



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Adriana Angerami

**'É uma escola normal, só que com mais regras'?: uma etnografia sobre cultura escolar em
escolas cívico-militares no contexto catarinense**

Florianópolis

2024

Adriana Angerami

'É uma escola normal, só que com mais regras'?: uma etnografia sobre cultura escolar em escolas cívico-militares no contexto catarinense

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social

Orientadora: Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti

Florianópolis

2024

Angerami, Adriana

'É uma escola normal, só que com mais regras'? : uma etnografia sobre cultura escolar em escolas cívico-militares no contexto catarinense / Adriana Angerami ; orientadora, Alinne de Lima Bonetti, 2024.

104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. antropologia. 3. educação. 4. cultura escolar. 5. escolas cívico-militares. I. Bonetti, Alinne de Lima. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Adriana Angerami

'É uma escola normal, só que com mais regras'?: uma etnografia sobre cultura escolar em escolas cívico-militares no contexto catarinense

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de março de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Alinne de Lima Bonetti
PPGAS/UFSC

Prof.^a Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari
PPGAS/UFSC

Prof. Dr. Fernando Seffner
PPGE/UFRGS

Certificamos que esta é a **versão original** e **final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Dr.^a Alinne de Lima Bonetti
Orientadora

Florianópolis, 2024.

AGRADECIMENTOS

Dou muito valor a página de agradecimentos nos trabalhos acadêmicos, apesar de reconhecer que ela nem sempre é lida por quem acessa nossas pesquisas. Percebo o quão importante essa página é pelo fato de mostrar que a trajetória de construção dessa pesquisa não foi solitária. Todos os incentivos foram importantes. Que sorte a minha poder ter com quem contar! O projeto da pós-graduação era um desejo antigo e conquistá-lo me fez ressignificar sonhos um pouco adormecidos, os quais espero seguir compartilhando com aquelas e aqueles que amo. Dito isso, deixo registrado meus agradecimentos afetuosos a quem contribuiu com essa conquista:

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Erechim/RS, onde concluí minha graduação em Ciências Sociais e descobri o quanto a educação pública e gratuita pode mudar vidas. A vontade de seguir na trajetória acadêmica e o sonho da pós-graduação foram sementes que plantei a partir da UFFS e, agora, florescem. Eu vim de lá com muito orgulho!

Ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por oferecerem espaços formativos e suportes necessários para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, prof.^a Alinne de Lima Bonetti, que topou a aventura de me acompanhar nessa trajetória de pesquisa, ensinando-me a amar a prática etnográfica e me fazendo lembrar em diferentes momentos (mesmo sem querer) sobre as minhas potencialidades enquanto pesquisadora. Obrigada, profe!

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e defesa deste trabalho, prof.^a Antonella Tassinari e prof.^o Fernando Seffner. Suas sugestões foram valiosas para tornar o caminho da pesquisa fluído. Obrigada!

Ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC) e todas as pessoas que fazem suas ações tomarem forma. Este foi um lugar de acolhimento e trocas importantes durante os últimos dois anos. Em especial, gostaria de agradecer as escutas atentas de Jônatas Alaman, Bruna Fani Duarte e Daniel Stack que me acompanharam em meio a leituras, ensaios, dúvidas, angústias, estranhamentos e escrita final. Seguimos juntas!

Ao *mi amor*, Armando José Miranda Mosquera, por toda a paciência, carinho, cuidado e beijinhos inesperados durante leituras e escritas. Ele é meu equilíbrio entre devaneios filosóficos e o mundo concreto, real, vivido. *Tu sacas lo mejor de mi*. Te amo!

Ao amigo Eduardo Teixeira de Lima que, em 2021, enviou uma mensagem inesperada com o propósito de me incentivar a tentar o processo seletivo do PPGAS/UFSC, depois de duas tentativas anteriores frustradas. Ter amigos que nos lembram dos nossos sonhos e projetos engavetados é uma dádiva.

À amiga Greta Petter Valério que cuidou de mim e me orientou em meio ao caos que eu vivia na época em que fui aprovada no PPGAS/UFSC. Quem tem mulheres incríveis por perto, tem muito. Sem a ajuda dela eu não teria seguido. Amiga, obrigada por tanto!

À amiga Silvia Poletti por compartilhar suas experiências no mestrado e na vida profissional. Essa mulher é uma antropóloga de respeito que muito me inspira a experimentar novos campos de atuação. Quero seguir aprendendo com você, amiga! Obrigada!

Aos amigos e colegas de profissão, Madjorie Kellene e Murilo Denardi, que acompanharam a minha correria em manter o vínculo com a IDES e as disciplinas obrigatórias do mestrado. Vocês foram verdadeiras fontes de alegria para os meus dias. Saudades de nós.

À Joaca, *la perra*. Durante todo o processo final da escrita ela estava deitada nos meus pés (literalmente), me chamando para brincar vez ou outra no quintal e me lembrando que tem vida lá fora. Minha parceira, minha filha, meu cão: te amo.

À energia do mar, por ser um lugar de encontro comigo mesma e de reconexão com a paz. Em tempos e lugares onde a saúde mental é tangenciada, que não me falte o movimento e energia da imensidão que é o mar.

Aos meus avós, Maria Helena Garcia Angerami e Carlos Alberto Angerami, que desde sempre apoiaram minhas escolhas em estudar aquilo que faz sentido para mim. Quando conversamos hoje em dia, meu avô se refere a mim reconhecendo minha dedicação em entender o mundo social: “você que estuda essas coisas, filha ...” – ele diz antes de iniciar qualquer comentário. Mal sabem que os saberes mais valiosos e poderosos eu aprendi com eles. Vózinha e vôzão, obrigada! Eu amo vocês.

Não menos especial, o agradecimento final fica reservado à pessoa mais importante da minha vida: Délia Simião de Carvalho, minha mãe. Há 10 anos atrás minhas escolhas acabaram me levando a morar longe de você, uma escolha que pago com muita saudade no peito. Não há um dia nessa vida que eu não te faça presente em mim. Obrigada por me respeitar e me apoiar incondicionalmente. Somos mestras da alegria, do riso solto, do espírito livre – eu tive uma excelente professora: você. Esse título é nosso. Te amo no profundo!

Ainda que eu tenha optado por não identificar as instituições escolares que me receberam com os seus nomes verídicos, bem como as pessoas com as quais estabeleci

interlocução, gostaria de agradecer a recepção e atenção à minha presença. Quem conhece a dinâmica de uma escola, sabe o quão difícil é despender de tempo e espaço para uma única pessoa. Ainda que anônimos, agradeço toda a atenção e disponibilidade.

RESUMO

O Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim), instituído em 2019 pelo Governo Bolsonaro (2018 - 2022), foi adotado por algumas escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, passando a serem conhecidas como escolas cívico-militares (Ecims). Esta dissertação tem como seu objeto de investigação as culturas escolares produzidas nas Ecims e, para tanto, foi realizada uma pesquisa etnográfica por meio da observação participante e da vivência de imersão no cotidiano de duas Ecims localizadas em Santa Catarina durante o período de junho a setembro de 2023. Como resultados, podemos apontar que em meio a relações afetuosas e amigáveis entre os *monitores-militares*, corpo docente e discente das escolas, identifica-se uma prática educativa disciplinadora de corpos e mentalidades, inspirada em práticas comuns de um *ethos* militar, que visa inculcar valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito interpretados à luz de concepções particularistas de coletividade, empenho e merecimento. Em diálogo com reflexões oriundas da antropologia da educação, conclui-se que – à semelhança de modelos escolares tradicionais – tais práticas escolares são regulatórias, ratificando a homogeneização de saberes e de expressões diversas de aprendizagem no encontro de alteridades, em direção da uniformização de sujeitos em meio a processos de hierarquização e valorização de lideranças que se destacam. Entre adesões e resistências cotidianas a tal uniformização percebe-se a necessidade de aprofundar o debate sobre a militarização da educação articulada à disseminação de perspectivas individualistas e meritocráticas que emprestam sentido à educação para a cidadania.

Palavras-chave: antropologia; educação; cultura escolar; escolas cívico-militares.

ABSTRACT

The National Program of Civic-Military Schools (Pecim), established in 2019 by the Bolsonaro Government (2018 - 2022), was adopted by some Brazilian public schools that offer Elementary II and Secondary Education, becoming known as civic-military schools (Ecims). This dissertation has as its subject the school cultures produced in Ecims and, to this end, ethnographic research was carried out through participant observation and the experience of immersion in the daily lives of two Ecims located in Santa Catarina during the period from June to September 2023. As results, we can point out that amidst affectionate and friendly relationships between military monitors, teaching staff and school students, an educational practice that disciplines bodies and mentalities is identified, inspired by common practices of a military ethos, which aims to instill values such as civility, dedication, excellence, honesty and respect interpreted in the light of particularistic conceptions of collectivity, commitment and merit. In dialogue with reflections originating from the anthropology of education, it is concluded that - similar to traditional school models - such school practices are regulatory, ratifying the homogenization of knowledge and diverse expressions of learning in the encounter of alterities, towards the standardization of subjects amidst processes of hierarchization and appreciation of outstanding leaders. Between daily adherence and resistance to such standardization, one can see the need to deepen the debate on the militarization of education linked to the dissemination of individualistic and meritocratic perspectives that lend meaning to education for citizenship.

Keywords: anthropology; education; school culture; civic-military schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas para submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil	27
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brasão do Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim)	36
Figura 2 - Placa exposta na escola com os valores do Pecim	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
Cepsh	Comitê de ética em pesquisa com seres humanos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Ecims	Escolas cívico-militares
FAs	Forças Armadas
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
PPGAS	Pós-graduação em Antropologia Social
Pecim	Programa Nacional de Escolas Cívico-militares
SED	Secretaria de Educação
SED/SC	Secretaria de Educação de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 APONTAMENTOS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA..	19
2.1 COM QUANTOS “NÃOS” CONSEGUIMOS UM “SIM” DO COMITÊ DE ÉTICA?.	23
2.2 “NÃO ESTOU AQUI PARA DIZER SE É CERTO OU ERRADO”: NEGOCIANDO A ENTRADA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.....	31
2.3 O QUE É O PECIM?.....	41
2.4 QUEM E COMO SÃO OS MONITORES-MILITARES?.....	46
3 APROXIMAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: É POSSÍVEL FALAR DE UMA CULTURA PRÓPRIA?.....	55
3.1 DISPUTAS POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	61
3.2 ECIMS: UMA CULTURA ESCOLAR PRÓPRIA?.....	67
3.2.1 Combinando ethos militar e escolas.....	68
3.2.2 “O general aqui sou eu”: professores de personalidade militar.....	77
3.2.3 “É uma escola normal, só que com mais regras”: agências e avaliações dos sujeitos.....	82
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem emergido diferentes movimentos por parte da sociedade civil e representantes da esfera política com interesses voltados à educação, entendendo que – por meio das instituições de aprendizagem – se torna possível investir na manutenção de determinadas convenções sociais e valores atrelados a uma perspectiva conservadora de sociedade apoiada em uma matriz binária, heteronormativa, branca, cristã e ocidentalizada (Rogédio Diniz Junqueira, 2022; Fernando Seffner, 2022). É nesse mesmo ecossistema de disputas em torno das políticas educacionais que as escolas cívico-militares (Ecims) estão situadas, depositando nos *militares* a figura do sujeito ideal para transmitir valores civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito que, por outra perspectiva, podem ser interpretados à luz de concepções particularistas de coletividade, empenho e merecimento.

Elaborar uma compreensão analítica sobre as culturas escolares produzidas nas Ecims foi o principal objetivo do trabalho em tela. A experiência etnográfica que orientou o levantamento dos dados empíricos aqui compartilhados servem como subsídio de reflexão e problematização dos entendimentos em torno do papel da escola e do projeto de sociedade que a política institucional tem investido.

O Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim), instituído em 2019 pelo Governo Bolsonaro (2018 - 2022) tem como produto o modelo das Ecims, sendo adotado de maneira espontânea por escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Com a implantação do respectivo modelo, as escolas passam a receber uma equipe de militares oriundos das Forças Armadas (FA), correspondendo ao Exército, Marinha e Aeronáutica. Estes *monitores-militares* passam a atuar junto dos gestores e docentes, acrescentando ao cotidiano das escolas práticas oriundas de um *ethos* militar (Jefferson G. Nascimento, 2014), sendo está uma estratégia de disciplinar corpos e mentalidades dos estudantes que frequentam essas instituições (Michel Foucault, 1987; Nicholas G. Castro, 2016).

A rotina de observação participante se deu entre os meses de junho a setembro de 2023, contemplando duas Ecims situadas no contexto catarinense, denominadas pelos codinomes fictícios: Escola Kaius e Escola Plínio. Para tornar possível o acesso às escolas, o projeto de pesquisa que culminou neste trabalho foi submetido para avaliação do comitê de ética em pesquisa com seres humanos, bem como pela equipe de técnicos educacionais que

atuam na Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC), etapa que precedeu as observações *in loco*.

As interações em campo se deram com todos os segmentos da comunidade escolar, contudo as interlocuções mais diretas foram estabelecidas com os *monitores-militares*, visto que o Pecim ganha materialidade empírica através da presença desses sujeitos nas escolas. Assim, observando as práticas oriundas do universo militar, me propus a pensar sobre os sentidos, valores e práticas inseridos nos contextos escolares por meio de ritualísticas militares, tais como: a formação de filas, a verbalização dos valores do programa, a recepção de professores e *militares* quando os mesmos chegam na sala de aula, as *instruções de ordem unida* e as *formaturas* realizadas uma vez na semana que implica na cantoria do hino nacional e na saudação à bandeira nacional.

Em meio as ritualísticas mencionadas, as relações interpessoais estabelecidas entre a comunidade escolar também são apresentadas neste trabalho. Entre docentes, gestores, estudantes e *militares* as aproximações eram amigáveis, embora isso não fosse um impedimento para que os sujeitos elaborassem posições críticas sobre o programa, a exemplo das narrativas docentes que reconheciam o apoio cotidiano prestado pelos *monitores-militares*, ainda que questionassem o investimento público feito em um programa com militares ao invés de investir no fortalecimento da profissão docente. Já os estudantes demonstraram suas agências de forma diferente, sendo possível notar aqueles que estabeleciam relações mais amigáveis com os *monitores* e outros com um perfil de menor engajamento, indicando formas de resistência às expectativas do Pecim. Não menos importante, a gestão de ambas as escolas demonstra alinhamento com as práticas e as regras do programa, até porque a implantação desse modelo, segundo os interlocutores, passa pela manifestação voluntária das escolas que possuem, em última instância, a gestão como responsável por esses encaminhamentos.

Esta dissertação está organizada em dois capítulos seguidos da seção correspondente às considerações finais, além desta breve introdução. No capítulo seguinte, "Apontamentos iniciais: a construção de um objeto de pesquisa" apresento os caminhos da construção do objeto desta pesquisa, tecendo considerações ético-metodológicas sobre a mesma e apresentando o cenário empírico onde realizei a respectiva etnografia (marcos regulatórios do Pecim, as escolas visitas e o perfil dos *monitores* com quem estabeleci interlocução). O segundo capítulo denominado "Aproximações entre antropologia, educação e escolas cívico-militares: é possível falar de uma cultura escolar própria?", inspirada pelas reflexões

oriundas da antropologia da/e educação, analiso etnograficamente as características, as práticas e os sentidos em ação de culturas escolares particulares que emergiram da experiência das Ecims investigadas. Como bem proposto pela disciplina antropológica, não se pode construir análises e reflexões sobre o cotidiano se não partir do mesmo, portanto, ao longo de todo o trabalho são apresentados excertos do meu diário de campo a fim de tornar visível ao leitor as cenas escolares (Fernando Seffner, 2020) que possibilitaram reconhecer que tipo de cultura escolar tem sido produzida nas escolas cívico-militares.

A fim de situar a pessoa leitora sobre os estilos de escrita e marcações adotadas neste trabalho, lembro que todos os excertos escritos em fonte calibri são extratos dos diários de campo produzidos durante as observações e imersão etnográfica. Além disso, toda frase acompanhada de aspas e grifada em itálico diz respeito a palavras, expressões e falas oriundas do universo investigado. Categorias nativas também estarão grifadas em itálico, como no caso de *monitor, militar e coronel* – patentes dos interlocutores de pesquisa. Por fim, todos os nomes de professores, estudantes, *monitores*, gestores e, inclusive, das escolas visitadas são fictícios. No universo da Escola Kaius, os *monitores* estarão nomeados com a letra K, já os *monitores* da Escola Plínio com a letra P, sendo diferenciados por número: P1, P2, K3, K5 etc.

As características e marcadores sociais dos meus interlocutores foram registrados de forma arbitrária em meus diários de campo durante o período de observações, não sendo realizadas coleta de dados sociodemográficos. Portanto, será comum a pessoa leitora encontrar descrições como, por exemplo, “*P2 é um homem, socialmente branco, com sotaque carioca*”. Identificar os marcadores étnicos-raciais dos interlocutores da pesquisa com a palavra “socialmente” foi uma estratégia de identificar que a leitura desses marcadores não passou pela autoidentificação dos sujeitos.

Por fim, cabe mencionar que ao realizar citações diretas ou indiretas neste trabalho, estarei registrando o nome da pessoa pesquisadora por extenso, seguindo a tradição de produção de conhecimento científico no campo da Teoria Feminista que, por meio dessa prática, tem a intenção de dar a devida visibilidade a autoria de pesquisadoras mulheres e outras identidades de gênero. Tal prática é corriqueira nos trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras associadas ao Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC, sendo este um espaço importante de interlocução e apoio para tornar possível o trabalho em tela.

2 APONTAMENTOS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

Fui apresentada a perspectivas teóricas que valorizam as trajetórias e experiências subjetivas desde a graduação. Nos primeiros passos da trajetória universitária, fui motivada por leituras freireanas a pensar a produção de conhecimento a partir das minhas “experiências concretas”, tomando como estímulo a busca por reflexões mais densas sobre o (meu) mundo social (Thiago Ingrassia Pereira, 2017). Alguns anos mais tarde, após ter adquirido outras vivências, ingressei na pós-graduação e passei a valorizar mais ainda as experiências que me constituem. Dessa vez, tomei como base a perspectiva crítica feminista da objetividade corporificada (Donna Haraway, 1995), aliada à antropologia feminista (Henrietta Moore, 2009[1991]; Sherry Ortner, 1996) e suas ponderações analíticas sobre relações de poder (Alinne Bonetti, 2012) à qual passei a me filiar por entender e valorizar um tipo de produção científica que foge das verdades absolutas produzidas por uma única perspectiva – a do homem-cisgênero-branco-ocidental. Ainda que eu reconheça os privilégios sociais em ser uma mulher-cisgênero-branca-ocidental, busco empenhar pesquisas e análises que reconheçam e viabilizem a perspectiva de diferentes sujeitos sobre seu contexto social, contribuindo com uma produção de conhecimento plural e ética. Dito isso, dou início a este trabalho demarcando parte das experiências subjetivas que estimularam o interesse pelo objeto central desta investigação: as escolas cívico-militares.

Ao contrário do que se poderia supor sobre os meus interesses de pesquisa, eu não sou oriunda de uma família composta por pessoas que seguiram a carreira militar. Aliás, essa foi uma pergunta recorrente que precisei responder aos meus interlocutores em campo: “você é filha de militar?” – questionavam. O contato mais próximo que tive com esse universo foi através da atuação profissional de minha mãe que atua no segmento da segurança privada, cuja comunicação profissional entre as pessoas que atuam nessa área apresenta certo grau de semelhança aos códigos e protocolos práticos do cotidiano militar. Fora isso, até o momento da pesquisa o meu contato com esse universo era nulo. Entretanto, os debates em torno da educação sempre estiveram no meu horizonte de pesquisa devido à minha formação inicial ter sido na licenciatura em Ciências Sociais, além das experiências formativas e profissionais voltadas às instituições escolares e espaços de aprendizagem. A prática do ensinar e do aprender acabou se tornando um interesse constante. Assim, quando houve o encontro desses

dois universos – militar e educacional – por meio de uma proposta de modelo escolar, minha atenção se volta a essa dinâmica com curiosidade tipicamente antropológica.

A proposta inicial de pesquisa submetida junto à inscrição no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC) tinha como campo de imersão o contexto escolar. Em um primeiro momento, minha intenção era dar continuidade às reflexões levantadas no trabalho de conclusão de curso que realizei na graduação (Adriana Angerami, 2018), uma investigação preocupada em apresentar concepções sobre masculinidades (Miguel Vale de Almeida, 1996; Raewyn Connell e James Messerschmidt, 2013) produzidas por jovens estudantes de um colégio agrícola. Contudo, a instituição onde realizei essa pesquisa inicial se localiza no interior do Rio Grande do Sul, o que me levou a propor uma pesquisa em colégios agrícolas – ainda para discutir masculinidades com homens jovens – que estivesse alocada em Santa Catarina, considerando a facilidade logística para estar no cotidiano dessas instituições, pois agora eu residia nesse estado¹. Além disso, um fato sobre minha trajetória enquanto pesquisadora precisa ser expresso: instituições escolares com formato de regimento diferente do convencional sempre me chamaram a atenção.

Assim que foi iniciada a trajetória no mestrado, busquei contato com a prof.^a Alinne Bonetti convidando-a para me acompanhar como orientadora. Combinamos de tomar um suco em um lugar no centro de Florianópolis que era próximo ao meu local de trabalho na época² e perto de sua casa, facilitando a locomoção para ambas. Naquele dia expliquei sobre meu projeto e meu interesse em seguir pensando sobre masculinidades. A professora me escutava atentamente fazendo anotações em seu caderno, apresentando posteriormente suas formas de trabalho e temas de interesse. Lá pelas tantas, ela comentou sobre as escolas cívico-militares –

¹Sou filha do Sistema de Seleção Unificado (SiSu), o que me tornou uma estudante itinerante. Nasci no Estado de São Paulo, onde morei até os meus 18 anos, quando fui aprovada em 2014 no curso de Ciências Sociais - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no campus Erechim, localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul. Morei na cidade durante todo o período de graduação, totalizando cinco anos. Recém formada, me mudei para o estado de Santa Catarina em 2019, vislumbrando ser aprovada no PPGAS/UFSC.

²Quando iniciei o mestrado no PPGAS/UFSC, em março de 2022, eu havia recém ingressado como educadora no Formação Aprendiz da Irmandade Divino Espírito Santo (IDES). Essa foi minha primeira experiência formal enquanto regente de sala de aula, algo que eu almejava desde a conclusão da licenciatura em Ciências Sociais, em 2018. Isso me levou a não manifestar o interesse pela bolsa de pesquisa da pós-graduação logo que iniciei os estudos, pois se assim fizesse, eu teria que abrir mão do meu trabalho tão desejado. Além disso, o salário representava o dobro do valor da bolsa, o que materialmente me levava a escolher a opção que melhor me dava condições de subsistência. Assim, no primeiro ano do mestrado eu estive vinculada a esse trabalho, formalizando minha saída quando chegou o momento de iniciar o campo em escolas. Considerando os horários das minhas aulas e o horário de funcionamento das escolas que eu pretendia conhecer para realizar as observações, seria inviável seguir vinculada aos dois projetos. De toda forma, levo em meu coração todas as experiências e trocas que os meus colegas do Formação e que os aprendizes proporcionaram.

o que na época eu pensava ser o mesmo modelo de um colégio militar – e pensamos conjuntamente que poderia ser um campo frutífero para abordar nossos interesses de pesquisa em comum e levantar elementos que pudessem contribuir com um debate contemporâneo sobre as disputas ideológicas travadas no campo da educação (Rogério Diniz Junqueira, 2022).

Lapidei meu campo de pesquisa. Passei a pesquisar sobre as escolas cívico-militares, entendendo que elas são fruto do Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim), cujos princípios e decreto que o formalizam eu relatarei mais adiante. Inicialmente minhas buscas se limitaram a garimpagem de pesquisas e artigos de opinião sobre o tema no banco de dados do Portal Capes³ e da Biblioteca Digital IBICT⁴, em que encontrei trabalhos articulando educação ao universo militar no contexto dos Colégios Militares, ainda que configurem um número pouco expressivo de produções analíticas.

Merecem destaque as pesquisas de Patrícia Carra (2008) e Jefferson Gomes Nogueira (2014) que, embora apresentem reflexões sobre Colégios Militares, serviram para *insights* importantes no processo de compreensão e diferenciação de modelos escolares dentro do debate que cerca o Pecim. Além desses, a pesquisa de Thayane Ellen Machado da Silva (2021) ampliou minha compreensão sobre o modelo de escolas cívico-militares, diferenciando-o dos Colégios Militares por questões históricas e legislativas. Considerando a contemporaneidade do Pecim, a busca por trabalhos que abordassem especificamente o programa foram árduas e demandaram um constante exercício de consulta a periódicos em busca de colegas que estivessem pesquisando o mesmo que eu. Não menos importante, o trabalho clássico de Celso Castro (1990) sobre o espírito militar, uma etnografia produzida na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), serviu como um manual de apresentação do universo militar e das Forças Armadas (FAs), explicitando funcionamentos da ordem hierárquica que rege os quartéis, as patentes entre oficiais e praças e a disciplina tão presente na formação desses sujeitos.

Com um conjunto de referências reunidas e com um entendimento mais conciso sobre o meu objeto de estudo, passei a acompanhar pronunciamentos da mídia local sobre o tema e também a agenda de eventos e reuniões da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (Alesc) a fim de mapear audiências que colocassem as escolas cívico-militares em evidência. Posteriormente, iniciei os trâmites burocráticos junto ao comitê de ética em pesquisa com

³Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

seres humanos (Cepsh/UFSC), assumindo autonomia no processo de aprendizagem da pesquisa, passando a lidar de forma direta com as tratativas do campo de pesquisa ao iniciar contato com a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC) e Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

No meio do caminho, as dinâmicas políticas advindas com a troca do governo Bolsonaro (2018 - 2022) para o governo Lula (2023), trouxeram a notícia de que o Pecim teria suas atividades encerradas até o final do ano em todo o país. Por um momento eu temi que não fosse possível encerrar as observações que eu havia recém iniciado, mas não foi o caso. As observações seguiram nesse cenário, sendo do conhecimento dos *monitores-militares*⁵ do Pecim que ao final do semestre eles já não estariam mais atuando na escola. Uma vez durante a imersão no cotidiano escolar, enquanto eu era apresentada a uma turma por um monitor, ele disse: '[...] Ela está aqui realizando um trabalho sobre o Pecim, embora o programa já esteja na reta final. Então, se ela for dizer que ele é bom ou ruim, já não vai adiantar mais' – e todos rimos.

Na época – e ainda hoje – tal comentário me levou a pensar sobre a relevância que pode suscitar uma dissertação acadêmica no campo da antropologia social. Por que a antropologia? Por que a etnografia? Alguém vai ler essa experiência? Muito provavelmente a resposta para a última questão seja “sim, alguém lerá”, mesmo que se resuma a uma leitura localizada entre as pessoas colegas do núcleo de pesquisa⁶ ao qual me filiei. Os retornos quantitativos sobre meu trabalho (quantas pessoas vão ler; quantos artigos vou publicar etc.) não me afetam tanto quanto o empenho genuíno e engajamento que depus neste processo de formação, entendendo com seriedade como se faz uma pesquisa etnográfica.

Seguir estudando não é uma decisão fácil, quase na mesma proporção de dificuldade que é ingressar na pós-graduação pública⁷. E é por acreditar que a educação e suas inúmeras possibilidades podem transformar a vida das pessoas que eu escolhi me tornar professora e pesquisar em/com escolas, tudo a partir da antropologia. Esse lugar – da antropologia – me possibilita pensar a forma de produção científica por meio do verbo “fazer”, entendendo que ele representa uma produção por meio de uma ação, que por sua vez implica na reflexividade

⁵A categoria nativa que identifica os militares nas escolas cívico-militares é ‘monitor’, portanto ao longo da dissertação estarei me referindo a estes sujeitos dessa maneira, por vezes adicionando um hífen à palavra “militar” para lembrar a pessoa leitora dessa informação.

⁶Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC)

⁷Passsei por três processos seletivos do PPGAS/UFSC até alcançar a aprovação. As tentativas se deram em momentos distintos da minha vida e, quando eu menos esperava, já estava madura o bastante para encarar essa etapa de formação. Registro isso com orgulho e como forma de lembrar às pessoas leitoras que a pós-graduação é um direito possível para toda pessoa que desejar ingressar nela.

(Claudia Fonseca, 2005). Ou seja, fortalecer um caminho de reflexão analítica sobre as relações de alteridade estabelecidas em um determinado contexto social, provocando tanto quem pesquisa como quem lê o trabalho a reconfigurar narrativas que estavam presentes no imaginário predominante. Munida desse compromisso com a reflexividade, me tornei cada vez mais interessada pelo campo das escolas cívico-militares.

Relembrando o comentário do *monitor-militar* que mencionei anteriormente, eu tendo a concordar com ele: se eu disser com este trabalho que o Pecim foi uma ação concisamente positiva ou uma estratégia para enfraquecer a democracia, penso que estarei indo no caminho oposto daquilo de mais potente que um trabalho etnográfico pode apresentar. Meu compromisso com a antropologia e com a educação, bem como com as pessoas que me receberam ao longo da pesquisa, é apresentar aquilo que foi observado *in loco* e como essa experiência aponta para complexidades estruturais do sistema educacional. Não espero entregar nenhum tipo de relatório de avaliação sobre o Pecim, mas sim, uma tentativa reflexiva de expor como a pauta da educação é profunda e densa, com incêndios diários que não serão apagados por meio de estratégias de implementação de modelos militares em espaços escolares. Esse movimento pode ajudar a conter o fogo, mas não apaga o incêndio.

Concluída a exposição sobre os acontecimentos, conversas e leituras iniciais que estimularam esta pesquisa, apresentarei na sequência os caminhos percorridos em busca de um parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética da universidade.

2.1 COM QUANTOS “NÃOS” CONSEGUIMOS UM “SIM” DO COMITÊ DE ÉTICA?

Embora haja um histórico de contribuições sobre ética na pesquisa antropológica (Roberto Cardoso de Oliveira, 2004; Luís Cardoso de Oliveira, 2004; Claudia Fonseca, 2007; Soraya Fleischer e Patrice Schuch, 2010), nota-se que a demanda por seguir debatendo e refletindo a respeito de tal temática e seus percalços está posta – e enquanto houver pesquisa social, haverá necessidade de discutirmos as questões éticas em torno da pesquisa. Isso porque tocar no tema da ética em pesquisa social implica lidar com interesses diversos em torno da produção de conhecimento científico que geram disputas em torno das múltiplas abordagens metodológicas possíveis e, como esperado, com os possíveis riscos a quem fica exposto aos olhares e questionamentos: os interlocutores.

