

Família, escola e militares: concepções familistas produzidas em escolas cívico-militares¹

Adriana Angerami – UFSC, Santa Catarina, Brasil.

Resumo: Entre os meses de junho e setembro de 2023, acompanhei o cotidiano de duas escolas cívico-militares localizadas em Santa Catarina com o objetivo de sistematizar, a partir de dados sensíveis do cotidiano, que tipo de cultura escolar tem sido produzida nesses contextos, além de descrever de forma analítica as ritualísticas e representações morais que permeiam o respectivo programa. O Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim) foi instituído durante o Governo Bolsonaro (2019 - 2022), em correlação a outras mobilizações e disputas em torno de políticas educacionais com fundamentos conservadores, a exemplo da reivindicação do modelo homeschooling, subtrair abordagens que considerem as religiões de matriz africana e cosmologias indígenas, reforçando o racismo religioso, o movimento nacional Escola Sem Partido que corrobora com o pânico moral em torno da ideologia de gênero e o debate e as proibições em torno da linguagem neutra nas escolas. Um aspecto comum entre esses movimentos é a maneira como a instituição família ganha centralidade e significado moral. Na própria regulamentação do Pecim, à família é destinado o papel decisório na aderência ao modelo cívico-militar, assim como para a gestão escolar e corpo docente. Nas interações cotidianas, os monitores-militares – homens cis, oriundos da reserva das forças armadas brasileiras, interlocutores preferenciais da pesquisa – passam a ser os mediadores entre a escola e a casa, representando os supostos interesses da família junto à escola e promovendo a assimilação de determinados "valores". Associada a esta atuação, a figura masculina do militar nas escolas, tomada como referencial de autoridade para o corpo discente, ganha contornos particulares: ora acionada como essencial para suprir eventuais lacunas familiares, reproduzindo uma certa concepção de família; ora tomada como o amigo da turma, figura acolhedora que escuta e dialoga. É possível notar que a concepção central de 'família' acionada pelos interlocutores do campo vai ao encontro de uma lógica familista que reforça convenções de gênero heteronormativas refletindo, em alguma medida, na formação (ou manutenção) de mentalidades consonantes a um modelo de valores conservadores. As reflexões apresentadas neste trabalho buscam levantar subsídios que contribuam com os debates contemporâneos sobre as disputas travadas no campo educacional em interface com as mobilizações de caráter conservador, tendo como foco analítico compreender os sentidos e os usos da categoria família no contexto das escolas cívico-militares.

Palavras-chave: família; educação; etnografia; escolas cívico-militares.

Enquadramento das escolas cívico-militares

As reflexões apresentadas neste artigo correspondem a uma parcela dos dados obtidos durante uma pesquisa etnográfica (Mariza Peirano, 2014) realizada entre os meses de junho e setembro de 2023. O objetivo geral da pesquisa² foi sistematizar de maneira analítica os traços da cultura escolar produzida em duas instituições públicas de

¹Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (2024), alocado no GT 037: "Corpo, reprodução e moralidades: disputas de direitos e resistência à onda conservadora".

²Pesquisa desenvolvida a nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Ver: Adriana Angerami (2023).

educação básica (Escola Kaius e Escola Plínio – nomes fictícios), localizadas no estado de Santa Catarina, que aderiram ao modelo proposto pelo Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim).

O Pecim foi elaborado e proposto durante a gestão do Governo Bolsonaro (2018-2022), instituído pelo Decreto nº 10.004/2019, apresentando a promessa de "promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio", especialmente em escolas públicas que estivessem em contextos de vulnerabilidade social (art. 3º, inciso II). A implementação do programa prevê a contratação de militares inativos – ou da reserva – oriundos das Forças Armadas como prestadores de serviço (art. 15º, inciso VII). Esses militares são denominados de monitores no contexto das escolas cívico-militares (Ecims). Ao me referir a esses indivíduos, utilizarei a categoria correspondente seguida da letra inicial da escola à qual eles pertencem. Por exemplo, K1 e K2 são da Escola Kaius, enquanto P3 e P5 são da Escola Plínio.

