

PENSAMENTO AUTORITÁRIO E CIVISMO MILITAR: UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PARA O BRASIL?¹

Luciano Aronne de Abreu²
Maria Julieta Batista de Almeida Weber³

RESUMO

Desde princípios do século XX até os dias de hoje, a educação foi colocada no centro da arena dos debates intelectuais no país por grupos de diferentes tendências ideológicas, como os liberais reformadores; os católicos conservadores; os integralistas; os nacionalistas-autoritários, oficialmente vinculados ao regime varguista; e os segmentos de tendência autoritária e moral religiosa da chamada Nova Direita brasileira. Nesse sentido, esse estudo documental e bibliográfico tem por objetivo não precisamente realizar um balanço de cada uma dessas tendências e movimentos em si, mas de refletir, em perspectiva histórica, sobre os atuais debates relativos à educação no Brasil, tendo por referência os princípios educacionais propostos pelo movimento Escola sem Partido e pelo modelo governamental de Escolas Cívico-Militares.

Palavras-Chave: História da Educação, Pensamento autoritário, Escola sem Partido, Escola Cívico-Militar

AUTHORITARIAN THINKING AND MILITARY CIVICS: A NEW EDUCATIONAL MODEL FOR BRAZIL?

ABSTRACT

From the beginning of the 20th century to the present day, education has been at the center of debate in the country by groups with different ideological tendencies, such as the liberal reformers; conservative Catholics; integralists; authoritarian nationalists, officially linked to the Vargas regime; and the autocratic and morally religious segments of the so-called Brazilian New Right. In this sense, this documentary and bibliographical study aims not precisely to assess each of these tendencies and movements per se, but to reflect, from a historical perspective, on the current debates regarding education in Brazil, using the educational principles proposed by the School Without a Party movement and the civic-military school model as a reference.

Keywords: History of Education, Authoritarian Thought, School without Party, Civic Military School

¹ A escrita do artigo é decorrente de discussões a partir da apresentação de trabalho, presencialmente, por ambos os autores, investigadores do Grupo 1 – História, Memória e Políticas Públicas do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra –, no XIII Congresso Português de Sociologia, que aconteceu na Universidade dos Açores, entre os dias 8 a 11 de julho de 2025, cujo título foi “Educação, Nacionalismo e Cidadania no Brasil Contemporâneo”.

² Licenciado em História e Mestre em História do Brasil pela PUCRS. Doutor em História Latino-Americana pela UNISINOS. Professor Titular da PUCRS. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-5375-694X>. Contato: luciano.abreu@pucrs.br

³ Licenciada em História e Mestre em Educação pela UEPG. Doutora em Sociologia pela UFPR. Coordenadora do GPPI – Grupo de Pesquisa História e Intelectuais: Cultura, Política e Memória/CNPq. Professora Associada da UEPG. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-6172-8597>. Contato: mjbaweber@uepg.br

Introdução

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas (decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930) marcou o início do que se pode chamar de tempos modernos na educação brasileira, não apenas pelos amplos e intensos debates que marcaram aquele período sobre o papel da educação na formação da cidadania e na própria construção e desenvolvimento do que se almejava enquanto nação, mas também pela centralidade que o Estado passou a ter no processo de regulação e institucionalização de um sistema nacional de ensino no país.

Naquele contexto, como bem apontam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 69) em seu clássico “Tempos de Capanema”, havia a crença compartilhada entre políticos e intelectuais⁴ acerca do poder da educação “de moldar a sociedade a partir da formação de mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e de participação”. Apesar de suas diferentes concepções quanto às vantagens da educação humanística ou técnica; das escolas universais ou distintas para cada setor da sociedade; dos conteúdos éticos e ideológicos ou de um ensino agnóstico e leigo; das escolas públicas ou privadas; da formação de elites ou da educação popular, havia um certo consenso de que “optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 69). Mais recentemente, tais debates têm sido atualizados por políticos e intelectuais ligados a novos movimentos supostamente renovadores da educação no Brasil, como o chamado Escola sem Partido e o modelo de Escolas Cívico-Militares, como se verá melhor a seguir.

Nesse sentido, pode-se dizer que, desde princípios do século XX até os dias de hoje, a educação foi colocada no centro da arena dos debates intelectuais do país por grupos de diferentes tendências ideológicas, como os liberais reformadores; os católicos conservadores; os integralistas; os nacionalistas-autoritários, oficialmente vinculados ao regime varguista⁵; e

⁴ Nas primeiras décadas do século XX, segundo Ângela de Castro Gomes, os intelectuais ainda se constituíam numa categoria socioprofissional de contornos pouco rígidos, sem que houvesse uma separação muito clara entre os campos intelectual e político. Nesse sentido, toma-se aqui como referência não os conceitos de intelectual orgânico, de Antônio Gramsci, ou de intelectual engajado, de Sartre, por exemplo, mas uma conceitualização que os define como “os profissionais da produção de bens simbólicos” (Gomes, 2009, p. 26-27).

