



HIPERMILITARIZAÇÃO E JUVENTUDE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Hypermilitarization and youth: an analysis of the militarization policy of brazilian public schools

Hipermilitarización y juventud: un análisis a partir de la política de militarización de las escuelas públicas brasileñas

RESUMO

O texto busca analisar a Educação Pública no Brasil como um dos fatores para o processo de hipermilitarização, em especial na última década do Século XX e no primeiro quarto do Século XXI, onde o avanço das políticas públicas militarizadas no campo da educação foram implementadas de forma avassaladora, nos Municípios e Estados brasileiros, atingindo seu ápice na gestão federal que governou o país entre 2019 e 2022. Como categoria de análise, abordamos o debate sobre a juventude, considerando ser esse o público-alvo alcançado, dada a militarização de unidades escolares públicas com a oferta de Educação Básica.

Palavras-chave: hipermilitarização; juventude; educação; escolas militarizadas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Janeiro.

*** Geógrafo (UFPR), Cientista Político (UNINTER). Mestre em Geografia e Doutor em Sociologia (ambos pela UFPR). Foi Professor Visitante (Pós-Doutorado) no Centro Di Ricerca EuroAmericano Sulle Politiche Costituzionali da Università Del Salento em Lecce, Itália em 2022/2023. É Pesquisador do Grupo de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos da UFPR e da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação.

ABSTRACT

The text seeks to analyze public education in Brazil as one of the factors of the hyper-militarization process, especially in the last decade of the 20th century and the first quarter of the 21st century, where the advance of militarized public policies in the field of education was overwhelmingly implemented in Brazilian municipalities and states, reaching its peak in the federal administration that ruled the country between 2019 and 2022. As a category of analysis, we address the debate on youth, as we consider this to be the target audience reached, given the militarization of public school units offering basic education.

Keywords: hypermilitarization; youth; education; militarized schools.

RESUMEN

El texto busca analizar la educación pública en Brasil como uno de los factores del proceso de hipermilitarización, especialmente en la última década del siglo XX y en el primer cuarto del siglo XXI, donde el avance de las políticas públicas militarizadas en el campo de la educación se implementó de manera abrumadora en los municipios y estados brasileños, alcanzando su punto álgido en la administración federal que gobernó el país entre 2019 y 2022. Como categoría de análisis, abordamos el debate sobre la juventud, considerando que este es el público objetivo alcanzado, dada la militarización de las unidades escolares públicas que ofrecen educación básica.

Palabras clave: hipermilitarización; juventud; educación; escuelas militarizadas.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é fruto das pesquisas dos autores deste trabalho, realizadas entre os anos de 2017 e 2022, em duas distintas universidades públicas brasileiras: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para as suas teses de doutorado em Sociologia e Educação, respectivamente. De forma ética e responsável com a produção científica, ressaltamos aqui que o presente texto é composto em sua boa parte por fragmentos *ipsis litteris*¹ dos trabalhos doravante mencionados, com as devidas adequações e atualizações para a publicação em questão.

A hipermilitarização é tratada pela perspectiva de Bordin (2020) objeto principal da sua pesquisa, que visou debater a segurança pública no Brasil, considerando para isso, a sua trajetória pessoal e profissional, tendo como base o contexto cultural baseado em valores cultuados em uma sociedade que tem apreço pelo ethos militar (Bordin, 2020). Para Goulart, a juventude foi abordada naquela investigação como aspecto secundário, tendo em vista a relação do tema com o eixo de sua pesquisa sobre militarização de escolas públicas, considerando, para isso, a juventude como o conjunto de sujeitos alvos da política de militarização de escolas públicas. Por conseguinte, o outro elemento que corroborou para a tratativa do tema sobre juventude, tangenciou sobre a relação do Estado com esses atores, construída a partir da regulação das políticas educacionais (Goulart; Amaral; Alves, 2022, p. 119).

Considerando ainda o que definiu Bordin (2020, p. 14) sobre a ideia de que a ‘militarização’ é um fato contínuo, total e atemporal, inserido na sociedade como algo normal e naturalizado”, em que afirma ainda que o processo de hipermilitarização pelo qual passa a sociedade brasileira está “além da militarização dos processos sociais” (Bordin, 2020, p. 14), nosso objetivo central nesta escrita é o de analisar os efeitos da hipermilitarização sobre a juventude brasileira, considerando como campo empírico o processo de militarização das escolas públicas no Brasil.