Conforme indicado na Portaria nº 1.071/2020 (art. 4º, parágrafo único), as escolas interessadas em aderir ao modelo cívico-militar deveriam manifestar formalmente o interesse à Secretaria de Educação do estado, que, posteriormente, indicaria, dentro do calendário estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), as instituições que poderiam ser contempladas. Os critérios de seleção das escolas (Portaria nº 1.071/2020, art. 15) eram: a) estudantes em situação de vulnerabilidade social; b) desempenho abaixo da média estadual no Ideb; c) preferencialmente, uma escola com número de matrículas entre 501 e 1.000 estudantes; d) oferta dos anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular; e) oferta de turno matutino e/ou vespertino, pois o Pecim não contempla o período noturno; e, o que me parece mais importante para este artigo, f) aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo, o que implica considerar a opinião de docentes, gestores e familiares.

Assim como em outros movimentos, a exemplo do Escola Sem Partido (Fernando Penna, 2017), emergente na esteira das disputas em torno da assim caracterizada "ideologia de gênero" (Sônia Corrêa, 2018), a reivindicação do modelo *homeschooling* (Matheus Pichonelli, 2019), a negação de abordar nas escolas aspectos das religiões de matriz africana e cosmologias indígenas, reforçando o racismo religioso (Denise Botelho, 2019), o debate e as proibições em torno da linguagem neutra nas escolas (Fabiola Sucasas Covas e Lucas Bergamini, 2022), entre outros que compõem

uma espécie de ecossistema antigênero³, o papel da família ganha centralidade. No caso, as Ecims só podem ser implantadas quando houver a manifestação formal de toda a comunidade escolar, o que implica considerar a opinião dos responsáveis legais dos estudantes.

No cotidiano das escolas cívico-militares, pude notar a presença de um *ethos* militar na organização da rotina institucional: as turmas são dispostas em fileiras duplas sempre que precisam se deslocar pela escola, os estudantes utilizam “saudação militar” para se dirigir aos monitores e autoridades⁴, são obrigados a usar o uniforme do programa mantendo o cabelo curto ou amarrado e, de forma ritualística, realizam uma vez na semana as *formaturas*⁵.

Além desses comportamentos, notei valores implícitos que visam a manutenção da ordem através de lógicas hierárquicas e disciplinares. Os trabalhos de Nicholas Castro (2019) e Jefferson G. Nogueira (2014) destacam que a hierarquia e a disciplina são pilares do *ethos* militar. Aplicando esses conceitos em contextos escolares, algumas adaptações são feitas para facilitar a assimilação de valores. A hierarquia é dividida entre gestão institucional, corpo docente e responsáveis legais dos estudantes, reconhecidos como "família". Entre os alunos, os líderes de turma (geralmente dois por turma) têm mais responsabilidades e devem orientar a turma a compactuar com as regras da escola. A hierarquia nas Ecims está enquadrada em uma pirâmide que, de baixo para cima, é formada pelo corpo estudantil, líderes de turma, professores, monitores-militares, coronel, gestão escolar e família.

Onde está a “família” nas escolas cívico-militares?

O organograma das escolas cívico-militares indica que os *monitores* desempenham um papel de mediação entre a instituição escolar e as famílias, representando os interesses desta última perante a escola promovendo a assimilação de

³Classificação mencionada por Sônia Correa em entrevista ao portal argentino LatFem para se referir ao sistema de forças conservadoras que atuam na esfera geopolítica sob a bandeira da "promoção a família" que atacam direitos reprodutivos e acesso a saúde em diferentes ordens. A entrevista foi traduzida por Rajnia de Vito e publicada em português no Portal Catarinas. Disponível em: <https://catarinas.info/o-feminismo-tem-medo-de-desapegar-da-categoria-mulher/> (Acesso: 09 de jul. 2024).

⁴Elevar a mão direita sobre a testa é uma representação marcante no imaginário social quando pensamos nos cumprimentos realizados dentro dos quartéis.

⁵É uma cerimônia de nomeação dos líderes, na qual toda a comunidade escolar - incluindo professores, estudantes, gestores e monitores - canta o hino nacional juntos. Durante o evento, a bandeira do Brasil é simbolicamente erguida no mastro.

certos "valores" (*civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito*)⁶ que, embora possuam um caráter típico do *ethos* militar, expressam também correlação com aquilo que modelos de famílias tradicionais querem recuperar e/ou manter.