⁵ A esse respeito, pode-se citar como exemplo os nomes de Francisco Campos e Gustavo Capanema, os primeiros Ministros da Educação no Brasil e mentores das reformas educacionais que então foram implementadas e levaram os seus nomes, respectivamente, entre os de 1931 a 1942. Sobre a Reforma Francisco Campos, ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>.

os segmentos de tendência autoritária da chamada Nova Direita⁶ brasileira. Dito isso, tem-se aqui por objetivo não exatamente realizar um balanço de cada uma dessas tendências e movimentos, em si, mas de refletir sobre os atuais debates relativos à educação no Brasil⁷, a formação para a cidadania e o papel educativo do Estado. Para tanto, faz-se uma discussão, num primeiro momento a partir de alguns princípios que pautaram construção da moderna educação brasileira; e, num segundo momento, sobre os princípios político-ideológicos e educacionais hoje propostos pelo movimento Escola sem Partido e o modelo de Escolas Cívico-Militares.

Pensamento autoritário e investidas reformistas na educação: o projeto de militarização do pensamento

Ao longo do século XX, foram muitos os debates de cunho político no Brasil relacionados à construção da nação em conexão com variados movimentos intelectuais pelo globo, que se pautavam por princípios cívico-nacionalistas, propiciando um terreno fértil para a fundamentação de práticas reformistas na área educacional. Assim, em consonância com o que aponta Rêmond (2003, p. 13), é necessário “observar as mudanças que afetam a sociedade”, assim como compreender que existe “uma história da história que carrega o rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das ideias”.

Nessa direção, pode-se citar alguns acontecimentos já considerados clássicos na história do país, que bem ilustram alguns dos posicionamentos intelectuais das primeiras décadas do século XX, dentre os quais destacam-se a Semana de Arte Moderna (1922), a criação de faculdades e universidades pelo país, como a Universidade do Paraná (1912) e a Universidade de São Paulo (1934), as Conferências Nacionais da Educação organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE)⁸, cuja primeira conferência foi realizada em Curitiba (1927), assim como a produção e a divulgação de ideias eugênicas, ditas científicas, vide a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918) e do Instituto Brasileiro de Eugenia (1929), posteriormente Comissão Central Brasileira de Eugenia (1931). Destaca-se ainda o movimento

Sobre a Reforma Capanema, ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia/1940-1949>

⁶ Sobre o conceito de nova direita ver: Vincent (1995).

⁷ A mais recente reforma do ensino médio no Brasil, conhecida como Novo Ensino Médio, também deve ser pensada dentro deste mesmo contexto. A esse respeito, por exemplo, ver o importante trabalho do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>

⁸ Sobre o assunto, ver: Vieira (2017).

intelectual que resultou no conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre os 26 signatários do referido Manifesto de 1932, nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho configuram como os mais citados no mundo acadêmico, porém, foram muitos os sujeitos desse processo de reivindicações com base no que intitulavam por renovação educacional, assim como diferenciados foram os posicionamentos em prol do que se pontuava na base das implementações educacionais e formulações em torno do que deveria se configurar por uma educação de cunho nacional. Segundo Vidal (2013), no que se refere notadamente ao “signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários”, importante compreender que

[...] o documento emergiu como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Ademais, ele também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas (Vidal, 2013).

Assim, é crucial pensarmos que tal articulação em torno de objetivos comuns, para além da sustentação aos direcionamentos políticos na chamada Era Vargas (1930-1945), diziam respeito à própria fundamentação, ou ainda, ao sentido histórico de interpretação do Brasil. Exemplo ímpar é o teor da obra *A Cultura Brasileira*, concebida por Fernando de Azevedo como um “retrato de corpo inteiro do Brasil” enquanto “uma síntese ou um quadro de conjunto de nossa cultura e civilização” (Azevedo, 1964, p.1). As próprias condições de produção da escrita do livro corresponderam aos princípios nacionalistas de Vargas, já que fora encomendada para ser a “Introdução” ao Censo de 1940. Xavier (1998, p. 4) ressalta, essencialmente, para o caráter monumental da obra, pois enquanto um “instrumento potencialmente revelador”, constituiu-se em um “veículo divulgador de uma determinada visão de Educação”, bem como de “certas concepções correntes na época acerca do povo e do papel do Estado”.

