



DOSSIÊ: Representações Literárias e Culturais das Forças de Segurança Pública no Brasil

Organização:

Dany Velásquez Romero (ILUFBA, UNAM, México)

Jordi Canal (CRH, EHESS, Paris – França)

Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica, UNEB)

**Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 11	n. 1	p. 1-209	jan.- jun. 2021
------------------------	------------	----------------	-------	------	----------	-----------------

© 2021 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: +55 (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila
Pró-Reitoria de Extensão: Adriana Marmorí
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski
Pró-Reitoria de Graduação: Dayse Lago de Miranda
Departamento de Linguística, Literatura e Artes II: Maria Neuma Mascarenhas Paes
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenadora: Profª. Drª. Áurea da Silva Pereira Santos

CONSELHO EDITORIAL

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Jordi Canal Morel (EHESS, França)
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)
Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)



**Representações Literárias e Culturais das Forças de
Segurança Pública no Brasil**

ISSN 2237-9681

© 2021 | Fábrica de Letras

PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 11, n.1, jan.-jun. 2021

NÚMERO TEMÁTICO:

DOSSIÊ: Representações Literárias e Culturais das Forças de Segurança Pública no Brasil

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Dani Velásquez Romero

Jordi Canal

Osmar Moreira dos Santos

APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Editora Fábrica de Letras

PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Gislene Alves da Silva

COMISSÃO EDITORIAL:

Gislene Alves da Silva

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:

Allan Veiga

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Roberto Henrique Seidel

EDITORIA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Ma. Gislene Alves da Silva

REVISÃO LINGUÍSTICA:

Autores e organizadores

IMAGEM DA CAPA:

SÍTIO DE INTERNET:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras

E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

R454r Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), (2021: Alagoínhas)
Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), [v.11, n.1, jan.-jun. 2021]
Dossiê: Representações literárias e culturais das forças de segurança pública no Brasil. / Organização do volume: Dany Velásquez Romero, Jordi Canal, Osmar Moreira dos Santos – Alagoínhas, Ba: Fábrica de Letras, 2021.
209fl.

1. Política Cultural. 2. Cidadania. 3. Brasil – Forças armadas. I. Romero, Dany Velásquez. II. Canal, Jordi. III. Santos, Osmar Moreira dos. IV. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 306

Sistemas de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade - Campus II / Uneb
Rosana Cristina de Souza Barretto – CRB: 5/902

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
MILITARES NO BRASIL E SUA DEFESA DA "PÁTRIA": O POVO COMO INIMIGO INTERNO, A NAÇÃO COMO LUGAR DA RAPINA E SEUS ABUTRES	
<i>Osmar Moreira dos Santos</i>	

ARTIGOS

VIOLÊNCIA DA COLONIZAÇÃO, DITADURA MILITAR E LITERATURA NO BRASIL DA MODERNIDADE: A "CIDADE DE DEUS" DE PAULO LINS	17
<i>Dani Velásquez Romero</i>	
BRASIL: O GOLPE DE 2016, O GOVERNO BOLSONARO E AS FORÇAS ARMADAS	45
<i>André Gomes da Conceição</i>	
MEMÓRIAS DA DITADURA BRASILEIRA EM "UM GOSTO AMARGO DE BALA", DE VERA GERTEL	63
<i>Margareth Torres de Alencar Costa</i> <i>Joelma de Araújo Silva Resende</i>	
O AVANÇO DA MILITARIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AUTORITARISMO E SILENCIAMENTO X DEMOCRACIA E REFLEXÃO	79
<i>Maria Amélia Silva Nascimento</i> <i>Jailma dos Santos Pedreira Moreira</i>	
CULTURA MILITAR NO cPm/ALAGOINHAS: APONTAMENTOS SOBRE DISCIPLINA, GÊNERO E "RAÇA" NO COTIDIANO ESCOLAR	103
<i>Célio de Souza Mota</i>	
MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR CIVIL DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR (1998-2018)	133
<i>Genivaldo Cruz Santos</i>	
ANTES E DEPOIS DO TIRO: A POÉTICA ANTIGENOCIDA DOS SARAUS NEGROS	151
<i>Paulo Sérgio Paz</i> <i>Ari Lima</i>	

ENTREVISTA

SOBRE OS MILITARES NO BRASIL - MANUEL DOMINGOS NETO | 175

Osmar Moreira dos Santos

Lícia Soares de Souza

Luiz Henrique Sá Nova

RESENHA

OS FUZIS E AS FLECHAS: HISTÓRIA DE SANGUE E RESISTÊNCIA INDÍGENA NA | 193

DITADURA

Anyelle Gomes da Silva

PRAGMÁTICA PÓS-METAFÍSICA: O INFRADIREITO NA LITERATURA E CINEMA | 201

BRASILEIROS

Antonio Luciano de Andrade Tosta

SOBRE OS ORGANIZADORES | 205

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 207

APRESENTAÇÃO

MILITARES NO BRASIL E SUA DEFESA DA “PÁTRIA”: O POVO COMO INIMIGO INTERNO, A NAÇÃO COMO LUGAR DA RAPINA E SEUS ABUTRES

O dossiê *Representações literárias e culturais das Forças de Segurança Pública no Brasil* conta com 7 artigos, uma entrevista com especialista no assunto, e duas resenhas. Essa produção, com autores de diversas instituições universitárias brasileiras, é apenas uma pequena mostra, mas que revela um elevado nível de preocupação da sociedade brasileira, como um todo, em relação ao sentido e a função das forças de segurança pública e de defesa do nosso país.

Entre os sujeitos sociais dessa problematização do sentido e função das forças armadas brasileiras, temos, aqui, escritores, cineastas, cientistas sociais, pesquisadores, professores civis com atuação em colégios militares e escolas cívico-militares, artistas e poetas de periferias de pequenos, médios e grandes centros urbanos, além de um ex-presidente de uma associação científica de defesa, que reúne dezenas de associados, especialistas e pesquisadores de todo o Brasil.

Assim, uma proposição lógica se impõe, a partir dessa problematização: se o lema de e entre os militares é a “defesa da pátria”, por que o inimigo é o povo e as armas para “defender a pátria” são importadas, produzidas alhures? O que, historicamente, tem inviabilizado a construção de uma nação soberana com uma indústria de defesa própria e a favor do povo e das riquezas brasileiras para o povo trabalhador brasileiro? Proposição: o “patriota” militar, no Brasil, em geral é um pária, um deserddado da nação e da grandeza de seu povo para, apenas, defender o seu quinhão (o da família militar) como uma espécie de propina pelos seus serviços em defesa das elites.

As fontes de pesquisa, as estratégias metodológicas, os agenciamentos institucionais, as referências bibliográficas, os depoimentos e testemunhos dos textos que compõem este dossiê, tornam visíveis muitas possibilidades para que os leitores e a sociedade brasileira conheçam mais o perfil dos sujeitos que formam e conformam as forças de defesa e de segurança pública do e no Brasil, a saber:

Em “Violência da colonialidade, ditadura militar e literatura no Brasil da modernidade: a Cidade de Deus de Paulo Lins”, Dany Velásquez Romero, pesquisador da UFBA e da UNAM, México, começa por interpelar o sentido de o Brasil sempre estar de costas para a América Latina e de braços abertos às forças do ocidente, isto é, a Europa branca, anglo-saxônica, e aos Estados Unidos.

Assim, temos no artigo de Velasquez uma problematização dessa modernidade em seus aspectos históricos, filosóficos e estéticos, implicando, com isso, em refutar a imposição de uma história única, a do Ocidente, como a história de todos; um modo de pensar único e instrumental, como forma de controle das múltiplas racionalidades e modos de vida; além de imposição de uma estética, com seu cânone e controle também do bom gosto. Entretanto, como estratégia para esvaziar essa lógica ocidental, o autor faz uma leitura criteriosa do romance *A Cidade de Deus*, de Paulo Lins, expondo as marcas dessa violência física, simbólica, bárbara, e não civilizatória, em relação ao povo negro no Brasil, mas, igualmente expondo também, e de forma crucial, o papel que as forças armadas, as forças de segurança pública, e da polícia em geral, jogam em relação em defesa dos ricos, dos brancos e das elites e, ao mesmo tempo, na criminalização, na perpetuação do racismo, e mesmo no extermínio de jovens negros, cotidianamente.

Concluindo com um mote que envolve uma crítica à lógica do Orvil, “livro” ao contrário, produzido, em resposta ao livro *Brasil: Nunca Mais* de Dom Paulo Evaristo Arns, por integrantes da linha dura da ditadura militar brasileira, integrantes estes que seguindo Olavo de Carvalho, agitador brasileiro de extrema direita, intuía de forma equivocada que o marxismo uma vez derrotado em sua luta armada para tomar o poder, passa então à luta cultural para conquistar “corações e mentes”, na forma da luta micropolítica de mulheres, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, entre outras minorias, mas Velasquez aposta nas letras vencendo as armas ou nas letras como nossas armas efetivas para vencermos a barbárie e, a exemplo dos povos originários das Américas, experimentarmos a vida, o bom viver, como obra de arte.

Mas essa luta, e suas formas de organização, não é fácil, exige da classe trabalhadora e seus intelectuais muita firmeza e convicção apesar da

multiplicidade de opiniões e olhares que atravessam as formas interpretativas e práticas de emancipação. É nessa linha de abordagem que André Gomes da Conceição, doutorando e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Ensino Básico e Técnico do Ministério da Defesa, em seu artigo “Brasil: o golpe de 2016, o governo Bolsonaro e as Forças Armadas” vai enfrentar o problema dessa multiplicidade do olhar teórico e interpretativo sobre os temas poder, Estado e governo, a partir de Foucault, Arendt, Gramsci e Poulantzas, para deixar em aberto para o leitor sobre o que pensar do papel das forças armadas na eleição do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro.

Seja qual for o viés, o da irradiação do estado fascista, micropolítico e seu domínio da subjetividade, do autoritarismo estatal de direita ou de esquerda, do controle das instituições culturais para perpetuação de hegemonia ou do neoliberalismo como totalitarismo, temos um outro crivo, de um ponto de vista da periferia do capital e seus lutadores sociais contra a colonização e seus proprietários de terras e gentes, seus intérpretes contemporâneos e a afirmação e construção do sul global e sua irradiação multipolar, um outro crivo para colocarmos em seu devido lugar o sentido das forças armadas no Brasil e seu apoio e mesmo sua construção e pactuação com as elites do atraso envolvendo mais um golpe de estado, mais um atentado contra a nossa frágil democracia, mais uma usurpação das forças do estado, que seria uma instituição de direito público e com força mediadora entre capital e trabalho para, ao olhar e práticas desses militares, sempre funcionar como instituição de direito privado e seus dispositivos para entregar as riquezas do país e se continuar o massacre histórico de nosso povo empobrecido.

Em “Memórias da ditadura brasileira em Um gosto amargo de bala”, de Vera Gertel, escrito por Margareth Torres de Alencar Costa e Joelma de Araújo Silva Resende, pesquisadoras da Universidade Estadual do Piauí, temos um romance, um testemunho da violência, das formas de tortura, perseguição, desaparecimento e morte provocadas pelos militares brasileiros contra os verdadeiros patriotas e lutadores sociais brasileiros que resolveram em final dos anos de 1960 e início de 1970 enfrentar o fechamento do sistema político por conta da ditadura militar. Então, no olhar das autoras, é preciso

rememorar, dramatizar, denunciar, esse estado de exceção, não apenas como forma de catarse, um cuidar de si e um trabalhar os traumas, as feridas, mas principalmente como um direito à memória em forma de arma e dispositivo para esconjurar a vergonha de ser brasileiro conformado, submisso e sob a égide da Ditadura Militar.

Filha de pais guerrilheiros e inconformados com o fascismo que tomou conta do Brasil no período que vai de 1964 a 1985, a escritora Vera Gertel abre as portas de sua casa para acolher e proteger perseguidos e clandestinos que além de resistirem à perseguição e à barbárie, não cessam de criar outras condições de organização da luta política a favor da consciência de classe.

Se a riqueza material existente na face da terra tem por fonte incontornável a natureza e a força de trabalho da classe trabalhadora, seja vendendo essa força através de salários, ou tendo-a superexplorada e escravizada, cabe à inteligência política dos trabalhadores, e seus intelectuais engajados, fazer a leitura e interpretação correta onde houver um tentáculo do capital, seus abutres, suas formas de exploração, seu partido armado, e denunciar esse estado de coisas para que todos os explorados(as) possam se unir e derrotar o capitalismo e seus asseclas.

Não à toa que o golpe de estado em 2016, sintomaticamente, se faz acompanhar com a ocupação do sistema público de educação através não apenas da tentativa de implantação da “Escola sem Partido”, mas da transformação de escolas públicas em escolas “cívico-militares” a pretexto de se controlar a indisciplina e a violência no interior da escola pública. É nesse sentido que o artigo “O avanço da militarização nas escolas públicas brasileiras: autoritarismo e silenciamento x democracia e reflexão, escrito por Maria Amélia Silva Nascimento e Jailma dos Santos Pedreira Moreira, orientanda e orientadora, respectivamente, filiadas ao Programa de Crítica Cultural, UNEB, vai contextualizar e desfazer o falso problema a cerca da implantação da disciplina e da hierarquia, típica das chamadas escolas cívico-militares, versus a indisciplina e a violência no interior da escola.

O problema não é esse, mas o histórico problema de um país, cujas elites desde o período colonial, nunca construiu e propôs um projeto de país que integrasse o povo num projeto nacional de desenvolvimento e redução

das desigualdades, mas, pelo contrário: escravizou o seu povo ao longo de séculos e, mesmo em período republicano, onde em tese a palavra de ordem seria, necessariamente, “do povo, pelo povo e para o povo”, essas elites apenas usam as instituições para entregar as nossas riquezas em troca de comissões e de propinas.

E o Partido Armado cumpre o seu papel, a começar, segundo as autoras, a dizer que “todo civil é marginal e ladrão”, isto é, qualquer forma de luta desse povo trabalhador e despejado de sua língua (revolucionária), de sua cultura (organizativa: na forma de quilombos, sindicatos, cooperativas, associações de moradores), de suas terras (arrancados da África, índios perseguidos e assassinados nas Américas, amontoados nas favelas), e também despejados de seu próprio ser, na medida em que são enquadrados em guetos identitários, assim toda forma de luta por direitos, toda distribuição de riqueza é considerada, por essa elite e seu partido armado, como um “roubo e coisas de marginais”.

Posto dessa forma o problema, qual o sentido da disciplina e da hierarquia pensado pelos dirigentes das escolas cívico-militares? E a conclusão das autoras, depois de uma vasta pesquisa, leitura e interpretação de bibliografia atualizada, é de que a vontade dessa escolas é interditar a expressão política de alunos e professores em torno da luta de classes. Com isso, a indisciplina dos alunos, a sobrecarga dos professores, o conteúdo programático alienante dos currículos, nunca será resolvido com vigilância, controle e autoritarismo instalados nesses dispositivos neoliberais totalitários, mas, ao contrário, seria levando essa legião de estudantes para atos públicos na Câmara de Vereadores, Gabinetes de Prefeituras, fóruns e sedes do judiciário, estimulando-os a investigar as grandes fortunas do município e qual o seu retorno para o investimento público, tudo isso como atividade de classe e educação para a cidadania.

Nessa linha de reflexão, temos mais dois artigos relevantes, a saber, “Cultura militar no CPM/Alagoinhas: apontamentos sobre disciplina, gênero e “raça” no cotidiano escolar” de Célio de Souza Mota, doutorando do Programa de História da UFBA, e “Memórias de um professor civil do Colégio Militar de Salvador (1998-2018) de Genivaldo Cruz Santos, doutorando do Programa de Crítica Cultural da UNEB, em Alagoinhas. No primeiro artigo, o autor faz uma

rigorosa pesquisa com levantamento de dados, tratamento estatístico, e leitura crítica desses dados sobre o que pensam os alunos do Colégio da Polícia Militar de Alagoinhas a respeito das questões de disciplina, gênero e raça no interior desse Colégio e os resultados são bastante surpreendentes: há uma vontade de hierarquia e disciplina, sim, mas a maioria dos alunos tira proveito disso para organizar um pouco o roteiro de seus estudos, mas não se deixa dominar pela má formação e preconceitos que atravessam os conteúdos e práticas nesse sistema de ensino.

O segundo artigo, além de explorar a cultura de privilégios entre os militares, e que atravessa todo o sistema escolar pelo país, mostra o tratamento desigual dado aos civis que, a rigor, é injustificável, já que todo o financiamento de escolas militares e do sistema forças armadas é feito com recurso público, extraído de nossos impostos recolhidos à força pelo Estado e sua lógica tributária. Posicionando-se como um docente civil num Colégio Militar por 20 anos, Santos conclui que há um “patrulhamento pedagógico executado por agentes militares ocupantes de cargos estratégicos na gestão da educação militar, mesmo tendo esses agentes, formação acadêmica frágil ou alheia à educação”.

Se da perspectiva de um olhar marxista, socialista, emancipatório, temos, sim, que considerar a luta de classes como uma hipótese decisiva para a organização e funcionamento da vida e da luta política a favor da distribuição equitativa das riquezas produzidas pela natureza e por quem vende a sua força de trabalho, então o lugar das forças armadas, de segurança pública e defesa do Brasil, não seria o lugar da política, dos partidos políticos, muito menos de educadores, mas nos quartéis, em lugares estratégicos garantindo segurança para que essa luta de classe se dê na arena política e democraticamente; senão, é uma tragédia em todos os sentidos: a) o povo, que seria o personagem principal da nação, é seu inimigo interno, a ser vigiado, perseguido, maltratado, torturado, dizimado; b) se têm armas para atacar o povo não as têm para enfrentar os inimigos externos, que saqueiam o país há mais de 500 anos; c) se não têm cultura nem formação para entender e superar os problemas “a” e “b”, acima, o que esses militares teriam a ensinar no interior de suas escolas ou nas “escolas cívico-militares”?

A partir do último artigo “Antes e depois do tiro: a poética antigenocida dos saraus negros” de Paulo Sérgio Paz e Ari Lima, doutorando e seu orientador, respectivamente, recolocam a problemática do racismo estrutural no Brasil e da prática do extermínio e do genocídio como uma política de Estado, mesmo com uma série de conquistas dos movimentos negros e da sociedade civil organizada. Entretanto e para dramatizar essa situação e fazer frente a essa tragédia, os autores mostram como os saraus negros, espalhados por todas as periferias de cidades pequenas, médias e grandes de todo o país, perpetraram, como máquina de guerra, uma espécie de “poética antigenocida” denunciando esses crimes, essa barbárie.

Pelo que vimos até aqui, mesmo essas forças armadas, como partido do capital, terem as suas armas voltadas para o inimigo interno, isto é, para o povo empobrecido brasileiro, e serem incapazes de fazer qualquer enfrentamento a forças externas e saqueadoras do nosso país; em contraponto e a contrapelo, esse mesmo povo empobrecido, desde sempre, também, tem resistido a esses capitães do mato, e das mais diferentes formas.

Essa constatação se amplia com a entrevista dada pelo Prof. Dr. Manuel Domingos Neto, professor da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal Fluminense, vice-presidente do CNPq, fundador e editor de “Tensões Mundiais”, do Observatório das Nacionalidades e ex-presidente da Associação Brasileira de Estudos de Defesa (ABED), entrevista feita por pesquisadores do Programa de Crítica Cultural, em 6 de abril de 2021, a partir dessas questões: a) as motivações do golpe de 2016 e o papel dos militares; b) a noção de patriotismo castrense; c) os militares e Bolsonaro.

As motivações do golpe de 2016 e o papel dos militares, em linhas gerais, deveram-se principalmente pela ausência, ainda, de um acerto de contas da sociedade brasileira em relação a essa instituição golpista, desde o advento da república no Brasil, em que essa casta não se contém a seu papel institucional, que seria o de defender o país e garantir a segurança para o exercício e aprofundamento de sua democracia; mas sempre encontrando ou forjando espaços para estarem na política e com armas em cima da mesa, ameaçando e se colocando acima da lei.

Esses fora da lei são sempre de natureza conservadora, que odeiam a mudança social, o desenvolvimento da cidadania, o empoderamento cultural

e científico da população, ao mesmo tempo em que querem todas as benesses do Estado democrático de direito para seguirem impunes de seus crimes. É assim que essa instituição que se quer e se diz a mais respeitada, a mais autorizada a dizer o que é certo e o que é errado para a sociedade brasileira, se apoia num sujeito que foi expulso de sua corporação, como uma espécie de delinquente, e para ser o seu chefe e comandante.

Problematiza, ainda, a noção de pátria e de patriotismo desses militares que batem continência para a bandeira dos Estados Unidos, não defendem as nossas riquezas dos saques permanentes desses abutres do capital nacional e estrangeiro, concluindo, enfim, que, é preciso que o povo brasileiro investigue, problematize a natureza quase exotérica dessas forças armadas sustentadas com nosso dinheiro para serem nossos algozes e, além disso e para superarmos essa terrível anomalia, propõe: um governo democrático e popular em vez de propor a extinção dessas forças, como querem a maioria do povo brasileiro ressabiado com essa imagem assombrosa e nefasta, deve convidar os seus chefes e lhe dar uma nova função e responsabilidade, isto é, – vocês agora devem convidar a inteligência civil e proporem um plano para a indústria nacional de defesa contra a ocupação estrangeira em todos os sentidos, a começar pelo desenvolvimento de armas de dissuasão terrestres, aéreas e marítimas. Seria o fim das cabeças vazias e falso-patrióticas.

Com essa verdadeira responsabilidade histórica, esses militares, seguindo o exemplo de outros militares históricos e lutadores sociais por cidadania cultural do povo brasileiro, deixariam, enfim, de serem objetos de pesquisa como essas na iniciação científica em Letras, em que Anyelle Gomes da Silva resenha o livro *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura do jornalista Rubens Valente*, publicado pela Companhia das Letras, em 2017, denunciando mais uma história de massacre dos povos originários pelo Estado brasileiro, como agente do neoliberalismo totalitário; muito menos deixariam de ser objeto de pesquisadores consolidados e bem situados num sistema de denúncia internacional como a de Lícia Soares de Souza (UNEB) através do seu livro *Pragmática Pós-Metafísica: O Infradireito na Literatura e Cinema Brasileiros*, publicado pela Editora Appris em 2020,

resenhado por Antonio Luciano de Andrade Tosta (Universidade de Kansas, EUA). Se assumissem, enfim, um protagonismo com o povo brasileiro e com o Brasil, nossas forças armadas além de apoiarem o socialismo das riquezas para quem de fato as produzem, esconjurariam a vergonha de serem o que tem sido: uma pedra no caminho da soberania do Brasil e seu povo.

Osmar Moreira

VIOLÊNCIA DA COLONIZAÇÃO, DITADURA MILITAR E LITERATURA NO BRASIL DA MODERNIDADE: A “CIDADE DE DEUS” DE PAULO LINS

Dani Velásquez Romero

Pero solo a la humanidad redimida le es dado por completo su pasado. Lo cual quiere decir: solo para la humanidad redimida se ha hecho su pasado citable en cada uno de sus momentos. Cada uno de los instantes vividos se convierte en una citation à l'ordre du jour, pero precisamente para el día del Juicio Final (BENJAMIN, 2018, p. 308)

Resumo: O presente artigo, em um primeiro momento, traz à tona a falta de diálogo, de integração, que existe entre o Brasil e os outros países da América Latina. Este fenômeno se apresenta em diferentes ordens: histórica, política, econômica, etc., assim como no campo literário, particularmente na crítica e na historiografia tradicionais (modernas). Em seguida, as análises e reflexões se centram no romance de Paulo Lins: Cidade de Deus, mostrando como nas narrativas e histórias de vida que ele apresenta, podemos ver as diferentes marcas da violência colonial, eurocêntrica, patriarcal, racista, imperialista, que se impõe a partir de 1492 com a chamada “Conquista”, e ainda que mascaradas pelos mitos modernos da “democracia racial”, da “ordem e o progresso”, têm se reciclado, continuam presentes e desembocam na atual crise que atravessa o Brasil e, de forma ampla, o projeto civilizatório moderno-ocidental. Para encerrar, o artigo questiona se teimosamente queremos continuar por este caminho das “armas”, da violência, do suicídio coletivo ou construímos outros caminhos através das “letras”, de outras formas de educação, da arte, das vozes dos oprimidos, dos excluídos, dos pobres, do Bem-viver dos nossos povos originários.

Palavras-Chave: Violência da colonialidade. Ditadura Militar. Literatura Latino-americana. Cidade de Deus. Bem-viver.

VIOLENCE OF COLONIALITY, MILITARY DICTATORSHIP AND LITERATURE IN MODERN BRAZIL: THE CITY OF GOD BY PAULO LINS

Abstract: This article, at first, brings to light the lack of dialogue, and integration that exist between Brazil and other Latin American countries. This phenomenon appears in different orders: historical, political, economic, etc., as

well as in the literary field, particularly in traditional (modern) criticism and historiography. Then, the analyzes and reflections focus on Paulo Lins's novel *Cidade de Deus*, showing how in the narratives and life stories he presents, we can see the different marks of colonial, Eurocentric, patriarchal, racist, imperialist violence, which imposed from 1492 with the so-called “Conquest”, and although masked by the modern myths of “racial democracy”, of “order and progress”, they have been recycled, continue to be present and lead to the current crisis that crosses Brazil and, broadly, the modern-western civilization project. To conclude, the article asks whether we stubbornly want to continue along this path of “weapons”, violence, collective suicide or if we rather e build other paths through “letters”, other forms of education, art, the voices of the oppressed, the excluded. , of the poor, of the well-being of our native peoples.

Keywords: Violence of coloniality; Military dictatorship; Latin American Literature; God's city; live well.

Introdução: o Brasil no caminho da ordem e do progresso

O Brasil, por diferentes razões – tamanho, língua, geografia, traços culturais –, historicamente tem vivido de costas para a América hispânica. O caso contrário também é certo. Sendo o coração do continente, a falta de diálogo e, inclusive, de construção de identidade com os outros países que integram a América Latina, tem sido uma constante. Convênios de integração comercial e cultural, como Mercosul, assinado em 1991, e o Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), em 2008, são avanços importantes para melhorar essa situação. Mas ainda é insuficiente e pior ainda, diante do panorama atual do Brasil, teme-se a não continuidade dos convênios já existentes.

O Brasil tem construído um tipo de nacionalismo no qual seu olhar é dirigido principalmente para dentro de sim mesmo e exteriormente para os modelos (econômicos, políticos, sociais e culturais) que vêm do Norte: dos Estados Unidos e da Europa, e não para o que existe ao seu redor: as nações vizinhas, seus irmãos latino-americanos. Diferentemente dos habitantes dos outros países do continente, existe, entre os brasileiros, uma dificuldade para se identificar com o conceito amplo de “latino-americanidade”.

No caso da literatura, não é diferente. Nesse sentido, Emir Rodríguez Monegal, no artigo “La novela brasileña” (2003, p. 221), diz:

Aunque Brasil ocupa prácticamente media América Latina, la literatura brasileña es casi desconocida en el resto del continente hispánico. La aparente semejanza de las lenguas, cuyo tronco común es indiscutible, enmascara una dificultad práctica de lectura que acaba por desanimar a los hispanohablantes. En eso, los brasileños son mucho más activos. No es extraño ver libros en español en las mejores bibliotecas particulares del Brasil. En cambio, es casi una señal de esnobismo, ver un libro brasileño en la biblioteca de un escritor hispanoamericano. Pasa aquí algo similar a lo que también revela un análisis profundo de la geografía cultural de América del Sur: Brasil y América Latina se dan la espalda. En vez de estar unidos por los grandes ríos, por la selva, por esa tierra de nadie que es el corazón compartido de todo el continente, ambos grupos vecinos se desconocen y miran obsesivamente a las metrópolis culturales del hemisferio norte.

Emir Rodríguez Monegal e Angel Rama, do lado hispânico, são dois casos paradigmáticos de críticos literários que se preocuparam por integrar o Brasil na análise dos processos de expressão e evolução da literatura latino-americana, particularmente ao longo do século XX. Do lado brasileiro, Antonio Candido e Roberto Schwarz são, talvez, os representantes mais conhecidos de uma crítica literária que coloca em diálogo a literatura brasileira e a literatura da América hispânica.

Nessa perspectiva, vale a pena destacar a amizade e a afinidade de pensamento entre o uruguaio Rama e o brasileiro Candido. Livia Reis, em *Conversas ao sul* (2009, p. 100), sobre a relação entre os dois famosos críticos, escreve:

Trilhando caminhos distintos, oriundos de fundamentação filosófica diferente, Rama e Candido chegam a definições identitárias bastante similares, ambas tendo por base o estudo do regionalismo e suas diferentes fases, até chegar à superação do regionalismo pitoresco para o regionalismo transculturador universal. Os exemplos de autores encontrados por Candido são, basicamente, os mesmos aos quais se refere Rama, o que demonstra a afinidade analítica e teórica que existiu entre os críticos (REIS, 2009, p. 100).

Não obstante, a falta de comunicação, de diálogo constante entre o Brasil e seus vizinhos ainda é muito grande. É necessário, por isso, incentivar estudos e pesquisas, não apenas no campo da literatura, mas das diferentes áreas do conhecimento que coloquem o Brasil em uma perspectiva dialógica com os processos (literários, artísticos, econômicos, políticos, históricos...) que se desenvolvem não só internamente, mas nos outros países da América Latina e do mundo todo.

Quanto ao tema da violência na Narrativa Latino-americano Contemporâneo no Brasil, deve-se dizer que aqui, como nos outros países da América Latina, a violência encontra suas raízes no passado colonial e nas relações de dominação que ali se estabeleceram. Mas devido ao extenso período de escravidão que viveu o Brasil ditas relações se caracterizaram pela dicotomia entre *senhores* e *escravos*, *brancos* e *negros*, como ilustrou muito bem Gilberto Freyre com a sinédoque da Casa Grande e da Senzala.

Embora as fronteiras entre esses mundos sempre foram porosas, o que permitiu a construção híbrida da sociedade brasileira, essas formas de dominação, com suas respectivas expressões de violência física e psicológica: tortura, estupro, exclusão, imposição religiosa, cultural, perduraram e marcaram profundamente o inconsciente coletivo brasileiro. Sobre essa persistência de regime escravocrata na mentalidade brasileira depois da Abolição, Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1978, p. 248-249), afirma:

Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do antigo regime. Toda insistência será pouca, para ressaltar-se a significação sociológica dessa complexa realidade. Ela nos mostra que o negro e o mulato foram, por assim dizer, enclausurados na condição estamental do “liberto” e nela permaneceram muito tempo depois do desaparecimento legal da escravidão. A Abolição projetou-os no seio da plebe, sem livrá-los dos efeitos diretos ou indiretos dessa classificação. Em plena fase de consolidação da ordem social competitiva e do regime de classes, a “população de

cor” subsiste numa posição ambígua, representada, confusamente, como se constituísse um estamento equivalente ao ocupado pelos “libertos” na velha estrutura social.

Os negros que queriam uma melhora de vida, uma ascensão social, deviam se adequar às regras e aos padrões impostos pela elite branca, ocultando o racismo existente para não alterar a paz e o convívio sociais, dando origem, assim, ao mito da “democracia racial brasileira”:

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna.

Como não podia deixar de suceder, essa orientação gerou um fruto espúrio. A ideia de que o padrão brasileiro de relações entre “brancos” e “negros” se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da “democracia racial brasileira”. Admita-se, de passagem, que esse mito não nasceu de um momento para outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano (FERNANDES, 1978, p. 253-254).

Nesse processo de construção do Estado-nação brasileiro, deve se somar o legado peninsular de espírito de aventura e conquista como forma de ascensão social e econômica, em detrimento do trabalho e do esforço físico; assim como a importância dos títulos (de nobreza, acadêmicos) no reconhecimento social dos indivíduos. Esses ideais desembocaram e se intensificaram no discurso de “civilização *versus* barbárie” que marcou a passagem do século XIX para o XX na América Latina. A *civilização* era

identificada com o indivíduo branco, a cultura europeia ilustrada e a religião católica, enquanto a barbárie correspondia ao indígena, ao africano e seus respectivos elementos culturais: raça, língua, religião, costumes, racionalidade, cosmovisão.

Antonio Candido, nesse sentido, no prefácio ao livro de Sérgio Buarque de Holanda *Raízes do Brasil* (1995, p. 12), escreve:

No pensamento latino-americano, a reflexão sobre a realidade social foi marcada, desde Sarmiento, pelo senso dos contrastes e mesmo dos contrários – apresentados como condições antagônicas em função das quais se ordena a história dos homens e das instituições. “Civilização e barbárie” formam o arcabouço do Facundo e, decênios mais tarde, também de Os Sertões.

Como nos outros países da América Latina, no Brasil tampouco houve uma reforma agrária justa e equitativa. Pelo contrário, depois da Abolição da Escravatura (1888), não houve indenização, repartição de terras, nem processo de inserção social para os libertos, o que repercutiu na concentração de terras e da riqueza nos grandes fazendeiros, senhores brancos, antigos escravocratas, que viriam a constituir as elites e oligarquias hegemônicas do Brasil. Os negros e os mais pobres (migrantes das secas, das enchentes, da falta de oportunidades), portanto, foram relegados às periferias das cidades e a cumprir as tarefas mais baixas e mal remuneradas da sociedade, assim como a assumir a carga de estigmas e preconceitos herdados desse passado colonialista eurocêntrico.

A construção do Estado brasileiro, dessa maneira, esteve marcada por essas relações de poder, pelo mandonismo, pela segregação, o que facilitou desde muito cedo a corrupção, a impunidade, assim como a marginalização de grande parte da população brasileira, principalmente a de origem africana. Com esse panorama social, o Brasil entra no século XX e inicia um processo paulatino de modernização e crescimento econômico, no qual, pelas razões antes expostas, vão se acentuando as diferenças de classes e, com isso, o aumento do inconformismo e do mal-estar sociais por parte dos setores excluídos e menos favorecidos da sociedade.

Surgem, assim, ao longo da primeira metade do século XX, sindicatos, agremiações, movimentos estudantis, em defesa dos direitos humanos e trabalhistas, reivindicando uma sociedade mais justa e equilibrada, e que, com o triunfo da Revolução Russa (1917), assumem uma ideologia comunista, fundando em 1922 o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Com o triunfo da Revolução Cubana, o clima revolucionário se agita no Brasil, como estava acontecendo paralelamente na maioria de países da América Latina, este se vê bruscamente interrompido em 1964 com o golpe de Estado ao presidente João Goulart e o desencadeamento da Operação Condor, que, com a implementação da “Doutrina de Segurança Nacional” no marco da Guerra Fria, tinha, como principal objetivo, a aniquilação da esquerda latino-americana e seus projetos de justiça e igualdade social.

Com a ditadura militar no Brasil, o autoritarismo, as práticas de tortura, de terror, de segregação e de exclusão, que foram herdadas do passado colonial, encontraram a oportunidade adequada para se manifestar com toda sua força e horror, como aponta Fabio Eduardo Grünewald Soares na sua tese de doutorado *De Rubem Fonseca a Paulo Lins: a violência na literatura dos 90* (2011, p. 152):

Após 64, a ditadura militar instaura uma política dura contra as populações carentes e migrantes. A tortura, que muito antes de ter fins políticos já era utilizada pela polícia no Brasil, se institucionaliza e se torna política de Estado, como já o fora no Estado Novo. Amplia-se o espaço a uma política de marginalização e violação das camadas mais pobres da população, enquanto a tolerância é estendida no que diz respeito à corrupção e abusos do Estado, e, principalmente, do seu aparato repressor.

É a partir da década de sessenta que se constituirão grandes favelas como a Cidade de Deus, do romance aqui analisado, e o crime começa a se organizar, apoiado pela corrupção policial. A marginalização se torna um processo geográfico, onde o simples fato de morar em dada localidade já rebaixa a pessoa da condição de cidadão a suspeito. Não são excluídos do sistema, pelo contrário, são muito incluídos, no sentido de essa população pobre e migrante ser forçada a aceitar baixos

salários para construir a riqueza da população do asfalto e propulsionar a política nacional de modernização.

O militarismo e o extremismo ideológico da direita ocasionaram, entre outras coisas, o aumento exponencial da população carcerária, o que facilitou a formação de “comandos” que começaram a dirigir o crime organizado a partir das prisões e o negócio do tráfico de drogas, principalmente no Rio de Janeiro, como mostra Michel Misse em “Crime organizado e crime comum no Rio De Janeiro: diferenças e afinidades” (2011, p. 18):

As principais organizações criminosas do tráfico a varejo no Rio de Janeiro surgiram dentro do sistema penitenciário durante a ditadura militar. A partir de 1968, organizações de esquerda que resistiam à ditadura lançaram-se à luta armada e o assalto a bancos passou a ser uma das formas de arrecadação de recursos para a Revolução. O regime militar sancionou então a Lei de Segurança Nacional, em 1969, considerando comuns os crimes cometidos pelos militantes de esquerda. Assim, militantes políticos e assaltantes de bancos conviveram, sob a mesma lei, até a sua revogação mais de dez anos depois.

Nesse período, os presos políticos organizaram-se dentro das penitenciárias do Rio de Janeiro para reivindicar alguns direitos que lhes estavam sendo negados. A relativa vitória em suas reivindicações, na primeira metade dos anos 1970, criou um efeito de demonstração para os assaltantes de banco comuns, chamados entre os criminosos em geral pela alcunha de “os lei de segurança”. Eles também resolveram organizar-se para reivindicar direitos e impor seu domínio dentro do sistema penitenciário. Por isso, e pelo fato de alguns de seus líderes considerarem-se também de esquerda (embora não reconhecidos assim pelos presos políticos), passaram a designar-se primeiramente como “Falange Vermelha” e, depois, pela imprensa, como “Comando Vermelho” (CV), o nome que finalmente prevaleceu. O primeiro relatório de um Diretor de presídio aludindo à organização que se formava no sistema penitenciário foi apresentado ao governo em 1979. Dizia que essa organização era formada

pelos que tinham sido condenados por terem formado
quadrilhas para assaltar bancos.

Com o retorno da democracia no Brasil, em 1985, como também aconteceu nos outros países da América Latina, as velhas violências não desapareceram, mas se reciclaram e misturaram com as dos novos tempos: a violência do narcotráfico, da guerra entre “comandos”, “milícias”, “gangues”, polícia, “esquadrões da morte” e, principalmente, a violência da pobreza e do consumo que impôs o projeto de globalização neoliberal.

Nesse contexto, aparece *Cidade de Deus* (1997), para nos mostrar, não o que queremos ver do Brasil, mas o rosto oculto por trás do mito da “democracia racial”: sua realidade nua e crua, sua violência colonial, hiperreal e grotesca.

A cidade de Deus de Paulo Lins

Paulo Lins nasceu no Rio de Janeiro em 1958. Morou e cresceu na favela Cidade de Deus, que deu nome a seu primeiro romance, em 1997, com o qual alcançou fama e reconhecimento mundiais. Esse sucesso se deveu, também, à adaptação cinematográfica que fez da obra o diretor brasileiro Fernando Meirelles em 2002, a qual recebeu quatro indicações para o Oscar em 2004 e também para o Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro.

Lins estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, durante os anos oitenta, foi integrante do grupo Cooperativa de Poetas, publicando em 1986 um livro de poesia intitulado *Sobre o sol*. Posteriormente, dedicou-se ao magistério e à pesquisa, participando do projeto da antropóloga Alba Zaluar: “Crime e criminalidade nas classes populares”, e outros projetos que serviram de base para o surgimento de *Cidade de Deus*, como ele mesmo o declara na “Nota e agradecimentos” no final da obra:

Mais especificamente, a primeira parte do livro foi escrita enquanto se desenvolviam os projetos de pesquisa “Crime e criminalidade no Rio de Janeiro” (que contou com o apoio da Finep) e “Justiça e classes populares” (apoio CNPQ, Faperj e Funcamp), ambos coordenados por Zaluar. A primeira idéia do romance surgiu no decorrer

dos trabalhos ligados ao projeto, a partir do momento em que a coordenadora começou a redigir seus artigos. Trabalhei com ela durante oito anos e agradeço seu incentivo constante (LINS, 2002, p. 403).

Paulo Lins, aproveita sua experiência pessoal, seu conhecimento direto da realidade do seu país, da sua cidade e de viver num bairro periférico, marginal: uma favela, para escrever as histórias do lugar e de seus habitantes. A esta experiência subjetiva de Lins, deve se acrescentar o suporte da pesquisa antropológica, das entrevistas e depoimentos diretos dos moradores da favela. Por isso, na entrevista à *Revista Fórum Semanal* (2014), o autor declara que pensava que *Cidade de Deus* seria visto mais como material acadêmico, sociológico e não como um romance que causaria tanto sucesso:

Entreguei o livro na casa de uma editora, que tem uma agência literária, em Ipanema, no Rio. Estava de frente para a praia e saí, mas não sabia para onde ia. Fui parar na casa de uma amiga e parecia que tinha tido um filho, uma moleza absurda, cara. Acreditava, naquela época, que era um livro de consulta, voltado para a academia, que poderia ser usado em História, Antropologia e Sociologia. Um tempinho depois, o João Moreira Salles foi em casa para gravar minha participação no documentário *Notícias de uma guerra particular*, e ele olhou para mim e disse: “Cara, você vai ser conhecido no mundo inteiro por causa desse livro”. Eu dei risada. “Esse cara usou droga pesada”, eu pensava [risos]. Roberto Schwarz [crítico literário] já tinha me falado, mas eu pensei só no mundo acadêmico. Bom, um dia minha editora me liga e disse que o livro ia sair com 6 mil exemplares, mas eram 3, antes. Daí, pulou para 10 mil, 50 mil e perdi o controle.

No carnaval de 1997, Caetano Veloso, Cacá Diegues, Zezé Motta e Hermano Vianna vieram falar comigo no sambódromo, durante as filmagens de “Orfeu da Conceição”, filme de Cacá, que eu ajudei no roteiro, aí eu tremi, fiquei assustado. Comecei a achar que ficaria muito exposto, minha família também não queria isso. Pouco tempo depois, toca meu telefone, era o Eduardo

Coutinho. “Paulo, quero ser seu amigo”. Aí eu entendi o que estava acontecendo¹.

Depois de *Cidade de Deus*, em 2012, Paulo Lins publicou seu segundo romance, *Desde que o samba é samba*, fruto também de um longo processo de pesquisa, como declara o autor em entrevista à *Carta Capital* (2013)²:

Meu trabalho de ficção sempre parte de um extenso trabalho de pesquisa. Foram cinco anos de pesquisa e mais cinco para escrever o livro. Eu pesquisei sobre o samba e a umbanda e contratei duas historiadoras para fazerem a pesquisa sobre a época e sua situação política. Parti desses dados históricos para construir uma história de ficção cheia de ação e aventura, mas sobretudo esse é um livro de amor. Não só entre os personagens, mas amor ao samba e à umbanda. Acredito que esse é um romance que vai mostrar um Brasil que muito pouca gente conhece.

O romance trata sobre a origem do samba e da umbanda, assim como da importância dos negros no processo de construção desses ícones da cultura e do povo brasileiros. A *Carta Capital*, nesse sentido, questiona o autor sobre a situação atual dos negros no Brasil, ao que Lins responde: “Já existe uma maior inserção na sociedade, mas ainda há muitas dificuldades e racismo. A polícia ainda mata muitos negros, principalmente jovens. O Brasil é um país em guerra. Morre muito mais gente no Brasil do que no Oriente Médio, na briga entre muçulmanos e judeus”. Sobre esse ponto, na entrevista à *Revista Fórum Semanal* (2014), o autor afirma:

Vivemos um tempo em que há uma inserção social do negro no teatro e no cinema, sem falar necessariamente de violência. Nossas causas estão nos livros, na internet, nos jornais, então isso mostra que os negros seguem

¹ PAULO LINS: A democracia no Brasil só é boa para a classe média branca [Entrevista a Igor Carvalho]. *Revista Fórum Semanal*, 21 fev. 2014. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/digital/135/paulo-lins-democracia-nao-e-boa-para-o-negro/>.

² PAULO LINS: “O Brasil é um país em guerra” [Entrevista a Marcos Sanchez]. *Revista Carta Capital*, 17 out. 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/paulo-lins-o-brasil-e-um-pais-em-guerra-8852.html>.

lutando. Vivemos, após a democracia, um compasso de espera, porque a democracia seria uma panaceia, um remédio para todos os males. Quando o [José] Sarney entrou [em 1985, assumiu a presidência da República], a esquerda e os movimentos tiveram que parar e se pensar. Essa democracia teria que nos trazer uma vida social e política equilibrada, mas não deu certo, não mudou nada. Mudou a liberdade de expressão, isso sim. Mas isso é bom pra classe média, porque pra gente continua a mesma coisa, os negros e pobres passando fome e morrendo na mão da polícia, percebe que é a mesma coisa? Mudou o que a democracia? ‘Ah, vivemos em um Estado livre’. Que nada, só quem pode qualquer coisa nesse país é rico, é branco. A democracia não foi boa para o negro, vivemos em um Estado policial, é guerra o tempo todo. Você falar que continuamos em uma ditadura é politicamente incorreto, mas é verdade, a democracia no Brasil só é boa para a classe média branca.

