristã na formação social brasileira que perdura e não deixa de produzir efeitos mesmo muito tempo após a promulgação do decreto que previa a laicização do Estado.

Também se repete, no texto do Decreto-Lei, assim como no regulamento do Imperial Colégio Militar, a menção aos *direitos e deveres*, mas com outra formulação. Trata-se dos *direitos e deveres dos brasileiros* e não dos *direitos e deveres do cidadão e do soldado*. A separação entre *cidadão* e *soldado* deixa de existir e todos passam a ser designados pela nacionalidade: *brasileiros*. Ao lado disso, a *moral* aparece como algo importante, isto é, como um elemento que deve *apoiar o aprimoramento do caráter e fundamentar o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas*. A moral é significada, portanto, como algo basilar para o cidadão inserido nessa formação social,

⁵⁰ Destaco aqui também a análise realizada Rostas e Abreu (2016) sobre um dos livros utilizados na disciplina de *Educação moral e cívica*. Na análise de três recortes do livro *Educação Moral e Cívica*, de autoria de Otto Costa, Felipe N. Moschini e José C. Paixão, Rostas e Abreu notam que no livro didático duas formações discursivas se entrelaçam: uma formação discursiva militar e uma formação discursiva religiosa (cristã).

⁵¹ Nessa conjuntura social e histórica, além da influência da Igreja Católica, há, também, a ascensão de outros grupos de cristãos na América Latina, notadamente das designações evangélicas pentecostal e neopentecostal. Sobre isso, remeto ao artigo de Semán (2019).

seja para seu preparo para o exercício das atividades cívicas ou para o aprimoramento de seu caráter. Ou seja, ela possui finalidades delimitadas, o que não ocorria nas designações *educação moral e religiosa* e *educação moral* presentes nos regulamentos do Colégio Militar.

Por fim, chama a atenção a constante menção aos valores relacionados à Pátria, notadamente o patriotismo e o civismo. Com vistas a compreender como essas noções emergem como valores a serem considerados na disciplina, é necessário pontuar que a *Educação moral e cívica* era tida⁵² como intimamente conectada à Doutrina de Segurança Nacional vigente à época. Sobre essa doutrina, realizo um breve desvio e apresento algumas reflexões realizadas por Rocha (2021) em seu livro *Guerra cultural e retórica do ódio*.

Rocha (2021) explica que esse ideário remonta aos Estados Unidos no contexto de polarização ideológica decorrente da Guerra Fria. De acordo com o autor, a Doutrina de Segurança Nacional era uma estratégia norte-americana de contenção do *inimigo externo* a fim de frear a expansão soviética por meio de atividades de inteligência (espionagem e contraespionagem). Os soviéticos eram, assim, para os estadunidenses, a imagem acabada do *inimigo externo*.

No Brasil, relata Rocha (2021), a Doutrina de Segurança Nacional foi implantada na Escola Superior de Guerra, uma instituição criada em 1949 que pretendia ofertar cursos sobre a direção e o planejamento da segurança nacional para membros da elite das Forças Armadas e para os nomes mais destacados da sociedade civil. Ainda segundo o autor, no âmbito da Escola Superior de Guerra foi pensado o conceito de *guerra total*, isto é, uma guerra que não é apenas das Forças Armadas, mas de toda a nação e que se situa dentro das fronteiras do país. Assim, para Rocha (2021, p. 242), a Doutrina de Segurança Nacional ao ser incorporada no Brasil, na conjuntura da ditadura militar, sofreu “uma torsão hermenêutica” ou, diria eu, um deslizamento de sentido. No Brasil, “o *inimigo é interno*, porém, ao ser *auxiliado do exterior*, também se torna *externo*” (ROCHA, 2021, p. 242). Desse modo, os opositores da ditadura militar eram tratados como *inimigos externos* que precisavam ser identificados e posteriormente eliminados. Ou seja, “o que

⁵² Conforme uma notícia publicada pelo jornal Folha de S. Paulo ([1969] 2019, on-line), Luís Antônio da Gama e Silva, à época ministro da Justiça, afirmou que “a inquietude de nossos jovens diante de nossos problemas talvez fosse eliminada caso eles recebessem noções fundamentais de civismo e moral, base da segurança nacional”. O civismo e a moral são significados nessa declaração como a base da segurança nacional.

deveria ser uma política de Estado reduziu-se ao papel pálido de polícia do governo de plantão” (ROCHA, 2021, p. 234).

E o inimigo a ser eliminado, de acordo com Rocha (2021), é bem determinado e apresentado no *Orvil*, projeto preparado em sigilo pelo Centro de Informações do Exército para ser uma resposta dos militares às denúncias realizadas no livro *Brasil Nunca Mais*. O inimigo a ser eliminado apresentado no *Orvil* é o comunismo, o perigo vermelho. Ainda de acordo com Rocha (2021), o *Orvil* forjou uma matriz narrativa na qual os comunistas têm levado a diante suas tentativas de tomadas de poder. Essas tentativas de tomadas de poder teriam início em 1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil, e perdurariam até os dias atuais.

Dentro dessa discursividade em que se inserem a Doutrina de Segurança Nacional e o *Orvil*, enxergo o funcionamento de sentidos para patriotismo e civismo enquanto valores que emergem e são constantemente repetidos no recorte 12 que apresentei acima: uma maneira de levar o aluno a se identificar à ideologia do regime militar e evitar que esse aluno seja identificado pela ideologia comunista do inimigo⁵³.

Desse modo, acredito que os valores *éticos, cívicos e morais* mencionados no recorte 09 sejam determinados por esses percursos de sentido que acabo de apontar. Isto é, afetados pela religiosidade cristã (católica ou evangélica) e também pelos sentimentos de moral, patriotismo e civismo afluídos na ditadura militar, decorrentes da implantação da disciplina de *Educação moral e cívica* aliada à Doutrina de Segurança Nacional.

Por fim, gostaria de retomar aqui o movimento de análise que iniciei ao explorar os sentidos acerca dos *valores da disciplina e da ordem* presentes no recorte 08 e, para tanto, lanço mão de uma reflexão apoiada nas pesquisas desenvolvidas por Mariza Vieira da Silva.

Em sua tese de doutorado acerca dos sentidos e do sujeito na história da alfabetização no Brasil, Mariza Vieira da Silva (1998) pontua que, no âmbito do projeto de colonização pensado, elaborado e implementado pelos jesuítas e sustentado pelo tripé língua-conversão-ensino, o domínio da escrita da língua portuguesa produziu uma diferença entre barbárie e civilização. Assim, nesse projeto de cristianização-colonização

⁵³ Esse efeito de sentido que associa *comunista* ao inimigo estrangeiro e que produz uma divisão entre o “comunista do mal” e o “brasileiro do bem” não aparece pela primeira vez no período da ditadura e não se restringe a ele. De acordo com Mariani (1996), esse efeito de sentido foi produzido por meio da constante repetição no discurso jornalístico entre as décadas de 1930 e 1950 e desde lá não deixou de significar. Na conjuntura atual, é possível perceber que houve um deslizamento de sentido nessa divisão e *petista* passa a ser significado como sinônimo de *comunista*, como pode ser observado na análise realizada por Venturini e Scherer (2017).

que tinha como bases a escola e a língua, ser alfabetizado ou não-alfabetizado marcava os sujeitos como homens e civilizados ou como “papel branco”⁵⁴ e bárbaros. E a passagem de “papel branco” para homens passava pela negação dos costumes indígenas e pelo dismantelamento de sua organização social. Era preciso negar sua língua, suas crenças e sua organização social e, simultaneamente, assumir outra língua, outras crenças e outra organização social. Em suma, para deixar de ser “papel branco” e para tornar-se homem, o indígena precisava se converter e deixar de ser indígena.

Com passar do tempo e com as mudanças na conjuntura histórica e social brasileira, esse discurso fundador da escolarização no Brasil continuou a operar, mas a relação com a educação e com língua baseada na *conversão* deslocou-se e assumiu outras formas, notadamente a *regeneração* e a *adequação*. Sobre esses deslocamentos, vale retomar as palavras de Silva (2018, p. 104):

No início da colonização, tínhamos, sobretudo, uma educação para a salvação das almas dos índios e dos negros; em finais do século XIX, uma educação para a regeneração do aluno de cor, de classe inferior, do órfão, do indigente, do ocioso, do vicioso, do vagabundo, do descarado, do depravado, do devasso, do imoral, como herança de nossa barbárie, como diz Pires de Almeida; hoje, uma educação para a inclusão dos excluídos como categoria que naturaliza essa memória.