Ao longo da minha trajetória nesta pesquisa, muito me questioneei sobre as questões éticas que implicam o fazer etnográfico em contextos escolares, sobretudo, considerando a

especificidade política que permeia o programa ao qual me debruçei. Portanto, essa dissertação estaria incompleta se não trouxesse parte das inquietações e dúvidas que me acompanharam nesse trabalho, em particular os entraves com o comitê de ética em busca de um parecer positivo. Assim, detenho-me a pensar na relação ética sobre pesquisas antropológicas com seres humanos a partir de ensaios clássicos e, sobretudo, considerando o processo particular de submissão do projeto ao Sistema Cep/Conep⁸, chamado aqui pelas siglas Cepsh⁹/Conep.

Em síntese, entre idas e vindas, meu projeto de pesquisa foi enviado quatro vezes para avaliação do Cepsh/Conep por meio da Plataforma Brasil. O prazo para análise de projetos e o encaminhamento da devolutiva pode levar até 30 dias, o que em média já torna possível calcular que estive em negociação com o Cepsh/UFSC durante cinco ou sete meses. Reitero ainda que na página web do Cepsh/UFSC encontrei todas as informações necessárias para iniciar, prosseguir e encerrar com o trâmite, recebendo respostas imediatas a todos os e-mails e contatos que realizei com o respectivo setor. A discussão que apresento sobre os trâmites e a avaliação do projeto não devem ser interpretadas de forma personalizada à instituição e ao respectivo setor, pois não é essa a minha intenção. Faço aqui um exercício reflexivo sobre a maneira como os projetos de caráter etnográfico/antropológico são entendidos nesses comitês e quais foram os entraves enfrentados durante a submissão em termos de prazo e compreensão da proposta apresentada.

O Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) prevê como direito às pessoas pesquisadoras a liberdade metodológica e escolha temática da pesquisa, a autoria sobre os dados reunidos e a escolha sobre os modos de divulgação dos resultados obtidos. São resguardados também os direitos e cuidados com as populações pesquisadas, garantindo a estas a escolha plena de informar, participar e colaborar somente se for da sua voluntária vontade. Até aqui, me parece que o cuidado ético estabelecido pela ABA vai ao encontro do que tem sido debatido em termos de postura ética em pesquisa social, embora eu considere que há um gargalo no que diz respeito à avaliação dos projetos de caráter antropológico realizados pela Conep. Em geral, os projetos antropológicos/etnográficos que passam por essa avaliação criteriosa derivam do campo da etnologia indígena (Roberto Cardoso de Oliveira, 2004) e no seguimento da antropologia da saúde (Dirce Guilhem e Maria Rita C. Garbi Novaes, 2010), havendo poucas produções que se detêm a refletir sobre

⁸ “Cep” se refere a Comissão de Ética em Pesquisa; “Conep” representa a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

⁹ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

uma avaliação técnica e ética especificamente de projetos situados no campo da antropologia da educação.

Considerando as orientações do Código de Ética da ABA, encaminhei uma versão do projeto de pesquisa para avaliação¹⁰. O Cepsh é responsável pela avaliação do projeto e, neste caso, está vinculado à universidade¹¹, sendo um grupo de representação local que verifica as propostas de pesquisa de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, a Resolução CNS nº 510/2016 e demais normas vigentes. As normas prescritas nestas resoluções indicam, de maneira geral, parâmetros que resguardam os sujeitos de pesquisa de possíveis danos e exposições, ponderações sobre benefícios da pesquisa e a garantia de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa, além da possibilidade de desistência em qualquer etapa do processo de pesquisa sem consequências.

Vista as orientações éticas descritas, parece existir alguns indicativos sobre a complexidade que uma pesquisa com seres humanos demanda. Aliás, o uso da preposição “com” ou o uso da preposição “em” na nomenclatura que se refere aos comitês que avaliam com projetos em seus termos éticos é problematizada por Luís R. Cardoso de Oliveira (2004) e Claudia Fonseca (2010), pois uma ideia de pesquisa “em” seres humanos – como estão denominados esses comitês – indica uma intervenção sobre os sujeitos, podendo acarretar em consequências ou riscos. Por outro lado, a antropologia tem reivindicado uma construção de pesquisa “com” seres humanos, o que significa considerar desde o princípio a interlocução com sujeitos oriundos do contexto pesquisado para construção dos objetivos do trabalho de campo.

Esse modo de produção de conhecimento científico pautado na interlocução com o sujeito pesquisado nem sempre é bem compreendido pelos comitês, pois a formação acadêmica da equipe que atua dentro dessas comissões costuma seguir uma perspectiva de ciências biomédicas, com padronizações e universalismos típicos do conhecimento cartesiano (Marina Cardoso, 2013). Essa perspectiva colabora com a burocratização do processo de avaliação de projetos etnográficos que são, por fim, pouco compreendidos pelos comitês .

De acordo com Débora Diniz (2010), os comitês de ética não têm a finalidade de avaliar os aportes metodológicos do projeto, mas sim, os riscos mínimos que a pesquisa pode

¹⁰No caso, essa já era a terceira versão do meu projeto de pesquisa: a primeira versão foi aquela com a qual conquistei o ingresso no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (UFSC), já a segunda versão foi revisitada e apresentada à banca de qualificação que, por sua vez, sugeriu importantes modificações que couberam a uma terceira versão apresentar. Essa última foi submetida para apreciação do Cepsh/Conep via Plataforma Brasil.

¹¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

gerar aos sujeitos participantes, sendo difícil cumprir essa desassociação. Por este motivo, as pesquisas etnográficas esbarram em interpretações feitas pelos comitês de ética que expressam o desconhecimento do *modus operandi* da disciplina, resumindo as abordagens metodológicas e qualitativas a realização de entrevistas.

Um trabalho etnográfico não se resume a entrevistas, muito pelo contrário. Esse tipo de interpretação reducionista sobre a pesquisa etnográfica gera uma outra exigência técnica e trabalhosa para submeter à avaliação a proposta de pesquisa: a construção de termos de consentimento livres e esclarecidos (TCLE). Soraya Fleischer (2010) aponta alguns exemplos sobre os limites que os TCLE não dão conta de suprir: interlocutores que não sabem ler os termos e passam pelo constrangimento quando solicitada a assinatura pela pesquisadora ou a associação que os interlocutores fazem sobre um "papel assinado" enquanto um tipo de burocracia que remete ao poder do Estado, além da tradução necessária de um linguajar acadêmico – presente nesses termos – para os códigos familiares ao interlocutor. A provocação de Fleischer é interessante para pensarmos se a aplicação de um TCLE garante efetivamente um levantamento de dados correspondente aos parâmetros éticos de pesquisa, ou não.

Em minha experiência de pesquisa, considerava mais relevante garantir que o ponto de vista dos sujeitos das escolas cívico-militares fossem expressos como realmente se apresentaram para mim, entendendo que a cultura escolar produzida nesses contextos não poderia ser compreendida sem a vivência cotidiana nas instituições. Assim, minha preocupação maior era poder acessar essas escolas e acompanhar seus cotidianos, o que me levou inevitavelmente a seguir todas as prerrogativas expressas na Resolução CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, reconhecendo o caráter biomédico presente nesses documentos e negociando o acesso ao campo em acordo com os mesmos, embora nem sempre de acordo com os prazos que ficavam cada vez mais restritos.

O entendimento sobre estas instâncias de avaliação ética não me eram familiares. Ao passo em que eu tomava decisões sobre a pesquisa, acabava tendo que aprender-fazendo os trâmites burocráticos junto ao Cepsh. A intenção de sistematizar essa experiência e apresentá-la neste trabalho é propor também caminhos não tão ásperos a quem pretenda realizar pesquisas etnográficas na educação, seja em escolas ou em outros espaços de aprendizagem. Para tanto, é importante ter em mente que houveram três núcleos presentes no processo de encaminhamento do projeto para avaliação: O Cepsh – já apresentado – e a Secretaria de Educação (SED) em parceria com a Coordenadoria Regional de Educação

(CRE), visto que meu campo de pesquisa ocorre em instituições escolares que respondem a esses órgãos administrativos.

Inicialmente eu achava que seria preciso concluir todo o trâmite de análise do projeto junto ao Cepsh e, somente depois de já ter sido aprovado o projeto de pesquisa, contatar a SED/CRE responsável por autorizar minha entrada nas escolas cívico-militares. Contudo, quando eu realizei o acesso à Plataforma Brasil e passei a alimentar os campos obrigatórios para submissão do projeto, me deparei com um ícone que solicitava anexar o termo de anuência do órgão normativo das escolas em que eu faria a pesquisa. Ou seja, era preciso já ter obtido a autorização da SED/CRE para submeter o projeto na plataforma, o que não era do meu conhecimento até então. A forma mais fácil de enfrentar esse projeto seria seguindo as seguintes etapas:

Quadro 1 - Etapas para submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil

1º Conclusão do Projeto de Pesquisa	2º Contatar Secretaria de Educação	3º Submissão via Plataforma Brasil	4º Imersão nas instituições escolares
<p>É importante que o projeto de pesquisa esteja concluído e qualificado, porque sua apresentação é indispensável para obtenção do termo de anuência (aprovação) da Secretaria de Educação. A confecção de termos de consentimento e roteiro de questões para entrevistas devem estar anexados ao projeto.</p>	<p>Ao contatar a Secretaria de Educação, o respectivo setor estará compartilhando as orientações para formalizar o pedido. Em geral você precisará apresentar o projeto de pesquisa, um termo de responsabilidade e uma carta de apresentação da orientadora do projeto. Podem haver outras solicitações a depender do órgão com quem estiver tratando.</p>	<p>Com o termo de autorização da instância maior responsável pelas escolas – a SED – já é possível submeter o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. O CEPESH estará analisando o projeto por meio dessa plataforma, portanto, é o único caminho para validar a pesquisa em instâncias que discorrem sobre procedimentos éticos na pesquisa.</p>	<p>O trâmite de aprovação do projeto pelo CEPESH via Plataforma Brasil (etapa anterior) pode ser demorado. Após aprovação, o contato com as instituições escolares pode iniciar de forma plena.</p>

Fonte: autora.

A primeira etapa consiste em garantir que o projeto de pesquisa, bem como os termos de consentimento e roteiros de questões pré-estruturadas para entrevistas, estejam concluídos e revisados pela orientadora e pela banca de qualificação. A segunda etapa consiste em estabelecer contato com o órgão responsável pela gestão das escolas que, geralmente, corresponde à SED ou às CRE, que são sub-secretarias responsáveis pelas instituições de ensino de uma determinada região. É por meio desse contato que será obtido

um termo de autorização indispensável para a submissão do projeto na Plataforma Brasil que, por sua vez, configura a terceira etapa do processo. O Cepsh avalia os projetos de pesquisa por meio dessa plataforma, não sendo possível obter uma declaração que respalde sua pesquisa em termos éticos sem passar por esse sistema. Vencidas as três primeiras etapas, por fim, a quarta e última implica no contato direto com as instituições escolares em que se almeja realizar a pesquisa de campo, dando início a negociações locais.

Durante a experiência desse trabalho, algumas peculiaridades entre essas etapas tornaram o processo demorado e desgastante. Após defender meu projeto para a banca de qualificação, recebi sugestões valiosas para aperfeiçoar meu trabalho e negociar de forma estratégica a entrada nas escolas cívico-militares. O temor da banca – e o meu também – girava em torno de uma negativa: não conseguir a autorização necessária para realizar as observações participantes no cotidiano dessas instituições. Posteriormente o temor cessou ao descobrir que a autorização para adentrar nas instituições coube à SED/CRE após terem tomado conhecimento do projeto de pesquisa enviado por mim. Cabe ainda dizer que meu contato direto com essas instâncias foi orientado por uma colega da universidade que tomou conhecimento sobre o meu tema de pesquisa durante as primeiras aulas da disciplina “Antropologia e Educação”¹². No mesmo momento em que o professor citou meu campo, duas colegas ao meu lado me olharam exclamando uma espécie de preocupação e relevância sobre a abordar este tema.

Paramos a aula para realizar um intervalo, momento em que nos encaramos para iniciar uma conversa. Inicialmente eu as identifiquei como a ‘de verde’ e a ‘de preto’ (não nos apresentamos por nome). Ambas trabalham na SED e começaram a relatar a experiência de implementação do Pecim em uma das escolas da Grande Florianópolis. A narrativa da ‘de preto’ foi de partilha do cenário caótico que a implementação desse programa causou para a comunidade (bairro), professores/as e infraestrutura da escola. De acordo com o que ‘a de preto’ comentou, a implementação do Pecim foi um processo ‘violento’¹³ por desconsiderar a trajetória profissional dos/as professores/as que ali lecionam há 20 anos. A ‘de verde’ complementou a narrativa dizendo que a implementação consistiu em “*largar*” (equivalente a “colocar dentro da escola”) professores/as e militares sem introduções e negociações sobre o programa¹⁴. Ambas avaliavam a implementação como “*bem difícil*”. Foi durante essa interação que eu encontrei o momento pertinente para sanar dúvidas sobre a avaliação de

¹² Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC, ministrada pelo prof.º Amurabi Pereira de Oliveira.

¹³ Os adjetivos apresentados entre aspas ao longo das descrições expostas neste trabalho são fidedignos ao que as interlocutoras mencionaram.

¹⁴ Esse relato vai de encontro ao que está prescrito no Art. 12 do Decreto 10.004/2019, bem como ao que foi relatado pelos interlocutores da pesquisa. Nas instituições que fazem parte do universo da minha pesquisa, segundo relato dos interlocutores, todos os monitores-militares passaram por formações promovidas pelo MEC e nas escolas foram realizadas reuniões de apresentação do programa à comunidade escolar antes de sua implementação.

projetos realizada pela SED/CRE, afinal eu me encontrava de frente com duas trabalhadoras dessas instâncias. Elas me tranquilizaram dizendo que raramente um projeto é negado, desde que tenha passado pelo comitê de ética e apresente coerência metodológica. “*Pode mandar lá pra nós que vai dar certo, sim!*” – disse ‘de verde’ com um sorriso motivador, me dando total incentivo para prosseguir com a pesquisa. (Diário de Campo, 22/02/2023)

Acabo de apresentar um aspecto característico nas pesquisas antropológicas, cujo texto da Claudia Fonseca (2017) muito me inspira a pensar. Antes mesmo de adentrar no campo empírico e prático – o “estar lá” – o processo de investigação já havia iniciado. Ou seja, antes de submeter o projeto de pesquisa à avaliação, eu já havia iniciado minhas incursões etnográficas, inclusive sistematizando as experiências em um diário de campo. Essa dinâmica, típica da área de antropologia, cuja construção metodológica se dá concomitante às demandas que o próprio contexto da pesquisa oferece, não necessariamente encontra um espaço de compreensão nas orientações e resoluções do conselho de ética que, por sua vez, prescreve que a pesquisa só deve ser iniciada após findada a avaliação do projeto na Plataforma Brasil.

De toda forma, elaborei os TCLE que seriam entregues às pessoas interlocutoras da pesquisa caso eu fosse realizar entrevistas semi-estruturadas, construindo também um possível roteiro de questões, buscando atender aos parâmetros das resoluções, e formalizando o envio do projeto para avaliação¹⁵. Mesmo que minha abordagem metodológica central estivesse apoiada em uma rotina de observação participante, a elaboração desses termos era necessária para justificar meu comportamento ético no caso de obter entrevistas formais com os interlocutores da pesquisa. Paralelo a isso, já possuía em mãos a carta de aprovação e autorização de prosseguimento da pesquisa emitida pela SED/CRE. Havia sido concedido a mim três meses (de junho a setembro de 2023) para realização da pesquisa e, com isso, um novo temor surgiu: o tempo. Considerando os prazos de devolutiva do Cepsh/Conep e possíveis necessidades de reajustar e aguardar mais um período de devolutiva, eu temia não conseguir realizar a imersão nas escolas.

A essa altura do processo, tomei a decisão de iniciar a observação participante em paralelo ao processo de avaliação da pesquisa pelo Cepsh. Autorizada pela SED/CRE, iniciei minhas observações nas escolas em 13 de junho de 2023, tendo submetido o projeto via Plataforma Brasil em 29 de maio do mesmo ano. Como já mencionado, o processo gerou o

¹⁵Em tempo, aqui indico outro limite em colocar um TCLE como início de diálogo com os interlocutores/as, correndo o risco de criar muros na comunicação que embasa as pesquisas etnográficas (Luciane Ouriques Ferreira, 2010).

envio de quatro versões, cujos pareceres emitidos pelo comitê indicavam modificações de redação nos termos de consentimento, de modo a garantir que a ponderação entre riscos, benefícios e respaldos sobre a participação na pesquisa estivessem explícitas. Por se tratar de questões pontuais, os ajustes eram facilmente realizados, contudo o tempo de espera para uma nova devolutiva seguia o mesmo prazo de 30 dias. Entretanto, considerando que um curso de mestrado possui 24 meses e os primeiros doze meses são dedicados à realização de disciplinas obrigatórias e optativas, minha maior preocupação era o fator tempo. Por essa razão, tomo a decisão de iniciar a observação participante em paralelo ao processo de avaliação da pesquisa pelo Cepsh, como visto também na trajetória de Raquel Lima (2010).

A primeira devolutiva indicou uma adequação mais complexa: a apresentação de uma “*declaração de anuência da instância ou secretaria à qual os militares que atuam estão ligados*”. Neste caso, como eu iria acessar o Ministério da Defesa (MD)? Novamente, nasceu outro temor. Entre diálogos com a representação do Cepsh/UFSC e as técnicas que avaliaram meu projeto na SED/CRE, construímos o entendimento de que a atuação exclusiva dos *monitores-militares* não configurava o objeto de pesquisa, mas sim todo o cotidiano escolar (conforme era descrito no projeto, o interesse de pesquisa voltava-se para a implementação de um programa que produz uma cultura escolar específica). A cultura escolar engloba todos os membros daquela instituição, desde estudantes e professores, perpassando *monitores* e gestores, considerando também a atuação de outros sujeitos naquele espaço, como a equipe de limpeza e alimentação. Nesse sentido, não deveria ser solicitada também uma carta de anuência também às empresas terceirizadas que atuam na escola? Determinados serviços são prestados por outros órgãos e são parte da observação participante nesses contextos, sendo, por fim, um desses serviços aquele prestado pelos *monitores-militares*. Portanto, embora os *monitores* respondam em instância superior ao MD, sua atuação nas instituições escolares perpassa a equipe gestora da escola que, por sua vez, é encarregada pela CRE/SED¹⁶, configurando-se, em certa medida, responsável pela atuação dos *monitores* nessas escolas. Esse argumento – construído conjuntamente com as técnicas da SED – foi formalizado e encaminhado ao Cepsh/UFSC via Plataforma Brasil, não sendo questionado novamente.

Enfrentar essas tratativas burocráticas da pesquisa em relação ao Cepsh/UFSC possibilitou, em termos práticos, experimentar e aprender sobre as etapas de submissão e

¹⁶Conforme está prescrito no Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: “Art. 23: Não haverá vinculação ou subordinação técnico-administrativa das escolas participantes do Pecim ao Ministério da Defesa (MD), que permanecerão subordinadas às respectivas Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital.”

avaliação de projetos. Faz parte de uma experiência acadêmica em pós-graduação exercitar a autonomia de assumir o papel de pesquisadora, o que perpassa também negociar com estes órgãos. Apesar desse reconhecimento, o processo em si foi desgastante e suscitou preocupações no que tangencia o cronograma da pesquisa, sobretudo pelo tempo de espera das devolutivas que, em alguma medida, estava associada à interpretação que os membros do comitê de ética tinham sobre o meu campo de pesquisa e sobre minhas escolhas metodológicas. Ora o parecer solicitava a retirada dos endereços e contatos da universidade com a qual estou vinculada – eu o fazia –, ora solicitavam acrescentar estes dados novamente.

Da mesma forma que iniciei este item demarcando que o debate sobre ética na pesquisa sempre se fará necessário, encerro com um alerta sobre a necessidade de retomarmos essa discussão a partir da disciplina antropológica, pensando os arranjos dos comitês de ética que recebem projetos etnográficos, bem como um esforço analítico sobre os avanços, os desafios e os limites expressos pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que implementam as diretrizes de pesquisas que envolvem seres humanos. Ademais, a retomada dessas discussões podem potencializar a consolidação da entrada de antropólogas em instituições de difícil acesso justamente pela sua dinâmica complexa, hierárquica e burocrática – a exemplo de escolas, hospitais e presídios.

2.2 “NÃO ESTOU AQUI PARA DIZER SE É CERTO OU ERRADO”: NEGOCIANDO A ENTRADA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

A relação etnográfica é fundada na intersubjetividade, e o percurso, o trânsito do pesquisador no campo, é perpassado por acordos, conflitos, permissões e limites que reverberam tanto mais quanto se mostra complexa a vida social estudada e a forma pela qual a imagem do pesquisador é captada. Portanto, estar no campo, transitar na cena etnográfica é um embate entre o que move o pesquisador e os limites que lhe são colocados. (Tania Dauster, 2015, p. 46)

Quando decidi realizar minha imersão etnográfica nas escolas cívico-militares, estava ciente do enfrentamento burocrático com o comitê de ética e, posteriormente, com as agruras do campo de pesquisa que, em meu imaginário, seria caracterizado por relações ásperas. A construção de percepções sobre o campo se deram nesse sentido devido às narrativas da mídia e manifestações públicas sobre as escolas cívico-militares serem um ambiente de hostilidade. Não menos relevante, esse imaginário nasce também do meu posicionamento particular e

ideológico em oposição às corporações militares, sobretudo em relação às intervenções historicamente violentas feitas pela polícia militar (PM).

Cabe mencionar neste item um clássico lembrete dado a qualquer antropóloga em formação no que diz respeito à construção de predefinições sobre o campo de pesquisa, ainda que isso seja inevitável. Ao passo que pesquisamos e realizamos levantamentos bibliográficos sobre o contexto do objeto de estudo, calculamos concepções prévias sobre como poderá ser a experiência etnográfica. Entretanto, seria um erro contraditório se propor a realizar uma etnografia sem se dispor ao encontro de surpresas. Como nos ensina Claudia Fonseca (1999; 2008), passei a entender que o fazer etnográfico se dá por meio da reflexividade analítica, o que implica situar os discursos e as subjetividades daqueles com quem se está construindo a pesquisa em um campo político, alargando o escopo de sentidos que se pode atribuir a uma determinada cultura, sem desconsiderar as implicações éticas do estranhamento e distanciamento entre o “eu” e o “outro”. Assim, a pesquisa etnográfica consiste em um movimento constante de dispensar atenção àqueles que estão sendo acompanhados (Tim Ingold, 2016), de modo a sistematizar por meio da experiência as múltiplas perspectivas sobre o mundo social que ora se aproximam, ora se distanciam (Marcio Goldman, 2006). Este movimento de encontro entre alteridades complexas expressa, por sua vez, uma articulação entre marcadores da diferença que estruturam as relações sociais produzindo modelos convencionais sobre o que deveria ser o “outro” (Alinne Bonetti, 2011a).

Conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de ideias preconcebidas. Se um homem [ou mulher] parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil. Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo, quanto mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são às suas teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa. As ideias preconcebidas são perniciosas a qualquer estudo científico; a capacidade de levantar problemas, no entanto, constitui uma das maiores virtudes do cientista – esses problemas são revelados ao observador através de seus estudos teóricos. (Bronislaw Malinowski, 1984, p. 22)

Assim, o período pré-campo foi importante para debruçar-me sobre a antropologia e seus pressupostos, entendendo as potencialidades da observação participante enquanto uma correspondência de interlocução (Tim Ingold, 2016) e a necessidade de manter a disciplina

com os registros no diário de campo¹⁷. Imbuída dessas leituras, iniciei a pesquisa com segurança e maturidade, entendendo – conforme ia experimentando – que não cabia como objetivo fim de um trabalho etnográfico avaliar como positivo ou negativo um programa. Cabe a mim apresentar neste trabalho como se deu a construção da experiência etnográfica em escolas cívico-militares de Santa Catarina, tomando como princípio o esforço intelectual atrelado à descrição densa sobre os sentidos e significados expressos nesses contextos (Clifford Geertz, 1978).

A construção dessa concepção sobre meu trabalho foi fundamental, não somente para a etapa de negociação da entrada em campo, mas também para encarar questionamentos que eram realizados por colegas da universidade. De maneira muito subjetiva, eu pressentia que havia um desejo – por parte dos colegas da universidade – depositado em meu trabalho, como uma investigação que revelasse empiricamente práticas violentas e/ou agressivas dentro das escolas cívico-militares, indo ao encontro do que segmentos mais críticos ao modelo expressavam, no mesmo caminho dos debates promovidos sobre militarização das escolas. Assim, considero fundamental avisar à pessoa leitora que neste trabalho não há argumentos dessa natureza, tão pouco argumentos contrários ao programa.

Da mesma forma que eu notava certa expectativa por revelações empíricas de violência nas escolas cívico-militares, por outro lado, percebia o temor dos/as meus/minhas interlocutores/as com a minha pesquisa. Em ambas as escolas em que estive, fui interpelada pela gestão, pelos *monitores-militares* e pelos docentes sobre os meus objetivos e análises prévias a respeito do Pecim. Como forma de apresentar meus objetivos e tranquilizá-los/as quanto à minha presença naquele contexto, eu costumava dizer a frase que intitula essa seção: “*Não estou aqui para dizer se é certo ou errado*” – acrescentando – “*Estou aqui para observar o cotidiano da escola e entender como ela funciona.*”.

Ao longo da pesquisa, visitei a Escola Plínio e a Escola Kaius¹⁸, ambas localizadas no estado de Santa Catarina. Estive observando o cotidiano dessas instituições intensamente durante o período de junho a setembro¹⁹, realizando de duas a três incursões por semana a cada uma delas. A autorização para realizar a pesquisa já havia sido concedida pela

¹⁷Quando menciono especificamente a disciplina em realizar os registros feitos em meu diário de campo, não posso deixar passar em branco as contribuições e compartilhamento de histórias sobre o “fazer” etnográfico realizados por minha orientadora, prof.^a Alinne de Lima Bonetti, a qual agradeço pela inspiração em despertar em mim a paixão pelo trabalho etnográfico.

¹⁸Os nomes atribuídos às instituições e aos sujeitos com quem estabeleci interlocução são todos fictícios, arbitrariamente escolhidos por mim, embora eu esteja ciente dos riscos do anonimato (Claudia Fonseca, 2008; 2010) que implica a experiência etnográfica.

¹⁹Considerando que, durante o período de recesso no mês de julho, as escolas estavam com as atividades suspensas, portanto, não as visitei.

Coordenadoria Regional de Educação (CRE), mas de qualquer forma me parecia importante visitar as escolas munida com uma cópia do meu projeto de pesquisa e o termo de autorização emitido pela CRE, me apresentando formalmente e negociando com a escola minhas visitas. Agi da mesma forma com as duas instituições, mas as reações à minha presença foram diferentes.

O sentimento de animação por finalmente estar iniciando meu campo empírico nas escolas cívico-militares dividia espaço com uma espécie de receio em ser impedida de observar o cotidiano das instituições. Em minha primeira visita à Escola Kaius, repetia em pensamento durante todo o trajeto de deslocamento frases como: “acredite em você”, “tenha confiança e faça com seriedade”. Lidar com a devolutiva negativa – “você não poderá observar nossa escola” – àquela altura da minha trajetória no mestrado implicava assumir outras escolhas metodológicas para levar a pesquisa adiante, o que não necessariamente é ruim, mas afetava minhas projeções em realizar uma pesquisa propriamente etnográfica nesse contexto.

Meu primeiro contato na Escola Kaius se deu com a gestão institucional. Assim que eu atravessei o portão da escola, a primeira porta à esquerda, acessei a sala da direção. Fui encaminhada pela jovem recepcionista a seguir para a próxima sala, onde Ilma e Cida²⁰, gestoras institucionais, me aguardavam sorrindo.

Ilma (uma mulher socialmente branca, cabelos pretos e óculos de grau, aparentemente com 55 anos, forte sotaque catarinense) e Cida (também uma mulher socialmente branca, cabelos cor de cobre, aparentemente com 40 anos) comentavam que haviam recebido o email da CRE sobre a minha pesquisa, mas não haviam tido tempo de responder. Fui oferecendo o meu pen drive onde coloquei todos os arquivos necessários e pedi desculpas por não ter levado impresso. Ilma me tranquilizou e disse que é bom adotarmos atitudes mais sustentáveis. Ilma sorria de forma muito acolhedora, o que me tranquilizava. Enquanto ela olhava os documentos, Cida entrou em uma segunda salinha para olhar o email da CRE em um computador, mas eu senti que a minha presença ali não era uma surpresa. Já estavam me aguardando. Ilma mandava imprimir o termo emitido pela CRE no computador enquanto me lançava a pergunta:

– Me explica direitinho, Adriana: você quer entrevistar quais professores? (Diário de campo, 13/06/2023)

Como explicar o fazer antropológico para as pessoas interlocutoras da pesquisa? Parece pouco compreendido quando resumo minhas intenções com a frase “observar o dia a dia da escola”, mas acabo recorrendo a essa simplificação. Em resposta à Ilma complementei que posteriormente, caso fosse preciso, eu poderia realizar alguma entrevista, mas que nesse

²⁰Reitero que o nome das pessoas interlocutoras dessa pesquisa também são fictícios.

primeiro momento me interessava mais conhecer a dinâmica da Escola Kaius que havia adotado o modelo cívico-militar do Pecim. As gestoras anteciparam alguns aspectos sobre a dinâmica da escola: “os monitores não dão aula, eles auxiliam os professores na organização da escola”; “os monitores não são contratados pelo Estado [SED], já os professores são” (Diário de campo, 13/06/2023).

Aproveitaram também para expressar suas avaliações sobre a presença dos *monitores-militares* na escola como algo positivo, considerando que depois de instaurada a presença deles a escola passou a funcionar diferente, principalmente no que diz respeito ao comportamento dos estudantes. Disseram ainda que na Escola Kaius o programa contempla apenas o Ensino Fundamental (EF) II (6º ao 9º ano)²¹, já que o Ensino Médio (EM) é ofertado somente no período noturno e, portanto, não era contemplado pelo Pecim.

Depois de uma conversa amistosa e receptiva, Cida me levou para conhecer os espaços da Escola Kaius. A instituição não é tão grande, sendo o pátio-quadrado o principal espaço de circulação de pessoas e também a localização das salas de aula do EF II. A escola passa por obras, o que me fez recordar do investimento previsto nas resoluções do Pecim às escolas que o adotassem.

A equipe de monitores possui uma sala separada da direção/recepção, que também não é o mesmo espaço dos/as professores/as. Entrei na salinha, seguindo Cida. Não é um espaço muito grande, mas o suficiente para alocar uma prateleira alta ao lado da porta, duas mesas de computador no fundo, um sofá e murais na parede com a distribuição de horários. O Coronel Kurt estava sentado na mesa de computador do lado esquerdo e levantou-se quando Cida foi me apresentando. Identifiquei que atrás da mesa do lado direito tinha um pôster com o brasão do Pecim, o que identificava a sala de imediato como um espaço destinado ao programa.