Como podemos ver, a pesar do tempo, as declarações de Paulo Lins continuam vigentes, de maneira assustadora, no Brasil atual. Posteriormente o autor trabalha como roteirista para o cinema e para a televisão. Nessa linha se destacam alguns episódios para o seriado *Cidade dos Homens* (2002-2005), da TV Globo; o roteiro do filme *Quase dois irmãos* (2004), de Lúcia Murat, que recebeu o prêmio de melhor roteiro da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), em 2005; e, junto com René Sampaio, trabalhou na adaptação cinematográfica da letra da canção de Renato Russo: *Faroeste Caboclo* (2013).

Em 2014, ao lado da atriz circense Beo da Silva, do figurinista e cenógrafo Maurício Carneiro e do *designer* gráfico Eduardo Lima, Lins publica o livro *Era Uma Vez... Eu*, um projeto criativo que busca refletir sobre o *lixo*, tanto material quanto humano, que faz parte da realidade contemporânea.

Cidade de Deus, por sua vez, nos fala de Rio de Janeiro e da violência que a tirania do dinheiro e da pobreza instauram na sociedade, através do projeto de Modernidade e da globalização neoliberal. O romance se estrutura em três partes: “A história de Inferninho”, “A história de Pardalzinho”, “A história de Zé Miúdo”; assim como por dois paratextos (além da dedicatória inicial): um poema de Paulo Leminski, no início do romance, e a “Nota e agradecimentos” no final da obra. O poema de Leminski diz:

VIM PELO CAMINHO DIFIICIL,
A LINHA QUE NUNCA TERMINA
A LINHA QUE BATE NA PEDRA,
A PALAVRA QUEBRA UMA ESQUINA,
MINIMA LINHA VAZIA,
A LINHA, UMA VIDA INTEIRA,
PALAVRA, PALAVRA MINHA (LINS, 2002, p. 7).

Essa epígrafe expressa a força, o poder que tem a palavra, a poesia, assim como sua relação estreita e “difícil” com a vida, com a realidade. Essa ideia perpassa toda a obra e define a carga poética que tem essa narração dura e truculenta, como veremos nesta análise.

Narrado em terceira pessoa, por um narrador heterodiegético, mas com a inclusão de várias vozes narrativas, particularmente dos habitantes da favela, nas quais sobressai a linguagem local, marcada pelas diversas gírias e o *argot* próprios do microcosmo narrado. Essa inclusão autêntica da fala popular e cotidiana dos personagens periféricos e marginais, configura um dos pontos mais fortes e atraentes do romance.

Por outro lado, não existe uma marcação de diálogos definida, nem uma ordem estritamente cronológica. As vozes e os espaços de tempo vão se intercalando e misturando, criando uma narração polifônica, dinâmica e com um forte nível de exigência e participação por parte do leitor. Nesse sentido, vemos em Lins a influência profunda das técnicas cinematográficas para sua construção romanesca, o que facilitou a adaptação da obra para o cinema e, inclusive, perfilou o autor como um grande roteirista de cinema.

A primeira parte do romance: “A história de Inferninho”, inicia, como *Cem anos de solidão* (1967), com uma cena que não corresponde à ordem linear da história narrada, mas com um momento diegético posterior: Busca-Pé, *alter ego* do autor, e seu amigo Barbantinho, fumando um baseado num dos poucos recantos naturais da Cidade de Deus, contemplando o rio, as árvores, os enormes prédios que se alçavam ao longe e lembrando o passado da favela e de sua própria vida:

Repousou o olhar no leito do rio, que se abria em
circunferências por toda a sua extensão às gotas de chuva
fina, e suas íris, num zoom de castanhos, lhe trouxeram

flashbacks: o rio limpo; o goiabal, que, decegado, cedera lugar aos novos blocos de apartamentos; algumas praças, agora tomadas por casas; os pés de jamelão assassinados, assim como a figueira mal-assombrada e as mamoneiras; o casarão abandonado que tinha piscina e os campos do Paúra e do Baluarte – onde jogara bola defendendo o dente de leite do Oberom – deram lugar às fábricas. [...] Doeu pensar na mosquitada que sugava seu sangue deixando os caroços para despelarem-se em unhas, e no chão de valas abertas onde arrastara a bunda durante a primeira e a segunda infância. Era infeliz e não sabia. Resignava-se em seu silêncio com o fato de o rico ir para o exterior tirar onda, enquanto o pobre vai pra vala, pra cadeia, pra puta que o pariu (LINS, 2012, p. 11-12).

Busca-Pé lembra os conselhos de suas professoras, que afirmavam que, se estudasse Direito, um dia iria ter um futuro melhor, mas a realidade está marcada pela desilusão, pela impossibilidade de conseguir um bom trabalho para poder pagar seus estudos, o curso de fotografia que tanto deseja. A frustração e a raiva irrompem em seus pensamentos, por ter de passar por tantas necessidades. Por que não tomar pelo caminho fácil, como fazia a maioria? “Um dia aceitaria um daqueles tantos convites para assaltar ônibus, padaria, táxi, qualquer porra...” (LINS, 2012, p. 12).

A tranquilidade do baseado e as reflexões de Busca-Pé são interrompidas pelo desfile de um cadáver pelo rio. Era a guerra soberana, que tirava os garotos da contemplação e os devolvia à realidade, assim como faz também com os leitores do romance (LINS, 2012, p. 14). Na continuação, produz-se um *flashback*, onde o foco narrativo remonta aos tempos quando nesses terrenos não existia nada: “ANTIGAMENTE a vida era outra aqui neste lugar onde o rio, dando areia, cobra-d’água inocente, e indo ao mar, dividia o campo em que os filhos de portugueses e da escravatura pisaram” (LINS, 2012, p. 15). Nessas terras de filhos de portugueses, começou a edificar-se um novo lugar:

Cidade de Deus deu a sua voz para as assombrações dos casarões abandonados, escasseou a fauna e a flora, remapeou Portugal Pequeno e renomeou o charco: Lá em

Cima, Lá na Frente, Lá Embaixo, Lá do Outro Lado do Rio e Os Apês.

Ainda hoje, o céu azul e estrelece o mundo, as matas enverdecem a terra, as nuvens clareiam as vistas e o homem inova avermelhando o rio. Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas (LINS, 2012, p. 16).

Nascia Cidade de Deus, com pessoas e famílias que traziam consigo sua cultura e costumes, mas também sua pobreza e violência ancestrais, de séculos de colonialismo. Chegaram centenas de famílias fugindo das enchentes e secas ou de outras favelas para habitar no novo bairro, “formado por casinhas fileiradas brancas, rosa e azuis” (LINS, 2012, p. 17). Busca-Pé era criança e, para ele e seus amigos, foi como ir morar numa grande fazenda. Ele e seus amigos foram também testemunhas do paulatino processo de urbanização, de destruição da mata e de toda sua biodiversidade para a construção dos blocos de apartamentos. Mas, nessa época, eles ainda tinham espaço para brincar, tomar banho de rio, andar de *bike*. Neste ponto, o relato é interrompido pelo narrador que diz: “Mas o assunto aqui é o crime, eu vim aqui por isso...” (LINS, 2012, p. 20). E logo introduz um poema em prosa que dialoga com o de Leminski e anuncia o tom e o teor da narração que irá a continuação:

POESIA, minha tia, ilumine as certezas dos homens e os tons de minhas palavras. É que arrisco a prosa mesmo com balas atravessando os fonemas. É o verbo, aquele que é maior que o seu tamanho, que diz, faz e acontece. Aqui ele cambaleia baleado. Dito por bocas sem dentes nos conchavos de becos, nas decisões de morte. A areia move-se nos fundos dos mares. A ausência de sol escurece mesmo as matas. O líquido-morango do sorvete mela as mãos. A palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco. Massacrada no estômago com arroz e feijão a quase-palavra é defecada ao invés de falada. Falha a fala. Fala a bala (LINS, 2012, p. 21).

Assim começa a narração das aventuras e malandragens do “Trio Ternura” – Tutuca, Martelo e Inferninho, tendo como personagem principal este último. Esta primeira parte do romance, a mais extensa, finaliza com a história de Inho e de como o menino se configura no relevo geracional da saga dos primeiros bandidos de Cidade de Deus, liderados por Inferninho, e a morte deste nas mãos de Belzebu. Com relação a Inho, nasceu em 1955 na favela Macedo Sobrinho, ficou órfão de pai aos quatro anos e, por mais que sua mãe se esforçasse para que o filho estudasse e fosse um menino “do bem”, ele desde criança gostou de andar com os bandidos, por isso fez amizade com Inferninho e os outros “bichos soltos” de Cidade de Deus.

Desde muito cedo, começou a roubar e inclusive matar, apenas “[...] para sentir como é que era aquela emoção tão forte” (LINS, 2012, p. 155). Nesses anos de infância, conheceu os amigos que conformariam seu “bando de moleques”: Pardalzinho, seu fiel amigo, Cabelo Calmo e Sandro Cenoura. Numa tentativa de endereçar o rumo do filho, sua mãe conseguiu para ele uma cadeira de engraxate que o carpinteiro marxista-leninista Luis Cândido fizera para ela de graça, porque acreditava na força do proletariado.

Por um tempo, Inho conseguiu enganar a mãe, fingindo que ia trabalhar como engraxate, enquanto se dedicava ao crime, até que um dia ela descobriu seu revólver e perguntou ao filho para que era aquilo, recebendo por resposta: “É pra assaltar, matar e ser respeitado!” (LINS, 2012, p. 159). A partir desse dia, não voltou mais à casa da mãe e se dedicou completamente ao mundo do crime.

A morte de Inferninho sucedeu um dia em que saiu a caminhar pelas ruas do bairro e se surpreendeu pela calma que havia. Relaxou e começou a pensar na vida, contemplar coisas que nunca antes tinha parado para admirar: o sol, o vento, as cores da natureza. Por isso, quando Belzebu apareceu e lhe gritou: “Deita no chão, vagabundo!”, Inferninho sentiu uma estranha tranquilidade:

[...] um sorriso quase abstrato retratava a paz que nunca sentira, uma paz que sempre buscou naquilo que o dinheiro pode oferecer, pois, na verdade, não percebera as coisas mais normais da vida. E o que é o normal nessa vida? A paz que para uns é isso e para outros aquilo? A paz

que todos buscam mesmo sem saber decifrá-la em toda sua plenitude? O que é a paz? O que é mesmo bom nessa vida? Sempre teve dúvidas sobre essas coisas. Mas ninguém pode dizer que não existiu paz numa cerveja bebida no bar do Bonfim, no pandeiro tocado nos ensaios da escola, no riso de Berenice, no baseado com os amigos e nas peladas de sábado à tarde. Talvez fora muito longe para buscar algo que sempre estivera ao seu (LINS, 2012, p. 170).

Lins conecta a poesia deste final de capítulo com a epígrafe de Leminski, que abre a obra e o poema que antecede a história de Inferninho e do Trio Ternura e, por sua vez, corresponde à proposta de reflexão deste estudo: a relação entre as *armas* e as *letras*, entre a violência e a educação, a qual se sintetiza muito bem no verso de Lins: “Falha a fala. Fala a bala” (LINS, 2012, p. 21). Inferninho, quando está prestes a morrer, descobre que buscou a paz, a tranquilidade, a felicidade no lugar errado: – “naquilo que o dinheiro pode oferecer”, e não nas coisas simples e essenciais da vida: o sol, o vento, o mar, beber uma cerveja ou fumar um baseado com os amigos, na música, nos olhos da mulher amada. O bandido não deixou falar a poesia na sua vida, ou ela falava e ele não a escutava, por isso falou a bala, a violência.

O comovedor e impactante é que Inferninho tem essa revelação e morre, mas fica Inho como herdeiro e líder da guerra na favela, do discurso da bala, de uma nova geração de jovens negros, pobres e marginalizados. Guerra na qual o tráfico de drogas e o consumo exacerbado se instalam como caminhos desse sonho falso de felicidade que impõe a Modernidade, pelo qual Inferninho e seus amigos perderam a vida.

Sobre essa evolução da violência à medida que avança o romance, Roberto Schwarz em *Sequências brasileiras: ensaios* (1999, p. 166), comenta:

Ao acaso dos episódios, vão pingando elementos de periodização, comuns à ordem interna da ficção e à realidade: do roubo por conta própria à organização em quadrilha, do imprevisto dos assaltos ao negócio regular da droga, do revólver simples ao armamento de especialista [...], da espregueta de ocasiões ao controle e gerência de um território.

É disso que tratará a segunda parte do romance com a “História de Pardalzinho”. O capítulo começa narrando o crescimento de Cidade de Deus com a chegada dos habitantes da favela Macedo Sobrinho, o que levou à construção de novos blocos de apartamentos, criando uma diferenciação entre os Blocos Novos e os Blocos Velhos, constituídos principalmente por casas. Os bandidos que chegaram abriram sua própria boca de fumo, liderada por Sérgio Dezenove, mais conhecido como “Grande”, um bandido famoso e junto a Inferninho, um dos ídolos de infância de Inho. Grande, por sua experiência de vida, odiava a polícia e os brancos:

[...] matava policiais por achar a raça a mais filha da puta de todas, essa raça que serve aos brancos, essa raça de pobre que defende os direitos dos ricos. Tinha prazer em matar branco, porque o branco tinha roubado seus antepassados da África para trabalhar de graça, o branco criou a favela e botou o negro para habitá-la, o branco criou a polícia para bater, prender e matar o negro. Tudo, tudo que era bom era dos brancos. O presidente da República era branco, o médico era branco, os patrões eram brancos, o-vovô-viu-a-uva do livro de leitura da escola era branco, os ricos eram brancos, as bonecas eram brancas e a porra desses crioulos que viravam polícia ou que iam para o Exército tinha mais era que morrer igual a todos os brancos do mundo (LINS, 2012, p. 175-176).

Aqui podemos ver de forma muito clara, o rancor, a raiva e a continuação dos ciclos de violência geradas pelo passado colonial, pelas feridas abertas por tanto tempo de dominação, de abuso do poder. Grande, como era de se esperar ficou preso e deixou no comando da boca ao seu compadre Napoleão. A boca de Silva e Cosme ficou com Miguelão, mas, como ele também foi capturado pela polícia, deixou como encarregado Chinelo Virado, antigo “avião” de Silva e Cosme. Inho, por sua vez, comemorava dezoito anos, os quais chegavam “[...] com dez assassinatos, experiência de cinquenta assaltos, trinta revólveres dos mais diversos calibres e respeito de todos os bandidos do local” (LINS, 2012, p. 177). Inho vivia bem com os roubos e assaltos que fazia, mas quando percebeu que o número de viciados aumentava a cada dia e viu como Napoleão e Chinelo Virado ostentavam o dinheiro do

tráfico, decidiu tomar as bocas: “Pois, se desse uma ideia maneira aos parceiros que assaltavam com ele, teria apoio imediato” (LINS, 2012, p. 179).

A primeira boca que Inho tomou foi a de Napoleão, quando este e Grande foram assassinados pela polícia. A boca ficou com Bé, irmão de Grande; Inho foi com a intenção de matá-lo e apoderar-se da boca, mas, pela intervenção de Israel (irmão de Miúdo), Bé conseguiu escapar com vida. “A boca já é nossa!” disse Inho a Pardalzinho quando o viu. Nascia, assim, Zé Miúdo e uma nova etapa em Cidade de Deus:

– A boca daqui, da nova Macedo Sobrinho, é dum cara miúdo! – dizia Inho.

Sim, iria agora chamar-se Miúdo, Zé Miúdo, já que a polícia sabia da existência de um tal de Inho que não poupava as vítimas nos assaltos, que era tido como perigoso desde o tempo de Inferninho. “Mudar de nome: ideia resposta.” Passou a falar que Inho havia morrido, que a boca de fumo dos Blocos Novos agora era de um tal de Miúdo. Outros bandidos o observavam com medo e admiração. Alguns sentados no meio-fio, outros encostados na parede do Bloco Sete. Nenhum deles tinha disposição para tomar tal atitude, por isso mesmo passaram a respeitá-lo como todos os bandidos da Macedo Sobrinho respeitaram Grande. Dinheiro, iria ganhar muito dinheiro: gente viciada pipocava em toda parte, assim como o número de matutos para vender-lhe a droga (LINS, 2012, p. 181).

Se a primeira parte do romance narra a origem de Cidade de Deus nos anos sessenta, depois do golpe militar, sua construção como bairro periférico de negros e deslocados das enchentes, secas e, em definitivo, da população pobre do Rio de Janeiro e de outros Estados do Brasil (do Nordeste, principalmente), tendo a violência, a corrupção e a impunidade como elementos centrais e intrínsecos dessa gestação da favela; a segunda apresenta, com o realismo cru e brutal da estética da violência, uma nova etapa da favela, com a consolidação do poder de Zé Miúdo como herdeiro dessa violência constitutiva, atávica, e novo líder dos bandidos e do tráfico de drogas que se instaurou como meio de acesso à riqueza fácil dentro da sociedade de consumo que se impunha no Brasil durante os anos setenta. A

terceira parte, por sua vez, intitulada “A história de Zé Miúdo”, apresenta a guerra em Cidade de Deus, durante os anos oitenta, entre o exército de jovens e meninos que formou Miúdo, as outras gangues da favela que fundaram seus rivais, e a polícia, outro exército de pessoas pobres e marginalizadas, todos na busca de dinheiro, poder e reconhecimento.

Esta terceira e última parte do romance inicia com o diálogo de Daniel e Rodriguinho, “cocotas” amigos de Pardalzinho e Busca-Pé, que entraram no mundo da bandidagem pelo consumo e tráfico de droga. Os amigos conversavam sobre a situação da favela depois da morte de Pardalzinho. Comentavam que Busca-Pé (o narrador principal do romance) era agora militante do Conselho de Moradores, que só andava com universitários e que virou fotografo como queria, mas ainda gostava de fumar um baseado e, por vezes, aparecia na favela. Afirmavam que os outros “cocotas” também sumiram, uns foram para Estados Unidos, outros simplesmente saíram da favela. Miúdo, entretanto, “ficou mais endiabrado ainda” (LINS, 2012, p. 302), afirmavam os amigos. Seus poucos homens de confiança, como seu irmão Israel, Boi, Biscoitinho, Camundongo Russo, Buzininha e Marcelinho Baião, também viraram mais desconfiados e despedados.

O narrador, posteriormente, como faz ao longo do romance, começa a inserir diferentes histórias da favela e seus personagens. Agora, nesse novo cenário de divisão e guerra entre traficantes, uma dessas histórias é o desenlace do romance de Ana Rubro Negra e Doutor Guimarães. Ela, depois que seu amante sumiu, passou por situações difíceis: foi estuprada por dois policiais militares que, após violentá-la sexualmente, deram três tiros nela, que quase morreu; foi presa em flagrante roubando num supermercado e condenada a um ano de prisão, onde foi obrigada a traficar e onde disputavam “seus carinhos”.

Com a morte de Pardalzinho, por outro lado, amigo fiel de Miúdo, desaparece a única parte boa e humana do traficante. Seu amigo era quem o continha constantemente para que não se excedesse ainda mais do que já fazia, para que não matasse mais pessoas das que já matava; era, aliás, o único que o fazia rir, descontraír um pouco. Sem Pardalzinho Miúdo não tinha mais

controle. Virou mais raivoso e ressentido. Certa vez, caminhava pela favela e viu como uma loira extraordinária se encontrava e beijava com seu namorado, um negro alto e de olhos azuis. Miúdo sentiu “a ira dos feios” diante da beleza do homem.

Na companhia de Biscoitinho, o bandido atirou no pé do rapaz e levou o casal para um local abandonado, onde estuprou a loira enquanto obrigava o namorado a assistir a cena:

Miúdo suspirou de felicidade, estava contente por ser o protagonista daquele ato, não somente por ter possuído a loira, mas por ter feito o rapaz sofrer. Era a vingança por ser feio, baixinho e socado. Depois que gozou, olhou para o namorado da loira; pensou em matá-lo, mas se o matasse ele iria sofrer pouco, e sofrimento pouco é bobagem. Numa atitude súbita, voltou-se para a loira, deu-lhe um beijo, vestiu-se e se foi (LINS, 2012, p. 308).

O homem humilhado se chamava José, “[...] era trocador de ônibus, dava aulas de caratê no Décimo Oitavo Batalhão da Polícia Militar, terminava o segundo grau à noite num colégio estadual da praça Seca, jogava bola todo sábado à tarde” (LINS, 2012, p. 308) e era conhecido pelas garotas e amigos como Zé Bonito. Ia se casar com a loira, mas, depois do acontecido, não queria mais vê-la, o sentimento de vergonha o impedia. Não parava de pensar nessa noite. Um dia, voltando do trabalho, viu uma confusão na frente de sua casa: Miúdo tinha ido procurá-lo e, além de balear sua casa, tinha assassinado seu avô.

Depois do velório, Bonito pegou emprestada a pistola de um amigo, tinha experiência no uso de armas porque servira na Brigada de Paraquedistas do Exército, e foi atrás da quadrilha de Miúdo. Este, quando viu o rapaz se aproximar, deu risada, Bonito atirou e colocou uma bala na testa de um dos homens de Miúdo:

Bonito aproximou-se do cadáver, deu mais três tiros no peito; em seguida colocou o pé esquerdo em cima da cabeça, o direito em cima da barriga e gritou:
– Esse é o primeiro! Quem seguir esse desgraçado vai ter o mesmo fim desse aqui!

Diante do gesto de Bonito, Miúdo ficou por alguns segundos imóvel, parou de rir e esgueirou-se por entre os prédios. Bonito recarregou a arma (LINS, 2012, p. 315).

Dessa maneira, começou a guerra entre Zé Miúdo e Zé Bonito. Este estava perseguindo e matando homens do primeiro quando recebeu a visita de Cenoura que, sabendo do acontecido e estando ciente de que, mais cedo o mais tarde, Miúdo tentaria tomar sua boca e o mataria, procurou Bonito para lhe propor uma aliança. No início, ele mostrou-se reticente, disse que agia sozinho e que seu negócio era só com Miúdo. Sandro Cenoura respondeu:

– Meu irmão, eu sei que tu tem disposição, mas ele não anda sozinho não, tem uma porrada de teleguiado com ele, rapá... Se tu quiser, a gente forma na boca aí... Toma a boca da Tê, que na verdade é dele, tá me entendendo?

– Eu não quero saber de boca de fumo, não. Não sou bandido, não. Minha questão é com ele...

– Tudo bem, tudo bem, mas se tu entrar numa de encarar ele sozinho, tu vai se fuder!

O pequeno grupo ficou ouvindo o diálogo. Nele, estavam bandidos esculachados por Zé Miúdo, parentes de bandidos assassinados por ele. Todo mundo ali sabia que Cenoura tentaria se aproximar de Bonito. Talvez pudessem ajudar a liquidar Zé Miúdo, motivos não faltavam (LINS, 2012, p. 316-317).

As duas quadrilhas ficaram claramente estabelecidas e começaram a recrutar membros, jovens e meninos, para calibrar essa guerra. Muitos entravam para vingar algum parente, outros simplesmente para ter uma arma, sentir-se homens e serem respeitados. Os vizinhos, que estavam cansados com os abusos de Miúdo, começaram a apoiar Bonito no que eles podiam. Apesar de afirmar enfaticamente a Cenoura que não era bandido e, portanto, não queria participar de roubos, assaltos, nem no movimento da boca de fumo, a compra de suplementos, armas, munições para o exercício da guerra, foi conduzindo Bonito a quebrar paulatinamente essas restrições. Inclusive, começou a consumir maconha e cocaína.

Como resultado desta guerra, Bonito foi morto e Miúdo ficou preso por um tempo, onde aprendeu a ler e fez um amigo que era de Realengo.

Quando saiu da cadeia, foi para esse bairro, procurou os parceiros daquele amigo, ajudou-os a tomar algumas bocas de fumo, participou de vários assaltos e os convenceu a que lhe dessem apoio em Cidade de Deus para retomar a liderança do tráfico. Chegou à favela numa véspera de Natal com trinta homens armados. Estava gordo, vestia calça de linho, camisa de seda e dirigia um Corcel azul: “Acreditava que todos ali tinham medo dele, porque sempre fora ruim, e a ruindade é a melhor coisa que pode se estabelecer num bandido para ser respeitado” (LINS, 2012, p. 399).

Falou com Boboletão e Tigrinho, os líderes da quadrilha de moleques que estavam controlando o tráfico na favela. Disse que queria de volta o que era dele, que voltaria dia 31 de dezembro para assumir o controle. Os meninos falaram que sim. Miúdo voltou na data acordada com a certeza de que seria de novo “o dono de Cidade de Deus”. Tigrinho e Borboletão mandaram um “teleguiado” para lhe avisar que queriam falar com ele no Morrinho, mas que fosse sem armas, “porque conversa era conversa” (LINS, 2012, p. 400).

O bandido aceitou a contragosto e escondeu uma arma no tornozelo, seus homens fizeram igual. Quando chegaram à praça do Morrinho, apenas estavam Borboletão e Tigrinho, seus soldados estavam escondidos esperando o sinal para “entrar em combate”. Os pequenos bandidos disseram que tinham pensado melhor e não dariam a boca para Miúdo. Tigrinho não deixou que este pegasse sua arma e lhe deu um tiro no estômago, saindo em seguida com seu amigo. Miúdo foi atrás deles com os bandidos que o acompanhavam, entraram num prédio e invadiram um “apartamento onde uma família comemorava a passagem do ano. Os bandidos mandaram que fechassem a porta, Miúdo sentou-se no sofá, revirou os olhos, estrebuchou e morreu quando começava a queima de fogos para a entrada de mais um Ano-Novo” (LINS, 2012, p. 401).

No dia seguinte, os homens que estavam com Miúdo saíram sem ser notados de Cidade de Deus, pois entendiam que esta tinha novos donos:

Lá na Treze, Tigrinho, bem cedinho, mandou um menino moer vidro, colocá-lo dentro de uma lata com cola de madeira. Depois do cerol feito, passou-o na linha 10 esticada de um poste ao outro. Esperou o cerol secar na

linha, fez o cabresto, a rabiola e colocou uma pipa no alto para cruzar com outras no céu.
Era tempo de pipa em Cidade de Deus (LINS, 2012, p. 401).

Assim conclui este romance intenso, desalentador e poético sobre a violência da favela no Rio de Janeiro, que é a violência da favela no Brasil e que, ao mesmo tempo, é a história da favela na América Latina, com os diferentes nomes que recebe em cada país (*comunas, villa miséria, lomas, barrio marginal, invasión, cinturón de miséria, ciudad perdida, baja precários, barracón, barrio malo*), e com suas respectivas peculiaridades. Nesse sentido, a imagem que fecha o romance, conecta com os poemas mencionados nesta análise: o de Leminski que abre a obra e o que antecede à história de *Inferninho* e o *Trio Ternura*. Pensamos que, na conjunção dessas três imagens, se revela a mensagem da história da violência ancestral, das marcas da ditadura militar e a guerra na favela que apresenta Paulo Lins em *Cidade de Deus*: quando “falha a fala, fala a bala”; as *armas* continuam ganhando, continuam se impondo sobre as *letras*.

Consideramos que esta é a reflexão que traz Paulo Lins no romance e está em total sintonia com as afirmações que fez na entrevista à *Revista Forum*: “Vivemos em guerra o tempo todo, cara. Nos anos 70, ainda na ditadura, teve a Guerra das Malvinas, o número de mortos nem se compara com os nossos. Morre mais gente nas mãos da polícia do que em guerras pelo mundo. É um genocídio, ninguém mata mais, no Brasil, do que a polícia. O Estado é nosso maior assassino”.

Nesse sentido, Lins apresenta, de maneira nua e crua, o Brasil que ninguém quer ver, com seu rosto desfigurado, grotesco e perverso; mostra-nos a pobreza, a violência, a corrupção, a impunidade que caracteriza a história recente do Brasil, desde o golpe militar no 64 até o início da guerra às drogas e à delinquência nos anos 80 (que é o contexto no qual se inscreve o romance), e como, nessa história, o Brasil entrou no modelo de globalização perversa que desemboca na atual crise que vive o país e o mundo.

Com as evidentes diferenças estéticas e históricas, Paulo Lins, como fez Garcia Márquez em *Cem anos de solidão*, nos traz a fundação, o crescimento e o apocalipse de um novo Macondo: a Cidade de Deus.

Apocalipse que desde o Impeachment (golpe) à presidente Dilma Rousseff em 2015-2016, o governo de Michel Temer, 2016-2018, a eleição de Jair Bolsonaro para o período 2018-2022, e a atual Pandemia ocasionada pelo Covid-19, vem nos mostrando, como a “linha que não termina” da metáfora do poema com que inicia Cidade de Deus e o que traz esta narrativa em geral, que infelizmente o discurso das armas, da violência, do individualismo e egoísmo exterminadores, continuam se impondo. É uma guerra de nunca acabar. E como resultado da imposição do projeto de Modernidade, que inicia em 1492 com o “em-cobrimento do outro”, como muito bem traz o filósofo da libertação Enrique Dussel (1992), está mostrando, da maneira mais cruel, a hegemonia de sua dominação, mas também o seu fracasso. O fracasso dos seus mitos de “ordem”, de “progresso”, de “desenvolvimento”, baseados na ideia falsa e suicida que pensa a natureza como objeto e como fonte inesgotável de recursos, para a acumulação de capital, que tem originado o consumo irracional e depredador que nos tem diante da crise ecológica e da atual ameaça de extinção da espécie humana, de continuar por este caminho.

Ao mesmo tempo, esta narrativa e as problemáticas que ela detona, permite-nos refletir se queremos de maneira teimosa e autodestrutiva, continuar insistindo por este caminho da violência, deixando que “fale a bala” e não que fale a razão, a Vida. Mas não apenas a razão eurocêntrica-norte-americana, branca, patriarcal, capitalista, que tem se perpetuado nesses mais de 500 anos de colonialidade, de dominação imperialista. É o momento de escutar as vozes das vítimas, nessa leitura da história a contrapelo como bem apontou W. Benjamin em suas *Teses sobre o conceito de história* ([1940] 2018), as vozes dos oprimidos, como traz Paulo Freire (1997), as vozes dos pobres, das mulheres, dos negros, dos índios, que continuam sendo silenciados por tantas balas.

Estas vozes, estas narrativas, interpelam-nos no presente e nos convocam para romper com essa história única, a dos vencedores, com essa história de violência e de morte. Convocam-nos neste presente pandêmico, mas também messiânico (no sentido apontado por Benjamin) onde a presença da morte se faz tão real e próxima, à transformação, à redenção e a libertação de todas e de todos, da humanidade, do planeta, da Mãe-Terra. E para isso o caminho não é mais o das “balas”, o das *armas*, mas sim o das *letras*, da “fala”,

do diálogo, da educação inclusiva, pluriversal e transmoderna, da descolonização do pensamento, da arte e do lúdico, da cultura e sabedoria dos nossos povos ancestrais, do Bem-viver como paradigma civilizatório. Cabe a nós saber escolher...

Referências

BENJAMIN, Walter. “Tesis sobre el concepto de historia”. In: BENJAMIN, Walter. *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 2018, p. 307-318.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p. 199-215.

DUSSEL, Enrique. 1492. *O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade*. Petrópolis (Brasil): Ed. Vozes, 1993.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. v. 1: O legado da raça branca.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la liberación*. México: Ed. Siglo XXI, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

LINS, Paulo. A democracia no Brasil só é boa para a classe média branca [Entrevista a Igor Carvalho]. *Revista Fórum Semanal*, 21 fev. 2014. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/digital/135/paulo-lins-democracia-nao-e-boa-para-o-negro/>.

LINS, Paulo. O Brasil é um país em guerra [Entrevista a Marcos Sanchez]. *Revista Carta Capital*, 17 out. 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/paulo-lins-o-brasil-e-um-pais-em-guerra-8852.html>.

MISSE, Michel. Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 13-25, out. 2011.

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. *Obra selecta*. Caracas: Ed. Ayacucho, 2003.

REIS, Livia. *Conversas ao sul*. Rio de Janeiro: Ed. Eduff, 2009.

SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Cia das Letras.

SOARES, Fabio Eduardo Grünewald. *De Rubem Fonseca a Paulo Lins: a violência na literatura dos 90*. Tese (Doutorado em literatura)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95413/297582.pdf?sequence=1>. Revisado em: 11 out. 2015.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

BRASIL: O GOLPE DE 2016, O GOVERNO BOLSONARO E AS FORÇAS ARMADAS

André Gomes da Conceição¹

Resumo: Neste artigo procuro analisar o golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016, à luz de referenciais teóricos que, ainda que se coloquem em campos filosóficos distintos, abordam os temas poder, Estado e governo, tais como Foucault, Arendt, Gramsci e Poulantzas. O esforço teve como propósito demonstrar como um mesmo tema poderia ser abordado por diferentes matizes acadêmicas/ideológicas, sempre procurando respeitar a importância das filiações, identidades e conceitos desenvolvidos ao longo de suas produções literárias. Sob essa metodologia, busquei demonstrar a participação das Forças Armadas no golpe de 2016 bem como sua ascensão política no governo de Jair Bolsonaro.

Palavras-Chave: Forças Armadas. Golpe de Estado. Brasil.

BRASIL: EL GOLPE DE ESTADO, EL GOBIERNO BOLSONARO Y LAS FUERZAS ARMADAS

Resumen: En este artículo busco analizar el golpe de Estado que tuvo lugar en Brasil en 2016, a la luz de referencias teóricas que, aunque se encuentren en diferentes campos filosóficos, abarcan los temas de poder, Estado y gobierno, como son los textos de Foucault, Arendt, Gramsci y Poulantzas. El propósito del trabajo es demostrar cómo el mismo tema puede ser abordado por diferentes matices académico-ideológicos, buscando siempre respetar la importancia de las afiliaciones, identidades y conceptos desarrollados a lo largo del tiempo por las producciones literarias de cada uno de los autores. Al adoptar esa metodología, busqué demostrar la participación de las fuerzas armadas en el golpe de 2016, así como su ascenso político en el gobierno de Jair Bolsonaro.

Palabras Clave: Fuerzas Armadas. Golpe de Estado. Brasil.

Nesta reflexão, procurei entender parte da realidade política brasileira, em especial a participação das Forças Armadas (FFAA), a partir de

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Ministério da Defesa/Comando da Aeronáutica, lotado no Colégio Brigadeiro Newton Braga e professor da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, lotado na Escola Municipal Doutor Cocio Barcelos. E-mail: andregomesdaconceicao@gmail.com.

referenciais teóricos que se distinguem sob vários aspectos. Entretanto, todos discutem, cada um à sua maneira e por meio do seu viés ideológico, os conceitos de Estado e de poder.

Neste texto, no qual procuro entender o Brasil atual, aproprio-me da metáfora de François Bédarida, para quem a história do tempo presente é como um *palimpsesto* (BÉDARIDA, 2006, p. 221), reescrito indefinidamente em busca da *verdade histórica*. Importante dizer que, se se deve ter sempre no horizonte tal busca, ao mesmo tempo, ela necessariamente estará acompanhada da consciência a respeito das suas imprecisões e, principalmente, da sua impossibilidade.

Esta reflexão é fruto de uma consciência, que também não significa sinônimo de domínio sobre a realidade, uma vez que a suposta realidade é percebida por meio de uma linguagem, sem a qual não há possibilidade de se ler e de se entender o mundo, suas coisas e seus tempos.

Assim, se a interpretação é fruto de uma consciência, esta nada mais é do que resultado do *meio sensível mais próximo* (MARX; ENGELS, 1977, p. 43) e, por isso, limitada. E é limitada porque consciência e linguagem compõem a mesma unidade, uma vez que a partir delas se estabelecem signos, que são uma construção social. Em sendo dessa maneira, a personalidade, a consciência e a linguagem estão inteiramente unidas, pois a consciência sobre qualquer coisa se dá por meio da linguagem desenvolvida ao longo de uma construção histórica, e não inata do indivíduo.

Nesse sentido, o meu texto deriva do que leio, do que vejo e do que escuto, de modo que toda percepção está impregnada de *conteúdo ideológico (semiótico)*, pois essa se dá, exclusivamente, *no processo de interação social* (BAKHTIN, 1988, p. 34).

É nessa condição que faço esta reflexão sobre história do tempo presente do Brasil.

A história recente do Brasil, marcada por um *golpe contra o Estado democrático de direito* (ARAÚJO; SANTOS, 2020, p. 245), que retirou do poder a primeira mulher presidenta e, em seguida, elegeu um governo de ultradireita, diretamente identificado com o regime militar instalado em 1964, exige uma reflexão sobre os conceitos de poder e de Estado.

Como objetivo, tentarei identificar como autores, de momentos históricos distintos e de alinhamentos ideológicos diferentes, desenvolveram esses conceitos para, me utilizando deles, entender a construção de consensos (para alguns teóricos), ou legitimidade de políticas (para outros teóricos), no Brasil contemporâneo e, assim, compreender o papel das Forças Armadas (FFAA) nesse contexto.

Isto posto, pretendo correlacionar ideias e conceitos com possíveis interpretações e práticas identificadas no cenário político atual, e não estabelecer uma – equivocada – correlação entre autores que apresentam entre si divergências teóricas muitas vezes insuperáveis.

Em outras palavras, alguns autores como Michel Foucault e Hannah Arendt não compõem o mesmo campo teórico ocupado por autores marxistas, tais como Antonio Gramsci e Nicos Poulantzas, por exemplo. Ainda assim, quando citados para se entender o mesmo processo, o serão sob o objetivo de se demonstrarem possibilidades de interpretação à luz de diferentes teóricos.

Nesse sentido, Nicolau Maquiavel escreveu o livro *O Príncipe* no século XVI, uma espécie de manual sobre como se manter ou se conquistar o poder por parte do príncipe, representante da classe dominante da Península Itálica de então. O livro não aponta para qualquer superação ou ruptura com o poder da classe dominante. Pelo contrário, ainda procura demonstrar as práticas comuns de governo a serem desenvolvidas ou evitadas pelo príncipe para conservar seu poder. Importante dizer que a obra de *Maquiavel não é atemporal* (GRAMSCI, 2019, p. 29), ou seja, é de um homem do seu tempo e do seu lugar, assim como a dos demais autores a serem analisados. Ainda assim, considerada em seu contexto histórico, a obra tem um *caráter essencialmente revolucionário* (GRAMSCI, 2019, p. 59), pois dela derivou vasta obra reacionária denominada anti-maquiavelismo.

Destarte, em crítica ao Cardeal de Ruão, Maquiavel afirmou que os franceses não entendiam de Estado, pois deram enorme poder à igreja (MAQUIAVEL, 2007, p. 46), transformando tal concessão em sua suposta ruína. Apesar de abordar a relação Igreja/Estado e um específico contexto histórico/espacial, é possível se verificar argumento análogo em algumas análises sobre os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil. Podem derivar dessas análises, perguntas como: quais foram as políticas construídas

pelo PT para as FFAA enquanto governo democrático? É possível responder, por exemplo, que a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada no governo Dilma Rousseff, foi uma dessas políticas. Numa tentativa de avançar nessa análise, a CNV serviu como ação pedagógica de promoção da consciência democrática no interior das FFAA? Os 14 anos de governo do PT foram – ou seriam – suficientes para fortalecer a defesa da democracia no interior das FFAA? Perguntas como essas devem atravessar a leitura deste artigo.

Ainda sob a temática *governo entender sobre Estado*, existem afirmações a respeito de uma suposta leniência dos governos do PT com a grande mídia empresarial, pertencente à classe dominante, um dos agentes do golpe de 2016, ao não se considerar ou não dar maior importância à força da imprensa, a qual disputa o monopólio sobre a *opinião pública*². Assim, outra pergunta é importante: uma reforma nos marcos que regulam a mídia seria suficiente ou fundamental para se impedir o golpe?

Para Foucault, essa questão pertenceria àquilo chamado de *tática geral de governamentalidade* (FOUCAULT, 2015, p. 430). Importante dizer que, no caso desse autor, não se trata apenas de apontar o porquê de se ter havido um golpe em 2016. Seria importante verificar se, além de procurar manter-se no governo, o partido, notoriamente compromissado com causas progressistas, pretendeu e, se pretendeu, conseguiu dominar a *arte de governar*³ (FOUCAULT, 2015, p. 411), mesmo que em parte. Ainda assim, mesmo que dominasse a *arte de governar*, isso seria o suficiente para se impedir o golpe?

² “História da “opinião pública”: naturalmente, elementos de opinião pública sempre existiram, mesmo nas satrapias asiáticas; mas a opinião pública como hoje se entende nasceu às vésperas da queda dos Estados absolutistas, isto é, no período de luta da nova classe burguesa pela hegemonia política e pela conquista do poder. A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública — jornais, partidos, Parlamento —, de modo que só uma força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2019, p. 269).

³ Aqui utilizo *arte de governar* como termo análogo à *economia política* em Foucault por razões didáticas, pois a expressão *economia política*, que acredito mais correta para expressar termos *foucaultianos* no contexto utilizado, para autores marxianos como Gramsci, também citado ao longo do texto, têm significado distinto, o que demandaria bastante espaço para se estabelecerem tais diferenças e, assim, colocaria sob risco o objetivo central da reflexão a qual me proponho a realizar.

As causas identitárias, por exemplo, cada vez mais presentes nos debates nas últimas décadas, no Brasil e em outros territórios, sem dúvida foram apoiadas pelos governos do PT. Essa poderia ser uma pista para se concluir que esse partido disputou, ou pretendeu fortalecer ou desenvolver, valores caros para segmentos de uma *sociedade de classes*, conforme Gramsci, ou caros para a *população*, de acordo com Foucault. Ao mesmo tempo, a reação a tais valores, convertida em ataques ao governo do PT, não só o fez cair, como fortaleceu uma onda conservadora/reacionária, de tal modo que ajudou a eleger Bolsonaro, o qual, por sua vez, faz dessa reação às pautas identitárias – LGBTQI+, feminista, negra, indígena etc. – parte importante de sua sustentação política desde a campanha eleitoral.

Disputou-se poder por meio da *arte de governar*, e da *governamentalidade*, que, segundo Foucault, está presente em várias *modalidades* de governo, sendo a família uma delas. Não por acaso a defesa da primazia da família heterocentrada e patriarcal se transformou em um dos símbolos da reação ao governo do PT e representou um pilar da campanha presidencial vitoriosa de Jair Bolsonaro.

Além da disputa nos meios de comunicação e nas famílias, também a escola, palco de um *governo do professor*, segundo Foucault, se transformou em local de disputa, a exemplo do projeto ultraconservador Escola sem Partido, criado em 2004 e transformado em associação em 2014. Seguindo o mesmo caminho, em 2019 o governo brasileiro criou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, amparado em projetos similares iniciados em algumas redes estaduais de educação nos anos 90.

Desse modo, seria possível dizer que, na disputa instalada no Brasil durante e após os governos do PT, as forças que depuseram o partido e se instalaram no Poder Executivo lograram êxito, entre outras razões, devido à sua correta leitura da *realidade específica do Estado* (FOUCAULT, 2015, p. 420). Em outras palavras, as forças golpistas promoveram sua *arte de governo* nas suas diversas modalidades, tais como família, escola, e, desde 2016, também no governo, a partir de uma análise dessa *realidade estatal*. Assim, a mídia empresarial, também uma modalidade de governo para Foucault, se tornou fundamental como ator que interferiu diretamente nessas esferas, de

modo a garantir *legitimidade* (ARENDR, 2020, p. 69) ao neoconservadorismo bastante influente no Brasil atual.

Em cenários como esse, Hannah Arendt afirma que o poder necessita de legitimidade. Assim, conforme a autora, se de um lado o poder se dá a partir da união e da consequente ação das pessoas, a legitimidade desse poder se *ampara no passado* e se *justifica no futuro*. Dessa forma, essa união de parcelas grandes da população brasileira contrária ao PT e, ao mesmo tempo, favoráveis ao retorno dos militares ao poder, estaria encaixada nesse raciocínio de Arendt, pois os militares representariam esse passado pelo qual se busca construir um futuro idealizado.

Seria possível entender a construção do ódio ao PT, e sua efetividade, não como violência, mas como uma *forma extrema de poder* (ARENDR, 2020, p. 58). E esse poder constituído seria resultado de uma legitimação, tal e qual a população que o legitima seria *instrumento do governo* (FOUCAULT, 2015, p. 425), governo este composto pela mídia empresarial, pelo Poder Judiciário, pela família, pelas FFAA etc.