Ainda é necessário citar que esse campo de pesquisa está em constante movimento (Bordin, 2020, p. 195), pois as condições históricas para que esse processo se instale ou continue, estão postos e cada vez mais aceitos, ou seja, aqueles valores vinculados ao que se denomina de extrema-direita, os quais também podem ser classificados como fascismo/nazismo ou a sua vertente neoliberal, o neofascismo. Tais elementos não são novos e se repetem em diferentes eras históricas com outras denominações se inserindo no que Mauss (2003, p. 309) denominou de “fato social total”, ou seja, que permeia e atinge toda a sociedade.

Para essa tessitura, apresentamos análises que consideram a hipermilitarização e a juventude, a partir dos seguintes pressupostos: (i) a hipermilitarização, embora sendo um termo amplamente utilizado, porém de difícil definição específica do que seja, pode ser compreendido como “um elemento norteador de vários aspectos da vida em sociedade, influenciando no que pode ser denominado de ‘hipermilitarização do cotidiano’ ou da ‘vida’, uma vez que todo esse processo social vai sendo continuamente assimilado em nosso país (e globalmente)” (Bordin, 2020, p. 18); e (ii) a articulação do conceito de hipermilitarização com o conceito de juventude, pode fornecer alguns subsídios para pesquisas futuras que revelem os efeitos e resultados de uma geração de sujeitos educados em uma sociedade hipermilitarizada.

Bordin (2020, p. 24) aponta que a hipermilitarização “se acumula socialmente, permanecendo, ainda que com as variações tecnológicas de cada época”. Nesse sentido, encaminhamos o debate trazendo a juventude como uma categoria de análise, compreendendo que a hipermilitarização afeta frontalmente a relação do Estado com esses atores, construída a partir da regulação das políticas, realizadas através das reformas ou contrarreformas, dos textos políticos que são escritos visando a atender a essa população nos mais diferentes aspectos: saúde, educação, moradia, dentre outros elementos (Goulart; Amaral; Alves, 2022).

Geralmente, essa ação é estabelecida pela via do discurso político-normativo (Fonseca, 2019) e é, de onde, também, emergem os conflitos, pois, entre o que estabelece a norma e o resultado esperado, há uma distância. É também nesse cenário que a escola se apresenta como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), conformando as ideias das classes dominantes e reforçando as desigualdades de toda ordem.

O texto está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção apresentamos a discussão sobre o que é ser jovem no Brasil trazendo a definição do conceito de juventude e de juventudes, a partir das concepções de diferentes autores. Buscamos com esse capítulo clarificar a diferença conceitual existente entre os dois termos, objetivando desconstruir a ideia limitante de juventude como sendo apenas algo demarcado pela idade cronológica, assumindo, com isso, a necessidade de realizar tal discussão a partir de bases: sociológica, histórica e antropológica. A discussão em torno do tema se assenta sob as concepções e conceituações de Abramo (2016); Bourdieu (1989); Gohn (2013, 2019); Goulart, Amaral e Alves (2022) e Novaes (2006, 2014, 2016).

Em seguida, e dessa vez sob as concepções do sociólogo estadunidense, Charles Tilly (2013), abordamos o conceito de desigualdades categóricas como lente teórica para situarmos a juventude como alvo de políticas que visam sanar as questões de natureza da segurança nacional, por exemplo, colocando em cena medidas de pacificação, sobretudoos direcionados para as classes

menos favorecidas, moradoras de áreas de vulnerabilidade social. Dessa maneira, o entrelaçamento das discussões sobre hipermilitarização e juventude(s), se alinham, considerando a ampliação no Brasil de uma educação militarizada, de intervenções militares nos entes federados e nas possibilidades de ressonância para os jovens a partir de uma “educação para a guerra”, em que historicamente a humanidade se comporta e é educado para ser um homem bélico.

A terceira e última parte aborda a militarização de escolas públicas brasileiras, associando a temática ao conceito de hipermilitarização, fato que para os autores é considerado como uma das diferentes estratégias para o avanço e a sedimentação da hipermilitarização da vida e do cotidiano, conforme assevera o pesquisador Marcelo Bordin. A discussão é concebida considerando o marco da militarização de escolas públicas pelos chefes do executivo dos entes federados - estados e municípios - a partir do final dos anos 1990, em que a transferência da gestão de unidades públicas seja para a Polícia Militar, seja para o Corpo de Bombeiros, iniciou o processo de transformação de escolas públicas civis em escolas públicas militarizadas. Tal movimento foi elevado à condição de política educacional nacional, com a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares – Pecim, pelo Decreto n. 10.004/2019 (Brasil, 2023)². A pesquisadora Janaina Goulart assinala que no Brasil o cenário de militarização de escolas públicas pode ser entendido em dois movimentos distintos, em que conformam escolas militarizadas de primeira e segunda gerações³.