Na conjuntura dessas relações que vão se estabelecendo ao longo da história da escolarização no Brasil, Silva (2021, p. 388) pontua que, para o sujeito, não se *converter*, não se *regenerar* ou não se *adequar* significa não ter acesso à educação, não ter um emprego, não ter sucesso na vida social e profissional. Em suma, significa ter problemas de ordens diversas, ser excluído, de modo que “os conflitos e contradições transformam-se em perigo, desordem externa e interna”.

É dentro dessa rede de relações de sentido que que enxergo um sentido para os *valores da disciplina e da ordem* de que fala o recorte 08: uma forma de adequação que busca colocar limites nos pobres para que esses não virem ladrões⁵⁵.

⁵⁴ Esse enunciado fundador da escolarização brasileira que, posteriormente, se cristalizou como *papel em branco* aparece inicialmente como *papel branco* em uma carta escrita pelo missionário jesuíta Manoel da Nóbrega (1988, p. 93-94 *apud* SILVA, 1998, p. 201) destinada ao padre João de Azpiculeta Navarro: “Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco e não ha que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessarias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas”.

⁵⁵ Esse efeito de sentidos que associa pobres a ladrões está presente em vários lugares da sociedade brasileira. Sobre isso, indico a leitura do artigo de Patto (2007) sobre as origens ideológicas do pensamento educacional brasileiro e do *Código dos Menores* (BRASIL, 1927). Ainda sobre o assunto, ver a análise de piadas de corintianos feita por Possenti (2017) e a análise da expressão genérica *entra burro e sai ladrão* realizada por Tfouni e Tfouni (2007).

VI – O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

No dia 13 de julho de 2015, uma edição do programa jornalístico-humorístico semanal *CQC – Custe o que Custar*⁵⁶ foi exibida pela Rede Bandeirantes. No programa da referida data, uma reportagem acerca das vantagens e desvantagens do processo de militarização de escolas públicas assinada pelo repórter Juliano Dip foi ao ar. Durante catorze minutos, foram exibidas cenas cotidianas do 3º Colégio Militar da Polícia Militar Prof. Waldo Fricke de Lyra, bem como entrevistas realizadas com alunos, policiais e professores desse colégio e com o secretário de Educação do estado do Amazonas. Ao longo dessas entrevistas, foram produzidos efeitos de sentido de reconhecimento dos benefícios alcançados com a militarização da escola, que seriam, no caso, a redução na violência escolar e a melhoria na qualidade do ensino, ao passo que a disciplina rígida e excessiva, o caráter punitivo da educação e a pouca humanização foram aspectos criticados pelos entrevistados⁵⁷.

Após a exibição da reportagem acerca da militarização de escolas públicas, a assessoria de imprensa do à época deputado federal Jair Bolsonaro enviou um e-mail em que questionou a reportagem e reforçou a qualidade da escola militarizada. Assim, uma semana após a exibição da reportagem, no dia 20 de julho de 2015, foi ao ar uma nova edição do programa *CQC* e, dessa vez, Juliano Dip foi ouvir a opinião do deputado Jair Bolsonaro sobre a militarização de escolas públicas. Em uma matéria de aproximadamente sete minutos, são lembrados alguns trechos da reportagem exibida na semana anterior e, ao ser questionado, Bolsonaro fez várias declarações, das quais destaco as seguintes, com transcrição minha, numeradas como recorte 13:

RECORTE 13

A melhoria nas notas da molecada, inclusive nas provas do ENEM, a questão da hierarquia, da disciplina dentro da sala de aula. Alguns acham que a educação é apenas uma sala e um professor. Não é. É muito mais do que isso.

Tudo quanto é pai, não é só militar, civil, a grande maioria gostaria de ver seu filho matriculado em um colégio militar e muitos pais quando tem um *filho desajustado* nos

⁵⁶ O *CQC – Caiga Quien Caiga* foi um programa televisivo criado originalmente na Argentina, por Mario Pergolini e Diego Guebel e que foi ao ar, nesse país, entre os anos de 1995 e 2014, sendo exibido inicialmente pela América TV, posteriormente pela Telefe e, por último, pelo El Trece. A ideia central do programa era realizar um noticiário semanal que, de maneira camuflada, seria uma sátira ao formato tradicional dos noticiários televisivos. Tratava-se, portanto, de um programa caracterizado essencialmente por uma mistura entre o jornalístico e humorístico. O programa fez sucesso e o modelo foi expandido para diversos países, incluindo o Brasil. No Brasil, foi rebatizado como *CQC – Custe o que Custar* e foi ao ar entre os anos de 2008 e 2015, sempre pela Rede Bandeirantes. Mais informações podem ser conferidas na matéria jornalística de Pablo Mascareño (2021) e na coluna publicada por André Santana (2018).

⁵⁷ O acesso à reportagem e à matéria que descrevo se deu por meio da plataforma de acesso e compartilhamento de vídeos *YouTube*, em um canal não oficial cujo nome é MIRCIRCCQC.

buscam também, no ano que ele completa dezoito anos, para ver se ele presta o serviço militar obrigatório.

O ser humano só respeita o que ele teme. Se a garotada não tiver uma forma de ser castigada, ela não vai dar bola, não vai fazer o dever de casa, não vai respeitar o professor, a professora, não respeita nem os pais [...].

Eu não vejo coerção nesse sentido aqui. Eu acabei de dizer para você aqui: o ser humano só respeita o que ele teme. Se eu não temer você, eu saco minha arma, dou um tiro em você, pego a carteira e vou embora, mas como tenho preocupação em ser preso etc. eu evito fazer isso aí.

Olha, não é função dela [da Polícia Militar cuidar de escolas], concordo com vocês, contudo é questão emergencial.

Do lado de fora, basicamente, você ia pegar *os marmanjos*, vamos assim dizer, [...] ***já estão desequilibrados*** e poucos têm como ser corrigidos, ***estamos corrigindo lá na base agora***. Pode ter certeza, se um dia eu tiver poderes para tal, ***o meu ministro do MEC será um general com passagem em comando de colégio militar para exatamente essa filosofia ser levada para dentro das escolas públicas do ensino fundamental do Brasil***.

Sem realizar uma análise discursiva aprofundada das declarações realizadas por Bolsonaro nessa entrevista ao programa CQC, já de início gostaria de assinalar que trago à tona essas declarações porque elas importam na medida em que é possível compreender alguns efeitos de sentido cotidianos sobre essa política pública de educação e também porque elas apontam para a circulação de uma demanda pela militarização de escolas públicas, demanda de sentidos presente nos discursos do então deputado Jair Bolsonaro, que vinha ganhando uma certa popularidade naquela conjuntura sócio-histórica.

Das falas do então deputado, destaco que permanece o efeito de sentido que apontei no capítulo anterior que associa o bom desempenho de alunos de escolas militarizadas em testes padronizados, como o ENEM, à hierarquia e à disciplina militar. Contudo, diferentemente do que pude observar nos documentos, nas declarações, a hierarquia e a disciplina são articuladas ao temor e aos castigos, de modo que o respeito às diferentes pessoas é significado como um resultado direto do temor. Ainda, a fala anuncia que a situação na educação é de emergência e associa os alunos a possíveis desajustados/desequilibrados que precisam ser corrigidos. Assim, os alunos também aparecem aqui significados como dissonantes da ordem social e a escola militarizada como a instituição que deve ajustar/equilibrar esses sujeitos. E aqui é importante dizer que, nessa acepção, *ajustar/equilibrar* podem ser considerados sinônimos de *adequar*, bem como que a escola também é significada como *um caso de polícia* nessas declarações.

Ao lado disso, a entrevista de Bolsonaro ao CQC se encerra com duas promessas para a educação nacional brasileira, caso seja eleito presidente da República: um general

para o ministério da Educação e a disseminação do que considera ser uma *filosofia* para as escolas públicas.