Por sua vez, agora sob argumentos gramscianos, alimentar o ódio ao PT serviu para promover o golpe de 2016. O apoio à intervenção militar ou a um governo militar seria um elemento contido num tempo mais longo, que iria, por exemplo, do governo liberal progressista de João Goulart, golpeado por forças reacionárias de maneira semelhante, até os dias de hoje. Ele chamaria esse tempo de cursos do movimento *orgânico* e de *conjuntura da estrutura* (GRAMSCI, 2019, p. 40), quando forças políticas e ideológicas distintas demarcam a história por meio de retomadas do poder.

Ao se utilizar mais uma vez Gramsci, seria possível empregar a sua ideia a respeito de *relações de forças políticas* (GRAMSCI, 2019, p. 41). Sob esse raciocínio, foi construída uma *unidade intelectual e moral* que resultou da *hegemonia de um grupo social*, constituindo um *partido* (GRAMSCI, 2019, p. 41), chamado por parte da imprensa dita progressista de *Partido da Lava Jato*, ou, pelos próprios procuradores da Força Tarefa da Lava Jato de *República de Curitiba*. Esse partido teve como elemento a Lava Jato, importante instrumento do golpe, *coordenado com interesses gerais* (GRAMSCI, 2019, p. 42) que abarcam diversos outros grupos, representados por siglas partidárias

de direita, por grupos empresariais, pela grande mídia empresarial, por setores do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, pelo comando das Forças Armadas, por instituições estatais e privadas estrangeiras etc. Esses interesses gerais prevaleceram, se impuseram e se irradiaram na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o grupo politicamente dominante desse *partido* até então, o *Partido da Lava Jato*, após a eleição de Jair Bolsonaro, aparentemente foi substituído nessa liderança pelas FFAA – chamado por alguns de Partido Militar –, sem que acontecesse um rompimento entre esses dois grupos, tampouco para com os *interesses gerais*, os quais têm como objetivo comum superar os *equilíbrios instáveis no âmbito da lei* (GRAMSCI, 2019, p. 42.), pois as classes dominantes decidiram não mais recorrer a uma *dominação sem hegemonia* (COUTINHO, 2006, p. 191).

Nesse contexto, a legislação foi derogada, ou seja, tornada sem efeito, haja vista os muitos pareceres de juristas que não identificaram crime de responsabilidade no governo do PT, de modo que não se justificava o impeachment por razões legais, mas, sim, por razões políticas e ideológicas (AZEDO, 2017). Importante dizer que, de maneira generalizada, a lei estatal é resultado da vontade das classes dominantes. Em outras palavras, é *a lei do mais forte* (MÉSZÁROS, 2015, p. 18). Daí a expressão/denúncia apresentada no início deste texto, que aponta uma ruptura com o Estado democrático de direito por intermédio de livro escrito por um coletivo de juristas brasileiros que avaliaram como parciais e suspeitas as atividades dos membros da Operação Lava Jato. A suspeição dos membros da Lava Jato foi confirmada pelo Supremo Tribunal Federal em 2021, fato que não reverteu o golpe em curso, pelo contrário, apenas confirmou que foi um golpe e reforçou a afirmação de grande parcela dos técnicos do direito.

Dito de outro modo, o golpe de 2016 resulta de uma dimensão política pela qual formou-se uma *superestrutura complexa* (GRAMSCI, 2019, p. 41) que reuniu diversos grupos que superaram seus *círculos corporativos* (GRAMSCI, 2019, p. 41). Esses grupos agiram, como sempre, política e ideologicamente, para além das suas supostamente estritas atividades finalísticas, a saber: a polícia apenas investigaria, o judiciário apenas julgaria, a mídia apenas noticiaria, os militares ficariam apenas nos quartéis etc. Na verdade, ficou evidente que a política se faz no interior das instituições e,

sendo assim, tais instituições não são apenas elementos do Estado, mas compõem sua *criação, estrutura e gênese* (KOSIK, 1995, p. 51), tal como o real é entendido e representado. Assim, é possível afirmar que a polícia investiga com parcialidade e da maneira que quer, o judiciário julga como lhe apetece, a mídia noticia o que anseia e os militares agem conforme seus interesses corporativos. Esse querer das instituições está carregado de conteúdo ideológico e, desse modo, é diametralmente oposto à neutralidade.

Em termos foucaultianos, essa *economia política* deriva de uma consciência adquirida, por parte das forças golpistas, a respeito de uma necessária *intervenção característica do governo* (FOUCAULT, 2015, p. 426) no campo da *economia* e da *população*.

Outra necessária digressão permite dizer que, assim, um dos objetivos alcançados pelas forças políticas do golpe foi o enfraquecimento dos partidos de esquerda e, simbolicamente, do Partido dos Trabalhadores.

Retomando as ideias gramscianas, necessário entender o contexto de superação de *círculos corporativos* que as FFAA adotaram, pois passaram a novamente se destacar no cenário político nacional como não se via desde o fim do regime militar em 1985, especialmente após a eleição de Jair Bolsonaro, o qual conduziu milhares de militares para o seu governo.

Importante lembrar que o lançamento oficial da campanha presidencial de Jair Bolsonaro se deu ainda em 2014, numa formatura de oficiais do Exército Brasileiro na Academia Militar das Agulhas Negras, e com a anuência do Alto Comendo, caso contrário nunca poderia ter havido tal discurso em formatura.

Reportagem da época demonstra o fato:

Rio – ‘Líder! Líder!’ Foi assim que o deputado federal Jair Bolsonaro (PP) foi saudado antes da formatura dos aspirantes da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman), no dia 29 de novembro. Enquanto os novos oficiais se alinhavam para a solenidade, ele se dirigiu ao grupo e fez, em um minuto e vinte segundos, seu primeiro comício como candidato à Presidência da República em 2018. Ovationado pela turma, disse que “alguns vão morrer pelo caminho”, mas que está disposto, “seja o que Deus quiser”, a jogar o Brasil para a “direita” daqui a

quatro anos. [...] Desde a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT), minorias mais extremadas têm ido às ruas pedir a volta dos militares ao poder, e o parlamentar também se coloca como líder deste grupo. “As pessoas querem autoridade. As Forças Armadas nunca foram intrusas na política [disse Bolsonaro]” (AREIAS, 2014).

Na mesma reportagem, está dito que o Ministério Público Militar investigaria o ato de campanha político-partidária em uma organização militar, atividade proibida pelas normas do Exército Brasileiro e do serviço público. Ainda hoje não se conhece o resultado dessa investigação, sequer se foi iniciada. Essa foi a primeira vez que Bolsonaro pôde discursar em formaturas da Aman, apesar de estar sempre presente nos eventos da academia.

Complementarmente ao fato descrito anteriormente, o discurso do comandante do Exército Brasileiro (EB), proferido em 17 de setembro de 2021, revela a organização política disciplinada que são as FFAA:

Tendo participado da solenidade do Dia do Soldado, em Brasília, afirmo que o “Braço Forte” da Nação está mais profissional e coeso do que nunca e à altura do legado de nossos antecessores, de nossas tradições e dos valores mais caros à nossa profissão. As cerimônias realizadas nas organizações militares em todo o território nacional demonstraram a capacidade e a disciplina da tropa perfilada, espelhando a liderança exercida por oficiais e praças, desde as pequenas frações até os maiores escalões (RODRIGUES, 2021).

Importante dizer que o discurso do general se deu dias após as manifestações de 7 de setembro, apoiadas por Bolsonaro, que pediam o fechamento do Supremo Tribunal Federal (STF).

Outra passagem do mesmo discurso do comandante do EB revela como o Partido Militar se organiza – ou tem capilaridade, segundo o próprio general – na estrutura estatal sustentada por meio do fundo público:

Acima de tudo, o Exército mantém no mais elevado nível as suas capacidades operativas, que, somadas à capilaridade e à presença em todo território, nos permitem atuar com presteza e eficácia, cooperando para

a tranquilidade da Nação contra qualquer ameaça que porventura possa surgir (RODRIGUES, 2021).

Neste caso, a ameaça vislumbrada pelo comandante é interna, e não externa, o que mostra a orientação da política de defesa brasileira. Sendo assim, quem seria o inimigo interno que estaria ameaçando a tranquilidade da nação? Se a nação envolve toda a população brasileira, como seria possível brasileiros trazerem intranquilidade à nação? A Defesa brasileira estaria se colocando contra brasileiros?

É preciso dizer que seria ingenuidade política e/ou acadêmica, ou desonestidade intelectual, afirmar que as FFAA não devem se imiscuir em política. Em seu livro *História Militar do Brasil*, Nelson Werneck Sodré já ensinava ser uma *pregação reacionária* (SODRÉ, 1968, p. 408) dizer que aos militares cabe apenas e exclusivamente a ação limitada aos quartéis, navios e aviões e, conseqüentemente, distanciamento da política. Esse autor diz isso porque é função das FFAA exatamente *defender a Constituição* (GRAMSCI, 2019, p. 63). Nesse sentido, não há atribuição de caráter mais político do que defender a legalidade estatal instituída.

Sodré, ao afirmar ser uma *pregação reacionária* a narrativa na qual se aponta um *necessário* afastamento das FFAA da política, a não ser em caso de ameaça à Constituição, concorda com Gramsci, pois este último dirá ser a defesa de suposta neutralidade do exército nada além de apoio à *parte retrógrada* (GRAMSCI, 2019, p. 63), pois a legalidade constituída, como já dito, nada mais é do que a voz que exprime a vontade das classes dominantes ou a *lei do mais forte*.

Em se querendo entender nesse contexto o papel das FFAA, por meio de Hannah Arendt, o poder dado ao exército como defensor da Constituição, neste caso, por meio do seu potencial de praticar a violência, só seria eficaz se o poder responsável por tal violência estivesse forte. E esse poder forte, necessariamente, deveria, mais uma vez, vir de uma legitimidade por parte das pessoas unidas e em ação, o que promoveria essa *forma extrema de poder*.

Entretanto, o meio pelo qual as FFAA ampliaram seu poder a partir de 2018, compondo importante força política do atual governo, não foi a *violência*, mas a *legitimidade*, conceitos desenvolvidos por Hannah Arendt.

Como dito, as FFAA superaram seu círculo corporativo por meio da conquista da *opinião pública* que, em termos gramscianos, se deu por intermédio dos jornais, partidos, parlamento etc., de maneira a se enfraquecerem as vozes discordantes, procurando torná-las uma *nuvem de poeira individual e inorgânica* (GRAMSCI, 2019, p. 269).

Assim, se se fez das vozes discordantes essa *nuvem de poeira individual e inorgânica*, numa relação dialética, se constituiu uma voz com *significados, realizações e contextos legitimados* (BERNSTEIN, 1996, p. 29). E esses *significados, realizações e contextos* legitimados adquiriram materialidade no poder desejado e concedido às FFAA, as quais se *amparam no passado* e se *justificam no futuro* idealizado a ser construído.

Destarte, uma vez que o poder *não precisa de justificação* (ARENDR, 2020, p. 69), mas de legitimidade, é possível exemplificar esses argumentos por meio do Estatuto dos Militares, lei vigente no Brasil desde 1980, e neste caso um registro histórico, o qual aponta, em seu artigo 27, como valores militares: *o patriotismo; a vontade inabalável; a fidelidade; o sacrifício; o civismo; o culto; a fé; o espírito; o orgulho; o amor; e o entusiasmo* (BRASIL, 1980). Em resumo, a lei brasileira traduz de maneira absolutamente subjetiva e fantasiosa o comportamento de um grupo político.

Como exemplo complementar ao raciocínio desenvolvido até aqui, destaco a legitimação do importante projeto educacional do atual governo, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Essa legitimação está escrita em seu manual, no qual as FFAA são consideradas pela *“opinião pública a instituição de maior credibilidade no país”* (BRASIL, 2020, p. 46) e os militares *“desenvolvem, além de elevado nível intelectual, valores éticos e morais, um clamor atual de toda a sociedade brasileira”* (BRASIL, 2020, p. 46).

Se esse comportamento dos militares está colocado de maneira idealizada na lei e ao mesmo tempo constroem-se políticas públicas que necessitam de sua intervenção, isso não se dá ao acaso. Procura-se promover esse grupo político como portador dessas características, o que o tornaria o

único – possível – guardião da Constituição e que protegeria todos os brasileiros. Dessa maneira, se criou uma – enganosa – necessidade da população em relação às FFAA, única força política que seria capaz de defender a vontade geral e promover a segurança de todos, numa sociedade presumivelmente homogênea e sem classes.

Em termos foucaultianos, essa situação demonstra uma consolidação de um *regime dominado pelas técnicas de governo* em substituição a um *regime dominado pela estrutura da soberania* (FOUCAULT, 2015, p. 426), de modo que se passou a desenvolver táticas de governo que redefinem, a cada momento, o que é público ou privado ou estatal, conforme os interesses dispostos.

Em contrapartida a Foucault, pensadores marxianos como Nicos Poulantzas afirmarão que alguns atores se tornam fundamentais em situações como a que vem sendo analisada, o chamado *peçoal do Estado*. Para Poulantzas, existe uma unidade ideológica inculcada e cimentada no *peçoal do Estado*. E essa ideologia seria a de um suposto *Estado Neutro*, que representaria a vontade e os interesses gerais, *árbitro entre as classes em luta* (POULANTZAS, 2015, p. 158), papel que essa burocracia acredita incorporar.

Ao observar novamente o pensamento marxiano de Gramsci, e correlacioná-lo a Poulantzas, é possível verificar uma camada social que procura se ocupar nas carreiras de oficiais das FFAA, no Ministério Público e no Poder Judiciário, entre outras carreiras da burocracia estatal. Essa procura por tais carreiras tornou-se, para essa camada social, um elemento muito importante *de vida econômica e de afirmação política* (GRAMSCI, 2019, p. 63). Assim, salários muito altos em relação ao padrão nacional, grande influência política e admiração por parte da sociedade, nesses casos, se transformam em poder para esses grupos dessa camada social, que, apesar de não exercerem comando econômico, ao ocuparem essas carreiras, passam a *comandar politicamente* (GRAMSCI, 2019, p. 64) e, assim, acabam por lograr êxito.

Dessa forma, a potência para se *comandar politicamente*, contida nesses grupos da burocracia estatal, ou do *peçoal do Estado*, é transformada em ação política para além dos seus *círculos corporativos* quando suas vontades coincidem com os *interesses imediatos da classe alta* (GRAMSCI,

2019, p. 64). Foi exatamente essa coincidência de interesses que produziu o modelo do golpe de 2016 no Brasil e que ainda está em curso.

De modo aparentemente contraditório, esses grupos, quando chegam ao poder, especialmente por meio de participação militar, ditam *leis à classe alta* (GRAMSCI, 2019, p. 64). Essa ideia de Gramsci encontra apoio na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, de Karl Marx. Assim, essas *novas leis* ditadas por esse pessoal do Estado até mesmo à classe dos proprietários, mesmo que em alguns momentos e com especificidades, não se diferenciam das leis antigas em seu conteúdo, mas na *forma da solução* (GRAMSCI, 2019, p. 64). Nesse contexto, encontra-se ou realiza-se, de fato, uma solução a um problema colocado para a classe dominante e para esses grupos políticos.

Em outras palavras, mesmo que novas leis sejam postas a partir de um novo regime, os elementos desses grupos, por razões políticas ou ideológicas, não interferirão nos interesses das classes dominantes, pois essas sustentam politicamente essa burocracia estatal no poder se, e somente se, defenderem os *interesses imediatos da classe alta*. Até porque, a motivação de movimento político com tais características nada tem de revolucionária, pois, antes de tudo, é conservadora. Por isso, é possível mudar a forma das leis, ou seja, uma lei amparada numa ditadura militar ou sob o jugo de outras instituições controladas pelo pessoal do Estado, entretanto, que não modifique seu conteúdo econômico e ideológico. Ao fim e ao cabo, que sejam leis forjadas a partir de uma *simbiose com a relação estabelecida de forças* (MÉSZÁROS, 2015, p. 18), neste caso, forças conservadoras.

Desse modo, essa *relação estabelecida de forças*, sob uma análise marxiana, produziu o golpe de 2016. Poderia ser dito que esse golpe resulta de uma *crise de hegemonia* para a classe dirigente, que fracassou em algum projeto político durante os governos do PT, o que levou à produção de um grande *consenso* na sociedade brasileira, necessário para garantir tal hegemonia. Como o consenso não pode prescindir da força (SANTOS, 2020), foi essa relação de forças que levou ao golpe de 2016. E esse consenso se fundamentou na desconstrução moral, e conseqüentemente política, dos partidos de esquerda, dos movimentos sociais que apresentam alguma bandeira progressista e, em especial, do Partido dos Trabalhadores.

Em se querendo fortalecer a ideia central desenvolvida nesta reflexão, ainda por caminhos marxistas, pode-se dizer que o poder não pertence a uma classe social em especial, mas provém de *um sistema relacional de lugares materiais ocupados* (POULANTZAS, 2015, p. 149). Assim, se, para o pensamento marxiano, é fundamental considerar a luta de classes como motor do golpe ocorrido no Brasil, os conceitos de poder e de Estado também são muito caros para os que caminham por esse viés teórico.

Conclusão

Que as FFAA compõem o Estado brasileiro e, assim como as demais instituições, interferem na política, é um dado da realidade.

Se de um lado é idealização acreditar que as FFAA devam se concentrar apenas nas questões exclusivamente da caserna, do outro lado, cabe o debate sobre qual seria o papel das Forças Armadas num projeto nacional.

Desse modo, discutir um projeto nacional passará necessariamente pela definição de quais interesses de classe constariam em tal projeto. Que projeto nacional seria esse? Quais interesses de classe teriam centralidade em tal projeto? Atualmente, um projeto nacional, do qual os comandos das FFAA fazem parte, está em curso: é o da antidemocracia.

Assim, acredito, algumas perguntas devem compor o debate sobre as FFAA, as quais se colocam em minhas reflexões diárias e compartilho a seguir. E já antecipo minhas desculpas ao leitor, pois as conclusões deste artigo se transformaram muito mais em dúvidas do que em afirmações. As forças armadas, no Estado capitalista, determinantemente e sem exceção, sempre defenderão os interesses das classes dominantes? É possível, sob o modo de produção capitalista, refundar as FFAA como instituição que defenda o atendimento às necessidades materiais das camadas populares? Se possível, quais seriam os meios objetivos para a construção de FFAA comprometidas radicalmente com a democracia em países como o Brasil, ainda que sob o modo de produção capitalista? Governos de esquerda que venham a ser eleitos no Brasil terão capacidade de interferir nas FFAA de modo a alterar seu curso histórico marcado por ações antidemocráticas? As

forças políticas democráticas e progressistas terão força para fazer a disputa ideológica dentro da caserna?

Independentemente das respostas a esses questionamentos, Poulantzas nos dá pistas para aprofundar o entendimento sobre o contexto no qual estavam inseridos os governos do PT, ao analisar o Estado capitalista e os interesses das classes dominadas:

O poder político parece estar fundado, nesse Estado, num equilíbrio instável de compromisso. Precisemos:

1 – Compromisso, na medida em que esse poder, correspondendo a uma dominação hegemônica de classe, pode ter em conta interesses econômicos de certas classes dominadas, eventualmente contrários ao interesse econômico a curto prazo das classes dominantes, sem que isso atinja o plano dos interesses políticos;

2 – Equilíbrio, na medida em que esses “sacrifícios” econômicos, sendo reais e criando assim o campo de um equilíbrio, não colocam em causa, enquanto tais, o poder político, que fixa precisamente os limites desse equilíbrio;

3 – Instável, na medida em que esses limites do equilíbrio são fixados pela conjuntura política (POULANTZAS, 2019, p. 195) [grifo do autor].

Dessa maneira, para entender o golpe de 2016, é preciso ir além da crítica superficial localizada nos supostos equívocos de um governo presumidamente inábil. Em contrapartida, não se pretende interpretar – de modo enganoso – o golpe como uma inevitabilidade histórica. Mas deve-se considerar que a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores representou uma “*unidade* e uma *contradição* dos interesses das classes ou frações de classes aliadas” (POULANTZAS, 2019, p. 246).

Assim, o *equilíbrio instável de compromisso* sobre o qual sempre se sustentou o governo do PT ao longo de 14 anos – contraditoriamente em aliança com frações da classe dominante –, continuamente sob ataque, foi rompido definitivamente.

Por fim, com muito mais dúvidas do que terminações, e retomando as ideias de Bédarida, esta reflexão é uma *história inacabada*, e, por isso,

obviamente será reescrita, pois está contida na categoria de *morada provisória*.

Referências

ARAÚJO, G. S. S. D.; SANTOS, P. P. *Façamos Justiça à Lava-Jato*. São Paulo: Grupo Prerrogativas, 2020.

AREIAS, K. Militares acolhem Bolsonaro. *O Dia*, Rio de Janeiro, dezembro 2014.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

AZEDO, L. C. O impeachment de Dilma Rouseff: crônicas de uma queda anunciada. Brasília: Verbena, 2017.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BÉDARIDA, F. *Tempo presente e presença da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 6.880. *Estatuto dos Militares*, 9 dezembro 1980.

BRASIL. Manual das Escolas Cívico-militares. *Regulamento das Escolas Cívico-militares*, 2020. 76.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173-199.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2019.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. São Paulo: Jardim dos Livros, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. Trad. Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

RODRIGUES, F. Comandante do Exército pede a militares cautela com redes sociais. *Poder 360*, setembro 2021.

SANTOS, R. A. D. Coerção, punição e Estado ampliado no Brasil. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 476-495, setembro-dezembro 2020.

SODRÉ, N. W. *História militar do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

MEMÓRIAS DA DITADURA BRASILEIRA EM “UM GOSTO AMARGO DE BALA”, DE VERA GERTEL

Margareth Torres de Alencar Costa
Joelma de Araújo Silva Resende

Resumo: Este artigo investiga as memórias da ditadura brasileira apresentadas por Vera Gertel em *Um gosto amargo de bala*, texto autobiográfico publicado em 2013 que apresenta a militância da autora na luta pela democracia do país. Vera Gertel herda dos pais esse desejo coletivo de mudar sua realidade; ainda na adolescência, começa a ler Marx e Engels, entra para a Juventude Comunista e sua militância segue, adentrando o período da ditadura militar. Ela recebia clandestinos, escondia armas, providenciava todo o suporte para os perseguidos, era a favor da luta armada e amiga de Marighella, que foi assassinado pelos militares. Coggiola (2001) é utilizado para apresentar o contexto histórico da época; Zinani (2010), Pollak (1989), Sarlo (2007), Figueiredo (2017) abordam as relações entre ditadura e memória; Seligmann-Silva (2000) e Dalcastagne (1995) escrevem sobre o trauma e a dor que permeiam o período retratado. Percebe-se que Vera Gertel tenta utilizar a escrita como catarse, um alívio para suas memórias traumáticas, porém, não consegue, pois estas trazem marcas que jamais serão esquecidas. E continuar vivendo, mantendo essas memórias vivas é uma forma de lutar contra esse esquecimento, fazendo com que não haja retorno de tempos tão dolorosos e difíceis, como foi na ditadura militar brasileira.

Palavras-Chave: Memória. Esquecimento. Ditadura. Vera Gertel.

MEMORIAS DE LA DICTADURA BRASILEÑA EN “UNA AMARGA GUSTO DE BALAS”, DE VERA GERTEL

Resumen: Este artículo investiga los recuerdos de la dictadura brasileña presentados por Vera Gertel en *Un sabor amargo de balas*, un texto autobiográfico publicado en 2013 que presenta la militancia del autor en la lucha por la democracia en el país. Vera Gertel hereda de sus padres este deseo colectivo de cambiar su realidad; aún en su adolescencia, comenzó a leer a Marx y Engels, se unió a la Juventud Comunista y su militancia continuó, entrando en el período de la dictadura militar. Recibió inmigrantes ilegales, escondió armas, brindó todo el apoyo a los perseguidos, estaba a favor de la lucha armada y era amiga de Marighella, quien fue asesinada por los militares. Coggiola (2001) se utiliza para presentar el contexto histórico de la época; Zinani (2010), Pollak (1989), Sarlo (2007), Figueiredo (2017) abordan la relación entre dictadura y memoria; Seligmann-Silva (2000) y Dalcastagne (1995) escriben sobre el trauma

y el dolor que permean el período retratado. Se nota que Vera Gertel intenta utilizar la escritura como catarsis, un alivio para sus recuerdos traumáticos, sin embargo, no puede, ya que estos traen marcas que nunca serán olvidadas. Y seguir viviendo, mantener vivos estos recuerdos es una forma de luchar contra este olvido, asegurando que no se vuelva a tiempos tan dolorosos y difíciles, como fue en la dictadura militar brasileña.

Palabras Clave: Memoria. Olvido. Dictadura. Vera Gertel.

Considerações iniciais

Esse artigo investiga as memórias da ditadura brasileira em *Um gosto amargo de bala*, de Vera Gertel. A autora escreve sua história e, ao mesmo tempo, descreve os anos cinzentos da ditadura no país, durante os quais ela se envolveu em lutas sociais, foi perseguida e participou ativamente contra um dos períodos mais cruéis da história do Brasil. Ainda na adolescência, Vera começou a ler Marx e Engels e entrou para a Juventude Comunista, sem que seus pais soubessem, pois a vida de militante era dura e incerta. Com o passar dos anos, envolveu-se cada vez mais nas atividades políticas. À medida que narra os acontecimentos políticos, ela também relata seus relacionamentos amorosos e sua carreira de atriz.

A casa de Vera tornou-se apoio logístico de grupos pacíficos e também daqueles dispostos a pegar em armas. Vera queria atuar na luta armada, mas o dilema era como fazer isso sem abandonar o filho. Ela recebia clandestinos, escondia armas, providenciava todo o suporte para os perseguidos. Trabalhava com Marighella, assassinado em 4 de novembro de 1969. Quando soube de sua morte, teve que recorrer à ajuda de um psicanalista para lidar com a perda do amigo e com toda a situação do país. Seu relato vai até o ano de 1974.

Através do relato de Vera Gertel, percebemos sua busca constante por um país democrático e que oportunizasse condições igualitárias de vida para todos, comportamento que ela aprendeu com os pais comunistas. Vera relata detalhes dos bastidores de um dos períodos mais violentos da história brasileira, e rememora as lutas que travou pela democracia desde muito jovem, através da participação em movimentos estudantis. Com o cenário brasileiro caminhando para o controle da vida das pessoas, censura e violência

contra manifestantes, Vera não pôde deixar de se inserir na busca por um país melhor.

Nesse sentido, as memórias de Vera Gertel nos revelam não só o contexto de uma época violenta contra a democracia, mas também os traumas que se revelam através de sua escrita. Em *Um gosto amargo de bala*, percebe-se esse sabor repugnante que insiste em não sair da boca de quem sofreu as atrocidades desse período da história do Brasil, que não deve ser esquecido. Embora as lembranças sejam cruéis, elas devem permanecer vivas. Isso a literatura faz: mantém vivas as memórias da ditadura, para que todos lembrem desse período do qual não queremos retorno.

A ditadura brasileira

Para compreensão do contexto ditatorial no Brasil, recorre-se a Coggiola (2001). De acordo com o referido autor, de forma geral, os regimes militares possuem alguns pontos em comum, como a dissolução de instituições, a crise de partidos políticos tradicionais, a militarização da vida política e social e, conseqüentemente, o crescimento econômico, social e político da instituição militar.

No caso do Brasil, antes de 1964 já existia um período de tensão, censura e violência por conta de disputas políticas: os sindicatos pressionavam por uma reforma de base, queriam reforma agrária, criação de CPI para investigar os ganhos de empresas multinacionais que se instalaram no Brasil; tudo isso ameaçava o controle do governo de João Goulart sobre o país. O governo norte-americano não iria ficar esperando seu poder sobre o país acabar devido à revolta de sindicatos e camponeses. Em abril de 1964, resolveram praticar o golpe decisivo, que derrubou o regime civil brasileiro.

No dia 31 de março de 1964 foi aprovado um plano militar norte-americano para envio ao Brasil de armas e munições para apoio aos militares golpistas. Porém, naquele momento não houve necessidade de uso de armas. Como se percebe, o investimento no golpe foi muito alto e continuou acontecendo ao longo dos anos para manutenção dos militares no comando do Brasil; como justificativa para a tomada de poder, era usado o argumento de que o governo de João Goulart estava ameaçado por comunistas, que

trariam desordem ao país. A promessa era de que a economia e a ordem precisavam ser restauradas.

Daí por diante, já é de conhecimento geral (embora seja sempre bom lembrarmos), o que aconteceu de 1964 a 1985: violência, arbitrariedades, descumprimento da Constituição, torturas e mortes. Sindicalistas, professores, artistas, estudantes, metalúrgicos, camponeses, homens e mulheres reagiram ao governo ditatorial dos militares-golpistas:

Durante o governo do General Garrastazu Médici (1969-1974) e, em menor intensidade, no governo Geisel (1974-1979), os agrupamentos identificados com a “luta armada” – no campo e na cidade – foram sendo perseguidos e eliminados, com enorme mobilização de tropas e do aparelho repressivo do Estado. No sul do Pará as forças repressivas mobilizaram um contingente militar envolvendo, aproximadamente, vinte mil soldados para debelarem a guerrilha dos militantes do PC do B. O resultado desta ofensiva foi o assassinato de pelo menos 61 militantes das forças guerrilheiras que atuavam no Araguaia. A repressão desencadeada contra os grupos armados acabou, entretanto, atingindo também um sem-número de pessoas que não estavam envolvidas, muitas das quais, além de presas de forma violenta e arbitrária, foram torturadas e assassinadas. Na luta contra as forças repressivas do Estado militarizado foram mortas mais de uma centena de pessoas e outras tantas são dadas como desaparecidas (COGGIOLA, 2001, p. 22).

Com o enfraquecimento dos militares, devido, dentre outros motivos, às relações com os Estados Unidos não ter se mantido tão fortalecida como antes, o regime militar chega ao fim e, em 1985, Tancredo Neves é eleito através de eleições indiretas. A Lei da Anistia, assinada em 1979 pelo Presidente João Figueiredo, também contribuiu para o fim das arbitrariedades dos militares.

Ditadura e memória

A relação entre memória e ditadura é relevante para duas áreas: literatura e história. No contexto da produção literária, a memória se

transforma em narrativa. No caso de países que sofrem períodos de ditadura, a reconstituição da memória nacional é de extrema importância para as fontes históricas e literárias e contribuem para construção de uma nova memória nacional. Na ditadura da América Latina, muitos atos de repressão são cometidos. Torturas, assassinatos e inúmeros desaparecimentos são praticados sob o pretexto de manter a ordem no país. A Literatura busca tematizar esse período de sofrimento; conforme Zinani: “a necessidade de registro ficcional é apontada como solução para aquilo que ultrapassa o conceito, pois o entendimento também depende de uma coerência formal que, às vezes, somente é obtida através da ficção” (ZINANI, 2010, p. 128). Portanto, ao ser transposto para o texto literário, o evento ditatorial é transmitido de maneira mais eficaz que um simples relato que não possui a força de um texto ficcional.

Desde o final do século XX, a memória tem sido um dos aspectos que preocupa a cultura. A memória é “entendida como modalidade de formar/manter a identidade individual e, especialmente, a coletiva” (ZINANI, 2010, p. 95). Como a memória é seletiva, deve haver uma negociação entre memórias individuais e memória coletiva, para que se tenha algo em comum.

Para Pollak (1989), a memória subterrânea é aquela que privilegia a análise dos excluídos e das minorias. Ela se opõe à memória nacional (oficial), e se sobressai em momentos de crise. A relação entre ditadura e memória subterrânea é muito importante para a literatura, principalmente quando essa memória é transformada em testemunho e concretizada em forma de narrativa. Normalmente, os relatos autênticos de sobreviventes de situações-limite não dispõem da força dos textos ficcionais. A narrativa baseada na memória apresenta falhas, devido à impossibilidade de lembrar detalhes, não há como abarcar totalmente o fato narrado:

A literatura de testemunho, na verdade, funciona como tradução de algo que efetivamente ocorreu. No entanto, é impossível reproduzir esse real, categorizado como um evento excepcionalmente doloroso, em situação normal, o que justifica a necessidade de sua apresentação através da literatura (ZINANI, 2010, p. 129).

Para Sarlo (2007), a literatura sobre a ditadura é uma tentativa de fazer com que a memória mantenha vivo tudo o que foi vivido, mesmo que sejam lembranças trágicas e que tragam novamente o sofrimento. É uma forma de impedir o esquecimento. Não podem ser esquecidos processos históricos que foram determinantes para a formação da identidade de cada país. Em muitos países, e destacam-se, aqui, os países da América Latina, essa luta pela democracia aconteceu desde suas origens.

A América Latina, desde a colonização, tem apresentado cenário político conturbado, seja através da escravização, exploração de matérias-primas e massacre da própria cultura, a dominação do continente por europeus persistiu por muitos anos. Com os movimentos emancipatórios, o foco de dominação mudou; agora, a própria América exerce esse papel. Assim, surgiram os movimentos populares, que foram reprimidos violentamente em diversos países. Em torno dos anos 1960, as oligarquias e o populismo foram duas situações políticas utilizadas para a manutenção do poder (ZINANI, 2010).

Nas oligarquias, o poder se concentrava nas mãos de grandes proprietários, que eram financiados por capital estrangeiro para manutenção do poder. O populismo aconteceu onde o sistema oligárquico já não era tão forte. Nessa situação, quem assumia o poder era pressionado pelas oligarquias rurais que ainda sobreviviam e pelo imperialismo que não admitiam perder seu espaço. Como as classes populares já estavam organizadas para lutar por seus direitos, é de se imaginar que o regime populista não tinha como se manter (ZINANI, 2010). Assim, surgem os grupos revolucionários, que reivindicam melhores condições de vida e lutam por seus direitos, e o grupo que está no poder passa a agir com truculência e violência para reprimir os “rebeldes”.

Figueiredo (2017) aborda a importância dos textos literários sobre a temática da ditadura, e assegura que toda a memória que esses textos carregam não pode ser esquecida, pois auxilia na investigação de todas as atrocidades cometidas naquele período: “Todo o trabalho de investigação do que ocorreu nos porões da ditadura é um dever da memória em relação às vítimas, a seus familiares e à sociedade em geral” (FIGUEIREDO, 2017, p. 13).

Figueiredo (2017) ainda destaca três momentos importantes relacionados ao resgate da memória do período da ditadura militar brasileira. O primeiro momento culminou no livro *Brasil: Nunca mais*, organizado por jornalistas, religiosos e advogados que conseguiram fotocopiar processos nos tribunais militares. O segundo momento foi a criação, em 1995, da Comissão Especial sobre mortos e desaparecidos políticos, que tinha o objetivo de “elucidar a situação dos mortos e desaparecidos no regime militar” (FIGUEIREDO, 2017, p. 17). E o terceiro momento foi a criação da Comissão Nacional da Verdade, em 2012.

Nesse contexto, acontece a anistia, que significou um retrocesso em um momento em que se esperava que aqueles que foram responsáveis por tantas mortes, torturas e desaparecimentos fossem realmente considerados culpados. Anistia, para Figueiredo (2017) significa amnésia e “no caso da anistia brasileira, ela foi injusta porque protegeu e ocultou os culpados pelas torturas e assassinatos, impedindo a apuração da verdade e a punição dos responsáveis” (FIGUEIREDO, 2017, p. 24). Sendo assim, não foi possível acontecer o esquecimento e o perdão, pois, para que isso ocorresse, a punição dos responsáveis deveria ter acontecido: “A anistia pretende apagar as marcas psíquicas ou sociais, como se nada tivesse acontecido, enquanto a prescrição consiste na proibição de se aplicarem as penas legais depois de transcorrido um certo período de tempo após o crime cometido” (FIGUEIREDO, 2017, p. 33).

Assim, encontra-se na literatura brasileira uma série de obras literárias que retratam a violência cometida durante a ditadura no país. Homens e mulheres que sofreram torturas, prisões e as mais desumanas formas de violência resolveram escrever o que viveram para que isso não fique no esquecimento. Esse tipo de escrita revela todo o trauma que essas pessoas carregam e que nunca deixarão de carregar, pois o que sofreram vai muito além de sofrimento físico; elas tiveram suas almas, e sonhos torturados, e por isso, a escrita pode estar em pedaços também:

A escrita objetiva tende a homogeneizar para que seja fixada uma versão da História sem fissuras, ao passo que a Literatura, pelo viés da subjetividade, mostra resíduos de experiências fraturadas pela violência do vivido. É por

isso que a escrita do trauma é, frequentemente, uma escrita fragmentária e lacunar (FIGUEIREDO, 2017, p. 44).

Seligmann-Silva (2000), ao abordar o trauma, “uma ferida na memória” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 84), afirma que tanto “o testemunho deve ser visto como uma forma de esquecimento, uma ‘fuga para frente’, em direção à palavra e um mergulhar na linguagem, como também, por outro lado, busca-se igualmente, através do testemunho, a *libertação* da cena traumática” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 90). Com isso, entendemos que, ao escrever sobre o que viveu, o traumatizado busca libertação, almeja esquecer o que passou; a escrita torna-se, assim, uma possibilidade de rota de fuga.

Na visão de Seligmann-Silva (2000), falar ou escrever sobre o trauma vivido pode trazer a libertação tão desejada; o traumatizado sentirá alívio por colocar para fora todo seu sofrimento e assim acontecerá o processo catártico. Acredita-se que essa catarse pode acontecer ou não, devido a fatores como o tipo de trauma sofrido, o acesso ou não à assistência psicológica, auxílio da família e amigos, e os mais variados contextos externos e internos que podem influenciar nessa libertação.

Não se sabe se essa libertação do trauma sempre acontece a partir do testemunho, porém essa busca deve sempre acontecer. De acordo com Dalcastagnè (1996), essa fuga do trauma é necessária, já que ninguém quer viver preso a nenhuma dor, porque esta não serve para nada, como afirma a autora:

A dor não faz o homem mais forte, tampouco mais digno, não lhe perdoa os pecados, não lhe ensina coisa alguma que ele não pudesse aprender em meio à alegria. Nada, nenhum governo, nenhuma religião, nenhuma arte, pode justificar o sofrimento. Homem algum tem a obrigação de suportá-lo (DALCASTAGNÈ, 1996, p. 137).

Sendo assim, o sofrimento não tem utilidade alguma, não tem razão de existir. Não se pode justificar a utilização do sofrimento para se obter determinados resultados positivos. Quem pratica a violência e causa dor aos outros o faz por maldade, por prazer em ver o sofrimento alheio, e não porque espera alcançar algo de necessário para o sofredor.

Memórias da ditadura brasileira em *Um gosto amargo de bala*

Vera Gertel já traz, desde o nascimento, a ligação com o engajamento social, o Comunismo, a clandestinidade. Seu pai, Noé, ao fazer seu registro, quando ela já tinha dois anos, desistiu de colocar seu nome de Anéli (em homenagem à Aliança Nacional Libertadora) como sua mãe queria. Segundo ele, esse nome levantaria suspeitas. É nesse contexto de militância dos pais, com mudanças constantes de residência, visitas ao pai na prisão, e família dividida, que Vera cresceu e se tornou, também, militante.

Vera relembra que, em 1937, durante o Governo Vargas, a ditadura foi instaurada com a justificativa de manter a ordem no país. O governo cometia atrocidades sob o pretexto de que estava defendendo o país do comunismo, livrando-o de uma total desordem. Assim, realizava prisões aleatórias e desrespeitava a lei, inserindo o fascismo no país. Vera, através da vida que seus pais levavam e da situação em que o país estava, cresce com o desejo de lutar por dias melhores, apesar de saber que não seria fácil a vida enquanto militante: “A situação de vida dos comunistas não andava melhor. Cadeia, clandestinidade, tortura, morte de companheiros, mas prosseguiram lutando para que Getúlio não aderisse ao eixo. Suas mulheres, quando não estavam presas, tinham dificuldade para sobreviver” (GERTEL, 2013, p. 30).

Com o pai na prisão, Vera e sua mãe, Raquel, vão morar na casa de um amigo desta. Para uma criança, lidar com pai preso, falta de moradia, vida clandestina, e as perguntas que as colegas da escola faziam não era nada fácil: “Por essa época, acumulei alguns tiques nervosos: repuxava e escancarava a boca em caretas horrendas, roía as unhas e batia um no outro até sangrar os ossinhos salientes da articulação dos pés” (GERTEL, 2013, p. 32).

Quando o pai sai da prisão, a família fica sem saber o que fazer da vida, tão acostumados que estavam em viver separados, sem residência fixa, fugindo da polícia. Não sabiam o que fazer com a liberdade, pois o comum para eles, inclusive para Vera, era viver um dia de cada vez, sem pensar muito no futuro, sem fixar raízes, com o temor e a preocupação sempre a rondá-los, como se realmente fossem criminosos: “De pensão em pensão – uma cautela

da clandestinidade —, pai, mãe e filha se sentiam deslocados também na vida. A cadeia deixa sequelas não só no condenado” (GERTEL, 2013, p. 37).

A ausência da mãe é outra marca que Vera carrega por conta da separação familiar. Com o marido na prisão, Raquel não tinha condições de se manter financeiramente, e a filha Vera ficava com alguém que pudesse cuidar dela: “eu gostaria mesmo é de ter minha mãe sempre por perto” (GERTEL, 2013, p. 40) e isso só acontecia nos finais de semana; “a família se visitava, em vez de morar junto” (GERTEL, 2013, p. 41). Com o pai fora da prisão e conseguindo trabalho, eles voltam a ficar juntos, porém, Noé é sempre visto como suspeito em qualquer conturbação política.

Vera, como já nasceu nesse ambiente de militância e clandestinidade, acostumou-se a conviver em meio às mudanças de moradia e discussões políticas. A vida clandestina era a única que ela conhecia, e por isso, era algo natural para ela. Aprendeu desde cedo pelo que os pais estavam lutando, pois a vida deles se resumia à militância: “Comiam, bebiam, sonhavam política. Como o ar que se respira, implantar a igualdade no planeta era o fundamento daquelas vidas” (GERTEL, 2013, p. 51). O sonho dos pais, de vencer o capitalismo e implantar o socialismo, para que a exploração do homem pelo governo tivesse fim, ia se tornando o sonho de Vera também:

Eu, com uma diferença de nove anos para meu irmão, desfrutava com naturalidade da semiclandestinidade. Participe das acaloradas discussões políticas entre os adultos, ficava fascinada com aquela gente corajosa, amiga e solidária, capaz de abdicar dos confortos de uma vida burguesa e confortável em prol da justiça social (GERTEL, 2013, p. 48).

Porém, Noé e Raquel, pais de Vera, não desejavam para a filha a vida da militância, pois sabiam dos perigos que passam as pessoas que lutam por justiça social em um país em que seus governantes tentam manter a dominação a qualquer custo. Vera tinha apenas 13 anos quando decidiu se engajar realmente na luta; entre as descobertas da adolescência e a paixão pela arte, ela resolve encarar o mesmo caminho dos pais:

Acreditando estar na hora de atuar politicamente, fui estudar Marx e Engels no grupo judaico Hashomer, sionista, sim, de esquerda, desejoso de implantar o socialismo em Israel. Como este não fosse meu país, deixei o grupo e entrei para a Juventude Comunista, sem que meus pais soubessem, pois eles não desejavam para a filha a vida de militante: dura, incerta, sacrificada e quase sempre frustrante (GERTEL, 2013, p. 67-68).

Essa escolha de Vera mudou os rumos de sua vida. Escolher lutar por justiça social significa, muitas vezes, abdicar de suas escolhas pessoais, visto que a qualquer momento poderia ser presa ou morta por lutar pelos interesses da coletividade. Não é uma luta por questões individuais e Vera sabia disso. E sabia também da importância da juventude se envolver na política: “Nunca foi nem será mau para estudantes fazer política, um exercício de cidadania, um combate à alienação” (GERTEL, 2013, p. 70).

Através do relato de Vera, acompanhamos algumas passagens da História do Brasil e do mundo, como a ditadura do Estado Novo, a Segunda Guerra Mundial, o suicídio de Getúlio Vargas e os primeiros anos após o golpe de 1964. Nesse contexto, através dos acontecimentos e do posicionamento dos pais e da vida que levavam, Vera vai construindo sua identidade militante; se dedica a leituras e se envolve com o teatro engajado: “Como marxistas, não conseguíamos separar teatro, ou tudo que fazíamos, de uma visão política” (GERTEL, 2013, p. 85).