Sendo assim, para a discussão aqui pautada é essencial analisar as intencionalidades reformistas do período getulista e o papel desempenhado notadamente por dois dos emblemáticos ministros da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos, o primeiro ministro desta pasta, implementou o que tem sido tratado pela literatura educacional como um processo de modernização e nacionalização do ensino secundário, com forte caráter centralizador e elitista. Dallabrida (2009, p. 190) ao apontar para a consolidação do “espírito burguês na cultura

ginasial e colegial” assim argumenta sobre o foco disciplinador da reforma de 1931, que leva o nome do próprio ministro: “Havia um nítido investimento sobre o controle e autorregulação do corpo discente, que era submetido a coações regulares e sistemáticas”.

É no bojo das investidas reformistas dos anos Vargas que Francisco Campos, o redator da Constituição outorgada de 1937, idealizou um projeto de mobilização da juventude quando ocupou o cargo de Ministro da Justiça, pois, conforme Bomeny (1999, p. 145; 147) tendo a “pretensão de arregimentar militarmente a juventude em torno de uma organização nacional”, referenciava-se em experiências de organização paramilitar da juventude aos moldes fascistas europeus. Ao defender a criação de um Estado totalitário para o Brasil, o projeto da Organização Nacional da Juventude atribuía ao Estado “a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento”. Uma das grandes lacunas deste projeto de Francisco Campos foi desprestigiar o Ministério da Educação e Saúde Pública, tomando para si a ação articuladora ao colocar o Ministério da Justiça no centro das formulações, o que certamente criou divergências entre os protagonismos ministeriais, acabando por envolver, inclusive, a própria figura do Chefe da nação. Não é à toa que Gustavo Capanema irá sugerir uma mudança no nome “de organização para Mocidade ou Juventude, abraçando explicitamente a ideia de movimento em detrimento do projeto de organização” (Bomeny, 1999, p. 149).

Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945, ou seja, numa temporalidade maior do que a própria duração do Estado Novo. Ao longo desses 11 anos “agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes” (Bomeny, 1999, p. 137). Dentre a elite cultural ilustrada, podemos destacar Carlos Drummond de Andrade, que atuou como chefe do gabinete ministerial, tendo sido, anteriormente, auxiliar de Gustavo Capanema no período em que este esteve à frente da Secretaria do Interior em Minas Gerais.

No destacado estudo de Bomeny (1999, p. 140) sobre o referido Ministério, apontam-se três decretos em específico que convergiam para as prioridades da Educação daquele contexto, ou seja, de que o “caminho para recrutamento da elite deveria ser o ensino secundário, e o momento de aperfeiçoamento dessa mesma elite seria o ensino superior”. Será, portanto, por intermédio dos decretos que instituíram a Organização Nacional da Juventude, a Nacionalização do Ensino e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (que verticalizou ainda mais o ensino), que se evidencia o intento de Gustavo Capanema em vincular a educação a um projeto de segurança nacional. Embora com divergências ao ideal de organização da juventude

de Francisco Campos, Gustavo Capanema investe em um “projeto estratégico de mobilização controlada”, o qual deveria zelar pelos princípios da ordem e da eficácia do controle dos meios disciplinadores, pois, conforme nos indica a autora:

O período do Estado Novo é rico em exemplos dessa natureza. A definição de uma política educacional depois do golpe de 37 contou com a participação ativa do Exército, participação refletida em depoimentos ou mesmo em incursões diretas do então ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra. Em documento reservado dirigido ao presidente Vargas, em 1939, Dutra define a educação como setor de atividades estreitamente ligado aos imperativos da segurança nacional (Bomeny, 1999, p. 141).

Se a educação era pauta de segurança nacional é justamente porque a educação de caráter moral e cívico eram “as chaves de um movimento em prol da socialização do novo homem para o Estado Novo” (Bomeny, 1999, p. 149). É com esse intento que toma corpo um projeto de militarização do pensamento e, por extensão, da sociedade em si, a partir dos ditames autoritários do Estado Novo, e que contaria com forte ênfase e intervenção do ministro da Guerra, General Eurico Gaspar Dutra, o qual, de forma nada inesperada, foi o primeiro presidente do processo de redemocratização em 1946.

Assim, ao findar o período do Estado Novo e iniciar um processo de redemocratização com um general na presidência, não é nada equivocado argumentar que muitas das reordenações governamentais não alteraram a base da estrutura ideológica do período imediatamente ditatorial vivenciado. Entretanto, é necessário ressaltar que nos anos 40 e 50 foram muitos os protagonistas de reivindicações na área educacional, vide o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, em 1959, contando com mais de 180 signatários, no seio das discussões sobre a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024/1961, promulgada pelo presidente João Goulart, após 13 anos de tramitação.