Por fim, apresentamos as nossas percepções sobre o alinhamento proposto entre hipermilitarização e juventude, considerando a educação e a escola, como lócus privilegiado para a disseminação e reforço de ideais e comportamentos aos moldes da caserna. Nosso intento é que a discussão aqui proposta consiga suscitar pesquisadores e pesquisadoras de diferentes campos do conhecimento a observarem como a hipermilitarização da vida e do cotidiano pode compor diferentes arranjos, se deslocando do campo bélico e ocupando diferentes segmentos da sociedade, arregimentando, com isso, capital simbólico e econômico, ora de formas mais veladas e sutis, ora de maneira mais explícita e contundente.

Juventude ou juventudes: O que é ser jovem no Brasil?

Goulart, Amaral e Alves (2022) baseou-se nas concepções de alguns autores (Abramo, 2016; Bourdieu, 1989; Gohn, 2013, 2019; Novaes, 2006, 2014; Novaes *et al.*, 2016) para o debate

² O Decreto nº 11.611 de 19/07/2023 revoga o Decreto nº 10.004/2019 de 05/09/2019, o qual instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

³ O debate mais aprofundado sobre esse assunto pode ser encontrado em: (Goulart; Amaral; Alves, 2022).

sobre juventude, iniciando com Bourdieu (1989), assinalando que as divisões entre idades são arbitrárias, considerando que a fronteira entre a juventude e a velhice, na verdade, é objeto de disputas em todas as sociedades. Conforme o sociólogo, as classificações por idade circunscrevem sempre um caráter limitante, que produzem uma ordem em que cada indivíduo deve se manter, cada qual em seu lugar (Bourdieu, 1989). Bourdieu assevera que a relação que se estabelece entre a idade social e a idade biológica é um fator complexo e a juventude e a velhice não são questões dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os indivíduos pertencentes a essas fases da vida.

Ele, o sociólogo, explicita que os adolescentes vivem, de um lado, sendo considerados jovens demais para algumas coisas, enquanto, de outro, são incentivados a se comportarem como adultos, ao que ele definiu como “jogando nos dois campos” (Bourdieu, 1989). Porém, ainda que apresente esse estágio circunstancial do adolescente, para o que chama de “*man’s land* social” (Bourdieu, 1989), assevera que alguns adolescentes burgueses vão sonhar com o prolongamento da adolescência, vivendo, assim, dois polos extremos, dotados de um espaço de possibilidades existentes dentro de ambos. Nota-se que Bourdieu traz a questão da classe social aqui para situar esse grupo de indivíduos.

Cabe dizer que Pierre Bourdieu, aborda a realidade de uma sociedade europeia, no final do século XX, aproximadamente de 40 anos atrás. Contudo, o caso da América Latina do século XXI não está distante dessa realidade, de modo que recorrer ao sociólogo para essas exemplificações indica mais um itinerário já seguido por outras nações do que um defeito de anacronismo. No caso do Brasil, partimos do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que explicita que *jovem* é toda pessoa com idade compreendida entre 15 e 29 anos, não sendo possível furtar-se à compreensão de que, dentro desse universo, existe – e se faz necessária – uma categorização dos sujeitos, respeitando-se as questões de ordem biológica, sobretudo.

É um entendimento que se aproxima de uma ordem conceitual, em que as concepções de origem histórica, antropológica e sociológica parecem fazer algum sentido para o debate presente. Logo, para tal afirmação, recorreremos a Abramo apontando que, para compreender os significados das situações e das questões vividas pelos jovens, é fundamental olhar para a especificidade dos diferentes momentos dessa trajetória, diferenciando, por um lado, a situação dos adolescentes (15 a 17 anos) da dos jovens de 18 a 24 anos, e, por outro, daqueles que têm entre 25 e 29 anos (Abramo, 2016, p. 20).

Essa distinção está atrelada à concepção de condição juvenil que remete à inserção dos sujeitos em determinado tempo histórico, para o qual vamos conceber a ideia de que eles viveriam o seu período de juventude (no singular) (Novaes, 2019). É sob esta conclusão da não

homogeneidade, no entanto, que o conceito de juventudes (no plural) se inscreve. Sintetizando, Novaes afirma:

Existe uma “condição juvenil” comum a todos os/as jovens que vivem em determinado tempo histórico (juventude no singular). Mas a “juventude” nunca é um todo homogêneo. Nesse segmento etário convivem várias “juventudes” (no plural). Jovens da mesma idade têm acessos e oportunidades desiguais e estão sujeitos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. No Brasil, entre os recortes que são importantes para entender a multiplicidade de perfis, destacam-se: origem, renda, local de moradia, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, deficiências físicas, emocionais e cognitivas. Desigualdades sociais retroalimentadas por preconceitos e discriminações configuram situações de menor ou maior vulnerabilidade juvenil. Por exemplo: um jovem pobre, negro, morador de uma favela, gay e do candomblé reúne características que o predispõem a situações que resultam em maior vulnerabilidade social (Novaes, 2019).⁴