Enquanto Vera e seus companheiros estudantes lutavam pela tão almejada democracia, o governo procurava a qualquer custo se manter no poder, seja através da manutenção da ideia de que os comunistas e todos aqueles de esquerda queriam destruir o país, ou praticando todas as formas de violência possíveis. A direita sustentava a ideia que a UNE (União Nacional dos Estudantes) era um “antro de subversão” (GERTEL, 2013, p. 132) e assim desviava o foco do problema do país. Vera se assustou quando, em uma reunião de estudantes, em 31 de março de 1964, a UNE foi incendiada e, por pouco, ela e seus companheiros conseguiram escapar: “Estavam matando gente na praça” (GERTEL, 2013, p. 143). Naquele episódio, ela rememora o que já havia presenciado no passado: “Voltou-me à memória todo o sofrimento

com o golpe civil de 1937. Sabia que os golpistas tinham vindo para tomar o poder. Ficariam por muito tempo” (GERTEL, 2013, p. 144).

A memória de Vera, a partir desse episódio do ataque à UNE, serve para alertá-la que ações do passado podem voltar a acontecer. Na verdade, ações violentas já estavam acontecendo e tudo poderia piorar, pessoas já estavam sendo mortas; ela e seus companheiros de luta poderiam ter morrido queimados. Os golpistas queriam exterminar quem quer que tentasse atrapalhar sua manutenção no poder; há anos vinham arquitetando o golpe e, por fim, conseguiram concretizar:

Não era verdade que estávamos caminhando para um golpe comunista. A conspiração golpista vinha desde a derrubada de Getúlio, em 1954 (se não antes), que, com seu suicídio, apenas a retardou. O imperialismo norte-americano não estava nada contente com o monopólio do petróleo, as siderúrgicas nacionais, a industrialização, as encampações de empresas americanas feitas por Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, nem com as reformas de base anunciadas por João Goulart (GERTEL, 2013, p. 145).

O terror se instalou durante duas décadas no Brasil: censura, perseguições, torturas, mortes, tudo isso para quem ousasse se opor ao governo. “Nada do que se alegara sobre o perigo comunista, como pretexto ao golpe, se provara. Não houve retorno à democracia” (GERTEL, 2013, p. 175). O que houve foi o oposto, visto que a Constituição era desrespeitada e o país passou a ser comandado através de decretos, os Atos Institucionais. Para piorar a situação, os militantes entraram em divergência sobre como enfrentar os golpistas, se através da luta armada ou através da lua pacífica. Em 1968, com o assassinato do estudante Edson Luís, os movimentos de protesto tornaram-se mais radicais. Sobre a disposição das pessoas de entrarem na luta armada, Vera escreve: “talvez muito poucas estivessem dispostas a pegar em armas para enfrentar os militares, mas a grande maioria apoiaria essa forma de luta ou ela não teria durado de 1968 a 1974, quando a Guerrilha do Araguaia foi exterminada” (GERTEL, 2013, p. 217).

Apesar do medo e das perdas de amigos, inclusive Marighella, em decorrência da violência dos militares, Vera não recuava, muito pelo

contrário, se envolvia cada vez mais na luta. Foi intimada, presa e logo em seguida, solta. Sentiu necessidade de recorrer à Psicanálise, pois segundo ela: “Precisava de ajuda. Mortes, prisões, torturas, exílios pesavam a tal ponto que eu parecia carregar nas costas a culpa do mundo” (GERTEL, 2013, p. 226). E não era para menos. O contexto em que vivia era aterrorizador, mas apesar de todas as dificuldades, não tinha como voltar atrás; uma vez inserida na luta, só há um caminho: continuar. A militância estava em seu sangue:

Deixei de me interessar pela política institucional e só pensava na clandestina, que era exercida sob o medo de prisões, torturas, assassinatos e desaparecimento de opositores. Sofria pelos amigos e pelos que não conhecia. Admirava a bravura, o risco que corriam em suas ações, principalmente para libertar companheiros encarcerados (GERTEL, 2013, p. 242).

As memórias de Vera vão até o ano de 1974, e ela escreve sobre o quanto é difícil ela relembra tempos tão sombrios. Vera pensou que escrever sobre o sofrimento ajudasse a aliviar as dores, mas se enganou. Não há como reparar todo o sofrimento vivido, as lágrimas sempre vêm junto com as lembranças. Sobre sua escrita, revela:

Custou-me escrevê-las. O período foi duro. Por vezes, aos soluços. As lágrimas escorrendo mal me deixavam ver as palavras na tela do computador. Uma ou outra vez, pensei que pelo menos poderiam me servir como catarse. Que bobagem. Não há memórias, narradas ou escritas, capazes de nos livrar do sofrimento. A sobrevivência vai ser conseguir conviver com ele (GERTEL, 2013, p. 270).

Para Vera Gertel, escrever ou falar sobre tempos tão tenebrosos não servem como catarse, não ajudam a aliviar as dores vividas, porém pode-se considerar que, mantendo as memórias vivas, pode-se continuar lutando para que esse passado sombrio não retorne, causando tantas perdas e tanto sofrimento. Para Vera, continuar vivendo, apesar de tudo, já é uma vitória.

Considerações finais

A partir da investigação realizada sobre as memórias sobre a ditadura em *Um gosto amargo de bala*, de Vera Gertel, pode-se inferir que o testemunho de um passado traumático é essencial para que se evite o esquecimento. A ditadura militar no Brasil foi um período em que aconteceram as mais diversas formas de violência e perversidade, com a justificativa de se manter a ordem no país, livrar o país do comunismo e de terroristas.

Os textos literários produzidos com a finalidade de registrar o que ocorreu nessa época auxiliam no resgate de ações praticadas em um período obscuro da história do Brasil. Esses textos devem ser lidos para que possamos perceber as relações entre literária, história e memória, e resgatar aquilo que não pode ser esquecido.

O esquecimento, nessas situações, pode ser perigoso, porque corre-se o risco de se ter novamente o mesmo período de truculência, violência, censura e todas as atrocidades que foram vividas. O registro do testemunho, no caso de Vera Gertel, por mais que não tenha servido como catarse e libertação da experiência traumática, serve para que se fique sempre em alerta do quanto se precisa da democracia, e do quanto a ditadura deve ser sempre rejeitada.

Referências

COGGIOLA, Osvaldo. *Governo Militares na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2001.

DALCASTAGNE, Regina. *O espaço da dor*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

FIGUEIREDO, Eurídice. *A literatura como arquivo da ditadura brasileira*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2017.

GERTEL, Vera. *Um gosto amargo de bala*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000.

ZINANI, Ceci Jeanine Albert. *História da Literatura: questões contemporâneas*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

O AVANÇO DA MILITARIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AUTORITARISMO E SILENCIAMENTO X DEMOCRACIA E REFLEXÃO

Maria Amélia Silva Nascimento
Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Resumo: Trata-se de uma reflexão sobre o avanço da militarização na educação brasileira, enfocando, principalmente, as Escolas Cívico-Militares (Ecim). Dessa forma, buscamos tecer algumas reflexões sobre as implicações desse processo na vida dos estudantes, da escola e da sociedade. Para tanto, consideramos atos, planos e documentos oficiais relativos ao assunto e mapeamos artigos, dissertações e teses, que nos forneceram pistas importantes para favorecer nosso debate, assim como apontaram o que já se tem produzido sobre tal temática. Além disso, para nos ajudar a pensar a questão, apoiamos-nos em estudos de pesquisadores da educação e da cultura, tais como: Paulo Freire (1985, 1996, 2005, 2007, 2008), Adorno (1995, 2019), Foucault (2014), Spivak (2010), entre outros. Com os estudos feitos, vários signos apontaram para a falácia da redução da violência e da melhoria do rendimento escolar como justificativas para a imposição da Ecim no território brasileiro. Isto foi demonstrado, na medida em que, de forma violenta, essa militarização tem formatado subjetividades, silenciado sujeitos, através da metodologia disciplinar, hierárquica e autoritária, que anula a palavra, a cultura, o saber do outro. Essa operação traduz sua lógica neoliberal, de mercado e de controle, inviabilizando, portanto, o ambiente democrático e autorreflexivo, que condiz com a educação, enquanto ato emancipador, que ajuda a construir sujeitos e não objetos/peças de uma engrenagem. Por fim, reforçamos a importância de mais estudos-pesquisas, para que, de fato, se possa refletir sobre que educação, estudantes, sociedade queremos. Se queremos uma escola ou uma cela, uma cadeia.

Palavras-Chave: Militarização/educação. Autoritarismo-hierarquia. Democracia-autorreflexão. Projeto escola/sociedade.

THE ADVANCE OF THE MILITARISATION OF BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: AUTHORITARIANISM AND SILENCING X DEMOCRACY AND REFLECTION

Abstract: This paper seeks to reflect on the advance of militarization in Brazilian education, focusing mainly on Civic-Military Schools (Ecim). In this way, we seek to ponder the implications of this process on students lives, the school and society. To accomplish this, we considered acts, plans and official

documents related to the subject and mapped articles, papers and thesis that provided us with important clues to further our debate and also pointed out what has already been produced about this subject. Additionally, to support this reflection we rely on studies by education and culture researchers, such as: Paulo Freire (1985, 1996, 2005, 2007, 2008), Adorno (1995, 2019), Foucault (2014), Spivak (2010), among others. With the studies already conducted, many signs pointed out the violence reduction and improvement of school performance fallacy as justifications for the imposition of Ecim in the Brazilian territory. This has been proved as the militarization, in a violent way, has been shaping subjectivities, silencing subjects through the disciplinary methodology, which is authoritarian and hierarchical, that nullifies the word, the culture, the knowledge of the other. This process translates its neoliberal, market and control logic, thus impairing the democratic and self-reflexive environment that, while being an emancipating act, helps to construct subjects and not objects/parts of a machine. Lastly, we reinforce the importance of further study-research, in order to, in fact, reflect on what education, students, and society we want. Whether we want a school or barracks.

Keywords: Militarization/education. Authoritarianism/hierarchy. Democracy/self-reflection. Project school/society.

Algumas palavras iniciais

A temática Colégios Militares e Escolas Cívico-Militares no Brasil é um assunto que carece mais do que nunca ser estudado e debatido. Sobretudo pelo fato de que nessas primeiras décadas do século XXI tem ocorrido a expansão vertiginosa da militarização das escolas em nível estadual e municipal. Por conseguinte, com este estudo objetivamos promover uma reflexão sobre o avanço da militarização na educação brasileira, enfocando, principalmente, as Escolas Cívico-Militares (Ecim). Dessa forma, buscamos tecer algumas discussões sobre as implicações desse processo na vida dos estudantes, da escola e da sociedade.

Como metodologia, consideramos atos, planos e documentos oficiais relativos ao assunto e mapeamos artigos, dissertações e teses, de 2015 a 2020, que nos forneceram pistas importantes para favorecer nosso debate, assim como apontaram o que já se tem produzido sobre tal temática. Além disso, para nos ajudar a pensar a questão, apoiamo-nos em estudos de pesquisadores da educação e da cultura, tais como: Adorno (1995, 2019),

Deleuze (1992), Freire (1985, 1996, 2005, 2007), Foucault (2014), Santos (2016), Spivak (2010), dentre outros.

Nesse sentido, apresentando resultados e discussões, nosso texto é dividido em quatro partes, excluídas esta introdução e as considerações finais. Assim, na primeira parte, tomando como referência principalmente atos e documentos oficiais do governo, historicizamos esse avanço da militarização da educação, a implantação das escolas Cívico-Militares, destacando ações governamentais nesse sentido, entre elas a criação do Projeto de Educação Cívico-Militar (Pecim). Na segunda parte, ainda rastreando esses atos e documentos, assinalamos dois principais argumentos utilizados para a imposição das escolas Cívico-Militares em solo brasileiro, quais sejam, a redução da violência e a melhoria do desempenho escolar.

Na terceira parte do texto nos dedicamos a partilhar o levantamento feito de artigos, teses e dissertações sobre o assunto, com o fim de observar o estado das pesquisas sobre tal questão, ao tempo que fomos rastreando signos, pistas para problematizarmos essa militarização, que teve seu debate acentuado no quarto tópico desse texto, quando elegemos o autoritarismo, a hierarquia e a disciplinarização como elementos que, violentamente, formatam subjetividades na escola, docilizam corpos e subalternizam sujeitos. Todo esse armamento tem sido posto em contraponto aos propósitos sonhados e lutados, por quem de fato vive e estuda o chão da escola, que configuram a educação como um ato de liberdade, de compartilhamento, e não de aprisionamento e controle. Educação para uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, humana e solidária. Nesse debate, convidamos o leitor a refletir conosco, abrindo veredas, descortinando interesses, parâmetros, valores, perguntando sobre que sucesso escolar queremos, ou melhor, que educação, que escola, que sociedade almejamos.

O avanço da militarização na educação brasileira: as escolas Cívico-Militares

A presença dos militares no âmbito educacional brasileiro não é algo novo. Consta que no período imperial já existiam organizações de ensino de natureza militar, sendo que, até o século XX, foram implantados mais de uma

dezena de Colégios Militares¹, contemplando as capitais e algumas cidades de grande porte localizadas nas 5 (cinco) regiões geográficas do Brasil.

Cabe ressaltar que inicialmente os Colégios Militares tinham como foco a formação das corporações, onde o ingresso dos alunos era restrito para os filhos dos militares ou indicações. Com o passar do tempo foi permitida a entrada de alunos civis, principalmente a partir da criação de Colégios Militares estaduais, administrados pelas polícias desses entes federativos². Nesse contexto, os estudos evidenciam que o Estado de Goiás foi o protagonista desse processo, e como se não bastasse passou a ser referência para a implantação de várias escolas desse modelo no Brasil.

A ampliação desses Colégios teve um impulso vertiginoso a partir dos desdobramentos que antecederam e sucederam ao Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, com destaque para o resultado das eleições presidenciais de 2018, visto que uma das promessas de campanha do atual presidente foi ampliar progressivamente a quantidade de Colégios Militares, a partir de outra estrutura e nomenclatura, que são as Escolas Cívico-Militares (Ecim)³. De modo que, no segundo dia após a posse, o presidente promulgou o decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), cujo artigo 16, dentre outros pontos, legalizou a ampliação progressiva das escolas públicas estaduais e municipais ao modelo dos Colégios Militares já existentes. Cabe ressaltar que o citado decreto também alterou a estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e um dos pontos alterados foi a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Contudo, a institucionalização do Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim), como a principal proposta do governo para a educação básica, ocorreu 8 (oito) meses depois, por meio do decreto nº 10.004, publicado no Diário Oficial da União em 06 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019).

¹ Sobre os Colégios Militares. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares>. Acesso em: 19 mar. 2021.

² De acordo com a Revista ÉPOCA, entre os anos de 2013 a 2018, o número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar saltou de 39 para 122 em 14 estados da Federação — um aumento de 212%. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em: 12 fev. 2021.

³ Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Com a implantação do Pecim, o cenário da militarização na educação se reconfigura, visto que as escolas municipais também podem ser militarizadas, fato ainda mais preocupante, mediante a quantidade de escolas municipais do ensino fundamental existentes no Brasil, que acolhem, portanto, um vasto número de crianças que estão praticamente no começo da fase escolar, ou seja, em uma fase considerada fundamental para seu desenvolvimento. Por essa razão, considerando esse avanço da militarização das escolas em nosso país, buscamos adentrar esse campo reflexivo, tomando como objeto de partida as Escolas Cívico-Militares (Ecim).

Os argumentos para a implantação das escolas Cívico-Militares e seus enredamentos

O discurso emergencial, utilizado pelos mandatários para a implantação acelerada dessas escolas, tem por base alguns pressupostos, dos quais destacamos dois deles: a violência escolar e o baixo desempenho dos alunos, aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras avaliações de organismos internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). A partir dessas e de outras justificativas, a metodologia disciplinar dos Colégios Militares é apresentada como um modelo⁴ para solucionar o desempenho escolar, visto que a maioria desses colégios tem sido bem sucedida nos resultados das avaliações do MEC.

A metodologia disciplinar tem como princípio um conjunto de regras a ser seguido, que possibilita a disciplinarização dos alunos, tornando-os “corpos dóceis”, como nos alerta o filósofo Michel Foucault (2014). Contudo, mesmo que alguns estudos evidenciem que os resultados dessas escolas têm sido positivos, consideramos necessário que tais resultados em paralelo com a educação pública em nosso país sejam problematizados, discutidos e analisados, considerando um conjunto de variáveis, de proposições, princípios e condições contextuais ausentes e existentes, pois a crise nas escolas públicas brasileiras é algo que vem sendo gestado faz tempo, a partir do campo

⁴ Nos documentos sobre as Escolas Cívico-Militares a palavra “modelo” é citada inúmeras vezes. Tais documentos estão disponíveis em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

político, econômico e sociocultural, sendo ainda mais perceptível na conjuntura atual, quando a burguesia e grupos ideológicos de extrema direita retomam espaços importantes do poder e são capazes de potencializar conflitos entre as classes. Isto sem dúvida tem afetado bastante diversos setores da sociedade, configurando um cenário que nos remete pensar sobre a ideia da *política da inimizade*, a qual, de acordo com Mbembe (2017), nas sociedades contemporâneas filia-se a uma cultura política, tensionada por diversos elementos oriundos de períodos coloniais, que ficam camuflados, mas, em diferentes tempos, ressurgem dentro das chamadas democracias liberais, principalmente na atualidade.

A esfera educacional brasileira, portanto, tornou-se um espaço em que acirram as disputas, a partir de uma perspectiva hegemônica das relações sociais capitalistas e ideológicas, que tem proporcionado mudanças complexas, que também atendem ao processo produtivo vigente (DOURADO, 2011). Não é por acaso que em vários países latino-americanos, dentre eles o Brasil, vem ocorrendo intensas reformas educacionais desde as últimas décadas do século passado, que são orientadas em sua maioria por organismos capitalistas neoliberais. Vejamos o argumento de Freitas (2018, p. 31) sobre o assunto: “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado [...]”. Todo esse contexto tem sido promissor para a elaboração de um conjunto de projetos neoliberais e autoritários, pois, além do Pecim, podemos citar a terceirização e privatização do ensino, o projeto Escola sem Partido, a Educação Domiciliar e *os Vouchers*, sendo que o primeiro, além de já ter sido implantado, possui metas ambiciosas para sua ampliação em curso. É oportuno também ressaltar que o acontecimento da pandemia da Covid-19 tornou-se um momento apropriado para justificar a implantação da Educação Domiciliar⁵.

Nesse sentido, acreditamos que é fundamental tomar este processo como objeto de investigação, de modo que possamos compreender melhor o contexto, as estratégias de um agenciamento neoliberal, capitalista, que faz

⁵ Cartilha da Educação Domiciliar 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

reverberar as marcas ainda de um projeto colonizador. Nessa linha, como dissemos, é fundamental investir em pesquisas que nos ajudem a problematizar, por exemplo, estes argumentos que tem consubstanciado esse processo avassalador, que tem convencido, inclusive, professores e pais de alunos, ou seja, uma parte da comunidade. Investir em pesquisas e rastrear as que já foram feitas, de modo a nos servir de pistas para ampliarmos o debate, é um caminho. É com esse intuito que buscamos fazer um trabalho de levantamento bibliográfico, de modo a refletir sobre alguns pontos já observados nessa dinâmica.

Um olhar sobre as pesquisas que se voltaram sobre o tema: pistas para reflexões

Para o desenvolvimento deste trabalho de rastreamento bibliográfico, enfocamos como recorte, sobretudo as Escolas Cívico-Militares (Ecim). Assim, buscamos artigos, dissertações e teses, a partir dos sites Google Acadêmico, Portal da CAPES e Plataforma Sucupira, com o objetivo de irmos construindo uma imagem sobre o assunto, através de trabalhos já publicados.

Com esse mapeamento, observamos que o termo *militarização das escolas públicas* é preponderante entre os 41 artigos rastreados, sendo que mais da metade desses textos foram publicados em 2020, dado que evidencia como o aumento da militarização das escolas tem instigado os pesquisadores.

Observamos que a gênese do termo *militarização* está no militarismo, que segundo Pasquino (2000) corresponde a um amplo conjunto de ideias, hábitos e ações, dentre outros pressupostos, associados à utilização de armas para determinados fins, inclusive para o exercício do poder dos militares sobre os civis.

Esse mesmo autor apresenta um argumento importante, que nos ajuda a refletir sobre o avanço da militarização em alguns contextos: “O fenômeno do Militarismo aparece, ao invés, em formas muito agudas, nos países em vias de desenvolvimento, especialmente na África e, por um longo período de sua história que ainda continua, na América Latina” (PASQUINO, 2000, p. 751). No Brasil, ressaltamos, atualmente a militarização tem se expandido de modo vertiginoso, em vários setores, sobretudo, na educação.

Silva (2014, p. 355) esclarece que “desde logo, há que se ter clareza de que militarismo e autoritarismo são irmãos siameses, inerentes às ditaduras e refratários aos ideais democráticos [...]”. É o que se observa no Brasil, onde a militarização na sociedade no período da Ditadura Militar foi tão forte que ainda hoje se faz presente, e inspira o retorno de práticas autoritárias em nome da segurança, disciplina, patriotismo, civismo e ordem social, a exemplo do Pecim, que tem sido um mecanismo a propiciar a expansão acelerada da militarização das escolas, inclusive municipais, em solo brasileiro.

Assim, as Escolas Cívico-Militares é um assunto que aparece em quase todos os artigos, fazendo-nos considerar que tal assunto se encontra articulado à temática da militarização vinculada à ideologia do atual governo federal. Ou seja, como essa é a base do atual governo federal, que tem militarizado vários dos seus ministérios, a educação também entrou no projeto, como estratégia perspicaz da atual gestão para conter uma educação crítica e democrática. Educação crítica e democrática que vinha sendo tecida e requisitada, através de múltiplas condições e possibilidades, via investimentos diversos e valorativos, que deveriam prezar por essa perspectiva e sua importância.

Entretanto, em contraponto, o que percebemos é que essa militarização desconsidera os ideais de lutas há tanto tempo travadas por estudiosos do campo, por quem vive o chão da escola, em prol de uma política que, de fato, valorize a educação como ferramenta importante na emancipação dos sujeitos, nas construções de subjetividades autônomas, autorreflexivas. Essa desconsideração, e investimento no inverso, traduz-se em todo esse processo estratégico de militarização da educação brasileira, como forma de dominação, orientado, inclusive, pelo imperialismo externo, que tem marcado a história das nações subdesenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, sobretudo na América Latina.

Sobre essa questão é oportuno citar Fernandes (1973, p. 30), quando este afirma: “portanto, o uso da militarização do poder ou de autoritarismo como estratégia política para auxiliar um desenvolvimento rápido e seguro na América Latina é absurdo”. Isso nos faz lembrar também Guattari e Rolnik (1986), quando nos dizem que a subjetividade é a matéria prima de toda forma

de produção. Nesse sentido, não é difícil conjugar controle/disciplinarização de subjetividades e desenvolvimento atrelado à pergunta que não pode deixar de ser feita: para quem? Quem receberia as benesses desse desenvolvimento orquestrado por um imperialismo capitalista que repete a retórica salvacionista do velho-novo colonizador? Com essa pedagogia disciplinar/autoritária/hierárquica seria possível/permitido/estimulado aos estudantes fazer essa pergunta?

São essas trilhas reflexivas ou pistas para se adentrar caminhos reflexivos que observamos em muitos trabalhos publicados. É nesse sentido que tanto o termo militarização das escolas públicas, quanto Escolas Cívico-Militares, representam uma espécie de “guarda-chuva”, de onde são desdobradas várias temáticas importantes como, por exemplo: disciplina, violência, formação do cidadão, cidadania, exclusão, qualidade da educação, conservadorismo, gestão democrática, implantação de Organizações Sociais e outros assuntos que são desencadeados, que estão inter-relacionados com a questão chave da militarização das escolas públicas/das Escolas Cívico-Militares, que elegemos como foco. Praticamente todos os trabalhos problematizam a expansão acelerada dos Colégios Militares e das Ecim, ao passo que nos convocam a continuar pesquisando, debatendo e refletindo sobre as implicações desse processo estratégico na dinâmica educacional subjetiva-política-cultural, logo, existencial, de sujeitos, de comunidades, de escolas, de um país.

Notamos também, nesse mapeamento a nos abrir janelas reflexivas, que quase todos os artigos são de natureza exploratória ou bibliográfica, e as principais fontes de pesquisa foram documentais. Com relação às teses, foram mapeadas somente duas, uma publicada no ano de 2015 e a outra publicada em 2016. Entretanto, não abordam a questão dos Colégios Militares e das Escolas Cívico-Militares, que são nosso foco de investigação.

Já as dissertações mapeadas somam doze, número bastante reduzido em relação aos artigos, certamente por se tratar de um trabalho que demanda maior tempo para sua elaboração. Observamos também que, do mesmo modo que os artigos, a maioria das temáticas contempladas nas dissertações toma a questão da militarização das escolas públicas como ponto de referência para os desdobramentos de assuntos significativos como, por

exemplo: punir x educar; medo ou disciplina; pagamento de mensalidades; Organizações Sociais (OS's) e a gestão das escolas; a exclusão a partir da seleção dos alunos; o disciplinar como modelo pedagógico, entre outros.

Uma boa parte dos pesquisadores, no que diz respeito às dissertações, realizou pesquisa em escolas militarizadas, onde a coleta de dados se deu pela observação direta do processo, bem como através de pesquisa documental (regimentos, estatutos, cartilhas, comprovantes de pagamentos, fotografias de eventos etc.) e realização de entrevistas. Chamou-nos a atenção o que revela uma das pesquisas sobre os preços exorbitantes referentes ao fardamento exigido em um desses Colégios Militares, inclusive Cruz (2017, p. 117-118) argumenta que “Os pais dos alunos, inconformados e sem condições financeiras para manterem seus filhos na escola, buscaram vagas em outras escolas [...]”. Outra pesquisa, feita por Castro (2016), evidencia a cobrança de mensalidades aos familiares dos alunos que estudam nesses colégios. Diante deste dado apontado, cabe refletir se de fato essas escolas podem ser consideradas públicas, se continuam sendo públicas? Em outras palavras, que mais outro processo começa a ser imposto, vem sendo engendrado com os colégios militares, com a efetivação das escolas cívico-militares?

Outra questão preocupante que notamos refere-se à gestão escolar, pois quando a gestão não é ocupada pelos policiais, são as Organizações Sociais (OS's) que gerenciam essas escolas (CRUZ, 2017). Fato que motiva outro debate: onde fica a chamada gestão democrática? A Militarização é um meio para a terceirização da educação? Em que medida os pais participam da gestão como representantes nos conselhos? Cabe ressaltar que a maioria dessas pesquisas foram realizadas considerando o âmbito dos Colégios Militares do estado de Goiás, local onde se encontra um número significativo dessas escolas, por isso há também um número expressivo de artigos e dissertações sobre a militarização das escolas goianas.

Nessa mesma linha, buscamos assinalar veredas reflexivas e colher algumas pistas sobre o arcabouço promovido pelo assunto em questão, sobre as implicações do processo de militarização das escolas públicas brasileiras. Nessa perspectiva, consideramos oportuno evidenciar o trecho da entrevista

que revela o pensamento de um Diretor Coronel sobre o processo educacional e sua participação, de seu grupo, nessa dinâmica inter-relacional na comunidade escolar.

Eu sempre falo assim: a diferença de nós militares é que nós somos treinados para dar a vida pela sociedade⁶. Se tiver que morrer, eu morro pela sociedade. O cidadão comum, não. Ele é treinado para roubar. Ele é treinado para ser beneficiado. Ele trabalha em torno de si. Essa é a nossa diferença, esse patriotismo e civismo que já não existe mais, é isso que faz eu criar um cidadão consciente, para quando amanhã ele tiver no poder ou em algum lugar, ele falar assim: eu tenho que servir a pátria. Porque a pátria é a mãe de todos, nós temos que ter isso em mente, nós temos que servir à nossa pátria (SANTOS apud CASTRO, 2016, p. 93).

Observamos o quanto essa fala é autoritária e discriminatória, quando afirma que o cidadão comum é treinado para roubar. Esse é um discurso perigoso que serve como pano de fundo para a implantação de outros projetos fascistas, como a política armamentista da sociedade brasileira, o Projeto Escola Sem Partido e outros. Vejamos como ele cita vários termos apropriados por regimes totalitários e autoritários – pátria, patriotismo, civismo –, bem como fica evidente que os ideais presentes na Ditadura Militar de outrora ainda estão em efervescência. Portanto, fica perceptível qual é o partido destes que dizem militar por uma escola sem partido.

Espaço escolar: autoritarismo e silenciamento X democracia, autorreflexão-emancipação

A partir das pistas apontadas nas leituras, nos colocamos a refletir um pouco mais sobre algumas questões, levando em conta a importância do ato de educar, bem como do espaço da sala de aula e da escola.

É fato que a promulgação da Constituição Federal em 1988, e posteriormente da Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (LDBN), nº

⁶ Grifos nossos.

9.394/96, tornaram-se os maiores fundamentos legais para o exercício da democracia no âmbito da educação brasileira pós-ditadura. Várias políticas públicas educacionais foram gestadas e implementadas a partir desses acontecimentos, bem como passou a ocorrer uma maior participação dos sujeitos nos espaços escolares a partir da chamada descentralização de poderes. Contudo, apesar da perspectiva amistosa que se instalou mediante a legislação educacional, constatamos que a democracia não se consolidou efetivamente nos espaços escolares, de modo que fosse capaz de resistir aos constantes ataques oriundos de governos antidemocráticos.

Os defensores da militarização escolar consideram que o processo disciplinar é a mola propulsora para que as escolas consigam atingir níveis elevados no IDEB e em outros meios de avaliação.

As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares (BRASIL, 2020, p. 8).

Em 2020, foi lançado o a primeira edição do Manual das Ecim⁷, que dispõe de um conjunto de regras e orientações, porém o Art. 231 sugere que cada Ecim pode elaborar seu regimento interno em complementação ao manual nacional, de acordo com as especificidades de cada escola. Convém dizer que vários Colégios e Escolas Militares já haviam sido implantados em vários estados e municípios brasileiros⁸ e os mesmos já dispunham de regimentos e manuais próprios, em que a obediência e a disciplina são os principais ritos que os alunos têm que seguir, os quais são traduzidos em atos como, por exemplo, compor filas ou entrar em forma ao chegar e sair da

⁷ Manual das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁸ Dentre esses estados cabe evidenciar o Estado da Bahia que no primeiro semestre do ano de 2018 celebrou convênio entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP) e a União das Prefeituras da Bahia (UPB) para implantação do regime militar nas escolas municipais, em que os municípios que desejassem fazer a adesão. Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-a-municipios-usar-metodologia-de-ensino-dos-cpms>. Acesso em: 18 abr. 2019.

escola, cantar hinos, bater continência, dentre outros. Assim também é exigido o fardamento completo, orientação sobre os cortes e penteados de cabelos e recomendação para o não uso de maquiagens e adereços, além de exigir uma postura corporal condizente com o regime militar.

Percebe-se que os alunos das Escolas Militares e Cívico-Militares passam a ser *enquadrados* por regras e disciplinas que acabam formatando subjetividades, apagando singularidades corporais, culturais. Nesse projeto formativo, quem não segue esse ordenamento, é considerado indisciplinado, indócil. É Foucault (2014, p. 134) quem vai nos esclarecer o que seria um corpo dócil em um processo de disciplinarização: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]”.

Com tantos indícios já sinalizados, não tem como não refletir sobre os propósitos que estariam assentados nos termos submissão, transformação e aperfeiçoamento. Como se encaixam, ou não se encaixam em uma sala de aula, no espaço da escola, marcado sempre por múltiplos sujeitos, histórias/culturas/saberes e singularidades? Como submissão caminha, ou encaminha, junto a transformação e aperfeiçoamento?

É oportuno questionar se, de fato, o objetivo primordial da militarização das escolas é a busca do bom rendimento na aprendizagem, visto que o rigor na disciplina certamente contribui para tornar os sujeitos mais passivos, menos críticos e autônomos, tanto no que diz respeito à percepção dos fatos e acontecimentos mundiais, bem como na interação desses sujeitos com o mundo que o cerca. Dessa forma, Foucault (2014, p. 135-136) assegura que: “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...]”. Com isso, juntando os signos, parece que está se tentando construir uma peça útil, economicamente falando, uma mão de obra submissa e obediente, que não questione seu lugar nessa engrenagem maior, não questione os fins dessa engrenagem.

A busca da disciplinarização dos educandos na Educação Básica ocorre justamente nas fases de suas vidas em que a criatividade, espontaneidade e criticidade são bastante aguçadas. Ao invés de se aproveitar isso, se fomentar o pensamento crítico-criativo, capaz de abrir brechas nas

textualidades naturalizadas, se domestica a veia crítica dos estudantes, recalçando a chama da inquietude e da curiosidade sobre as coisas dadas e os interesses que as movem. Ao invés de se promover o giro crítico no olhar dos estudantes para que estes possam refletir sobre suas próprias histórias de vida, os saberes e lutas locais, como nos incita a considerar Moreira (2012, 2021), o porquê das formas de controle, da redistribuição injusta dos bens na sociedade, a importância de se ouvir-considerar outras perspectivas, racionalidades, com o intuito de pensar a coexistência humana, pautada no respeito, na igualdade com diferença, portanto na dignidade do viver, se estanca o espírito criativo em uma camisa de força, que tem como regra de possibilidade permitida/requerida a continência, a marcha homogênea.

Esse gesto repete uma colonialidade do poder, como diria Lugones (2019), a medida em que se desumaniza o outro, tratando-o, nesse caso, como objeto, corpo a ser enquadrado em uma subcategoria hierárquica, que repete movimentos dentro de uma lógica vertical dicotômica – mandante/obediente – que silencia o outro, suas culturas singulares. Essa questão nos faz pensar sobre a condição do *sujeito subalterno*, que de acordo com Spivak (2010), em seus estudos pós-colonialistas, assim é configurado pelo fato do seu silenciamento, ou seja, estes sujeitos não têm espaço para fala.

Santos (2016, p. 57-59), a partir da leitura de Spivak (2010), argumenta que os subalternos são impossibilitados de falar, por pelo menos três motivos:

quanto mais baixa a sua condição social, mais submetidos e enredados numa violência epistemológica e quase metafísica; 2) estão desprovidos de representação política e legal que os faça ser ouvidos; 3) estão aprisionados à lógica da mercadoria e seu consumo por isso sem condições de reverter seu sinal de superá-los.

A partir desses pressupostos sobre o silenciamento dos sujeitos, convém colocarmos sob suspeita algumas das condições que estão latentes, que estão presentes nesse processo: por que essa militarização estende seus tentáculos inclusive para as escolas municipais, chegando ao nível fundamental, a diversos municípios interioranos do Brasil? Que público eles

imaginam, estereotipam, como público-alvo dessas escolas? O que é mesmo que se quer com essa militarização da educação? Todos os alunos dessas escolas almejam seguir a carreira militar? A comunidade escolar tem sido ouvida antes da implantação desse sistema militar? Por fim, quem são os sujeitos sociais que defendem a implantação das escolas militares? Esses sujeitos, em sua maioria, representam, de fato, a comunidade escolar?

A partir do momento em que as Escolas Militares condicionam as falas dos educandos às regras estabelecidas, certamente eles vão perdendo paulatinamente seu potencial de expressão espontânea, condição primordial na dinâmica escolar, que sem dúvida é um dos caminhos para o exercício da autonomia de si.

Paulo Freire (1984, 1996, 2005, 2007), mentor de uma pedagogia um tanto quanto *insurgente e decolonial*, também nos ajuda a problematizar e a elaborar outras indagações sobre o processo de militarização das escolas, vejamos: É possível desenvolver uma proposta de educação *dialógica* nas escolas militarizadas? Em que medida a *pedagogia da pergunta e da autonomia* pode embasar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessas escolas? Qual é a concepção de educação defendida pelos mentores e defensores das Escolas Militares e Cívico-Militares? Ao problematizar a relação entre educação e mercado, muitas vezes o que encontramos nessa lógica do sucesso e do produto, sem reflexão-questionamento, é justamente a concepção bancária de ensino, na qual se toma o educando como um objeto, um boneco, uma caixa passiva, onde se depositaria o unívoco e verdadeiro saber, apagando, portanto, a fala, a palavra, o saber do outro.

Quando se pensa sobre a rotina e as regras a que os educandos são submetidos no contexto da sala de aula das escolas militarizadas, nos parece evidente que se encontra em curso um projeto nacional, que busca modelar os sujeitos, através dos seus corpos. Nesse sentido, deve-se reconhecer que as pessoas não devem ser modeladas no processo de ensino e aprendizagem, mas também é importante ressaltar que não se trata de uma simples transmissão de conhecimento, sem sentido para os educandos (ADORNO, 1995).

A busca do desenvolvimento de uma consciência verdadeira através dos assuntos curriculares adotados pela escola ocorre mediante o ensino que provoque o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo nos

educandos. Para isso seria necessário mostrar/fazer emergir outras perspectivas. Trazer para o currículo as culturas negadas, como pontua Santomé (1995). E isso requer um ambiente dialógico, como diria Paulo Freire (2005) com seus tantos anos de vivência e estudo sobre a questão. Um ambiente em que ouvir o outro fosse fundamental. Em que a regra possibilitasse discutir o compasso. Isto é, um espaço de sala de aula em que se pudesse ponderar, divergir, questionar, refletir! Um movimento educacional que primasse não pelo silenciamento, mas pela vontade de ouvir a palavra do outro, de tantos outros, promovendo a educação em comunhão, o professor também aprendiz, pois também aprenderia algo com a fala, com as pontuações, a vivência, a perspectiva de seu aluno.

Mas, ao contrário, percebemos que o *autoritarismo* é um elemento preponderante no processo de ampliação das Escolas Militares, tendo em vista que seus idealizadores e defensores têm atuado intensamente na disseminação de ideias e aspectos que, de acordo com Mei (2021, p. 154), se aproximam do fascismo.

adesão à ideologia fascista, sua subcultura e seus ícones e culto a líderes fascistas; 2) tradicionalismo, representado no culto à “família tradicional brasileira”; 3) o irracionalismo, a distorção e negação da realidade, e o ataque à ciência e às universidades públicas; 4) militarismo e belicismo (quanto a isso cabe observar que essa tendência se manifesta também nas milícias evangélicas e nas “escolas cívico-militares⁹”); 5) culto à violência, inclusive à tortura; 6) estigmatização de grupos étnicos e sociais: indígenas, negros, mulheres, homossexuais, “comunistas”, “artistas degenerados”, etc.; 6) sectarismo e (pseudo)-nacionalismo; 7) divisão do país em “amigos” e “inimigos”

Nesse contexto, convém citar o estudo de Adorno (2019), sobre *a personalidade autoritária*, recentemente publicado no Brasil, por ser considerado uma referência importante na discussão sobre o assunto,

⁹ Grifos nossos

principalmente pelo que o estudo evidencia sobre a presença de *mentes autoritárias* na estrutura da sociedade logo após o fim do holocausto. Fato que também se percebe na sociedade atual, principalmente em espaços já institucionalizados de poder, onde essas pessoas são capazes de tomar decisões de modo vertical e as consequências têm afetado drasticamente a sociedade em diversas partes do mundo, sobretudo no Brasil.

É oportuno também retomarmos a fala, aqui já transcrita, de um militar a respeito do seu papel e contribuição na educação escolar. Uma fala que reforça o autoritarismo, a dicotomia hierárquica, assolada de ideais de patriotismo, amor à pátria e subserviência cega a esta, como valores que os distinguem, os militares e conseqüentemente os militarizados, em um campo superior, dos outros, que acabam ficando na categoria inferior de ladrões.

Retomando essa fala-pensamento-postura é possível inferir que tipo de escola, certamente militar, ajudou a formar, exprimir tal fala, pensamento, subjetividade, que não é capaz de desconfiar/perguntar: que pátria é essa, será que realmente ela tem sido mãe de todos, tem distribuído o bolo, as condições, iguais, para todos? Que pátria, que mãe, que escola é essa que anula a maioria de seus filhos, todos aqueles que não são militares, desconsiderando qualquer tipo de saber saudável que este tenha, reduzindo todos a ladrões? Este é o partido desta escola, dita sem partido, que parte a sociedade. Uns sabem tudo, podem tudo, tem tudo e outros?

Na fala transcrita, a parte maior da sociedade, que não é militar, é composta pelos cidadãos comuns. Cidadãos que, nesta visão, são ladrões, assim são treinados para ser. A outra parte, militar, fruto de treinamento, de uma educação militar, dá a vida pela sociedade, morre por ela, mata e mata-se, sem mesmo se perguntar por quem/por que, de fato, está morrendo, em nome de que sociedade está dando a sua vida: uma sociedade bipartida. Este treinamento educativo cria/reforça um fosso. É desse modo que queremos promover a educação? É essa a educação que queremos? É esse sujeito-subjetividade-corpoencéfalo que queremos? É essa sociedade que queremos? Com Mendonça (2019), Lacé, Santos e Nogueira (2019) ainda nos perguntamos: queremos formar cidadãos ou soldadinhos de chumbo? Estamos falando de escola ou de quartel? Com isso, não estamos, justamente, negando a educação? Por fim, ainda indagar: Queremos uma educação que se

fundamente na morte, na aniquilação do outro ou na possibilidade de, juntos, em diálogo, sermos outros, tecermos um outro mundo mais humano, mais solidário e menos violento?

A metodologia das escolas militarizadas nos parece que figura na contramão de uma educação que busca a criticidade, a inclusão, a participação dos sujeitos nas agremiações escolares, nos eventos para além dos muros da escola e outras atividades que são consideradas elementos que potencializam a autonomia, a criticidade sobre si e sobre o mundo que o cerca. Dessa forma, representa uma ameaça para o exercício da democracia, que já se encontra fragilizada, pois na medida em que os seres humanos não se reconhecem enquanto sujeitos sociais, a sociedade tampouco irá se reconhecer enquanto uma sociedade plural, participativa e democrática.

Diante disto, insistimos na seguinte reflexão: qual é mesmo a lógica da militarização? Parece-nos que, se por um lado o argumento é a formação do sujeito *patriota e de bons modos* para sua inserção no mundo do trabalho, tão necessário a expansão capitalista (MÉSZÁROS, 2008), por outro lado, da mesma moeda, a formação desses sujeitos está associada aos interesses dominantes e hegemônicos disfarçados com o nome de Pecim.

Considerações finais

Como pudemos perceber, a crescente militarização das escolas no Brasil, nos últimos anos, é um fato, e, a partir deste trabalho, foi possível notar que também vem crescendo o número de estudiosos engajados em pesquisar sobre o assunto¹⁰, sendo que a maioria dos trabalhos mapeados são artigos, seguidos por dissertações. No caso das teses, acreditamos que a quantidade ainda é incipiente, por conta de ser um trabalho que demanda ainda mais tempo. Nesse sentido, nossa primeira constatação é que é de fundamental importância continuar, ampliar-promover e reforçar os estudos sobre a temática da militarização das escolas, sobre as escolas Cívico-Militares, considerando a gravidade da situação, as formas diversas e vorazes/rápidas

¹⁰ Cf. Dossiê: militarização das escolas públicas no Brasil. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3872/756>.

como o processo de militarização vem avançando e tomando conta do território brasileiro, da educação pública no Brasil, em diferentes níveis.

As pesquisas já encontradas e por nós feitas fazem suscitar diversas questões que merecem ser problematizadas junto com este avanço da militarização na educação pública. Foi possível verificar que a partir dessa temática, se desencadeia uma diversidade de subtemas, que já evidenciam as implicações desse fenômeno, inclusive no que se refere à gestão escolar pelas OS's, que se caracteriza como a privatização da gestão, transfigurando-se como projeto neoliberal, através do qual a educação tornou-se, tem se tornado, bom negócio (FREITAS, 2018).

Assim, as pistas levantadas nos levaram a refletir sobre este projeto educacional que está sendo implantado de modo avassalador, os seus meios, os seus fins, o que aniquila e o que está construindo. Autoritarismo, fascismo, neoliberalismo, capitalismo, colonialismo são algumas das facetas do mesmo projeto em expansão. Projeto que, sob a justificativa do fim da violência e melhor desempenho escolar, tem imposto violentamente uma formatação dos corpos, das subjetividades, controlando/domesticando o senso crítico, divergente, que poderia fazer emergir um outro conhecimento, uma outra vida possível, um devir, a partir do pensar e do pesar as perspectivas, as condições de vida e de morte, os interesses e as formas de naturalização do olhar. Mas, em um ambiente que preza pela hierarquia, verticalidade, que resulta no silenciamento, na subalternização do aluno, isso fica impossível, posto que, no processo, já se mostra contraditório, já revela seus efeitos.