Coronel Kurt estendeu a mão, eu fiz o mesmo. “Prazer, Kurt! sou a Adriana.” – eu deveria chamá-lo de coronel? não sei. Kurt é um homem bem alto, socialmente negro, aparentemente deve ter 60 anos e não possui sotaque marcante em sua fala que, diga-se de passagem, é branda. Sua voz é suave e possui um diction invejável. Cida disse: “Ela faz mestrado em antropologia na UFSC e está realizando uma pesquisa sobre as escolas que aderiram ao Pecim. Vai passar um tempo aqui com a gente.” Cida entregou o documento da CRE e ele ficou segurando o tempo todo enquanto conversamos na sala do Pecim.

O Coronel Kurt é um senhor alto, tem uma voz branda que praticamente não oscila de tom. Usava calça tadel e um moletom escuro com o brasão do Pecim. Se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário e mencionou que seria bom ter acesso a uma pesquisa sobre as Ecims para saber onde melhorar. Comentou: “eu imagino que você irá querer conversar muito comigo” – rimos. Ele perguntou se eu já conhecia alguma coisa sobre o programa e eu respondi que minhas pesquisas até o momento tiveram como base os regimentos do programa e as portarias que o instituíram;

²¹ O EF I (1º ao 5º ano) é ofertado pela Escola Kaius, entretanto o Pecim não contempla essa faixa etária. De toda forma, os estudantes compartilham e convivem nos mesmos espaços daqueles que são contemplados pelo Pecim. No dia a dia da instituição, os *monitores-militares* acabam prestando suporte aos professores e alunos do EF I, contudo a vigilância sobre os hábitos do Pecim não são exigidos destes alunos.

confessei que entendia pouco sobre as patentes do quartel e que poderia errar com certa frequência a forma de me dirigir a eles. Ele riu e disse que isso não seria um problema. [...] Eu complementei que também estava observando a existência de um movimento a nível estadual para fortalecer a permanência do programa, propondo inclusive a abertura de novas escolas nesse modelo. Não sei de que forma isso foi entendido por eles, mas Kurt seguiu a conversa: *“Estamos aqui para ajudar a escola!”* e o discurso que Ilma e Cida já haviam feito comigo na recepção/direção foi alinhado com o do coronel: *“a escola melhorou muito com o programa”*. (Diário de campo, 13/06/2023)

Figura 1 - Brasão do Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim)



Fonte: Base de Apoio Regional de Ribeirão Preto (2022)²²

Passamos mais alguns minutos conversando sobre acontecimentos positivos que vinham ocorrendo na Escola Kaius desde que houve a adesão ao modelo de escola cívico-militar, sendo mais uma vez destacado o comportamento dos estudantes. Na avaliação da gestora e do coronel, os alunos apresentavam mais responsabilidade com os horários, com os estudos, além da postura educada e amigável que agora existia entre eles e os docentes da escola. Concluída as apresentações, nos despedimos do Coronel Kurt e, de volta à recepção/direção, combinei com Cida que iniciaria as visitas na Escola Kaius no dia seguinte. A gestora concordou e se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário.

Minha experiência de apresentação na Escola Kaius – solícita e aberta – foi muito distinta da recepção na Escola Plínio, embora eu deva registrar que ao longo das visitas eu não tenha passado por nada do tipo novamente. Num primeiro momento, resolvi tentar um

²²Base de Apoio Regional de Ribeirão Preto. Disponível em: <https://bapribeiraopreto.eb.mil.br/index.php/noticias/139-programa-nacional-das-escolas-civico-militares-pecim> (último acesso em fev. de 2024)

diálogo de apresentação pelo telefone para evitar um deslocamento em voo, considerando que eu já estava mantendo uma rotina de observação na Escola Kaius. Liguei para a Escola Plínio me apresentando e fui orientada a enviar um e-mail aos cuidados da diretora, Ieda. Assim o fiz e aguardei um retorno que não chegou. Passada uma semana desde a ligação seguida do envio de um e-mail, resolvi arriscar uma visita presencial, assim como fiz quando me apresentei na Escola Kaius.

Combinei uma carona com um amigo meu que tem moto. Ele topou me levar até a Escola Plínio ainda no primeiro horário da manhã, fugindo do trânsito. Uma manhã bem gelada, por sinal. Me agasalhei bem porque sei que na moto a temperatura fria fica muito absurda devido ao vento forte. Seguimos o GPS porque meu amigo também não conhecia o bairro. Perdemos umas duas entradas, mas nada muito difícil de se encontrar. Ele estacionou em frente a escola e eu me preparei para entrar. Tentei me aquecer, troquei uma risada e outra com meu amigo e fui.

Me apresentei na portaria para uma vigilante mulher. Ela comentou sobre a minha mão gelada depois que nos cumprimentamos com um aperto de mão. De fato, fazia muito frio! Me apresentei como estudante da UFSC, dizendo já estar em contato com a direção escolar por telefone durante a semana e que gostaria de conversar pessoalmente agora. Junto com a vigilante estava uma moça da equipe de terceirizadas responsáveis pela limpeza. Essa moça disse que poderia me acompanhar até a secretaria, já que era minha primeira vez na escola.

Entramos. Notei a grandeza da escola. No hall de entrada notei as placas com os valores do Pecim, igual na Escola Kaius. São eles: “civismo, dedicação, excelência, honestidade, respeito” com as respectivas definições. Cheguei em frente à secretaria, guiada pela moça da limpeza.

– Olá, tudo bem? – estiquei a mão para uma moça que aguardava atrás do balcão branco. A secretaria é bem espaçosa e organizada – me chamo Adriana. Estive em contato com vocês por telefone durante essa semana.

– Sim.

– Então, eu encaminhei os emails como vocês haviam me solicitado e acabei não recebendo nenhum retorno. Resolvi vir pessoalmente me apresentar para as gestoras e conhecer a escola. Eu poderia conversar com a diretora Ieda? – eu já sabia o nome dela porque direcionei o email para ela.

– Então, Adriana, a diretora Ieda está de férias e a assessora dela não chegou ainda. Nesse caso seria diretamente com uma delas.

– Hmm, entendi. E quando a Ieda retorna?

– A partir do dia 29.

– Sim. Entendo. E a assessora dela chega a que horas?

– Hoje eu não sei. Deve vir só no período da tarde.

Me senti totalmente sem espaço para barganhar alguma coisa. A secretária me barrou muito bem, não abrindo nem a possibilidade de conhecer a escola sem antes falar com a direção. Sentindo que perdi o jogo, continuei sorrindo e agradeci.

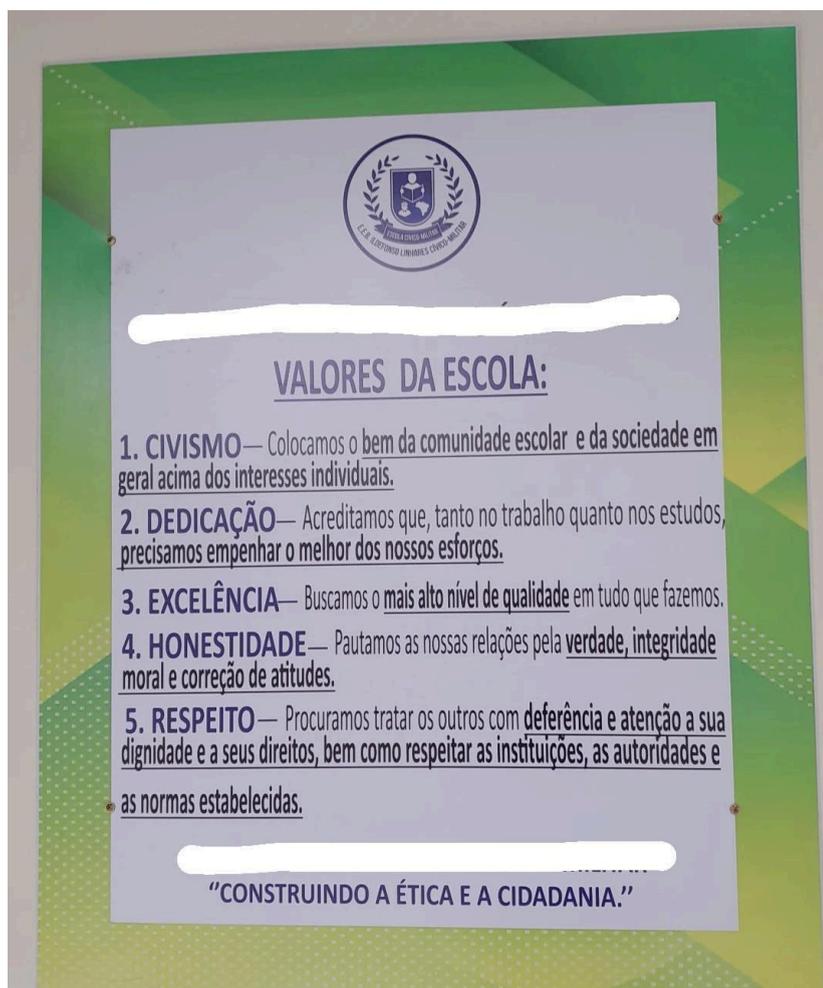
– Então tá certo. Eu te agradeço. Vou esperar a diretora Ieda retornar para combinarmos os dias que posso vir até a escola. De qualquer forma, eu fico à disposição da assessora, caso ela queira conversar sobre a pesquisa e meu projeto. Tudo bem?

– Tudo bem. Tchau.

– Tchauzinho, bom dia.

Sai com o rabo entre as pernas. Ainda fui zoada pelo meu amigo. (Diário de Campo, 19/06/2023)

Figura 2 - Placa exposta na escola com os valores do Pecim



(Fonte: autora)²³

Segui com as observações na Escola Kaius, programando tentar um novo contato após o retorno da diretora Ieda. Até que no dia 20 de junho de 2023 fui surpreendida com o recebimento de um e-mail da gestão da Escola Plínio. Quem escrevia era a assessora da direção, desculpando-se pela demora em retornar o meu e-mail e registrando que eu poderia visitar a escola a partir do dia 26 de junho.

Eu só pude entrar às 14h00 em ponto. A vigilante da recepção foi quem me liberou. Eu já havia aprendido o caminho na oportunidade anterior em que entrei na escola. Caminhei devagar para gravar na memória os detalhes arquitetônicos da escola que, notavelmente, era enorme e super bonita: paredes limpas, poltronas novas, bancos de madeira com uma aparente manutenção em dia, uma estética visual milimetricamente organizada. Todas as paredes são brancas; no hall de entrada (extenso) tem exposto no lado esquerdo vários banners que carregam os valores e objetivos do

²³As tarjas brancas foram utilizadas na imagem como forma de garantir o anonimato da instituição escolar.

Pecim. Do lado direito tem um cartaz de fundo branco, feito à mão, com recortes em EVA vermelho escrito “*paz nas escolas*”²⁴. [...]

Entrei na secretaria: tinham quatro pessoas lá dentro, a princípio todas mulheres. Reconheci a secretária com quem conversei por telefone e pessoalmente na semana passada.

– Olá, boa tarde. Eu me chamo Adriana e vim conversar com a diretora Ieda.

– Boa tarde! é essa aqui.

– Sou eu mesma. – a diretora (uma mulher socialmente branca, estatura baixa, sisuda, aparentando 35-40 anos) trocava em miúdos com a secretária antes da minha chegada. Eu havia interrompido.

– Prazer, Ieda! – estiquei a mão para cumprimentá-la; ela se manteve sentada e retribuiu o cumprimento. – nós combinamos agora a tarde de conversar, mas se você estiver ocupada eu posso aguardar.

– Não, não. Acho que já está no horário – confirmou olhando o relógio no computador – eu já vou falar com você. Só um instantinho.

Dei um passo para trás e me aproximei da porta. Não queria parecer indelicada enquanto a diretora e a secretária seguiam conversando. Enquanto eu aguardava na porta, espiei que ao lado de fora tinha uma “caixinha de sugestões” em formato de urna branca, com o símbolo do Pecim. Colado na parede tinha um *layout* da escola bem simples, parecia contemplar apenas as salas do primeiro andar, indicando dentro dos quadrados o número da turma que ocupava aquele espaço. (Diário de campo, 26/06/2023)

Aguardei alguns minutos do lado de fora quando finalmente a diretora apareceu me convidando a segui-la. Caminhamos pelo pátio da Escola Plínio a caminho da sua sala. Ao entrar, fui apresentada à assessora Sônia (uma mulher socialmente branca, aparentando 35 anos, vestida com roupas em tons de preto. Aliás, com o tempo, notei que na Escola Plínio todas as pessoas associadas à administração da escola usam trajes pretos). A assessora me cumprimentou com um aperto de mão e um sorriso simpático. A continuidade daquela conversa que eu planejei com a diretora da Escola Plínio seguiu bem diferente de como eu havia experimentado na escola anterior.

– Posso chamar de profê, né? – perguntou Ieda.

– Sim, pode! – assumindo minha identidade de educadora, mais uma vez²⁵.

Enquanto ela enrolava o EVA em um papel, pediu que fosse falando o que eu gostaria de fazer na escola. Assim o fiz, puxando o meu pen drive com o projeto e uma cópia do documento da CRE autorizando a minha visita à escola. Iniciei pelo início: disse de qual programa de pós-graduação eu era – ela seguiu concentrada no EVA, cara fechada –, que era estudante da UFSC – cara ficou mais séria ainda – e que estava realizando uma pesquisa sobre culturas escolares em instituições que tivessem aderido ao Pecim. Fiz uma introdução do que eu entendia por cultura escolar e “fechei” o argumento expondo a metodologia da pesquisa: observação participante, ou seja, acompanhamento do cotidiano escolar. Teve um momento que ela até desenrolou alguns EVAs e eu parei minha

²⁴Entre os meses de março e abril aconteceram dois ataques violentos em escolas com repercussão nacional na grande mídia. O respectivo cartaz fazia referência a estes acontecimentos.

²⁵Esse “*mais uma vez*” está posto nessa frase porque em outros momentos durante o campo, a identidade de professora-educadora me foi atribuída. Em geral eram os/as docentes que preferiam me chamar de “profê”. Eu não me queixava. Assumia a identidade, afinal minhas últimas experiências profissionais foram como docente no terceiro setor.

apresentação oferecendo ajuda, ela só balançou a cabeça que não e seguiu sua organização de materiais. Me senti quase “ignorada” pela postura da gestora.

Respirei. Comecei a ficar nervosa. Mentalizava internamente a palavra “concentração” para não gaguejar, não falar rápido demais e correr o risco de me atrapalhar. Quando finalmente leda me olhou, com todos os EVAs finalizados, senti que estava sendo testada por ela. Diferente da Escola Kaius, a receptividade na Escola Plínio era permeada de suspeitas.

Ela iniciou dizendo que não havia entendido muito bem minhas intenções de pesquisa – nessa hora, seu tom de voz até aumentou um pouco, mas logo se recompôs – e gostaria de entender melhor o porque eu tinha escolhido esse tema, o que me levava a escolher o programa e o que exatamente eu gostaria de fazer ali. Engatou dizendo que cada instituição é uma instituição e que aquilo que eu observaria em outra escola não seria o mesmo que eu iria observar ali. Confessou que não se sentia completamente segura em autorizar a minha entrada naquele espaço sem entender as minhas intenções, afinal o posicionamento da UFSC como um todo não indicava muita parceria com o modelo cívico-militar. [...]

A essa altura eu comandava com todas as forças ao meu cérebro que não fossem enviados estímulos para o meu rosto demonstrando fraqueza. Enquanto ela dizia, eu balançava a cabeça suavemente em concordância. Quando ela terminou de falar, eu expus algo muito semelhante ao que eu expliquei para o Coronel Kurt. Meu objetivo era compreender como funciona a cultura escolar daquela instituição, entendendo suas particularidades e diferenças quando comparada a outras Ecims, mas sem ignorar que todas seguiam uma diretriz prescrita nos regimentos do programa que mais as aproximava muito do que afastava. Reforcei que o anonimato da instituição e todos seus representantes seriam resguardados, evitando até mesmo indicação de localização e qualquer outro possível identificador. “Eu prefiro trabalhar nessa perspectiva ética” – eu disse. Enquanto eu falava, leda trocou poucos olhares comigo. Quando percebeu que eu estava controlando meu nervosismo, segurou um pouco mais o olhar e fez os mesmos acenos de cabeça que eu estava fazendo.

Insistiu em querer saber porque eu escolhi o Pecim como objeto de estudo. E quando eu comecei a responder, ela começou a digitar alguma coisa no computador. Espiei no teclado e notei que ela apertava “Alt+Tab”, um comando que troca de tela. Será que ela estava tentando me intimidar mais ainda? Ela estava conseguindo. Eu respondi com verdades, contando a minha trajetória: disse que sou formada em ciências sociais, atuava com educação no terceiro setor e me interessava em pensar sobre esses espaços e processo. Na graduação eu havia feito uma pesquisa em escolas agrícolas, um modelo de formação técnica vinculado ao ensino médio – “*eu sei*”, ela disse em cima – e me interessei pelo Pecim por ser um programa que apresenta um modelo diferente de outras escolas. Ela fez uma expressão de desacordo.

– Não sei. Eu diria que não. Nosso único diferencial aqui são os *monitores*.

Tentei consertar o que eu disse: “*Talvez eu não tenha deixado explícito o que eu quis dizer com ‘diferente’ ...*” e usei justamente os *monitores* para isso. Trouxe coisas que estão no regimento do programa: o Pecim apresenta como diferencial para as escolas o apoio e suporte dos *monitores* que trazem determinadas práticas e costumes que funcionam nos colégios militares.

leda olhava para o computador, mexia com o mouse, fazia cara de “*ééé ... talvez ...*” e de repente se apavorou com algo que viu no computador. Ignorava completamente que estávamos em uma conversa para combinar OU NÃO a minha entrada na escola. Ela passou um minuto “lendo” alguma coisa e “respondendo” algo importante. Nem se quer disse um “*só um minuto, Adriana*” ...

Depois de concluir sua suposta resposta a um email importante, olhou novamente para mim e depois para umas fichas em cima da sua mesa. Disse que eu poderia indicar quais dias e horários eu gostaria de ir na escola que ela iria registrar as fichas de autorização para deixar na portaria. Perguntei quais eram os melhores dias – “*indiferente ... mas a tarde é sempre mais tranquilo*” – e quando que iniciava o recesso escolar – “*do dia 17 ao dia 30 de julho*”. Eu disse que poderia iniciar em agosto para que não houvesse uma ruptura com as férias dos estudantes. leda seguiu o TEMPO TODO no computador ou procurando papéis em suas gavetas. (Diário de campo, 26//06/2023)

Não sei o quanto fica perceptível no relato registrado em meu diário de campo que esse momento de apresentação na Escola Plínio foi algo equiparável ao movimento de pressionar uma pessoa contra a parede, estimulando-a por meio do medo a dizer tudo que pensa, intencionando captar qualquer prova que a incrimine por algo. Eu me senti dessa maneira. Talvez eu tenha ficado mal acostumada com a hospitalidade da Escola Kaius e levei um choque maior durante a negociação com a gestora da Escola Plínio. No entanto, cabe dizer que a reação da diretora Ieda não representa a maneira como os *monitores-militares* dessa instituição me receberam, pelo contrário, foram todos solícitos em responder minhas questões e apresentar as atividades que vinham realizando na escola, bem como os docentes que gostavam de conversar sobre assuntos vários durante o horário do almoço na sala dos/as professores/as.

Os comportamentos rígidos com os quais me deparei durante toda a rotina de observação participante vinham, em geral, dos professores-civis²⁶. Essas nuances me deixavam perplexa ao tentar compreender se, de fato, a produção de uma cultura escolar de caráter militar era produzida devido as narrativas dos *monitores-militares* ou, na realidade, era um investimento por parte dos docentes. Ao passo que outros dados empíricos forem expostos, essa indagação será retomada.

Na próxima seção busco expor aspectos históricos sobre o Pecim, considerando as diretrizes prescritas nos decretos que instituíram o programa e outras informações que auxiliem a pessoa leitora na compreensão do contexto político nacional de onde emerge o respectivo modelo escolar.

2.3 O QUE É O PECIM?

O Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim) é responsável pelo processo de adesão e implantação do modelo de escolas cívico-militares, movimento este que começa a ser discutido no segundo ano de gestão do Governo Bolsonaro (2018 – 2022) em 2019. Elaborado e implementado junto à promessa de melhoria e fortalecimento da educação

²⁶Acrescento o termo civis aos professores para situar diferenças identitárias que são construídas entre civis e militares. Mais adiante estarei apresentando melhor essas reflexões a partir de Celso Castro.

brasileira, o Pecim foi apresentado como principal estratégia do governo para alavancar os índices de desempenho das escolas públicas no país, a exemplo dos Colégios Militares²⁷.

O Decreto nº 10.004/2019 que institui o Pecim deixa explícita sua promessa de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Art. 1º), atendendo preferencialmente escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. Dentro das diretrizes estabelecidas pelo Pecim não é definido o conceito de vulnerabilidade social, embora seja possível captar por meio da leitura e, posteriormente, por meio dos diálogos estabelecidos com os interlocutores em campo que essa categoria trata da situação de exclusão em que crianças e adolescentes se encontram, condicionados por questões sociais, econômicas e/ou climáticas, sendo a escola uma das instituições a refletir esse cenário. Cabe destacar ainda, a partir das contribuições do trabalho de Janaina Moreira de Oliveira Goulart (2022), que a preferência por privilegiar esse segmento vai ao encontro de um subentendimento que coloca as juventudes das áreas marginalizadas e com manchas de violência enquanto potenciais agentes do perigo.

Apesar desse critério previsto na resolução do programa, as secretarias de educação estaduais ou municipais não prestam nenhum tipo de indicação às escolas que se encontram dentro de algum tipo de vulnerabilidade social, mas sim, a própria escola que deseja tornar-se cívico-militar manifesta seu interesse pelo programa à SED/CRE. A seleção é feita com base nos critérios previstos na Portaria nº 2.015/2019 e Portaria nº 1.071/2020²⁸, sendo eles: a) possuir alunos em situação de vulnerabilidade social; b) desempenho abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); c) preferencialmente ser uma escola com demanda de matrículas variantes entre 501 a 1.000 em turnos matutinos e vespertinos (o Pecim não contempla período noturno); e, por fim, d) possuir a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo Pecim.

Em 2020, primeiro ano de implantação das escolas cívico-militares, 43 escolas que aderiram ao Pecim receberam certificado oficial²⁹ em todo o Brasil. Em 2021, segundo ano de implantação, outras 73 novas escolas manifestaram o interesse em aderir ao programa. Os

²⁷Art. 11 do Decreto nº 10.004/2019: "O modelo de Ecim é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares."

²⁸Regulamentam a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020 e 2021, respectivamente, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

²⁹Dados retirados do Observatório Social Pecim (<https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim>) que se encontra habilitado para acesso. Os dados sobre o Pecim no site estão atualizados até o período de 2022. Último acesso em fevereiro de 2024.

números apresentam uma crescente no quantitativo de instituições escolares interessadas no modelo, o que indica também uma adesão por parte da comunidade e familiares ao programa, pois a aprovação desses segmentos compõem um dos pré-requisitos que a escola deve cumprir antes de formalizar a solicitação de adesão ao modelo cívico-militar (Art. 10, Decreto nº 10.004/2019). Em outros termos, a gestão escolar na instituição interessada no Pecim deve realizar uma plenária com a comunidade escolar a fim de verificar o interesse pelo respectivo modelo escolar.

Assim, o Pecim gera como resultado material a construção ou implantação de uma escola cívico-militar, denominada nos documentos oficiais pela sigla Ecim. De acordo com as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021), Capítulo II, Art. 5º, “a finalidade das Ecim é promover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional.” São mencionados no mesmo documento a garantia de acesso igual à educação, direito à manifestação livre de opiniões, desde que estas estejam integradas aos direitos humanos e ações que promovam “[...] nos alunos atitudes crítico-reflexivas, espírito investigativo, criatividade, curiosidade, imaginação e iniciativa” (Capítulo II, Art. 8º).

Quando aprovada a implantação do modelo de escola cívico-militar, a instituição passa a receber como parte da equipe os chamados *monitores* e *coronel* que configuram a concretude do programa. Nos regimentos e demais documentos do programa, os sujeitos que passam a integrar a escola recebem nomenclaturas subdivididas em Gestão Administrativa, Gestão Didático-Pedagógica e Gestão Educacional, o que no cotidiano escolar acaba recebendo nomes mais usuais para localizar os sujeitos da equipe, como coronel, capitão e *monitores* – respectivamente. Considero importante pontuar que no que diz respeito ao organograma das escolas cívico-militares, fica indicado nas diretrizes do Pecim uma proposta flexível, a depender da dinâmica e escolhas particulares de cada escola³⁰ adotá-la.

O Modelo de Pactuação (Portaria ° 2.015/2019; Portaria nº 1.071/2020) é um aspecto importante sobre o Pecim que formaliza o perfil da equipe enviada à escola contemplada. Soube dessas diferenças pela primeira vez por meio dos meus interlocutores, logo nas

³⁰Ver Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, Título II, Art. 9, Parágrafo único. “A organização da escola segue o organograma definido pelas Secretarias da Educação. As Diretrizes das Ecim sugerem o organograma desejado, constante no Apêndice A, considerando as necessidades de avanço da qualidade e a equidade educacional. **Entretanto, as Ecim podem adotar o organograma flexível, constante no Apêndice B, que adaque a realidade das Secretarias.**” (grifo meu).

primeiras visitas que realizei às escolas. Esse aspecto é relevante para compreender o cenário de disputa atual que tem sido travado em torno da continuidade do programa, ao qual voltarei mais adiante; antes, é importante mencionar quais são os modelos contratuais:

a) Modelo de Disponibilização de Pessoal: neste tipo de contrato o MEC, articulado ao MD, disponibiliza uma equipe de militares da reserva das FAs (Exército, Marinha e Aeronáutica) para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e

b) Modelo de Repasse de Recurso: neste contrato ocorre o movimento contrário pois o MEC faz o aporte financeiro para as adaptações das escolas e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros) para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.

As escolas que constituem o universo empírico desta pesquisa correspondem ao primeiro modelo, apresentado pelos interlocutores da Escola Kaius e Escola Plínio de maneira abreviada como *‘contrato de pessoal’*. Ou seja, as equipes presentes nas Ecims pesquisadas eram formadas por militares da reserva³¹ oriundos do Exército, Aeronáutica ou Marinha, sendo de responsabilidade do estado garantir o suporte financeiro para manutenção de infraestrutura e demais materiais fundamentais para o Pecim, como são os uniformes, por exemplo.

Em minhas buscas por pesquisas sobre as Ecims e reportagens midiáticas, sempre pareceu ser mais comum a adoção do *‘contrato de pessoal’* tendo em vista a trajetória militar dos *monitores* que eram mencionados – sempre das FAs. Experiências mais próximas ao que seria o *‘contrato de recurso’* foram mencionadas nos trabalhos de Nicholas Castro (2019), Patrícia Silva Rubini e Adalberto Carvalho Ribeiro (2019) e Carlos Henrique Veiga Avelino (2020), com uma predominância significativamente expressiva na região centro-oeste do país, sobretudo em Goiás. Apesar das instituições observadas nesses trabalhos não estarem diretamente associadas ao Pecim, todas tratam de um movimento conhecido como *‘militarização das escolas’* que diz respeito ao processo que integra escolas convencionais –

³¹Os militares da reserva são dispensados dos serviços regulares, embora devam se apresentar caso convocados pela instância superior à qual faz parte. Apesar dos interlocutores militares com os quais falei mencionarem a expressão *‘aposentado’* para me explicar o que caracteriza um *‘militar da reserva’*, não é a categoria oficial usada pelas FAs.

ou simplesmente civis – a uma equipe oriunda das corporações militares, em sua maioria – no caso dos trabalhos mencionados – vinculadas à Polícia Militar (PM).

Afirmar que as escolas cívico-militares fazem parte de um processo de militarização da educação é algo refutado pelos interlocutores do meu campo, pois eles compreendem o peso negativo que ganha essa narrativa. Essas concepções me trouxeram, em diferentes momentos, o questionamento sobre quais seriam as categorias analíticas convergentes em meu campo. Eu poderia associar as escolas cívico-militares a esse movimento semelhante – mas não o mesmo – em que atores das corporações militares estaduais assumem os espaços de gestão institucional das escolas? Mais adiante, após concluir uma apresentação geral sobre os atores e percursos do meu campo, pretendo voltar a essa questão.

Antecipo que o cenário para as escolas cívico-militares que se desenhou ao longo de 2023, período em que iniciei a imersão no campo empírico da pesquisa, foi também um ano marcado pelo retorno do Governo Lula após a disputa eleitoral para a presidência em 2022. No mês de julho recebi uma série de reportagens e matérias da mídia noticiando a publicação do Decreto nº 11.611/2023 que informa a revogação do Pecim e sugerindo o prazo de 30 dias para que as secretarias de educação estaduais e municipais encaminhassem a retirada das equipes militares das escolas. No estado de Santa Catarina ficou acordado entre as Ecims e as secretarias que os *monitores* associados ao Pecim permaneceriam em vigência até o final daquele ano, sendo do conhecimento de todos os entes envolvidos que posteriormente ele seria encerrado.

Com isso, passei a acompanhar de forma habitual as publicações da mídia sobre o assunto. Notei a polarização de opiniões sobre o projeto, um reflexo das disputas políticas e ideológicas que acontecem de forma mais ampla no país. Se por um lado os movimentos sociais e grupos progressistas que atuam na área da educação comemoravam o atendimento às suas reivindicações³², por outro lado se fortalecia uma mobilização iniciada meses antes da revogação do Pecim³³ no cenário da política catarinense para *estadualizar* as escolas cívico-militares³⁴. As informações apresentadas nas reportagens que encontrei eram pouco

³² NEVES, Maria. Representantes dos trabalhadores da educação defendem fim do programa cívico-militar nas escolas. *Comunicação - Câmara dos Deputados*. 25 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/964373-representantes-dos-trabalhadores-da-educacao-defendem-fim-do-programa-civico-militar-nas-escolas/> (último acesso em fev 2024)

³³ LEGAS, Daniela. Deputado propõe estadualização de escolas cívico-militares. *Agência AL*. 09 de março de 2023. Disponível em:

https://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/deputado-propoe-estadualizacao-de-escolas-civico-militares (último acesso em fev. 2024)

³⁴ FARACO, Raphael. SC vai trocar escolas cívico-militares por Programa Cívico Familiar para emplacar projeto em 2024. *Coluna NSC*. 16 de agosto de 2023. Disponível em: <https://abrir.link/hSmiT> (último acesso em ago. 2023)

esclarecedoras sobre uma real *estadualização* do programa, mas depois de assistir uma audiência pública cuja pauta era a abertura de uma nova Ecim – na mesma semana em que o Governo Federal revogou o decreto que instituiu o programa – juntei algumas peças e compreendi melhor as disputas: durante a audiência notei a presença de oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, o que simbolizava o pacto com essas corporações na abertura da nova Ecim.