É sobre a maneira como essa última promessa foi ganhando corpo a partir da eleição de Bolsonaro, em outubro de 2018, para o cargo de presidente da República que me detenho no último capítulo desta dissertação. Nas páginas que seguem, busco traçar uma breve análise sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), levando em conta a maneira pela qual esse programa foi sendo instituído, bem como os efeitos de sentido em torno da qualidade e dos valores que vão sendo produzidos e cristalizados em documentos diversos. Para tanto, assim como no capítulo anterior, cotejarei documentos *do* e *sobre o* Pecim com documentos *de* e *sobre* outras políticas educacionais. Os documentos analisados no decorrer deste capítulo são os seguintes:

Quadro 04 – Documentos analisados ao longo do capítulo

Documento	Ano
Lei nº 4.024	1961
Lei nº 9.394	1996
Decreto nº 9.665	2019
Decreto nº 10.004	2019
Portaria nº 2.015	2019
Manual das Escolas Cívico-Militares	2020

Fonte: elaboração própria

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PECIM

Logo no segundo dia de governo, Bolsonaro baixou o decreto nº 9665, de 02 de janeiro de 2019, por meio do qual reorganizou a estrutura do Ministério da Educação. Esse decreto definiu as competências da atual gestão do Ministério da Educação e, após a listagem das competências, estabeleceu que “o Ministério da Educação poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (BRASIL, 2019a). Esse mesmo decreto determinou, ainda, como uma das competências da secretaria de educação básica a promoção, o fomento, o acompanhamento e a avaliação “do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares” (BRASIL, 2019a).

Ao lado disso, por meio desse mesmo decreto, ficou criada no âmbito da secretaria de educação básica a subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares⁵⁸, cujas competências são descritas no art. 16, que apresento a seguir como recorte 14:

RECORTE 14

Art. 16. À Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares compete:

I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;

II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;

III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;

IV - fomentar junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando a alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;

V - implementar um projeto nacional a partir da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis;

VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos;

VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares;

VIII - fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares;

IX - propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares;

X - propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares;

XI - desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares;

XII - propor, desenvolver e articular a autoria e o desenho instrucional de cursos de capacitação, em colaboração com as diretorias da Secretaria; e

XIII - propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria.

(BRASIL, 2019a, grafia original do documento, grifos meus).

Assim, por meio desse decreto, *cívico-militar* aparece como uma adjetivação de um tipo de escola, um tipo de escola que deve ser fomentado na educação básica e que ganha destaque na estrutura do Ministério da Educação, mas que, ao mesmo tempo, não é definida propriamente, a não ser pela menção aos colégios militares do exército, das polícias e bombeiros militares. Em outras palavras, a escola cívico-militar é construída a partir da menção a outros tipos de escolas já existentes (colégios militares do exército, das polícias e bombeiros militares), logo, por meio de um pré-construído, e significa nesse decreto como evidente.

⁵⁸ A partir do decreto presidencial nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019f), a estrutura do Ministério da Educação foi reorganizada mais uma vez e, nesse processo, a subsecretaria passou a ser uma diretoria vinculada à secretaria de educação básica. Também há mudanças nas competências, mas, devido ao tempo e ao espaço dessa pesquisa, não me deterei na análise desse decreto.

Nessa direção, vale destacar que a designação *escola cívico-militar* une os adjetivos *cívico* e *militar* por meio de um hífen e produz um efeito de sentido de que essa escola é fruto de uma parceria entre civis e militares, em que os dois lados da parceria possuiriam a mesma importância e o mesmo peso. Trata-se, aparentemente, de uma designação que nomeia uma escola militarizada, contornando a designação *escola militarizada*, tida como negativa por vários segmentos da sociedade. Contudo, como poderá ser visto a partir de análises discursivas de documentos do Pecim, se, à primeira vista, os dois lados dessa adjetivação parecem ter o mesmo peso, as análises discursivas de documentos mostrarão que um desses lados se sobressai e possui um peso maior.

Ao lado dessas considerações acerca da significação da designação *escola cívico-militar*, gostaria de me deter mais especificamente em algumas das competências da subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, que são detalhadas no recorte 14 que expus acima.

Inicialmente, gostaria de assinalar que algumas regularidades que já observei nos ofícios acerca dos CPMG também se fazem presentes nesse decreto que cria a subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares. Trata-se do *modelo de escola de alto nível* e da *vulnerabilidade social*.

Aprofundando um pouco mais essas questões, é interessante ver, nos programas criados pela subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares a consideração de valores *cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens*.

Aqui, vale rememorar que a Lei 9.294/1996, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, BRASIL, 1996), em seu artigo segundo, menciona que a finalidade da educação deve ser “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, há um deslizamento de *qualificação para o trabalho* da LDB de 1996 para *capacitação profissional* no decreto 9.665/2019, além da inserção da consideração de *valores cívicos*.

Sobre a palavra *valores*, vale dizer que ela aparece no artigo 27, parágrafo I, da LDB, em que se afirma: “os conteúdos curriculares da educação básica observarão” “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. No texto da LDB, como é possível ver, *os valores que os conteúdos curriculares* devem considerar não são propriamente definidos, embora haja referência *ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, ao bem comum e à ordem democrática*. Os *valores cívicos* mencionados no decreto 9.665/2019 (recorte 14) e em um dos ofícios acerca da instalação de novos CPMG (recorte

09) não aparecem nenhuma vez na LDB promulgada em 1996. Assim, cabe perguntar: qual a diferença entre os *valores cívicos* e *cidadania* e o que leva o decreto 9.665/2019 a inserir esse acréscimo?

Uma possível resposta pode ser esboçada ao olhar para alguns documentos educacionais da década de 1960. Começo relembrando a constante repetição de *atividades cívicas*, *patriotismo* e *nacionalidade* no texto do Decreto-Lei 869/1969 que instituiu a disciplina de *Educação moral e cívica* (apresentado anteriormente como recorte 12) e vou além ao comparar com a primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira, promulgada no governo de João Goulart. No artigo 38, parágrafo III, da lei 4024/1961 (BRASIL, 1961), afirma-se que uma das normas a serem observadas na organização do ensino de grau médio é a “*formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva*”. É possível visualizar, dessa forma, que o civismo aparece por meio de diferentes formulações nos documentos dessa conjuntura sócio-histórica marcada pelo pós-guerra e pela Guerra Fria e que deixa de aparecer em documentos educacionais mais recentes.

O segundo ponto que quero aprofundar no recorte 14 diz respeito ao modelo de escola a ser proposto e desenvolvido pela subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares. De acordo com o decreto 9.665/2019, trata-se de um *modelo de escola de alto nível* para os ensinos fundamental e médio que terá como base os *padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares*. Assim, o decreto explicita uma relação entre o Pecim que será lançado e os colégios militares do exército e das polícias militares que já estão em funcionamento, de modo que essas três escolas, que possuem suas especificidades e diferenças, são significadas como semelhantes pelo decreto.

Finalmente, o terceiro e último ponto que quero destacar no recorte 14 é a afirmação de que esse *modelo de escola de alto nível* será promovido e atenderá, *preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social*.

Ao relacionar esses três pontos, é possível ver que os *valores cívicos* e a *capacitação profissional*, bem como o modelo de escola cívico-militar são destinados a uma parte específica da sociedade, aquela que está em *situação de vulnerabilidade social*. Aqui, ao que me parece, é possível antever que *os valores cívicos*, *a capacitação profissional* e a *escola cívico militar* estão funcionando como uma forma de adequação de um segmento social, como proposto por Silva (2021), e também a partir de uma memória que retoma e atualiza sentidos da conjuntura sócio-histórica da década de 1960.

Avançando um pouco no processo de implantação das escolas cívico-militares, após a criação da subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, no dia 05 de setembro de 2019, foi baixado o decreto nº 10.004, por meio do qual ficou oficialmente instituído o Pecim. Sobre esse decreto, exponho aqui o recorte 15:

RECORTE 15

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, *com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.*

§ 1º O Pecim será desenvolvido *pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa* e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na *promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim.*

§ 2º *O Pecim é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica* em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Escolas Cívico-Militares - Ecim - escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim;

II - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim - conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa;

III - fomento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo das Ecim;

IV - fortalecimento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim;

V - gestão de processos educacionais - promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula;

VI - gestão de processos didático-pedagógicos - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes;

VII - gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar; e

VIII - comunidade escolar - conjunto formado por:

a) os estudantes matriculados em escola pública regular estadual, municipal ou distrital, com frequência comprovada;

b) os responsáveis pelos estudantes a que se refere a alínea "a"; e

c) os professores e os demais servidores integrantes do quadro do magistério público estadual, municipal ou distrital em exercício na unidade escolar.

(BRASIL, 2019d, grafia original do documento, grifos meus).

Já de início, o decreto menciona que *a finalidade* do Pecim é *promover a melhoria na qualidade da educação básica* e que esse programa é *complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica*, de modo que é facilmente perceptível que o Pecim se sustenta em um discurso da qualidade educacional.