Os escritos de Deleuze (1992), presentes no texto *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*, os quais apresentam três modelos de Sociedades: “da soberania, disciplinares e do controle”, são importantes neste estudo. Mesmo que esses modelos de sociedades sejam situados em um determinado tempo histórico, observa-se que seus princípios e objetivos são muito atuais e principalmente esses dois últimos, que podem ser articulados com o processo de militarização das escolas brasileiras. É nessa linha que poderíamos aprofundar um debate sobre os mecanismos de controle, sobre processos disciplinares, de engendramento de falsos simulacros, que podem aprisionar tanto alunos e pais, quanto professores.

Nesse sentido, em um ambiente que cria e reforça a inimizade, a lógica dicotômica categorial, o bipartimento entre os que podem-tem-sabem em contraposição aos que não podem, não sabem e não tem, como podemos considerar o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, na tarefa de ajudar a formar pessoas/mundos? Como podemos considerar a proposta que o pesquisador Antonio Nóvoa (2020)¹¹ atribui para a educação, como sendo uma de suas premissas fundamentais, lutar contra a desigualdade? Como não dispensar tudo isso e não ser consumido pelo signo-lógica do mercado, como nos alerta Moreira dos Santos (2016), nos chamando para uma luta subalterna? Como não se deixar seduzir pelos saberes de mercado em contraponto aos saberes reflexivos, como também nos chama a atenção a pesquisadora Nelly Richard (2002)? O que queremos ser? Que escola, que sociedade queremos tecer? Qual projeto elegemos para a escola e para os estudantes? É o que pontua Delory-Momberger (2008), ressaltando como essas histórias estão entrelaçadas, como precisamos nos ouvir, autorrefletir. Por fim, o que estamos fazendo de nossa autonomia do pensar-agir?

Essas e outras são algumas reflexões que aqui deixamos, acreditando que precisamos aprofundar, disseminar esse debate, produzir mais conhecimentos sobre tal processo e, assim, formar uma articulação nacional, capaz de contribuir, de alguma maneira, com a desmitificação, junto à sociedade, dos argumentos que justificam implantar e ampliar a militarização nas escolas, escondendo a lógica política-econômica-cultural-subjetiva que rege essa educação de quartel colonial/neoliberal.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. COSTA, Virginia Helena Ferreira da (Org.). Trad. Virginia Helena Ferreira da Costa,

¹¹ C.f. NOVOA, António. Formação Continuada – Aula Magna promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Instituto Anísio Teixeira 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5N1eo>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Francisco López Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_9665_e_strutura_regimental_mec.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. *Compromisso Nacional pela Educação Básica*. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 10.004*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 6 set. 2019.

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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico. In: *Manual das Escolas Cívico-Militares 2020*. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. *“Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social Instituto de Ciências Sociais) – Universidade de Brasília/UNB, Brasília-DF: 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22204>. Acesso em: 10 maio 2019.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3746>. Acesso em: 10 maio 2019.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syrua Carapeto (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polemicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 21-48.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, Florestan. *Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento e BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LACÉ, Andréia Melo; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabrega Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação – Anpae*. v. 35, n. 3. set./dez. 2019. p. 648-666. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96856/55501>. Acesso em: 3 maio 2021.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In: Holanda, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Trad. de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escola cívico-militar: cidadão ou soldadinho de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>. Acesso em: 3 maio 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008. (Mundo do Trabalho)

MEI, Eduardo. Pandemia e micropolítica brasileira: as forças repressivas e a gênese contínua do capital. In: FILHO, João Roberto Martins (Org.). *Os militares e a crise brasileira*. São Paulo: Alameda, 2021. p. 143-148.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Literatura e crítica cultural: uma experiência com os cânticos do MMTR no curso de Letras. *Revista Pontos de Interrogação*, v. 10, n. 1, jan-jun, 2020.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Feminismos locais na sala de aula. In: SANTOS, Cosme Batista dos; GARCIA, Paulo César S.; SEIDEL, Roberto Henrique (Org.). *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PASQUINO, Gianfranco. Militarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; e Gianfranco PASQUINO. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C, Varriale et al. Revisão geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 5 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. p. 748-754.

RICHARD, Nelly. Saberes de mercado e crítica da cultura. In: RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas*. Belo Horizonte: Ed UFMG. 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SILVA, Jorge da. Militarismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. (Org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 349-361.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

CULTURA MILITAR NO CPM/ALAGOINHAS: APONTAMENTOS SOBRE DISCIPLINA, GÊNERO E “RAÇA” NO COTIDIANO ESCOLAR

Célio de Souza Mota

Resumo: O presente artigo procura analisar como a disciplina militar constitutiva de um colégio da Polícia Militar da Bahia afeta os sentimentos de pertencimentos a marcadores sociais dos discentes do ensino médio. O objetivo é entender em que medida a normatização de comportamentos através da disciplina pode criar representações dos discentes no âmbito interno e extramuros escolar, e, como os alunos (as) veem a disciplina em seu cotidiano. Para tanto, foi utilizado questionários para todos os alunos (as) cinquenta e dois alunos (as) do ensino médio concluintes em 2019, bem como foram entrevistados onze ex-discentes do colégio que concluíram o ensino médio entre os anos de 2017 e 2018. Mediante a pesquisa participante, própria da etnografia, buscou-se compreender os impactos da cultura militar analisando a instituição do colégio cívico-militar e agência dos sujeitos. Neste singular, a concepção de disciplina proposta por Paulo Freire e o conceito de poder disciplinar formulado por Michael Foucault foram articulados a contrapelo para consubstanciar a análise.

Palavras-Chave: Cultura militar. Disciplina. Raça. Sexualidade e gênero.

MILITARY CULTURE IN CPM/ALAGOINHAS: NOTES ABOUT DISCIPLINE, GENDER AND “RACE” IN SCHOOL DAILY

Abstract: The purpose of this article is to analyze how the military discipline that constitutes a College of the Military Police in Bahia affects the feelings of belonging to social markers of high school students. The objective is to understand to what extent the standardization of behaviors through the discipline can create representations of students within and outside the school, and how students see the discipline in their daily lives. For this purpose, questionnaires were used for all fifty-two high school students completing in 2019, and eleven former high school students who completed high school between 2017 and 2018 were interviewed. Through participatory research, typical of ethnography, we sought to understand the impacts of military culture by analyzing the institution of the civic-military College and the subjects' agency. In this singular, the concept of discipline proposed by Paulo Freire and the concept of disciplinary power formulated by Michael Foucault were articulated against the grain to substantiate the analysis.

Keywords: Military culture. Discipline. Race. Sexuality and gender.

Introdução

Como disse alhures¹, as escolas cívico-militares², como é o caso dos Colégios da Polícia Militar da Bahia, têm sofrido severas críticas em seu modelo educacional lastreado na cultura militar, na hierarquia e disciplina que possivelmente mitigaria o pensamento crítico. E provavelmente reforçar as hierarquias sociais constituindo “corpos dóceis e úteis” necessários à produção capitalista. De outro lado, os discentes dos Colégios da Polícia Militar da Bahia têm se destacado nos exames que avaliam a educação básica – como IDEB e no ENEM³ – dentre os demais colégios da rede estadual de ensino. Em Alagoinhas, o CPM Professor Carlos Rosa desde 2016 fica entre os sete melhores entre os colégios públicos e privados, inclusive, à frente do IFBA⁴. Isto tem atraído a atenção de pais fato demonstrado na demanda de matrículas (MOTA, 2019). Concomitantemente, agentes políticos de diferentes correntes políticas usam a cultura organizacional calcada na disciplina militar para criar um discurso político favorável à inserção desses colégios como modelo educacional e solução para os graves problemas da educação⁵. Arelado ao avanço das pautas neoliberais e ao processo de mercantilização da educação escolar esse discurso contribui para a precarização da educação

¹ Este artigo é produto das pesquisas realizadas durante o curso de especialização em raça/etnia, gênero e sexualidades na formação de professores (as) no CEGRESFE/DIADORIM/UNEB que resultou na monografia: *A disciplina “pré-policia militar” no CPM Alagoinhas: poder disciplinar, relações raciais e de gênero entre alunos (as) do Ensino Médio (2017 a 2019)*. Destarte, boa parte do conteúdo deste artigo é oriundo daquela pesquisa.

² Não foi escopo dessa pesquisa analisar os projetos do atuais do governo estadual e federal — através do MEC — que versam sobre a implantação de gestão compartilhada entre forças militares, escolas e colégios municipais, nem tampouco a influência do movimento “Escola sem Partido” no âmbito do CPM, em virtude da limitação do objeto desta investigação.

³ Para saber mais sobre o rendimento dos discentes do CPM no período de 2010 a 2018 nas avaliações do IDEB e do ENEM ver: Celio de Souza Mota. *A disciplina “pré-policia militar” no CPM Alagoinhas: poder disciplinar, relações raciais e de gênero entre alunos (as) do Ensino Médio (2017 a 2019)*. Monografia (Especialização em gênero, raça/etnia e sexualidade na formação de educadoras (es)). UNEB — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Especialmente o capítulo 4 intitulado *Rendimento dos ex-discentes do CPM Alagoinhas no ENEM: singularidades do CPM em questão*.

⁴ Disponível em: <https://www.elitecampinas.com.br/vestibulares/enem/ranking/index.asp>. Acesso em: 24 ago. 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/03/escola-civico-militar-e-uma-opcao-para-todo-o-pais-veja-pros-e-contras.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chega-a-83-escolas-militarizadas.shtml>. Acesso em: 3 dez. 2020.

pública, uma vez que, mistifica o rendimento escolar daqueles discentes dos CPM nesses exames em comparação com os demais colégios, considerando como parâmetro a rigidez disciplinar.

Os discentes não são indiferentes a esse contexto. Isto nos provoca a interrogar em que medida a cultura organizacional dos colégios cívico-militares impactam nos sentimentos de pertencimentos dos sujeitos? Como se veem? Como percebem a disciplina no processo de aprendizado-ensino-aprendizado? Qual a representação social que se faz do *status* do estudante CPM? Como são vistos? Tais questões exigem certamente pesquisas mais aquilatadas além dos resultados parciais que apresento neste texto.

Assim, este artigo procura analisar como a disciplina militar constitutiva de um colégio da Polícia Militar da Bahia (PMBA) afeta os sentimentos de pertencimentos a marcadores sociais. Além disso, procurei entender em que medida a normatização de comportamentos através da disciplina pode criar representações dos discentes no âmbito interno e extramuros escolar do Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa. E como os alunos veem a disciplina em seu cotidiano. Ressalta-se que não se fez um exame exaustivo em razão da delimitação do objeto.

Usei os procedimentos da etnografia, pois esses permitem combinar uma série de fontes e métodos de coleta. Isto permite uma análise do cotidiano escolar, tão diverso e plural, que articula o teórico e o empírico a partir da observação dos diferentes agentes sociais. Deste modo, foi usado como método de coleta questionários para todos os alunos (as) do ensino médio do concluintes em 2019 do Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa – daqui por diante CPM –, no total de cinquenta e dois alunos (as).⁶ Além disso foram entrevistados e submetidos a questionários semelhantes onze ex-discentes do CPM que concluíram o ensino médio naquele colégio entre 2017 e

⁶ Adotou-se a estratégia de não exigir a identificação pessoal e nem a turma dos discentes para que as respostas fossem mais espontâneas. Os questionários tiveram como objetivo fornecer dados que pudessem ser seriados e depois confrontados com as informações colhidas através das entrevistas, observação participante, jornais e outras fontes. Assim, buscou-se dialogar com fontes quantitativas e qualitativas para consubstanciar o produto da presente pesquisa.

2018⁷. Com isso foi possível traçar o perfil sociológico dos ex-discentes do CPM do período de 2017 a 2019, em relação a classe social, raça, gênero e orientação sexual o que facilitou situá-los socialmente bem como descrever aspectos de como lidam com seus sentimentos de pertencimentos.

Para essa empreitada articulei a concepção de Paulo Freire (1997), no que tange a seu entendimento sobre disciplina no ambiente escolar, em diálogo com a do filósofo Michael Foucault (1987), especialmente, através do conceito de poder disciplinar. Ambos, por perspectivas diferentes permitem problematizar a cultura e a disciplina militar presente no CPM Professor Carlos Rosa, seus impactos nos “círculos culturais” e seus reflexos em relação ao controle e domínio do corpo e nas representações sociais.

Retomando Michel Foucault, José Carlos Libâneo nos diz que:

sistema educativo enquanto poder [que] cria um saber para exercer controle sobre as pessoas, razão para lançar descrédito sobre a pedagogia, já que seu papel é formar o sujeito da modernidade, isto é, o sujeito submisso, disciplinado, submetido ao poder do outro. O saber está, pois, comprometido com o poder, sendo que essas relações de poder estão onipresentes, exercidos nas mais variadas instâncias como a família, a escola, a sala de aula. Se pode existir uma pedagogia, ela será desconstrutiva dos discursos, não construtiva. Muda o papel do professor, ele não pode mais ser aquele que forma a consciência crítica, que manipula as subjetividades dos alunos. A partir de temas centrais como o poder, a linguagem e a cultura, o pós-estruturalismo discute questões como a identidade/diferença, a subjetividade, os significados e as práticas discursivas, as relações gênero-raça-etnia-sexualidade, o multiculturalismo, os estudos culturais e os estudos feministas [...] (acréscimo meu) (LIBÂNEO, 2005, p. 18-19).

⁷ Esses (as) estudantes foram escolhidos aleatoriamente a partir da disponibilidade deles. Na pesquisa optou-se em não identifica-los na transcrição de seus depoimentos.

Deste modo, o sistema educativo torna o “sujeito submisso, disciplinado, submetido ao poder do outro”. Para tanto, é necessária uma regulamentação que obrigue a homogeneização.

A escola é uma instituição social de socialização ideológica, cujos espectros políticos estão em constante disputa por hegemonia, mormente, nas escolas públicas. Portanto, o CPM não é diferente. Conforme Silva e Melo (2011) a educação participa da construção das múltiplas identidades pessoais, correlacionando diversos marcadores sociais, dentre eles as identidades raciais e de gênero.

Para consubstanciar a análise do objeto e os sujeitos é preciso também conhecer o *locus* de pesquisa; a instituição social, neste caso o CPM Professor Carlos Rosa. Assim, é necessário entrelaçar a agência dos atores sociais e a instituição social, pois oferece o desnudamento mais próximo da realidade objetiva. Por conseguinte, conhecer, mesmo que parcialmente, a história dos colégios cívico-militares; sua função e suas diferenças são basilares para nosso entendimento da socialização da cultura policial militar e a constituição desses sujeitos no âmbito escolar.

Assim, mapeio a inserção do ensino militar na Bahia com ênfase no objetivo, organização, especificidades das distintas escolas cívico-militares. Em seguida, analiso como o poder disciplinar é socializado no ambiente escolar e se estende para fora dos seus muros e cria imagens de comportamentos esperados dos discentes CPM. E, por fim, trago à baila a percepção dos ex-discentes acerca do impacto da disciplina policial militar nos diversos marcadores sociais que os atravessam e em sua vida fora do colégio.

Colégio Militar de Salvador: os anos iniciais do ensino militar na Bahia

Ao pensarmos em Colégio da Polícia Militar imediatamente se associa a um ensino militar, em razão das polícias militares serem forças auxiliares e reserva do Exército – conforme o § 6º do artigo 144 da Constituição Federal de 1988 – e consubstanciarem seus regulamentos e cultura organizacional com base no Exército. Apesar da estrutura organizacional similares, as funções do Exército e da Polícia Militar, a história

e cultura organizacional são completamente distintas. Isso impacta diretamente no processo de socialização na área educacional. Por exemplo, a função precípua da Polícia Militar – manutenção da ordem pública através do policiamento ostensivo – é de natureza civil, enquanto que a função do Exército de defesa interna e externa contra um inimigo que ameace a soberania nacional é de natureza estritamente militar.

Segundo Nogueira (2014, p. 148), ainda no período colonial, o “processo educacional do Exército passou por várias fases”, tendo como escopo a formação de militares para a conquista e conservação do território ocupado pelo Império português. O objetivo de formar os próprios quadros para ocuparem suas fileiras é o lastro da educação militar do Exército que inspirou as polícias militares. Portanto, a formação educacional do integrante de cada força com vistas a exercer suas respectivas funções tem sua grade curricular própria de acordo as funções precípua de cada instituição.

Em 1889 foi criado o primeiro Colégio Militar do Brasil, situado no Rio de Janeiro, hoje denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro, integrante da rede de ensino militar denominada de Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB). Naquela época, a finalidade era estabelecer uma reserva para os filhos de militares possivelmente para possibilita-los a seguir carreira nas fileiras do Exército no oficialato⁸. Em 1913 é criada, no Rio de Janeiro, a Escola Militar de Realengo, unificando todas as escolas militares. A Escola Militar do Realengo passou a formar a elite dos oficiais do Exército, se destacando pela politização de parte de seus alunos; pois havia dois grupos distintos, a saber, um grupo de militares preocupado apenas com as atividades profissionais; e “outro grupo, mais politizado, que participou ativamente das agitações políticas dos anos de 1920” (NOGUEIRA, 2014, p. 157). Ainda, conforme o autor, imediatamente foram efetuadas mudanças na educação militar para evitar a politização dos oficiais. Segundo Jesus (2017, p. 2) a partir da década de 1930 o Exército influenciou o campo educacional brasileiro com vistas à construção

⁸ Nas forças armadas a hierarquia divide-se em dois círculos fundamentais: círculo de praças e o de oficiais, com variações nas graduações e postos, conforme cada força. O quadro dirigente que recebe a carta patente integra o círculo dos oficiais, enquanto os subalternos pertencem ao círculo de praças.

da nacionalidade. Para alcançar esse objetivo, “a educação no próprio Exército assumiu a função de disciplinamento que com o tempo substituiu os velhos e ultrapassados castigos físicos por disciplinas como a educação moral e cívica, familiar, religiosa e nacionalista, de modo a garantir a ordem propugnada pelo Estado e pela Igreja” (JESUS, 2017, p. 2). Tal processo recrudescer durante o período da ditadura civil-militar de 1964-1985.

Contudo, como disse em outro lugar, em 1996, já no período avançado da chamada redemocratização, a lei nº 9.394/96 (LDB) dispôs sobre o ensino militar, equivalendo-o às normas dos sistemas de ensino. No artigo 83 diz: “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” A regulamentação desse ensino coube à lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que tratou sobre o sistema de ensino no Exército. A finalidade do sistema de ensino do Exército está preconizada no artigo 1º dessa lei: o sistema tem características próprias e visa “qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização”. Esta lei estabeleceu que o sistema de ensino do Exército lastreava-se nos princípios: integração à educação nacional; seleção pelo mérito; profissionalização continuada e progressiva; avaliação integral, contínua e cumulativa; pluralismo pedagógico; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência e titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999). Logo, definiu as atitudes e comportamentos que deveriam ser valorizados, normatizados e esperados. Tais comportamentos estão elencados no artigo 4º daquela lei, quais sejam: integração permanente com a sociedade; preservação das tradições nacionais e militares; educação integral; assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares; condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais; atualização científica e tecnológica e desenvolvimento do pensamento estruturado. Portanto, vemos explicitamente uma preocupação com a cultura militar, refletida na preservação das tradições nacionais, valores e virtudes militares.

É de bom alvitre lembrar a lição de Foucault (1987, p. 118) o “condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais” guarda estreita observância aos objetivos do poder disciplinar: construção de “corpos

úteis e dóceis”. O poder disciplinar nesta perspectiva tem o condão de fazer com que os indivíduos ajam em “prol da manutenção de determinado padrão de atitudes e de comportamentos e, conseqüentemente, da população” (SANTOS, 2010, p. 86). Segundo Santos, para alcançar esses objetivos são utilizadas normas, controle, disciplina e a polícia para “administrar e articular suas técnicas de subjetivação e adestramento”.

Conforme Mota (2019) embora essa regulamentação esteja voltada para a formação do militar do Exército, os mesmos princípios irão influenciar os colégios militares do Exército da educação básica, pois o sistema de ensino do Exército prevê que colégios militares mantenha “regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar” (BRASIL, 1999). Deste modo, como se vê a rede de ensino militar do Exército contempla duas instâncias: a formação do militar propriamente dito e os cursos de educação básica com vistas a formar seus quadros notadamente também criar uma reserva para os (as) filhos (as) dos militares do Exército. Entretanto, a constituição de uma identidade masculina viril estará presente nessas duas instâncias, uma vez que, a socialização da primeira alimenta a segunda. Na Bahia o Colégio Militar de Salvador foi fundado pelo Exército em 28 de janeiro de 1957⁹. Esse colégio é uma unidade acadêmica do Exército brasileiro e é subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Por conseguinte, a administração técnico-pedagógica é de sua inteira responsabilidade. A forma de ingresso nesse colégio se dá por duas vias: exame intelectual (concurso) e condições especiais (reserva para os filhos (as) dependentes dos militares do Exército)¹⁰. Essa forma de ingresso, possivelmente, contribui para o perfil sociológico dos discentes privilegiando as classes médias, sobretudo, com corte racial branco. Embora, não se tenha dados estatísticos para confirmar, é razoável inferir que

⁹ Cf. Andrea Reis de Jesus o decreto 40.843 de 28 de janeiro de 1957, assinado pelo Presidente Kubistchek, cria o Colégio Militar de Salvador, vinculado diretamente ao Ministério da Guerra e às Forças Armadas, especialmente o Exército, e provisoriamente instalado no prédio situado à Rua Agripina Dórea, nº 26, em Pitangueiras, onde funcionava o Instituto de Preservação e Reforma do Estado. www.cms.ensino.eb.br.

¹⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Militar_de_Salvador. Acesso em: 9 out. 2021.

o concurso para o ingresso, sem cota sociorracial, favoreça os candidatos com capital cultural e econômico, geralmente oriundos de famílias brancas e da classe média. De outro lado, as condições especiais representam uma cota para os filhos (as) de militares especialmente os oficiais que provavelmente são oriundos de mesma classificação sociológica.

O nascimento do Colégio da Polícia Militar da Bahia e a rede CPM

O primeiro Colégio da Polícia Militar da Bahia foi criado pelo Decreto de nº 16.765, de 09 de abril de 1957. Segundo Jesus (2011, p. 51-52) a criação desse colégio foi uma iniciativa pessoal do governador Antônio Balbino, que buscou imitar o Exército quando criou o Colégio Militar de Salvador. Ainda segundo a autora a criação desse colégio sob a direção da Polícia Militar prosseguiu “uma tradição das forças militares no Brasil: criar e manter instituições militares de ensino com o objetivo de atender aos filhos dos próprios militares” (JESUS, 2011, p. 53). O Boletim Geral Especial de 01 de julho de 1958 assim aludia: “Que este colégio Estadual da PM, forme brasileiros e soldados que nas emergências difíceis da pátria saibam honrar a Bahia e morrer pelo Brasil” (JESUS, 2011, p. 61). Ao que parece, tratou-se de construir uma representação de “masculinidade viril” dentro do Colégio da Polícia Militar para os alunos sob o reflexo do comportamento esperado no soldado do Exército, até porque, até então, os discentes eram todos do sexo masculino. Associar honra, civismo e sacrifício da vida em defesa da pátria apareciam como uma função “tipicamente” do gênero masculino.

Segundo Mota (2019) o CPM começa a se efetivar a partir da década de 1960, uma vez que o aumento por matrículas foi significativo, demandando a ampliação das instalações, como se vê nas publicações do Diário Oficial do Estado nº 7148 e 7149, de 17 e 18/07/1965. Somente com as mudanças ocorridas no final da década de 1980 no efetivo da PMBA é que o público feminino terá acesso ao Colégio da Polícia Militar. Conforme Queiroz (2017, p. 110), a admissão da mulher nas fileiras da Polícia Militar da Bahia só teve início a partir de 12 de outubro de 1989, quando o Decreto Governamental de número 2.905 criou a Companhia de Polícia Militar Feminina na região metropolitana de Salvador, podendo eventualmente atuar em todo o território do Estado da Bahia. Ressalta a autora que esse ingresso foi um “rito de passagem”, pois ao

mesmo tempo em que a instituição investia no “encontro das diferenças por perceber a diversidade como fonte de saber, engrandecimento e enriquecimento”, a PMBA não estava preparada para lidar com as singularidades do sexo feminino. Assim, gerou-se uma série de tensões à receptividade das mulheres.

À época era reiterado se ouvir que “o ingresso da mulher nos seus quadros descaracterizaria a Instituição por ‘enfraquecê-la’ quantos aos conceitos de virilidade, força e *ethos* guerreiro, valores e conceitos sobre os quais se forjaram sua trajetória sesquicentenária” (QUEIROZ, 2017, p. 114). Contudo, o ingresso das mulheres na PMBA impactou os colégios de educação básica. Pois a partir de 1994 foram admitidas as primeiras estudantes do sexo feminino a partir da 5ª série do ensino fundamental. É provável que essas questões ligadas às relações de gênero também tenham permeado o ambiente escolar, sobretudo, nos anos iniciais tornando-o mais plural, dinâmico e, certamente, tenso e conflituoso.

A partir de 1998 o modelo do Colégio Estadual da Polícia Militar se expande e o subúrbio de Salvador ganha um Colégio da Polícia Militar no bairro do Lobato. Segundo Jesus (2011, p. 128) o antigo João Florêncio Gomes transformou-se no CPM da Ribeira; em 2007 foi a vez de uma parte do Colégio Luís Tarquínio transformar-se em Colégio da Polícia Militar. Atendendo a um clamor dos policiais militares do interior e da população local, a partir de 2005 o governo estadual leva a experiência do modelo CPM para as cidades de Juazeiro, Itabuna, Alagoinhas, Teixeira de Freitas, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Ilhéus, Jequié e Candeias, onde alguns colégios da rede estadual de ensino passaram a ser administrados pela Polícia Militar da Bahia (MOTA, 2019). Essa mesma política foi adotada em 2018 pelo atual governo, que transformou o Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, situado em Cajazeiras, na Capital, em Colégio da Polícia Militar, tornando-o o 14º Colégio da Polícia Militar e o 5º na capital. De outro lado, o Colégio da Polícia Militar de Alagoinhas anexou o antigo colégio estadual Polivalente que fazia fronteira com o colégio administrado pela PM gerando expectativa pelo aumento de vagas (REDAÇÃO, 2018).

Diferente do Colégio Militar de Salvador o ingresso no CPM não é realizado através de prova intelectual, mas mediante sorteio eletrônico. O edital de abertura de inscrições nº 001 – SEC/PM/2016-2017 concernente ao Processo Seletivo para Admissão de Alunos nas Unidades do Colégio da Polícia Militar para o ano letivo de 2017 em seu item 1 estabelece que para os CPM situados no interior da Bahia 50% (cinquenta por cento) das vagas foram destinadas aos filhos de militares estaduais e servidores públicos civis da PMBA e CBMBA, professores e demais servidores públicos civis da SEC colocados à disposição das Unidades do CPM/BA e 50% (cinquenta por cento) para filhos de outros cidadãos. Nos CPM da capital 70% (setenta por cento) das vagas foram destinadas aos filhos de militares estaduais e servidores públicos civis da PMBA e CBMBA, professores e demais servidores públicos civis da SEC colocados à disposição das Unidades do CPM/BA e 30% (trinta por cento) para filhos de outros cidadãos¹¹. Esse processo seletivo, ao que tudo indica, é mais democrático, pois contempla um perfil sociorracial dos discentes mais diverso. Na verdade, Mota (2019, p. 74-87) detectou que o perfil dos estudantes em relação à raça, orientação sexual, gênero e classe social é similar a dos outros colégios da rede estadual de ensino, como o CELNB – Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito situado em Alagoinhas. Segundo o autor, em ambos os colégios, o perfil econômico dos estudantes é análogo, pois não há uma clara distância no poder aquisitivo familiar, embora a percentagem dos que são beneficiários de programas sociais do CELNB seja maior em relação ao CPM. Ademais, predominam o gênero feminino e a orientação heterossexual. No tocante a raça, predomina a negra.

Vale ressaltar, que essa política de inserir o modelo organizacional do CPM não se restringe aos colégios estaduais, havendo o reclame de várias prefeituras para o estabelecimento de convênio com a Polícia Militar, visando a adoção do modelo disciplinar do CPM nas escolas municipais, o que vem gerando inúmeras polêmicas e controvérsias. Como afirmei na monografia já citada, entendo que se o objetivo é, de fato, a melhoria da educação é um

¹¹ SEC/PMBA. Edital de Abertura de Inscrições n.º 001 — SEC/PM/2016-2017. Disponível em: [editalcpm2016-2017completo.pdf](#). Acesso em: 9 out. 2021.

equivoco restringir-se a essa tática como política pública. Os problemas na educação perpassam por questões estruturais inerentes à sociedade capitalista que não serão resolvidas apenas com disciplina.

A sociedade é dividida em classes sociais antagônicas. Enquanto perdurar essa estratificação as instituições sociais como a escola serão palcos deste antagonismo. Consequentemente, os donos do capital não medirão esforços para manter essa estrutura social e as estratificações que permitem cada vez mais a expropriação, quer seja coercitivamente, quer seja através do “consenso” mediante a internalização dos valores e da sociabilidade capitalista. Neste singular, a educação formal desempenha papel primordial. Como diz István Mészáros,

a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MESZÁROS, 2008, p. 45).

Colégio da Polícia Militar Prof. Carlos Rosa: “padrão CPM” e a normatização de comportamentos

A escola estadual Professor Carlos Rosa foi criada pela portaria nº 3.825, de 25/06/1993 e instalada no bairro Thompson Flores, em Alagoinhas, Bahia, atuando inicialmente com o nível fundamental. Em 04/06/2000 é implantado o ensino médio mediante o ato de criação nº 4507/00, de 03 e 04/06/2000. O governo estadual em 03 de maio de 2006, por meio do decreto de nº 9.995, torna o então colégio professor Carlos Rosa à gestão compartilhada com a PMBA. Assim, passa a ser denominado de Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa. Segundo Mota (2019) essa iniciativa buscava atender uma política do governador decorrente dos reclamos dos policiais militares e da demanda dos munícipes, de diversas cidades circunvizinhas.

Ao tornar-se colégio da Polícia Militar amalgamou-se a cultura escolar com a militar que tem como princípios básicos a hierarquia e a disciplina¹²; o civismo; o respeito as tradições militares. Segundo a legislação em vigor, o CPM de Alagoinhas, fazendo parte da rede estadual de ensino, recebe os mesmos recursos ofertados pelo governo federal e estadual aos demais colégios da rede¹³. Ademais, excetuando a matéria instrução militar integrante da grade curricular da rede CPM todas as demais disciplinas propedêuticas são ministradas por professores civis pertencentes à rede estadual. Assim, a estrutura organizacional é compartilhada com a secretária de educação e secretária de segurança pública, sendo dirigido por um oficial superior da PMBA. A parte pedagógica fica a cargo da direção e coordenação de professores e pedagogos civis da rede pública de ensino do Estado.

Diferente dos demais colégios estaduais da Bahia, o CPM tem uma seção específica chamada corpo de alunos ou unidade discente que trata do cotidiano disciplinar dos (as) estudantes. Para tanto, conta com um efetivo de policiais militares razoável que cuidam da vigilância do comportamento. Essa fiscalização ultrapassa os muros do colégio, sob o argumento da preservação da imagem da Instituição. A ênfase é no “padrão comportamental dos (as) alunos (as) do Colégio da Polícia Militar”. A unidade discente tem sua atuação consubstanciada no Regulamento Disciplinar do CPM (RDCPM). No preambulo o RDCPM alerta os discentes e seus responsáveis do enquadramento a esse “padrão comportamental” mediada pela hierarquia e disciplina (PMBA, 2013).

Conforme Foucault, para se alcançar a disciplina esperada é necessário criar regras, padrões e estabelecer critérios de avaliação deste enquadramento. Deste modo, ao tempo que se cria um “corpo social

¹² Para Paulo Freire é fundamental à vida e a perpetuação da democracia brasileira buscar a “disciplina no ato de ler, de escrever, de escrever e de ler, no de ensinar e aprender, no processo prazeroso, mas difícil de conhecer; a disciplina no respeito e no trato da coisa pública; no respeito mútuo” (FREIRE, 1997, p. 78). Portanto, a disciplina é de fundamental importância no processo de ensino/aprendizado.

¹³ Vale salientar que em razão de pertencer a rede de ensino da PMBA, além desses recursos recebido para a educação, o CPM recebe uma dotação orçamentária através da Secretaria de Segurança Pública destinada ao custeio das despesas com o efetivo policial militar dentre eles manutenção de viaturas, material de expediente etc. Embora, esse recurso não esteja ligado diretamente à educação, por conseguinte, pouco significativo para essa área, contribui sensivelmente para a manutenção do Colégio.

homogêneo”, também se individualiza permitindo a medição dos comportamentos considerados “desviantes” (FOUCAULT, 1987, p. 153-154). O Regimento Disciplinar do CPM discorre exatamente sobre essa perspectiva ao ressaltar que as normas disciplinares têm como escopo

especificar e classificar as transgressões disciplinares, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as punições disciplinares estabelecendo uniformidade de critério em sua aplicação neste estabelecimento, tendo em realce os princípios de justiça e equidade¹⁴.

O regulamento disciplinar do CPM classifica o comportamento do discente por grau numérico, conforme o artigo 38: I. Excepcional – grau 10,0; II. Ótimo – grau 9,0 a 9,99; III. Bom – grau 7,0 a 8,99; IV. Regular – grau 5,0 a 6,99; V. Insuficiente – grau 2,0 a 4,99 e VI. Incompatível – grau abaixo de 2,0. O método baseia-se na penalidade e recompensa, que estabelece o número de pontos a serem deduzidos negativamente ou computados positivamente do grau numérico do comportamento. Deste modo, o “padrão comportamental”, que pressupõe a homogeneidade, acaba estratificando em “aluno padrão” e “aluno transgressor”. Assim, individualiza os comportamentos, pois afere as atitudes a partir do cômputo da numeração alcançada, premiando e estigmatizando quem se aproxima ou se afasta desse “padrão CPM”, como é chamado no currículo oculto. Para Foucault (1987, p. 153-154), o poder da norma precisa funcionar dentro de um sistema de igualdade formal, pois “dentro da homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”. Assim, cada estudante ao ingressar no CPM é classificado no BOM comportamento, com o grau numérico 8. A partir das transgressões disciplinares cometidas ou através dos elogios recebidos essa numeração decresce ou aumenta, respectivamente conforme dispõe o RDCPM.

¹⁴ PMBA. Diretriz Educacional Nº 001, de 15 de janeiro de 2016.

Além disso, existem regras rígidas quanto ao uso do uniforme; corte de cabelo que são específicos para o gênero masculino e feminino; maquiagem etc. Isto demarca, claramente a concepção binária de gênero e a heteronormatividade predominante na nossa sociedade. Segundo Louro, a escola para manter a heteronormatividade busca dissimular, silenciar e negar a discussão sobre a sexualidade. Por outro lado, assume uma função ambígua, pois através da vigilância imprime essa norma mediante legislações e regulamentos no intuito de normalizar e construir as identidades de gêneros e sexo com base nos padrões estabelecidos (LOURO, 2000). Ressalta Louro, entretanto, “que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 1997, p. 33). No CPM não é diferente. Segundo Mota (2019), a percepção das opressões de raça, orientação sexual e gênero pelos estudantes do 3º ano do ensino médio do CPM Prof. Carlos Rosa não diferem da percepção dos estudantes de outros colégios da rede estadual de ensino como o Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito.

A seção corpo de aluno tem efetivamente o protagonismo na aplicação do poder disciplinar militar. Sua atuação perpassa por uma constante vigilância dos discentes por parte de policiais militares, quer seja no âmbito interno ou fora do colégio ou nas redes sociais etc. No cotidiano a prática é verificar as “transgressões” disciplinares dos alunos, bem como avaliar os destaques dos comportamentos esperados pela norma do colégio. Contudo, a preocupação com a disciplina não se restringe ao corpo de alunos. Ela é compartilhada e incentivada por toda comunidade escolar (gestores (as), professoras (es), pais e responsáveis). Para Foucault (1987, p. 147), “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”. Ademais, a vigilância do poder disciplinar constrói determinada concepção de sujeito, submetido que está à normatividade construída pela sociedade afetando não apenas o vigiado, mas também o vigia, isto é, todos aqueles que construíram uma concepção do sujeito a partir de determinadas condutas esperadas. Possivelmente, essa normatização de comportamento afetam as relações de gênero, raça e orientação sexual.

Por outro lado, uma matéria escolar denominada instrução militar,¹⁵ que compõe a parte diversificada da grade curricular, ministrada exclusivamente por policiais militares propõe inserir os discentes na cultura militar. Os conteúdos formativos desta matéria são ordem unida, regulamento disciplinar do CPM, manual do aluno CPM, hinos, canções e símbolos nacionais, história e função da PMBA, comunicação e suas formalidades, noções dos ramos do direito, enfatizando os seguintes temas:

direito constitucional: origem, conceito e natureza; constituição: origem e conceito; conceito de hierarquia das leis; direitos e garantias fundamentais; ações constitucionais; direitos sociais; nacionalidade; da organização dos poderes; estatuto da criança e do adolescente (objetivo, conceito de criança e de adolescente, direitos e deveres, ato infracional e crime, imputabilidade e inimputabilidade, prisão e apreensão, programa jovem aprendiz, trabalho infantil e trabalho escravo); conceito de direito penal; princípios do direito penal; conceito de crime, noções de direito: sujeitos ativos e passivos da conduta criminosa; tipo penal; classificação dos tipos penais; direitos políticos e noções de direito eleitoral; carta universal dos direitos humanos; o conceito de direito natural e sua influência nos direitos humanos; evolução histórica do conceito de direitos humanos; principais documentos de direitos humanos e sua cronologia; direitos humanos e sua influência; constituição federal e sua influência nos direitos humanos (OLIVEIRA, 2018, p. 44).

Conforme Oliveira (2018, p. 28), o intento dessa matéria é “possibilitar uma postura comportamental alinhadas de forma reflexiva e

¹⁵ É através dessa matéria que os discentes são socializados na cultura militar, sobretudo, conhecendo os valores, hierarquia, disciplina, ética e civismo, inerentes a essa cultura. A interação entre essa cultura militar e outros aspectos da cultura, bem como as noções dos diversos ramos do direito, não autoriza mais denominá-la como Instrução Militar no universo do cotidiano escolar do CPM. O que caberia adequadamente seria denominá-la como “disciplina pré-policia militar”, em razão da sua aproximação a grade curricular da formação dos quadros da PMBA e em virtude da matéria ser ministrada por policiais militares a partir das experiências pedagógicas próprias à sua formação. Inclusive, sem o aporte dos materiais didáticos e/ou suportes pedagógicos que possuem as outras disciplinas do currículo oficial, cujas orientações são subsidiadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

contínua com os preceitos dos direitos humanos, assegurando aos alunos uma aprendizagem significativa das garantias democráticas, individuais e coletivas”. Na matéria pré-policia militar, os seus conteúdos – sobretudo as noções dos principais ramos do direito e dos temas transversais – tem a finalidade de tornar cada discente “um cidadão cumpridor de seus deveres e conhecedor de seus direitos, um eficiente cidadão e um trabalhador disciplinado, útil e produtivo” (SANTOS, 2010, p. 23).

Assim, a matéria pré-policia militar não se resume necessariamente ao universo militar. Mas ao diálogo com temas inerentes à formação humana, possivelmente, impactando na adesão das múltiplas identidades constitutiva do indivíduo. A disciplina ensinada e cobrada dos (as) discentes em sua vida de aluno (a) CPM (AL CPM) é pedra angular para a caracterização do colégio cívico-militar, sobretudo, na construção de um “padrão comportamental do estudante CPM” – que ninguém define ao certo, mas todos sabem do que se trata.

O “padrão CPM” aos olhos da comunidade escolar

A ênfase na disciplina e, por conseguinte, na normatização de comportamentos – inclusive, nos sinais diacríticos representado pelo uniforme, no corte de cabelo, maquiagem –, ao que tudo indica, cria certos estereótipos acerca do CPM, sobretudo, concernentes a comportamentos. A escola – não apenas as escolas cívico-militares, mas sobretudo elas –, enquanto espaço de socialização dos valores e da ideologia da classe dominante reforça esses estereótipos e silencia as heterogeneidades. Neste singular, a escola naturaliza dicotomias antagônicas como teoria/prática, ensinar/aprender, masculino/feminino, branco/não-branco, heterossexual/homossexual, refletindo as relações de poder da sociedade gendrada, onde os primeiros termos têm prevalência sobre o segundo.

Um deles é vê-lo enquanto um tipo de “reformatório juvenil”. Muitos pais ao matricularem seus filhos (as) nutrem a doce ilusão de que o CPM “corrija” o comportamento do (a) filho (a) em razão do regime disciplinar.

Hércules, autodeclarado homossexual¹⁶, por exemplo, ao ser questionado durante a entrevista sobre a razão dos pais o inscreverem no processo seletivo do CPM, respondeu que:

Acho porque na época estava muito indisciplinado, porque antigamente nos outros colégios eu brincava demais. Aqui eu também no início brinquei muito, né, mas depois eu melhorei bastante. Acho que a visão deles era essa. Ter disciplina, responsabilidade com horário. Achei importante essa passagem no CPM.

Entrei no CPM no 7º Ano e antes de entrar estudava em uma escola particular. A minha trajetória no CPM foi boa. Em relação à disciplina militar no início não gostava muito porque era menor e tinha que ficar marchando e tomando aula, mas depois de algum tempo, já no 1º e 2º Ano, vi que isso ajudava de certa forma a ter uma visão sobre a responsabilidade, o dever e a disciplina.

Observei nas reuniões de pais e em conversas informais com candidatos a uma vaga no colégio que esse era um dos motivos mais frequentes para matrícula no CPM.

Alexandre, autodeclarado homossexual, narra que,

entrei no militar¹⁷ por meio do sorteio, no 2º ano do ensino médio em 2016, tinha 16 anos, no primeiro momento que minha mãe disse que eu iria para o militar eu fiquei com muita raiva, pois eu desde a 1ª série do ensino fundamental, estudei em colégio particular, fiquei com medo também por conta do que as pessoas diziam, que tinha que lavar banheiro, varrer sala, entrar em forma, e dos policiais que eram muito rigorosos, portanto, seria difícil uma pessoa que estudou a vida toda num colégio particular, ir para um público com todas essas características. Contudo depois que fui me acostumando com a ideia, vi que não era aquilo que o pessoal dizia. No militar eu conseguir amadurecer, encontrei pessoas

¹⁶ Na redação da pesquisa, optei por identificar os entrevistados por pseudônimos.

¹⁷ “Militar” é como o senso comum em Alagoins denomina o Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa.

maravilhosas, que me ajudaram em todos os aspectos, o ensino foi bom, por mais que seja um colégio público, eles [professores] se preocupam muito com os alunos [...] (acréscimo meu)

Elektra – que se autodeclara como heterossexual, relata que,

Entrei no CPM no 2º ano do ensino médio, com 15 anos, então me adaptar foi um pouco difícil, pois eu já vinha de outros colégios que tinham outra metodologia de disciplina. [...]. Muitas pessoas são contra a rigidez e a disciplina, mas hoje vejo como elas me beneficiam em questão de ser organizada e criar uma rotina na faculdade, além de lemas que levarei para o resto da vida, desde disciplina até o respeito que aprendemos ter no CPM.

Por sua vez, Odin, que se assume pansexual, atualmente estudante de psicologia de uma universidade pública, durante a entrevista afirmou que carrega um sentimento de pertencimento ao CPM. E quando diz que foi aluno desse colégio,

algumas pessoas esperam sim que você seja uma pessoa totalmente disciplinada porque as pessoas fora daqui; As pessoas têm uma visão diferente de quem está dentro. Então a visão que eles têm de fora é de uma pessoa ali. Eu acho que mecânica então se você é uma pessoa mais afetiva se você é uma pessoa que tem coisas que não são comuns do militarismo já olha estranho acha que não é dono do padrão do CPM nem se enquadra no modelo. Eu acho que a pessoa já se acha que não se enquadra no modelo. Eu acho que na verdade o problema está ali de como é passado esse modelo para fora e como é pensar esse modelo para quem está aqui dentro. Se as pessoas de fora vissem como realmente é aqui dentro acho que elas teriam essa visão menos estereotipada.

Nos depoimentos, se observa o receio dos (as) candidatos (as) antes de ingressarem no CPM, em virtude de uma visão estereotipada do cotidiano

daquele colégio. Contudo, durante o processo de socialização vão internalizado a cultura militar, sobretudo, a disciplina e passam a ter outro olhar¹⁸.