Ainda que pareçam tratar da mesma instituição social, os conceitos de “família” e “familismo” estão sendo acionados neste trabalho com propósitos e definições diferentes. Ao falar de família, faço referência a uma instituição social composta pelos representantes legais de uma criança ou adolescente não emancipado legalmente. Quanto ao conceito de familismo, entendo-o como a valorização e a centralidade da família enquanto instituição responsável pelo bem-estar e cuidado dos seus membros, diminuindo o papel do Estado – neste caso, representado pelas Ecims – como promotor dessa proteção. Portanto, o familismo faz referência a um modelo de família que segue rígidas convenções de gênero, frequentemente baseadas em normas tradicionais e conservadoras, muitas vezes influenciadas por valores cristãos (Alinne Bonetti, 2021; Fernando Seffner, 2020).

A responsabilidade de promover a "inculcação dos valores morais, condizentes com a sociabilidade" (Claudio Horst, *et. al.*, 2023, p. 02) deve, portanto, estar alinhada aos valores que acompanham esse modelo de família convencional e tradicional. Na definição apresentada por Carolyn Smith-Morris *et. al.* (2015), as noções de familismo constituem um valor cultural que envolve elevar as necessidades da família acima das necessidades do indivíduo⁷. Essa definição sugere uma escola que prioriza os princípios e valores considerados essenciais para a formação humana e intelectual pelos familiares dos estudantes. Nesse sentido, a escola se tornaria uma extensão dos ensinamentos compartilhados em casa e, em algum momento, caberia questionar qual seria o papel da escola no processo formativo de crianças e adolescentes.

⁶A principal atividade dos monitores nas escolas é o chamado Projeto Valores que estabelece a realização de pelo menos uma hora-aula semanal, conduzida por um monitores-militares, com foco em promover valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. Durante minha pesquisa de campo, observei que esses valores são integrados a temas contemporâneos, como *bullying* e saúde mental, promovendo discussões entre os estudantes. Para os monitores e gestores, a intervenção em sala não caracteriza uma aula, aspecto que foi constantemente dito pelos monitores: “nós não estamos aqui para substituir os professores”, demarcando que sua função na escola era garantir a organização do cotidiano e, por consequência, a ordem entre os estudantes.

⁷No artigo de Carolyn Smith-Morris *et. al.* (2015), o conceito de familismo é tratado de outra maneira pelos autores que estão analisando as relações e sentidos de pertencimento à costumes familiares para imigrantes mexicanos nos Estados Unidos. A literatura utilizada para definir o conceito de familismo é predominantemente norte-americana e pode enriquecer essa discussão na Antropologia e nas Ciências Humanas de forma mais ampla.

Os ensinamentos escolares nesses temas [gênero e sexualidade] devem ser marcados pelo conhecimento científico e pela ótica da educação republicana para a cidadania. Eles não são menos importantes do que os valores que famílias e religiões ensinam aos jovens, e não estão submetidos a essas duas outras instâncias educativas. Famílias, escolas e religiões desfrutam de autonomia. A maneira mais adequada e respeitosa para que os jovens formem sua opinião própria é dialogando com os conhecimentos e valores produzidos em cada uma dessas três instituições. A autonomia do pensamento se forma na multiplicação de diálogos, e não estreitando os horizontes a escutar apenas o que uma instância ou sujeito tem a dizer. Deixar-se levar apenas por uma única fonte de conhecimento é doutrinação, não é científico nem prepara para o exercício da cidadania. (Fernando Seffner, 2020, p. 15, grifo meu)

Não pretendo aqui construir um argumento que fortaleça barreiras entre a instituição escolar e a família, pelo contrário. Como elucida a citação acima, concordo que todas as instituições sociais são importantes para a formação e garantia de direitos. Apenas reforço que acredito que a escola deve ser responsável por apresentar e promover discussões de caráter científico com os estudantes, proporcionando a eles a oportunidade de complexificar seus pensamentos e argumentos sobre o mundo de forma autônoma.