Goulart (2022) apontou que, se o conceito de juventude está atrelado a essa passagem, num dado momento da sua trajetória de vida, parece justo e coerente que essa juventude seja submetida a mais um ajuste de lentes, desta vez, concebendo-se a forma como estão vivendo. Para esta análise, cabe considerar os seus acessos à educação, cultura, saúde, lazer, local de moradia, condições socioeconômicas, de raça, credo, etnias, religião, orientação sexual, e demais aspectos, que os inscrevem na necessidade de serem concebidos como indivíduos plurais.

Abramo (2016, p. 21), aponta que o conceito de juventude é uma construção social, de modo que essa constatação afasta a falsa ideia de que os jovens são todos iguais e vivem o período da juventude da mesma forma. Para Novaes (2006), a condição social elabora uma espécie de “tempo da juventude”, ao assinalar que, independentemente da idade, os jovens, por meio do recorte dessa condição, vivem juventudes de formas diferentes.

Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte “deles” acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quando” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais. Contudo, nas trajetórias dos jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto (Novaes, 2006).

Abramo (2016, p. 19) reforça que “a condição juvenil é dada pelo que se vive nesse momento da vida, numa dada conjuntura histórica”. Nesse entendimento, a ideia que engloba a

⁴ Regina Novaes. Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios. Entrevista especial com Regina Novaes ao Blog Racismo Ambiental em 22 de maio de 2019 (Novaes, 2019).

condição juvenil se alinha ao conceito de geração, que, por sua vez, está evocado no contexto histórico em que cada indivíduo se socializa. Para Novaes (2006), a experiência geracional é algo inédito, posto que a juventude é vivenciada a partir de diferentes contextos históricos e, como a história é algo que não se repete, pensar a condição juvenil na cena contemporânea requer considerar as mudanças que ocorrem de maneira rápida no mundo.

Essas mudanças, ainda em conformidade com Novaes (2014), vão afetar os jovens no cenário atual, refletindo na forma como são distanciados entre as desigualdades sociais e as diferenças culturais. Ainda por Novaes, a moratória social, considerada como etapa de preparação para a vida adulta, reinserindo-se em novas configurações de trabalho, família e estudo, a partir da entrada nessa fase da vida, não vai ser vivenciada da mesma maneira pelos indivíduos.

Moratória social faz referência, portanto, a um “tempo doado” pela sociedade, para que seus jovens (alguns mais do que outros e, em algumas sociedades, alguns muito mais do que outros) experimentem a condição adulta, sem as responsabilidades a estas associadas, permitindo-lhes configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos jovens, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente, e outros em que é apenas brevemente experimentada (Novaes, 2014, p. 28). Essa conjuntura, composta por disparidades econômicas e o agravamento das desigualdades sociais, podem ser consideradas, a partir das concepções de Gohn (2019), como a mola propulsora que desencadeia um olhar diferenciado para as questões políticas, por parte dos jovens na cena contemporânea.

Logo, se temos a concepção de educação como via para a emancipação humana e a escola como espaço instituído socialmente, que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade, o mundo do trabalho, e, sobremaneira, para a vivência de princípios básicos de respeito, amor, solidariedade e cultura de paz, como isso pode dialogar com uma escola que educa com base nos princípios da guerra, da hierarquia, da obediência, do individualismo e da meritocracia? Ademais, como não considerar que seja pelo menos contraditório o fato de que, no próprio espaço de exercício de vida política, os alunos e as alunas sejam tutelados, reduzindo a condição de participação ao participacionismo (Goulart; Amaral, 2019). Sobre isso, o conceito das desigualdades categóricas a partir das ideias de Charles Tilly (2013), reafirma a oferta de risco à democracia, pois apresentam aos membros das categorias privilegiadas elementos que incentivam, segundo o sociólogo

Não participar das negociações democráticas; criar relações com agentes dos estados que gerem benefícios; proteger-se das onerosas obrigações políticas; intervir diretamente na disposição dos recursos do Estado; usar o Estado para extrair mais vantagens das relações desiguais com atores não estatais; usar sua influência sobre o Estado para explorar ou excluir mais as categorias subordinadas e, portanto, tornar o regime ainda mais distante de uma consulta ampla, igualitária, protegida e mutuamente vinculante (Tilly, 2013, p. 131-132).