Ao lado disso, o decreto estabelece que o Pecim será realizado *pelo Ministério da Educação com apoio do Ministério da Defesa*. Sobre essa relação de *apoio*, vale aqui retomar as maneiras pelas quais as outras duas políticas educacionais já analisadas aqui se estabeleceram. O Imperial Colégio Militar aparecia como *direta e imediatamente*

sujeito ao Ministro da Guerra e as unidades do Colégio da Polícia Militar de Goiás ao mesmo tempo em que apareciam como um órgão da Polícia Militar estavam *submetidas à supervisão da Secretaria de Educação*. Assim, é possível ver uma diferença importante entre as três políticas educacionais em análise: enquanto as duas políticas anteriores apareciam vinculadas ao Ministério da Guerra e à Polícia Militar, o Pecim aparece como vinculado ao Ministério da Educação e apoiado pelo Ministério da Defesa.

Além disso, diferentemente do decreto que criou a subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, nesse decreto que criou oficialmente o Pecim, as definições são frequentes. Assim, as escolas cívico-militares são definidas como *escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim* e o Pecim como *conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa*.

Logo, é possível antever que o Pecim se sustenta em um discurso da qualidade em que *qualidade* é sinônimo de *gestão de excelência*. Na medida em que o Pecim tem por *finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio* e para isso parte de *modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa*, está sendo dito que a saída para a melhoria da educação é melhorar a gestão. Mas se trata de que *modelo* de gestão de excelência nessas áreas?

Para tentar responder essa questão, retomo as considerações ligadas à gestão de processos educacionais, gestão de processos didático-pedagógicos e gestão de processos administrativos, que se fazem presentes no decreto 10.004/2019.

Gestão de processos educacionais é definida pelo decreto, no parágrafo V do artigo segundo, como *promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula*. Gestão de processos didáticos pedagógicos, por sua vez, é definida no parágrafo VI como *promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes*. Gestão de processos administrativos, por fim, é definida no parágrafo VII como *promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar*.

Por meio dessas definições, é possível antever que a gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa é caracterizada por atividades que aparentam serem bastante pontuais: *estimular o desenvolvimento de bons comportamentos, apoiar o processo de ensino-aprendizagem e otimizar os recursos materiais e financeiros*. Na medida em que a gestão nessas áreas específicas é considerada essencial nesse programa que se insere em um discurso da qualidade educacional, fica sendo dito que essas medidas são a saída para uma educação com melhor qualidade.

Seguido o decreto 10.004/2019, se deu a regulamentação do Pecim por meio da portaria n. 2.015 (BRASIL, 2019e) de 20 de novembro de 2019. Por meio dessa portaria ficou estabelecido que seriam implantadas 54 escolas cívico-militares em 2020, além da maneira como se daria essa implantação. O regulamento detalha como deveria se dar a manifestação de interesse, a escolha das localidades participantes, os modelos de pactuação, a escolha da escola participante, as maneiras pelas quais o Ministério da Educação apoiaria as escolas participantes do programa, a avaliação do programa e a avaliação do modelo.

O MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

De modo a compreender alguns sentidos produzidos pelo Pecim, tomei o *Manual das escolas cívico-militares* (BRASIL, 2020), como um observatório do discurso que se constrói em torno deste programa educacional que está se desenvolvendo no Brasil contemporâneo.

Antes, no entanto, de desenvolver um movimento de análise desse documento, é necessário falar brevemente sobre os manuais e sobre o processo de manualização que neles se desenvolve. A noção de *manualização* foi, inicialmente, definida por Puech ([1998] 2018, p. 221) como um processo específico dentro do processo amplo de disciplinarização (o processo de constituição dos saberes linguísticos em disciplina), em que “os saberes linguísticos se expõem e se difundem com fins operatórios de transmissão, apropriação, reinvestimento”. Em outras palavras, nos manuais linguísticos se dá um processo de simplificação/vulgarização para que um saber científico sobre a linguagem seja transmitido para um público não especialista.

Ainda sobre a *manualização*, vale pontuar essa noção inicialmente proposta por Puech ([1998] 2018) no campo da História das Ideias Linguísticas tem produzido algumas análises interessantes no cenário brasileiro, a partir de uma articulação com a Análise de Discurso. Sobre isso, cito, por exemplo, o artigo de Mariza Vieira da Silva (2017) sobre

os livros didáticos de língua portuguesa da segunda metade do século XX, o artigo assinado por Garcia e Sousa (2016), em que as autoras analisam como dois manuais linguísticos buscam feminizar a língua, com vistas a atender pautas feministas, e a dissertação em andamento de Matheus da Silva Medeiros (2022) acerca da manualização de um saber linguístico LGBTQIA+.

Vale destacar que este *Manual* que estou tomando como objeto de análise nesta seção é um documento bastante específico, diferente de um manual linguístico ou de um livro didático. Ele se caracteriza enquanto um documento oficial produzido pelo Ministério da Educação que visa orientar os entes federativos na implantação e no funcionamento das escolas cívico-militares vinculadas ao Pecim. Contudo, apesar das diferenças entre o *Manual das escolas cívico-militares* e os manuais linguísticos, acredito que nele há também um processo de manualização, isto é, nele há também a exposição de um saber para fins de transmissão, um saber que não é linguístico, especificamente, mas político-pedagógico. Ou seja, nesse *Manual* são expostos saberes sobre as escolas cívico-militares considerados importantes para que o programa educacional produzido pelo Ministério da Educação seja implantado em diferentes estados e municípios.

O *Manual das escolas cívico-militares* foi obtido por meio de um pedido de informação via Lei de Acesso à Informação realizado pela agência *Fiquem Sabendo*⁵⁹ e divulgado por essa mesma agência no dia 03 de fevereiro de 2020, na edição #26 da newsletter *Don't LAI to Me* (FIQUEM SABENDO, 2020a). Esse documento é constituído por onze documentos, a saber, o regulamento das escolas cívico-militares, o projeto político-pedagógico, o projeto valores, as normas de apoio pedagógico, as normas de avaliação educacional, as normas de psicopedagogia escolar, as normas de supervisão escolar, as normas de gestão administrativa, as normas de conduta e atitudes, as normas de uso de uniformes e de apresentação pessoal dos alunos e a cartilha para os responsáveis.

Além do mais, vale destacar que, embora o *Manual* tenha sido elaborado⁶⁰ de maneira centralizada pela subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares do

⁵⁹ A agência *Fiquem Sabendo* tem divulgado vários documentos acerca da implantação do programa nacional das escolas cívico-militares por meio da newsletter *Don't LAI to Me*. Além do *Manual*, a agência já divulgou os documentos que embasaram a criação do programa nacional das escolas cívico-militares (FIQUEM SABENDO, 2019a), a íntegra do processo pelo qual o decreto 10004/2019 passou no Ministério da Defesa até ter seu texto final aprovado (FIQUEM SABENDO, 2019b), bem como os materiais utilizados pelo Ministério da Educação para o treinamento de militares que participariam do Pecim (FIQUEM SABENDO, 2020b).

⁶⁰ De acordo com o próprio *Manual*, esse documento foi elaborado por Cleber Borges dos Santos, com a colaboração de Adirce Juliana Alves de Sena, Eliane Vieira de Assis, Francisca das Chagas Soares Reis,

Ministério da Educação, e tenha recebido sugestões de alguns professores de diversos estados que participaram da *1ª Capacitação dos profissionais participantes do programa nacional das escolas cívico-militares*, há nele algumas seções em branco que precisam ser preenchidas pelas escolas participantes, mas sempre seguindo a filosofia geral do programa.

Sendo o *Manual* o principal documento oficial que orienta a implantação e o funcionamento das escolas cívico-militares vinculadas ao Pecim, busquei verificar como se dá a produção e o funcionamento de sentidos acerca da qualidade educacional e dos valores, que transpassam diferentes políticas de militarização de escolas públicas, nesse *Manual*.

Apresento, abaixo, dois recortes em que há uma ênfase nos valores⁶¹ e que, por esse motivo, me pareceram bastante significativos na leitura desse documento, para na sequência realizar sobre eles um movimento analítico:

RECORTE 16

Na concepção de educação das Ecim, o ser humano deve ser formado para ser ativo, solidário, crítico, autônomo, construtor de sua cultura, de sua história e da sociedade em que vive. *Para ele, é imprescindível o acesso a uma escola que, além de conhecimentos e habilidades, desenvolva valores e atitudes próprias ao cidadão, formando alunos responsáveis, criativos, atuantes e transformadores, que conheçam e lutem por seus direitos, mas que sejam determinados a cumprir os seus deveres.*

É nessa visão de aluno e de sociedade que se inserem as Ecim, tendo como referência os Colégios Militares, cujos fundamentos e educação, fortemente ancorados em valores éticos e morais, vem sendo trabalhados por mais de um século.