Neste estudo o contato direto com os familiares dos estudantes das Ecims não aconteceu, contudo a rotina de observação participante *in loco* proporcionou registrar, a partir das relações com os sujeitos que produzem a escola, quais são os sentidos e significados associados à família. Portanto, o foco analítico do trabalho em tela consiste em compreender os sentidos e os usos da categoria família no contexto das escolas cívico-militares, sobretudo a partir das percepções dos *monitores-militares* das Ecims. A análise das narrativas e da experiência etnográfica revelou a figura masculina do militar nas escolas como um referencial de autoridade para o corpo discente. Essa figura é acionada ora como essencial para suprir eventuais lacunas familiares, reproduzindo uma certa concepção de família, ora como o amigo da turma, uma figura acolhedora que escuta e dialoga. Observa-se que a concepção de família central para os interlocutores do campo se alinha a uma lógica familista que reforça convenções de gênero heteronormativas, em que a figura paterna é entendida como fundamental na formação moral dos estudantes.

Percepções de família identificadas nas narrativas dos *monitores*-militares

Como vimos, a participação da família na vida escolar é um dos eixos de ação do Pecim e, de acordo com a narrativa do *coronel* Kurt, interlocutor oriunda da Escola Kaius: "Os pais precisam participar da vida dos filhos e é isso que estamos propondo também". O *coronel* compartilhou que muitos casos de indisciplina que aconteciam na escola antes da implementação do programa eram desconhecidos pelas famílias dos estudantes, alguns sendo mais graves e outros menos. Um exemplo mencionado foi o caso de uma menina que não usava o uniforme da Ecim, justificando que a mãe estaria ajustando a calça para o tamanho da aluna. A mãe foi contatada pelos *monitores* e disse que o ajuste já havia sido feito há semanas e que deixava o uniforme da filha no quarto, esperando que ela o usasse. Ou seja, a mãe não sabia que a filha continuava usando outra calça que não era a do uniforme Ecim. Outro exemplo comentado pelo *coronel* é a falta de disciplina com horários de chegada às aulas e retorno do recreio. Conforme os *monitores* foram informando as famílias sobre esses atrasos e sendo mais rígidos no controle de quem atrasa, os casos foram se tornando menos recorrentes.

Esses exemplos evidenciam uma gravidade leve, inserindo a proposta do programa dentro do âmbito da disciplina dos corpos e das mentalidades dos estudantes (Michel Foucault, 1987; Janaina Moreira de Oliveira Goulart, 2022), o que, quando fortalecido desde a família, tende a influenciar positivamente todas as outras instituições sociais frequentadas pelos estudantes. Por esse motivo, a disciplina promovida e exigida pelos *monitores-militares* nas escolas, juntamente com os docentes e gestores, deveria também ser comunicada e acordada pela família do estudante. Como mostrei anteriormente, a participação da família está prevista nas resoluções e decretos do Pecim.

Outra preocupação evidente dos militares parecia estar diretamente relacionada à falta de afeto familiar relatada por alguns estudantes, o que – na perspectiva dos *monitores* – também estaria ligado à ideia de que um modelo convencional de família poderia aliviar os quadros depressivos dos jovens. Esse argumento será evidenciado no meu encontro seguido de diálogo com o *monitor* P1 da Escola Plínio:

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, Escola Plínio, 22/08/2023, grifo meu).

Essa perspectiva é apresentada pelo monitor com base em sua experiência na Ecim Plínio. No entanto, isso não impede que sejam feitas inferências sobre a realidade dos jovens a partir dos princípios que ele desenvolveu ao longo da vida. Ao nos concentrarmos no destaque do excerto acima, podemos observar que o *monitor* considera que famílias compostas apenas por avós ou apenas pela figura materna são exemplos de estruturas familiares fragmentadas, sugerindo implicitamente que a presença de uma estrutura familiar mais tradicional poderia ser uma possível solução para esses quadros depressivos. Nesse mesmo contato com o *monitor* P1, encontro anotações em meu diário de campo onde ele utiliza analogias que situam o militar como uma representação da figura paterna na escola. Acabo notando no contato com outros interlocutores Ecims que a presença dos *monitores* é espelhada à figura paterna pelos próprios estudantes em algumas situações. Vejamos:

Eu observava o início do intervalo das crianças quando o *monitor* K4 se aproximou: “O que você tem achado? Já escreveu algo?” Os monitores parecem estar ansiosos para saber minhas percepções sobre a escola. Respondi que estava anotando tudo que vivia na escola. Ele sorriu e, do bolso, tirou um desenho. Era um presente de um estudante. Mostrou-me orgulhoso:

– Olha só isso. Um dos pequenos fez um desenho de nós dois.