Ainda recorrendo ao referido autor, sobre as desigualdades categóricas, temos a ideia de que “a desigualdade é uma relação entre pessoas e conjunto de pessoas nas quais a interação gera mais vantagem para umas do que para outras” (Tilly, 2013, p. 124). Ele ainda sublinha que, em uma pequena escala, é possível identificarmos relações desiguais que caracterizam espaços como: uma loja, uma casa ou até mesmo um bairro (Tilly, 2013, p. 124). Em escalas maiores, ele considera que múltiplas relações se constituem em vastas e complexas redes de desigualdades.

A juventude brasileira em risco: as desigualdades categóricas

Inicialmente apresentamos o conceito de desigualdades categóricas, elemento teórico que também se desmembra ao que Tilly denomina de “desigualdade categórica durável” (Tilly, 2013, p. 124). O referido autor observa que a desigualdade pode se colocar como um problema para a democratização e chama a atenção especificamente para os casos do Brasil, dos Estados Unidos e da Índia, considerados pelo autor como democracias mais ou menos funcionais, que sobrevivem diante de desigualdades materiais massivas (Tilly, 2013, p. 123). A respeito das desigualdades e a sua influência sobre a democracia de um país, temos:

A desigualdade social impede a democratização e mina a democracia sob duas condições: primeiro, a cristalização de diferenças contínuas (tais como aquelas que distinguem você do seu vizinho) e diferenças categóricas cotidianas em virtude de fatores como raça, gênero, classe, etnia, religião e outros tipos de agrupamentos similares; segundo a tradução direta dessas diferenças categóricas em diferença nos processos políticos (Tilly, 2013, p. 123).

Ainda sobre o tema, adverte que:

Na medida em que as interações entre cidadãos e Estado se organizam em torno de diferenças categóricas que prevalecem também na vida cotidiana, aquelas diferenças acabam por minar as consultas amplas, iguais, protegidas e mutuamente vinculantes. Elas bloqueiam ou subvertem as políticas democráticas porque inevitavelmente instalam amplas disparidades de recursos na arena política (Tilly, 2013, p. 123).

A partir dos conceitos propostos, localizamos a juventude como alvo de políticas que pretendem resolver problemas de natureza da segurança nacional, por exemplo, colocando em cena

medidas de pacificação, sobretudo aquelas direcionadas para as classes menos favorecidas, moradoras de áreas de vulnerabilidade social. Nesse sentido, podemos afirmar que a existência de uma educação militar nos remete ao que denominamos de uma “educação para a guerra”, ou seja, se historicamente a humanidade se comporta como um *homo bellum*, um homem bélico tornando a guerra um fenômeno humano (Fernandes, 2006, p. 1). Essa educação para a guerra não passa somente pelos bancos das escolas, ela se torna uma estruturante, sendo a guerra um sistema simbólico (Bourdieu, 1989, p. 9). Um exemplo dessa educação para a guerra passa pelo campo dos jogos eletrônicos, que não são responsáveis pela violência como muitos gostariam, mas que se insere de forma tal nas atividades dos jovens que são utilizados pelo complexo industrial-militar para recrutar possíveis futuros soldados (Camargo; Rosa; Bordin, 2024). Importante citar também a situação das chamadas “crianças soldados”, que aprendem a manusear armas e outros equipamentos bélicos antes mesmo de aprender a escrever e que são colocadas em um círculo de violência que as conduz para o que, muitas vezes, é a única forma de sociabilidade e de sobrevivência. Das frágeis democracias do continente africano aos conflitos no Oriente Médio e o genocídio palestino iniciado em 1948, diversos os países que passam por essa situação, facilitando o recrutamento dessas crianças e jovens, que perpetuarão esse círculo.

Bordin (2020, p. 26) apresenta uma justificativa pessoal que ilustra como a educação escolar formal e a educação informal podem estar sob a lógica do “mercado”, ou seja, determinado grupo de jovens, por pertencer a uma família de estrato econômico baixo, a educação pode ser precocemente voltada para o trabalho remunerado, com a finalidade de ajudar nas despesas da casa e para obter “um rumo honesto” na vida. Ainda segundo o pesquisador, essa educação para o mercado de trabalho e a manutenção de um estilo de vida honesto, ou seja, o trabalhador ideal, ainda é uma regra para muitos e muitos pais e ou responsáveis. No entanto, é uma lógica que de transformação em um *modus operandi* de docilização dos corpos das crianças, quer seja no modelo tradicional da formação escolar, quer seja pelos cursos técnicos ou profissionalizantes, preparando para o mundo das fábricas.