A questão aqui proposta é justamente ressaltar que há um longo processo histórico de movimentos intelectuais e de investidas reformistas na Educação que, conforme explanado, remete também a um projeto de militarização disciplinadora do pensamento, com pretensões fascistas, o que incidiu diretamente nas ações do Estado Novo em torno do que deveria constituir a formação secundarista.

Mas são também perceptíveis as investidas autoritárias aos secundaristas no que diz respeito ao modelo educacional das Escolas Cívico-Militares, como aqui se propõe analisar. Embora com acentuadas distinções contextuais entre o ideal de formação nacionalista de

militarização do pensamento do período do Estado Novo e o recrutamento de policiais e militares da reserva ao projeto de educação cívico-militar bolsonarista, podemos perceber o terreno fértil produzido e cultivado por uma estrutural tradição política autoritária. Formar para obedecer e não para pensar criticamente traduz o próprio empenhamento do Estado brasileiro na implementação de projetos de cunho educacional com este intuito. É, portanto, fundamental, que se questione tais historicidades com o que estamos vivenciando na atualidade com a experiência cívico-militar escolar, assim como o papel dos protagonistas desse projeto educacional, que nasce autoritariamente no governo de Jair Bolsonaro, depois revogada no governo do atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, mas que continua a desdobrar-se em diferentes Estados e municípios do país.

No Estado do Paraná, por exemplo, esse modelo de escolas tem importante representatividade e está em processo de expansão, decorrente certamente de um projeto de cerceamento governamental após intensos movimentos de reivindicações e greves de secundaristas e docentes, com especial destaque para os anos de 2015 e 2016, cujas pautas tinham como foco principal a luta contra o processo de precarização da educação. Segundo Silva (2022, p. 168-169) é necessário ter em conta que “as Escolas cívico-militares se constituem como uma política pública educacional neoconservadora que surgiu e se fortaleceu no estado do Paraná como uma dinâmica de reação aos movimentos sociais”, pois “o projeto formativo apresentado nas escolas cívico-militares é aquele que pretende formar corpos dóceis, ou seja, é aquele que tem por finalidade formar jovens obedientes que se submetem às regras sem questionamentos”.

Da proposta de uma moderna educação brasileira ao movimento Escola Sem Partido e o modelo das Escolas Cívico-Militares

Antes de tudo, deve-se aqui destacar duas importantes questões sobre a construção da moderna educação brasileira: primeiro, que este não foi um processo histórico linear e isento de conflitos, mas resultante de um amplo e complexo debate e de muitas disputas entre políticos e intelectuais de diferentes matrizes político-doutrinárias e concepções pedagógicas; segundo, que tais debates e disputas não se limitaram apenas aos chamados “Tempos de Capanema”, na expressão de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), mas se estenderam também para os contextos de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), de 1971 (Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971) e de 1996

(Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), recentemente reformada pela nova lei do ensino médio (Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024).

Nos “Tempos de Capanema”, suas prioridades podem ser claramente percebidas em três decretos por ele assinados como Ministro da Educação, os quais instituíram a Organização Nacional da Juventude, a Nacionalização do Ensino e a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que verticalizou ainda mais o ensino no país e que, em conjunto, indicavam que o “caminho para o recrutamento da elite deveria ser o ensino secundário, e o momento de aperfeiçoamento dessa mesma elite seria o ensino superior” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1999, p. 140). No plano da segurança, alinhado aos princípios autoritários do regime, Capanema investiu num “projeto estratégico de mobilização controlada”, o qual deveria zelar pelos princípios da ordem e da eficácia do controle dos meios disciplinadores e, nesse sentido, como nos dizem esses mesmos autores, a definição de uma política educacional durante o Estado Novo “contou com a participação ativa do Exército, participação refletida em depoimentos ou mesmo em incursões diretas do então Ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra”. Nesse sentido, em documento reservado dirigido ao Presidente Vargas, em 1939, Dutra definiu a educação “como setor de atividades estreitamente ligado aos imperativos da segurança nacional” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1999, p. 141). Sendo assim, a educação de caráter moral e cívico se constituiria para Capanema na chave de “um movimento em prol da socialização do novo homem para o Estado Novo” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1999, p. 149).

Nas décadas seguintes, mesmo após o fim do Estado Novo, deve-se observar a persistência de intensos debates e disputas a respeito da educação no Brasil, que, como acima já referido, se estenderam também para os contextos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961⁹, 1971, 1996 e à nova Lei do ensino médio de 2024, sobretudo no que diz respeito às questões do ensino humanístico ou técnico, da escola pública ou privada, do ensino religioso ou laico, do papel educativo do Estado, ou de sua negação pelo movimento Escola sem Partido, e de uma nova versão de modelo escolar cívico-militar.