Observei o desenho com cuidado. Era a representação de duas pessoas, o estudante na figura menor e o monitor na figura maior. Na parte de cima do desenho o nome de cada representação por escrito. O *monitor* K4 me disse que este estudante, assim como outros, haviam comentado que tinham ele como um pai. Falamos de afeto e de como muitas crianças e adolescentes trazem relatos sobre suas relações frágeis com a família, sendo a escola um lugar importante para construir relações mais íntimas e de afeto (Diário de campo, Escola Kaius, 21/06/2023)

A cena descrita no excerto acima ocorreu no contexto da Escola Kaius, mas pude presenciar algo muito semelhante na Escola Plínio junto ao *monitor* P2. Era a semana seguinte ao domingo do dia dos pais, e uma estudante entregou ao *monitor-militar* uma carta na qual relatava o quanto ele era importante para ela, sendo uma espécie de pai que ela não tinha. O afeto entre estudantes e *monitores* nas escolas

cívico-militares foi o primeiro estranhamento⁸ que registrei em campo que, ao longo da pesquisa, se repetiu diversas vezes evidenciando em boa parte das narrativas como a presença desses sujeitos nas escolas ganhava uma simbologia paterna para alguns estudantes.

Quando essa associação não envolvia necessariamente uma figura paterna, a relação assumia uma conotação de amizade, uma figura que eu descrevi como 'amigão da turma', caracterizada por uma escuta atenta, brincadeiras descontraídas e flexibilidade para negociar atividades. Fosse durante a intervenção do Projeto Valores ou durante uma conversa entre eu e um *monitor*, presenciei vários estudantes que buscavam conversar com os militares sobre temas diversos: desde acontecimentos marcantes de algum jogo de futebol, desempenho em atividades avaliativas das disciplinas e desabafos de caráter emotivo sobre a vida amorosa dos jovens. Os próprios *monitores* estavam cientes da dimensão afetiva que as relações sociais em uma escola proporcionam, algo que ganha outros sentidos no contexto estritamente militar. Para exemplificar, apresento uma conversa estabelecida com o monitor K1 da Escola Kaius durante o trabalho de campo:

Me sentei no pátio após assistir à instrução do K5. Comecei a observar as interações ao meu redor. Havia muitos estudantes no pátio, embora ainda não fosse intervalo. Talvez fosse uma aula vaga; as escolas enfrentam muitos problemas com a falta de professores. Os *monitores* costumam cobrir esses períodos para evitar que muitos alunos fiquem ociosos no pátio, mas não dão aulas. Em vez disso, realizam algum tipo de oficina ou instrução sobre os valores do projeto. K1 se aproximou de mim para conversar: "E aí, professora, o que está achando?" - Simpática, respondi que estava gostando de conhecer melhor a escola. Após minha resposta, ele foi mais direto, querendo saber se eu havia notado alguma diferença entre os monitores do período da manhã (o dele) e os do período da tarde. Comentei que a autonomia para montar as instruções era uma semelhança entre todos, mas ele me interrompeu: "Não, não, professora⁹. Me refiro mais ao suporte afetivo que os alunos precisam."