As ações da juventude trazem consigo as nuances do tempo vivenciado, mas também sofrem os tensionamentos. Importante citar a necessidade de buscarmos uma escola pública que atenda aos princípios constitucionais de igualdade de direitos e não um modelo excludente, como é o modelo militar ou militarizado. Lembrando que a Educação Pública no Brasil é alvo constante de uma campanha difamatória em prol da educação privada, tendo as décadas de 1980 e 1990 como ascensão dos grandes grupos privados, inicialmente com seus cursos pré-vestibulares, onde os professores deveriam ser verdadeiros *showmen*, até a chegada dos colégios militares privados, que já se consolidam como uma nova forma de inserção da educação para a guerra.

Tilly (2013) nos apresenta uma explicação sobre como os sistemas emergem e operam na criação dessas desigualdades categóricas, dentre as quais destacamos as que mais se aproximam do objeto central dessa discussão: i) *desigualdades materiais* que resultam de um controle desigual sobre os recursos geradores de valor; ii) *limitador de oportunidade*, que consiste em direcionar a disponibilidade de um determinado recurso produtor de valor apenas aos membros internos do grupo; iii) *insuficiência da mobilidade de fronteiras* para alterar a produção de desigualdade, “mas altera quem se beneficia (exemplo: na medida em que os diplomas universitários continuam a ser essenciais para determinados trabalhos, a aquisição deles por parte de determinados grupos não possuidores reforça a exclusão dessas pessoas)” (Tilly, 2013, p. 125).

Se, de acordo com Tilly (2013, p. 131), “as diferenças categóricas em virtude da nobreza, *status* religioso, gênero, raça e propriedade constituíram as bases primárias para direitos e obrigações desiguais”, a formação, sob as concepções rígidas do militarismo, em larga expansão no Brasil, tende a reforçar o discurso contraproducente de neutralidade, engrossando o coro dos indivíduos que defendem a liberdade de expressão, valendo-se de uma pseudoacriticidade ou posicionamento político, para reproduzir ideias retrógradas, ou até mesmo de cunho neofascista.

Recorrendo novamente a Tilly apontamos para a existência de um outro grupo: o das desigualdades categóricas duráveis, que são aquelas que se referem às diferenças estruturadas nas vantagens em virtude do gênero, raça, nacionalidade, etnia, religião, comunidade, e o que ele considera como outros sistemas classificatórios duráveis (Tilly, 2013, p. 124). Adverte que, a partir dessa articulação, se erguem as fronteiras categóricas, assim explicando:

Ela ocorre quando as transações entre a fronteira categórica (por exemplo homens-mulheres) 1) garantem vantagens de forma regular para pessoas em um dos lados da fronteira e 2) reproduzem a fronteira. Embora as formas e os graus das desigualdades categóricas variem dramaticamente conforme a época e o lugar, todos os grandes conglomerados populacionais sempre mantiveram sistemas de desigualdade categórica bastante substanciais (Tilly, 2013, p. 124).

Goulart, Amaral e Alves (2022), ressaltaram que essas desigualdades categóricas podem variar drasticamente, dependendo da época e do lugar, e que estão intimamente ligadas às questões impostas pelo patriarcado, pelo silenciamento das discussões sobre o multiculturalismo, pelas razões impostas por religiões e, sobretudo, por uma defesa de um conservadorismo que atravessa décadas. Tais elementos criam outras subcategorias discriminatórias que, de acordo com o espaço, a época e o lugar, dão origem a outros níveis de desigualdades categóricas duráveis.

A militarização de escolas públicas brasileiras: hipermilitarização tendo a educação como caminho?

Concebida a partir das ações de agentes do Estado nas diferentes instâncias subnacionais, a transferência da gestão de unidades públicas seja para a Polícia Militar, seja para o Corpo de Bombeiros, a transformação de escolas públicas civis em escolas públicas militarizadas é um processo que ocorre no Brasil desde o final dos anos 1990. Com a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares – Pecim, pelo Decreto n. 10.004/2019 (Brasil, 2019), Goulart, Amaral e Alves (2022) afirmam que há um cenário de dois movimentos de militarização de escolas públicas distintas: um de primeira geração e outro de segunda geração. Ainda segundo a autora, a primeira geração de escolas militarizadas circunscreve as unidades em que a gestão foi repassada para alguma corporação (Polícia Militar ou Corpo de Bombeiros) não se enquadrando nos moldes do Pecim (Brasil, 2019). Já a segunda geração se limita às escolas em estados e municípios brasileiros que aderiram ao referido Programa (Nunes Mascarenhas; Goulart, 2023, p. 1).

A crescente onda de conservadorismo, tendo a militarização da educação como um projeto para gerações, desloca essa construção moral e do estabelecimento de regras, para um outro lugar. A militarização das escolas ganhou força sob a ideia de uma educação pública de qualidade, porém, nos últimos anos, as escolas militarizadas foram se configurando como uma forma de “controle social, especialmente dos setores populacionais tidos como perigosos, isto é, os mais pobres” (Cunha, 2019, p. 643). Em consonância com Goulart, Amaral e Alves (2022, p. 1), concordamos que a militarização das escolas públicas brasileiras reúne indicativos de uma desdemocratização do ensino público, em um movimento realizado em sentido oposto ao princípio constitucional de gestão democrática.