Entre fins do século XX e princípios do XXI, como bem destacam Campos e Shiroma (1999), vive-se num contexto de rápidas e profundas mudanças tecnológicas e de flexibilização

⁹ Em 1959, no contexto de discussão da primeira reforma do ensino pós-Estado Novo, que daria origem à LDB 4.024/61, foi publicado um novo manifesto de educadores brasileiros, o chamado “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, já mencionado neste artigo, em alusão direta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que contou com mais de 180 signatários. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf

do trabalho, o que novamente colocou a educação no centro da arena de debates, seja para criticar o tradicionalismo do ensino escolar, o caráter enciclopédico dos seus currículos e os métodos de ensino baseados na simples transmissão de conhecimentos; ou para destacar também o seu papel na formação de um trabalhador mais escolarizado e “portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do ‘cidadão produtivo’ do século 21”, em contraponto ao sujeito pouco escolarizado e suas reduzidas chances de empregabilidade, sendo este um novo conceito associado à educação não apenas nos debates e documentos produzidos no Brasil, mas também do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e de outros organismos multilaterais (Campos; Shiroma, 1999, p. 484).

Como alternativa a essas novas demandas, num viés liberal-democrático, Campos e Shiroma (1999, p. 491) destacam haver no Brasil a reatualização de certos princípios e propostas educativas da Escola Nova (Neo-Escolanovismo), mas agora não mais num contexto de construção de um sistema nacional de ensino e de ampliação do papel educativo do Estado, como teria ocorrido durante a Era Vargas, mas da sua crescente desresponsabilização pelas questões sociais e por novos padrões de acumulação capitalista, que “tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais”.

Assim, para além da mera reestruturação dos currículos¹⁰ e dos seus modelos pedagógicos, o Neo-Escolanovismo propõe novamente “o retorno à centralidade dos processos de aprendizagem e dos chamados métodos ativos, destacando-se que, mais do que saber, o importante é ‘aprender a aprender’” (Campos; Shiroma, 1999, p. 485). Nesse caso, porém, ao contrário do caráter progressista do movimento renovador de 1932, que se referia justamente à construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, com ampla dotação orçamentária, gratuidade, laicidade do ensino público e obrigatoriedade escolar, as reformas educacionais de fins do século XX e princípios do XXI inserem-se num contexto de redução do papel social do Estado e de acirramento do processo de competição e

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi recentemente alterada pela Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, que instituiu o novo modelo de ensino médio no país, ampliando a carga horária e reformulando os itinerários formativos para garantir maior flexibilidade curricular e alinhar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. A esse respeito ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/14945.htm

individualização dos sujeitos sociais. Em uníssono, dizem as autoras, os diagnósticos do governo, empresários e organismos internacionais atribuem o fracasso escolar à formação deficiente dos professores e seus métodos de ensino pouco eficazes, além da “precariedade das escolas, da defasagem dos livros didáticos, da falta de equipamentos e de novas tecnologias educacionais, entre outros” (Campos; Shiroma, 1999, p. 491).

Por outro lado, o movimento Escola sem Partido e o modelo de Escolas Cívico-Militares representariam respostas de viés conservador-autoritário não exatamente às demandas acima citadas, de individualização e empregabilidade do sujeito ou de reformar o sistema educacional e pedagógico das escolas, mas especialmente de limitar o papel educativo do Estado, o caráter público da educação e estabelecer a precedência das famílias na educação dos seus filhos. A esse respeito, deve-se destacar o Projeto de Lei n.º 193/2016, apresentado no Senado Federal pelo Senador Magno Malta (PR/ES), cujo objetivo declarado era reformar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nela incluir os princípios do movimento Escola sem Partido. Projetos de teor semelhante foram também apresentados na Câmara dos Deputados (n.º 7.180/204 e n.º 867/2015), em outros 19 Estados da Federação e em diversos municípios do país (Guilherme; Picoli, 2018, p. 3). Em Porto Alegre, por exemplo, o projeto do vereador Valter Nagelstein preconizava “a abstenção da emissão de opiniões de cunho pessoal [do professor] que possam induzir ou angariar simpatia a determinada corrente político-partidária-ideológica, desviando-se da neutralidade e do equilíbrio necessários à condução do aprendizado do corpo docente” (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 82). Em comum, todos esses projetos atacavam diretamente as formas de atuação dos professores de todos os níveis de ensino, tendo por mote principal o *slogan* “educação sem doutrinação”, como diz o advogado Miguel Nagib, aliado da família Bolsonaro e um dos principais líderes do Escola sem Partido.