K1 queria saber sobre o nível de camaradagem que seus colegas construíram, ou não, com os estudantes. Ele continuou falando que notava essa diferença, talvez porque os outros monitores da tarde eram da marinha (enquanto ele é da aeronáutica), onde o espírito militar é mais forte e rígido. Para ele, era muito difícil estar na escola e não construir relações de afeto e apoio com os estudantes. Comentou que sentia isso desde quando atuou em outra Ecim, mostrando-me fotos com as turmas que teve por lá, as homenagens que recebeu ao trocar de escola e até um discurso de agradecimento que os formandos fizeram para ele. K1 é o amigão da turma, algo que notei desde o primeiro dia. Segundo ele, essa rigidez do mundo militar não cabe na escola. (Diário de campo, Escola Kaius, 29/06/2023)

⁸Uso o adjetivo "estranhamento" porque, antes de iniciar o campo de pesquisa, as leituras e pesquisas que eu realizava sobre o movimento de militarização das escolas e a implementação do Pecim me levaram a construir a hipótese de que os estudantes se posicionariam de maneira contrária ao modelo cívico-militar. No entanto, durante a experiência etnográfica, acabei me deparando com relações harmoniosas entre a comunidade escolar nas Ecims (Adriana Angerami, 2023).

⁹Eu não atuava como professora nas Ecims em que realizei a pesquisa, entretanto, considerando minha formação inicial em licenciatura nas Ciências Sociais e minhas últimas experiências profissionais como educadora, boa parte dos professores e *monitores* das escolas me chamavam dessa maneira.

Os *monitores* com os quais estabeleci interlocução ao longo da pesquisa manifestaram, em vários momentos, que suas intenções não eram transformar a escola em um quartel, pois entendiam que a proposta formativa das escolas era apresentar crianças e adolescentes aos conhecimentos propedêuticos. Entretanto, suas formações subjetivas e visões de mundo, oriundas de um *ethos* militar, acabam implicitamente fazendo parte dos valores compartilhados com os estudantes. No excerto abaixo apresento como o *monitor* K3 demonstra estar ciente de que a presença dos militares nas escolas demanda uma abordagem contextualizada, ao passo que em seu discurso se faz presente um dos princípios chave da vida militar:

Quando eu assumi a identidade de professora para o monitor K3, a reação foi “Ah, legal! Eu fui instrutor por muitos anos da polícia militar. Estou acostumado a dar aula, mas claro, para um perfil completamente diferente – porque são adultos – e com um objetivo de formação diferente.” Notei que K3 é super comunicativo e simpático, apresentando estar ciente de que sua experiência enquanto instrutor não o faz propriamente um professor do ensino fundamental, inclusive esse também não é o objetivo de sua presença ali via Pecim. “O que eu tento passar para eles é o mesmo que eu passo para a minha filha: a vida é meritocracia, então vocês tem 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, Escola Kaius, 15/06/2023)

Ao analisar as narrativas dos monitores sobre a necessidade de estabelecer uma relação afetuosa com os estudantes nas escolas, destacando a diferença entre ensinar técnicas para policiais militares e ensinar valores para os alunos da educação básica, percebo as complexidades das relações humanas nas escolas. Essas relações, antes de tudo, são humanas e, portanto, permeiam dimensões afetivas, além de gerar diversas implicações com a presença dos monitores nesses espaços.

A intenção desses sujeitos, em primeira instância, não é assumir o papel paterno na vida dos estudantes. No entanto, a expressão de afeto (ou a falta dela) acaba revelando outras camadas do contexto dos jovens que frequentam essas instituições e, nesse ponto, as concepções de família são acionadas pelos monitores através de uma lógica estruturalmente tradicional. Assim, a família ideal para que um jovem alcance um desempenho positivo na escola é frequentemente vista como aquela formada por um modelo de família baseado no casamento monogâmico entre pessoas heterossexuais, onde a procriação ainda é considerada um elemento central para sua estruturação (Miriam Adelman, 2000; Luiz Mello, 2006).

Como visto anteriormente, essa noção de família está em consonância com convenções de gênero, frequentemente baseadas em normas tradicionais e

conservadoras que tendem a reproduzir valores cristãos (Alinne Bonetti, 2021; Fernando Seffner, 2020), aspectos estes presentes na definição de familismo. Embora sejam perceptíveis esses arranjos de narrativas por parte dos monitores, me parece pertinente registrar que a escola é uma instituição de agências e, embora as Ecims estejam situadas em um modelo que fortalece a disciplina do corpo discente, este sempre encontra espaço para pontuar contradições. Vejamos o excerto a seguir:

“Joga esse chiclete fora!!!! – deu ordens o monitor K1 a um estudante. Pela primeira vez vi o monitor 'amigão' um pouco mais sério. O estudante se levantou e cuspiu o chiclete no lixo. Em geral, sempre que o monitor pede para os alunos ajustarem sua postura, eles o fazem pedindo desculpa na sequência.