Assim, entendo que o movimento de *estadualização* das escolas cívico-militares em Santa Catarina implicaria na transferência desse programa para a supervisão do governo catarinense, mantendo as mesmas características do Pecim, exceto pela filiação das corporações que, neste caso, seriam a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros. Essa proposta se assemelha àquele segundo modelo contratual do Pecim, o ‘*modelo de recurso*’, bem como outras iniciativas de escolas gerenciadas pela PM que vêm crescendo no país. O estado de Santa Catarina não foi o único a mobilizar uma *estadualização* do programa, sendo acompanhado por Goiás, Paraná, Minas Gerais e São Paulo³⁵.

Pouco antes de concluir a presente dissertação, foi publicado o Decreto nº 426/2023 que instituiu o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares, estabelecendo a filiação prevista com a Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (PMSC) e com o Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina (CBMSC). Portanto, as escolas que anteriormente se encontravam associadas ao Pecim (programa federal) continuarão com o mesmo modelo, porém recebendo novos *monitores* filiados a outras corporações. Os novos arranjos desse cenário seguem sendo interesse de compreensão analítica.

Agora que foram mencionadas as principais características do programa, suas resoluções formais e o contexto de implantação e rearranjo do mesmo, pretendo apresentar o próximo item quem foram os principais interlocutores dessa experiência etnográfica em escolas cívico-militares em Santa Catarina. As escolas Kaius e Plínio serão apresentadas, bem como os *monitores* e *coronéis* que compõem cada uma dessas instituições.

2.4 QUEM E COMO SÃO OS *MONITORES-MILITARES*?

Antes de sermos abordados pelo coronel Petrus (um homem socialmente branco, estatura baixa, sotaque neutro, aparentemente com 55 anos, com uma dicção firme e objetiva) que solicitava ajuda

³⁵ GOMES, Bianca; CAETANO, Guilherme; FREITAS, Hyndara. Governadores investem em escolas cívico-militares mesmo após MEC encerrar programa federal. *O Globo*. 25 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oFMW3> (último acesso jan 2024)

ao monitor P1³⁶ para resolver alguma questão específica, ele estava me indicando algumas leituras e filmes que tratam da vida do militar: “*Você precisa entender a vida do militar para compreender certas ações, se não fica tudo descontextualizado*”; e me indicou na sequência a leitura do livro do Celso Castro. (“O espírito militar: um antropólogo na caserna”). [...] (Diário de campo, 23/08/2023)

Concordando com a orientação feita por um dos meus interlocutores, passei a buscar na literatura explicações sobre o *ethos* militar (Celso Castro, 1990; Juliana Cavilha Mendes, 2002; Jefferson G. Nogueira, 2014), a fim de compreender de maneira contundente como esses sujeitos se organizam. Pretendo aqui apresentar aspectos sobre as equipes de militares atuantes nas escolas e características subjetivas que realizei por meio de trocas dialógicas³⁷ sobre as trajetórias da vida de cada um, bem como marcadores sociais registrados a partir da minha leitura social sobre estes sujeitos.

De acordo com o Estatuto dos Militares³⁸, são denominados como militares os membros vinculados às FAs, constituindo uma categoria especial de servidores públicos (Flávia de Holanda Schmidt, 2023). Como já referido, ao longo deste trabalho, os militares são chamados de *monitores-militares* ou *monitores*, maneira como são identificados em regulamentos do Pecim e no organograma da escola, além de configurar uma categoria nativa visto que professores, gestão institucional e estudantes os chamam dessa forma. Os *monitores* foram os principais interlocutores no processo de apresentação dessas escolas. Embora eu tenha interagido com estudantes e professores dessas instituições, meu contato foi mais intenso com os militares e, assim, destinei este espaço a apresentá-los. Antes, considero importante situar as instituições visitadas, sendo elas o cenário principal das práticas e ritualísticas observadas.

Meu primeiro movimento de imersão se deu na Escola Kaius, uma instituição estadual de Santa Catarina, que oferta no período matutino e vespertino vagas para o EF I e II, porém são contemplados pelo programa apenas os estudantes do EF II. O Ensino Médio (EM) não é contemplado pelo Pecim nesta instituição pelo fato de ser ofertado no período noturno. Sua localização não se dá em uma região central, portanto os estudantes que a frequentam são, em maioria, moradores daquela localidade e oriundos de camadas médias baixas. O programa foi implementado nessa escola dois anos depois da instituição do Pecim a nível nacional,

³⁶Os monitores pertencentes a Escola Plínio serão identificados com a letra P seguida de uma numeração. A mesma lógica segue para identificar os monitores da Escola Kaius, indicados com a letra K seguida de numeração.

³⁷Cabe destacar que os diálogos estabelecidos com os *monitores*, docentes e gestoras foram registrados em meu caderno de campo e transcritos diariamente para o meu diário, não configurando entrevistas semi-estruturadas.

³⁸Lei nº 6.880/1980

tornando o processo de aceitação e assimilação das novas práticas pela comunidade escolar cheio de negociações, conforme relato pelos interlocutores em campo.

Paralelamente às visitas que haviam iniciado na Escola Kaius, passei a negociar minha imersão na Escola Plínio. Essa escola também é estadual e apresenta algumas diferenças comparada à primeira, a começar pela oferta de séries. A Escola Plínio, uma instituição também estadual de Santa Catarina, oferta nos período matutino e vespertino o EF II e o EM. Essa instituição também não está situada em uma região central, sendo o corpo estudantil formado por moradores locais pertencentes, em geral, a camadas médias baixas. Diferente da primeira, a Escola Plínio teve o modelo cívico-militar implementado desde o início do decreto, portanto minhas visitas foram realizadas em um cotidiano familiarizado com as práticas militares.

A quantidade de *monitores* que cada escola comporta é relativa ao número de matrículas da instituição³⁹, ficando a cargo de cada monitor a responsabilidade de acompanhar e instruir (por meio do Projeto Valores) um número estipulado de turmas. Por exemplo, na Escola Kaius cada monitor tinha sob sua responsabilidade de duas a três turmas de estudantes, atentando a estas em casos de ocorrências⁴⁰, solicitações feitas pelo professor e regência do espaço-tempo dedicado ao Projeto Valores.

O carro chefe da implantação das escolas cívico-militares se dá por meio do Projeto Valores. De acordo com as Diretrizes das Escolas Cívico-militares (2021), sugere-se ao menos uma hora-aula semanal para cada turma ter um espaço pedagógico regido por um dos *monitores-militares*. Durante a imersão em campo, notei que os valores trabalhados iam ao encontro dos valores do programa (*civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito*) de maneira articulada a temáticas contemporâneas e corriqueiras entre os estudantes, como por exemplo a problematização em torno de práticas de *bullying* e a atenção aos cuidados com a saúde mental. As orientações prescritas nas diretrizes indicam também que o Projeto Valores seja estruturado pelo Coordenador Pedagógico situado na escola, assumindo também a responsabilidade pela execução das atividades com o apoio de um professor e um

³⁹A Escola Plínio tem um quadro total de oito *monitores*, enquanto a Escola Kaius atinge um total de seis *monitores*.

⁴⁰Categoria nativa para se referir a situações de descumprimento de regras da escola, como desobediência com o/a docente regente ou uso de celular durante a aula sem autorização do docente – esse último caso é o mais comum. As ocorrências são registradas pelo monitor responsável, realizando o encaminhamento do estudante para a direção ou contatando os responsáveis legais para reuniões presenciais, a depender da gravidade da situação.

monitor-militar, podendo ainda contar com a participação do psicopedagogo da equipe escolar.

Nas experiências observadas durante o campo de pesquisa, notei que o Projeto Valores é organizado como prescrito nas diretrizes do Pecim. Entretanto, considerando a dinamicidade do ambiente escolar, podem acontecer situações em que o horário destinado ao Projeto Valores se torna um espaço de alinhamento de orientações, no qual o monitor aproveita o tempo-espaço com a turma para realizar combinações sobre a *formatura semana*⁴¹ ou alguma atividade externa, como visitas a bases militares e participação do Desfile do 7 de Setembro. Portanto, no entendimento dos militares e da gestão escolar, os *monitores* não dão aulas, eles realizam *instruções* ou *oficinas*, tendo autonomia para construir a abordagem em torno dos temas elencados para o Projeto Valores.

Escola Plínio - 1º ano do ensino médio. P2 realizou uma oficina com um objeto: a lâmpada mágica, igualzinha a que podemos ver do filme do Aladin. A proposta era a seguinte: ao invés de pedir os três desejos como normalmente escutamos falar que deve ser feito, a lâmpada em si já é o desejo. Disse: “*you pretend to do what to reach your desire? wait for the genie of the lamp? no! you have to go up the game and win. It's part of losing, everything is good! but it's not part of just entering the door*”. O estudante teria a lâmpada na mão e não precisava falar qual era o seu desejo para o futuro, precisava apenas pensar nele. Lá na frente da sala de aula, segurando a lâmpada, o estudante deveria falar para a turma o que era preciso ele mesmo fazer para alcançar o desejo em que pensou. Naturalmente, nem tudo saiu exatamente como orientado. Alguns estudantes falaram seus desejos e depois o que fariam para alcançá-lo.

O tempo é curto e nessa turma somente duas alunas se manifestaram lá na frente. A primeira comentou que gostaria de ser uma profissão de design de unha, já a segunda seria uma policial para ganhar bem e dar uma boa vida para sua mãe. “*Everything depends on people, it's choices!*” – estimulou P2. A mesma menina que disse que queria ser policial também comentou em alto e bom tom lá na frente que também gostaria de buscar a cura para um trauma que sofreu na infância. Foi então que ela disse, para toda a turma ouvir, que foi abusada e isso a deixava insegura com muitas coisas, mas pretendia se curar disso. P2 disse: “*only have certainty of one thing: you do not have any blame for what happened!*” e seguiu comentando com a turma que infelizmente as leis são brandas quanto a esse tipo de situação, mas que ninguém ali que tenha vivido algo do tipo deve se sentir culpado. (Diário de Campo, 29/08/2023).

Acompanhando os *monitores* notei como cada um adaptava a abordagem sobre um tema de acordo com o perfil da turma, optando por atividades de caráter lúdico na abordagem com os estudantes mais jovens e oficinas de caráter dialógico com os estudantes mais velhos. Cada um, a seu jeito, pensava naquele espaço-tempo com os estudantes como um momento para estimular reflexões sobre o mundo, ou sobre si – a exemplo da passagem do diário de

⁴¹A descrição das ritualísticas de formatura serão apresentadas mais adiante. Por ora, informo que esse é um momento semanal onde toda a comunidade escolar se reúne para cantar o hino nacional.

campo apresentado acima. Ouvi de alguns *monitores* que depois que eles assumiram as atividades na escola, passaram a pensar com mais frequência nos impactos que um espaço de interação em sala de aula pode proporcionar e, portanto, pesquisavam e organizavam materiais e oficinas com cuidado e atenção para tornar o momento da instrução realmente impactante na vida dos estudantes. Isso não é uma regra entre os monitores que acompanhei, pois como eu disse, todos tinham autonomia para construir suas intervenções. Da mesma forma que acompanhei oficinas que engajaram os estudantes, também é verdade que acompanhei instruções pouco interessantes.

Cada período escolar tem um total de 50 minutos e durante a intervenção do monitor K6, ele demorou cerca de 15-20 minutos para instalar o projetor na sala de aula e encontrar o arquivo com os slides no computador. O monitor é um homem socialmente branco, estatura baixa e aparenta ter 60 anos. A demora com a instalação do projetor entrega sua pouca afinidade com tecnologias. Finalmente K6 conseguiu projetar seus slides. Ele pediu silêncio e a turma se calou. O monitor começou a ler os slides e o tédio daquela manhã meio fria toma conta da atmosfera da sala. Nem mesmo eu consegui evitar o fato de que as instruções do monitor K6 são massacrantes em termos de tédio. Ele estava lendo os slides! vejo que os outros monitores se preocupam em propor minimamente algo interessante, mas o K6 não. Noto que no fundo da sala há um rapaz lendo um livro “O velho marinheiro”. As meninas observam suas unhas enquanto o tempo passa ao som de K6 lendo os slides. É então que ele conclui a leitura e começa matar o tempo (não consigo descrever diferente) dando sermões nos estudantes que, até então, assumiram uma postura entediada frente ao monitor: “*Vocês são uma boa turma, mas tem que melhorar*”. Alguns dispersam no fundo, dois estudantes sentados mais na frente da sala se permitem dormir encostados na carteira e eu vi, pela primeira vez, dois estudantes mexendo no celular escondido. É expressamente proibida essa prática, mas eu duvido que o monitor K6 não viu. Fez vista grossa? Talvez. Em seguida, o monitor K6 passou um vídeo: um rapaz finge ser cego ao pedir comida pelo ifood. Sua intenção é testar o motoboy no momento de entregar o troco em dinheiro. O rapaz que fingiu ser deficiente entregou uma nota de 100 reais achando que era de 50 reais. O tema da instrução dada pelo monitor K6 é “honestidade” e, portanto, o vídeo fazia algum sentido com o tema mais amplo. A turma está tão entediada que o debate não rendeu e o monitor acabou falando mais (sermão!) para manter o tempo ocupado. (Diário de campo, 22/06/2023)

Retomando a distribuição de equipes de *monitores* nas escolas, além destes, compõem a equipe de militares presentes nas Ecims um *capitão* e um *coronel*, sendo o primeiro vinculado às atividades correspondentes à “gestão educacional” – o que em termos práticos representa a organização de horários e turmas para cada *monitor* da equipe, bem como os temas abordados no Projeto Valores. Já o segundo, na patente elevada de *coronel*, atua junto à “gestão administrativa” mantendo maior diálogo com a gestão-civil da Ecim e com os

representantes do programa externos à instituição (Portaria ° 2.015/2019; Portaria nº 1.071/2020).

As atribuições de *coronel* e *capitão* podem demandar um tempo maior de presença nas escolas, considerando que são cargos de supervisão e diálogo constante com a direção. Já a carga horária dos *monitores* se resume a meio período, cerca de 6 horas de atividade nas escolas. Assim, cada Ecim possui duas equipes de *monitores-militares*, sendo uma alocada no período da manhã e a outra no período da tarde. Cabe ainda mencionar que durante a realização de leituras dos regimentos, decretos e portarias do Pecim, não encontrei nenhuma informação a respeito da carga horária de trabalho dos *monitores-militares*, sendo essa informação uma descoberta realizada em campo.

Observei a Escola Plínio e a Escola Kaius em ambos os turnos – manhã e tarde. Minha rotina de observações alternava horários ou contemplava os dois em um mesmo dia para dar conta de captar a diversidade de perfis dos estudantes, dos professores e dos *monitores*. Fui apresentada a todos os *monitores* dessas escolas, mas a interlocução maior foi construída com alguns deles⁴². Uma característica geral entre os *monitores-militares* é a sua naturalidade – em maioria, nascidos no estado do Rio de Janeiro – e experiências de moradia em diversas regiões do Brasil, sendo essa última uma especificidade na carreira de militares devido às oportunidades e *missões* – como eles chamam – que a função demanda. Aqueles oriundos da Marinha do Brasil passavam meses em alto mar e atracavam em vários portos do país, o mesmo se repetia com os *monitores-militares* formados na Força Aérea Brasileira, pousando em bases aéreas distribuídas pelo território nacional, enquanto aqueles vinculados ao Exército Brasileiro – entre meus interlocutores, a minoria – também apresentaram experiências com *missões* locais e nacionais.

Em um primeiro momento, saber a formação do *monitor-militar* me parecia um fator meramente descritivo sobre a trajetória subjetiva do meu interlocutor, entretanto, ao passo que eu observava as interações entre estudantes e *monitores* e conversava com eles sobre suas formações, fui entendendo que possuir um perfil mais rígido ou mais dialógico, por exemplo, era entendido por eles como uma herança da Força Militar a qual serviu, aspecto também presente no trabalho de Celso Castro (1990). Apresento uma situação emblemática onde esse tema veio à tona:

⁴²Mantive interlocução direta e constante com cinco monitores e um coronel: três da escola Kaius e dois da Plínio; dentre os da Kaius, um é oriundo da Marinha; um da Aeronáutica e um do Exército. Já dentre os da Plínio, um é formado na Marinha e um na Aeronáutica.

K1 se dirigiu até mim para conversar. O monitor é um homem socialmente branco, estatura média, aparentemente com 60 anos e com um sotaque carioca tímido, embora seu perfil seja animado e falante: “e aí professora, o que está achando?” – simpática, respondi que estava gostando de conhecer melhor a escola. Depois da minha resposta ele foi mais direto, querendo saber se eu havia notado diferenças entre os monitores do período da manhã (o dele) e do período da tarde. Eu comentei que a autonomia para montar as instruções é uma semelhança entre todos ... e ele me interrompeu: “não, não professora, me refiro mais ao suporte afetivo que os alunos precisam”. K1 queria saber sobre o nível de camaradagem que seus colegas constroem, ou não, com os estudantes. Apesar do monitor ter feito a pergunta, seguiu falando o que ele mesmo notava enquanto diferença, achando que talvez era pelo fato dos outros monitores serem oriundos da marinha (ele é da aeronáutica) onde o ‘espírito militar’ é mais forte e rígido. Ele achava muito difícil estar na escola e não construir relações de afeto e apoio com os estudantes. Comentou que sente isso desde quando atuou em outra Ecim⁴³, me mostrando fotos com as turmas que teve por lá, as homenagens que foram feitas quando ele trocou de escola e até um discurso de agradecimento que os formandos fizeram para ele. K1 é o “amigão da turma” e desde o primeiro dia pude perceber essa aproximação. (Diário de campo, 29/06/2023)

Outras situações e diálogos estabelecidos levavam os interlocutores a essa inferência sobre o perfil do corpo de *monitores*, embora não tenham sido notadas outras diferenças na maneira como eram repassadas *instruções de ordem unida*⁴⁴ ou organização de estudantes no pátio. A característica “amigão da turma”⁴⁵ não é dada a todos os *monitores*. Entre os interlocutores presentes nessas escolas, merecem destaque a este título os *monitores* K1 (um homem socialmente branco, estatura média, aparentemente com 60 anos e com um sotaque carioca) e P2 (um homem socialmente negro, extremamente comunicativo e com um sotaque carioca bem presente) eram os mais procurados pelos estudantes para realizar brincadeiras jocosas, bem como para conversar sobre temas subjetivos e emocionais em relação à iniciação da vida afetiva-amorosa e sentimentos com os familiares que realizavam restrições ou não compreendiam escolhas identitárias.

Presenciei duas situações que expressam a valorização dada pelos estudantes ao *monitor* P2. Na primeira situação, eu e P2 conversávamos no pátio da Escola Plínio quando uma estudante nos interrompeu pedindo atenção ao *monitor* para desabafar sobre a briga que

⁴³O monitor K1 iniciou suas experiências nas escolas cívico-militares na Escola Plínio, fazendo a transferência posteriormente para a Escola Kaius. Outros monitores também passaram por este processo de circulação entre Ecims. Os motivos da mudança, em geral, giram em torno da proximidade entre suas casas e a escola de atuação.

⁴⁴Categoria nativa do universo militar para se referir aos comandos típicos nas Forças Armadas, correspondendo a marcha, as paradas, a distância entre os sujeitos, o ritmo de caminhada e o simbólico ato de “sentido”, em que a mão direita é levantada sobre a testa como forma de cumprimentar a autoridade presente.

⁴⁵A categoria “amigão da turma” não foi atribuída por meus interlocutores, mas sim, por mim ao descrever a maneira como alguns *monitores* eram queridos pelos estudantes. A imagem de alguém que é muito amigo da turma foi escolhida por mim ao notar como alguns *monitores* eram frequentemente acionados pelos estudantes para acompanhá-los em conversas no pátio e pelo clima amistoso durante as oficinas do Projeto Valores.

teve com sua mãe no dia anterior após ser proibida de manter um relacionamento com um garoto da escola. Já na segunda, um alune não-binária havia passado por uma experiência sexual embaraçosa e pedia conselhos ao monitor. Os relatos dos estudantes não foram feitos na minha frente, pois ambos pediam licença para conversar em particular com P2 que, posteriormente, me explicava o que estava acontecendo.

As relações afetuosas construídas entre *monitores* e estudantes costumavam ser avaliadas na perspectiva dos coronéis de ambas as escolas como perigosas e complexas, sendo os *monitores* alertados com frequência por seus superiores a respeito dos cuidados necessários. Havia um receio de que interpretações errôneas fossem feitas, sobretudo no caso das estudantes-mulheres. Os *monitores* me relataram estar cientes dos riscos, mas ao mesmo tempo sentiam dificuldade em ignorar as demonstrações de carinho que partiam dos e das jovens. Presenciei várias situações em que algum *monitor-militar* era abordado no pátio da escola de forma calorosa e alegre pelos estudantes, podendo ser desde um aperto de mão até mesmo abraços surpresas, não restando tempo para o *monitor* calcular distâncias em meio a demonstração de afeto avassaladora.

Há também um tipo de afeto humanizado que os *monitores* demonstram em relação aos corriqueiros casos de depressão que enfrentam alguns estudantes. Sendo a escola uma instituição que reflete consequências dessa condição, os *monitores* não ficam isentos da mediação dessas situações entre escola e família.

Autorizada a entrar na Escola Plínio, o vigilante me liberou. [...] fui até a sala dos monitores, cujo caminho eu já conhecia. Na mesa que fica do lado de fora da sala dos monitores havia um deles que eu ainda não conhecia. O cumprimentei com as mãos e pedi licença para cumprimentar P4, o capitão com quem conversei na semana passada. Ele estava atarefado fazendo o relatório final do programa e, por esse motivo, me apresentou à P1 – o monitor que estava sentado na mesa de fora. P1 é um homem socialmente branco, estatura baixa; tem a voz mansa e serena, usa uma camiseta preta com o símbolo do Pecim como todos os outros monitores e um apito; além disso ele olha nos olhos quando fala, um olhar muito sereno. Ele me convidou para sentar – arrumando a cadeira, bem cordial – e iniciamos nossa conversa. Eu contei em linhas gerais quais eram as minhas intenções com a pesquisa; ele perguntou o que me despertou o interesse no Pecim e eu disse o mesmo que falei para a diretora leda no dia que fui me apresentar à escola: *“me interessa compreender e entender os modelos escolares diferente dos convencionais”*.

P1 falou muito sobre o papel das famílias. Assim como todos os outros monitores, ele comentou que o maior desafio que eles notam é a ausência da família na vida dos jovens, o que impacta diretamente no comportamento de alguns que ‘explodem’ na escola, descontam em colegas ou em professores. P1 comentou o quanto foi difícil notar o número de relatos sobre tentativa de suicídio entre os estudantes, bem como auto-mutilações. Nessa hora, notei que seus olhos lacrimejaram ao tocar no assunto. [...]

A família, para P1, deveria ser a principal instituição no processo educativo do jovem, enquanto a

escola deveria se preocupar em apresentar os conhecimentos das disciplinas propedêuticas, mas não é isso que acontece. A escola acaba sendo o “*para-raio*” de todos os problemas que ocorrem nos contextos sociais que os estudantes frequentam. “*Tudo desemboca na escola*” – comentou P1. E o que ele tem percebido é que o contato entre o adolescente e família, na maioria dos casos, é quase inexistente, além do fator estrutural dessas famílias. P1 comentou que muitos jovens moram com os avós porque os responsáveis estão em situações vulneráveis; ou não possuem pai e são criados somente pela mãe que, em geral, trabalha o dia todo e pouco compartilha momentos com o/a filho/a. O monitor mencionava tudo isso para defender a ideia de “*representação de afeto*” que muitos estudantes não possuem em suas casas. (Diário de campo, 22/08/2023)

Ao usar a expressão “*representação de afeto*”, P1 se refere especificamente a importância da família enquanto principal referência para os jovens. Na sua perspectiva, relações distantes da família impactam na maneira como esses jovens lidam com suas emoções, inseguranças e descobertas. Ao passo que notava nas narrativas dos *monitores* uma sensibilidade diante de casos complexos e delicados pelos quais os estudantes passavam, recordei que seria importante olhar para os militares de uma maneira diferente, encarando-os enquanto sujeitos de fato. Esperando encontrar um estereótipo de rigidez absoluta e seriedade nessas instituições e seus agentes, o imaginário construído sobre os meus interlocutores condizia com essa expectativa. Aquele *monitor* na minha frente também carregava em si sensibilidades e emoções que nada tinham a ver com suas patentes. Eram também – em maioria – casados, com filhos, com hábitos esportivos, amantes de futebol, curiosos por psicologia e educação e homens aposentados. Eram, enfim, pessoas.

De modo geral, no senso comum, as representações sobre a aposentadoria dizem respeito a um descanso da dura vida de trabalho, não sendo vista como um motivo de comemoração na perspectiva desses *monitores-militares*. Em certa ocasião, na Escola Kaius, eu conversava com o monitor K7 (um homem socialmente pardo, estatura média, corpulento e com sotaque carioca) sobre suas motivações em adentrar no Pecim, recebendo como resposta algo que basicamente dizia respeito a possibilidade de trabalhar novamente, “*se sentir útil*”, pois desde que havia se aposentado, sentia-se inquieto em casa. Essa nossa conversa me fez lembrar que os *monitores* vinculados ao programa eram todos militares aposentados – ou inativos. Essa narrativa se repetiu em diálogos estabelecidos com outros interlocutores, o que me levava a entender que o programa demonstrava ser para os *monitores* uma estratégia de seguir servindo ao Estado de alguma forma. Conforme esses aspectos subjetivos dos meus interlocutores iam emergindo, passei a encará-los com a “guarda baixa”, treinando o olhar para ler suas ações de forma contextualizada, tentando não perder de vista que eles eram – por fim – os principais *sujeitos* da minha pesquisa.

O que implica usar a categoria *sujeitos* em uma pesquisa social? Para mim tomou um novo significado que não se limita mais à alternativa categórica da definição simplista de “objeto de pesquisa”. Considerando que uma etnografia se constrói com pessoas e, por consequência, as interlocuções se dão com essas pessoas – *sujeitos* – eles são também produtores de agências e carregam consigo bagagens e vivências que marcam sua identidade. Portanto, quando fui orientada por P1 a “conhecer o mundo militar” para compreender melhor a forma como pensam os militares, entendi que isto fazia parte – também – de um exercício de alteridade.

Nessa parte inicial do trabalho em tela, apresentei à pessoa leitora minha trajetória na construção do objeto de pesquisa em torno das escolas cívico-militares, expondo os marcos e decretos que instituem o Pecim e suas principais características. Além disso, os aprendizados e lidas burocráticas com o comitê de ética e instâncias responsáveis pelas escolas no estado de Santa Catarina e, por fim, a negociação inicial e direta com a Escola Kaius e a Escola Plínio e os principais interlocutores que me possibilitaram acessar, compreender e acompanhar as escolas cívico-militares. No capítulo subsequente, passarei a situar o arcabouço teórico que embasou a leitura analítica das dinâmicas nas escolas cívico-militares. Portanto, faço um esforço reflexivo a partir da aproximação entre os campos teóricos da antropologia e da educação, pensando como operam as culturas escolares no encontro entre as disciplinas da qual parto.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: É POSSÍVEL FALAR DE UMA CULTURA PRÓPRIA?

Durante a qualificação do meu projeto de pesquisa no curso de mestrado, recebi valiosas sugestões⁴⁶ que apontavam caminhos frutíferos para a investigação dos contextos cívico-militares, sendo lembrada pela banca qualificadora que meu ponto de partida estava situado no campo antropológico e na área da educação. Existe uma produção significativa de análises que se detiveram sobre os espaços educativos para mapear e analisar as práticas, os currículos e os sentidos da aprendizagem na consolidação e manutenção daquilo que chamamos de cultura em seu sentido amplo – eis aqui um dos elos que aproximam educação e antropologia: a cultura (Josildeth Consorte, 1997). Ao passo que vou situando meu trabalho na interface desses dois campos, surge um questionamento: que tipo de cultura uma instituição escolar pode produzir? Ou, em outros termos, a escola produz um tipo de cultura própria?

As produções antropológicas sobre o campo educacional possibilitam uma compreensão empírica desses contextos, pois apontam indicativos que podem servir para a elaboração de políticas ou intervenções pedagógicas. Embora se reconheça essa potencialidade, a combinação desses dois campos – antropológico e educacional – na perspectiva de antropólogas que pesquisam sobre o tema (Neusa Gusmão, 1997; 2011; 2020; Tania Dauster, 1997; 2015; Josildeth Consorte, 1997; Josildeth Consorte e Maria Helena V. B. Concone, 2012), ainda se encontra em construção para se tornar um campo unificado e sólido nas Ciências Humanas, especificamente na antropologia. Conforme apresenta Neusa Gusmão (1997), parece estar posta a errônea concepção de que caberia à antropologia o fazer prático, voltado às preocupações e interesses propriamente da pesquisa de campo, enquanto que à educação caberia um outro tipo de prática, voltada às metodologias da aprendizagem. Embora ambas possuam seu aspecto prático e teórico, há uma insistente definição que as separa em pólos da teoria e da prática.

A antropologia da/e educação, por mais que seja consenso que está se desenvolvendo, ainda se encontra subsumida a um “lugar periférico” dentro da própria antropologia. Ora dilui-se em outras modalidades tais como antropologia urbana, etnologia; ora aparece como decorrência de pesquisas

⁴⁶Meus sinceros agradecimentos aos comentários e sugestões feitos pela prof.^a Antonella Tassinari (CFH/UFSC) e ao prof.^o Fernando Seffner (Faced/UFRGS) durante a banca de qualificação do projeto de pesquisa que culmina neste trabalho. Foram compartilhados saberes e sugestões importantes para tornar esse trabalho possível.

cujo interesse principal não é a educação, mas ela se impõe no campo como complemento e não como objeto central. A única exceção se apresenta nos estudos de educação indígena [...]. (Neusa Gusmão, 2020, p. 344)

Outra questão presente na consolidação desse campo de estudos diz respeito a maneira como ele é denominado, pois isso indica também que tipo de abordagem estaria caracterizando as investigações. Quero dizer, estamos falando de uma Antropologia “da” Educação ou de um encontro entre Antropologia “e” Educação?

Nesse processo de constituição ou de diálogo as partículas presentes entre a Antropologia e a Educação estão representadas por “da” e “e”. Mas na procura pelo significado gramatical dessas duas partículas é constatado que a partícula “da” é uma preposição, no qual o que antecede a preposição “da” é o regente e o que sucede é o regido. Segundo o dicionário Houaiss (2001) regente é o que rege, governa ou dirige e regido é o que se regeu. Isso significa que em “Antropologia da Educação”, a “Educação” é regida ou guiada pela Antropologia. E a partícula “e” em termos gramaticais é uma conjunção coordenativa, ou seja, uma adição ou soma. Isso significa que gramaticalmente entre “Antropologia e Educação” ocorre o diálogo entre as duas áreas. (Karina L. Vieira, 2017, p. 169)

Não há consenso na escolha gramatical que nomeia esse campo em construção, o que fica evidente em buscas de trabalhos e pesquisas nos periódicos científicos, encontrando inúmeras possibilidades de títulos e palavras chaves que utilizam “da” ou “e”. No presente trabalho, tenho partido das chaves teóricas da Antropologia para compreender um modelo escolar inserido no contexto da Educação brasileira. Isso me leva a utilizar as partículas problematizadas de forma conjunta – “da/e” – ou optando por situar meu trabalho na interface desses campos, entendendo que a categoria “interface” representa a comunicação entre essas duas áreas independentes que podem ter um objeto empírico comum.