Nesse caso, com uma ênfase bem mais político-doutrinária do que pedagógica, o movimento Escola sem Partido colocou a educação no centro da arena de debates não especificamente para criticar o tradicionalismo do sistema escolar e dos seus métodos de ensino ou seus currículos enciclopédicos, mas para denunciar uma suposta doutrinação ideológica marxista realizada pelos professores e a instrumentalização política das escolas por partidos de esquerda. A solução proposta pelo MESP, portanto, não passaria pela adoção de novos modelos pedagógicos ou de princípios liberais como o “aprender a aprender”, da Escola Nova e do Neoescolanovismo, mas pela clara separação entre o público e o privado, “transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças. O

espaço da escola é destinado ao aprendizado de conteúdos” (Macedo, 2017, p. 515). A esse respeito, de forma complementar, Luís Felipe Miguel diz que o MESP deseja abertamente “eliminar a liberdade de expressão dos professores”, sendo os conteúdos entendidos por eles como “um conjunto de saberes objetivos que é transferido de forma independente do contexto e da interação entre docentes e discentes” e, portanto, tal liberdade impediria a possibilidade de se “cobrar respeito a qualquer parâmetro curricular” (Miguel, 2016, p. 614). Outras críticas do MESP ao sistema escolar referem-se à diversidade cultural dos currículos, tida por eles como negativa, e a tal ideologia de gênero (suposta), visto que esse movimento se referia a questões relacionadas à educação sexual e diversidade de gênero, destacando-se aqui sua defesa da plena “soberania da educação familiar sobre a educação fornecida pelo Estado” e, portanto, retirando da escola suas funções de socialização e construção da cidadania (Katz; Mutz, 2017, p. 201).

Ainda que o conteúdo desses projetos não tenha sido, de fato, incorporado à LDB, deve-se ressaltar que eles se inserem num longo processo histórico de movimentos e debates políticos e intelectuais de reforma da educação no Brasil e que, portanto, suas atuais e renovadas tendências conservadoras-autoritárias devem ser compreendidas mais numa perspectiva de longa duração, como acima já se referiu, e não apenas como um ponto fora da curva na história da educação brasileira. Como educadores e cidadãos, portanto, cabe-nos questionar as relações históricas de projetos claramente autoritários como os da Escola sem Partido ou as experiências de Escolas Cívico-Militares espalhadas por todo o Brasil, com presença bastante expressiva em Estados como São Paulo e Paraná, por exemplo, cujos governadores são hoje doutrinariamente conservadores e alinhados ao Bolsonarismo. Não podemos calar a respeito desses debates, das práticas educativas daí decorrentes e de suas implicações!

Quanto ao modelo de Escolas Cívico-Militares, referido agora de modo mais específico, deve-se primeiro observar sua íntima ligação com os já citados princípios mais amplos do movimento Escola sem Partido. Na realidade, segundo Catarina de Almeida Santos e Rodrigo da Silva Pereira, “militarizar escolas é materializar tal projeto [ESP]”, o que ameaça “direitos constitucionais fundamentais e, em última instância, o Estado Democrático de Direito e seus fundamentos” (Santos; Pereira, 2018, p. 268-269).

A esse respeito, a título de exemplo, deve-se lembrar que a Constituição Federal (CF) estabelece já em seu art. 1º que o Estado Democrático de Direito no Brasil tem por fundamentos “a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da

livre iniciativa; e o pluralismo político” (Brasil, 1988). O art. 5º determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, sendo garantidas “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” nos seguintes termos: “IV- é livre a manifestação do pensamento [...]; IX- é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (Brasil, 1988). Em seu art. 6º, a CF diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988), sendo o primeiro deles justamente o direito à educação. Deve-se ainda citar o art. 206, que determina que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (Brasil, 1988).

Nesses termos, portanto, parece evidente que os princípios gerais do movimento Escola sem Partido e o modelo de Escolas Cívico-Militares representam efetivas ameaças à democracia no Brasil, sendo inconstitucional qualquer tipo de restrição que se imponha ao papel educativo do Estado, ao caráter público da educação ou à liberdade de ensino e de expressão do pensamento dos professores, em nome de supostos valores morais e religiosos, familiares ou de um também suposto combate à doutrinação marxista e de gênero nas escolas. Como bem definem Guilherme e Picoli (2018, p. 19), “a neutralidade proposta pelo ESP só é possível a partir de uma perspectiva totalitária, haja vista que na democracia só é possível neutralidade crítica, na qual a própria democracia é uma posição política e um valor que se sobrepõe aos demais”.