O segundo momento dessa intervenção que eu destaco foi o alerta dado pela estudante Aurora sobre os exemplos que K1 dava quando mencionava de forma genérica os familiares dos estudantes entre um exemplo e outro. Ele dizia: “ai vocês vão lá e mentem pro pai de vocês”; ou “por isso que quando o pai de vocês fala não, é preciso entender que ...”; ou ainda “quando vem o pai de vocês aqui ...”. De repente Aurora interveio questionando “Que pai, monitor?”, e se dando conta de que os estudantes foram manifestando em voz alta que não tinha pai (dois fizeram isso), ele corrigiu: “pai ou mãe, né ...”. Ele pareceu envergonhado pelo equívoco cometido, mas demonstrou reconhecer a importância de considerar essa diversidade tão comum. Interpretei isso por ver que ele começou a mudar a abordagem nos exemplos seguintes quando mencionava as famílias. (Diário de campo, Escola Kaius, 16/06/2023, grifos meu)

A presença dos militares nas escolas, assumidos como um símbolo de autoridade para os estudantes, possui características distintas: por vezes é invocado para preencher possíveis lacunas familiares (“o monitor é como um pai para mim”¹⁰), refletindo uma concepção específica de estrutura familiar; em outros momentos é visto como o 'amigão da turma', uma figura acolhedora que pratica uma escuta ativa e promove o diálogos amigáveis com os estudantes, ainda que os valores por trás dos seus conselhos estejam ancorados em princípios correlatos aos valores do programa, como *civismo, respeito, excelência, dedicação e honestidade*. Os sentidos e os usos da categoria família no contexto das escolas cívico-militares consideradas para a presente análise mostram como as percepções dos *monitores-militares* das Ecims se aproxima das lógicas familistas pautadas nos movimentos políticos contemporâneos que reivindicam à família o direito de decidir *o quê e como* seus filhos e filhas serão instruídos para interpretar e consequentemente construir o mundo social.

¹⁰Fala registrada em notas do diário de campo onde registrei impressões e experiências da observação participante que culminou neste trabalho.

Algumas conclusões

Era comum alguma conversa entre eu e um *monitor* ser interrompida por estudantes que buscavam conversar com o militar. Os temas eram diversos, desde acontecimentos marcantes de algum jogo de futebol, desempenho em atividades avaliativas das disciplinas e desabafos de caráter emotivo sobre a vida amorosa dos jovens. Pude conversar com o corpo docente de ambas as escolas e compreendo que se eu houvesse estendido meu campo de pesquisa por mais tempo (talvez) seria possível visualizar as mesmas relações afetuosas entre estudantes e professores, do mesmo jeito que também poderiam surgir relações acirradas com os *monitores*.

Seriam esses acontecimentos entendidos como suficientes para interpretar que as escolas cívico-militares reproduzem lógicas familistas em seu cotidiano? Ainda que de forma exploratória, a análise de dados que emergiram da experiência etnográfica relatada em tela apontou que no discurso em torno da família nas escolas, convenções de gênero heteronormativas são predominantes, o que não representa uma realidade local – das *Ecims locus* da pesquisa – tão pouco de um cenário mais amplo de sistemas familiares no Brasil. A figura paterna é entendida como fundamental na formação moral dos estudantes, refletindo na presença dos *monitores* – todos homens, cisgênero, casados e com filhos – esse reforço da paternidade. Mesmo que nenhuma resolução do Pecim aponte para essa intenção, o contato com os sujeitos de pesquisa evidenciou esse desdobramento sobre a presença dos militares nas escolas.

O esforço deste trabalho – ainda que exploratório – foi apresentar como as noções de família, mencionadas no contexto das escolas cívico-militares, estão diretamente associadas a uma lógica familista típica dos movimentos contemporâneos surgidos durante a política do Governo Bolsonaro (2018-2022). É nesse contexto que o Pecim e suas iniciativas, como as escolas cívico-militares, estão localizados.