Segundo Paulo Freire (1997, p. 78), para uma boa educação é necessária uma “disciplina no ato de ler, de escrever, de escrever e de ler, no de ensinar e aprender, no processo prazeroso, mas difícil de conhecer; a disciplina no respeito e no trato da coisa pública; no respeito mútuo”. O patrono da pedagogia brasileira ressaltava que deve haver um equilíbrio entre a liberdade e a autoridade. Para ele,

Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é convivência com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. É por isso que o discurso progressista do preconceituoso, em contraste com sua prática, é um discurso falso (FREIRE, 1997, p. 39-40).

Paulo Freire chama a atenção para o fato de que a tolerância não pode ser aprendida arraigada ao respeito às diferenças e a uma disciplina ética, num ambiente em que a “liberdade não se limita” ou a “autoridade se exacerba”. Deste modo, para combater o preconceito de sexo, de classe e de raça é necessário que a tolerância surja em um clima de estabelecimento de limites e princípios a serem respeitados. Os docentes do ensino médio do CPM que responderam os questionários revelaram uma visão positiva sobre a disciplina policial militar, como se vê no gráfico abaixo.

¹⁸ Alguns desses alunos (as) no período pesquisado eram oriundos de escolas particulares. É possível que essa transferência para a escola pública decorreu da precarização do trabalho a partir de 2016 que atingiu inclusive a pequena burguesia.

Gráfico 1– Contribuição da disciplina militar no processo ensino/aprendizado
% – Docentes COM



Fonte: Mota, 2019.

Como se vê no gráfico elaborado por Mota (2019), dos docentes pesquisados 64% acham a disciplina militar importante no processo pedagógico e 9% decisiva. Ao que parece, a disciplina favorece a convivência escolar, porém por si só não evita os preconceitos arraigados nas hierarquias sociais que estruturam a sociedade capitalista. O aluno Hercules afirmou ter presenciado a prática de “Bullying” entre os colegas, inclusive, com agressões físicas. Relata que a posição do colégio em relação ao fato foi punir os contendores. Alexandre, narra um episódio que viu e considerou ter sido um ato de preconceito em relação à orientação sexual,

Quando tinha alguns momentos de lazer no militar, sempre tinha apresentações de dança, canto. Eu tenho um amigo que gosta muito de fazer essas apresentações. Nos jogos do ano retrasado, ele e seu grupo estavam se apresentando; eu estava ao lado de um militar, que estava de braços cruzados. Teve um momento em que meu amigo começou a rebolar por conta da coreografia, então neste momento quando olhei para o militar, ele olhou para meu amigo, fez uma cara de nojo, balançou a cabeça como forma de negação e saiu. Para mim isso é uma forma de demonstrar preconceito, pela feição dele, era perceptível que ele estava xingando meu amigo nos seus pensamentos.

Odin discorrendo sobre preconceitos de raça, orientação sexual, de gênero no âmbito do ginásio relata que, “nunca me envolvi com pessoas que tivessem feito alguma coisa comigo. Agora [...] eu vi acontecer com outras

peças. Eu vi sim acontecer de aluno para mim. Nunca vi policial ou professor fazer; agora os alunos sempre tinham uma brincadeira de mau gosto uns com os outros”. Nestes casos, Odin salienta que os discentes eram sempre repreendidos; “inclusive nos anos mais recentes foi sempre mais pautado isso, inclusive com palestras. [...] Então acho que foi sempre repreendido isso da parte administrativa do colégio”.

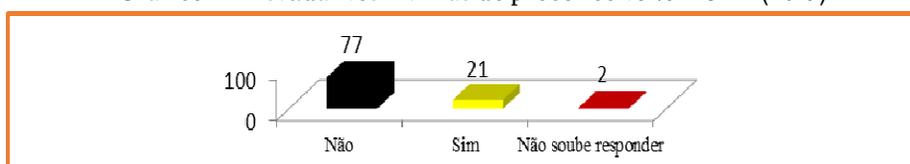
O CPM trata os diversos preconceitos como transgressão disciplinar como se vê em diversos incisos do artigo 152, do regimento escolar dos CPM. Essas transgressões podem ensejar penalidades correspondentes a uma pontuação que são deduzidas do valor numérico do comportamento de cada aluno (a), de acordo a natureza da transgressão. Segundo o artigo 162 do mesmo regimento as penalidades são: I – advertência: 0,10 pontos; II – repreensão: 0,20 pontos; III – suspensão sem prejuízo das atividades escolares: 0,50 pontos; IV – suspensão das atividades escolares: 1,00 ponto. Ademais, o discente fica sujeito a transferência compulsória a depender da gravidade de cada fato, como se vê no artigo 164. Mas não é apenas com punição e prêmio que o CPM lida com tais questões. Como se vê nas palavras de Odin também são realizados eventos¹⁹ e palestras que fomentam à reflexão sobre a diversidade. Além disso, a própria ementa da matéria instrução militar, como vimos acima, traz em seu bojo temas que permitem os (as) estudantes debaterem sobre as relações de gênero, raça e orientação sexual. Aliás, fato que não passa despercebido pelo aluno “Odin”. Para ele a matéria instrução militar traz conhecimento, sobretudo, na área de direito que permite refletir sobre essas relações. Contudo, os preconceitos estão presentes no cotidiano escolar pelas razões já apontadas.

Como disse anteriormente, a representação sociológica dos estudantes do 3º Ano do ensino médio é plural no tocante a raça, gênero, orientação sexual e condição socioeconômica. Embora em termos de gênero predomine o feminino, em relação à raça, a negra, orientação sexual a hetero e condição socioeconômica a classe “d”, segundo classificação do IBGE. Traçar

¹⁹ Para conhecer alguns exemplos de tais eventos ver: Célio de Souza Mota. *A disciplina “pré-policia militar” no CPM Alagoinhas*.

esse perfil do estudante nos permite entender a sua percepção das relações de gênero e raça no cotidiano escolar a partir, notadamente, de seu lugar social. Isto contribui para entender a percepção dos preconceitos que esses marcadores sociais ensejam. Assim, dos questionários pude extrair alguns dados quantitativos.

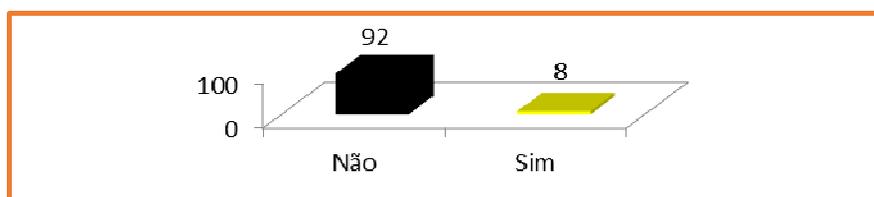
Gráfico 2 – Estudantes vítimas de preconceito % – CPM (2019)



Fonte: Mota, 2019.

O gráfico revela que 77% dos estudantes nunca sofreram qualquer tipo de preconceito em virtude de orientação sexual, gênero ou raça. Entretanto, 21% alegaram ter sofrido e 2% não souberam responder ou não quiseram. Em números absolutos significa que dos cinquenta e dois alunos (as) que estavam no 3º ano do ensino médio em 2019, quarenta não sofreram preconceito, 11 sofreram qualquer tipo de preconceito e 1 não opinou. Dos ex-alunos, que concluíram o ensino médio em período anterior a 2019, todos afirmaram não ter sofrido discriminação ou preconceito, por conta da sua orientação sexual, raça ou gênero. Contudo, durante a entrevista um deles alegou ter sofrido preconceito não apenas de colegas, mas também de policiais militares. Muito embora tenha declarado que os policiais militares agem de forma sutil mediante olhares, gestos, em razão de estarem sob o regulamento disciplinar militar que proíbe a discriminação.

Gráfico 3 – Discentes que presenciaram algum tipo de preconceito % – CPM (2019)



Fonte: Mota, 2019.

Este gráfico está em consonância com o gráfico 2 e confirma o arrazoado pretérito. No ano de 2017 houve cinco punições e em 2018 duas punições em razão de preconceito. Dos estudantes questionados 8% presenciaram alguém sofrer punição disciplinar por fatos ligados ao preconceito. Em números absolutos 4 estudantes dos 52 viram discentes preconceituosos serem punidos. Este fato é relevante, pois racismo é crime. Ademais, a homofobia, agora, também é preconizada na mesma lei penal. Assim, para a criança e adolescente esses crimes são considerados ato infracional conforme o artigo 103º da *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como ECA* – Estatuto da Criança e do Adolescente. Deste modo, se o preconceito de um estudante menor se transformar em uma atitude discriminatória e chegar à violência física, psicológica e moral estaria sujeito à exclusão disciplinar conforme o Regimento escolar dos CPM. Por outro lado, o debate do Estatuto da Igualdade Racial presente no currículo da matéria Instrução Militar é básico para a construção de uma ética, que como aponta Freire (1996, p. 10), “se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”.

A cultura organizacional do CPM não gera sentimento de pertencimento a profissão policial militar. Dos cinquenta e dois alunos do 3º Ano do ensino médio do CPM questionados se desejariam ingressar na PMBA após conclusão do ensino médio, apenas dois disseram que sim. 47 (quarenta e sete) alunos e alunas responderam que almejam realizar o ENEM, ingressar em uma Universidade e seguir carreira acadêmica. Como se vê, o CPM não alcança o objetivo para o qual historicamente foi criado: formar quadros para as fileiras da PMBA. Porquanto, não consegue despertar “o gosto e a vocação para a carreira militar na Corporação”, preconizado no inciso VI do artigo 5º do Regimento escolar dos CPM.

Em suma, o corpo docente e discente tem uma visão positiva acerca da disciplina. Não a veem, portanto, como inibidora do senso crítico. Os discentes não deixam de enxergar certo “autoritarismo” nas relações com os policiais militares que atuam no controle da disciplina. Atribuem a esse fato

dois aspectos: primeiro, a falta de preparo dos policiais em lidar com adolescentes, pois os tratam como se fossem militares; segundo, acham que esse “autoritarismo” decorre da personalidade de cada policial e não da cultura organizacional. Embora citem exemplos de cerceamento da liberdade de expressão ocorridos em alguns eventos durante o período pesquisado. Aliás, o regimento escolar do CPM considera transgressão disciplinar, a manifestação coletiva de caráter reivindicatório ou de crítica, como se vê no inciso XXXV no § 2º do artigo 152.

Mário Sergio Cortella arrazoa que “uma pessoa que sai de uma escola militar na educação básica, sai com uma formação científica sólida” (FERRAZ, 2018). Porém, alerta para se evitar a “disciplina militarizada porque ela tem outro tipo de objetividade”.

À guisa de conclusão

Enfim, a disciplina militar empregada no CPM Professor Carlos Rosa não está lastreada em uma obediência e hierarquia “cega”. O que se exige é uma disciplina consciente. É o equilíbrio entre liberdade e autoridade. Logo, não inviabiliza o senso crítico. Isto pode ser observado não apenas nos colégios da PMBA, mas também em Colégio Militares (PUTTI, 2018).²⁰ Isto não significa que o cotidiano não esteja imerso em tensões e conflitos acerca da liberdade de expressão e manifestação de orientação sexual, raça, identidade de gênero, sobretudo, o transgênero.

Os problemas que ocorrem naquele colégio são semelhantes a qualquer outro da rede pública estadual. Tanto em termos das condições materiais de trabalho, qualificação profissional, quanto nas relações sociorraciais e de gênero. Isso decorre da própria formação socioeconômica e sua versão neoliberal que dialoga hodiernamente com o fascismo. Toda escola

²⁰ A revista Carta Capital e outros veículos de comunicação noticiaram a postura política da aluna Marina Reis, do Colégio Militar da Tijuca, Zona Norte do RJ que protestou nas redes sociais contra o atual presidente em razão dos cortes de verbas na educação quando este participou da cerimônia de comemoração dos 130 anos da instituição. Durante a cerimônia vários alunos e familiares protestaram contra o corte de verbas. A revista Carta Capital destaca que a aluna foi homenageada naquela cerimônia “pelo seu desempenho e defesa de valores éticos e morais da instituição”. Assim, mesmo tendo internalizado a cultura militar, o senso crítico, ao que tudo indica, não foi cerceado.

é um palco de lutas e o CPM não é diferente. Os discentes percebem as relações tensas inerentes aos marcadores sociais, mas não olvidam em demarcar suas identidades. Não obstante, o regulamento disciplinar busque homogeneizar comportamentos, no olhar do corpo docente e discente a disciplina não anula o sentimento de pertencimento a esses marcadores.

As questões que permeiam a educação escolar estão arraigadas no nosso processo histórico marcado pela expropriação e exploração de classe que reforça as opressões extraeconômica como o racismo, a misoginia, o patriarcado. Como ressaltam os discentes, o colégio tem seus pontos positivos e negativos. O fato da disciplina contribuir no rendimento escolar, inclusive, nos exames de avaliação da educação básica não constitui por si só argumento suficiente para adoção da cultura organizacional dos colégios cívico-militares para solucionar os problemas da educação no Brasil. Como salienta István Mészáros,

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Referências

BAHIA, Decreto nº 16.765, de 9 de abril de 1957.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. *Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências.

CARTA CAPITAL. “*Militarizar as escolas é a solução para a educação?*” 23 de abril de 2019. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/militarizar-as-escolas-e-a-solucao-para-a-educacao-2/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

DIÁRIO OFICIAL nº 7148 e 7149, de 17/18 /07/1965.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Portaria nº 079-EME*, de 13 de julho de 2000. Manual de Campanha C 22-5 – Ordem Unida, 3ª Edição, 2000.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Regulamento dos Colégios Militares (R-69)*. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008.

EXÉRCITO BRASILEIRO/CSM. *Manual do candidato*. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/colégio-militar-de-salvador-ba-40-vagas>> Acesso em: 27 jun. 2019.

FERRAZ, Ricardo. *“Entrevista com Mário Sérgio Cortella: ‘Quem não gostaria de ver excelência de escolas militares em todo o ensino?’”*, 18 novembro 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46158479?fbclid=IwAR3830RvIWMFnETZKPHCQqWvLwJjw1v0g9lyPEKWsZSrFT5C2IQfrVrY9rs>. Acesso em: 21 nov. 2018.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. O Protagonismo de Jovens no Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

FOCAULT, Michael. *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: OLHO D’água, 1997.

IFBA. *Edital de abertura de inscrição do processo seletivo IFBA 2019 - Cursos Técnicos – Forma Integrada*. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/processos-eletivo2019/arquivos/pdfs/integrado/edital_prosel-2019_forma-integrada-rev03.pdf. Acesso em: 26 Jun. 2019.

JESUS, Andrea Reis de. O Colégio da Polícia Militar da Bahia e a Força das Tradições (1957-1972), XXIX Simpósio de História Nacional. *Contra os preconceitos: História e democracia*. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502742388_ARQUIVO_ColegiodaPoliciaMilitardaBahia.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

JESUS, Andréa Reis de. *Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia: formando brasileiros e soldados (1957-1972)*. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
Jesus 2017

JULIA, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. *Revista brasileira de história da educação*. São Paulo, n. 1, p. 9-39, janeiro/jun, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário*. In: SILVA, Fabiane Ferreira da & MELLO, Elena Maria Billig (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

LAVELBERG, Catarina. Violência na escola: O currículo pode ser um recurso potente para encarar esse tema difícil e promover ações concretas com os alunos. *Nova Escola*. 1 de agosto de 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/317/violencia-na-escola>. Acesso em: 21 Jun. 2019.

LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. “*As Teorias Pedagógicas Modernas Resignificadas pelo debate Contemporâneo na Educação*”. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-programadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf> Acesso em: 13 Mar. 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana*. 3. ed, São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto editora LDA, 2000.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. *O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MENEZES, Denise Brasil. *A Importância da Disciplina existente no Colégio Militar em Goiás como fator de redução da Violação dos Direitos Humanos*. Proposta do Pré-projeto de pesquisa-intervenção (monografia) – Universidade de Brasília, EF, 2015.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MILANEZ, Milton. “A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista” In: SARGENTIN, Vanice e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da Linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos, SP: Claraluz, 2004. p. 183-200.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Educação Militar no Brasil: Um breve histórico. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>. Acesso em: 1 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Flávia Ferreira de Brito. *Orientações do Componente Curricular Instrução Militar*. Salvador: PMBA/CPM, 2018.

PMBA. Diretriz Educacional Nº 001, de 15 de janeiro de 2016. *Aprova o Regimento Escolar dos Colégios da Polícia Militar da Bahia e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.pm.ba.gov.br/images/files/REGIMENTO%20INTERNO%20DOS%20CPM.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PMBA. *Regulamento Disciplinar da Rede CPM*. Disponível em: http://www.pm.ba.gov.br/index.php?view=article&catid=192%3Ainstitucional&id=2552%3Ardcpm&format=pdf&option=com_content&Itemid=714. Acesso em: 30 Mai 2019.

PUTTI, Alexandre. “*Ele não*”, protesta aluna de colégio militar homenageada pelo governo. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ele-nao-protesta-aluna-de-colegio-militar-homenageada-pelo-governo/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

QUEIROZ, Cássia. “As mulheres na Polícia Militar da Bahia: nossa história e estória!” In: NETO, Jaime Pinto Ramalho (Org.). *Mulheres na SSP-BA: 60 anos de história e trajetória*. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 2017.

Redação Se liga Alagoinhas com Alta Pressão. “Com integração do Polivalente, CPM Alagoinhas abre 480 vagas novas para 2018.” 18 jan. 18. Disponível em: <https://www.seligaalagoinhas.com.br/2018/01/18/com-integracao-dopolivalente-cpm-alagoinhas-abre-480-novas-vagas-para-2018/>. Acesso em: 13 Jun. 19.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. *A Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

SEC/BA. *Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011*. Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. 2011.

SEC/NTE-26/ Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia. *Carta Aberta*. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Carta-Aberta.29.03.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SEC/PMBA. *Edital de Abertura de Inscrições n.º 001 - SEC/PM/2016-2017*. Disponível em: [editalcpm2016-2017completo.pdf](#). Acesso em: 9 out. 2021.

SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Elena M. B. (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

VEIGA, João M. *“Militarização” da escola pública. Solução? entrevista com a Profa. Virginia Maria Pereira de Melo coordenadora do FEE-Goiás.* 03 Ago. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em: 26 Jun. 2019.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR CIVIL DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR (1998-2018)

Genivaldo Cruz Santos

Resumo: Esse estudo visa socializar a memória de um professor civil que conviveu no mundo militar em diversas frentes, desde o alistamento e a prestação do serviço militar à docência em um sistema militar de ensino. Para tanto, lançamos mão do histórico do Exército brasileiro evidenciando a criação do primeiro Colégio Militar que estimulou a criação do Sistema Colégio Militar do Brasil, resultando em vários colégios militares espalhados pelo país. No meu caso relatei as experiências pedagógicas vividas durante 20 anos no âmbito do Colégio Militar de Salvador. Destacando desde a sua criação, passando pelo processo de seleção de novos alunos para ingressar no sistema de ensino, pela definição do comportamento e disciplina do corpo docente a partir de um regimento específico para os colégios militares, pelo aspecto competitivo e individualista cultuados na instituição soteropolitana, pela diversificação do corpo docente tanto na forma de ingresso, quanto na formação acadêmica, pela análise da proposta pedagógica adotada no colégio, até o patrulhamento pedagógico executado por agentes militares ocupantes de cargos estratégicos na gestão da educação militar, mesmo tendo esses agentes, formação acadêmica frágil ou alheia à educação. Na tentativa de cumprir essa tarefa, apresentei uma narrativa (auto)biográfica dessas impressões enquanto professor desse sistema educacional. Esse estudo contou também com procedimentos metodológicos sustentados na pesquisa qualitativa a partir da análise e interpretação de documentos e textos científicos publicados sobre o sistema educacional militar, visando descrever os fenômenos e compreender as atitudes, motivações e comportamentos vivenciados, especificamente, no Colégio Militar de Salvador. A abordagem (auto)biográfica como caminho investigativo e reflexivo do fazer pedagógico, foi uma ferramenta importante na pesquisa. Desta forma, esse estudo teve como objetivo a descrição dos relatos (auto)biográficos e pesquisa bibliográfica sobre os aspectos pedagógicos do Colégio Militar de Salvador e outras peculiaridades que tomamos conhecimento por ocasião de 20 anos de trabalho como professor civil nessa instituição de ensino.

Palavras-Chave: Memórias. Exército Brasileiro. Sistema Colégio Militar. Educação. Ensino.

MEMORIES OF A CIVILIAN TEACHER AT SALVADOR MILITARY SCHOOL (1998-2018)

Abstract: This study aims to socialize the memory of a civilian teacher who lived in the military world on several fronts, from enlistment and military service to teaching in a military education system. To do so, we used the history

of the Brazilian Army, evidencing the creation of the first Military School that stimulated the creation of the Military School System in Brazil, resulting in several military Schools spread across the country. In my case, I reported the pedagogical experiences lived for 20 years at the Military School of Salvador. Highlighting since its creation, through the process of selecting new students to enter the education system, by defining the behavior and discipline of the student body from a specific regiment for military Schools, by the competitive and individualistic aspect worshiped in the Salvadoran institution, by the diversification of the teaching staff both in the form of admission, and in academic training, by the analysis of the pedagogical proposal adopted at the school, to the pedagogical patrolling carried out by military agents occupying strategic positions in the management of military education, even with these agents, training weak academic or uneducated. In an attempt to accomplish this task, I presented an (auto)biographical narrative of these impressions as a teacher of this educational system. This study also relied on methodological procedures based on qualitative research from the analysis and interpretation of scientific documents and texts published on the military education system, aiming to describe the phenomena and understand the attitudes, motivations and behaviors experienced, specifically, at the Military School of Salvador. The (auto)biographical approach as an investigative and reflective way of pedagogical practice was an important tool in the research. Thus, this study aimed to describe the (auto)biographical reports and bibliographical research on the pedagogical aspects of the Military School of Salvador and other peculiarities that we learned about during 20 years of work as a civil teacher in this educational institution.

Keywords: Memoirs. Brazilian army. Military School System. Education. Teaching.

Introdução

Na condição de Ex-Reservista cabe relatar o recebimento em 22 de dezembro de 1991 do título de Honra ao Mérito por ter prestado Serviço Militar como Atirador no Tiro de Guerra 06-001 em Alagoinhas (BA), que assim dizia:

“...manteve excelente atividade e modelar comportamento, como confirmam as alterações e a observação no modo como desempenhou os encargos que lhe foram atribuídos, fazendo jus a esta prova de distinção dos seus superiores hierárquicos.”

Dessa forma, o recebimento do Certificado de Reservista de 2ª Categoria sob o nº 098039-B, Série B, naquela época – e ainda hoje –

representava a quitação com o serviço militar obrigatório. Paralelo a esse episódio cursava o segundo semestre do Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), ligada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), imaginando que essa seria minha última experiência com o Exército brasileiro. Naquele contexto os Tiros de Guerra funcionavam a partir de um convênio entre Prefeituras e o Ministério do Exército.

Quis o “destino” pregar-me mais uma peça, e em 9 de junho de 1998 através da Portaria n° 108, Seção 3, página 10, foi homologado o resultado final do Concurso Público para a Categoria Funcional de Professor de Ensino de 1° e 2° graus (Código MAG-0404), observada a localidade/UF de Inscrição, ou seja, Salvador (BA), sendo aprovado para ministrar as disciplinas Ciências Físicas e Biológicas (CFB) e Biologia no Colégio Militar de Salvador (CMS).

Começava aí minha saga no CMS, onde por 20 anos (1998-2018) fui testemunha ocular de vários absurdos educacionais e as mais variadas interferências indevidas e perpetradas por oficiais militares que ocupavam funções de comando e decisão no colégio, mas que na maioria das vezes não tinha a devida qualificação ou tato para lidar com o corpo docente, tampouco com o mundo educacional.

Entretanto, antes de discorrer sobre minhas impressões durante esse período, seria de extrema importância resgatar um pouco do histórico da criação do Exército brasileiro, para entendermos melhor o papel desempenhado por essa organização militar no processo educacional no Brasil.

Salvo melhor juízo, foram as batalhas dos Guararapes na então colônia portuguesa – de abril de 1648 a fevereiro 1649 – que resultaram na saída dos holandeses do Nordeste brasileiro em 1654. Provavelmente a partir daí deu-se início a tutela militar ao projeto de país, coincidindo também com o sentimento de patriotismo e identidade nacional naquele momento histórico.

Por força do simbolismo caracterizado neste confronto militar para vencer e expulsar um inimigo (os holandeses) pode-se dizer, que a existência do Exército ocorreu antes mesmo da formação do Estado brasileiro.

O processo educacional implementado pelo Exército brasileiro ocorre após esse conflito e antes da presença da Família Real no Brasil, caracterizado como um ensino desqualificado e vinculado aos jesuítas (Companhia de Jesus). Segundo Luchetti (2006), “o ensino militar no Brasil Colônia era precário, com aulas realizadas de forma avulsas e descentralizadas. Em 1699 na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Curso Prático de Fortificação, sendo o primeiro núcleo de formação de ensino militar no Brasil”.

Com a Família Real se refugiando no Brasil (1808), a criação de um Exército que conferisse sua segurança seria inevitável. Para Pirassununga (1958) “essa garantia de segurança perpassava pela criação de um Exército capaz de produzir um processo educacional que visasse instruir os futuros oficiais militares, que bem instruídos poderiam dar sustentabilidade a uma organização militar forte e eficiente como os exércitos europeus”.

Segundo Homero (2006) após o período colonial, o Exército brasileiro teve que rivalizar – curiosa e diferentemente do que se vê hoje – com as milícias da época e, principalmente, com a Guarda Nacional, gerando um clima de instabilidade política até 1840, pois esta força era manipulada na disputa política de poder entre o governo central e a elite burguesa da época.

O Império a partir de 1840 utiliza o Exército como instrumento importante em diversas intervenções externas visando manter a influência brasileira na região e para resolver conflitos e problemas políticos externos também, a exemplo, da Guerra do Paraguai (1864-1870) que foi o maior conflito armado internacional ocorrido na América Latina (HOMERO, 2006).

É nesse contexto que surge o precursor do que seria mais tarde um sistema educacional, fato esse que ocorre especificamente durante o segundo Reinado que correspondeu ao governo do imperador D. Pedro II, com duração de 49 anos (1840-1889) e que fora marcado por várias mudanças sociais, políticas e econômicas.

A motivação para a criação do primeiro colégio militar tem suas raízes fincadas nos inúmeros órfãos resultantes do conflito da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) com o Paraguai, bem como, para atender os filhos de militares. Assim, segundo Carvalho (1989) foi proposto em 1853

pelo Marquês de Caxias a criação de um Educandário semelhante ao criado por Napoleão Bonaparte na França, mas por razões diferentes.

Com a criação do Imperial Colégio Militar da Corte, na cidade do Rio de Janeiro em 9 de março de 1889, através do Decreto Imperial nº 10.202 (BRASIL, 1889), foi dado assim, o primeiro passo para a criação de um colégio de instrução e educação militar, com duas finalidades: a preparatória, fomentando nos alunos a carreira militar; e a assistencial, proporcionando um ensino gratuito e de qualidade para os filhos de militares, prioritariamente.

Já na primeira Guerra Mundial (1914-1918) o Exército brasileiro adotou o recrutamento obrigatório, que vigora até hoje, mas não participou desse conflito. A partir de 1920 o Exército buscou melhorar sua capacidade de combate em conflitos externos, iniciando uma política de defesa nacional (CARVALHO, 2006).

Segundo Barone (2013) a Força Expedicionária Brasileira participou da segunda Guerra Mundial (1939-1945) com muita dificuldade estrutural, e mais uma vez o Exército brasileiro se envolvia em um conflito externo sem as mínimas condições necessárias.

Segundo Zimmermann (2015) depois da segunda Guerra Mundial o Exército perpetrou e participou ativamente da Ditadura Militar (1964-1985), num contexto político extremamente crítico, pois envolvia a disputa de duas grandes superpotências bélicas e econômicas, ideologicamente distintas, de um lado a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (regime comunista) e do outro os Estados Unidos da América (EUA) (regime capitalista). Este período ficou conhecido como Guerra Fria. Foi neste cenário que se deu o Golpe Militar de 1964 com o apoio e colaboração dos EUA.

Tanto na primeira quanto na segunda Guerra Mundial e na Ditadura Militar o efetivo de Colégios Militares foi se expandindo no território nacional no formato de um Sistema Educacional Militar. Com a redemocratização, a força militar terrestre, se dedicou na captação de recursos nos diversos governos democráticos para promover a modernização tecnológica, bélica e estrutural. E o Sistema Colégio Militar do Brasil-SCMB atual conta com 14 Colégios distribuídos em 13 Estados da Federação e 1 no Distrito Federal.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é descrever por meio de relatos autobiográficos e de pesquisa bibliográfica, a origem, objetivos e o processo de criação do SCMB, dando ênfase às experiências, *práxis* pedagógica e contradições vivenciadas enquanto docente por vinte anos no Colégio Militar de Salvador (CMS).

Sistema Colégio Militar do Brasil

Breve histórico

Os Colégios Militares compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), tendo a responsabilidade da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão responsável pelo gerenciamento do ensino no âmbito do Exército Brasileiro (BRASIL, 2008).

O primeiro Colégio Militar do Brasil foi instalado na cidade do Rio de Janeiro em 15 de novembro de 1889, sendo o pioneiro dentre os catorze colégios militares espalhados pelo país. A escolha do local para acolher o primeiro colégio militar resultou de interesses políticos e estratégicos, pois o Rio de Janeiro naquela época era a sede do poder político do Império, bem como, sede dos comandos militares (HARTMANN; BECKER, 2018).

O processo seletivo para a escolha do corpo docente que atuaria no primeiro Colégio Militar seguiu o bom e velho estilo do q.i. – quem indica – e outro contestável critério, o “notório saber”, além de requerimento pessoal ao comandante do CMRJ, escolhendo, ou melhor, “selecionando” professores tanto civis quanto militares, grupos distintos de professores que dura até os dias atuais.

Os alunos que ingressam até hoje no CMRJ, diferente dos outros CMB, são obrigados a escolher as Armas do Exército Brasileiro que integrarão (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Comunicações), quando chegam ao ensino médio, a partir da meritocracia, ou seja, baseado no desempenho escolar (nota global final) obtido ao concluir o Ensino Fundamental II (DEPA, 2016).

Segundo Hartmann e Becker (2018) “O êxito obtido pelo CMRJ, desde sua criação, serviu de exemplo e teve um efeito multiplicador permitindo que a ideia de criação de novos colégios militares se propagasse dentro do Exército

Brasileiro e ganhou força para criação de novos estabelecimentos de ensino em outras regiões do país”. Dessa maneira, o CMRJ foi o impulsionador para a criação do SCMB na estrutura funcional e organizacional do Exército Brasileiro.

Os colégios militares se firmaram no cenário educacional brasileiro como uma máquina de aprovação nas universidades públicas mais concorridas e nos cursos mais almejados pelos candidatos do antigo vestibular, hoje Enem, e também um celeiro de revelação de talentos nas diversas olimpíadas (de matemática, física, química, história, redação). Constituindo-se em um ensino de referência e qualidade na educação básica nacional.

Os CMB também representam uma extensão das Forças Armadas, principalmente no que se refere às normas de conduta, ao respeito à hierarquia e à instauração da disciplina, fatores que caracterizam como princípios basilares para o ensino militar (NOGUEIRA, 2014). A hierarquia e a disciplina funcionam para promover e propagar a “ideologia” adotada pelo Exército Brasileiro.

A meta da educação pretendida pelo SCMB é a de:

[...] levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadão, educado, conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. A força Terrestre investe na qualidade de ensino por meio de práticas inovadoras que conduzem a uma educação integral, possibilitando simultâneo desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (BRASIL, 2021, on line).

Para atingir os objetivos de ensino da instituição, a proposta pedagógica do SCMB deve atender os dispositivos legais da legislação federal de educação, ajustando suas normas à LDB/96.

A educação militar no Brasil também está alicerçada no compromisso de transmitir e preservar valores éticos, históricos e culturais do país e, especialmente, do Exército Brasileiro (parece que essa instituição se

esqueceu de tais valores, especialmente, nos dias atuais). Segundo Vianna (2001) e Mendes (2014),

“este ensino tem suas práticas pedagógicas fundamentadas na transmissão da tradição e cultura do Exército Brasileiro, razão pela qual, há necessidade de adaptação de alunos e professores aos pressupostos da instituição”.

Nesse contexto, o SCMB exerce a função precípua de preparar seus alunos, tanto para as carreiras militares, quando para o exercício nas diversas profissões e funções públicas e privadas civis. “A preocupação na formação intelectual do aluno vem acompanhada de um interesse em formar um determinado indivíduo para uma determinada sociedade” (LEAL, 2009).

O SCMB também é responsável pela retroalimentação das Forças Armadas, com aprovação dos seus alunos no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME) e na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Dessa forma, este sistema educacional prepara seus alunos para ocupar cargos estratégicos tanto no mundo civil, quanto militar, tendo aí um “incontestável” histórico de “sucesso”.

Mas esse histórico de “sucesso” só se tornou realidade para o público feminino somente em 1989, quando o SCMB possibilitou o ingresso de estudantes do sexo feminino, ou seja, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar. Demonstrando aí, possivelmente um viés sexista desse sistema de ensino, o fato é que, o ingresso de alunas nesse universo escolar só foi possível graças a Constituição Federal de 1988 que prevê no inciso I do art. 5º o seguinte:

“homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Com o “fim” da Ditadura Militar no nosso país e por força constitucional as jovens mulheres têm acesso a um sistema educacional que privilegiava apenas o sexo masculino, isso, possivelmente, representou mais um traço do machismo estrutural, infelizmente ainda enraizado na sociedade brasileira, e muito provavelmente nas instituições militares.

Atualmente o SCMB tem um corpo discente em torno de aproximadamente 17 mil alunos cursando o ensino fundamental (6° ao 9°) e ensino médio, os quais estão distribuídos em 14 instituições nas cidades e estados: Belém (PA); Belo Horizonte (MG); Brasília (DF); Campo Grande (MT); Curitiba (PR); Fortaleza (CE); Juiz de Fora (MG); Manaus (AM); Porto Alegre (RS); Recife (PE); Rio de Janeiro (RJ); Salvador (BA); Santa Maria (RS); e São Paulo (SP) (BRASIL, 2009).

Memórias do Colégio Militar de Salvador

O Colégio Militar de Salvador (CMS) fora criado por Juscelino Kubitschek através do decreto nº 40.843 de 28 de janeiro de 1957. A placa que indicava a criação do CMS, localizada a época no 2° piso, omitia o nome do presidente Juscelino Kubitschek. Na ocasião chamei atenção sobre esse detalhe, o que causou desconforto para o comandante que dirigia o colégio naquele momento.

O CMS foi instalado inicialmente no bairro de Brotas, num prédio onde funcionava o Instituto de Preservação e Reforma até ser transferido para o bairro da Pituba em 02 de julho de 1961, mas no final da década de 1980, fora desativado, só voltando a funcionar em 1993, através de um convênio (existente até hoje) entre o Exército Brasileiro e o Governo do Estado da Bahia, na gestão do governador Antônio Carlos Magalhães, um dos principais políticos que defendeu e apoiou a Ditadura Militar no Brasil.

Um aspecto importante que merece ser destacado é que através do convênio mencionado o Governo do Estado cede em caráter temporário professores estaduais de diversas áreas de ensino para atuarem no CMS e em contrapartida ganha um percentual de vagas para ingresso a partir do 6° ano do ensino fundamental no CMS, mas ninguém sabe qual o critério utilizado para contemplação dessas vagas.

O curioso aí é que, mesmo tendo as escolas estaduais carência de professores, nas áreas de matemática, língua portuguesa, química, física, biologia, educação física, entre outras, a Secretaria de Educação do Estado cede professores para o CMS, sem nenhum pudor, sendo uma verdadeira inversão de prioridades.

Outra contradição é que foi o Poder Público Estadual que construiu o prédio do CMS, enquanto várias escolas estaduais da capital baiana e do interior no período (e ainda hoje) necessitavam de reformas, melhorias e ampliações, até então, não está clara qual foi a contrapartida do CMS para com o Estado da Bahia em virtude de tal investimento, já que dificilmente alunos oriundos da rede municipal ou estadual podem ingressar no CMS automaticamente, ou seja, sem prestar uma seleção pública superconcorrida.

O CMS é uma verdadeira jabuticaba dentro do SCMB, pois na área que funciona o Colégio, funciona também a Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), tendo as duas escolas um mesmo gestor, denominado comandante da EsFCEEx/CMS.

Foi o primeiro dentre os colégios do SCMB a implementar o ensino integral a partir do 6º ano do ensino fundamental II em 2011, hoje expandido para todas as séries do EF II. Vale ressaltar que não houve qualquer discussão ou consulta ao corpo docente do CMS sobre a implantação desse modelo de ensino, foi uma imposição de cima para baixo, muito comum no cotidiano escolar do CMS.

O corpo docente do CMS é muito diverso, formado por professores civis concursados para o SCMB, professores da rede estadual de ensino, professores militares do Quadro Complementar de Oficiais, professores oficiais militares contratados temporariamente e oficiais da reserva que se arvoram no magistério, sem muitas vezes ter a devida competência técnica e acadêmica.

Como pode ser notado, criar uma unidade reivindicatória com um grupo de professores tão diverso seria praticamente impossível. Apenas alguns dos professores civis concursados para atuar no CMS são sindicalizados. A maioria dos professores são intimidados, conformados ou cúmplices das singularidades do cotidiano escolar, configurando-se desse jeito num Brasil paralelo.

Os Colégios Militares, conforme publicado no Boletim do Exército nº 1, de 4 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013), “tem através da expansão da capacidade de atendimento aos filhos de militares, pelo aumento das matrículas de seus dependentes e consequente ingresso nos diversos Colégios

Militares cumprir um dos objetivos estratégicos do Exército que é fortalecer a dimensão humana e também aprimorar a qualidade de vida da Família Militar”.

Um aspecto importante a ser destacado no sistema militar de ensino é que o corpo discente é civil, ainda que seus pais sejam militares, assim, diversos alunos foram e são formados a partir de uma educação de qualidade, mas financiada pelo mundo civil, que na maioria das vezes não tem acesso a um sistema educacional de qualidade. Será que se o SCMB fosse bancado apenas pelo mundo militar seria o sistema que é hoje?

Alunos que ingressam nesse sistema educacional militar via concurso público, em sua maioria são de famílias de origem civil. O acesso de qualquer aluno ao Sistema sem parentesco de 1º grau militar é algo muito difícil, pois concorrem às poucas vagas disponibilizadas vários candidatos mirins que cursarão – caso sejam aprovados – no ano subsequente o 6º ano do ensino fundamental.

Vários desses candidatos mirins frequentam cursos preparatórios caríssimos, o que afunila ainda mais as chances de um candidato de classe popular oriundo do ensino público municipal ou estadual conseguir em pé de igualdade intelectual uma das vagas no certame para acessar ao SCMB.

Os alunos do atual SCMB não são subordinados ao mesmo regulamento dos militares aparentemente, mas a um regimento disciplinar e administrativo, alinhado aos princípios da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e das Legislações Educacionais vigentes.

Apesar da existência de tais institutos legais, por diversas vezes testemunhei a tentativa de tornar as concepções educacionais dos regimentos internos empregados no CMS como lei educacional maior, tangenciando as legislações federais de educação vigentes no país.

A Educação Básica concebida no CMS é primada pelo excesso de conteúdo do livro didático, os alunos são condicionados, tão somente, para o culto às tradições militares e à aprovação no Vestibular/Enem, dessa forma, acredito que a formação crítica, ampla e contextualizada preconizada na nova BNCC, fica prejudicada, já que recomenda especial atenção para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação humanística

e cidadã no e do aluno, desencorajando qualquer proposta pedagógica com viés bitolado e reducionista. Nogueira (2014) alerta:

“a presença da hierarquia, da disciplina e da rotina militar vivenciada no interior dos CMs destaca-se pela padronização dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, entre fardas, patentes, funções e cargos, o sistema educacional privilegia o respeito e a observância das normas de conduta e hierarquia”.

“A disciplina é observada pelas punições aplicadas àqueles que não se adequam às normas, e, em contrapartida, quando identificados comportamentos desejáveis e atitudes adequadas, ao bom funcionamento do sistema, recompensando os alunos por meio de condecorações como forma de incentivo” (BRASIL, 2015). Tanto nas formaturas, quanto em eventos institucionais os alunos com melhor desempenho escolar quantitativo e qualitativo são exaltados. Isso estimula o culto à competição desenfreada e obsessiva na busca por melhores resultados quantitativos – mesmo que desatrelado dos resultados qualitativos – por parte não só dos alunos como também dos pais.

Vianna (2001) pontua que “o interesse do Exército Brasileiro pela educação militar repousa no fato de legitimar os valores de ordem moral, a tradição da instituição e a formação de uma consciência humanística, patriótica e cívica que contribua para o projeto de nação defendido pelo sistema”. Utilizar a educação militar para incutir e defender uma versão unilateral e hegemônica de nação, não está de acordo com o que preconiza o art. 142 da CF/88.

Historicamente o Exército Brasileiro em várias ocasiões adotou uma postura de tutor máximo da pátria, colocando-se como um quarto poder, um guardião autoproclamado dos interesses nacionais, desviando-se assim das suas atribuições constitucionais. Um sistema educacional não pode servir para doutrinar seus alunos, incutindo-lhes um pensamento único de país, mesmo porque no Brasil, existem vários Brasis, que precisa ser compreendido na sua real dimensão de complexidade social, histórica, étnica, econômica, educacional, bem como, na sua pluralidade cultural.

Enquanto docente por vinte anos no CMS, posso afirmar que o patrulhamento ideológico existiu na minha época e talvez ainda exista. Seja a partir dos documentos pedagógicos, a exemplo, do plano de aula, até a presença de militares dentro da sala durante as aulas para verificar a *práxis* pedagógica do professor.

O plano de aula sempre ficava exposto em cima de uma mesa no fundo da sala para conferência dos “fiscais” oriundos da Supervisão de Ensino ocupada por oficiais militares da ativa ou da reserva sem ou com uma noção mínima de pedagogia, metodologia, didática, enfim, do próprio sentido de educação. Os professores eram obrigados por tradição a usar um jaleco dentro e fora da sala de aula. O horário de entrada e saída também era monitorado. De acordo com Felix:

“a análise do currículo do CM de Brasília (CMB) revelou que os conteúdos ministrados são monitorados pela instituição, sobretudo os conteúdos de caráter humanísticos e de teor político, visto que estes podem desencadear questionamentos acerca destes temas” (FELIX, 2015).

Acrescenta ainda Felix (2015) que “esse monitoramento também se estende ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula que deve seguir estritamente o regimento a fim de promover o ideário defendido pelo sistema educacional militar”.

O comportamento dos alunos em sala de aula ou em qualquer parte do CMS é disciplinado pelo Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM, que serve como instrumento de imposição de comportamentos, caracterizando o mesmo expediente utilizado nos quartéis com militares, aplicado nesse contexto, à prática pedagógica e ao cotidiano escolar do CMS. Sobre tal aspecto Nogueira (2014) conclui que:

A educação no SCMB está fundamentada na cultura interna desse sistema de ensino, dado que implica na adaptação do aluno ao regimento e, ao adaptar-se ao sistema, o aluno incorpora novas percepções, valores e discursos próprios da instituição militar, caracterizando o fenômeno de aceitação da cultura militar.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o fato de que o corpo discente dos CMS é formado por alunos amparados e concursados, que num ambiente de competição, meritocracia e valorização exacerbada na obtenção de resultados, mais informa do que forma, mais condiciona do que emancipa, mais exclui do que inclui, haja vista que normalmente os concursados apresentavam melhor desempenho escolar do que os amparados, criando um ambiente de discriminações a partir da categorização do corpo discente. Assevera Freire (2006) que “é necessário que os responsáveis pela educação nos CMS superem as discriminações no sistema que prejudicam parte dos alunos”, em especial, os amparados.

O respeito e o cumprimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, no CMS na minha época era algo escandaloso, e possivelmente constrangedor, pois o Exército outrora patrocinou e participou efetivamente do extermínio do povo originário brasileiro, bem como, representou o *braço forte* e a *mão amiga* dos escravocratas para a manutenção da escravidão.

Considerações finais

O CMS está longe de respeitar a legislação que recomenda aos estabelecimentos de ensino brasileiro adotar uma educação inclusiva, pois não existe no corpo de alunos do CMS, alunos com deficiência física, além de sua infraestrutura física, por exemplo, não ser adaptada para alunos(as) cadeirantes.

Fazem-se necessários trabalhos científicos que falem sobre o SCMB com um olhar crítico e reflexivo, sem querer enxergar apenas um sistema educacional modelar por aspecto disciplinar e militar, tampouco pelas aprovações nos certames pré-acadêmicos Brasil afora.