Ainda assim, ressalte-se que esse projeto cívico-militar se implementou a partir de um programa liderado pelo próprio Ministério da Educação, com o apoio do Ministério da Defesa, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro e do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub¹¹ – o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019). Anos depois, já

¹¹ A gestão de Weintraub no Ministério da Educação foi marcada por inúmeros conflitos com instituições de ensino e pesquisa, ameaças e perseguições ideológicas a docentes, má gestão do sistema nacional de educação e de suas avaliações (ENEM e ENADE, por exemplo), publicação de dados falsos ou equivocados, difusão das chamadas fake news (desinformação), ataques contra os Ministros do Supremo Tribunal Federal e declarações de conteúdo preconceituoso. Dentre suas declarações polêmicas, Weintraub dizia que as Universidades brasileiras eram simples “madraças de doutrinação” e cultivavam “plantações extensivas de maconha”. A esse respeito ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/18/gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-da-educacao-e-alvo-de-polemicas-e-criticas-veja-lista.ghtml> e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53058067>

durante o governo do presidente Lula, tal Programa seria revogado por meio de novo Decreto do Ministério da Educação, assinado pelo Ministro Camilo Santana:

Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2023).

De todo modo, em que pese sua revogação pelo governo federal, programas similares de implantação de escolas cívico-militares continuam ainda hoje a serem adotados e ampliados por Estados como São Paulo e Paraná, por meio de decisões arbitrárias dos seus governos, sem uma discussão mais ampla com seus professores e a comunidade escolar, de modo geral¹².

No caso do Paraná, pode-se afirmar o caráter orbital da sua política estadual em relação às forças gravitacionais que emanam do governo central, como bem define Oliveira (2001) a respeito da política paranaense desde os tempos de sua emancipação de São Paulo, em 1853. Mas, no que diz respeito especificamente às escolas cívico-militares, parece evidente o seu vínculo político-ideológico não apenas com o governo de Jair Bolsonaro, em si, mas com o autoritarismo bolsonarista e seu projeto de Escola sem Partido e de militarização escolar, de modo mais amplo. Sobre o projeto de militarização das escolas públicas paranaenses¹³ e sua implementação, vale destacar que o seu trâmite ocorreu em regime de urgência na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), sendo definido como uma proposta de gestão compartilhada das escolas públicas entre “civis e militares” (Paraná, 2020). O seu acelerado processo de tramitação e aprovação parlamentar e de sanção pelo governador Carlos Massa Ratinho Júnior¹⁴, logo nos seus primeiros meses de gestão, bem representa o alinhamento do

¹² Em 2018, ainda durante o governo Bolsonaro, o processo de militarização escolar no Estado de Goiás atingiu 46 escolas e cerca de 53 mil alunos. Entre 2013 e 2018, o número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar saltou de 39 para 122 em 14 Estados da Federação. Em 2019, ano de início do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, outras 70 escolas estavam sendo colocadas sob regime de gestão militar. No Amazonas, chega a 15 o número de escolas sob gestão militar e, em Roraima, 18 escolas da rede estadual já haviam sido militarizadas. A esse respeito ver: <https://oglobo.globo.com/epoca/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768> e <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/oNU-recomenda-fim-das-escolas-civico-militares-no-brasil>

¹³ Foram muitos os posicionamentos contrários ao projeto de implantação das Escolas Cívico-Militares no Paraná, inclusive amparados no que diz respeito à sua inconstitucionalidade. A este respeito ver: <https://appsindicato.org.br/programa-das-escolas-civico-militares-e-inconstitucional-afirma-oab-parana/>

¹⁴ Sobre a questão da genealogia familiar da família Massa, ver o importante trabalho de dissertação de Umberto Bittencourt Meneghini, defendido no ano de 2024, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. Título da pesquisa: Trajetória inicial dos Massa: explicação social para a construção de um império familiar.

governo paranaense com o então Presidente Jair Bolsonaro. Em estudo anterior já se apontava que tal situação não apenas desprestigiava a experiência e a formação específica dos educadores no Paraná, mas também evidenciava o “atropelamento das instâncias de gestão democrática”, pois seria nessa forma de “gerir a coisa pública que no dia 26 de outubro de 2020 ocorreu o lançamento oficial dos colégios cívico-militares no Paraná”, por meio de uma apressada e precipitada coleta de assinaturas da comunidade escolar (Weber, 2022, p. 232).

Dito isso, parece evidente que o propósito das Escolas Cívico-Militares não é o de formar para a cidadania e o pensamento crítico, nos termos acima citados da Constituição Federal de 1988, mas o de formar para obedecer. A esse respeito, referindo-se ao regulamento das escolas cívico-militares do Estado de Goiás, Santos e Pereira (2018, p. 261) dizem que “o que se almeja é coibir a ação organizada da comunidade escolar em relação às possíveis arbitrariedades que possam ser desencadeadas nas escolas militarizadas, já que o próprio regimento admite ‘medidas preventivas e repressivas de atos de indisciplina individual e coletiva dos discentes’”, o que pode ser estendido também para o caso do Paraná e, certamente, de outros estados.