(BRASIL, 2020, p. 98, grafia original do documento, grifos meus).

RECORTE 17

A ênfase na educação em valores é essencial na sociedade atual, que exige do profissional, além das competências cognitivas, uma formação mais humanista e comprometida com o social. Por exemplo: os conhecimentos disciplinares formam o militar, o médico, o professor e o empresário, mas são os valores que irão formar o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro.

(BRASIL, 2020, p. 134, grafia original do documento, grifos meus).

Nesses dois recortes realizados sobre o *Manual das escolas cívico-militares*, é possível perceber que os valores, enunciados enquanto *valores e atitudes próprias ao cidadão* no recorte 16 e enquanto *educação em valores* no recorte 17, são significados

Marcelo Elias dos Santos, Marialba da Glória Garcia Carneiro, Marta Vânia Ayres de Lima Braga, Sonia Regina dos Santos e Taissa Agrícola dos Santos Andrade.

⁶¹ Vale destacar que o debate contemporâneo sobre *valores* na educação não se restringe apenas às políticas educacionais de militarização de escolas. Sobre isso pontuo que, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento de referência para a organização de currículos para a Educação Básica produzido entre 2015 e 2018, a menção às palavras *valores, ética e moral* é constante e não raro essas palavras se combinam em diferentes expressões, como, por exemplo, *princípios éticos e morais e valores éticos e políticos*. Além disso, a questão dos valores aparece como central no movimento Escola sem Partido e em políticas educacionais em favor da regulamentação do *homeschooling*.

como propiciando algo *além*. No recorte 16, tais valores aparecem propiciando algo *além de conhecimentos e habilidades* e, no recorte 17, como propiciando algo *além das competências cognitivas*. Os valores aparecem ainda como algo *imprescindível e essencial* na formação dos alunos. De tal modo, é possível depreender que o *Manual* significa esses valores como importantes e como algo adicional na formação dos alunos das escolas cívico-militares, algo que determina *os conhecimentos e habilidades* e *os conhecimentos disciplinares*, como poderá ser visto mais à frente. É importante dizer, também, que nem no recorte 16 nem no recorte 17 se define diretamente que valores imprescindíveis e essenciais são esses. Eles são definidos indiretamente, por meio da enumeração de algumas características que se esperam do aluno e do futuro profissional formado pelas escolas cívico-militares.

No recorte 16, os *valores e atitudes próprias ao cidadão* enunciados e definidos indiretamente formariam *alunos responsáveis, criativos, atuantes e transformadores, que conheçam e lutem por seus direitos, mas que sejam determinados a cumprir os seus deveres*. Enquanto isso, no recorte 17, os *valores* são entendidos como aquilo que forma *o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro*. Ainda que não sejam definidos de maneira direta, é possível compreender que valores estão em jogo nos recortes ao trocar as qualificações dadas aos alunos e aos futuros profissionais pelos substantivos correspondentes. Assim, no recorte 16, aparecem: *responsabilidade, criatividade, atuação, transformação, conhecimento e luta pelos direitos e determinação no cumprimento dos deveres*, enquanto, no recorte 17, comparecem *patriotismo, preocupação, comprometimento, honestidade e integridade*.

Ainda sobre os recortes 16 e 17 apresentados anteriormente, gostaria de me deter um pouco na materialidade linguística, e para isso destaco a conjunção *mas* e os efeitos de sentido por ela produzidos. Sobre isso, recorro à análise realizada por Guimarães (1987) que considera que as construções com *mas* opõem orientações argumentativas. Mais especificamente, o autor pontua que se estabelece um começo e, logo em seguida, *mas* introduz um comentário que nega o começo do enunciado, de modo que esse comentário possui uma força argumentativa maior do que o começo.

Assim é possível observar alguns efeitos de sentido nos recortes em análise. No recorte 16, *mas* estabelece uma relação de oposição entre as qualificações atribuídas aos alunos formados pelas escolas cívico militares, em que se nega parcialmente as qualificações que vem antes da conjunção *mas*, enquanto a qualificação que vem depois

dessa conjunção recebe uma força argumentativa maior. Em outras palavras, entre todas as qualificações atribuídas aos alunos formados pelas escolas cívico-militares *determinação no cumprimento dos seus deveres* é a que possui a maior força argumentativa, ao passo que *responsabilidade, atuação, transformação, conhecimento e luta pelos seus direitos* possuem uma força argumentativa menor.

No recorte 17, o mesmo acontece. No entanto, neste, *mas* opõe de um lado *conhecimentos disciplinares* e de outro *valores*. Assim, *valores* aparecem com uma força argumentativa maior do que *conhecimentos disciplinares*.

Voltando a explorar a questão dos valores, vale dizer que os valores são citados e definidos em outro lugar do *Manual*, como pode ser observado no recorte 18, exposto a seguir:

RECORTE 18

Art. 7º As Ecim baseiam-se nos seguintes valores:

I – civismo: colocamos *o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais*;

II – dedicação: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos *empenhar o melhor dos nossos esforços*;

III – excelência: buscamos *o mais alto nível de qualidade* em tudo o que fazemos;

IV – honestidade: pautamos as nossas relações pela *verdade, integridade moral e correção de atitudes*; e

V – respeito: procuramos tratar os outros com *deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas*.

(BRASIL, 2020, p. 16, grafia original do documento, grifos meus).

Os valores significados como basilares para as escolas cívico-militares e como algo que vai além dos conhecimentos disciplinares são apresentados como sendo os seguintes: civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. Assim, em uma rápida primeira leitura, é possível observar que os valores que aparecem mencionados lateralmente por meio da qualificação dos alunos e dos futuros profissionais nos dois recortes apresentados anteriormente não correspondem igualmente aos valores enunciados e definidos como basilares para as escolas cívico-militares.

Ao olhar com mais vagar para as definições dadas no *Manual* para os valores basilares das escolas cívico-militares, é possível verificar algumas relações de sentido que se estabelecem no texto e, logo, compreender melhor os sentidos dos valores que estão em jogo para essas escolas. A palavra *civismo*, tomada enquanto valor, é definida como *colocar o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais*; do mesmo modo, *dedicação* é definida como *empenhar o melhor dos nossos esforços*; *excelência*, como *o mais alto nível de qualidade*; *honestidade* como *verdade, integridade moral e correção de atitudes*; e *respeito* como *deferência e atenção à sua*

dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas.

Retomando aqui algumas análises que realizei, vale aqui pontuar que o civismo que vem à tona na década de 1960 e que ganha contornos bastante específicos na ditadura militar como uma estratégia para definir o sujeito aluno ao regime militar volta a aparecer no Pecim. Ao lado disso, é possível ver que a formulação *integridade moral e correção de atitudes* presente na definição de *honestidade* do *Manual* é bastante próxima da formulação *aprimoramento do caráter, com apoio na moral*, que se encontra no recorte do Decreto-Lei 869/1969 que expus e analisei no capítulo anterior. Isto é, *civismo* e *honestidade* são mencionados como valores basilares das escolas cívico-militares e funcionam a partir de uma memória que faz retornar sentidos da ditadura militar, notadamente, da disciplina de *Educação moral e cívica*.

Com relação a *respeito*, essa palavra significa como um valor no *Manual*, mas não aparece com essa formulação em nenhuma das políticas educacionais que analisei até o momento. Contudo, essa preocupação com *direitos* e com *respeito às instituições, às autoridades e às normas estabelecidas* é bastante antiga e comparece desde o primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar formulada enquanto *deveres*.

Ao lado disso, cabe observar que não há nenhuma menção à *religião*, como era comum em documentos de outras políticas educacionais, e que *moral* aparece como especificando *integridade* na expressão *integridade moral* que, por sua vez, aparece na definição de *honestidade*. Ainda, *dedicação* e *excelência* não eram mencionadas enquanto valores nos documentos das outras políticas educacionais que analisei até o momento e, ao que me parece, emergem nesse momento como respostas a determinadas questões da conjuntura contemporânea neoliberal.

Tendo apresentado nos recortes acima os valores considerados nas escolas cívico-militares, exponho no recorte 19 a maneira pela qual esses valores são difundidos nas escolas participantes do Pecim:

RECORTE 19

Art. 31. **O Corpo de Monitores é o responsável pela** Gestão Educacional e deve atuar na promoção de atividades que visem à **difusão de valores humanos e cívicos** que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula.