Cabe uma investigação por parte do MEC sobre a atuação de supostos professores sem a devida formação acadêmica que ministram aulas nas diversas disciplinas da matriz curricular adotada no CMS, e que também ocupam cargos estratégicos na gestão escolar e no acompanhamento pedagógico dos alunos.

Apesar dos resultados exitosos obtidos no vestibular/Enem, precisamos analisar com muito cuidado sobre a política e prática pedagógica executada pelo SCMB, pois esses bons resultados podem esconder outros interesses do Exército brasileiro, que seria a construção de um pensamento único de projeto ou pseudoprojeto de nação, que de acordo com a CF/88 não é uma atribuição das Forças Armadas.

É preciso colocar uma lupa no processo de ensino/aprendizagem dos colégios militares do SCMB para entendermos que a proposta pedagógica não é inclusiva, muito pelo contrário, o sistema existe inicialmente para amparar os filhos de militares da ativa ou da reserva, outras vagas são disponibilizadas para o público civil, que se submete a uma seleção bastante concorrida, logo os alunos que chegam nesse sistema de ensino fruto desse certame não apresentam déficit de aprendizagem.

As escolas civis não escolhem seus alunos, também não funcionam como um clube de vantagens educacionais para determinada parcela da sociedade como ocorre em todo SCMB. Essa história de ser um modelo é em certa medida uma fraude, pois o público alvo do sistema é selecionado, diferente do público alvo da maioria das escolas públicas municipais, estaduais e federais (os Institutos Federais, por exemplo).

Precisamos esclarecer aos pais e a sociedade em geral sobre a educação inclusiva, pois os militares sejam eles das Forças Armadas ou das Polícias Militares não são os servidores públicos mais indicados para criar e implantar uma proposta pedagógica, tampouco para implementá-la, uma vez que essas mesmas instituições não conseguem desempenhar com sucesso suas próprias atividades fim.

Por fim, seria de grande valia que os professores civis sindicalizados ou não pudessem retratar com mais frequência sobre o cotidiano escolar nos colégios militares e sobre sua autonomia profissional nesses espaços, possivelmente essa iniciativa ajudaria a responder algumas questões: quais as consequências para quem ousa questionar a gestão pedagógica e a proposta pedagógica do SCMB? Como ocorre a capacitação dos professores que atuam no SCMB? Há diálogo aberto, transparente e democrático entre comandantes, equipe pedagógica e corpo docente? Como os professores civis se identificam nesses espaços de ensino militar? Existe valorização da carreira dos

professores e há plano de carreira no âmbito do Exército? Como ocorre o reconhecimento do corpo docente pela SCMB perante a opinião pública, devido o “sucesso” do modelo de ensino adotado?

Referências

BARONE, João. *O Brasil e a sua guerra quase desconhecida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BRASIL. *Boletim do Exército*. Brasília, nº 1, 04 de janeiro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. *Regulamento para o Imperial Colégio Militar*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Exército Brasileiro: Colégios Militares, ensino fundamental e médio*. Disponível em: <https://goo.gl/X3GaNw>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Portaria n. 42* - DEPA de 6 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Sistema do Colégio Militar do Brasil (PP/SCM) – DEPA. Rio de Janeiro. RJ, 2015.

BRASIL. Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM - DEPA dezembro de 2009.

CARVALHO, Argens José de. Colégio Militar Cem Anos de Tradição. *Revista do Exército Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 126, n. 1, p. 123, jan./mar. 1989.

CARVALHO, José Murilo. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2006.

DEPA. *Sistema Colégio Militar do Brasil da gênese ao futuro*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2016.

FELIX, J. L. P. *Colégio Militar de Brasília (1978 – 2013): Memória, cultura e ensino*. 202f. Dissertação (Mestrado em História). Goiânia, GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUCGoiás, 2015.

FREIRE, F. F. *Estabelecidos e Outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro*. 29. ed. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 17f. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, 2006.

HARTMANN, Emerson; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil e seu processo de formação na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 165-187, 2018. ISSN 2179-6890.

HOMERO, Adler. Soldados na paz e na guerra. *Revista Nossa História*, n. 38, 2006.

LEAL, Fabiana Maria. “Por Trás dos Portões”: a disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959- 1964). *Revista de Monografias de História*, Curitiba, n. 3, p. 01-40, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/15276969/por-tras-dos-portoes-a-disciplina-no-colegio->. Acesso em: 14 jul. 2021.

MENDES, C. F. M. *O Sistema do Colégio Militar: educação formal eficiente como instrumento*. 40f. Monografia (Curso de altos estudos de política e estratégia). Rio de Janeiro, RJ: Escola Superior de Guerra, ESG, 2014.

NOGUEIRA, J. G. *Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil* (SCMB). 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014.

PIRASSUNUNGA, Adailton Sampaio. *O ensino militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1958.

VIANNA, G. S. *O sabre e o livro: Trajetórias históricas do CMC (1959-1988)*. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2001.

ZIMMERMANN, Odirlei. *O Exército Brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História apresentado à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3114/TCC-_Definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 jul. 2021.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

ANTES E DEPOIS DO TIRO: A POÉTICA ANTIGENOCIDA DOS SARAUS NEGROS

Paulo Sérgio Paz
Ari Lima

Resumo: o presente artigo tem como objetivo analisar como, ao longo de toda república, as forças de segurança nacional, a serviço do Estado, implementaram um amplo processo de genocídio da população negra brasileira. As estatísticas, que a cada ano chocam com o aumento dos crimes, têm cada vez mais revelado o racismo estrutural entranhado nas polícias militares e civis brasileira. Dito isto, é mais que necessário traçarmos um panorama dessa tragédia em andamento, vislumbrando sempre os dados cada vez mais realistas produzidos pelo próprio Estado, que insistem em dizer que não há racismo no Brasil, mas os números mostram o contrário. Esse artigo se propõe a debater, primeiramente, como se dar o surgimento e atuação das polícias militares, principalmente, frente aos sujeitos marginalizados e periféricos. Depois mostrarem como os sujeitos marginalizados e periféricos usaram da poesia para denunciar e combater esse extermínio, escrevendo poesias, criando espaços culturais, movimentando espaços periféricos. As reflexões acerca desse genocídio são subsidiadas pelas contribuições de Michel Misse (2011); Mércia Amorim (2020); Maria Aparecida Bento (2002); além do Atlas da violência (2019) e relatos pessoais sofridos nas mãos da polícia militar.

Palavras-Chave: Genocídio. Periferia. Polícia Militar. Poesia. Saraus.

BEFORE AND AFTER THE SHOOTING: THE ANTIGENOCIDAL POETICS OF THE BLACK SARAUS

Abstract: This article aims to analyze how, throughout the republic, the national security forces, at the service of the State, implemented a broad process of genocide against the Brazilian black population. The statistics, which each year shock with the increase in crimes, have increasingly revealed the structural racism ingrained in the Brazilian military and civil police. That said, it is more than necessary to draw an overview of this ongoing tragedy, always catching a glimpse of the increasingly realistic data produced by the State itself, which insists that there is no racism in Brazil, but the numbers show the opposite. This article proposes to debate, firstly, how the emergence and performance of the military police can take place, mainly, in relation to marginalized and peripheral subjects. Then show how marginalized and peripheral subjects used poetry to denounce and fight this extermination, writing poetry, creating cultural spaces and moving peripheral spaces. Reflections on this genocide are supported by contributions from Michel Misse (2011); Mércia Amorim (2020); Maria Aparecida Bento (2002); in addition to the

Atlas of Violence (2019) and personal accounts suffered at the hands of the military police.

Keywords: Genocide. Periphery. Military police. Poetry. Saraus.

Introdução

O sequestro de negros africanos é o maior ato genocida cometido na história e, por incrível que pareça, nenhuma nação foi devidamente julgada por este crime. No Brasil, o período colonial marca o início genocídio negro que, no entanto, não findou nem com a Independência, nem com a Abolição ou a República. Mesmo após a abolição os negros ainda continuaram a ser perseguidos pelo estado brasileiro através das forças de segurança, os negros passaram a ser inimigos do Estado, impedidos de ter acesso a saúde, a educação, à moradia, e isso perdurou por muito tempo, mesmo no século XXI, quando se cria políticas públicas que beneficiem os negros brasileiros, há um movimento na tentativa de barrar, através da retórica de que os negros são racistas.

O genocídio negro é uma engrenagem posta em circulação ainda no período escravocrata no Brasil, o Estado, através das forças de segurança eram respaldados pelas leis vigentes. Com o fim do período escravista essas leis sumiram, mas foram criadas outras leis que tinham como alvo os corpos negros, criando assim meios para o Estado abater os negros, agora “livres”. Com os passar dos anos as forças policiais ganharam cada vez mais poder para atuarem como justiceiros e isso resultou no que hoje, século XXI, estamos vendo, jovens negros sendo mortos todos os dias pela polícia militar brasileira. Como bem explica o sociólogo Florestan Fernandes (1978, p. 21):

Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso [...]. O genocídio está amplamente documentado e explicado pelos melhores e mais insuspeitos historiadores. A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o as áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade. E posteriormente, o negro foi condenado à sociedade de

classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FERNANDES, 1978, p. 21).

Um dos temas que mais aparecem nas poesias periféricas dizem respeito à violência policial sofrida pela população negra. Numa breve observação, em uma edição de qualquer sarau ou *slam* nas periferias de Salvador, as poesias recitadas falam sobre a violência feita pelo Estado, através da Polícia Militar (PM). Outros dois temas aparecem como os mais frequentes nos saraus: a valorização e construção de uma identidade negra; as diversas violências sofridas pelas mulheres. Um tridente temático que mostra o quão ainda vivemos numa país racista que tem usado as diversas formas de genocídio para aniquilar os negros. Neste artigo vamos nos dedicar a como as forças policiais atuam com força letal, aplaudido pela caricata figura do cidadão de bem que vibra a cada morte de um jovem negro, mas são complacentes quando os criminosos são também da laia do cidadão de bem.

Antes e depois do tiro

Era mais uma noite indo para casa após oito horas de trabalho, apreensivo, caminhava sozinho em direção ao ponto de ônibus por volta das onze e meia da noite. Entre o trecho que vai da ladeira de Santana até o terminal da Barroquinha (Salvador/BA) fui severamente parado por uma viatura que de forma abrupta freou bruscamente já em cima da calçada, quase me atropelando, com os faróis altos, quatro policiais de armas enormes em punho me encurralaram na parede. Ao som de “encosta, desgraça”, “vagabundo” e “filho da puta” fui revistado e levei uns dois chutes antes deles pedirem meus documentos. Foram uns dez minutos de xingamentos e chutes que parecia que não sairia vivo daquela situação.

Por incrível que pareça, só sai vivo, sem nenhuma “bala perdida” encontrar meu corpo, porque na viatura que chegou o capitão – com o mesmo nome do personagem sanguinário do filme – me reconheceu como sendo, nas palavras dele “o menino que faz meu suco de graviola”.

Essa é uma experiência real que vivi no ano de 2012, das abordagens policiais que já tive, essa foi a mais aterrorizante, a morte se mostrou tão

presente naquele dia quando eu olhava para o rosto feroz daqueles policiais, quando encarava o cano das armas esperando a qualquer momento uma bala fosse sair e cortar minha carne. Ainda mais que nesse acontecimento eu não fiquei calado, não segui a cartilha negra que diz para não revidar as provocações, eu falei, chegou um momento que disse que naquela rua naquele momento o vagabundo não era eu, dando claramente a entender que eles que são os criminosos. Quando cheguei em casa refleti sobre tudo o que aconteceu, mas as lágrimas que caíram não eram de medo, eram de raiva por viver na cidade mais negra do país e a polícia militar (PM) ter uma estrutura tão racista como vemos aqui na Bahia.

Ser negro e andar pela cidade à noite é um risco que todo homem negro sofre, é como se houvesse uma delimitação espaço-geográfica de passagem desses sujeitos, como se a cidade não lhe pertencesse, ou restringisse seu local.

Trago esse relato real para adentrar em um assunto tão doloroso para nós negros e negras que moramos e circulamos pelas periferias: a violência policial. Eu hoje podia ser mais um negro que entrou para estatística de homens negros assassinados pela PM baiana, provavelmente iriam dizer que eu estava armado e atentei contra a vida dos policiais, ou fui morto por bala perdida, que de perdida não tem nada, pois sempre encontram um corpo negro para acertar. Ou era traficante como diria o poeta e ator WJ (Wesley Jr): “é só dizer que é traficante e pronto, e todo mundo acredita/ Até eu acredito no que foi dito pelo supremo veredito/ E ai de mim se não acreditar/ talvez nem passe mais um dia vivo”.

Esse é o drama de muitos jovens negros que saem à noite nas principais cidades do país. Existe hoje, em todo território nacional, um elevado número de mortes de jovens entre 15 e 29 anos, desse número, a maioria assustadora é de jovens negros moradores das periferias urbanas. E o que vemos nos noticiários é um discurso camuflado de guerra contra as drogas, mas que, na verdade, a guerra é contra os jovens negros.

O *Atlas da Violência 2019* traz dados que mostram como a morte de jovens tem aumentado entre o ano de 2007 a 2017: “59,1% do total de óbitos de homens entre 15 a 19 anos de idade são ocasionados por homicídio” (Atlas da

Violência, 2019, p. 6). As regiões que mais causam mortes de jovens são o Norte e o Nordeste do país, muito influenciado, segundo o Atlas da Violência, pelo crescente número de facções nestas regiões, muitas destas oriundas do eixo Rio-São Paulo que migraram para o Norte e Nordeste do país.

Estes dados se tornam mais assustadores quando olhamos para o capítulo cinco, “Violência contra Negros”, e comprovamos o que ouvimos e vemos nos noticiários, isto é, que os jovens negros têm sido mortos numa quantidade alarmante:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros [...] (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos [...]. No período de uma década (2007 a 2017), a taxa de negros cresceu 33,1%, já a de não negros apresentou um pequeno crescimento de 3,3%. Analisando apenas a variação no último ano, enquanto a taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, a de negros cresceu 7,2%.

São dados assustadores que dão a ideia de que negros e brancos vivem em dois países dentro de um mesmo território. Ainda segundo o *Atlas da Violência*, os estados da região Nordeste são os que têm mais número de homicídios de negros e a Bahia ocupa o sexto lugar em assassinato de jovens entre os nove estados do Nordeste. Com uma concentração superior a cinquenta por cento de pessoas negras, a Bahia se apresenta como um local perigoso para a população negra viver. O medo vem de dois lados, seja através da violência das brigas de facção, que tem recrutado e matado vários jovens com menos de 20 anos, seja pela violência policial, cada dia mais corriqueira que tem tirado a vida até das crianças.

Um dado levantado pelo *Atlas da Violência* mostra que, a cada 100 pessoas assassinadas, 75% são negras. E há um dado ainda mais alarmante: o número expressivo de mortos que não tinha passagem pela polícia, mas que,

mesmo assim, são rotulados como traficantes “pelo supremo veredito”. Esse discurso disseminado pelos programas policiais, construído através de uma retórica que mistura uma performance do narrador com uma atuação digna de novela, acaba convencendo o telespectador que o corpo atirado no chão realmente trocou tiros com a imperdoável e letal polícia.

E na nossa realidade periférica baiana a violência policial tem tirado de cena jovens cada vez mais cedo, causando dores irreparáveis para a família. Este é o caso do menino Davi Fiúza, que foi sequestrado pela PM baiana em 2014, assassinado e seu corpo até hoje não foi encontrado. A mãe de Davi, Rute Fiúza (2018), deu o seguinte depoimento ao site jornalístico *Ponte*, em 2018, sobre o assassinato e sequestro de seu filho: “Um batismo de 19 policiais militares que estavam se formando soldados na Bahia. Esses alunos foram fazer a lição de casa, [sargentos e tenentes] foram ensinar a matéria [execução] para eles e meu filho que foi o escolhido.

O jovem entrou para as estatísticas e, mesmo com toda luta junto à polícia civil, que investiga o caso e o ministério Público da Bahia, o caso vem se enrolando a cada ano que passa. O que dona Rute mais queria agora era o direito de poder enterrar o corpo do filho, porque, segundo a própria, esperança dele estar vivo é zero, seis anos depois do ocorrido.

A PM nasceu no período imperial do Brasil como instrumento de opressão para as classes pobres e serviu, durante todo o período da república como o braço armado a serviço da elite branca nacional. Foi no período da ditadura civil militar entre os anos de 1964 a 1985 que seu papel foi fortalecido como mecanismo de opressão, em 1969 com o decreto de lei nº 667 que a PM foi colocada sob a tutela do exército nacional se tornando assim comandadas por oficiais do exército através da recém-criada IGPM (Inspetoria geral das policias militares).

Mesmo com a promulgação da constituição de 1988 o emparelhamento do exército com as PMs foi mantido, os decretos continuam vigentes, aos poucos foram sendo retirados do processo legal aditivos que davam carta branca para o policial militar atirar usando como justificativa o “auto de resistência”. O auto de resistência é um dispositivo que os policiais usam para dizer nos relatórios que houve resistência na hora da abordagem, e

que o suposto “criminoso” reagiu atentando contra a vida dos PMs e ou de outros civis.

O sociólogo Michel Misse desenvolveu uma pesquisa sobre o título: “Autos de resistência”: uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011), com o objetivo de saber como são realizados os procedimentos apuratórios e o julgamento de casos chamados de “autos de resistência”, conclui, dos dados trazidos em sua pesquisa, o que mais choca é saber como o “auto de resistência” funcionava perfeitamente para os policiais na hora de ter um motivo para ter atirado. O efeito era tão positivo, que ainda segundo Misse (2011) o Ministério Público (MP) propôs o arquivamento em 99,2% dos casos em que aparece em relatório o dispositivo “auto de resistência”. O *modus operandi* é sempre os mesmos.

Os termos de declaração diziam que os policiais estavam em patrulhamento de rotina ou em operação, em localidade dominada por grupos armados, foram alvejados por tiros e, então, revidaram a ‘injusta agressão’. Após cessarem os disparos, teriam encontrado um ou mais ‘elementos’ baleados ao chão, geralmente com armas e drogas por perto, e lhes prestado imediato socorro, conduzindo-os ao hospital. Em quase todos os ‘autos de resistência’ é relatado que as vítimas morreram no caminho para o hospital, e os boletins de atendimento médico posteriormente atestam que a vítima deu entrada no hospital já morta (MISSE, 2011, p. 33).

O *modus operandi* é o mesmo em todo lugar, seja em governos que vivem sob a batuta do autoritarismo, da política da violência para combater a violência a exemplo dos últimos governantes do estado do Rio de Janeiro, ou ainda, sob a batuta daqueles que se dizem democráticos e levantam bandeira em prol das minorias, mas fazem vista grossa para os contínuos assassinatos cometidos pela polícia militar nas favelas baianas.

Pensamos que, com um governo de esquerda eleito democraticamente, a situação fosse melhorar, mas não, parece que só piorou a situação negra. Desde 2006 (ano que o PT, Partido dos Trabalhadores, ganhou as eleições estaduais, desbancando o carlismo na Bahia), a política de segurança do governo baiano – primeiro com Jacques Wagner (2007-2014)

depois com Rui Costa (2015-2022) – se tornou a mais letal para os moradores da periferia. O multiartista Sandro Sussuarana levanta um questionamento pertinente sobre o assunto:

Quem elegeu o governo de esquerda foi o movimento negro e os movimentos sociais, e a partir daí a gente cai numa armadilha terrível que foi o de parar de reivindicar, nós viramos o governo e deixamos de ser oposição. Quando nós paramos de ser oposição, nós paramos de questionar, as nossas pautas principais não chegavam e isso aconteceu porque muitos líderes comunitários, líderes de movimentos sociais e, infelizmente, líderes do movimento negro ganharam cargos no governo [...] e pararam de pautar as nossas reivindicações: melhores moradias, segurança pública, saúde e, principalmente, o combate ao extermínio da juventude negra. Todas essas pautas viraram massa de manobra para arrotar nos lugares que se chegava e dizer que estar fazendo alguma coisa. Nesses 16 anos de governo de esquerda aqui na Bahia foi o período em que mais se matou jovem negro no Brasil e isso é inadmissível. Como é que um governo eleito pelo movimento negro tem uma alta taxa de mortalidade, ou melhor, aumenta a taxa de assassinato de jovens negros. Aumentou-se número de universidades? Sim. Perfeitamente! Criou-se muito campus universitários? Perfeitamente! Melhorou-se muito na qualidade da saúde? Sim! Mas, na mesma proporção, matou-se mais jovens negros (SUSSUARANA, 2020, p. 166).

É um questionamento altamente pertinente feito por Sandro Sussuarana, pois a militância negra que fez campanha para o PT recebeu cargo em alguma secretaria ou órgão e se calou para não comprometer seus empregos. Outra “curiosidade” que notamos com o governo de esquerda é a carta branca dada aos diversos batalhões especiais para agirem no “combate e repressão” a homicídios nas favelas de Salvador, de um lado estampam nas viaturas o lema “pacto pela vida”, do outro a figura do governador usa da metáfora do futebol para dizer que seus policiais fizeram um gol de placa. É comum ouvir, nas favelas: “lá vem a RONDESP”, “lá vem a PETO”, “lá vem a CAATINGA”, todos estes batalhões especiais, que causam terror por onde passam, inspirados no BOPE e na ROTA (batalhões do Rio de Janeiro e de São

Paulo, respectivamente), têm deixado um rastro de sangue e medo nas periferias baianas.

Toda essa narrativa serve para pensarmos que tanto a direita como a esquerda não estão comprometidos no combate ao genocídio da população negra, é preciso mais. E esses números tem aumentado cada ano mais, segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública¹ (FBSP), publicado em julho de 2021, a letalidade policial aumentou significativamente, mesmo em período de pandemia em que a circulação de pessoas é restrita. Segundo o FBSP, dos mortos, 78% são negros. Para a pesquisadora Mércia de Lima Amorim (2020), essa política de extermínio é uma estratégia há muito tempo traçada de genocídio dos corpos negros.

Entendemos o quanto a violência policial, com suas mãos armadas e o encarceramento em massa, como consequências do racismo, são medidas de parar o crescimento da população preta. Todo esse processo de extermínio de pessoas pretas pode ser considerado como estratégias do Estado para que corpos pretos deixem de existir [...]. A partir do momento em que se mata um negro, impede-se que outro sujeito negro possa vir a existir. Sendo assim, não podemos negar, não podemos jamais esquecer de que nossas existências foram e continuam sendo apagadas, de que “a carne mais barata, ou sem validade, do mercado é a carne preta” e de que existe um ódio racial contra nós que não finda. Portanto, vivenciamos crime de genocídio contra as populações negras no Brasil diariamente (AMORIM, 2020, p. 98).

Com isso, constatamos que o discurso usado pelos dois campos ideológicos, aparentemente distintos, são os mesmos, combate às drogas. Aliás, a política de combate as drogas é a narrativa usada para justificar os assassinatos nas periferias e o encarceramento em massa da população negra, e isso se intensificou após a promulgação da lei antidrogas², em 2006, o endurecimento do crime de tráfico de drogas aumentou de forma assustadora

¹ <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>.

² lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11343.htm.

a população carcerária. Segundo dados do INFOPEN (Sistema Integrado de Informações Penitenciárias) 28% dos presos estão presos sob o crime de tráfico de drogas, esse tem sido o resultado da política de extermínio da juventude negra, implantado no começo do século XX e tocada a todo vapor em pleno século XXI, aqui no Brasil e em outros países como os E.U.A.

No primeiro semestre de 2020 um assassinato vai reacender a luta antirracista contra a violência policial por todo o mundo, o assassinato de George Floyd. O assassinato brutal do segurança George Floyd, 46 anos, nos EUA escancara a face do racismo que cerca a estrutura policial em todo mundo. Em meio a uma pandemia que assombra o mundo e que também tem tirado a vida de muitos negros (o número de negros mortos pela Covid-19 é bem maior que a de brancos³) o assassinato brutal de um homem negro incendeia as ruas norte-americana e ganha adesão por quase todo mundo.

O racismo é tão letal que mata com as mãos nas costas ou no bolso como foi o caso do assassinato de George Floyd, no dia 25 de maio de 2020. Acusado de passar dinheiro falso ele foi abordado, algemado e teve sua vida interrompida por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço e com as mãos no bolso pousou alegre para as câmeras que filmavam aquela triste cena. George Floyd, negro, homem de quarenta e seis anos, pai de três filhas implorava pela vida quando via sua respiração diminuir, e seu pedido de socorro escancarava mais ainda a face cruel do racismo estrutural presente nas forças de segurança, seja nos Estados Unidos, ou no Brasil.

O assassinato de George Floyd foi o estopim para a população negra do estado de Minnesota tomar as ruas da cidade pedindo justiça. Logo, os protestos se espalharam por outros estados norte-americanos e ganhou o mundo com a *hashtag* #BlackLivesMatter – #BLM (Vidas Negras Importam). Os EUA foram palco de um intenso movimento pelos direitos civis que há tempos não se via, negros e negras são constantemente assassinados por policiais e pouco se faz sobre isso, vira apenas mais dados estatísticos, apesar da tentativa de políticos oportunistas que querem “pongar” na onda dos

³ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>.

protestos para se promover, prometem o combate, mas sucumbem após as eleições.

No Brasil toda essa efervescência acontece de modo tímido, a cada dia vemos e lemos nos jornais casos de abusos policiais e a passividade do povo brasileiro, sobre esses abusos, permanece a mesma. Isso pode ser explicado por dois pontos: primeiro, a polícia militar brasileira é a que mais mata comparada a outros países, isso causa medo nas pessoas. Segundo, o racismo à brasileira, criou uma narrativa de harmonia, fruto do famigerado mito da “democracia racial” que colocou na cabeça de uma parcela da população que vivemos numa harmonia racial no país, fez com que as pessoas acreditassem que vivemos num país sem racismo e se os negros são os que mais morrem é porque está em maior número na sociedade. Por isso, no Brasil a luta antirracista é quase que solitária da população negra organizada contra seu extermínio quando deveria ser uma luta de toda sociedade organizada.

A violência no Brasil é bem maior que nos EUA, a polícia militar brasileira mata mais que qualquer outra polícia no mundo sem mesmo estar em guerra. Os batalhões da morte, com suas insígnias de caveiras, estão presentes em toda corporação da PM e se sentem ainda mais fortalecido com a eleição do deputado Jair Bolsonaro para presidência em 2018. Outra coisa a se destacar é que no Brasil a comoção é seletiva. Nos EUA enquanto brancos se misturam em passeatas contra o assassinato de George Floyd, aqui a maioria prefere dizer que foi fatalidade, que o menino estava no lugar errado ou foi erro do policial.

Mas, como assim, erro policial? Todos esses jovens assassinados foram apenas fatalidade ou erros das polícias? Ou ainda as crianças mortas por balas do Estado: O garoto João Pedro (14 anos), a menina Jenifer Gomes (11 anos), Micael Menezes (12 anos), Kauan Peixoto (12 anos), Kauã Rozário (11 anos), Pedro Gonzaga (19 anos), Kauê Ribeiro (12 anos), Ágatha Félix (8 anos), Kethellen de Oliveira (5 anos); Ryan Andrew Nascimento (9 anos). Essa prática parece mais com a política de genocídio do Estado brasileiro, está entranhado no DNA estrutural da PM brasileira.

O assassinato de George Floyd é um marco na discussão violência policial contra a população negra em todo mundo, os tempos que virão mostrará se resultou em algo significativo para mudar o cenário de violência

que a população negra⁴ é vítima, ou se será apenas mais uma onda a favor dos direitos civis que se esvaziará com o tempo. No entanto sabemos o quanto é difícil uma mudança significativa na estrutura das forças policiais, já que o então presidente norte-americano – na época do assassinato de George Floyd – Donald Trump, tem se mostrado avesso aos protestos. O atual presidente brasileiro Jair Bolsonaro segue a mesma linha de raciocínio, vociferando um discurso de ódio a cada vez que se pronuncia para falar sobre direitos civis. Desde 2018, ano que o presidente Jair Bolsonaro foi eleito, as forças policiais brasileiras se sentiram legitimadas para continuar seu projeto necropolítico contra a população negra, principalmente nas favelas brasileiras.

As últimas palavras de George Floyd foram “não consigo respirar, não consigo respirar, não consigo respirar”

A poética antígenocida dos saraus negros

O genocídio do povo negro é denunciado na produção poética de muitos escritores negros da literatura periférica preta baiana, que transforma as dores das diversas violências sofridas em versos de indignação, revolta e luta. Por isso, reafirmo, os saraus periféricos negros de Salvador são eficazes nessa luta contra o genocídio negro, pois seus jovens falam deste assunto, não só através da poesia, mas também de debates promovidos pelos idealizadores, além de ser um espaço social importante em bairros que não têm centros culturais, no entanto, essas poesias não param as balas que insistem em procurar os corpos negros, poeta nenhum quer morrer para viver mártir, o que se quer, o que se deseja é que pare com o genocídio da população negra, principalmente pelas mãos armadas do Estado brasileiro.

A PM, seguindo o projeto de extermínio da população negra favelada, é a responsável pela morte e o desaparecimento de muitos jovens negros, moradores das periferias assim como Davi Fiúza. Dia sim, dia não, os

⁴ No dia 30/06/2020 a universidade Zumbi dos Palmares, sob a tutela do reitor José Vicente, lança O manifesto "Vidas negras importam: nós queremos respirar", chamado de Movimento Ar, que propõe dez ações voltadas para o campo da segurança, educação e empregos da população negra. As ações estão disponíveis no site do movimento <http://movimentoar.com.br/>.

moradores das periferias são encurralados nas esquinas e vielas, na escuridão da noite ou em plena luz do dia e agredidos. E toda essa violência acaba virando revolta e combustível para produção poética dos escritores das periferias.

Um exemplo de como esse tema é abordado pode ser observado na poesia de Lucas Silva, “Desvendando a Farsa” – recitada em saraus e *slams*, e também publicada no livro *Poéticas Periféricas: Novas Vozes da poesia soteropolitana*. Aqui, o eu-poético descortina a ideia falsa de que a PM está à serviço do povo negro:

É uma farsa, que promove nossa desgraça
que diz nos proteger mas na prática é quem nos mata,
alguns escondem a cara, muitas vezes de farda parda,
Financiados pelo estado, forja, tortura, rouba, espanca e
mata,
Dizem ser pelo povo, mas ingênuo é você que acha que
eles são treinados
para te proteger,
já tá escaldado, conta outra, muda a história,
invade o gueto põem terror dizendo trazer melhora
mas no final de contas mata mais que a própria droga,
Vê se se toca, a política é contra o preto e não contra as
drogas,
Pois enquanto vários morrem no gueto vocês esquecem o
helicóptero do
bacana encontrado cheio de coca
Distorcem a realidade e quem se fode é a maloca, nos
beco, vielas, quebrada das casa torta
Por que a PETO não mata traficante que mora no
Corredor da Vitória,
então não se iluda, a polícia da favela não é a mesma da
Pituba, e espero
que vocês não tenham esquecido a chacina do Cabula.
Enquanto o branco é condenado, o preto é executado,
torturado, frequentemente silenciado.
Mas viemos dar o recado, nessa cidade de pouco amor, e
deixar bem escuro
que o critério de execução sempre foi dado pelos traços e
pela cor
Tem algo errado em Salvador, na Orla faz proteção, na
favela faz sentir dor,

pouco amor que faz sangrar a ferida, ironia escrita na lateral “pacto pela vida”
de quem? Se nessa história sempre fui refém?
Se a justiça me maltrata, agora vou chamar por quem?
Prezar pelos que tão vivo e chorar pelos que foram mandados para o além,
Contrário dos menino bom que se empolga com uns vintém, sentando
o dedo e mostrando que sabe matar também
que desde de moleque não foi ajudado por ninguém, mas morre cedo e
contrariado, fazendo o mal achando que faz o bem,
Namoral, favela passa mal, desde o buzu lotado às rajada que mata
no gueto mas que não sai no jornal
A solução é nós por nós, do começo até o final. Reaja a essa e toda violência
e sejamos nós a resistência marginal! (SILVA, 2018, p. 100).

O texto é entrelaçado entre a denúncia do extermínio promovido pela PM através do PETO (Pelotão de Emprego Tático Operacional) e as pessoas que acreditam na ilusão da PM feita para proteger o povo preto: “dizem ser pelo povo, mas ingênuo é você que acha que eles são treinados para te proteger” (SILVA, 2018, p. 100). Lucas Silva traz outro aspecto importante neste poema, que ele chama de “ironia”, pois a polícia que mais mata é a que tem, em algumas de suas viaturas, o *slogan* “Pacto pela vida”⁵, que vem a ser um programa do Governo do Estado da Bahia.

Fiquemos atentos para mais um detalhe, a existência de dois *modus operandi* da PM na Bahia: a atuação que ela tem com os moradores da Pituba e do Corredor da Vitória⁶ não é a mesma atuação que ela pratica com os moradores das periferias, invadindo casas, atirando primeiro para depois perguntar, abordando crianças no caminho da escola. Quem é jovem e negro sabe muito bem o quão a polícia é benevolente com os jovens brancos de

⁵ Programa Pacto Pela Vida, instituído pelo Governo do Estado da Bahia, lançado oficialmente em 06/06/2011, tem, como uma das ações, a implantação de Bases Comunitárias de Segurança no Estado.

⁶ Pituba e Corredor da Vitória são bairros considerados “nobres”, onde a grande maioria populacional é composta por brancos, de classe econômica alta.

classe média que são pegos cometendo algum delito, ou, até em manchetes de jornais. Enquanto os negros são rotulados como traficantes ou marginais, os de classe média recebem o título de “jovens de classe média”, ou “estudantes” que cometeram algum delito.

O eu-poético transita entre a denúncia da impunidade da coca flagrada no “helicóptero do bacana”⁷ e a chacina de doze jovens executados no bairro do Cabula, em 2015⁸, ocasião que o governador petista baiano Rui Costa classificou como um gol feito pela PM:

[...] é como um artilheiro em frente ao gol que tenta decidir, em alguns segundos, como é que ele vai botar a bola dentro do gol, pra fazer o gol. Depois que a jogada termina, se foi um golaço, todos os torcedores da arquibancada irão bater palmas e a cena vai ser repetida várias vezes na televisão. Se o gol for perdido, o artilheiro vai ser condenado, porque se tivesse chutado daquele jeito ou jogado daquele outro, a bola teria entrado⁹.

Esse processo de racismo, que é estrutural, é reforçado pelas narrativas da mídia, principalmente pelos programas policiais que enchem a televisão com corpos negros diariamente encarcerados ou mesmo expostos no meio da rua. Para o advogado, professor e militante Silvio de Almeida (2018), o racismo encontra-se institucionalizado no imaginário nacional brasileiro, porque os estudos a respeito da desigualdade racial foram, e são, utilizados para justificar a inferioridade da população negra, não fazendo críticas sobre a condição do negro na sociedade e nem fazendo nada para mudar este quadro. O “nós por nós” que encerra o poema é o chamamento para o povo preto se aquilombar, seja em espaços como os saraus, seja através da solidariedade entre nós, fortalecendo a luta do irmão preto ou da irmã

⁷ Referência a 450 kg de cocaína apreendido pela PF em um helicóptero da empresa do deputado estadual por Minas Gerais Gustavo Perrella (Solidariedade), filho do senador Zezé Perrella (PDT-MG).

⁸ 12 jovens foram executados na localidade de Vila Moisés, bairro do Cabula, pela Polícia Militar da Bahia. Mais informações em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/02/06/chacina-do-cabula-acao-da-pm-que-deixou-12-mortos-na-ba-segue-sem-solucao-apos-4-anos.ghtml>.

⁹ Disponível em: <https://negobelchior.cartacapital.com.br/pm-baiiana-e-maquina-de-matar-negros-e-o-governo-grita-gol/>.

preta que trava uma luta diária para sobreviver, ou ainda através do fortalecimento das comunidades, seja financeira, seja sociocultural.

Em outro poema, agora do escritor Pedro Zaki, observamos que o mesmo *modus operandi* denunciado no poema anterior é exposto aqui. A PM não respeita morador de favela em lugar nenhum do país. Somos vistos como ameaças à paz de uma elite branca que acha que vive num país só seu e cujo Estado coloca policiais negros (uma grande parcela age como capitão do mato) na defesa dessa parcela rica da sociedade. O interessante e trágico ao mesmo tempo nessa história é que a polícia que mais mata é também a que mais morre, formando assim um ciclo de mortes de pessoas negras num índice muito elevado.

De acordo com dados mostrados no *13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, 51,7% dos 726 policiais mortos entre 2017 e 2018 eram negros, 48% de brancos e 0,3% de amarelos. Por isso, quando falamos sobre genocídio da população negra, precisamos colocar nessas estatísticas o crescente número de policiais que são vítimas da violência por negligência do Estado, que está mais preocupado em criar um contingente alto de policiais do que prepará-los adequadamente para estarem nas ruas. Vamos ao poema:

PM sinônimo de Preto Morto
Sinônimo de confundido no morro
Sinônimo de oculta o corpo
Se de longe eu vejo me tremo todo.

Mão na cabeça e encosta no muro
Invadiu minha quebrada bicudo
Oprimindo vários com pontapés e murros
Execução sumária nos becos escuros.

Racismo não existe é só coisa da sua cabeça,
Claro que a distribuição é igual, mas só nos mandam para
os cargos de
limpeza
Racismo não existe é só coisa da sua cabeça,
É impressão minha se bala perdida só encontra pele
preta.
Racismo não existe é só coisa da sua cabeça,
A abordagem é igual independente onde esteja.

Sinto o olhar da maldade
Toda vez que passo por eles na cidade,
Não por quem eu sou, mas porque eu sei como você age
E sei que já interromperam o sonho de vários meninos da
minha idade.

Quem não deve não teme
Mas só de passar pela viatura o pivete se treme.
Tenho medo de ser só mais um na mão da PM (ZAKI, 2018,
p. 125).

O poema demonstra o medo dos jovens negros em passar próximo a uma viatura. O poeta não mede palavras, ele chega mostrando o quanto, para os negros, a polícia é sinônimo de morte e medo. O primeiro verso traz logo essa sensação de medo em ser “confundido” pela simples ideia de que, aos olhos da polícia, todo negro se parece e tem passagem pela delegacia. Contra a alusão difundida no imaginário social de que “racismo não existe”, que é só coisa de nossa cabeça, Zaki mostra como os negros ocupam cargos em empresas de menor prestígio e são o alvo preferido das “balas perdidas”. O medo de virar estatística é demonstrado no final do poema, medo que eu senti na pele. Ninguém quer virar mártir.

O racismo se beneficia dos efeitos psicológicos entranhados nas subjetividades sob a sua estruturação, criando assim uma classificação onde pobres e negros são assimilados como pessoas não confiáveis, propensas a qualquer tipo de crime, que ameaçam a segurança do “cidadão de bem” só por existirem. E esse medo todo vem de longo tempo, anterior à abolição: a massa de negros espalhada pelas ruas das grandes cidades e pelos campos do interior criou a neurose na elite econômica a respeito de uma tentativa de vingança, como pontua a professora Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 10):

[...] o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídio. Adorno e Horkheimer destacam que os mais poderosos impérios sempre consideraram o vizinho mais fraco como uma ameaça insuportável, antes de cair sobre eles. Afirmam que o desejo obstinado de matar engendra a

vítima; dessa forma ela se torna o perseguidor que força a legítima defesa.

E ela continua:

Esse medo assola o Brasil no período próximo à Abolição da Escravatura. Uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita (para sermos elegantes), da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte dessa elite. É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros (BENTO, 2002, p. 10).

Esse medo relatado presente na voz poética no poema “Um grito da Favela”, assim como o mostrado pela professora Maria Aparecida Silva Bento (2002) da elite brasileira frente à massa de miseráveis andando pelas ruas, medo de uma revolta, nos conduz a um pensamento assustador por escancarar que todos esses atos de extermínios são parte de um engrenagem há muito tempo posta em atividade.

O escritor, poeta e ator Rilton Junior, um dos grandes nomes da literatura periférica que circula nos saraus, conhecido também no cenário alternativo literário baiano como “Poeta com P de Preto”, constrói uma narrativa que escancara o tratamento ofertado pelos batalhões de extermínio da polícia militar aos moradores das periferias numa simbiose performática que envolve um trato poético bem construído sem perder o tom da denúncia da violência sofrida:

A brisa leve do vento leva a fragrância da ranha
queimando
Os cachorros latindo incessantemente é sinal que a PETO
esta invadindo
A matraca canta seis vezes, ditando a trilha sonora de
qualquer quebrada em Salvador
Farda parda, bota preta, fuzil auxiliar na mão do
empregado do capeta, Rui Corta

E compara com partida futebolística
Chacinas surgem todos os dias
E o soldado, o soldado recebe bonificação pela
produtividade
Mas qual é a produtividade da PETO? DA CEPO? da
PATAMO? da APOLO? da RONDESP? Matar preto.
Politico julga quem rouba e trafica pra sobreviver
Enquanto traficam milhões, roubam toneladas pra
construir seus impérios
Mas o meu verso é como esmeril, cortando o ego de quem
tanto se sentiu
O fio da vida é a poesia preta que me eleva o nível do
raciocínio
No meu bolso se vai eu trago um fino
Na minha preta é a única que eu confio o meu segredo
Da PATAMO eu tenho medo, eu não devo, mas eu tenho
medo,
porque o estado é racista e o meu fenótipo é de um jovem
preto (JUNIOR, 2018, Sarau da Onça).

Seu poema, “Relatando as Mazelas do Gueto”, visa caracterizar não só a prática de racismo institucionalizado praticado pelo governo, mas também questionar algumas proposições que nos rodeia e não nos interrogamos sobre. Por exemplo, a “produtividade” dos batalhões de extermínio da PM, como questionado pelo eu-poético: “mas qual é a produtividade da PETO¹⁰? da CEPO? da PATAMO¹¹? da APOLO¹²? da RONDESP¹³?” São perguntas imediatamente respondidas pelo próprio sujeito poético: “matar preto”. A ambiguidade do racismo à moda brasileira permite que nossa visão fique embasada, que muitas vezes não percebamos o quanto não atentamos para estes fatos, a engenhosidade da estrutura racista à brasileira foi tão bem orquestrada que cogitamos, em um governo que sobre ao topo com votos dos mais pobres, que eles, com a “nossa” benção crie cada vez mais batalhões para nos executar.

¹⁰ Pelotão de Emprego Tático Operacional.

¹¹ Patrulhamento Tático Móvel.

¹² Grupo de operações no combate a roubos de veículos em Salvador.

¹³ Rondas Especiais.

Célia Marinho de Azevedo (1987) expõe como o ideal de branqueamento nasce do medo construído pela elite branca pós-abolição com medidas para conter a mancha negra no Brasil, tais como a imigração branco-europeia, a miscigenação e a prática contemporânea de extermínio da juventude negra, ou, como denomina Achille Mbembe (2018), a necropolítica.

Desenvolvida pelo camaronês Achille Mbembe em um ensaio no ano de 2003, chegando ao Brasil em formato de livro em 2018, *Necropolítica – e o necropoder* – é, resumidamente, a política da morte que tem o Estado como seu principal “patrão”. Mbembe (2018) propõe pensar a morte como estratégia de poder. Leitor de Michael Foucault, ele rediscute a noção de biopoder questionando se esta forma ainda é plausível para se pensar as formas de violência contemporânea. Como chega a uma resposta negativa a esse questionamento, ele desenvolve os conceitos de necropolítica e de necropoder como formas contemporâneas no exercício de matar.

O Estado usa a estratégia do necropoder associada à ideia de proteção do bem comum e ao medo para “resguardar a sociedade” como prerrogativa de atirar quando o sujeito é negro ou se encontrar em áreas onde tem “permissão para matar”, não importando se tem inocente ou criança na linha de tiro: o mais importante é “eliminar” à ameaça escura. Para isso funcionar como uma engrenagem muito bem lubrificada, a mídia exerce um papel fundamental nesse projeto. Por um lado, os programas policiais elevam a categoria dos policiais a heróis nacionais, guerreiros como são chamados, que saem de casa todo dia para enfrentar a bandidagem, arriscando suas vidas, por outro lado, reduzem os sujeitos mortos a indivíduos que atentaram contra a sociedade, toda essa retórica é construída dentro de uma narrativa de combate a violência e ao tráfico de drogas.