Apesar de iniciar demarcando a construção desse campo a passos lentos, não pretendo desconsiderar uma tradição de antropólogas que tem se debruçado sobre a educação enquanto espaço privilegiado de reflexões etnográficas. Outras leituras sobre as infâncias (Antonella Tassinari, 2015), experiências docentes sobre o ensino de antropologia (Miriam P. Grossi, Antonella Tassinari e Carmen Rial, 2006), o histórico da educação enquanto objeto da antropologia e o uso da etnografia em contextos escolares (Amurabi Oliveira, 2013; 2015) configuram importantes contribuições para o campo da Antropologia da/e Educação e da Aprendizagem⁴⁷.

⁴⁷A Antropologia da Aprendizagem, em geral, se preocupa em investigar processos do fazer-aprender que se dão fora dos contextos escolares, abarcando outros espaços de produção de cultura e sociabilidade, onde técnicas de

Embora eu tenha eleito como objeto de análise os espaços institucionalizados de educação, reconheço que os processos de aprendizagem não se limitam ao espaço da escola (Josildeth Consorte e Maria Helena V. B. Concone, 2012). Como nos mostra Jean Lave (2015), os processos de aprendizagem ocorrem em contextos diversos da vida em sociedade e compreendê-los é romper com a tentativa de definir a categoria aprendizagem sob a luz de um único contexto ou reduzi-la à “transmissão de conhecimentos”. É preciso se esforçar para interpretar como o “aprender-na-prática” é construído de forma coletiva, conectando um contexto a outro, influenciando a vida cotidiana dos sujeitos. como um processo em movimento que precede diferentes conexões em que os sujeitos constroem ao longo da vida social. A aprendizagem é, portanto, um movimento que atravessa vários contextos, cujas práticas de um impactam no(s) outro(s), gerando nesse cruzamento de informações e representações culturais modulações na identidade⁴⁸ do sujeito (Jean Lave, 2015).

Nesse sentido, tenho entendido que aspectos da cultura, em seu sentido simbólico (Geertz, 1978), são ensinados aos sujeitos por meio das relações sociais estabelecidas em contextos diversos, visando, por vezes, garantir a manutenção de códigos morais ou na tentativa de promover transformações sobre eles. A instituição escolar não está isenta desse movimento.

O importante é marcar que, da ótica antropológica, a produção cultural é universal, cultura se faz no contexto sócio-histórico, cultura se aprende. As culturas mudam e o papel da aprendizagem, seja na permanência seja na mudança, é essencial. Sem querer nos alongar sobre estas questões, podemos lembrar o papel que a educação formal cumpriu e cumpre nos Estados que se querem firmar como tais e criar um sentido de pertença e de adesão; de criação de “novas mentalidades”. (Josildeth Consorte e Maria Helena V. B. Concone, 2012, p. 08)

Considerando a citação acima e os significados que atravessam o contexto escolar por meio das sociabilidades estabelecidas (Tania Dauster, 2015), me questiono sobre quais são as “mentalidades” (ibidem) que interessam ao modelo das escolas cívico-militares produzir? O fazer etnográfico nessas escolas me colocava em um lugar privilegiado para compreensão da dinâmica das relações cotidianas (Fernando Seffner, 2020; Carlos Nogueira Fino, 2023),

aprendizagem são compartilhadas. Para compreender mais essa discussão, tenho me debruçado no trabalho de Jean Lave (2015) e outros textos publicados no volume 21, número 44 (2015) da Revista Horizontes Antropológicos.

⁴⁸A prof.ª Antonella Tassinari, presente na banca de avaliação final do respectivo trabalho, me provocou a pensar que se, por um lado, os estudantes das escolas cívico-militares são instruídos a aprender hábitos típicos de um ethos militar, por outro lado os *monitores-militares* são provocados a conhecer e aprender mais sobre o contexto escolar. Essa interlocução de aprendizagem configura um exemplo de aprender-na-prática nos termos de Jean Lave. Espero compartilhar futuramente mais reflexões sobre essa provocação em artigos científicos.

justamente por estar experimentando presencialmente as aprendizagens estabelecidas nessas escolas.

Durante a observação de uma intervenção na turma do 9º ano da Escola Kaius, o monitor K5 passou aos alunos algumas orientações para estimulá-los a manterem seu posto de melhor turma da escola (disse abertamente isso). O monitor K5 me parece o mais sério da equipe, um homem socialmente negro, estatura baixa, com óculos de grau e careca. Ele tem um sotaque carioca bem presente, o que entregava seu lugar de origem.

– Nem todos os que deveriam escutar o que vou dizer estão aqui hoje – muitos estudantes faltaram nesse dia devido à chuva – mas é importante lembrar que se vocês são os melhores da escola, precisam ser exemplo para as outras turmas. Tem alunos que querem trocar de período e vir para a turma de vocês!

K5 fazia elogios para a turma ao mesmo tempo que dava uma espécie de sermão. Um movimento de morde e assopra que os estudantes escutavam em silêncio e de maneira atenta. Não vi nenhum dos jovens abaixar a cabeça na carteira demonstrando tédio. O monitor citava o nome dos alunos presentes, indicando quem tinha comportamentos positivos (se deteve, sobretudo, ao D. que seria nomeado como líder do corpo de alunos) e aspectos negativos também (citou I. sobre suas faltas). [...] K5 seguiu seu momento de instruções-sermão chamando a atenção para garantir a ordem permanente na turma: o uso do uniforme era obrigatório e quem estivesse com problemas quanto a isso poderia procurar ele no período pós-aula; o respeito aos professores é imprescindível; o respeito aos outros colegas da escola também era fundamental, principalmente os mais velhos. “O aluno mais antigo responde ao mais moderno, no colégio militar é assim.” [...]

Foram feitos lembretes sobre a organização das salas e verificação do check-list enquanto uma responsabilidade da liderança, mas que todos devem colaborar. Foi quando me dei conta de que na sala de aula havia um mapa de sala, indicando o assento dos estudantes e, ao lado da porta, uma folha A4 com instruções impressas sobre o que verificar quando entrar e sair da sala de aula. K5 chamou a atenção do líder de turma: “*Olha só, aqui por exemplo* – indicou o canto da parede da janela onde não havia nenhum estudante sentado – *tem uma pixação que antes não tinha. Você precisa estar atento a isso e passar para nós monitores. Está escrito ‘Duende do Mal’*”. Alguns na turma riram baixinho, outros disseram “*eu já sei quem foi*” e eu pensei que também imaginava quem tinha sido. “*O líder deve observar os pequenos detalhes*” – disse K5.

O líder deveria comandar inclusive o silêncio da turma quando algum professor estivesse ali na frente. Todos ali já sabiam a dinâmica da escola: primeiro alunos, depois professores, monitores, diretor e, por fim, a família. Essa hierarquia seria respeitada na resolução de intrigas ou conflitos que a turma causasse. Tocou o sinal, interrompendo a reunião-sermão do monitor. Eu fiquei me questionando ao final desse período porque uma turma tão quietinha, simpática e aparentemente em ordem estava ouvindo aquele sermão todo? (Diário de campo, 14/06/2023)

No excerto acima, apresento orientações feitas por um *monitor* (em caráter de sermão) a uma turma da Escola Kaius, considerada pelos *monitores* a melhor de todas as turmas. O que classificava essa turma enquanto *a melhor* era sua postura condizente aos princípios do programa, cujos estudantes executavam as práticas esperadas: ser pontual em relação às atividades escolares, participar efetivamente dos trabalhos avaliativos alcançando boas notas, apresentar comportamento respeitoso com todas as autoridades da escola, bem como os

colegas estudantes, se colocar em prática sempre que possível os valores da escola (e do Pecim): civismo, respeito, excelência, dedicação e honestidade.

Nesse sentido, penso que o tipo de “mentalidade” que o Pecim pretende estimular na comunidade escolar como um todo aponta para um modelo militar que, em linhas gerais, se concretiza na figura de uma pessoa disciplinada de corpo e mente por meio de dispositivos baseados na hierarquia e disciplina (Michel Foucault, 1987; Janaina Moreira de Oliveira Goulart, 2022). No entanto, penso também que esse tipo de “mentalidade disciplinada” não está restrita somente às instituições militares, sendo possível observá-la em um modelo escolar convencional. O diferencial das escolas cívico-militares, nesse sentido de construção de “mentalidades” por meio da disciplina hierárquica, se faz concreto e perceptível devido à divisão de poderes entre os sujeitos da comunidade escolar, que é constantemente marcada e lembrada por todos.

São nas práticas rotineiras, nos gestos característicos do linguajar e nos jargões militares que vão se formando o aluno idealizado pelo Exército, o 'aluno militar', o futuro 'guardião da democracia' e dos valores do Exército. A partir do binômio: hierarquia e disciplina, essas práticas complementares ao currículo escolar comum às demais instituições de ensino, vão conjugando, no cotidiano dos jovens alunos, a educação física, a educação moral e cívica, o culto dos valores do Exército com a instrução militar propriamente dita. (Jefferson Gomes Nogueira, 2014, p. 118)

Era curioso observar que a maioria das crianças e dos jovens cumprimentavam os *monitores* fazendo o sinal de “*sentido*”, erguendo a mão direita à cabeça, colocando-a sobre a sobrancelha. Em outros momentos, os *monitores* e os coronéis haviam compartilhado que também achavam curioso, porque nunca foi transmitido esse tipo de instrução aos estudantes. Não era uma exigência. Acontece que esse sinal de cumprimento entre os militares é popularmente conhecido e, entendendo isso, os estudantes aderiram à linguagem corporal que expressa, em última instância, respeito aos *monitores-militares*. A representação de respeito entre os militares, disseminado no imaginário social e reiterado nas imagens públicas ao longo do período do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) em nossa história recente, é o comando de “sentido” que passa a ser incorporado e praticado pelas crianças e adolescentes que se dirigem aos *monitores*, materializando como a aprendizagem de determinadas práticas simbólicas se dá por meio do sentimento de adesão ou compreensão sobre o mundo do outro.

Indo ao encontro do que nos ensina Geertz (1978), é dessa forma que a cultura se manifesta no contexto das escolas cívico-militares: por meio de ações que produzem

significados e sentidos situando os sujeitos em um *ethos* militar. Portanto, neste trabalho o “aprender-na-prática” acontece por meio do processo de aprendizagem escolar através das trocas estabelecidas em sala de aula, no pátio durante o intervalo, na interação entre estudantes, professores/as e demais trabalhadores/as da instituição, sem ignorar as experiências vividas em outras instituições sociais, espaços de sociabilidade e acontecimentos do tempo-histórico em questão, como por exemplo, os saberes compartilhados em grupos religiosos, as ações promovidas as associações do bairro, as relações com tecnologias e internet, entre outros. Nesse sentido, concordo com Neusa Gusmão (2020):

[...] a realidade complexa, múltipla de diferentes sociedades, povos e culturas constitui diversos e diferentes processos educativos cujo centro, não se faz restrito a espaços escolarizados, mas, se realiza por meio da aprendizagem e ao longo da vida de sujeitos portadores de histórias pessoais e sociais específicas. Nesse sentido, a aprendizagem se faz processo múltiplo e diverso, sempre em movimento e sempre inacabado. Sua dinâmica atrela-se ao universo cultural dos sujeitos sociais em relação às exigências do tempo histórico que ordena a vida social em contexto. (Neusa Gusmão, 2020, p. 330)

Assim, se o processo de aprendizagem – constituinte de “mentalidades” – é diverso, dinâmico, constante e ocorre sob o funcionamento de uma lógica em rede de conexões entre diferentes contextos, a realidade diversa e múltipla ao qual o sujeito é apresentado precisa dar conta desse caráter multifacetado da aprendizagem. Em outros termos, a antropologia da/e educação está também interessada nos encontros de alteridade que ocorrem nos contextos formativos, dentro ou fora do ambiente escolar. Partir de uma perspectiva da diferença nesses contextos nos leva a necessidade de definir *quem é* esse diferente e, por consequência, buscar os porquês que justificam tais classificações (Neusa Gusmão, 2011).

É importante considerar os avanços positivos de reparação histórica que o debate sobre diversidade e diferença no campo educacional a nível nacional apresentou nos últimos anos, como por exemplo, a consolidação da Lei N° 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei N° 11.645/2008, que por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática afrobrasileira e indígena. Ainda que seja preciso avançar nas estratégias didático-metodológicas de integração dessa temática a todas as disciplinas do currículo oficial, não se nega sua importância para o fomento do letramento antirracista. Além disso, me parece reducionista considerar as escolas

brasileiras abertas à diversidade plural que constitui a cultura nacional somente pela aplicabilidade das leis mencionadas.

Neusa Gusmão (2011; 2020) comenta que na prática cotidiana ainda se apresentam abordagens engessadas que ratificam a homogeneização de saberes e outras expressões de aprendizagem. Com esse argumento, a antropóloga entende que o principal desafio das instituições escolares (ainda) é a construção de uma aprendizagem intercultural que, em princípio, deveria buscar assimilar novas formas de ser, pensar e produzir saberes ao longo do processo de aprendizagem. Para a autora, vivemos em uma realidade intercultural⁴⁹ e qualquer processo educativo e de aprendizagem que ignore esse fator estará fadado ao erro de cometer silenciamentos.

Se está posto esse desafio, me pergunto como um modelo de escola cívico-militar poderia ir ao encontro de uma solução, considerando que as práticas escolares são regulatórias, antes mesmo de se tornarem cívico-militares. Há espaço e abertura para a diversidade em um modelo que busca homogeneizar sujeitos?

Por fim, a trajetória de pesquisa até aqui mostrou que a instituição escolar produz uma cultura própria daquele contexto que pode estar associada a outras instituições sociais que compartilham dos mesmos códigos, rituais, currículos, estrutura organizacional e infraestrutura espacial. Nas escolas cívico-militares, foco de reflexão neste trabalho, as estruturas e organizações do espaço e do corpo docente são semelhantes a de qualquer outra instituição escolar convencional, porém com a peculiaridade da estrutura militar a ser aplicada pela intervenção dos *monitores*, que por sua vez, trazem consigo ensinamentos e representações tradicionais do modelo militar, implementando no cotidiano da cultura escolar das Ecim práticas que anteriormente não eram uma regra.

Considerando o cenário sensível em que se situa meu objeto de pesquisa, registro que as intenções com esse trabalho não aspiram apresentar uma crítica estrita sobre os modelos escolares advindos do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim), tampouco uma lista de motivos que possam defender este projeto. Minha intenção com este trabalho, seguindo os pressupostos éticos da antropologia, é apresentar a experiência de “estar lá” *com* os sujeitos que constroem as escolas cívico-militares (Geertz, 1978), levantando elementos

⁴⁹Uma realidade intercultural está “[...] centrada no diálogo, na relação entre saberes e que objetiva construir uma sociedade mais igualitária e cidadã. Portanto, uma escola e uma sociedade que viabilize resgatar a complexidade humana de modo a integrar o que é particular e específico — único, por assim dizer — e o múltiplo, mais geral e universal.” (Neusa Gusmão, 2011, p. 38)

que nos auxiliam a compreender as tentativas de transformação do campo educacional por meio de sua principal instituição – a escola.

3.1 DISPUTAS POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Nas últimas décadas temos presenciado disputas ideológicas que fomentam posicionamentos polarizados diante da complexidade do mundo social, aspecto este que se tornou mais evidente no cenário nacional nos dois últimos pleitos eleitorais⁵⁰. Vem se desenhando uma crescente mobilização na esfera política, articulada também com uma parte da sociedade civil, que coloca o campo educacional no centro das disputas políticas. Esse movimento promove um processo de depuração da educação como estratégia de impedir a criação de políticas e programas que reivindicam, sobretudo, uma escola em consonância com as identidades de gênero e sexualidades diversas (Rogério Diniz Junqueira, 2022).

Em um primeiro momento pode aparentar existir pouca relação entre a implantação de escolas cívico-militares e os movimentos e governabilidades antigênero em emergência (Keo Silva, 2022), contudo se nos detemos a pensar a genealogia desses fenômenos, sua conexão acaba sendo perceptível. Para tanto, pretendo apresentar uma síntese sobre os acontecimentos e movimentos que antecedem o Pecim, sendo eles importantes para dar consistência a criação desse programa.

O primeiro destaque recai sobre o movimento denominado como “Escola Sem Partido” (Fernando de Araújo Penna, 2017), iniciado em 2004 e, posteriormente, em 2015, transformado em um projeto de lei⁵¹ que buscava alertar a sociedade civil sobre os riscos de uma possível “doutrinação ideológica” que crianças e adolescentes estariam sofrendo nas instituições escolares, sobretudo nos espaços voltados às disciplinas da área das Ciências Humanas. O cerne dessa proposta coloca em disputa o caráter político da escola pública enquanto um espaço democrático que promove – ou deveria promover – ações autônomas que são construídas pela coletividade que ocupa o espaço (Eveline Algebaile, 2017).

Associado ao projeto “Escola Sem Partido”, há também o debate em torno da “ideologia de gênero” compondo as mobilizações ofensivas antigênero iniciadas por

⁵⁰Refiro-me aqui às eleições de 2018, marcada pela vitória de Jair Bolsonaro cujo mandato se encerrou em 2023, quando Lula é eleito novamente.

⁵¹Lei nº 867/2015.

segmentos religiosos, sobretudo no seio da institucionalidade moral proferida pela Igreja Católica em nome do Vaticano, em 1990, acusando os debates promovidos por movimentos feministas e de identidades sexuais de enfraquecer a ideia de uma “família de verdade” – pautada em um modelo heteronormativo e binário. Posteriormente, os discursos combativos a uma suposta “ideologia de gênero” foram disseminados em outros agentes e movimentos políticos no Brasil, como no caso do próprio “Escola Sem Partido”, problematizando o papel das instituições escolares em abordar determinados temas, entendendo ser responsabilidade da família compartilhar ensinamentos que implicam diretamente na personalidade (ou identidade) de suas crianças e adolescentes (Giovana Marafon e Marina Castro e Souza, 2018).

Nesse contexto mais amplo de mobilizações antigênero, surgem outros entraves no cotidiano das escolas sobre o uso do nome social na rede de educação básica⁵² e universidades, além das tentativas de proibição do uso da linguagem neutra em instituições de ensino (Fabíola Sucasas Covas e Lucas Bergamini, 2022). O saldo final do mapeamento dessa crescente acaba ao fim e ao cabo apontando para um inimigo comum a ser combatido: o debate em torno do gênero e, acrescento, às identidades sexuais.

Em tempo, considerando que o presente trabalho está situado no contexto catarinense, cabe explicar sobre alguns acontecimentos que marcam os últimos anos o estado de Santa Catarina, alocando-o nesse ecossistema de movimentos ultraconservadores. Em 2017, houve o caso de denúncia e perseguição envolvendo Marlene de Fáveri – professora da UDESC – e uma estudante de mestrado, atualmente deputada estadual pelo Partido Liberal, cujo estopim se deu após a professora universitária recusar orientar uma pesquisa de abordagem antifeminista, indo de encontro às suas perspectivas teóricas. Um ano depois, em 2018, a estudante – embarcando no fenômeno bolsonarista – foi eleita deputada estadual de Santa Catarina pelo então PSL, sendo reeleita em 2022, agora pelo PL. Ela está diretamente envolvida em discussões na Assembleia Legislativa que proíbem o uso da linguagem neutra em instituições escolares e órgãos administrativos públicos (Decreto 1.329, de 15 de junho de 2021).

⁵²Trabalhando enquanto educadora em uma instituição do terceiro setor de origem religiosa, presenciei alguns debates sobre esse tema com meus colegas de instituição. Por um lado, havia um grupo disposto a se referir aos jovens como elus solicitaram e, por outro lado, as colegas vinculadas à gestão educacional se preocupavam com os dilemas e indisposições que teriam que enfrentar com os responsáveis pelo jovem que eram contrários às identidades de seus filhos.

Historicamente, o contexto catarinense tem aparecido nos mapeamentos de cédulas neonazistas localizadas no Brasil (Paula Guimarães, 2020). A descoberta mais recente aconteceu em 2022, quando um grupo de jovens estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram apreendidos portando materiais que faziam alusão aos princípios neonazistas. Nesse mesmo segmento de fomento à violência, o estado de Santa Catarina esteve em destaque na mídia nacional após o caso de violência ocorrido na cidade de Blumenau, onde um homem de 25 anos entrou em uma creche infantil armado com um machado pequeno, deixando quatro vítimas fatais. A comoção nacional em torno do ocorrido levou as autoridades públicas a debaterem o tema, tomando como estratégia preventiva a articulação entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação do estado dando início ao programa Escola Mais Segura⁵³. Este programa, contemporâneo ao modelo das escolas cívico-militares, direciona um policial militar para atuar em tempo integral nas escolas catarinenses, como forma de apoiar a segurança do local e proteção dos sujeitos que frequentam a instituição.

Considerando que o Pecim foi proposto durante o Governo Bolsonaro, vale a pena mencionar que o respectivo candidato obteve a maioria dos votos no estado durante as eleições de 2022, atingindo um percentual total de 69,27% dos votos. É impossível não relacionar este dado com a forte adesão expressa pelas comunidades em torno das escolas que desejavam a implantação do Pecim. Ainda sobre a esfera política, o atual governador do estado, Jorginho Mello (Partido Liberal), é apoiador dos modelos cívico-militares e tem levado adiante as tentativas de manutenção e permanência do programa a nível estadual.

Como nos apresentou Fernando Seffner (2022), as guerras que têm sido travadas nessa disputa pela hegemonia em torno da estrutura educacional no Brasil é protagonizada por segmentos que levantam bandeiras em defesa de um único modelo de família – construído em torno de princípios morais cristãos que atende às expectativas convencionais de gênero, denominado também como familismo (Alinne Bonetti, 2011b; 2021). O que conecta todos os programas e projetos criados nos últimos anos que se posicionam nesse lugar é a pauta antigênero:

Algumas das numerosas trincheiras de enfrentamentos situadas nas fronteiras entre escolas, famílias e religiões, e onde as questões em gênero e

⁵³Diferente dos *monitores-militares*, o policial militar que integra esse outro programa atua armado na escola. Durante o meu último mês de imersão nas escolas, iniciou a implementação do Escola Mais Segura, colocando um policial da reserva para realizar rondas exclusivas na instituição. Não ocorreram interações longas com o policial em questão, mas sempre que eu o observava, ele estava no pátio da escola, próximo a saída ou entrada da instituição.

sexualidade habitam, são: o movimento escola sem partido; o movimento ideologia de gênero; o debate e a aprovação de legislações em torno da educação domiciliar; a criação das escolas cívico-militares; as polêmicas em torno do efetivo direito de uso do nome social nas redes de educação básica e nas universidades; a possibilidade de utilização ou a proibição do uso da chamada linguagem neutra no cotidiano escolar e em produções escritas de caráter educativo; a inserção ou não de tópicos relativos a gênero e sexualidade na produção de livros didáticos; a seleção de questões que vão compor as avaliações de grande impacto – como é notadamente o caso do ENEM; o movimento escola sem pedofilia, uma nova versão do movimento ideologia de gênero. Todas estas trincheiras de luta guardam relação entre si, e ajudam a entender certo movimento macropolítico que descrevemos como tentativas de colonizar o percurso escolar com valores domésticos e religiosos, a assolar as fronteiras entre famílias, escolas e instituições religiosas, três instâncias tradicionais de governo dos infantis e dos jovens. Em todos esses movimentos, as questões de gênero e sexualidade são determinantes. (Fernando Seffner, 2022, p. 03)

Essa concepção sobre o mundo social não reconhece outras existências, portanto, contribui com a lógica universalista e excludente que nega a alteridade. Como nos mostra Tânia Dauster (2015), os espaços educativos são permeados por 'continuidade' e “implicam uma ação social prática e simbólica, sistematicamente direcionada a modelar seres humanos, em termos individuais ou grupais.” (p. 42) Nesse sentido, não é de forma ingênua que a escola se torna alvo desses movimentos para implementar por meio da aprendizagem institucional os valores condizentes com as convenções tradicionais de gênero.

A vida infantil e juvenil é cada vez mais escolarizada, e nisso o Brasil segue tendência mundial. Mesmo com todos os percalços e desigualdades, a média de anos de escolarização avança no Brasil e no mundo, e o tempo que se passa na escola também se amplia, em especial por dois fatores: cada vez as crianças são escolarizadas mais cedo, e cada vez se passa mais tempo na escola durante o dia, inclusive no formato da chamada escola de turno integral. Mais ainda, se há demanda que une famílias pobres, ricas e de classe média, é pela existência de escolas que possam ter a guarda das crianças e jovens durante o dia todo, permitindo que seus pais possam trabalhar. Educar é cada vez mais um empreendimento institucional, e a escola seu lugar de preferência. (Fernando Seffner, 2022, p. 07)

Em outros termos, há o entendimento de que para garantir a manutenção de um modelo de família baseado em parâmetros heterossexuais e cristãos – logo, um modelo de sociedade – os valores e símbolos associados a ele precisam ser apresentados às novas gerações. Por esse motivo a escola ganha destaque nessa disputa, afinal, como nos apresentou Josildeth Consorte e Maria Helena V. B. Concone (2012), o papel da educação formal

(entendida nestes termos como a aprendizagem que acontece em espaços escolares) é a garantia de manutenção ou criação de “novas mentalidades”.

Ainda assim, como um modelo cívico-militar poderia conter os avanços do debate sobre identidades de gênero e sexualidades? O aspecto moral e as tentativas de resgate dos “bons costumes” estão explícitos nessas mobilizações. Nesse sentido, a figura do militar é acionada para fazer parte desses contextos escolares, justamente por ativar no imaginário social símbolos confluentes às expectativas levantadas pelo familismo, indicando a figura do chamado “cidadão de bem”: aquele que representa de forma discursiva determinadas práticas sociais que o aproximam de um ideal de cidadania universalista que, nas palavras de José Fernando Andrade Costa (2021, p. 08), “[...] deriva da capacidade de ocultar contradições e problemas que lhes são constitutivos ao mesmo tempo em que reforça preconceitos e hierarquias sociais historicamente constituídas”.

Nesse sentido, a crescente de escolas anteriormente convencionais que passam a aderir modelos militarizados também cria coalizão com as mobilizações que disputam as políticas educacionais. O movimento conhecido como militarização das escolas passou a ganhar destaque na grande mídia em meados de 2014 após o Governo do Estado de Goiás da época promover a abertura de pelo menos dez escolas sob a gestão da PM (Nicholas Castro, 2019), sendo este o estado brasileiro que mais se destaca na contemporaneidade com a promoção de escolas que adotam princípios e regimentos de caráter militar em seu cotidiano.

Vale mencionar que a presença de militares em instituições escolares não é algo oriundo desse movimento. A existência de Colégios Militares têm registro histórico desde o século XIX, cuja primeira instituição desse caráter no Brasil foi inaugurada no Rio de Janeiro, em 1889, com o intuito inicial de garantir formação aos filhos de militares que foram mortos na Guerra do Paraguai (Thayane E. M. da Silva, 2021). Posteriormente, essas instituições passaram a receber civis de modo geral, sobretudo depois da criação de Colégios Militares estaduais cuja administração ficou sob a responsabilidade das entidades federativas (Maria Amélia S. Nascimento e Jailma dos Santos P. Moreira, 2021; Janaina M. de Oliveira Goulart, 2022).

Muito embora eu esteja situando as escolas cívico-militares nesse escopo da militarização, considero pertinente mostrar que em vários diálogos estabelecidos em meu campo de pesquisa, meus interlocutores contrapunham essa leitura do contexto. Vejamos:

O coronel Kurt me disse que as famílias são sempre comunicadas sobre os destaques⁵⁴ que acontecem de forma trimestral, e nas reuniões de entrega dos boletins. A “recompensa” quando o aluno se apresenta de forma disciplinar e esperada é dada de forma pública, seja elegendo o estudante como líder ou colocando-o como destaque do corpo de alunos. [...] **A intenção, segundo o coronel, é trabalhar com os estudantes “atributos”, o que é diferente de propor uma militarização. O coronel Kurt entende que o que se faz ali nas Ecim é o uso de uma “ferramenta” que é utilizada há décadas nos colégios militares e dá certo.** [...] Os atributos mencionados por ele são a base para construir o Projeto Valores, posto em prática por meio das oficinas dadas entre as aulas convencionais. Os atributos são, justamente, esses valores e princípios que regem o programa: respeito, camaradagem, amizade (citados por ele). Os atributos trabalhados no quartel, me falou o coronel Kurt, são atributos que, contextualizados para a função dos soldados, podem fazer sentido (como coragem para enfrentar uma batalha); mas – segundo ele – não é o caso da escola. Nas Ecims os atributos a serem explorados são outros, porque devem visar a formação cívica dos jovens, de maneira integrada aos conhecimentos intelectuais que, por sua vez, são responsabilidade dos professores (palavras dele). (Diário de campo, 14/06/2023, grifo meu)

Assim como o coronel Kurt, os *monitores-militares* vinculados às escolas cívico-militares que acompanhei, compactuam da mesma perspectiva: a concepção da militarização representa uma “*formação para guerra*”, o que nada tem a ver com as atividades exercidas por eles nos contextos escolares que, de acordo com eles, promovia uma “*formação civil*” pautada nos valores já mencionados. Nicholas M. Borges Castro (2016) menciona que seus interlocutores – policiais militares atuando como gestores em escolas – também rejeitavam a categoria “militarização” para denominar a adoção do modelo escolar que eles estavam propondo nas escolas. Sendo assim, eu poderia seguir com a associação entre as escolas cívico-militares e o movimento de militarização das escolas, mesmo que meus interlocutores rejeitem essa aproximação?

Neste caso, estarei me filiando a ideia apresentada por Nicholas M. Borges Castro que disserta sobre não tomar como foco de análise a existência ou não de um movimento de militarização das escolas, mas sim, abrir espaços de interpretação analítica sobre esse fenômeno a partir dos sentidos e significados que os militares atribuem a estes modelos escolares. Portanto, “não há inconciliação entre ambos os usos do termo, mas referências simbólicas distintas para se pensar o fenômeno da influência e domínio militares em tudo aquilo que não versa meramente sobre contextos de guerra.” (Nicholas M. Borges Castro, 2016, p. 98). Gostaria que esse trabalho servisse como subsídio para pensarmos os sentidos atribuídos ao movimento contemporâneo de militarização das escolas.