A materialização do programa ocorre por meio da presença dos militares nos contextos escolares, dinamizando e promovendo valores associados ao modelo de "família tradicional" que não reconhece – em um primeiro momento – a possibilidade de outros arranjos de parentesco e de constituição familiar, pelo contrário, encaram essas estruturas não-convencionais como potenciais indicadores de vulnerabilidade. Tal concepção fortalece modelos e ideais de famílias convencionais como agentes ideais para decidir sobre a formação moral de crianças e adolescentes. Além disso, fortalecer exclusivamente este modelo familiar como o ideal desconsidera a diversidade de arranjos familiares presentes na realidade brasileira.

Não pretendi aqui construir um argumento que mova barreiras entre a instituição escolar e a família, pelo contrário. Concordo que todas as instituições sociais são importantes para a formação e garantia de direitos. Apenas reforço que acredito que a escola deve ser responsável por apresentar e promover discussões de caráter científico com os estudantes, proporcionando a eles a oportunidade de complexificar seus pensamentos e argumentos sobre o mundo de forma autônoma.

Este trabalho busca oferecer *insights* que enriqueçam os debates atuais sobre as controvérsias no cenário educacional em relação às mobilizações conservadoras, focando na análise dos significados e aplicações do conceito de família para movimentos associados ao ecossistema de ofensivas antigênero que, cada vez mais, atuam com força na disputa pelas hegemonias institucionais.

Referências:

Adelman, Miriam. (2000) Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século xx. **Rev. Sociol. Polit.** (14). Jun. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782000000100009> (Acesso: 10 de jul. 2024)

Bonetti, Alinne de Lima. (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.

Botelho, Denise. (2019) Religiões afro-índigenas e o contexto de exceções de direitos. In: Cássio, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo.

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> (Acesso: 05 de 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**. Diário da União, Brasília, DF, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015#:~:text=Regulamentação%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa,munic%C3%ADpios%20e%20no%20Distrito%20Federal> (Acesso: fev. de 2024)

Castro, Nicholas. (2019) 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. (p. 71 - 90)

Corrêa, Sonia. (2018) A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu - DEBATE**. (53). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001> (Acesso: 11 de jul. 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> (Acesso: 20 de set. 2023)

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

Goulart, Janaina Moreira de Oliveira. (2022) **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.

Horst, Claudio; Castilho, Guilherme Santos; Alves, Luisa Duarte Torres. (2023) O familismo no governo Bolsonaro e os impactos na política social. **9º Encontro Internacional de Política Social & 6º Encontro Nacional de Política Social**. v. 1 n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41326> (Acesso: 10 de jul. 2024)

MEC. **Diretrizes das escolas cívico-militar**. 2º edição. (2021). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf (Acesso: fev. de 2024)

Mello, Luiz. (2006) Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(2): 248, maio-agosto/2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/N7rMg9HcrYSqcWhdppPCbvd> (Acesso: 10 de jul. 2024)

Nogueira, Jefferson Gomes. (2014) **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. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2266> (Acesso: 11 de jun. 2024)

Peirano, Mariza. (2014) Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015> (Acesso: 11 de jul. de 2024)

Penna, Fernando de Araujo. (2017) 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.

Pichonelli, Matheus. (2019) Homeschooling e a domesticação do aluno. In: Cássio, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo.

Seffner, Fernando. (2020). Disputa de narrativas em gêneros e sexualidades nas fronteiras entre cultura escolar, famílias e religiões. In: Silva, Fabiane Ferreira da; Bonetti, Alinne de Lima (Orgs.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. 1º ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/235151/001137278.pdf?sequence=1> (Acesso: 11 de jul. de 2024)

Smith-Morris, Carolyn; Morales-Campos, Daisy; Castañeda Alvarez, Edith Alejandra; Turner, Matthew. (2015) An Anthropology of Familismo: On Narratives and Description of Mexican/Immigrants. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences** 35(1) 35– 60. Disponível em: DOI: 10.1177/0739986312459508 (Acesso: 10 de jul. 2024)