Art. 32. **Os militares do Corpo de Monitores**, incluindo também o Oficial de Gestão Escolar, **estarão vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança estaduais e municipais, conforme o caso.**

(BRASIL, 2020, p. 37, grafia original do documento, grifos meus).

O *Manual* afirma que a *difusão de valores humanos e cívicos* é de responsabilidade do corpo de monitores, que, por sua vez, é composto por militares vinculados ao Ministério da Defesa ou órgãos de segurança estaduais e municipais. Desse modo, se os professores (civis) são responsáveis por ensinar os conhecimentos disciplinares e os monitores (militares) são os responsáveis por *promover atividades que visem a difusão de valores humanos e cívicos*, que são entendidos como algo além dos conhecimentos disciplinares, como algo que determina os conhecimentos, logo, é possível concluir que são os militares os valorizados na formação desses cidadãos formados pelas escolas cívico-militares e que nessas instituições os professores possuem menos poder que os militares. Em outras palavras, o *cívico* fica determinado pelo *militar*, em uma relação de sobreposição.

Finalmente, gostaria de destacar um último recorte em que é possível visualizar um movimento de sentido em que os valores e a qualidade educacional se imbricam:

RECORTE 20

As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por *mais oportunidades* aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares.

Sem haver um modelo único para a implementação dessas parcerias nas escolas, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e às suas especificidades, *a fim de garantir aos alunos um ensino fundamental e médio de qualidade, fundamentado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros*.

(BRASIL, 2020, p. 92, grafia original do documento, grifos meus).

Nesse recorte 20, as escolas cívico-militares se projetam significando a partir de outros modelos escolares já existentes (escolas militarizadas e colégios militares) a partir de um trabalho sobre a memória de sentidos ligada a essas instituições, estabelecendo relações de identidade por semelhanças entre elas. Ao lado disso, é produzido um efeito de evidência de que o ensino nessas instituições é de qualidade. Qualidade que comparece, nesse recorte, em relação de causalidade com *melhores resultados no Ideb e no Enem*, de modo que se pode depreender que um ensino de qualidade resulta em melhores resultados em testes padronizados.

Ao lado disso, em *mais oportunidades aos estudantes*, fica significando que os alunos a que essas escolas militarizadas se destinam não teriam oportunidades, de modo que voltam à tona os efeitos de sentido apontados por Silva (2021) acerca da adequação. Essas escolas seriam uma forma de adequar o sujeito pobre e proporcionar para a ele o acesso ao emprego.

Por fim, no recorte 20, menciona-se que as escolas militarizadas buscam *garantir aos alunos um ensino fundamental e médio de qualidade, fundamentado em valores*. Nesse recorte, a qualidade e os valores aparecem articulados sobre as escolas cívico-militares. Aqui, os valores aparecem como algo que determina esse ensino de qualidade, de modo que o ensino de qualidade fica submetido a esses valores, que por sinal, aqui são *patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros*. Isto é, trata-se aqui de uma articulação entre saberes disciplinares com valores que não são quaisquer uns, mas que estão ligados a uma memória de sentidos que se atualiza e sobrepõe o ensino escolar civil ao militar, associada a filiações discursivas nacionalistas e neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo começou com a minha vontade de compreender o funcionamento do discurso pedagógico na contemporaneidade.

Essa vontade me levou a delimitar como tema o discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil e a analisar três políticas educacionais incontornáveis nesse processo: a fundação e os primeiros de anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar, a criação e a expansão massiva dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Ao olhar para essas três diferentes políticas educacionais situadas em diferentes locais e em diferentes épocas a partir das lentes da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, tinha em mente compreender como alguns sentidos funcionavam na história a partir de formulações iguais e diferentes. Ao lado disso, buscava compreender também como, ao longo da história, sentidos favoráveis à educação militar foram se constituindo e como se movimentaram em direção a uma educação militar destinada a civis, ou seja, em direção a uma educação militarizada ou cívico-militar.

Para poder compreender o funcionamento do discurso em torno da militarização de escolas no Brasil, foi necessário, então, realizar uma incursão teórica buscando entender o funcionamento da escola e do discurso pedagógico na formação social capitalista, bem como algumas relações específicas que foram se estabelecendo ao longo da história da escolarização brasileira, ao mesmo tempo em que foram determinando essa história. Ao lado disso, foi preciso também refletir teoricamente sobre como realizar um o processo de montagem e de leitura de arquivo durante esse trajeto de pesquisa.

Ao longo desse percurso de reflexão teórico-metodológica, passei a reunir documentos referentes às três políticas educacionais em análise e a lê-los discursivamente, buscando uma entrada no material para a realização das análises. Essa entrada analítica se deu por meio da observação de duas discursividades que, em minha leitura, funcionavam como argumentos frequentemente mobilizados em diferentes documentos, e que podem ser resumidas nas seguintes formulações: a) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares ensinam valores necessários à formação do cidadão*; e b) *os colégios militares, colégios da polícia militar ou cívico-militares são instituições escolares de qualidade*.

Minhas análises passaram, então, a girar em torno desses dois argumentos, e isso me levou a buscar documentos das três políticas educacionais focalizadas em minha

pesquisa, bem como a buscar outros materiais de outras políticas educacionais com vistas a realizar comparações. As análises discursivas e o arquivo de leitura, portanto, foram se construindo conjuntamente dentro de uma relação de batimento.

Ao longo desse percurso, foi possível delinear várias compreensões. Sem tratar de todas elas, pretendo retomar algumas que julgo serem as mais interessantes, dados os objetivos traçados no início deste estudo.

A menção a *valores* é constante nas três políticas educacionais analisadas. Contudo, nem sempre seus sentidos são definidos e, quando são definidos, nem sempre eram os mesmos. No Imperial Colégio Militar, são significados como valores *religião*, *moral* (ambas afetadas pela religião oficial do Estado à época) e *disciplina*, que parece ser significada como um procedimento ou uma conduta. Nos dois projetos de lei analisados acerca dos Colégios da Polícia Militar de Goiás, *moral* e *disciplina* continuam a ser enunciadas como valores, mas aparecem também *ordem*, *ética* e *civismo*, que, pelo percurso pela memória discursiva que pude traçar, têm seus sentidos declinados pelo autoritarismo do período ditatorial, marcadamente pela disciplina de *Educação moral e cívica*.

Essa “herança” do regime militar continua a produzir efeitos ainda hoje no recente Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Essa política educacional baseia-se em cinco valores enumerados e definidos: *civismo*, *dedicação*, *excelência*, *honestidade* e *respeito*. Desses cinco valores, três deles são iguais ou significados por uma relação de semelhança com outros valores de outras políticas educacionais: *civismo*, *honestidade* (que se articula à *moral*) e *respeito* (que se articula com *deveres*, *disciplina*).

Além desses valores enumerados e definidos, o *Manual das escolas cívico-militares* estabelece outras relações de sentido para *valores* dentro dessa política educacional. Em alguns momentos, são apresentados outros *valores* que não são definidos como tais, mas apresentados como atributos de *alunos e cidadãos*, como é possível ver nos seguintes recortes: “*alunos responsáveis, criativos, atuantes e transformadores, que conheçam e lutem por seus direitos, mas que sejam determinados a cumprir os seus deveres*” e “*o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro*”. Assim, é possível dizer que os valores do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares alternam entre uma memória de sentidos que remonta à ditadura militar e uma atualização da memória ao incluir atributos exigidos pelo neoliberalismo.

Como um efeito direto da constante menção a valores, aparece um sujeito-aluno marcado justamente pela falta desses valores. Sobre isso, é necessário destacar, ainda, que há uma diferença bastante grande entre os alunos do Imperial Colégio Militar, de um lado, e os alunos dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, de outro.

Os alunos do Imperial são compostos ou por descendentes de militares ou por alunos que podem pagar pela instrução, o que aponta para uma composição de uma classe social mais abastada. Por outro lado, o projeto de lei 2.330/2013 que busca militarizar outras escolas em Goiás menciona que a militarização seria uma *medida de segurança preventiva*, já que *a ausência de limites nesse segmento social responde pelo extravio para as hordas do crime*. Na análise que realizei, busquei mostrar que nesse recorte se aponta para a classe social mais pobre (frequentemente associada ao roubo e ao furto) e que funciona a partir de uma memória de sentidos que retorna às formas de *adequação*, *regeneração* e *conversão* propostas por Silva (1998; 2018; 2021). Um mesmo funcionamento discursivo também é encontrado no Pecim, mas de uma maneira mais velada, em que se menciona somente a *vulnerabilidade social*.