Considerações finais

Ao longo do estudo pretendeu-se identificar e trazer a debate os possíveis pontos de convergência ou divergência sobre alguns dos protagonismos da educação no Brasil, com foco para o período do Estado Novo às mais recentes discussões sobre a chamada Escola Sem Partido e o modelo de Escolas Cívico-Militares. Assim, ao tratar das reverberações nacionalistas no processo histórico educacional, consideramos fundamental tratar de algumas abordagens específicas sobre o autoritarismo em correlação com as intencionalidades de um projeto de educação moderna para o Brasil. É evidente que as questões aqui abordadas não devem ser pensadas de forma isolada, mas em suas variadas interrelações, tendo em vista aspectos de cunho reformista e diferenciadas investidas dos governos autoritários desde as primeiras décadas do século XX.

No século XXI observa-se no Brasil o crescimento da chamada Nova Direita a partir da revalorização do nosso passado autoritário pelos setores mais autoritários e extremistas, sobretudo no que diz respeito aos valores instituídos pela Ditadura Militar (1964-1985), aliado

à retomada de um discurso de formação do cidadão de acordo com valores cívico-nacionalistas já delineados desde as primeiras décadas do século XX e notadamente alicerçado no projeto de militarização da juventude no período do Estado Novo. Nesse sentido, buscamos demonstrar que as pretensões autoritárias bolsonaristas, podem ser identificadas por meio das apropriações do nosso passado autoritário, constituindo-se no sentido atualmente atribuído pela Nova Direita brasileira.

Destacamos, assim, as intenções do movimento Escola Sem Partido e a implementação das Escolas Cívico-Militares, que dentre outras formas de precarizações educacionais, corresponde a uma estreita ligação com alguns dos pressupostos apresentados com a aprovação horizontal do chamado Novo Ensino Médio no Brasil. Tanto é que as propostas educacionais aprovadas de forma acelerada, a exemplo do que foi mencionado no Paraná ao caso das Escolas Cívico-Militares, constituem também uma marca dos autoritarismos da Nova Direita, pois é na surdina, como popularmente se diz, que residem os movimentos golpistas da atualidade, muitas vezes sem o lastro de uma intelectualidade ligada ao campo artístico, literário e científico, ou da organicidade de personalidades emblemáticas à frente da pasta da Educação. Porém, há que se dizer que é notória a correspondência dos movimentos da Nova Direita a muitos dos alicerces políticos e educacionais inculcados autoritariamente desde o ainda recente século XX.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

BAUER, C. S.; NICOLAZZI, F. F. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, set./dez. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 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 Oficial da União**: Brasília, DF, 21 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PALDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CAMPOS, R.; SHIROMA, E. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, dez. 1999.

CAPAVERTDE, C. B.; LESSA, B. S.; LOPES, F. D. “Escola sem Partido” para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 204-222, jan./mar. 2019.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/Laboratório de Políticas Públicas, 2017.

GOMES, A. M. de C. **A República, a História e o IHGB**. Lisboa: Argumentum, 2009.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230042, 2018.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. C. Escola sem Partido: produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.19, n. esp p. 184-205, jan./mar. 2017.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MIGUEL, L. F.. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621.

OLIVEIRA, R. C. de. **O silêncio dos vencedores**: genealogia, classe dominante e Estado no Paraná. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n.º 20.338 de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba, PR, 06 out. 2020.

RÉMOND, R. Uma história presente. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, R. M.; BIROLI, F. Escola sem partido e o processo de desdemocratização no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, 120,247-286, 2023.

SANTOS, C. A.; PEREIRA, R. S. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, J. R. **Pedagogia do quartel**: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Programa de PósGraduação em Educação. Curitiba, 2022.

VIDAL, D. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577–588, 2013.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017.

VINCENT, A. **Ideologias Políticas Modernas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

XAVIER, L. N. Retrato de corpo inteiro do Brasil: A Cultura Brasileira por Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1. 1998.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2025.

WEBER, M. J. Produção intelectual de um Paraná loiro e europeu: o Brasil que nunca foi diferente. In: SUASNÁBAR, C.; WEBER, M. J.; OLIVEIRA, N. C. de (orgs.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: educação, intervenções e culturas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, v. 2, 2022. Disponível em <https://www.editorafi.org/ebook/420intelectuais2>. Acesso em: 28 out. 2025.

Recebido em: 1 nov. 2025.

Aceito em: 10 nov. 2025.