Foucault já havia advertido sobre a categoria “sociedade disciplinar”, ocupada em conceber práticas de poder-saber, as quais se constituem em um sistema de dominação e aprimoramento processual dos indivíduos em um *continuum* do corpo social, que o autor denominou como um poder disciplinar que, fazendo uso de mecanismos, tais como o confinamento em espaços individualizados para a formação e a transformação do indivíduo, visa a disciplinar as suas capacidades, através do adestramento de gestos e atitudes, numa espécie de regulação do comportamento e dos hábitos (Foucault, 2014).

Ainda segundo Foucault (2014), outras formas de controle do tempo, da sexualidade e a rigidez hierárquica objetivam o aumento da utilidade do corpo como força econômica e a diminuição da sua capacidade de ação política. Consequentemente, essa perda se inscreve em um esvaziamento do corpo como força política na lógica de um projeto democrático radical (Foucault, 1988 *apud* Butler, 2019, p. 75).

A questão ritualística, presente na dinâmica escolar, baseada na rigidez, no doutrinamento e na hierarquia, não pode ser vista de forma neutra e despretensiosa. Há interesses diversos que permeiam essas práticas, sobretudo quando pensamos no alcance dessa instituição até as famílias, objetivando pensar a reprodução de discursos e ritos para além do espaço físico escolar. Sobre isso, Burgos e Rossi (2014, p. 53) asseveram, em estudo sobre a percepção das famílias sobre a escola, que os “responsáveis pedagógicos valorizam a educação escolar”. Ainda sobre esse exercício de poder e suas reproduções pelos sujeitos que frequentam a escola, Michel Foucault fez uma advertência sobre o sistema de ensino, na aula inaugural no Collège de France, em 1970, que contribui para o exposto até aqui:

“O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a construção de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes?” (Foucault, 2014, p. 42).

Novaes (2019) aponta que, para refletir sobre a juventude brasileira, se faz necessário sublinhar as controvérsias, as diferenças e as desigualdades existentes no Brasil. A autora nos convida a olhar a juventude brasileira através da metáfora do “espelho retrovisor”, que reflete também o cenário da própria sociedade. Afirmar:

A ideia de “espelho retrovisor” é útil para chamar a atenção para a impossibilidade de compreender as questões da juventude sem considerar a história e as estruturas das sociedades onde vivem os jovens. Nos dias de hoje, falar de juventude é falar de um tempo histórico específico em que há uma nova divisão internacional do trabalho e a rapidez das transformações tecnológicas (Novaes, 2019).

Novaes sublinha que “cada geração recebe repertórios culturais e incorpora novos códigos e sentidos. Pertencer a uma ou outra geração traz diferenças em termos de estratégias para se apresentar publicamente [...]” (Novaes *et al.*, 2016, p. 233). Isto posto, não parece difícil compreender os motivos que levam os grupos de interesses pertencentes a uma agenda ultraconservadora e neoliberal a iniciar o seu processo hegemônico pela via da educação, tendo a escola como uma agência desse fazer.

À guisa de uma conclusão

Neste texto trouxemos a militarização de escolas públicas brasileiras como moldura analítica para apontar como a hipermilitarização pode, ora ocorrer de forma explícita e impactante, ora pode ocorrer de forma sutil e velada, sedimentando-se ao longo do tempo, a partir de instituições socialmente reconhecidas e protegidas, como é o caso da escola. A juventude foi

apresentada no texto como categoria de análise constituindo um projeto que apaga o poder de criticidade de gerações, reduzindo a democracia a um *slogan* e não a sua vivência de fato. Ainda de acordo com um dos autores, a proposta reduz a dimensão da formação política de milhares de adolescentes e jovens uma vez que, doutrinados à obediência, estão propensos a agir em sociedade seguindo um modelo acrítico e sem apreço pelo diálogo, como é o caso da doutrina disseminada no âmbito militar.

Apresentam-se, assim, as tensões entre o *modus operandi* expresso na militarização das escolas e as possibilidades de uma formação cidadã, plural e democrática das juventudes em escolas públicas civis. Trata-se de um conflito explícito entre concepções educacionais. Contudo, estamos ainda longe de concluir o debate sobre um tema complexo como o da educação, em um país diverso como o Brasil, que, para cada contexto histórico, cultural e socioeconômico, tem uma juventude que se organiza, a partir de demandas muito próprias das leituras e releituras que realizam sobre as questões postas em cena. O estrangulamento dessa dinâmica parece ser um dos aspectos centrais dos grupos de interesse que desejam uma sociedade acrítica. Ainda sobre essas leituras e releituras, compreendemos que esses se constituem como movimentos que aquecem ou arrefecem de acordo também com os tempos e movimentos sociais, históricos e políticos, dados os deslocamentos que não mudam o todo social, mas que se ajustam em novos espaços, novos arranjos.