Ao levar em conta o processo de individuação do sujeito pelo Estado, fica posta com isso uma divisão entre colégio militar e escola militarizada, que acaba por estigmatizar determinados sujeitos. Do lado do colégio militar, sujeitos-alunos abastados e não-marcados. Do lado da escola militarizada, os sujeitos-alunos são de classes populares e os valores ensinados na escola militarizada seriam uma forma de evitar que os alunos se tornem criminosos, o que acaba por marcá-los como criminosos/delinquentes em potencial.

Finalmente, ao retomar a maneira pela qual *qualidade* e *valores* se entrelaçam nas três políticas educacionais no decorrer da história, vale pontuar que, no Imperial, *qualidade* não aparece com esse nome, mas antes como *renome* e também que não há uma relação entre *renome* e *valores*. No caso, *renome* aparece como feito por si próprio, como fruto dos *mestres famosos da época* e das boas instalações do colégio. É apenas nas políticas educacionais de militarização mais recentes que *ensino de qualidade* e *valores* se relacionam. Nas escolas militarizadas de Goiás e nas escolas cívico-militares, dois efeitos de sentido são bastante frequentes: a qualidade educacional é medida por testes padronizados (o que aponta para uma presença do discurso neoliberal na Educação) e a educação de qualidade é submetida a valores e significada como insuficiente sem eles.

Após esboçar essas compreensões gerais, é importante destacar que elas são fruto de um trajeto de pesquisa. Um trajeto de pesquisa individual e marcado por condições de produção específicas. Esse *gesto de leitura* que lancei não se pretende único ou mesmo totalizante. Pelo contrário, muitas perguntas ainda permanecem, as quais podem ser respondidas (ou não) por outros *gestos de leitura* que levem em conta outras políticas educacionais de militarização não abordadas aqui, outros documentos ou ainda outras delimitações de pesquisa.

Ao final desse trajeto de pesquisa que percorri nos últimos dois anos, fica uma pergunta que é também um clamor: como pensar hoje uma escola de qualidade, comprometida com a transformação social, que não estigmatize os alunos das classes populares?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. [1970]. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3 ed. Lisboa; São Paulo: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos da escola*, v. 12, n. 23, p. 271-287, 2018.

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 351-369, 2007.

AUROUX, Sylvain. [1992]. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. *Língua, arquivo, acontecimento: trabalho de rua e revolta negra na Salvador oitocentista*. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Teias*, v. 7, n. 13-14, p. 1-7, 2006.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. *Escola de civismo e cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acessos em: jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889*. Approva o Regulamento para o Imperial Collegio Militar. Rio de Janeiro, mar. 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acessos em: mar. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890*. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Rio de Janeiro, jan. 1890a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acessos em: dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 371, de 2 de maio de 1890*. Approva o regulamento para o Collegio Militar. Rio de Janeiro, mai. 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-371-2-maio-1890-530815-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessos em: nov. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 9.397, de 28 de fevereiro de 1912*. Crêa um Collegio Militar em Porto Alegre. Rio de Janeiro, fev. 1912a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9397-28-fevereiro-1912-504359-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessos em: mar. 2020.

BRASIL. *Decreto n° 9.507, de 3 de abril de 1912*. Crêa um Collegio Militar no Estado de Minas Geraes. Rio de Janeiro, abr. 1912b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9507-3-abril-1912-513654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessos em: mar. 2020.

BRASIL. *Lei n° 3.674, de 7 de janeiro de 1919*. Fixa a Despesa Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919. Rio de Janeiro, jan. 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>. Acessos em: mar. 2020.

BRASIL. *Decreto n° 17.943-A de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistencia e protecção a menores. Rio de Janeiro, out. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acessos em: fev. 2022.

BRASIL. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessos em: jan. 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei n° 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, set. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acessos em: dez. 2021.

BRASIL. *Lei n° 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-Lei n° 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, jun. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8663.htm#art1. Acessos em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da defesa. Comandante do exército. *Portaria n° 042, de 6 de fevereiro de 2008*. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03_Portaria_042_R69-2008.pdf. Acessos em: fev. 2020.

BRASIL. *Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n° 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n° 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acessos em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

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. Brasília, DF, jan. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acessos em: out. 2020.

BRASIL. *Projeto de lei nº 4887, de 4 de setembro de 2019*. Estabelece a obrigatoriedade da aplicação do modelo cívico-militar à todas as escolas públicas da educação básica. Brasília, DF, set. 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2218802>. Acessos em: out. 2020.

BRASIL. *Projeto de lei nº 4.887, de 04 de setembro de 2019*. Estabelece a obrigatoriedade da aplicação do modelo cívico-militar à todas as escolas públicas da educação básica. Brasília, DF, set. 2019c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0buku_zf7ywct81wabgelrzqog11773904.node0?codteor=1802751&filename=PL+4887/2019. Acessos em: mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF, set. 2019d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acessos em: fev. de 2020.

BRASIL. *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, DF, nov. 2019e. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acessos em: fev. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, dez. 2019f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm. Acessos em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Subsecretaria de fomento às Escolas Cívico-Militares. *Manual das Escolas Cívico-Militares*. Brasília: MEC/SECIM, 2020.

CAMPINAS. *Requerimento nº 1463, de 2021*. Requer a constituição de Comissão Especial de Estudo para analisar e discutir a implementação da escola cívico-militar. Campinas, SP, set. 2021. Disponível em: https://sagl-portal.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/383404_texto_integral.pdf?1650896120.93. Acessos em: mar. 2022.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 19, n. 1, p. 209-227, 2019.

DI RENZO, Ana Maria. Liceu Cuiabano: língua nacional, religião e Estado. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 101-120.

FEDATTO, Carolina Padilha. *Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira*. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos do/no professor. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2007. p. 9-15.

FERNANDES, Carolina. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. *Pensares em revista*, n. 17, p. 92-112, 2020.

FERRARI, Dener Gabriel. Paulo Freire em três projetos de lei. *Revista Latino-americana de estudos do discurso. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 21, n. 2, p. 49-66, 2021.

FERRARI, Dener Gabriel; SANTOS, Márcia Andrea dos. Discursos discentes acerca da avaliação do docente: didática e relações de ensino-aprendizagem. *Linha Mestra*, Campinas, v. 1, n. 36, p. 463-468, 2018a.

FERRARI, Dener Gabriel; SANTOS, Márcia Andrea dos. O discurso pedagógico: representações docentes acerca da avaliação realizada pelos discentes. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, XIII, 2018, Guarapuava. *Anais...* Guarapuava: Celsul/Unicentro, 2018b. [s. p.].

FERRARI, Dener Gabriel; SANTOS; Márcia Andrea dos. O movimento/projeto Escola Sem Partido: reflexões a partir do projeto de lei 246/2019. *Signo y Seña*, n. 36, p. 148-160, 2020.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. *A linguística entre os nomes da linguagem: uma reflexão na história das ideias linguísticas no Brasil*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas do Brasil. *Fragmentum* v. 1, n. esp., p. 17-47, 2018.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. O saber não é conteúdo. In: Em: FRAGOSO, Elcio Aloísio; DIAS Juciele Pereira (Orgs.). *Língua, Conhecimento e História*. Porto Velho: GRPesq Conhecimento, História e Língua (CNPq/GpeCheLi). Porto Velho: Edufro, Unir. No prelo.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. “*Gestão militar*” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FIGUEIREDO, Antônio Joaquim de; FONTES, Arivaldo Silveira. *Breve introdução à história dos colégios militares no Brasil*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1958.

FIQUEM SABENDO. Meio milhão de reais em uma lanchonete: os gastos dos ex-presidentes da República e suas equipes. *Don't LAI to me – Fiquem Sabendo*, [s.l.], 12 de ago. de 2019a. Disponível em: <https://fiquemsabendo.substack.com/p/meio-milho-de-reais-uma-lanchonete>. Acessos em: ago. 2021.

FIQUEM SABENDO. PF mapeou crime organizado no RJ para grandes eventos em 2013. *Don't LAI to me – Fiquem Sabendo*, [s.l.], 09 de set. de 2019b. <https://fiquemsabendo.substack.com/p/pf-mapeou-crime-organizado-no-rj>. Acessos em: ago. 2021.

FIQUEM SABENDO. O manual que guiará as escolas cívico-militares no Brasil – Don't LAI to Me #26. *Don't LAI to me – Fiquem Sabendo*, [s.l.], 03 de fev. de 2020a. Disponível em: <https://fiquemsabendo.substack.com/p/por-mais-pedidos-respondidos-o-passo>. Acessos em: ago. 2021.