⁵⁴Algumas escolas cívico-militares adotam como prática destacar os estudantes que atingem bom desempenho nas notas e no comportamento, cumprindo com assiduidade no que tange os horários, o uso do uniforme e demais atividades formuladas por monitores e professores. No caso, as escolas visitas adotam essa prática. Os alunos “destaques”, como são chamados, têm seus nomes e fotos expostos em um mural público que fica localizado no pátio da escola.

Considerando tais argumentos, encerro essa seção em que busquei apontar movimentos que caracterizam o contexto político em que foi instituído o Pecim, entendendo que este está associado às tentativas de conquista das políticas educacionais no Brasil por atores políticos situados no campo ultraconservador. Sobre a fronteira da escolarização, do familismo e moralismo religioso existem programas e projetos sendo debatidos, possuindo como características em comum a defesa de perspectivas antigênero e um esforço de manutenção dos sentimentos nacionalistas oriundos do modelo militar. Para tornar esse modelo alcançável, a escola tem sido vista como instituição social potente no processo de ensinamento e modulação de “mentalidades” que vão ao encontro do projeto de sociedade que visam estes movimentos. Com isso, localizo que o Pecim é parte das ações elaboradas por estes segmentos e reconheço que a dinâmica cotidiana das escolas pode apresentar ora aspectos que destoam desse projeto maior disciplinador, ora podem confluir com ele. Vejamos.

3.2 ECIMS: UMA CULTURA ESCOLAR PRÓPRIA?

Nas primeiras versões do projeto de pesquisa que culminou neste trabalho, eu propunha fazer uma análise etnográfica e multisituada sobre a cultura escolar produzida nos contextos das escolas cívico-militares localizadas em Santa Catarina. Mergulhei em leituras interdisciplinares como parte do levantamento de subsídios teóricos para definição da categoria "cultura escolar", entendendo-a como um conjunto de aspectos físicos, simbólicos e ritualísticos que estruturam a instituição escolar e orientam a forma como os sujeitos participantes dessa cultura operam (professores/as, estudantes, equipe da gestão escolar e demais servidores/as) (Luciano Mendes de Faria Filho *et al.*, 2004).

Embora o interesse em torno do conceito de cultura esteja historicamente no horizonte da antropologia, as contribuições sobre a categoria "cultura escolar" tem sido pensada e discutida com maior fôlego pela abordagem da historiografia e da sociologia, conforme nos mostram os trabalhos de Dominique Julia (2001), Luciano Mendes de Faria Filho, *et al.* (2004) e Fabiany de Cássia Tavares Silva (2006). Sendo assim, caberia o esforço analítico de operar a categoria "cultura escolar" a partir da antropologia nas escolas cívico-militares? É aplicável pensarmos as produções simbólicas que ocorrem nestes contextos?

A cultura em seu sentido amplo e geral diz respeito ao formato ontológico e material do mundo social marcado historicamente, enquanto a cultura escolar representa um lugar

denominado como escola e as relações que são estabelecidas dentro dela. Assim, poderíamos entender que a cultura abrangente abarca a cultura local (escolar), o que em outros termos indica que a instituição escolar não está isolada da sociedade, logo os sentidos produzidos localmente estarão articulados a acontecimentos extra-muros – ora de forma dialógica, ora enquanto resistências.

O encontro da antropologia com a educação nos permite construir análises múltiplas sobre as culturas escolares a partir de diferentes abordagens que possibilitam a captação da realidade complexa por meio do “estar lá”, apontando para uma diversidade inerente aos espaços escolares (Elaine de Barros Monteiro, 2013; Carlos Nogueira Fino, 2023) mas não somente, pois a sociedade de forma geral é diversa e plural.

Tomo a categoria cultura escolar para analisar, a partir da perspectiva antropológica proporcionada pelo fazer etnográfico, como se dá a produção de uma cultura própria e localizada em escolas cívico-militares, detendo-me a analisar como as práticas cotidianas nessas instituições corroboram com a uniformização de sujeitos através da disciplina exportada de um *ethos* militar. (Nicholas Castro, 2016; Jeferson G. Nogueira, 2014; Patrícia Carra, 2008).

3.2.1 COMBINANDO ETHOS MILITAR E ESCOLAS

A partir da experiência de pesquisa, percebo a existência de uma produção própria de cultura nas escolas cívico-militares por entender que a soma de um *ethos* militar a estas instituições resulta em um jeito particular transmitido aos indivíduos, mas também ao coletivo, expressando no mundo práticas que significam um modo disciplinar de ser. A definição de *ethos*, para Clifford Geertz (1978) implica em considerar "os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura", ou seja, “os elementos valorativos" (p. 92) que orientam os comportamentos e modos de ser dos sujeitos presentes em um determinado contexto. Nesse sentido, quais são os aspectos identificados nas Ecims?

Eu aguardava Cida ou Ilma aparecerem na direção. Não queria simplesmente entrar na escola. Sei que a dinâmica de uma instituição de ensino é corrida, mas como são as minhas primeiras visitas, acho melhor entender até onde posso ir sozinha antes de realmente adentrar na escola. Reconhecendo o espaço. Cida apareceu em tempo: eram 07h45 e eu já podia ver todos os estudantes formando filas no pátio. Ela me guiou até o K2, o monitor que conheci ontem rapidamente na recepção/direção enquanto ele imprimia algumas cópias. “*Seja bem vinda!*” – ele disse. O monitor é um homem socialmente branco, estatura baixa. Ele explicou que todos os dias eles [os *monitores*]

reúnem as turmas no pátio quadrado para “passar o ponto” e registrar “informes”. Ele comentou que isso é muito comum no quartel e eles seguiam de forma mais simplificada ali na escola.

Na nossa frente estavam as turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental (II), formando duas fileiras cada uma. Turmas mistas de meninos e meninas, mas a maioria eram rapazes. K2 me mostrou o líder da turma do 6º ano que usava um crachá como identificação da liderança, depois me mostrou o segundo líder bem ao lado do primeiro. A turma do 7º ano também tinha um líder, mas ele estava sem crachá. K2 perguntou “*Cadê seu crachá, fulano?*” e ele respondeu um “*tá na mochila*” enquanto balançava o corpo de ombros caídos. O líder da turma do 6º ano tinha uma postura mais próxima da exigência militar: tronco do corpo firme, olhar atento na direção de K2. Depois de me apresentar aos líderes, eu pedi licença e disse que ficaria ao lado do grupo observando. “*Fique à vontade!*” – disse K2, dando sequência ao ritual matinal.

Primeiro o líder da turma do 6º ano: o juvenzinho deu um grito inicial de chamado:

- ATENÇÃO TURMA! SENTIDO (eles se endireitaram); POSIÇÃO DE (não entendi a sequência, mas observava atenta eles modificarem a postura novamente abrindo as pernas, com os braços para trás do corpo); PREPARAR ... SENTIDO!!!! (todos cumprimentam o líder em posição de sentido); DESCANSAR (todos ficam na posição inicial).

O líder, de frente para K2, em posição de sentido, comunica em palavras individuais alguma coisa. O restante da turma fica atento ao diálogo entre sussurros. Depois que K2 liberou o líder da turma do 6º ano, foi a vez do líder da turma de 7º ano. Foi o mesmo procedimento, com uma diferença para a força e empolgação com que esse líder fazia os comandos. O primeiro parecia muito mais empolgado em comandar a turma, já o segundo nem tanto, apesar de cumprir o rito da mesma forma. Começo a notar que nem todos os estudantes atribuem o mesmo valor e significado a essas práticas ritualísticas das Ecims.

K2 deu mais algumas palavras de ordem para as turmas e informou que, excepcionalmente naquele dia, o capuz das blusas de frio (moletons e corta vento) estavam autorizados a serem usados enquanto os alunos estivessem no pátio quadrado, e que durante as aulas os estudantes não deveriam usar. O cabelo das meninas deveria continuar preso. Esse foi o primeiro informe. O segundo me deixou encabulada: K2 anunciou a minha presença a partir daquele dia na escola; informou meu nome, meu vínculo com a UFSC e minha intenção de realizar um “*trabalho sobre a escola*” – a palavra pesquisa nem sempre é usada, né? pois bem. Ele disse o que de fato eu iria fazer. Vários alunos me olhavam. Cumprimentei com piscadelas alguns olhares curiosos e recebi sorrisos de volta ... são estudantes mais jovens, 6º ano, e portanto suas carinhas de criança estão sempre simpáticas.

K2 liberou os estudantes para irem às salas de aula, uma turma de cada vez, sendo que a fileira da esquerda deveria sair primeiro. O último da fila grita “*último*” para informar o estudante da fileira da direita que deve segui-lo. A turma do 6º ano fez de forma disciplinar essa “*marcha*” até a sala de aula. As filas passaram por mim e boa parte dos estudantes me cumprimentavam. Alguns me cumprimentam com continência – isso me surpreendeu (ou assustou?). Esse é um reflexo do programa cívico-militar: respeitar autoridades (profes, *monitores*, familiares, mais velhos em geral ...) e eu era considerada uma autoridade naquele espaço. (Diário de campo, 14/06/2023).

Assim que iniciei a imersão no cotidiano das escolas cívico-militares, pude notar a presença de um *ethos* militar na maneira como a própria rotina da instituição é construída: por meio da organização das turmas em fileiras duplas, a adoção de determinados gestos para se dirigir aos *monitores* e demais autoridades, o uso de crachás que marcam o estudante em posição de destaque⁵⁵ ou liderança de turma, a verbalização dos valores descritos no Pecim e

⁵⁵Relembrando que algumas escolas cívico-militares adotam como prática destacar os estudantes que atingem bom desempenho nas notas e no comportamento, cumprindo com assiduidade no que tange os horários, o uso do uniforme e demais atividades formuladas por monitores e professores. No caso, as escolas visitas adotam essa prática. Os alunos

de termos comuns aos militares (principalmente o termo “sentido”) e o uso do uniforme escolar indicando que o cabelo comprido deve ser usado amarrado ou mantê-lo curto. Para além desses aspectos comportamentais observados, começo a notar os valores⁵⁶ implícitos nessas práticas, como fica perceptível ao considerarmos o alcance de uma ordem por meio das lógicas hierárquicas e disciplinares.

Os trabalhos de Nicholas Castro (2019) e Jefferson G. Nogueira (2014) elencam como parte de um *ethos* militar esses mesmos dispositivos que orientam e uniformizam os sujeitos – hierarquia e disciplina – sendo estes pilares da institucionalidade militar⁵⁷. Considerando que esses sentidos militares estão sendo aplicados em contextos escolares, algumas adaptações são realizadas para tornar possível a assimilação de valores, como por exemplo, a hierarquia não será subdividida entre praças e oficiais (Celso Castro, 1990), mas sim entre gestão institucional, corpo docente e responsáveis legais do estudante, reconhecidos nesse contexto pela categoria '*familia*'. Já entre os estudantes, são atribuídas maiores responsabilidades aos líderes de turma (em geral, dois por turma). Segue a ordem crescente hierárquica que compõe o organograma das escolas cívico-militares: corpo estudantil, líderes de turma, professores/as, *monitores-militares* acompanhados do coronel, gestão escolar e família.

A família ocupa uma posição muito importante no Pecim e, por consequência, na cultura escolar dessas instituições. Foi perceptível durante as experiências em campo o contato entre *monitores* e familiares, sobretudo para casos que demandam alguma resolução, mas também em situações em que o estudante atuou de acordo com as expectativas que o projeto das escolas cívico-militares apresenta. Assim, torna-se fundamental disciplinar o comportamento dos estudantes dentro e fora da instituição, considerando a atuação da família como central para tornar possível essa modelagem da “mentalidade”. Vejamos:

Coronel Kurt comentou que um dos problemas mais sérios da escola é a disciplina com horários de chegada às aulas e retorno do recreio. Quando ele chegou na escola, a maioria dos estudantes não respeitava o horário de início da aula. Tinham como hábito chegar às 8h30 (o início está agendado para 7h40), interrompendo a aula e desviando a atenção dos colegas. “*Esse tipo de comportamento quebra uma linha de raciocínio*”, disse o coronel. Informando as famílias sobre esses atrasos e sendo mais rígido no controle quantitativo de quem atrasa, os *monitores* foram conseguindo controlar a “*inadimplência*”.

“destaques”, como são chamados, têm seus nomes e fotos expostos em um mural público que fica localizado no pátio da escola ou são eleitos líderes de turmas.

⁵⁶Em outros momentos ao longo do trabalho usei o termo ‘valores’ para me referir às categorias nativas do Pecim, cujos valores do programa são definidos a partir das noções de civismo, dedicação, honestidade e respeito. Agora, o significado atribuído ao termo ‘valores’ faz referência às concepções morais (implícitas) que são refletidas nas práticas dos sujeitos.

⁵⁷Capítulo III do Estatuto dos Militares (Lei nº 6.880/1980).

Perguntei se as famílias também eram acionadas quando os estudantes apresentavam comportamentos positivos e responsáveis, e se sim, como isso era feito. Até brinquei que na educação infantil existe o recurso das agendas, mas entre os estudantes maiores isso não deve funcionar. Rimos. O coronel me disse que as famílias são sempre comunicadas sobre os alunos destaques e demais informações compartilhadas durante as reuniões de entrega dos boletins. A “recompensa” quando o aluno se apresenta de forma disciplinar e esperada é dada de forma pública, seja elegendo o estudante como líder ou colocando-o como destaque da escola. (Diário de campo, 14/06/2023)

Como menciona Michel Foucault (1987), a disciplina se aplica em um primeiro momento por meio da distribuição dos indivíduos em um determinado espaço – aqui relembro a prática cotidiana em que os estudantes se deslocam pelo espaço escolar em filas – tornando mais precisa a possibilidade de vigilância. A gestão institucional, os *monitores* e os docentes podem garantir sua atenção constante à forma como os estudantes se comportam quando estes se encontram separados em filas, da mesma forma que entre os estudantes haverá uma pessoa responsável em observar seus comportamentos – líderes de turma – e indicar descumprimentos.

No que diz respeito às práticas instauradas nas escolas cívico-militares advindas do cotidiano militar, não passam despercebidos os rituais de formatura. Ao contrário do que eu imaginava antes de iniciar as observações em campo, a ritualística em torno da bandeira do Brasil e da cantoria coletiva do hino nacional não é uma prática que se realiza todos os dias nas escolas cívico-militares. Na realidade, é indicado um dia na semana para a realização da formatura – nome dado à ritualística – reunindo toda a comunidade escolar no pátio central da instituição.

Conforme nos apresenta Jefferson G. Nogueira (2014) em sua pesquisa sobre colégios militares, é através dessas práticas simbólicas que fazem referência a representações nacionais que os valores de um *ethos* militar ganham materialidade: comemorações cívico-militares (por exemplo, o feriado de 07 de setembro), o uso de uniformes especiais nessas ocasiões, a continência diante da bandeira e das autoridades, a autovigilância para manter-se disciplinado correspondendo às expectativas do programa e as recompensas e mérito alcançados. A proporção da ritualística das formaturas observadas nas Ecims não demanda tanta complexidade quando comparada à mesma cerimônia que acontece em escolas de formação da corporação militar, salvaguardando a estiragem da bandeira do Brasil e o hino nacional.

Os estudantes começam a chegar na escola (período da manhã) a partir das 7h30. Os menores sempre entram correndo e gritando, já os maiores entram a passos lentos e caras sonolentas, se

direcionando para as filas de sua turma. Todas as filas são formadas no centro do pátio. Como eu cheguei um pouco mais cedo naquele dia, fiquei acompanhando os monitores orientando o líder do “*corpo de alunos*”, como foi chamado. Em uma reunião interna somente entre os monitores, o respectivo estudante foi eleito por cumprir com os valores do Pecim (quem me contou isso foi o Coronel Kurt). O líder irá realizar os comandos de “sentido” e “descansar” diante de todos os estudantes, ou seja, será o responsável pelas orientações e apresentação formal do corpo de alunos às lideranças da escola (professores, monitores, direção).

Conforme os estudantes iam chegando, o coronel Kurt me convidou para se reunir com os professores da escola lá na frente, ao lado do púlpito armado para receber as autoridades. Fui me aproximando timidamente, porque os profes ficam bem de frente para toda a escola. Um dos monitores pede, através do microfone, que os estudantes agilizem-se nas filas. A formação das turmas enfileiradas é feita de frente para a bandeira nacional. Todos já sabiam seus lugares e foram se direcionando. Cada monitor ficava ao lado das suas turmas, indicando as meninas de cabelo solto para prendê-lo, questionando quem estava sem o uniforme da escola e orientando a postura de quem deixava o tronco caído. A formatura é iniciada.

1º - Estudantes em forma; o líder inicia: “**ATENÇÃO CORPO DE ALUNOS: SENTIDO!**”; nessa hora todos batem continência e gritam os valores da escola: “**CIVISMO, DEDICAÇÃO, EXCELÊNCIA, HONESTIDADE, RESPEITO.**” O grito é coletivo, uniforme, na mesma sintonia ... e alto!

2º - O líder se volta para um dos monitores e “entrega” a turma dizendo algo como “*eu, fulano-de-tal, apresento o corpo de alunos ao monitor xxxx*”, e o monitor responde, “*recebido corpo de alunos*”. O líder dá o sinal de “**DESCANSAR!**” para os estudantes que mudam de posição.

3º - Coordenados pelo monitor cerimonialista da formatura, todos fazem “sentido” (de novo) para saudar as autoridades: o Coronel Kurt e Ilma. Ambos sobem ao pequeno palco improvisado enquanto todos os estudantes estão em continência. São as autoridades da escola, assim como os professores.

4º - O monitor chama um professor presente para receber a bandeira do Brasil que outros três estudantes (líderes de turmas diversas) levam em marcha até o palco. Enquanto a bandeira é hasteada, inicia o canto do hino nacional.

5º - Todos cantam o hino, eu não. Reparo nos corpos dos estudantes ... alguns apresentam uma performance incorporada de um soldado, mantendo a posição de sentido de um jeito único. Não é a maioria, mas dá para perceber a diferença entre os que se destacam: alguns mantêm os braços encostados no corpo e a cabeça olhando para a frente; mas outros mais empenhados mantêm os ombros retos, as mãos retas para baixo e posicionadas um pouquinho elevadas na altura do quadril. A cabeça está virada para a frente, os olhos fixos e o queixo erguido direcionados à bandeira.

Quando a formatura acaba (dura cerca de 15 minutos todo o ritual), eu converso com Cida, Dércio⁵⁸ e Coronel Kurt. Um diálogo coletivo sobre as impressões da formatura, o perfil das turmas da manhã e como será a formatura com as turmas da tarde. Todos comentam que notam diferenças grandes de engajamento e seriedade com o momento, dando destaque aos alunos do período da tarde como melhores na ordem unida. (Diário de campo, 16/06/2023)

Em termos gerais, as formaturas acontecem nesta sequência atos. Durante os outros dias letivos, os estudantes se concentram no pátio e aguardam o monitor responsável abordá-los para realizar uma vistoria (sobretudo, verificando o uso de uniformes) e compartilhamento de avisos, conforme já mencionado neste trabalho. Faz parte da ritualística cotidiana a recepção dos docentes e *monitores* no início de suas aulas: o líder da turma deve ir

⁵⁸Dércio também faz parte da equipe gestora da Escola Kaius, porém nosso contato foi raro. Dércio é um homem branco, aparentemente com 55 anos, está sempre atarefado circulando pela escola e as poucas vezes que me cumprimentou não fez contato visual.

até a frente da sala de aula, enquanto o professor que irá iniciar sua aula aguarda na porta – pedindo atenção da turma seguida de um “sentido”. O estudante líder se dirige até o professor e “entrega” a turma para ele, repetindo o mesmo procedimento quando os *monitores* vão aplicar instruções e, por fim, entram na sala de aula.

O encontro de um *ethos* militar com a dinâmica de uma instituição escolar acaba desenhando um método disciplinador próprio do espaço e das relações de aprendizagem. A dimensão da prática simbólica que o Pecim trouxe para estes contextos torna mais evidente o investimento disciplinador que, em alguma medida, busca colocar os estudantes sempre de maneira uniforme. É sob essa perspectiva que as escolas cívico-militares constroem uma cultura própria que, embora apresente semelhanças típicas a de qualquer outra instituição escolar, acaba se diferenciando pela maneira como evidencia seus valores através das práticas baseadas em uma perspectiva meritocrática. Conversando certa vez com o monitor K3 (um homem socialmente negro, estatura baixa, com um forte sotaque carioca, formado em Ciências Sociais – sim!) sobre a relevância do programa para as escolas, ficou muito evidente que os valores do Pecim promovem esses valores: *“O que eu tento passar para eles é o mesmo que eu passo para a minha filha: a vida é meritocracia. Então, vocês [estudantes] têm que se esforçar, fazer sua parte, estudar direitinho para se preparar para o futuro. Aqueles que não fizerem isso hoje, lá na frente não vão conseguir conquistar bons resultados”* (Diário de campo, 15/06/2023). Para além da narrativa, a mesma mensagem é constantemente posta aos estudantes. Por exemplo:

Final do intervalo. Instrução na turma de 7º ano do monitor K3. Ele veio me chamar para acompanhá-lo. Tinham poucos alunos nessa turma, justificado também pela chuva intensa que fazia. Entrei na sala pedindo licença e me direcionando para o fundo. Nessa turma tinham mais garotas presentes e todas conversavam de forma animada com o monitor. K3 me apresentou e eu senti que seu contato com os estudantes era mais descontraído se comparado a postura monitor K5 que eu havia presenciado com uma turma do 8º ano.

As meninas da turma perguntavam ao monitor se ele iria passar um filme, pois o mesmo ajustava o projetor de slides. Ele respondeu que não era bem um filme, mas sim um vídeo. “Se for passar filme avisa que a gente traz pipoca!” – alguém disse e todos riram. Assim começou uma conversa coletiva de lamentação entre quem foi para a aula em um dia chuvoso e quem ficou em casa “assistindo netflix e comendo pipoca”. Uma estudante que sentava na primeira carteira da sala confirmou que realmente era verdade: “Já mandaram foto no grupo da turma, monitor!”. Entre risadas e descontração, o monitor disse algo como: “Nhããã, mas não se preocupem. Vocês estão fazendo a parte de vocês. A vida é uma competição e vocês que vieram já estão lá na frente em relação a quem não veio, porque estão se preparando para o futuro.” (Diário de campo, 15/06/2023)

Outro aspecto que me parece importante na construção dessa cultura escolar, corroborando com os valores hierárquicos, disciplinares e, sobretudo, meritocráticos, permeia os reconhecimentos dado aos estudantes que cumprem com as regras da escola. Ao corresponder às expectativas do Pecim, um tipo específico de personalidade é idealizado sobre os estudantes. Que modelo é este? Ainda no último excerto do meu diário de campo que foi apresentado, após a ritualística de formatura, me reuni com gestores e o comentário feito entre eles diz respeito às diferenças de engajamento entre os estudantes do período matutino e vespertino. No caso das formaturas, o engajamento ao qual se referem está associado à postura dos estudantes enquanto cantam o hino, como levantam a bandeira, como cumprimentam as autoridades e como se posicionam durante a ritualística, do início ao fim. Nem todos os estudantes assimilam de imediato o *modus operandi* das escolas cívico-militares, portanto os destaques possuem um caráter classificatório cujo objetivo, segundo os *monitores*, é construir “*exemplos a serem seguidos*”.

O coronel comentou que acredita que por meio dessas ações de destaque outros estudantes podem ser motivados e desejarem ganhar um reconhecimento também e, dessa maneira, se esforçam mais em cumprir com as regras. No processo de esforçar-se para ser reconhecido, o aluno acaba agindo de acordo com as prerrogativas da escola e se empenhando nos estudos, visto que esse também é um dos destaques (notas). É um movimento de causa e consequência, visando neste caso uma consequência positiva para o estudante de modo particular (entendendo que ter um bom desempenho na escola pode ser interessante para sua experiência formativa) e para a escola (bom aproveitamento de aulas, bons comportamentos por parte dos estudantes, etc).

Esse jogo de causa e efeito que comentei já parece repercutir nos anos iniciais (Ensino Fundamental I), cujo Pecim não contempla. Comentei isso com o coronel, visto que havia um novo quadro de destaques na entrada da escola indicando estudantes dos anos iniciais. Como já dito, o Pecim não atende essa faixa etária, mas quando os pequenos vêem os maiores se organizando na entrada do turno escolar, bem como as formaturas solenes semanais, os próprios repetem os passos dos maiores sem ninguém solicitar. Os monitores nem chegam perto dos pequenos nesses momentos, justamente porque estão organizando suas turmas. É no processo de olhar e reproduzir que os pequenos participam do ritual militar de “salve a bandeira”.

O quadro de destaques dos pequenos foi organizado por duas professoras – não foi dito quem – que ao notarem o envolvimento dos pequenos, resolveram aderir à ideia. O novo quadro de destaque dos alunos dos anos iniciais foi feito com EVA de fundo azul, bordas e estrelas amarelas, dando um ar lúdico às cores do programa. De fato, no momento das formaturas o envolvimento dos pequenos se dá igualmente entre os maiores do ensino fundamental II; inclusive muitos vão cumprimentar os monitores com continência.

O coronel avalia que dessa forma, com esse envolvimento, a intenção é que todos os estudantes possam ser destaque ou líder em algum momento – desde que queiram, eu complementei lembrando o caso da estudante Sabrina que abriu mão do posto de líder do corpo de estudantes. O coronel me explicou que, sim, os estudantes podem escolher participar ou não desses reconhecimentos, diferente de um colégio militar ou da dinâmica do quartel em que não se pode abrir mão de um reconhecimento desses. De fato, existe a cobrança pela postura rígida, mas não há a obrigatoriedade de assumir esses cargos, da mesma forma que se abre espaço para propor ideias –

como o caso da turma que pediu para aderir o termo “*braço forte*”⁵⁹ na formatura diária de início do período. (Diário de campo, 21/06/2023)

Os “*exemplos a seguir*” não ficam restritos somente aos estudantes contemplados pelo Pecim e acompanhados pelos *monitores-militares*. Na Escola Kaius, em que é ofertado o EF I, por exemplo, cujo programa não atende diretamente às turmas iniciais, passou a acontecer um fenômeno espontâneo por parte dos estudantes mais novos. Durante as ritualísticas de formatura, os mais novos agiam como os mais velhos, organizando suas próprias filas para cantar o hino nacional diante da bandeira. Este comportamento fez com que as professoras responsáveis pelas turmas dos mais jovens elaborassem um quadro de destaques para eles também, visto que os *monitores* não podem atuar sobre a organização dos menores. A estratégia de construir “*exemplos a serem seguidos*”, conforme era comentado pelo *monitores*, surtiu efeito para além das turmas acompanhadas cotidianamente pelos *monitores*.

Penso que a intenção, neste caso, é tornar o *ethos* militar incorporado não somente pelos estudantes, mas também pelos docentes. Afinal, uma cultura escolar é construída sob toda a comunidade daquele contexto, havendo o compartilhamento de valores e práticas em alguma medida. Se o corpo docente não corresponder com os princípios do Pecim, a gestão institucional e os *monitores-militares* não conseguiriam colocar em prática seus projetos. Para construir uma cultura escolar sob a luz de um *ethos* militar, é preciso consolidar minimamente uma ideia de coletividade, ainda que selecionada dentre aqueles que seguem as regras e valores do programa.

Depois que as turmas foram para as salas de aula, vi que o Coronel Kurt foi para a sala do Pecim. Eu o segui. Pedi licença para entrar e perguntei o que ele tinha achado da formatura que havia acabado de acontecer. “*Está melhorando muito!*”, me respondeu engatando em reflexões sobre o comportamento dos estudantes. É natural que os jovens fiquem agitados quando encontram seus amigos – concordamos nisso – e, por esse motivo, os monitores fazem uso da “*ferramenta militar*” para ensinar os estudantes a seguirem regras e normas que são cobradas na escola, mas que em alguma medida também serão cobradas em outros espaços que esses jovens venham a frequentar. “*Regras existem em qualquer lugar!*” – dizia o coronel.

– Eu costumo usar como analogia algo que os estudantes aqui da escola gostam muito: o futebol. Um bom jogador cumpre com algumas regras estabelecidas no campo e fora dele, como por exemplo o uso do uniforme, a formação em campo, o canto do hino nacional antes do jogo ... na escola é a mesma coisa!

⁵⁹“*Braço forte, mão amiga*” é um lema oriundo do Exército Brasileiro. Durante uma das formaturas, notei que apenas uma turma de 6º ano gritava esse termo após verbalizar os outros valores do programa, ficando assim: “civismo, dedicação, honestidade, respeito, braço forte”. Perguntei ao monitor K4, responsável pela turma, porque somente eles gritavam isso. O monitor disse que foi a própria turma que pediu para inserir o termo e ele autorizou, fato confirmado pelo Coronel Kurt posteriormente. Não tive a oportunidade de averiguar a fundo a intenção dos estudantes em aderir este termo.

E a partir disso o coronel trouxe sua definição de 'civismo': "*é o coletivo sob o individual para alcançar um bem comum*". (Diário de campo, 30/06/2023)

Nessa combinação de práticas, símbolos e valores oriundos do meio militar aplicados ao cotidiano de uma escola, não pode passar despercebida as representações atribuídas à categoria de civismo que dá nome ao modelo escolar analisado. Se essa combinação culmina na efetiva aplicabilidade de um método disciplinador focado, sobretudo, nos estudantes da escola, cabe debruçar atenção em seus significados. Em um entendimento mais geral, as noções de civismo no senso comum fazem alusão a ideais patriotas (valorização à pátria) e o cumprimento de deveres como forma de exercício da cidadania. Esse civismo, ao fim e ao cabo, não aponta para uma ideia universal de cidadania? Esse "*bem comum*" pela qual o coletivo selecionado age reconhece todas as múltiplas formas de ser e estar no mundo social?

Se os interesses da antropologia se dão face a alteridade em um determinado contexto e a instituição escolar, como venho entendendo, é um lugar de encontro de alteridades, me questiono sobre a conotação de "*bem comum*" que está sendo acionada nas escolas cívico-militares. A ideia de coletividade nessas instituições tem como objetivo "*trabalhar em prol da escola*" – fala corriqueira entre os *monitores* durante o campo –, mas, por fim, qual é o papel dessa escola? Em última instância penso que há, sim, o compromisso em abordar áreas do conhecimento propedêutico como parte importante de propiciar e estimular a aprendizagem teórica e prática sobre os saberes científicos, entretanto não compreendo porque persistir nas abordagens autoritárias e disciplinadoras que impossibilitam a construção de uma comunidade pedagógica (bell hooks, 2017), cuja coletividade se dá por meio da escuta, da troca e da preposição de todos os sujeitos que ocupam o espaço escolar de modo a estimular suas autonomias, evitando a reprodução de hegemonias.