Como concebido que a construção histórica de uma outra geração, influenciada por aquela que a antecedeu, é, de alguma forma, entusiasmada, para imprimir mudanças na sociedade, qualquer tipo de influência que a ensine a obedecer sem questionar é um movimento que contribui para desdemocratização de um regime político, pela via da educação, mediante uma disciplinarização de corpos, para que sejam úteis ao seu projeto hegemônico. Aqui talvez seja pertinente retomar a reflexão anteriormente proposta nesta escrita: será que temos uma juventude brasileira em risco de apagamento e silenciamento?

Concluimos apontando para a necessidade de estudos e pesquisas que revelem como a hipermilitarização da vida e do cotidiano podem ocorrer (e ocorrem), ora de forma mais veemente, ora de maneira mais sutil conforme já sinalizamos no texto. Todavia, chamamos atenção para os contextos sociais, políticos e de governança os quais afirmam ou repelem os movimentos de feitos mais alinhados aos moldes da caserna. Nossas conclusões também sugerem aos mais diferentes campos do conhecimento, um exame mais apurado que analise os efeitos e resultados da hipermilitarização na vida dos sujeitos. Sobremaneira, indicamos um estudo com egressos das escolas militarizadas, na perspectiva de compreender os efeitos e resultados desse modelo educacional sobre os sujeitos.

E, também como já citado neste texto, o uso dos *videogames* produzem uma educação não escolar que acaba por ser internalizada e de certa forma produz alguma habilidade no indivíduo, que pode ou não ser utilizada de forma prática em algum momento. Por exemplo, o caso do comandante ucraniano de um blindado de combate de infantaria Bradley, de fabricação estadunidense, ao atacar um carro de combate russo, afirmou posteriormente, ter utilizado as habilidades aprendidas em um jogo eletrônico onde a blindagem era mais fraca e poderia atirar com maiores chances de colocar o veículo inimigo fora de combate. E a tática funcionou⁵. Nesse sentido, ao que tudo indica, o caminho trilhado será o da guerra permanente, tendo a educação, escolar ou informal, um papel crucial na manutenção desse modelo. A responsabilidade de mudar esse caminho é de todos e não será fácil.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes (org.). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 19-60.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BORDIN, Marcelo. **A guerra é a regra**: hipermilitarização da segurança pública, da vida e do cotidiano. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69386>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-norma-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

⁵ Fontes acessadas em 29 de março de 2024: <https://www.youtube.com/watch?v=bTOF-GHZZO4>
https://www.reddit.com/r/ukraine/comments/19awllj/a_more_personal_and_detailed_interview_with_the/?onetap_auto=true&one_tap=true

BURGOS, Marcelo Baumann; ROSSI, Laura. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann (coord.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 50-71.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2019.

CAMARGO, Giovane M.; ROSA, Pablo O.; BORDIN, Marcelo. Educando para a guerra: as relações entre o complexo industrial-militar e os jogos eletrônicos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Espanha, v. 16, n. 2, p. e3404, 2024. DOI: 10.55905/cuadra.v16n2-060. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3404>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1031

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FONSECA, Dora R. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestionário. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

GOHN, Maria da Glória. Os jovens e a praça dos indignados: territórios de cidadania. **Revista Brasileira de Sociologia**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 205-222, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/61/27>. Acesso em: 6 jun. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil**: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira; AMARAL, Daniela Patti do. Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 44, 2019. DOI: 10.5902/1984644436820. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436820>

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira; AMARAL, Daniela Patti do; ALVES, M. F. A militarização da educação pública brasileira: uma ameaça por gerações. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; REAL, Giselle Cristina Martins (org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022. v. 5.

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

NOVAES, Regina. Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. In: PACHECO, Tania. **Blog Combate Racismo ambiental**. [S. l.], 22 maio 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/05/22/conectados-globalmente-coletivos-juvenis->

agemna-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes/. Acesso em: 31 de maio de 2022.

NOVAES, Regina. Em nome da diversidade. Notas sobre modulações nas relações entre religiosidade e laicidade. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, p. 131-145, 2014.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. (org.). **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. v. 1.

NUNES MASCARENHAS, Aline; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 25-39, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1531>

TILLY, Charles. **Democracia**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: agosto de 2024

Aceito em: julho de 2025