FIQUEM SABENDO. Servidores em home office no governo federal – Don't LAI to Me #32. *Don't LAI to me – Fiquem Sabendo*, [s.l.], 27 de abr. de 2020b. Disponível em: <https://fiquemsabendo.substack.com/p/servidores-em-home-office-no-governo>. Acessos em: ago. 2021.

FOLHA DE S. PAULO. 1969: Gama e Silva diz que educação moral e cívica é base da segurança nacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 de jul. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2019/07/1969-gama-e-silva-diz-que-educacao-moral-e-civica-e-base-da-seguranca-nacional.shtml>. Acessos em: dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. [1969]. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. [1975]. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Renato Adriano de. Objetos paradoxais na História das Ideias Linguísticas: uma pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. *Fragmentum*, n. especial, p. 105-120, 2018.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão. A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista. *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, p. 86-106, 2016.

GOIÁS. *Lei nº 8.125, de 18 junho de 1976*. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, jun. 1976. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm. Acessos em: mar. 2020.

GOIÁS. Polícia Militar de Goiás. Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. História da Polícia Militar de Goiás. *O Anhanguera*, v. 1, n. 1, p. 11-223, 1999.

GOIÁS. *Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001*. Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Goiânia, GO, dez. 2001a. Disponível: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14044.htm. Acessos em: mar. 2020.

GOIÁS. *Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001*. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, dez. 2001b. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm. Acessos em: mar 2020.

GOIÁS. *Projeto de Lei nº 2.330, de 21 de junho de 2013*. Dispõe sobre a criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica e dá outras providências. Goiânia, GO, jun. 2013a. Disponível em: <https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2013002330>. Acessos em: ago. 2021.

GOIÁS. *Lei nº 18.108, de 25 de julho de 2013*. Dispõe sobre a criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica e dá outras providências. Goiânia, GO, jun. 2013b. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/90221/lei-18108. Acessos em: ago. 2021.

GOIÁS. *Projeto de Lei nº 1.466, de 14 de abril de 2014*. Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás – CPMG – que menciona e dá outras providências. Goiânia, GO, abr. 2014a. Disponível em: <https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2014001466>. Acessos em: ago. 2021.

GOIÁS. *Lei nº 18.507, de 09 de junho de 2014*. Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás –CPMG– que menciona e dá outras providências. Goiânia, GO, jun. 2014b. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/90724/lei-18507. Acessos em: ago. 2021.

GOIÁS. *Lei nº 19.779, de 18 de julho de 2017*. Denomina Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás as unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, jul. 2017. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2157. Acessos em: mar. 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. [1995]. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2005.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel ; HENRY, Paul. [1971]. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. *Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 17-39.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005, Porto Alegre. O campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. 1996. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. [1845-1846]. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. [1848]. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCAREÑOS, Pablo. Caiga Quien Caiga: hace 26 años nacía el formato incómodo e irreverente que desafiaba a los políticos. *La Nación*, 13 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/television/caiga-quien-caiga-hace-26-anos-nacia-el-formato-incomodo-e-irreverente-que-desafiaba-a-los-politicos-nid14042021/>. Acessos em: jan. 2022.

MEDEIROS, Matheus da Silva. *A formulação de um saber linguístico no Manual de Comunicação LGBTI+*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MIRCMIRCCQC. #315 *cqc mostra escola militarizada de Manaus 13 07 2015 mircmirc*. 2015a. (15m27s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bYZ3QxP06yc&ab_channel=MIRCMIRCCQC. Acessos em: ago. 2021.

MIRCMIRCCQC. #316 *cqc Jair Bolsonaro defende escolas militares 20 07 2015 mircmirc*. 2015b. (7m22s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VkJLfbMehI&ab_channel=MIRCMIRCCQC. Acessos: ago. 2021.

MOLICA, Fernando. Filho de deputada do PSL obtém vaga em Colégio Militar sem fazer concurso. *Veja*, São Paulo, 03 de set. de 2019. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/politica/filho-de-deputada-do-psl-obtem-vaga-em-colegio-militar-sem-fazer-concurso/>. Acessos em: nov. 2021.

ORLANDI, Eni. Protagonistas do/no discurso. *Série Estudos*, n. 4, p. 30-41, 1978.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A escola e suas mediações: como se usa o material didático. *Educação & Sociedade*, p. 138-145, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? *Série Estudos*, n. 10, p. 9-26, 1984.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, n. 1, p. 73-81, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Sobre o sujeito na história e no simbólico. *Escritos*, v. 1, n. 4, p. 11-16, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. História das idéias lingüísticas no Brasil: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cárceres, Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. [2002]. Colégios notáveis da história brasileira: a formação institucional de homens ilustres e sistemas de ideias. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 201-213.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *História das idéias lingüísticas no Brasil: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cárceres: Unemat Editora, 2001. p. 21-38.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PARANÁ. *Lei nº 20.338, de 06 de outubro de 2020*. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba, PR, out. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239004&indice=1&totalRegistros=2&dt=17.11.2020.9.43.23.621>. Acessos em: fev. 2022.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1978]. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 269-281.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4 ed. Campinas: Pontes editores, 2015. p. 107-119.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. [1984]. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al]. *Papel da memória*. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. [1991]. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4 ed. Campinas: Pontes editores, 2015. p. 93-105.

PINA, Rute. Professores relatam censura em colégios militares. *Agência Pública*, [s.l.], 21 de out. de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/10/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/>. Acessos em: jul. 2021.

POSSENTI, Sírio. Discurso transversal em piadas de corintiano. *Bakhtiniana*, v. 12, n. 2, p. 144-155, 2017.

PUECH, Christian. [1998]. Manualização e disciplinarização dos saberes da língua: o caso da enunciação. *Fragmentum*, n. especial, p. 221-238, 2018.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 48.003 de 23 de março de 2022*. Institui o Programa Escolas Técnicas Cívico-Militares no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, mar. 2022. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VG10UmVWSIVVa05SZW1kMFRVUmtRbEpETURCUFJHeEhURIJyZVZKRVRyUk

[5NRmw0VVd0T1JVMXFSWGxQUkZVeVRWUlpNVTFFWnpWT1ZFRTBUbmM5UFE9PQ](https://www.youtube.com/watch?v=5NRmw0VVd0T1JVMXFSWGxQUkZVeVRWUlpNVTFFWnpWT1ZFRTBUbmM5UFE9PQ). Acessos em: mar. 2022.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

ROSTAS, Márcia Helena Sauer Guimarães; ABREU, Alexandre Kerson de. O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 387-398, 2016.

SANTANA, André. Há 10 anos, CQC estreava no Brasil. *Observatório da TV*, 17 de mar. de 2018. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/ha-10-anos-cqc-estreuava-no-brasil>. Acessos em: jan. 2022.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão significados e tendências*. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SÃO PAULO. *Lei nº 17.359, de 31 de março de 2021*. Institui a implementação do modelo de Escola Cívico-Militar – ECIM na rede pública estadual de ensino na forma em que se especifica. São Paulo, SP, mar. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/197710>. Acessos em: fev. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. *Curso de Linguística geral*. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHERER, Amanda Eloína. História das idéias x história de vida – Entrevista com Eni Orlandi. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 4, n. 7, p. 11-51, 2004.

SEMÁN, Pablo. ¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina. *Nueva Sociedad*, n. 280, p. 26-46, 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Mariza Vieira da. O colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, Campinas, n. 6, p. 63-72, 2001.

SILVA, Mariza Vieira da. Colégios do Brasil: O Caraça. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2002. p.87-99.

SILVA, Mariza Vieira da. Manuais escolares e saberes lingüísticos. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, n. 11, p. 209-224, 2017.

SILVA, Mariza Vieira da. Estado, escola, língua: unidades divididas. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; MASSMANN, Débora; DOMINGUES, Andrea Silva. (org.) *Linguagem, instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre: Univás, 2018. p. 103-117.

SILVA, Mariza Vieira da. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 24, n. 47, p. 364-393, 2021.

SOARES, Michele Correa Freitas. *O movimento escola sem partido: silenciamento e litígio discursivo*. 2020. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; TFOUNI, Leda Verdiani. “Entra burro; sai ladrão” – O imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 2, p. 293-311, 2007.

VENTURINI, Maria Cleci; SCHERER, Amanda Eloína. O discurso do/sobre ódio no contexto brasileiro: nosso compromisso político com o dizer. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 50, p. 163-178, 2017.