Responder qual é o papel da escola na sociedade me parece um trabalho relevante e importante àquelas pessoas que se dedicam à educação e, por ora, caberá a este trabalho o compromisso de problematizar os limites que a cultura escolar produzida nas Ecims levanta para as expressões múltiplas de ser e estar no contexto social. Para dar continuidade a essas reflexões e seguir apresentando as dinâmicas dessas escolas, no próximo item exploro o debate em torno do corpo docente e da gestão institucional, expondo aspectos e percepções compartilhadas sobre o modelo das escolas cívico-militares, breves avaliações e a adoção de um comportamento militar. Na sequência, apresentarei a percepção dos estudantes sobre o Pecim sob a luz de suas agências frente ao método disciplinador que o modelo busca aplicar.

3.2.2 “O GENERAL AQUI SOU EU”: PROFESSORES DE PERSONALIDADE MILITAR

O elemento básico da construção da identidade do militar é sua diferenciação simbólica em relação ao “mundo civil” e o pertencimento a um “mundo militar”. Isso se torna tão forte e naturalizado que os militares passam a realmente acreditar num mundo dividido em “civil” e “militar”, quando o que ocorre é um processo de invenção de uma identidade “civil” com a qual se contrasta a do “militar”. Nesse sentido, costumo dizer que o “civil” é uma invenção militar. Essa identidade, no entanto, é construída num contexto histórico e cultural mais amplo que está sempre em mutação, que se altera ao longo do tempo. (Celso Castro em entrevista a Édison Gastaldo, 2017, p. 107)

A frase que intitula essa seção foi mencionada pela diretora Ieda no dia em que eu fui apresentar minhas intenções de pesquisa, conforme já narrado neste trabalho. Um pouco antes de sair da sala dela, após ter combinado que enviaria por email algumas datas para agendarmos as visitas nas escolas, Ieda interrompeu nossa conversa ao correr em direção a janela da sala onde estávamos, da qual era possível ver o refeitório da escola. Ela chamou a atenção de uma turma de estudantes que parecia estar se deslocando de um prédio para o ginásio. Depois que Ieda voltou sua cabeça para dentro da sala, disse “*O general aqui sou eu*”. O meu contato com ela encerrou neste dia, pois quando iniciei a rotina de observações na Escola Plínio, Ieda havia sido transferida para trabalhar em outro lugar. Ela não foi a única que apresentou um perfil militar durante minhas imersões e, nesse sentido, eu gostaria de explicar a divisão que estou atribuindo entre militares e civis-militares.

Celso Castro (1990; 2017) nos mostra que o espírito militar é construído com base em uma formação isolada, entre o mundo militar e o mundo “lá fora”. Essas concepções em torno da identidade de civis e militares colaboram com a construção de um imaginário social que posiciona o sujeito militar em um lugar de poder perante o civil, quando, por fim, todos os sujeitos são, em última instância, civis. Apesar disso, há um entendimento geral de que associar-se a imagens do meio militar é, por consequência, associar-se a identidades que têm como ápice a força, a seriedade e a disciplina. Quando a diretora Ieda disse a frase – “*O general aqui, sou eu*” – compreendi que sua intenção era mostrar que estes aspectos fazem parte de sua gestão, sendo o poder da decisão final sobre a entrada de alguém na escola algo cabível a ela, afinal, a patente de general é uma das mais altas no meio militar. Nesse sentido, passei a pensar na personalidade militar que os sujeitos civis (professores e gestores)

apresentavam nestes contextos, sobretudo quando era preciso se colocar de maneira mais incisiva em relação às situações conflituosas.

As situações conflituosas que acompanhei nas escolas envolvendo professores e gestão se expressam, de modo geral no cotidiano, aos casos em que estudantes chegam atrasados no início da aula, o uso de telefone celular durante alguma aula sem a autorização do professor e o comportamento hiperativo – aquele estudante que conversa bastante com os colegas, circula pela sala de aula, corre pelo pátio durante o intervalo e afins. Os *monitores-militares* costumam fazer mediações desses casos com uma abordagem mais burocrática sobre o conflito.

Eu acompanhava o monitor K2 no momento em que ele tinha sido chamado por uma professora para pegar o celular de um aluno. Ele tinha na mão o celular do aluno e uma folha com o nome dele, série/ano e outras linhas vazias que eu não conseguia ler. K2 foi até a sala do Pecim, buscou um envelope pardo e dois cadernos que tinham a capa personalizada com a logo do programa e a indicação das turmas pelas quais era responsável.

O monitor K2 me explicou que o uso do celular é proibido dentro de sala de aula, não somente na hora do projeto valores, mas a todo momento. A professora chamou o monitor para recolher o celular porque o aluno estava mexendo sem autorização durante a aula. K2 me explicou que, neste caso, como é a segunda vez que o aluno é pego usando o aparelho, o telefone será recolhido e a devolução é feita somente ao familiar do estudante. O monitor me mostrou os cadernos que ele mesmo elaborou, onde cada aluno tem uma ficha em branco que pode ser preenchida devido a uma situação negativa, positiva ou de caráter mediano, como por exemplo, situações em que o estudante foi testemunha de algum conflito. Um caderno bem organizado com alguns registros já feitos. Ele encontrou essa forma para registrar os acontecimentos com suas turmas que, posteriormente, servem para os destaque e para outras tratativas como o contato direto com os familiares. (Diário de campo, 21/06/2023)

Observo o pátio: o monitor P5 rondando pelos corredores; a orientadora pedagógica em reunião com o monitor P1; uma professora correndo atrás de um monitor que possa medir a pressão de outra colega professora que está passando mal (os monitores possuem equipamentos de primeiros socorros na sala); a diretora passa conversando com um estudante pelo corredor e nem me olha; uma turma passa pelo corredor paralelo ao que eu estou sentada, guiada pela professora de artes, e me chamou a atenção os cabelos coloridos de duas estudantes.

P5 aparece depois procurando por P1. Perguntou para as moças responsáveis pela limpeza se elas haviam visto ele, mesmo tendo passado por mim e me cumprimentado com a cabeça. Por que ele não perguntou para mim, já que estive com P1 boa parte da manhã? Levantei e fui até P5 (nunca havíamos sequer sido apresentados, sei seu nome porque espiei o bordado na camisa):

– Oi, licença ... ouvi o senhor perguntando por P1. Ele está em reunião com a orientadora pedagógica.

– Ah, sim! Muito obrigado. Depois falo com ele, então. Tem um rapaz ali que pediram para registrar uma ocorrência, mas acho que não é necessário. Ele só está nervoso e chorando porque brigou com a professora, precisa se acalmar para entendermos o que houve.

– É mesmo? eles discutiram?

– Sim, a professora pediu para ele sair da sala e ele já saiu nervoso e chorando. Mas preciso ouvir ele também, né? entender o que houve. Não desmerecendo a professora, mas é preciso ouvir ambos os lados.

– Ah, sim. Isso é importante.

– Num é? Não é porque a gente é militar que a gente aperta eles, pelo contrário ... a gente sabe negociar em momentos de tensão; somos treinados para isso. E eu sei que esse menino aí é bom.

Rápido diálogo com P5. Ele já saiu para, provavelmente, conversar com o rapaz que devia estar em alguma sala tentando se acalmar depois de ter saído da sala a pedido da professora. (Diário de campo, 22/08/2023)

No primeiro excerto, o monitor K2 me apresentava a forma como ele recebe e registra as *ocorrências* – a como se refere às situações com as quais têm de lidar. Ele sistematiza os dados do aluno e descreve o acontecimento que, de modo geral, envolve o uso de celular sem autorização. Naquele mesmo dia, o *monitor* aguardava a chegada do responsável de um outro estudante que tinha tido seu celular detido mais cedo pela terceira vez. As famílias são acionadas quando o uso do celular sem autorização durante as aulas se dá por duas ou mais vezes; antes disso, o *monitor* responsável faz o registro do acontecimento e tenta conversar com o aluno sobre o comportamento. Já no segundo excerto, o *monitor* P5 diz uma frase muito curiosa diante da ocorrência que ele buscava mediar: “*Não é porque a gente é militar que a gente aperta eles, pelo contrário*”. O sentido de “apertar” naquele contexto expressava uma abordagem incisiva, na qual o monitor talvez pudesse pressionar o estudante a dizer o que estava acontecendo ou o que foi que ele havia feito para ser expulso da sala de aula. O monitor P5 se mostrava preocupado em acalmar o estudante para escutar sua versão, visto que a professora já havia relatado a ele os porquês da retirada do estudante da sala de aula. Não se trata de colocar sujeitos um contra o outro, mas sim, escutar as versões e perspectivas sobre os acontecimentos.

Situações como essas me levavam a estranhar de forma analítica as diferenças presentes nas abordagens que os *monitores-militares* estabeleciam com os estudantes, diferente de como alguns professores ou gestores civis faziam. Essa postura aparentava contradições complexas, visto que profissionais da educação passam por formações que, em geral, propõem a propagação dos espaços dialógicos e, por outro lado, os militares passam por uma formação pouco dialógica visto as submissões hierárquicas que estruturam as suas organizações. Os próprios militares notavam como alguns perfis dos civis eram marcados por uma rigidez comum dos contextos militares: “*Olha, a diretora lá é bem rígida; muitos mais*

brava que os militares” me disse o monitor K1 quando comentei sobre minha primeira ida à Escola Plínio, em que ele havia atuado anteriormente e, portanto, conhecia a diretora.

Não quero com este argumento dizer que não existem espaços dialógicos propostos pelos civis – professores e gestores –, pois isso não seria parte da realidade cotidiana dessas escolas. Quero problematizar os casos e personalidades pontuais de alguns civis que ocupam essas instituições e apresentam comportamentos mais próximos de um imaginário idealizado em torno do militar. A adoção dessa personalidade me parecia parte de um movimento de demarcação do *ethos* militar como estratégia funcional para alcançar excelência institucional. Em outros termos, uma escola com estudantes disciplinados sob um modelo militar são, por fim, escolas de excelência em termos de aprendizado e convivência interpessoal.

O fato observado na Escola Kaius sobre os estudantes dos anos iniciais seguirem as práticas durante a ritualística das formaturas semanais sem a intervenção dos *monitores* foi, de alguma forma, incentivada pelas professoras responsáveis. Estas, por sua vez, apresentavam uma postura militar quando se relacionavam com a comunidade escolar. Observei uma delas, a prof. Selena (uma mulher socialmente branca, loira, sempre trajada de forma elegante; aparenta ter 50 anos), cumprimentando os *monitores* batendo continência e, por vezes, se dirigia assim a alguns estudantes também. Ela costumava atravessar o pátio da escola chamando a atenção de qualquer estudante que estivesse correndo demais: “*ei, você! parou, parou. Isso vai dar ruim!*”, gritava Selena com os alunos. Trata-se de uma constante vigilância em torno do comportamento dos estudantes como modo de garantir sua disciplina (Michel Foucault, 1987; Nicholas Castro, 2016).

“*Tudo depende da direção*”, comentou o K2 enquanto conversávamos no pátio da Escola Kaius sobre o papel da gestão institucional. O Pecim propõe um regimento geral para todas as instituições que aderirem ao programa, mas na prática a negociação de projetos e cobrança dessas orientações é algo que perpassa a direção da escola. Se a direção quiser maior rigidez, assim os monitores fazem. K2 e K1 compararam a Escola Kaius com a Escola Plínio: a primeira possui regras de vestimenta, que são o uso do uniforme e o cabelo amarrado (tanto para meninas como para meninos, disse o K1); já na segunda a direção proíbe inclusive a moda nevou⁶⁰ entre os meninos, unhas postiças para meninas e piercings também são proibidos. Tenho observado que na Escola Kaius existe essa flexibilidade. Não pode usar capuz ou boné e cabelos compridos devem estar amarrados, mas eu notei que muitos tinham o cabelo pintado, usavam piercings e usavam unhas postiças-pintadas. Segundo os monitores, isso não acontece na Escola Plínio e, na concepção deles, é natural que seja de forma diferente. “*Precisa ser devagar*” – disse K1, relativizando. (Diário de campo, 21/06/2023)

⁶⁰ Descolorir o cabelo deixando-o quase branco.

Na perspectiva dos *monitores*, o modelo das escolas cívico-militares ganha sentidos e significados diferentes de acordo com a postura da própria gestão escolar, aspecto que também foi comentado pelos *monitores* da Escola Plínio. Portanto, apesar do meu esforço de apresentar aspectos em torno da cultura escolar produzida nas escolas cívico-militares, é importante ter em vista que cada instituição produz suas próprias práticas de acordo com o contexto e subjetividades de todas as pessoas envolvidas, considerando professores e estudantes.

Quando acabou a formatura (durou cerca de 15 minutos), os estudantes foram para as suas salas de aula, ainda em formação de fila. Senti que a cobrança por organização nesta manhã estava mais intensa. As turmas foram liberadas pelos monitores e conduzidas pelos líderes de turma. Enquanto o pátio vai ficando vazio, a cobrança em cima dos estudantes atrasados é grande. Eles foram organizados bem do meu lado durante a formatura, no fundo da concentração geral que estava posta diante da bandeira nacional. Dércio e o coronel Kurt se aproximam de K7 que já iniciava a chamada de atenção sobre os atrasos. O gestor chega bem exaltado e elevando o teor do sermão que o monitor fazia:

– Aqui tem regras e elas devem ser seguidas; se não estiver bom é só sair. – disse o diretor para os estudantes atrasados. A bronca era tão exagerada e o diretor falava tão alto que eu dei alguns passos para o lado para não parecer tão próxima do grupo e amenizar o constrangimento que eles deveriam estar sentindo. Os monitores cobram comportamento, mas não agem como o diretor que fala alto e de maneira expositiva. (Diário de campo, 30/03/2023)

Sendo assim, o que leva os professores ou gestores das escolas cívico-militares a adotarem abordagens mais rígidas nas tratativas que surgem na instituição? "Segundo os defensores deste tipo de escola, a disciplina, o respeito à ordem, dentre outros atributos, e a valorização da meritocracia ajudarão positivamente os alunos nos seus desempenhos escolares." (Patrícia S. Rubini e Adalberto C. Ribeiro, 2019, p. 748) e me parece que eles encontram na adoção dessas abordagens uma forma de marcar o método efetivo da disciplina militar.

Ao fim e ao cabo, *monitores* e professores possuem suas identidades como civis. A fronteira entre *militares* e *civis*, como nos alertou Celso Castro (1990; 2017), é uma construção que ganha novos significados a depender do contexto e do período histórico em que são abordadas. No contexto das Ecims, essa fronteira se torna um recurso simbólico que é acionado, sobretudo, pelos professores e gestores, para orientar a abordagem frente aos estudantes. Uma cultura escolar que se pauta em um *ethos* militar como estratégia de salvação para os desafios da escola pública só funcionará se toda a comunidade escolar (estudantes,

docentes e gestores) agir sob os códigos e sinais que materializam a disciplina desejada. Portanto, entendo que esse perfil militar (rígido e, por vezes, brusco) adotado por professores e gestão institucional é uma maneira de corroborar com a proposta do Pecim. Mas será que esse tipo de postura surte efeito entre os estudantes e demais docentes? De que forma estes sujeitos têm enxergado o modelo das escolas cívico-militares? Vejamos.

3.2.3 “É UMA ESCOLA NORMAL, SÓ QUE COM MAIS REGRAS”: AGÊNCIAS E AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS

Foi inevitável não estabelecer relações mais diretas com os *monitores* do Pecim. Ao apresentar meu projeto de pesquisa nas escolas e negociar os dias de visitação e acompanhamento do cotidiano com a gestão, prontamente eu era direcionada ao coronel da instituição e, a partir dali, eu era encaminhada a um *monitor* para conversar sobre os princípios e atividades do programa. É desafiador explicar as intencionalidades etnográficas nas escolas, porque fica a impressão de que estar observando o cotidiano e tomando nota de acontecimentos e diálogos não atende às expectativas do imaginário sobre produção de conhecimento científico. Em outros termos, a gestão calculava que se o meu trabalho era sobre o Pecim, seria mais acertado me encaminhar para acompanhar os *monitores*. Embora eu tenha explicado sobre meu interesse em compreender como se constrói uma cultura escolar neste contexto, seguia fazendo sentido me manter mais próxima dos *monitores* do que dos professores, por exemplo. Contudo, conforme os primeiros dias de observação transcorreram, os próprios *monitores* me incentivaram a dialogar com os professores e estudantes para ter uma visão mais ampla do processo de implantação do modelo cívico-militar nas instituições.

Como já mencionado anteriormente, o primeiro estranhamento em campo se deu a partir das falas avaliativas que os docentes faziam em relação   presenç a dos *monitores*. Todas as expectativas criadas sobre encontrar desabafos que denunciassem opressões e violências explícitas nas escolas não se concretizaram, pelo contrário, os professores apontavam as melhorias advindas com o Pecim e comentavam sobre a boa relação que conseguiam construir com os *monitores*.

PING-PONG: Fiquei observando alguns estudantes no pátio jogando ping pong de mesa com o prof de educação física, chamado Carlos (um homem socialmente branco, careca, usava roupas esportivas e apresentava um forte sotaque gaúcho; aparentemente com 45 anos e um perfil comunicativo). Ele me chamou para jogar, mas eu achei melhor deixar o espaç o para os estudantes que amam a educação física mais do que qualquer outra matéria – na minha época de escola já era assim. Iniciamos assim uma longa conversa. Notei o quanto Carlos estava disponível para falar sobre sua

experiência na escola que era anterior a chegada do Pecim. Ou seja, ele acompanhou as transformações da escola. Carlos mencionou que a escola era um verdadeiro caos: os alunos não tinham nenhuma responsabilidade com os estudos, afrontando os professores e “*tacando o terror no pátio da escola*”. O professor disse que atuou por um ano na gestão junto com o Dércio e em vários momentos teve vontade de entregar os pontos, porque embora eles soubessem dos problemas com os alunos (as informações chegavam), não tinham tempo ou condições para propor soluções, porque sempre surgia outra emergência. Na avaliação de Carlos, com os monitores apoiando a escola, sobretudo no que toca à disciplina com horários, regras e comportamento, é possível enxergar a “*verdadeira mudança positiva que o programa trouxe*”. O coronel já havia comentado, mas Carlos ratificou as histórias de resistência dos professores quando os monitores chegaram na instituição, mas que isso mudou com a virada do ano letivo, visto que os professores eram ACTs⁶¹ e buscaram outras instituições para trabalhar. (Diário de campo, 16/06/2023)

Quando o programa foi instaurado na Escola Kaius, houve resistência por parte de alguns docentes em relação às novas regras estabelecidas. Outros sujeitos da instituição comentaram comigo que alguns professores, que já não compunham mais o corpo docente da escola, não foram receptivos com os militares, levantando na época questionamentos a respeito do uso dos uniformes e possíveis vigilâncias sobre suas aulas. Um dos *monitores* chegou a mencionar que cartazes com frases “*fora militares!*” foram colados nos murais da escola. Não tive contato com esses docentes para apresentar outras versões sobre esse período de implantação do programa e os relatos que me eram compartilhados se resumiam a frase “*resistentes ao programa*”. Como visto no meu diálogo com o professor Carlos, pessoas resistentes ao Pecim já não parecem estar mais atuando na escola, ou pelo menos não a ponto de manifestar abertamente suas contradições.

De forma sutil, alguns docentes podem eventualmente operar suas agências, escolhendo não participar de espaços ritualísticos propostos pelos militares, como foi o caso de Estevão (um homem socialmente pardo, bem magro e aparentemente com 30 anos, sempre usava uma boina marrom), professor de humanidades na Escola Kaius. Na primeira vez que participei da ritualística da formatura na escola, acompanhei o corpo docente me colocando de frente para os estudantes, ao lado das autoridades. Enquanto os olhares dos sujeitos presentes se voltavam para a bandeira que era hasteada, notei que Estevão não estava junto de seus colegas. Ele chegou durante a cantoria do hino nacional e se colocou ao lado das turmas da educação infantil, aguardando o encerramento da ritualística. No mesmo dia, encontrei Estevão na sala dos professores corrigindo algumas provas. Percebendo que ele se levantava para buscar um café, resolvi tocar no tema para entender o motivo de sua escolha: “*Não te vi*

⁶¹ACT significa “admissão por caráter temporário”, sendo este o tipo de contrato posto para a maior parte dos professores atuando na rede estadual em Santa Catarina. Conversas sobre esse tema foram constantes com os professores durante a imersão nas escolas.

durante a formatura hoje de manhã” – eu disse. Segurando um sorriso, Estevão respondeu que prefere ficar mais de canto, mas compartilhou comigo que o diretor já havia chamado sua atenção por não se juntar aos outros. Ele disse: “*na minha época a tal formatura tinha outro nome*”, e assim me contou que quando era adolescente havia estudado por alguns anos em um colégio da polícia militar, em que as práticas disciplinares eram bem mais intensas do que ele observava na escola cívico-militar.

Já no contexto da Escola Plínio, meu contato com os professores provocou novos estranhamentos analíticos. Estabeleci conversas interessantes com os docentes durante o horário de almoço na sala reservada para eles. Entre uma garfada na marmita e um “*boa tarde*” para cada um que entrava na sala, falávamos muito sobre o cenário atual dos professores em situação de contratos ACT no estado de Santa Catarina. Pelo menos metade do corpo docente dessa escola era composto por professores não efetivos e, em geral, isso era interpretado por eles como um movimento de sucateamento da educação pública. Durante as conversas, eu notava a visão crítica que os professores da instituição apresentavam e, ao me sentir minimamente familiarizada com eles, resolvi questioná-los sobre as escolas cívico-militares: “*Sabe, eu não esperava encontrar professores tão críticos em relação a situação dos ACTs em uma escola cívico-militar*” e recebi como uma resposta de um professor efetivo que criticava o descaso do estado com os ACTs: “*Veja bem, todos nós somos professores. Com militares ou sem militares, a situação posta para a nossa categoria é essa. Eles aqui ou não, a situação dos ACTs não apresenta mudança*” – e assim iniciamos uma longa conversa sobre no que impactava a presença dos *monitores* na escola.

Antonio (homem socialmente branco, alto, aparenta ter 30 anos e atua em disciplinas das humanidades) e Cinho (homem socialmente branco, estatura baixa, aparenta ter 30 anos e atua em disciplinas exatas), ambos professores efetivos na Escola Plínio, passaram a apresentar suas visões sobre a atuação dos *monitores* na escola. “*Muito do que dizem por aí sobre as escolas cívico-militares – seja de bom ou de ruim – é mentira*”, iniciou Cinho. Embora ele reconhecesse que a presença dos *monitores* na instituição possuísse um caráter de mediação de conflitos e supervisão dos espaços para manter uma certa ordem, era possível que um outro cargo gerido diretamente pela SED realizasse essas funções, como por exemplo um inspetor de alunos. A crítica do professor não era pessoal a nenhum dos *monitores* enquanto sujeitos, mas sim, sobre a contratação de uma pessoa para prestar apoio institucional ter que passar por um contrato interministerial entre Ministério da Defesa e Ministério da Educação. Nesse mesmo sentido, Antonio trazia questionamentos em relação ao que ele

chamou de “*bonificação*” paga aos *monitores* que atuavam nas escolas, considerando que suas aposentadorias da reserva militar já eram consideravelmente acima da média. “*Outro dia conversando com um dos monitores eu perguntei: ‘tá, eai, quanto tu ganha pra vir aqui?’; e ele ficou se fazendo pra me dizer, mas deu a entender que é uns quatro mil reais*”. Essa informação apresentada pelo “telefone sem fio” dos professores com quem eu conversava não foi confirmada durante o campo da pesquisa. Não consegui estabelecer diálogos diretamente com os militares a ponto de perguntar sobre suas “*bonificações*”, tampouco encontrei nos regimentos regulatórios do Pecim informações sobre os valores pagos aos envolvidos.

A avaliação feita pelos docentes sobre a prática dos *monitores* na escola foi, em geral, avaliada como positiva. As percepções do professor Carlos e das gestoras Ilma e Cida revelam isso, até mesmo as perspectivas mais críticas de Cinho e Antônio não negavam o apoio que os *monitores* davam à instituição. Embora tenham existido resistências de caráter combativo no início da implantação do programa e outras reações de agência mais sutis que persistem, como observado nos comportamentos de Estevão, não obtive narrativas de docentes que se colocavam contrários à presença dos *monitores* na instituição. O segmento docente entende que as escolas precisam de suporte, manutenção e recursos humanos para funcionar com maior efetividade e, portanto, consideram que o caminho ideal para encontrar soluções seria por meio da abertura de concursos públicos e valorização da carreira docente, e não necessariamente um modelo escolar que coloque militares para atuar em instituições escolares⁶².

Para obter a perspectiva dos estudantes encontrei alguns desafios. Como eu passei a acompanhar as *instruções* e *oficinas* dos *monitores*, nem sempre eu encontrava espaço para estabelecer conversas sem atrapalhar a exposição que estava sendo realizada. De todo modo, as aproximações eram feitas durante o período que os *monitores* levavam para instalar projetores e também durante o intervalo entre as aulas – o recreio. Vale dizer também que foi comum os estudantes se aproximarem de mim, curiosos, para saber sobre minhas intenções na escola. Quando eu comentava sobre minha pesquisa, acabava recebendo devolutivas que pontuavam suas avaliações sobre o Pecim. Ao entrar nas salas de aula para assistir as instruções dos *monitores*, eu buscava um lugar no fundo para ter uma visão geral das reações

⁶²Um dos interlocutores da Escola Plínio me colocou em contato com a doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC, Loren Berbert, que também se deteve a estudar o contexto das escolas civico-militares. Até a defesa dessa dissertação, a colega não havia feito nenhuma publicação em periódicos sobre os seus achados, mas deixo registrado seu nome nesta nota onde apresento a perspectiva dos docentes sobre as Ecims porque, em conversa, mapeamos a mesma recorrência. Aproveito para agradecer à Loren pela disponibilidade em conversar e trocar percepções e experiências em torno do objeto de pesquisa em comum.

da turma. “*Você é a nova professora de português?*” – me perguntou um estudante enquanto trazia uma cadeira para eu me sentar. Apresentei-me como professora, mas disse que estava ali para realizar um trabalho sobre as escolas cívico-militares. Uma menina de cabelo roxo que nos observava exclamou em resposta a minha apresentação: “*ai, é chato!*” – deitando a cabeça na carteira, como quem expressa um sentimento de tédio.

O monitor P3 me convidou para assistir sua instrução com os estudantes do ensino médio (se não me falha a memória do registro, foi uma turma do 2º ano) e eu imediatamente aceitei. O monitor é um homem socialmente branco, aparenta ter 48-50 anos, tem um caminhar elegante e voz suave. Subimos um andar para chegar até as salas de aula e paramos em frente à porta da sala. O líder já aguardava na porta para receber o monitor; ficou surpreso ao ver uma estranha – eu. O monitor parou na porta, pediu atenção da turma e foi acompanhado pelo líder que também pediu aos colegas “*silêncio, temos visita*”. Alguns foram tentar espiar quem era a visitante e eu segurava o riso junto com o monitor. O líder então pediu à turma: “*ATENÇÃO CORPO DE ALUNOS. SENTIDO!*” (todos os alunos já estavam de pé ao lado das suas carteiras; ao ouvir ‘*sentido*’, levantaram as mãos sobre a testa). O líder se aproxima do monitor e diz algo como “*Turma do 2º ano pronta para se apresentar, monitor*”. Ruíz, em continência com o líder, responde “*Turma apresentada*”. Entramos na sala de aula, por fim. Era a primeira vez que eu entrava naquela turma e P3 fez uma apresentação breve sobre mim, explicando que eu estava ali para realizar um trabalho sobre o Pecim. Ficamos eu e o monitor de frente para os estudantes, agora sentados em suas carteiras. Enquanto ele seguia mencionando os objetivos do programa – não só para mim, mas para todos os estudantes – teve a ideia de fazer uma consulta pública à turma. Perguntou para os estudantes quem ali **não** fazia questão do modelo cívico-militar. De um total de 32 estudantes, cinco ergueram as mãos. “*Veja só como a maioria gosta do que temos realizado aqui*” e seguiu comentando sobre os objetivos do Pecim. [...] Mais tarde, fui acompanhar as instruções do monitor P2. Achei curioso que ele fez o mesmo movimento que o monitor P1 quando entramos na sala de aula, com a formulação da pergunta um pouco diferente: “*alguém aqui não faz questão da ECIM?*” e apenas um aluno levantou a mão, de um total de 30. O único rapaz foi rechaçado pelos colegas de turma que questionavam seu posicionamento. Em meio aos protestos, ouvi o rapaz respondendo aos colegas mais próximos: “*é uma escola normal, só que com mais regras.*” (Diário de campo, 14/08/2023)

Foi recorrente a concepção entre os estudantes sobre o modelo cívico-militar não apresentar diferenças significativas se comparada a outras escolas, o que gerou novos estranhamentos durante a imersão em campo. Visto que os estudantes são o público alvo do método disciplinador que aplica o modelo cívico-militar, esperava encontrar mais reações de recusa daquelas práticas, o que na realidade não foi tão expressivo. Um diálogo com Mavi, uma estudante do 8º ano da Escola Kaius, me marcou de forma significativa. O monitor em questão havia concluído sua intervenção na turma de Mavi e liberou os estudantes para mexer no celular, oportunidade esta em que eu e Mavi conversamos. Ela me contou sobre a votação que aconteceu na escola para consultar o interesse das famílias em adotar o programa; sua mãe estava presente e, segundo Mavi, votou a favor. Ela também comentou sobre os

uniformes que os estudantes ganharam, mas que nem sempre ela usa porque as calças precisam ser ajustadas e sua mãe ainda não pode verificar essa manutenção. Perguntei à Mavi o que ela achava do programa e ela disse: *“não tem nada demais aqui, é como qualquer escola normal. Acho que a única coisa de diferente são as regras mais firmes em relação ao uso do celular e fones de ouvido”*. Mavi complementou ainda que não gosta muito dos rodízios de líderes de turma porque ela não se sente à vontade em assumir esse lugar e, quando perguntei o porquê, ela justificou que é preciso ter muita responsabilidade. Diferente de Lauro, um estudante também do 8º ano que compartilhou seu gosto em ocupar a liderança da turma: *“Depois que você vira líder, começa a enxergar a escola por outra perspectiva.”*

Intervalo do fundamental II - Fiquei sentada em uma mesa conversando com Beatriz (uma estudante que eu conheci dias atrás na biblioteca) e sua amiga Luiza, ambas estavam almoçando e compartilhando comigo quais eram as suas comidas preferidas no *menu* da cantina escolar. Durante o intervalo e entrega da merenda, dois monitores ficam auxiliando na organização da fila para evitar alvoroços na retirada do almoço. Como Beatriz e Luiza eram maiores, achei que dava para perguntar de maneira mais direta o que elas achavam da escola e dos monitores. As duas responderam muito naturalmente que gostam dos monitores e não enxergam diferenças naquela escola se comparada a outra, só existem mais regras.

– E o que vocês acham dessas regras? – perguntei.

– Ain, não sei ... eu só não gosto de ter que prender o cabelo, mas o resto eu gosto. -- respondeu Luiza.

A líder da turma delas se aproximou a pedido do monitor (*“fulana, vai chamando os seus colegas que estão almoçando porque já vai acabar o intervalo”* – o monitor K5 a orientou e como estava muito próximo a nós, eu acabei escutando). Quando a líder se aproximou de Beatriz e Luiza, abaixou o tronco sobre a mesa e deu dois soquinhos na superfície como quem tem pressa.

– Comam mais rápido, o recreio acaba em 5 minutos.

A Beatriz ignorou o pedido da líder e se levantou para buscar mais comida, já Luiza fez uma careta desdenhando da colega líder e comentando comigo: *“É sempre assim”*. (Diário de campo, 20/06/2023)

O trabalho etnográfico de Paul Willis (1991) era acionado com frequência por mim enquanto eu vivia as experiências de observação nas escolas, considerando que para compreender com profundidade o tipo de cultura escolar que era produzido nesses contextos, eu precisaria também me deter às práticas que representavam uma contra cultura-escolar, categoria apresentada pelo autor como "uma oposição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade", nos convidando a pensar sobre as práticas naturalizadas como bagunça e desordem sobre o prisma da agência ou práticas de resistência (Paul Willis, 1990, p. 23). O trabalho do autor se deu em um contexto escolar que buscava formar sujeitos oriundos das classes operárias para o trabalho manual das fábricas, na mesma proporção que formava os

sujeitos das classes médias para atuar em ofícios técnico-filosóficos ou teóricos. Assim, agências e resistências eram manifestadas pelos estudantes diante da autoridade docente, adotando uma postura corporal e verbal em oposição a tudo que eles pudessem comentar ou orientar, como por exemplo, o olhar perdido pela janela, sentar-se em cima do ar condicionado da sala de aula, fazer brincadeiras jocosas e rir alto de qualquer palavra de duplo sentido que o professor possa dizer e outras atitudes do gênero que pudessem demonstrar sua resistência às expectativas criadas.

No contexto das escolas cívico-militares visitadas, os estudantes acionaram estratégias de resistência cotidianamente. Um exemplo explícito era sobre a regra do cabelo preso, conforme visto nos excertos do diário de campo. Em geral, eram as meninas que possuíam o cabelo comprido e precisavam mantê-lo preso. Caso algum menino também tivesse cabelo cumprido, a regra se aplicava da mesma forma⁶³. Entretanto, as meninas não mantinham seus cabelos presos o tempo todo, bastando um monitor dar as costas para elas soltarem as madeixas, ou ainda, para lidar com a regra do cabelo preso, ajustavam o cabelo comprido em um ‘rabo de cavalo’ na altura da nuca, deixando o cumprimento cair sobre um dos ombros. Mal dava para perceber o penteado, pois o laço que amarrava o cabelo era feito de forma frouxa e, em última instância, não poderiam dizer que elas não estavam cumprindo a regra.

Outras resistências eram expressas durante as instruções dos *monitores* que às vezes engajavam os estudantes e outras vezes não. Acompanhei várias instruções do monitor K1 e, em uma delas, presenciei ele chamando a atenção de uma estudante que estava com a cabeça deitada na carteira durante e a instrução. A resposta da estudante foi instantânea: “*eu estava estudando, monitor*”. – “*Bom, nesse caso, pode continuar*” – respondeu K1, acrescentando na sequência: “*Pessoal, se vocês forem ter provas é só me avisar que eu libero para vocês estudarem, tranquilo tá?!*”. No fundo da sala eu podia ver as reações dos alunos e dos *monitores* durante toda a instrução e notei que essa estudante, na realidade, estava tentando dormir e usou do recurso dos estudos para evitar um sermão do monitor – funcionou.

Ao tentar traçar uma recorrência sobre as concepções que os estudantes constroem acerca da dinâmica da escola, se faz necessário diferenciar as narrativas que expressam uma relação interpessoal positiva com os *monitores-militares* das posturas e opiniões em torno do Pecim. Considerar positivo o relacionamento estabelecido entre estudantes e militares não

⁶³Conversei a respeito desse tema com o Coronel Kurt que compartilhou comigo a reivindicação de algumas meninas sobre a aplicação da regra do cabelo preso aos meninos que tinham cabelo comprido. Assim, a orientação geral aos meninos era que o cabelo fosse cortado curto, mas caso houvesse a preferência pelo uso de cabelo comprido, o mesmo deveria ser mantido preso enquanto o menino estivesse na escola. Na Escola Plínio foram observadas meninas que usavam cabelo curto (*chanel* ou *pixie cut*) e, neste caso, não precisavam prender as madeixas.

configura uma avaliação sobre o modelo escolar que ali foi implementado, embora estes aspectos estejam conectados.

Como já foi dito em outros momentos ao longo deste trabalho, a relação entre estudantes e *monitores* é harmônica e positiva, existindo elos de confiança construídos entre os sujeitos. Independente do perfil do *monitor* – mais sério ou mais descontraído – as demonstrações de afeto eram expressas por todos. Em ambas as escolas, os *monitores* me mostraram o resultado das oficinas de escrita de cartas realizada com os estudantes, havendo muitas escritas destinadas aos *monitores*, agradecendo-os pelos “ensinamentos” e ou “*por ser uma referência*” – termos descritos nas cartas. Além disso, as demonstrações de afeto por meio de abraços, apertos de mão e o exercício da escuta de ambos os lados (tanto dos estudantes como dos *monitores*) eram corriqueiros. Pode um espaço de aprendizagem estar exíguo de afetos? De toda forma, tais recorrências não indicam necessariamente a aceitação do modelo cívico-militar. Os estudantes elaboram suas agências sobre o mundo social e sobre a escola, independente de terem uma boa relação com os militares.

Ensaio para o desfile cívico do dia 07 de setembro: O monitor P2 levou os estudantes para ensaiar os comandos da ordem unida que seriam realizados no dia do desfile no pátio da escola. Normalmente o monitor P2 faz o perfil “amigão da turma” (brincalhão e acessível), mas durante o ensaio notei que ele começou a performar com mais cadência um perfil militar. O ritmo da sua fala, por exemplo, começou a ficar mais ritmado como normalmente os militares fazem. Ele movimentava os braços e falava firme, alto, com força para envolver os estudantes – e envolvia. Os estudantes realizavam a ordem unida com empenho: marcha ritmada, sincronizada e olhares mirando o horizonte por alto. P2 resolveu levar os estudantes para ensaiar na rua (não estava programado, ele decidiu quando já estávamos no pátio). A turma se animou, mas houve um protesto curioso:

- Achei que andar na rua era um castigo.
- Para preguiçosos, sim. – respondeu P2.

Um único estudante não quis ir e se propôs a ficar ao lado dos cones colocados na esquina da rua para impedir a passagem de outros carros para aquela rua. Optei ficar ao lado desse estudante, em um lugar privilegiado para observar o ensaio.

- Por que você não vai ensaiar? – eu perguntei.
- Hmmm, digamos que o Brasil não tá muito Brasil. – e pontuou os últimos casos nacionais que ganhavam a mídia, mas de uma forma muito generalizada. Falava de corrupção, falava de preconceitos diversos (pessoas negras e lgbtqia+) e considerou todas essas coisas ruins para o país, deixando indicado seu sentimento de decepção em relação a um desfile que vai saudar o país, desconsiderando os últimos acontecimentos. Ele não parecia fechado à ideia de direita ou esquerda, não tocando nesses pontos, embora pelo teor de sua fala eu o tenha considerado muito mais próximo de princípios progressistas. (Diário de campo, 14/08/2023)

Nossa conversa tomou outros rumos depois da justificativa que ele me deu por não querer desfilar com os colegas. Quando acabou o ensaio, começamos a recolher os cones e

notei como ele conversava descontraído com o monitor P2, sem ressentimentos pela escolha dele em não seguir com o ensaio, trocando risadas e brincadeiras sobre o peso do cone. Interações como essa me levavam a essa dissociação mencionada antes: manter boas relações com os sujeitos que implementam o programa não significa dizer que os estudantes aprovam o Pecim ou são apartidários em relação aos acontecimentos macrossociais.

Quando os estudantes se aproximavam de práticas condizentes com uma cultura contra-escolar (Paul Willis, 1991) não era exclusivamente com os *monitores-militares*, mas sim com a instituição de modo geral. Entretanto, considerando o princípio disciplinador das escolas cívico-militares, esse tipo de postura combativa e resistente às regras que alguns estudantes praticavam eram tratadas de forma muito objetiva por meio de reuniões com os familiares que “*convidavam o estudante a se retirar*”. Pude conversar sobre esse tema com a orientadora educacional da Escola Plínio, a Sheila, e ela me mostrou como a escola busca agir em relação aos casos de estudantes que demonstram comportamentos resistentes às regras da escola ou quando surgem problemas de convivência mais drásticos em que o estudante reage a alguma situação de maneira violenta. Não há registros de estudantes que precisaram sair da escola por problemas diretos com os militares, portanto, me pareceu que as agências contra-escolar nesses contextos se davam por motivos de resistência à forma como as escolas, de modo geral, são constituídas.

Assim, era preciso ir além da resposta que tantos estudantes me disseram quando eu os questionava sobre o modelo cívico-militar: “*é uma escola normal, só que com mais regras*”⁶⁴ – será? No fim das contas, essas escolas acabam sendo classificadas como diferentes por assimilar hábitos comuns de um *ethos* militar, bem como ter alguns de seus agentes prestando apoio institucional. Contudo, se não considerarmos esses aspectos, o que resta de diferente nas escolas cívico-militares? A produção de uma cultura própria se diferencia de outras culturas escolares devido às ritualísticas militares, sim, mas sobretudo pelo fato de estar alinhada a um investimento de valores meritocráticos entre as novas gerações.

No meu último dia de observações em campo, uma fala do Coronel Petrus me fez refletir sobre as disputas e interesses políticos no qual o Pecim estava situado: “*Uma pena que fomos associados às disputas políticas, porque isso sujou muito a proposta do programa que*

⁶⁴Durante a defesa do trabalho em tela, o prof. Fernando Seffner me provocou a pensar sobre a problematizar as noções de regra a partir da ideia de norma: a segunda funciona com maior eficácia quando ocorre no silêncio, nas entrelinhas cotidianas. Se foi preciso escrever a norma e institucionalizá-la enquanto regra, é possível que existam tentativas de romper com a norma. Assim, pensamos: quem fez as regras? a quem elas servem? Espero poder desenvolver essa reflexão em artigos futuros.

era, por fim, uma estratégia de apoio à escola”. Recordando o argumento de Nicholas Castro (2016) em olhar para o movimento de militarização das escolas em busca de abrir espaços de interpretação analítica sobre esse fenômeno a partir dos sentidos e significados que os militares atribuem a estes modelos escolares, penso que a intenção dos sujeitos que dão materialidade ao Pecim – os *monitores* – não fugia dessa intenção de “*prestar apoio*” à instituição – aspecto reconhecido por docentes, gestores e estudante. Contudo, o método disciplinador típico dos contextos militares combinado ao espaço de aprendizagem da escola acaba, por fim, uniformizando os sujeitos ao ponto de ocultar as múltiplas existências.

É desta perspectiva que analiso o significado implícito às dinâmicas das escolas cívico-militares que observei no contexto catarinense, que ao meu ver, por estarem embasadas em métodos disciplinadores divergem da construção de uma educação intercultural, como propôs Neusa Gusmão (2011), sendo este – ainda – um aspecto não alcançado em plenitude pelas instituições escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar o conceito de cultura escolar como lente analítica para olhar o contexto das escolas cívico-militares tornou possível a construção reflexiva sobre as relações que os sujeitos estabelecem neste espaço, indo além das ritualísticas militares que materializam e caracterizam esse modelo escolar como uma instituição confluyente ao *ethos* militar. Em um primeiro momento, ainda no período de construção do objeto de pesquisa, compreender as práticas e rituais estavam em horizonte de análise, entretanto, ao iniciar as observações imersivas, passei a entender que as concepções sobre o Pecim não poderiam seguir exclusivamente voltada para esses rituais. Era imprescindível considerar as demais relações entre estudantes, professores, gestores e militares, ou seja, considerar a dinâmica da cultura escolar.

Portanto, debruçar-se sobre a cultura escolar produzida nas Ecims perpassa por considerar os sentidos elaborados pelos sujeitos envolvidos com esse contexto sobre o mesmo. Os estudos oriundos da perspectiva antropológica em interface com a educação apontam para o caminho do mapeamento de significados construídos no processo de aprendizagem, debruçando-se sobre a forma como as diferenças se encontram e interagem em espaços educativos. Assim, a aprendizagem nessas escolas não fica restrita à sala de aula e às disciplinas propedêuticas, pois o aprender se dá em todos os espaços e interações humanas e não-humanas. No momento em que os estudantes e os professores eram instruídos a participar das ritualísticas de formatura e seguir o protocolo de apresentação da turma ao docente antes de dar início à aula, já estava sendo posto em evidência um método de formação pautado nas regras do Pecim que, ao fim e ao cabo, visava promover corpos e mentalidades disciplinados.

Esse método disciplinador está ancorado no *ethos* militar que tem como princípios fundamentais o respeito e a submissão às hierarquias que criam um sistema de vigilância em torno das práticas dos sujeitos, garantindo que a disciplina de caráter militar seja alcançável. Essa, por sua vez, carrega promessas de proporcionar aos sujeitos um desempenho qualitativo nas atividades exercidas. Esse desempenho desejado vai ao encontro do que historicamente os colégios militares construíram em termos de excelência acadêmica, sendo este ponto a grande promessa política inerente ao programa das escolas cívico-militares.

Além disso, localizo que as aprendizagens disciplinares que o modelo das Ecims implementam nas instituições vai ao encontro de um debate contemporâneo em que diferentes agentes tentam responder a quem deveria recair a responsabilidade de transmitir os valores

morais presentes na nossa cultura: cabe à família ou cabe à escola? Esse debate tem se configurado em um cenário mais amplo de disputas em torno da educação, entendendo que por meio dos espaços institucionais de aprendizagem é possível acessar de forma massiva as novas gerações e, por meio de estratégias condizentes a um modelo conservador, propagar as concepções desejadas. A instituição escolar, antes mesmo de aderir ao modelo cívico-militar, já apresenta uma estrutura homogeneizadora, algo que se potencializa com a presença de sujeitos responsáveis por monitorar o espaço e garantir o atendimento das regras. Além disso, foi notável durante toda a experiência em campo a possibilidade de investir em análises que abordassem as relações de poder que permeiam as escolas cívico-militares, bem como as representações de masculinidade que operam a partir da presença dos militares que, em geral, são homens cis gênero, heterossexuais, com mais de 50 anos e oriundos de uma cultura militar.

Dito isso, como localizamos alteridades/diferenças nas escolas cívico-militares? A produção de sujeitos disciplinados e orientados a corresponder convenções sociais moralmente construídas, não abre espaço para expressões dissidentes, visto que se espera homogeneizar os sujeitos: mesmo corte de cabelo para quem o usa curto e mesmas regras de penteado para quem o usa comprido, bem como o impreterível uso do uniforme (igual para todos), o ritmo e cadência na verbalização dos valores da escola e o engajamento corporal nas ritualísticas de formatura não abrem espaço para manifestações dissidentes. Como dito pelos interlocutores militares: “*as regras existem para serem seguidas*”, sem abertura para questionamentos. Entretanto, no que tangencia as relações interpessoais entre *monitores* e estudantes, existia um espaço mais dinâmico e aberto para que os jovens pudessem falar sobre suas descobertas, inquietações, curiosidades e receios. Com isso, passei a separar as críticas feitas ao modelo cívico-militar da forma como os sujeitos interagem no cotidiano. Em outros termos, relações interpessoais respeitadas não retiram o caráter disciplinador presente na cultura escolar dessas instituições.

A rotina de observação participante nas escolas cívico-militares proporcionou distintos estranhamentos, conforme mencionado ao longo do trabalho. Os imaginários que eu havia construído sobre a atuação de militares em escolas públicas remetiam a abordagens brutas e uma rigidez nas tratativas direcionadas aos estudantes e professores, contudo, o cenário cotidiano não era bem assim. Conforme meus interlocutores diziam que as Ecims eram “*uma escola normal, só que com mais regras*”, eu recuperava na memória a imagem de escolas convencionais e suas dinâmicas a fim de superficialmente comparar os modelos escolares. Por

fim, quais são as diferenças práticas? A marca da presença de um *ethos* militar e suas ritualísticas acaba sendo o principal aspecto que as difere, o que também, de forma isolada, não traz resoluções reais para os problemas e desafios da escola pública no Brasil, conforme prometido nas resoluções do Pecim. Esse argumento foi expresso nos diálogos estabelecidos com os docentes, cujas narrativas indicavam o reconhecimento do apoio que os *monitores* davam para as demandas cotidianas na escola, porém não representavam diretamente mudanças estruturais no que tange a categoria profissional de docentes ou questões voltadas à infraestrutura das instituições.

As disputas contemporâneas em torno da educação associadas a perspectivas conservadoras possuem como eixo articulador uma ofensiva antigênero que busca, dentre outros debates, defender uma concepção de família arraigada a concepção binária, heteronormativa, branca e ocidentalizada. Se os debates sobre identidade de gênero e sexualidades, por exemplo, passam a ser legitimados e trabalhados nas escolas sob uma abordagem que considera existências outras, essa concepção familista sofrerá interferências de mudança, dando abertura a tantas outras formas de ser e constituir relações e núcleos familiares. É nesse sentido que a figura do militar enquanto um sujeito comprometido com os valores nacionalistas – que também acompanham esses movimentos antigênero – é acionado, tornando-se parte de uma estratégia que terá a responsabilidade de formar e instruir sujeitos jovens dentro do escopo de valores, símbolos e significados presentes em um ecossistema de caráter conservador.

Com a eleição de Lula (2022), o programa que instaura as escolas cívico-militares é revogado, datando a finalização das atividades exercidas pelos militares nas escolas até o final do ano de 2023. O decreto que revogou o programa foi publicado no período em que as observações *in loco* haviam iniciado, portanto era do conhecimento dos interlocutores das Ecims o encerramento de suas atividades. Posterior à revogação, na esfera política catarinense os deputados estaduais favoráveis ao modelo cívico-militar passaram a discutir a criação de um programa a nível estadual que pudesse garantir a permanência desse formato de escola. Outros estados também se mobilizaram dessa forma, como Goiás, Paraná, Minas Gerais e São Paulo, denominando essa articulação de *estadualização* do programa cívico-militar. A diferença presente entre o programa nacional (inicialmente implementado) e a proposta de *estadualização* desse modelo recai sobre o perfil dos militares que passarão a ocupar as escolas: policiais e bombeiros militares.

No momento de conclusão deste trabalho, o decreto que institui o Programa Estadual de Escolas Cívico-militares em Santa Catarina já havia sido publicado, o que significa dizer que as Ecims vão continuar vigentes no estado com a atuação de novos agentes militares, abrindo assim possibilidades analíticas interessantes para seguir pensando sobre esse contexto disciplinador de caráter militar em escolas públicas, contribuindo também para as reflexões emergentes em torno dos movimentos denominados como militarização das escolas. Sendo o modelo de escolas cívico-militares colocado em disputa, tanto por aqueles que o defendem como por aqueles que o rechaçam, o cenário seguirá apresentando transformações que nos convidam a pensar a funcionalidade das escolas e o projeto de sociedade que desejamos pleitear no campo educacional.

REFERÊNCIAS

Algebaile, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem partido"**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. (p. 63 - 74)

Almeida, Miguel Vale de. **Senhores de si**: Uma interpretação antropológica da masculinidade. Fim de Século Edições, Lisboa. 2º ed., 1996.

Angerami, Adriana. **O que é ser homem?**: Perspectivas de jovens rapazes de camadas médias e populares acerca da masculinidade. Monografia para obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - campus Erechim. 61 páginas. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6586> (último acesso em 04/02/2024)

Bonetti, Alinne de Lima. Antropologia Feminista: o que é esta antropologia adjetivada? In: Bonetti, Alinne de Lima; Lima e Souza, Angela Maria Freire de (Orgs.). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador: EDFUBA/NEIM, 2011.

_____. Gênero, poder e feminismos: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista. **Labrys - Études féministes/ Estudos feministas**. julho /dezembro 2011a. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/aline.htm> (último acesso em 29/11/2023)

_____. (2021) “O Caminho Mais Curto Para O Homem De Bem Ir Para A Cadeia É A Violência Doméstica!” – Familismo, Convenções De Gênero, Judicialização E Violência Contra As Mulheres. In: Rifiotis, Theophilos e Cardozo, Fernanda (Orgs.). **Judicialização da violência de gênero em debate : perspectivas etnográficas**. Brasília: ABA.

Brasil. Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 set. 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10004&ano=2019&ato=a98QzYE1keZpWT976> (último acesso em 05 fev. 2024)

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. **Diário da União**, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11611&ano=2023&ato=50dITTE50MZpWT108> (último acesso em fev. 2024)

Brasil. Estatuto dos Militares. Lei Nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. **Diário da União**, 11 de Dezembro de 1980. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6880&ano=1980&ato=37bITTU9UMrRVT366> (último acesso em fev. 2024)

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136> (último acesso em 05 fev. 2024)

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. **Diário da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015#:~:text=Regulamenta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa.munic%C3%ADpios%20e%20no%20Distrito%20Federal.> (último acesso em fev. de 2024)

Cardoso, Marina. Etnografando entre "éticas": ética e pesquisa com populações indígenas. In: Sarti, Cynthia e Duarte, Luis Fernando Dias (Orgs.). **Antropologia e ética: desafios para a regulamentação**. Brasília - DF: ABA, 2013. (p. 131 - 171)

Carra, Patrícia Rodrigues Augusto. **O casarão da Várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Castro, Nicholas. Significados do militarismo na educação básica do estado de Goiás: uma reflexão etnográfica. In: TEIXEIRA, Carla Costa; LOBO, Andréa e ABREU, Luiz Eduardo. **Etnografias das instituições, práticas de poder e dinâmicas estatais**. Brasília: ABA, 2019. (p. 71 - 90)

Castro, Nicholas M. Borges de. **"Pedagógico" e "disciplinar": o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. 2016.

Castro, Celso. **O espírito militar: um estudos de antropologia social na academia militar das agulhas negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1990.

Connel, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, Abril, 2013.

Consorte, Josildeth. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. **Caderno CEDES**. 18 (43). Dez. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200003> (último acesso em fev. 2024)

Consorte, Josildeth G.; Concone, Maria Helena V. B. (2012) Educação e Cultura II. **Revista ponto-e-vírgula**. n. 11. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/issue/view/947> (último acesso em 14/07/2023)

Costa, José Fernando Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicol. USP**, 22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190106> (último acesso em fev. 2024)

Covas, Fabíola Sucasas N., & Bergamini, Lucas. M. (2021). Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. **Brazilian Journal of Development**, 7(6), 54892–54913. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-067> (último acesso em 16/09/2023)

Dauster, Tania. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 39-56, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4465> (último acesso em 20/12/2023)

_____. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES* 18 (43). 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200004> (último acesso em 20/12/2023)

Diniz, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. In: Fleischer, Soraya e Schuch, Patrice (Orgs.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília - DF: Letras Livres. Editora Universidade de Brasília, 2010. (p. 183 - 192)

Estado De Santa Catarina. Decreto nº 426, de 22 de dezembro de 2023. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares e estabelece outras providências. *Diário Oficial Estado de Santa Catarina*, 22 dez. 2023. (p. 48 - 49). Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20231222/Jornal/22170-A.pdf> (último acesso em fev 2024)

_____. Lei complementar Nº 826, de 20 de abril de 2023. Institui o Programa Escola Mais Segura e estabelece outras providências. *Diário Oficial Estado de Santa Catarina*. 20 de abr. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-826-2023-santa-catarina-institui-o-programa-escola-mais-segura-e-estabelece-outras-providencias> (último acesso em fev. de 2024)

Faria Filho, Luciano Mendes de; Gonçalves, Irlen Antônio; Vidal, Diana Gonçalves, & Paulilo, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, 30(1), 2004. (p. 139-159). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008> (último acesso em jun. 2022)

Ferreira, Luciane Ourides Ferreira. A dimensão ética do diálogo antropológico: aprendendo a conversar com o nativo. Fleischer, Soraya e Schuch, Patrice (Orgs.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília - DF: Letras Livres. Editora Universidade de Brasília, 2010. (p. 141 - 158)

Fino, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: Escallier, Christine; Veríssimo, Nelson (Org.) **Educação e cultura** (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira. 2008. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/809> (último acesso em março de 2023)

Foucault, Michel. **Vigiar e punir**. nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Gastaldo, Édison. Tradição, transformação e o espírito militar: uma entrevista com Celso Castro. *Revista Silva - humanidades em ciências militares*. Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, Ano I, Número 1, Março de 2017. Disponível em: https://www.cep.eb.mil.br/images/manuais/REVISTA_SILVA/12_RevistaSILVA_2017_Entrevista.pdf (último acesso em fev. 2024)

Goldman, Marcio. **Alteridade e experiência**: Antropologia e teoria etnográfica Etnográfica. Centro em Rede de Investigação em Antropologia. vol. 10, núm. 1, maio, 2006. Lisboa,

Portugal. pp. 161-173. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372339147008> (último acesso em fev. 2024)

Ingold, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, 39(3), 404–411. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690> (último acesso em fev. 2024)

Junqueira, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.

Pereira, Thiago Ingrassia (2017). A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 112–125. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6896> (último acesso em fev. 2024)

Haraqay, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Situando diferenças, v.5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/31102009-083336haraway.pdf>>. (último acesso em fev. 2024).

Fleischer, Soraya; Schuch, Patrice. Apresentação: Antropologia, ética e regulamentação. In: *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

Fonseca Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 1999. (p. 58 - 78)

_____. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. In: FLEISCHER, Soraya e SCHUCH, Patrice (Orgs.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres. Editora Universidade de Brasília, 2010. (p. 205-228).

_____. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. *Teoria e Cultura*, v. 2, n. 1 e 2, jan./dez de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12109> (último acesso em fev 2024)

_____. Pesquisa 'risco zero': é desejável? é possível? IN: GROSSI, Miriam Pillar [*et al.*] (Orgs.) **Trabalho de Campo, ética e subjetividade**. Tribo da Ilha. Tubarão/SC. Copiart: Florianópolis/SC. 2018. (p. 195 - 212)

Geertz, Clifford. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978).

Grossi, Miriam Pillar; Tassinari Antonella; Rial, Carmen (Orgs. - 2006). **Ensino de Antropologia no Brasil**: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220879> (último acesso em 16/10/2023)

Goulart, Janaina Moreira de Oliveira. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro. 2022.

Guilhem, Dirce; Novaes, Maria Rita C. Garbi. Ética e pesquisa social em saúde. In: Fleischer, Soraya; Schuch, Patrice (Orgs.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

Guimarães, Paula. "A história já comprovou que os nazistas não passarão". Portal Catarinas. 20 de jun. 2020. Disponível em:
<https://catarinas.info/a-historia-ja-comprovou-que-os-nazistas-nao-passarao/> (último acesso em fev. de 2024)

Gusmão, Neusa M. M. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Revista ponto-e-vírgula**, 10: 32-45. 2011. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/13898/10222> (último acesso em 12/12/2023).

_____. Antropologia, Educação e Ética: Desafios no e do Campo Científico. **Revista Antropolítica**, n. 50, Niterói. 2020 (p. 328-349)
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Julia, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. nº 1, jan./jun., 2001. (p. 09 - 43). Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf (último acesso em jun. 2022)

Lave, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003> (último aceso em fev. 2024)

Lima, Raquel. Até onde funciona? Uma breve reflexão sobre a atuação dos comitês de ética em pesquisa no estudo antropológico em saúde. In: Fleischer, Soraya. Schuch, Patrice (Org.) **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010. (p. 159 - 170)

Malinowski, Bronislaw. Introdução - Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: _____. **Argonautas do Pacífico Ocidental (...)**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (p.17-34)

Marafon, Giovanna; Souza, Marina Castro e. Como o discurso da "ideologia de gênero" ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: Penna, Fernando; Queiroz, Felipe; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MEC. **Diretrizes das escolas cívico-militar**. 2º edição. 2021. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERS/O_observaes_14072021convertido2.pdf (último acesso em fev. 2024)

Mendes, Juliana Cavilha. **Historias de quartel: um estudo de masculinidades com oficiais fora da ativa**. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

Monteiro, Elaine de B. Etnografia, Culturas Escolares e Antropologia Crítica. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4414> (último acesso em jun. 2022)

Moore, Henrietta. **Antropología y feminismo**. Ediciones Cátedra - 5ª edición. Universitat de València, Madrid. 2009 [1991]

Nascimento, Maria Amélia Silva; Moreira, Jailma dos Santos Pedreira. O avanço da militarização nas escolas públicas brasileiras: autoritarismo e silenciamento x democracia e reflexão. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 11, n. 1, p. 79–102, 2021. DOI: 10.30620/pdi.v11n1.p79. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/14240> (último acesso em fev. 2024)

Nogueira, Jefferson Gomes. **Educação militar**: uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2266> (último acesso em jun. 2022)

Oliveira, Amurabi. Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira. **Revista Temas em Educação**. V. 24, n. 1, p. 40–50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/21395> (último acesso em: 9 fev. 2024)

_____. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. 17(3):271-280, setembro/dezembro. 2013.

Oliveira, Luís R. Cardoso de. Pesquisas 'em' versus Pesquisas 'com' seres humanos. In: VICTORA, Ceres [et al.] (Orgs.) **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: EdUFF, 2004. (p. 36 - 44)

Oliveira, Roberto Cardoso de. O mal-estar da ética na antropologia prática. In: VICTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben G.; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Pedro Ari. (Orgs.) **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói:EdUFF, 2004. (p. 21 - 32)

Ortner, Sherry. **Making Gender**: The Politics and Erotics of Culture. Beacon Press, 1996.

Penna, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola "sem partido": esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

Rubini, Patrícia Silva; Ribeiro, Adalberto Carvalho. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)** - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019.

Schmidt, Flávia de Holanda. Trajetórias dos militares na burocracia federal brasileira: notas iniciais. In: Lopez, F. G.; Cardoso Júnior, J. C. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**. Brasília. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-047-9/capitulo13>

Seffner, Fernando. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/86992> (último acesso em 20/12/2023)

_____. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos Da Escola**, 14(28), 75–90. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095> (último acesso em jan./2023)

Silva, Keo. Governabilidades conservadoras e as questões de gênero. **33ª Reunião Brasileira de Antropologia** - GT28: Corpo, reprodução e moralidades: disputas de direitos e resistência à onda conservadora. 2022. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/evento/rba/33RBA/atividade-304940> (último acesso em fev. de 2024)

Silva Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar** - UFPR: Curitiba, n. 8, 2006.(P. 201 - 216)

Silva, Thayane E. Machado da. **Restauração conservadora na educação**: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2021.

Tassinari, Antonella. Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007> (último acesso em 12/10/2023)

Veiga, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. p. 256. 2020.

Vieira, Karina A. Limonta. **Antropologia da educação**: levantamento, análise e reflexão no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.

Willis, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.