Depois de toda essa paisagem assustadora, que escancara o genocídio negro a todo vapor, é preciso atentarmos que a solução para dar um basta neste genocídio preto é o “nóis por nóis”, isto é, ocupar os espaços, modificá-los, como fizemos com as periferias brasileiras através do *hip-hop*, dos *saraus*, *slams* e das literaturas – marginal, periférica, negra, quilombista e mais – que modificaram a ideia de periferia no nosso imaginário. Ocupar os partidos políticos com negros e negras no legislativo, judiciário e executivo

para implantarmos uma mudança política realmente progressiva, que ponha fim ao extermínio de jovens nas periferias, com políticas realmente voltadas para esse combate. “Ocupar vários espaços é o nosso plano de paz”, afirma MV Bill (2010). As duas poesias a seguir, recitadas em edições do *Sarau do JACA*, de forma bem sucinta, nos fazem pensar como o aparato bélico do Estado é colocado em ação contra os excluídos da sociedade.

Armamentos de guerra
Maliciosos a sua espera
Bagulho é a verá
Sem essa de quem não deve não teme
Pra quem é preto, até quem não deve
É julgado (Rilton Junior)

É a bala veloz
Do branco algoz
Que cala a voz
Do jovem da favela
A favela que ouviu
O som do fuzil
O corpo sumiu
Bem vindo ao brasil (Cairo Costa Andrade)

Os dois últimos poemas deste artigo, apesar de curtos, dão uma resumida do que foi falado até este momento. A poesia de Cairo Costa Andrade dialoga com o que foi discutido sobre o extermínio do jovem negro pelo projeto capitalista, elitista branco, que parece se mostrar como um projeto nacional, ou como uma característica nacional. O poema de Rilton Junior mete o dedo na ferida, fala sobre o poder bélico que a polícia militar brasileira usa nas ruas, como se estivesse num campo de batalha: poderosos fuzis, pistolas cada vez mais letais.

Considerações finais

O investimento em armamentos para a polícia é absurdamente alto se comparado ao que se investe em educação. Se metade do dinheiro gasto em segurança pública fosse revertido para educação, talvez se resolvesse o problema da educação e da segurança, juntos, numa mesma tacada. Mas, ao contrário disso, há um sucateamento das escolas, professores mal

remunerados, salas lotadas, isso porque, esse processo de genocídio passa pela educação, sem dúvida, se inscreve desse jeito mais uma forma de extermínio dos jovens pobres. Por isso, os saraus, coletivos litero-culturais e espaços culturais são importantes na construção de uma nova realidade nas periferias, cada vez mais pujante, cada vez mais agregando pessoas e comunidades.

De tudo que foi discutido nesse artigo, percebemos que a luta antirracista tem se tornado uma luta dos negros. Nesse cenário, é preciso que os movimentos negros repensem suas estratégias e trabalhem mais intensamente pela politização cotidiana do povo negro e pobre, pois com a chegada do petismo isso se agravou. A luta tem se restringido apenas em período de eleições pela ocupação de cargos nos parlamentos, o povo negro tem de ser convocado também a ir além do discurso de denunciamento. É curioso que nenhum segmento do movimento negro instrumentalize o dado público, por exemplo, que os crimes de corrupção costumam ser cometidos por homens brancos muitas vezes perdoados pela justiça e beneficiados pela fraca memória e cumplicidade da imprensa e dos negros pobres que insistem em eleger a elite branca.

A poesia preta baiana tem mudado a vida de pessoas e tirado bairros, que antes só eram vistos como lugares de violência, das páginas policiais, mostrando como os jovens pretos das periferias ressignificaram o fazer literário. Apesar de toda violência, estes jovens têm criado alternativas de vivência através da arte, através da poesia. A gente sabe que livro nenhum, poesia nenhuma desvia as balas dos corpos negros, mas esses novos espaços litero-culturais têm conduzido jovens para um caminho que em meio século pouco se esperava que é a escrita literária.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMORIM, Mercia de Lima "*Hoje vocês não matam um negro nesse campo*": *A literatura e a militância do escritor Hamilton Borges*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens UNEB. Salvador, 2020. 196 fls.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva e CARONE, Iray. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública – Edição Especial 2018: Análises dos Estados e Facções Prisionais*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018. Disponível em:

http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2018/09/FBSP_ABS_P_edicao_especial_estados_faccoes_2018.pdf.

INFOPEN, *levantamento nacional de informações penitenciárias*. MOURA, Marcos Vinicius (Org.). Brasília, Ministério da Justiça e segurança pública. Departamento penitenciário Nacional, 2019.

JUNIOR, Rilton. *Poema: Relatando as Mazelas do Gueto*. Sarau da Onça, 2018.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MISSE, Michel. *Autos de resistência: uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011)* 2011. Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisa disponível: http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Pesquisa AutoResistencia_Michel-Misse.pdf.

SILVA, Lucas. Desvendando a Farsa. In: JESUS, Valdeck Almeida de (Org.). *Poéticas periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana*. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2018. p. 100.

ZAKI, Pedro. Um grito da favela. In: JESUS, Valdeck Almeida (Org.). *Poéticas periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana*. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2018. p. 125.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

ENTREVISTA

SOBRE MILITARES DO BRASIL

ENTREVISTADO: MANUEL DOMINGOS NETO¹

Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica/UNEB)
Lícia Soares de Souza (Pós-Crítica/UNEB)
Luiz Henrique Sá Nova (UFRB)

Manuel Domingos Neto é mestre em Sociedade e Economia na América Latina e doutor em História pela Universidade de Paris. Realizou estágio de pós-doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Foi pesquisador da Casa de Rui Barbosa, superintendente da Fundação Centro de Pesquisas Econômico-Sociais do Piauí, professor da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal Fluminense. Foi vice-presidente do CNPq, fundador e editor de “Tensões Mundiais”, do Observatório das Nacionalidades. Presidiu a Associação Brasileira de Estudos de Defesa (ABED).

Osmar Moreira dos Santos:

Então, professor, para começarmos temos essas três questões: 1) As motivações do golpe de 2016 e o papel dos militares; 2) a noção de patriotismo castrense; 3) Os militares e Bolsonaro.

Manuel Domingos Neto:

Eu acredito que todos vocês gostem da democracia e por isso a defendemos. Não dá para defender a democracia, ignorando os militares, nem aqui nem em qualquer canto. A democracia pressupõe um Estado que respeite a soberania popular. É assim no Estado moderno. O princípio essencial deste Estado é o de que todo poder emana do povo e em seu nome seja exercido. O maior desafiante deste preceito tem sido os instrumentos de força do Estado. O Estado precisa desses elementos de força, que é pago, preparado, equipado para defender o Estado. Se não há controle sobre este instrumento, ele terminará dominando o Estado. Isso é ensinamento antigo, faz parte da

¹ Entrevista realizada através do Canal Pós-Crítica/YouTube no dia 06/04/2021, que começou às 19:00h e teve duração de 1 h, 38 min, e 12 segundos. Transcrição: Doutoranda Juliene Cristian Pinto (Pós-Crítica/UNEB). Edição, cortes, seleção: Osmar Moreira dos Santos.

história da humanidade. Portanto, a democracia pressupõe o conhecimento e o domínio do aparelho de força do Estado. Agora, você não pode dominar ou comandar o que você não conhece. E nada mais desconhecido, entre nós, do que os militares.

Nesse início, eu gostaria de homenagear um velho amigo, um baiano que muito me estimulou nos meus estudos, que eu conheci quando retornei de Paris, depois do exílio. Haroldo Lima foi um dos primeiros a me incentivar. Outro baiano-pernambucano, Diógenes Arruda Câmara, que também me impulsionou. Mas, Haroldo me acompanhou durante muitos anos. Sempre conversávamos, mesmo quando ele dirigia a Agência Nacional do Petróleo; sempre encontrava tempo de sentar, me fazia mil perguntas. Sentirei uma saudade muito grande de seu estímulo. Ele assinaria o que eu disse: quem gosta de democracia tem o dever estudar o militar para saber com quem está lidando.

Mas há poucas coisas mais difíceis, sabe? Faz muitos anos que eu lido com isso e há muitas questões eu não saberia responder.

Luiz Nova:

Então continuemos a decifração.

Manuel Domingos Neto:

O militar se reclama patriota, mas não há ninguém mais internacionalizado do que o militar, ninguém mais padronizado universalmente. Traços essenciais são compartilhados por todas as organizações, do ponto de vista orgânico e funcional. Outra coisa, o militar é um conservador por essência. Por natureza, a índole do militar pede estabilidade, apesar de não haver ninguém mais ansioso pela novidade. Ele precisa das novidades propiciadas pela ciência, pela tecnologia, pela indústria. Os embates, a medição de força entre sociedades e Estados é decidida pela capacidade de ver mais longe, de enxergar mais rapidamente o inimigo, de conhecer melhor o terreno, de ter mais potência de fogo, de matar melhor, de sangrar mais rápido e destruir. Para isso é preciso conhecimento científico.

Então, o militar é um defensor da ciência. Teoricamente, seria um defensor da mudança social, porque a ciência promove mudança social.

Não obstante, o militar é um reacionário. Abri a conversa dessa forma para mostrar que não estamos diante de um objeto de estudo qualquer. É preciso acumular leitura e dominar teorias para entender o militar.

Acerca de 20 anos atrás, eu comecei um movimento para que a universidade brasileira estudasse o militar. Procurei os que se interessavam pela temática. Encontrei algumas dezenas e formamos uma associação científica que hoje reúne centenas de pesquisadores. É a Associação Brasileira de Estudos de Defesa (ABED).

Pense na dificuldade de encontrar dinheiro para pesquisar! Havia dinheiro para estudar violência, polícia, gênero, relações internacionais, segurança internacional, essas coisas eram possíveis. Mas, para estudar o organismo militar, as organizações militares, não.

Depois de muita luta, conseguimos um edital da CAPES que estimulava os Estudos de Defesa e as formulações das organizações militares. Sabe o que aconteceu? Os militares ficaram com o dinheiro. O militar não quer que o civil o estude; não quer compartilhar o conhecimento dos negócios militares. Essa é uma forma de exercer domínio, porque, como eu disse, você não controla o desconhecido.

Vocês têm noção do que os militares podem fazer nas próximas horas no Brasil? A declaração de qualquer general sobre o quadro político ganha manchete instantaneamente. A substituição de um comando militar prende as atenções durante um bocado de tempo, porque sabemos que, nas mãos das Forças Armadas, estará o nosso destino de curto e de médio prazo.

Vamos às questões. Acho que a primeira delas foi sobre as motivações dos militares para voltar ao palco político.

Osmar Moreira dos Santos:

As motivações do golpe de 2016 e o papel dos militares.

Manuel Domingos Neto:

Escrevi o capítulo para o livro organizado por João Roberto Martins, um colega da Universidade Federal de São Carlos, “Militares e a crise política

brasileira”. Escrevi o capítulo de abertura do livro e um outro, com um aluno que trata de um tema específico, o militar e o indígena. A relação entre o militar e o indígena é reveladora da índole do militar brasileiro. Mas no primeiro, capítulo, eu sustentei a seguinte ideia: há motivações primordiais ou, se quiserem, estruturais, poderosas, que não se apagam rapidamente, e motivações circunstanciais, fortuitas.

Eu me prendi às motivações primordiais. Falarei mais do Exército. Temos três corporações, mas a decisiva é o Exército, porque é mais capilar, mais numeroso, mais apto a uma intervenção mais profunda na vida brasileira.

O Exército foi concebido, montado e modernizado, a partir de negócios com os estrangeiros. Uma missão estrangeira modernizou a Corporação entre as duas guerras mundiais. Minha tese de doutorado foi sobre isso, a Missão Militar Francesa. A tese não foi publicada na íntegra, porque, quando eu voltei, caí na militância política. A tese foi publicada em fatias, em artigos acadêmicos na Europa e no Brasil. A primeira publicação foi naquele livro que saiu na França em 1981, “Les partis militaires au Brésil” e que foi traduzida pela Record. Ainda estávamos no período ditatorial. Dois anos depois a editora Record comprou os direitos autorais e publicou no Brasil. Aos pedaços, a tese foi quase toda publicada, só a parte da aviação ainda é inédita. Argumento que temos um exército muito dependente, que não funciona sem armas, equipamentos e tecnologia estrangeira. É dependente até de doutrinas.

Osmar Moreira dos Santos:

E quais as principais consequências de um exército dependente?

Manoel Domingos Neto:

Um exército dependente só consegue guerrear se o fornecedor permitir. Digamos que o Brasil queira lutar contra um país qualquer e o seu fornecedor não se interesse pela contenda. Aí faltará peças para o avião, para tudo. Até comunicação via satélite vai faltar. Hoje o Brasil não pode guerrear sem o aval dos Estados Unidos.

Os militares se irritam quando expomos essa realidade, mas é a verdade. A saída é buscarmos a autonomia. Mas o Brasil por se amparar na multilateralidade, buscar novas alianças estratégicas, por exemplo, com a Índia, a China, a Rússia, não ficaria tão atrelado ao fornecedor histórico. O fornecedor histórico vai se zangar porque perderá encomendas e prestígio. Perderá controle sobre a América do Sul e a América Latina. Quem controla o Brasil, controla a América Latina do ponto de vista militar. Está aí uma motivação estrutural.

O Brasil estava praticando uma política ativa e ativa e isso aborreceu os poderosos do mundo. Não combinava com o padrão das Forças Armadas, sempre dependente destes poderosos. O Lula tocou esse negócio. Celso Amorim não gosta quando eu falo isso, mas ele desenvolveu uma política externa ignorando o elemento de força. O militar não acompanhou a política externa. Eis uma motivação para o militar impedir o retorno de Lula, o retorno da esquerda, que poderia derivar para um novo relacionamento estratégico ameaçador da ordem prevalecente. Estou ilustrando as motivações estruturais ou primordiais.

Ainda a título de ilustração: o militar é contra a mudança social. A continuidade das mudanças desenvolvidas desestruturariam o organismo militar tal como foi concebido e estruturado. Se diminui a quantidade de gente sem arrimo, de juventude perdida e sem oportunidade, isso repercutirá no recrutamento dos soldados. O recrutamento guarda traços coloniais. Quem serve ao Exército como soldado é quem não tem chance de melhorar de vida. Tal chance fica apenas com os oficiais e um pouco com aquela camada intermediária de sargentos e de subtenentes.

Há recrutamento obrigatório no Brasil. A quem os recrutados se submeterão? O filho do médico vai servir? O filho do juiz? O filho do professor universitário com uma vida razoável? O filho do empresário? É impensável que o filho de um banqueiro chegue aos 18 anos e cumpra obrigatoriamente o serviço militar. Serviço militar universal obrigatório é uma grande pantomima para continuar, a rigor, a mesma estrutura de recrutamento verificada no período colonial. Isso nunca mudou.

Estou exemplificando como as mudanças sociais afetam o organismo militar. As mudanças comportamentais também, por exemplo,

altivez da mulher. Mulheres têm dificuldades de se fazer respeitar no quartel, um ambiente misógino. O homossexual gay que quer usar batom, assumir a sua sexualidade... Olhe o problemão! O quartel é homofóbico. Os comandantes se arrepiam quando vêem essa mudança de costumes. A dependência externa e o medo da mudança social são motivações primordiais. O governo de esquerda não atentou para isso; não estava preocupado com os militares. De repente, o Lula foi para a cadeia sem saber por quê.

Osmar Moreira:

Como se configurou essa falta de entendimento do governo de esquerda em relação aos militares e como resolver isso, caso reassumamos o poder?

Manoel Domingos Neto:

Na cadeia Lula disse que queria conversar com os militares porque se dera muito bem com eles, lhes favorecera. Lula garantiu dinheiro para comprar avião, submarino. Lula os desconhecia, assim como todos os seus ministros. Não estou dizendo que eu os conheça. Sei apenas de algumas coisas, as corporações são verdadeiras caixas-pretas. Nesse mesmo capítulo que eu mencionei, o título é “Fileiras desconhecidas”, listo uma série de perguntas que nem general sabe responder. São organizações desconhecidas.

Osmar Moreira dos Santos:

E as motivações circunstanciais do golpe?

Manoel Domingos Neto:

Se o exército é louvado, é glorificado em missão externa, mesmo sem ter guerreado, mas aplicado a lei e a ordem, vai querer voltar querendo fazer o que aprendeu. Estou me referindo à missão do Haiti. A turma que está mandando hoje atuou no Haiti.

Outra coisa, quem se habitua a ganhar além do salário e pode ter carro de luxo com banco de couro ou pode aspirar a compra de um

apartamento em local chique de Salvador, não vai querer perder o padrão; tende a buscar cargos no aparelho de Estado.

Obviamente, estou resumindo ou simplificando os motivos para o envolvimento político explícito e direto. Os militares voltaram ao palco político com gosto de gás, com muita garra, mostrando todo o seu reacionarismo.

Alguém pode lembrar a Comissão da Verdade. Mas relativizo isso.

Luiz Nova:

Em que termos?

Manuel Domingos:

Eu tenho um amigo da Unicamp, Eliezer Rizzo de Oliveira que fez doutorado na minha época. Ele explora muito isso. Deve-se levar em conta, claro, mas com calma. Militar convive bem com comunista, entretanto ele precisa de inimigo para justificar sua existência. Daí se dedicar a caçar comunista, esquerdista que quer promover reformas sociais. Qualquer reformista é alçado à condição de inimigo.

Eis que se institui a Comissão da Verdade com o objetivo de investigar como eles barbarizaram os opositores, vistos como “inimigos”. Os crimes que praticaram não pegavam bem para a biografia de quem se apresenta como glorioso. O militar precisa de glória em virtude da natureza de seu ofício, que é o de matar e ter a predisposição de morrer pela sociedade.

A profissão militar é intrigante, nenhuma outra exiba mais motivos sacrossantos para o seu exercício. Esse negócio de matar é coisa séria, não é? A polícia cuida da ordem, não é necessariamente preparada para matar, destruir. Quem faz isso é o exército: explodir tudo, abater gente. Quem lida com esse tipo de coisa precisa de motivo sacrossanto. E qual é o motivo sacrossanto da modernidade? Não há outro, além da pátria, que é uma entidade indefinível, uma abstração. Todos falam em pátria, o artigo 142 da Constituição fala de pátria. Mas o que é isso? Que entidade é essa? Ninguém sabe dizer o que é a pátria...

Osmar Moreira dos Santos:

Então, professor...

Manoel Domingos Neto:

Eu pago uma viagem à Paris se alguém me disser de forma convincente o que é pátria. Eu estudo essa danada há muito tempo e não consegui saber ainda o que ela representa efetivamente. Está na Constituição: defesa da pátria! Se alguém disser que a pátria é a sociedade, Mourão e Bolsonaro seriam traidores porque eles detestam a sociedade. Não têm qualquer respeito pela sociedade. O artigo de hoje do Mourão, no jornal Estado de São Paulo, é de um sujeito que não gosta do Brasil, não gosta de democracia, não gosta de ciência. É de um sujeito que detesta o que há de bom no Brasil.

Alguns jornalistas me ligaram perguntando sobre isso. Não quero mudar de assunto, mas desconfio que o Mourão hoje avisou o seguinte: eu estou chegando! O presidente que se cuide.

Osmar Moreira dos Santos:

Como tornar esses resultados de estudos e pesquisa mais populares?

Genivaldo Cruz Santos (chat):

Como as forças democráticas brasileiras poderiam conter a sanha dos militares em querer tutelar o Estado brasileiro?

Manuel Domingos Neto:

Essa pergunta é valiosa. É preciso entender os militares para saber comandá-los. O Presidente da República tem que aprender a comandá-los. Não pode também mexer irresponsavelmente nas corporações, por exemplo. Há um ponto no programa do PT um ponto relativo a alteração do programa das escolas militares. Acho que não pensaram direito, porque não é por aí.

Luiz Nova:

Terminou dando na militarização das escolas não-militares...

Manuel Domingos Neto:

Quando você mexe para valer em programa de ensino militar, o mais provável é que você tenha revoltas, sedições, como ocorreu nos anos de 1920 com a Missão Militar Francesa. Reformas do ensino provocam clivagens: os jovens oficiais passam a desrespeitar os mais velhos, desafiá-los. O tenentismo foi um desafio de jovens que se julgavam donos de um saber técnico avançado e que não suportavam mais aqueles coronéis e generais tidos como defasados e ignorantes.

A sociologia estadunidense cunhou uma expressão, “instituição total”. Organização militar é tão complexa que tende a bastar-se a si própria; tem um grau de autonomia muito elevado. Se você mexe, em um negocinho, em um aspecto qualquer, corre o risco de desequilibrar a organicidade e a funcionalidade de desmontar todo um sistema altamente complexo. Pode mudar tudo!

Mas, voltando ao que eu disse inicialmente, é preciso saber comandar. Se o Lula me perguntasse o que fazer? Eu diria, chame um grupo de estudo, monte uma proposta bem fundamentada, chame os comandantes e diga: “Eu quero isso, em tal prazo, me passem os custos!”.

Qual seria a maior tarefa, a maior missão que você pode dar a um exército de um grande país, industrializado, com razoável capacidade tecnológica, mas militarmente dependente de potência estrangeira? É ganhar autonomia.

É preciso chamar os militares e ordenar-lhes o estabelecimento de um programa de autonomia completa. Nós precisamos fabricar nossas armas, equipamentos, nossas comunicações sem depender de ninguém. Sem satélites estrangeiros, nem de mísseis estrangeiros; nada de cibernética estrangeira, nem submarino estrangeiro, nem motor avião com motor da Boeing. Nada, nada! Vamos fazer tudo aqui!

Os comandantes ficariam aturdidos. Deixariam de pensar em lei e ordem, iriam atrás de acadêmicos, cientistas e industriais para ver como montar complexo capaz de assegurar a autonomia. Assim, eles próprios teriam que mudar os programas das escolas, a composição e distribuição da

tropa. A distribuição geográfica dos efetivos é concebida para bater em brasileiros. Essas forças não são concebidas para enfrentar estrangeiros.

A importância daqueles “rambos” que eles formam na Amazônia seria relativizada. Eles formam “rambos” para guerra na selva? Isso não serve para defender a Amazônia coisa nenhuma. Seria um absurdo uma tropa estrangeira ocupar a Amazônia. Se por acaso tentassem essa maluquice, os “rambos” não poderiam evitar. Tanto é que eles têm uma estratégia definida nos anos 1990, que numa eventual invasão da Amazônia, a única coisa que a ser feita seria deixar entrar para depois matar de um por um.

O Brasil não tem sistema de míssil ou armamento capaz de derrubar a tropa invasora antes de que pise no solo. Não há defesa para nossas comunicações. Se o estrangeiro quiser, ele rompe as comunicações e acabou. Ele pode isolar as cidades. Macapá ficou sem energia elétrica: uma capital de um estado passou duas semanas sem energia elétrica.

Luiz Nova:

Você comenta que o Celso Amorim, então ministro das Relações Exteriores, não gosta muito da constatação e da crítica que teria ocorrido a inserção das Forças Armadas como protagonistas dessa discussão. E ao fazer isso, distanciou as Forças Armadas do processo político que a elas interessariam, porque as Forças Armadas, nós sabemos, são a expressão ideológica mais avançada da hegemonia existente. No caso, agora, da hegemonia do capital financeiro. Então, essa questão de as Forças Armadas não terem sido convidadas a esse processo político, não seria agora um grande problema? Nós estamos falando, não de uma superação, mas de um processo dentro da democracia existente.

Manoel Domingos Neto:

Procede, isso que você está falando. Não dá para nós desenvolvermos uma política externa ativa sem tratar de diversos aspectos, entre eles, os instrumentos de força.

O problema é difícil, Luiz Nova. Para facilitar melhor o entendimento, temos que pensar em duas coisas. A primeira, é a política de Defesa do Brasil, que não se resume ao aspecto militar.

A política de Defesa do Brasil implica, por exemplo, em redução das disparidades, das desigualdades, da fragmentação da sociedade. Uma sociedade fragmentada não se defende. Esse é um aspecto fundamental.

A Defesa pressupõe também uma boa vizinhança. Vizinhança firme. Estou falando dos países sul-americanos e dos países africanos da costa ocidental. O possível teatro de guerra mais importante do Brasil é o Atlântico Sul. Nós precisamos estar cercados de amigos. É condição de defesa.

Outra condição para a Defesa é uma capacidade de produzir meios próprios, engenhos, armas, equipamentos, munição, comunicação e tudo o mais que confere autonomia operacional às Forças Armadas.

O quarto elemento da Defesa é o aparelho militar em si, que deve corresponder a uma concepção de Defesa, ou seja, precisa ser organizado conforme as diretrizes da política de Defesa. Essa relação entre política de Defesa e instrumentos militares sempre esteve totalmente invertida: não se discute a Defesa, se discute os assuntos ou negócios militares. Os militares têm o monopólio do conhecimento de suas organizações e impõe ao Estado o seu desígnio, inclusive, ou sobretudo, no que diz respeito à Defesa.

Eu acredito, Luiz, que o projeto de desenvolvimento de que nós precisamos tem que ter esse elemento transversal, que é Defesa, uma coisa bem complexa. Quando o Brasil desenvolveu essa política externa ativa e ativa, não dimensionou corretamente as implicações disso para as Forças Armadas.

É importante lembrar que o militar fundou o CNPq, nos anos 1950, para dominar o ciclo nuclear e produzir a bomba atômica. É intrigante, para o historiador, ler as atas do Conselho Deliberativo da época e saber das querelas entre as áreas de conhecimento, sobretudo a de medicina com a dos físicos. Os médicos queriam dinheiro e diziam: “queremos recursos para vida, para salvar pessoas, e vocês querem para destruir, para matar!”. Tinha esse tipo de debate quente, interessantíssimo, revelando o distanciamento da comunidade acadêmica em relação aos problemas da Defesa.

Esse distanciamento nunca foi interrompido. Quando participei das reuniões do Conselho Deliberativo, no primeiro governo Lula, uma ou outra vez, lateralmente, eu dizia: está faltando militar aqui dentro... Todos se assustavam. Militares não tinham nem espaço. Era muita viva a lembrança da ditadura. E talvez os militares estivessem pouco interessados também porque não vislumbravam de fato a autonomia em armas e equipamentos. A discussão de um plano de desenvolvimento que contemplasse a autonomia em Defesa, ao que me consta, não aconteceu.

A partir do ministro da Defesa Nelson Jobim e do ministro Mangabeira, o Brasil passou a elaborar, no segundo governo Lula, estratégias e planos nacionais. Antes disso, os ministros nada entendiam nem estavam interessadas em entender. Apenas ocupavam espaço político. Imaginem que o José Alencar, com sua autoridade de vice-presidente, foi ministro da Defesa por uns 3 anos... ficou completamente à margem. Era um sacrifício pessoal cumprir a extenuante rotina de solenidades para distribuir medalhas. Discussão mesmo, nada. Os militares ficaram entregues a si próprios.

Os Planos de Defesa, Estratégia Nacional de Defesa, Livro Branco de Defesa, foram elaborados, na minha percepção, para inglês ver. Suas proposições não entraram efetivamente no pensamento militar. As corporações impuseram suas demandas à margem das declarações de princípios dos documentos. Os governos, nessa matéria, foram frágeis. E o resultado está aí: os militares ficaram sozinhos, livres para continuar com suas relações com os fornecedores externos e tramar a volta ao poder. Voltaram de forma traiçoeira, desrespeitosa com a democracia e com o povo brasileiro.

Osmar Moreira dos Santos:

Há uma pergunta da professora Celi Taffarel por conta dessa noção de os militares não estarem preocupados com a Defesa, mas com seus negócios. Em que medida isso tem a ver com uma consciência de que eles são o partido armado do capital? Eles estão mesmo sob controle do capitalismo? Há esse controle sobre a mentalidade militar, enfim, difícil de ser contornada?

Manoel Domingos Neto:

A estrutura militar moderna, num país arcaico é uma aberração. Ocorre o seguinte: no lugar de garantir a defesa, ela garante a dependência. Quando você compra armamento do estrangeiro, que é algo muito caro e sofisticado, você está financiando a indústria estrangeira. A pesquisa na área militar é uma pesquisa caríssima, demanda venda em escala. O produtor disputa clientes usando todos os recursos de que dispõe.

O comprador de material bélico vende a alma, porque o fornecedor não vai, eu já disse isso, fornecer armas, equipamentos, para quem possa agir contra si mesmo. Isso é óbvio. Não vai fornecer para deixar o exército do país arcaico no domínio do conhecimento técnico que possa acabar com sua fonte de força e de dinheiro. Esse é um esquema mundial. Os instrumentos de força estão subordinados aos que detêm o poder político e econômico. Na verdade, são instrumentos de dominação.

O equilíbrio da correlação de força no mundo, depois da Guerra Fria se deu pelo fato de a Federação Russa conseguir manter e desenvolver dispositivos importantes. Ela continuou como potência militar, inclusive como potência nuclear. Nos últimos anos, a Rússia registrou avanços importantes em sua estrutura militar.

Por outro lado, o novo desafiante na disputa pela hegemonia, a China, está conseguindo ser autônomo em Defesa. Para isso, desenvolveu sua própria tecnologia. E ainda aparecem outras potências, a exemplo da Índia, conseguindo o seu espaço.

Aquela bipolaridade URSS versus Estados Unidos tinha que dar vez à multipolaridade. Os Estados Unidos tinham que dar uma resposta a esse fenômeno. Por isso torpedearam os BRICS. Com apoio de Bolsonaro, acabaram com a nossa presença na África. Nós estávamos firmando parcerias interessantíssimas, firmando amizades com *soft power*. Alimentávamos laços na América do Sul. Uma coisa promissora. O Brasil estava num caminho bacana.

Lícia Soares de Souza:

Tenho quatro questões. A primeira: João Ubaldo Ribeiro, em “Viva o povo brasileiro”, mostra a gênese do Exército brasileiro. Eu sempre quis saber se foi daquela forma mesmo, pegando negros e mestiços, levando para uma guerra que não era nossa. Na gênese do Exército tem presença do negro, mestiço, convivendo com as tradições populares, que seriam a religião afro-brasileira, uma coisa marginalizada nessa época? Segunda pergunta: Euclides da Cunha descreve um Exército que gosta de ciência, que vai colocar o telégrafo pelo Nordeste, abrir as ferrovias, embora critique toda a gente mestiça, desordenada, indisciplinada. Terceira: sobre o capitão Lamarca como personagem. Quarta questão, se os milicianos atuais são uma invenção e uma consequência da ditadura militar. O governo federal atual é militar ou miliciano, ou os dois?

Manuel Domingos Neto:

Adorei essa entrada na literatura. Eu estava esperando a hora de você passar pelo “Policarpo Quaresma”, porque dos grandes escritores eu destacaria o Euclides e o Lima Barreto.

Euclides realizou uma obra fantástica para revelar o Brasil, a natureza do Estado e seu instrumento de força. E o Lima Barreto, que mostrou como era a vida na Capital no momento de transição do exército arcaico para o exército moderno. As tropas eram formadas pelas camadas empobrecidas. Os soldados eram disciplinados na base da chibata, como no tempo da escravidão. Os oficiais integram a elite dominante.

Havia no Império três ambientes nos quais se podia aceder a uma cultura superior. Primeiro, o seminário, o ensino religioso. Depois, as faculdades isoladas de Medicina e Direito. O terceiro ambiente foi o mais importante de todos do ponto de vista da construção da modernidade: a Politécnica, do Exército. A Escola Naval também, mas, sobretudo, o Exército. Toda a engenharia brasileira provém desse ambiente.

O Exército diz que construiu o Brasil. Há um porta-voz da mentalidade militar, o Aldo Rebelo, que diz que o Exército fez tudo, até fundou a pátria. E que o Exército teria surgido antes do Estado brasileiro nascer. Essa

é uma visão que menospreza a obra do povo brasileiro. A nação foi construída por homens e mulheres que trabalharam nas mais duras condições, não é obra de alguns poucos.

Essas peculiaridades, de não termos oferta de conhecimento mais avançado ao longo da história e de que somos dependentes de tudo deixou uma marca profunda. Só que esta realidade foi parcialmente desfeita. Da Segunda Guerra até nossos dias, a comunidade científica brasileira se afirmou, e, particularmente, no século 20, se credenciou para pensar, amparar o desenvolvimento e construir a nação.

Quando eu falo em comunidade científica, estou incluindo a literatura. Inclusive, há bons literatos que saíram da Escola Militar. Eu agregaria, Lícia, à tua reflexão, o seguinte: os grandes talentos musicais, os gênios, não tinham onde aprender, aprendiam na banda militar. É imensa a lista de artistas criadores da música brasileira que saíram dessas bandas. Lembremos nosso conterrâneo Luiz Gonzaga.

Tentando fechar, considero que esse instrumento de força, o Exército, é narcísico por natureza. O militar é narcisista em qualquer canto: o homem-força, treinado, disciplinado, percebendo-se como portador de padrão moral elevado. O povo seria ruim, o militar seria superior, portanto, indicado para o mando. Lendo o que o Mourão escreveu hoje: o povo não presta, nós prestamos; o país não serve, nós somos competentes, nós somos a salvação, nós somos a eficiência.

São grandes as evidências de que o Brasil está nessa calamidade administrativa, neste descontrole da pandemia, por conta desses oficiais que integram o governo. Um militar da ativa estava receitando cloroquina ao povo até outro dia. Propiciava as condições para essa calamidade. Militares da ativa e da reserva que garantem o governo mais escandaloso da História.

Você fala em milícia... Eu sempre pensei que o Exército esteve preocupado em deter o monopólio da violência do país. Mas o fato é que agora ele cede espaço a essas milícias que tomam conta do país. O exército apoiou Bolsonaro, um político admirador das milícias.

Na verdade, a história do exército é permeada de relações com milícias. Antes da modernização, o próprio Exército tinha formação milicianiana.

O exército tem mais tempo como miliciano do que como exército moderno. Mesmo depois da modernização ocorrida entre 1919 e a Segunda Guerra Mundial, o Exército não superou seus traços originais e se debate com problemas de identidade.

A corporação vive dilema de origem, entre ser militar e ser policial. O policial está mais próximo da milícia. Quando o militar atua como policial, passa também a conviver com milicianos. Hoje, o Exército se cala quando Bolsonaro se empenha em facilitar a multiplicação de armas em mãos de civis.

O Exército interveio durante quase um ano no Rio de Janeiro. O general Braga Netto estava lá comandando tudo e não incomodou a milícia. Mataram Marielle quando ele era interventor e tudo ficou por isso mesmo.

Um colega da Universidade de São Carlos, Piero Leirner, que escreve sobre guerra híbrida, diz que o Exército interveio no Rio para pavimentar a candidatura de Bolsonaro. Eu acompanho sua interpretação. No começo, duvidei... Piero dizia que a intervenção serviu para congelar o Congresso no que diz respeito às mudanças constitucionais. Depois de um ano trocando ideias, penso que o Exército interveio no Rio de Janeiro durante o governo Temer quando o plano de eleger Bolsonaro estava em curso. Hoje, o homem que detém as informações acerca das milícias cariocas é o general Braga Netto, ex-chefe da Casa Civil, atual ministro da Defesa. Esse homem é o condestável da República. Ele sabe o que o Presidente da República andou aprontando no Rio de Janeiro. Sua atuação exemplifica bem a convivência entre o militar e a milícia.

A conversa com vocês é adorável, um prazer. Fazia muitos anos que eu não via Luiz Nova, é uma satisfação revê-lo.

Osmar Moreira dos Santos:

Professor, em nome do Programa de Crítica Cultural, eu agradeço sua generosidade. Temos muito o que produzir juntos. O senhor colocou uma problemática extremamente relevante, que deve nos inspirar na proposição de artigos, resenhas e mesmo de outras entrevistas para o atual do Dossiê da Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural.

Luiz Nova:

Eu queria agradecer ao Manuel por ter aceito o convite. Foi um prazer essa retomada do contato. Esse tema deixa muitos questionamentos. A fogueira do tema você acaba de acender com muita força, hoje. Eu vou querer discutir depois: uma institucionalidade permanente e ao mesmo tempo uma pedra, um drama, de quem deseja transformação. Gostaria muito de retornar ao tema e espero que o professor Osmar proporcione a ocasião. Obrigado! Um abraço!

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

RESENHA

VALENTE, Rubens. Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. 1 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

Anyelle Gomes da Silva

Rubens Valente é repórter desde 1989, iniciou sua carreira na Agência Folha, e a partir de então, passou a dar visibilidade a luta pelos direitos dos povos indígenas, principalmente a partir dos anos 90. Desde 2010 é repórter do jornal na sucursal de Brasília, como também colunista do site UOL, já recebeu 17 prêmios nacionais e internacionais e é autor de dois livros: "Operação Banqueiro" e "Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura".

O livro em questão, faz parte da coleção Arquivos da Repressão no Brasil e dedica-se a desvelar o genocídio que acometeu os povos indígenas durante a ditadura militar, mostrando como foram alcançados pela barbárie da expropriação de suas terras e reservas por empresários e latifundiários, sendo dizimados pelas epidemias, doenças e massacres. Além disso, apresenta como as lideranças indígenas passaram a se articular e reivindicar seus direitos, como resposta às pressões ditatoriais. Dividida em 27 capítulos a obra é, portanto, uma investigação jornalística ancorada em depoimentos de indígenas, servidores da Funai, missionários, militares e uma vasta documentação, que até pouco tempo era mantida sob sigilo pelos órgãos do poder público. Sendo assim, o autor reconstrói fatos e acontecimentos patrocinados pelo estado nos anos de chumbo, que atingiu de maneira violenta, covarde e cruel diversas etnias indígenas.

Seguindo uma ordem cronológica dos fatos, Rubens Valente inicia os primeiros capítulos delineando o contexto em que se deu o golpe de Estado e a vertiginosa atuação do governo militar em reformular e ampliar as políticas indigenistas, favorecendo o plano de militarização impostos pela Ditadura, pautado em promover a expansão político-econômica para o interior do País, sobretudo para a região amazônica. Interessados no desenvolvimento econômico acelerado, o governo passou a nomear inúmeros coronéis e tenentes a fim de comandar as expedições de contato e pacificação patrocinadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo o autor, em 1964 o empossado para financiar as primeiras expedições do governo militar foi o

então tenente-coronel Jarbas Passarinho, que não possuía nenhuma experiência com povos indígenas, tampouco conhecimento sobre etnias, culturas, tradições e costumes. Em entrevista para o livro resenhado, Afonsinho, sertanista responsável por várias frentes de atração, confirma que “... a ditadura incentivava expedições sem remédios, alimentos, médicos e profissionais capacitados” (p. 16). Por consequência dessa arbitrariedade, Afonsinho relata que as tragédias sanitárias dizimaram, entre 1964 e 1966, as etnias Kayapó, Xikrin, Pacaá-novo (Wari) e Xavante. Indignado com tamanho descaso, o autor questiona a Afonsinho a falta de registros sobre esses massacres, que responde enfatizando que “morria e o pessoal não dava atenção. Não existe documento sobre isso” (p. 22).

Baseado no depoimento de Afonsinho, o jornalista destaca que o método utilizado para “amansar” os índios era o mesmo desde os tempos do marechal Cândido Rondon (1865-1958):

Criava-se uma frente de atração, que funcionava assim: os sertanistas distribuía presentes aos índios; esperava-se que estes passassem a retribuir os presentes, na fase chamada de namoro; na terceira fase, os índios convidavam os sertanistas para conhecer suas malocas; a quarta fase, de consolidação da “pacificação”, constituía-se no estabelecimento de um acordo pelo qual, em resumo, “civilizados” e índios concordavam em não matar mais uns aos outros, [...] por último, os índios “pacificados” eram então agregados e entregues aos cuidados de funcionários de um posto, que se encarregava de dar a eles atendimento de saúde e alimentação e ensinar-lhes métodos de agricultura dos “civilizados”. Assim, os índios deixariam de atacar e matar vizinhos ou trabalhadores que passavam pela região. Estava criado um novo posto indígena para índios aldeados (p. 14-15).

A primeira expedição de contato comandada pelos militares foi realizada pelo SPI e ocorreu em 1965, liderada pelo sertanista Osmundo Antônio dos Anjos a missão foi dramática. Considerados perigosos, os Kararaô, subgrupo da etnia kayapó, foram dizimados em consequência de uma ação que ocorreu sem planejamento, medicamentos e profissionais

capacitados. Segundo o autor, a tragédia iniciou-se quando, involuntariamente, um dos integrantes da equipe transmitiu o vírus da gripe no momento do contato, como não havia recursos para o tratamento, a doença se espalhou e os índios definharam até a morte. De 48 índios, sobreviveram apenas 8. Este cenário se repetiu em todas as expedições que ocorreram durante a Ditadura, surtos de disenteria, sarampo, sarna, gripe e problemas de visão, disseminados através daqueles que deveriam protegê-los: os agentes públicos do Estado.

Outro plano de medidas criado pelo presidente Castello Branco e anunciado pelo cúpula do governo e empresários em Belém, no ano de 1966, foi o projeto denominado “Operação Amazônia”. As medidas permitiam criar condições para o povoamento e exploração da região, que se tornou um objeto da segurança nacional. Daí por diante, o autor cita uma série de leis, instituições e projetos que foram elaborados com o intuito de legitimar as atrocidades dos militares. Diversas terras indígenas foram ocupadas por fazendeiros e empresários, fazendo com que os índios fossem transferidos a outras regiões que, na maioria das vezes, não possuíam recursos necessários para a sobrevivência desses povos, levando-os a situações de extrema vulnerabilidade física, mental e moral. Rubens Valente explica que tantos acontecimentos em um curto espaço de tempo, chamou a atenção da imprensa, então a fim de driblar escândalos, os militares abriram vários inquéritos (IPMS) e anunciaram, através do Ministro da Agricultura Ney Braga reorganizar o SPI, mas nada aconteceu. Até que, em 1967, o SPI foi extinto por diversos escândalos e irregularidades e foi fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que foi administrada, segundo Álvaro Villas Bôas “por muitos elementos militares, das polícias estaduais e alguns oficiais reformados do exército, que não possuem nenhuma vivência do problema indígena, são despreparados e anti-indígenas” (p. 45).

Relatos como o citado acima, percorrem toda a obra e ainda são muito atuais, visto que, a política indigenista vigente no governo atual perpetua ações que vão de encontro a conservação da existência indígena, exemplo disso é o alerta de Antônio Cotrim nos anos de 1970:

Do modo como agimos atualmente as perspectivas são pessimistas; os entraves burocráticos, desperdícios de recursos, desvio de atividades-fins, métodos de trabalho empírico e outros conduzirão essas frentes a participarem de um desastre que a história jamais nos perdoará, tendo sempre como sua principal vítima o índio – além do drama de consciência daqueles que participarem desse triste epílogo que enodoa a imagem do nosso país ante o mundo (COTRIM, s.d. apud VALENTE, 2017, p. 100).

No que concerne as manobras do governo contra os povos indígenas, o jornalista menciona a criação do Reformatório Krenak (1969-1972), Grin (1969-1972) e Fazenda Guarani (1972-1979) que foram implantados com o propósito de conter os ataques indígenas que ocorriam constantemente contra as frentes de atração, como forma de resistência. Etnias como Krenak, Maxacali, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Suruí, Cinta-Larga, Apurinã, Katukina, Yamamadi, Paumari, Deni, dentre outras, foram alvos de inúmeras violências mediadas por esses mecanismos de controle sancionados pelo governo militar.

Além das mortes, cada virada de página traz relatos de trabalhos forçados, de usurpações de terra indígenas por fazendeiros ou pelo Estado, de torturas, de estupros, de abusos e espancamentos. É a narrativa de um massacre e de uma guerra silenciosa, presenciada, vista, ouvida e lembrada apenas por alguns sertanistas, indigenistas, antropólogos(as), missionários e indígenas. São relatos de gritos de dor e sofrimento no meio da floresta que só foram escutados pelos homens, mulheres e crianças sobreviventes. Gritos esses que ficaram durante muitos anos trancafiados em arquivos, guardados em relatórios, cartas e diários, armazenados na memória de algumas pessoas.

Em meio a tudo isso, os indígenas resistiram, agiram e lutaram contra o processo civilizatório e contra o apagamento histórico e cultural que os alcançou de maneira avassaladora. A partir de 1970, lideranças indígenas concordaram com o apoio de alguns sertanistas e funcionários da Funai, articulados a antropólogos e membros da sociedade civil e, com o apoio de boa parte da opinião pública internacional. Os irmãos Villas-Bôas, Francisco Meireles e seu filho José Apoena Meireles, e mesmo Darcy Ribeiro, apoiaram

ações de resistência indígena, mesmo liderando expedições que dizimaram inúmeras etnias. As ações, muitas vezes individuais e contrárias às ordens vindas de cima, impediram que o genocídio indígena no Brasil tivesse sido muito maior.

Na segunda metade do livro, é exposto algumas lideranças indígenas que se tornaram referência da luta dos anos 1970 e 1980. Os líderes Ângelo Kretã, Juruna e Marçal de Souza, juntamente ao Cimi convocavam assembleias estratégicas com o objetivo de denunciar as violências e violações sofridas. A primeira assembleia ocorreu em abril de 1974 no município de Diamantino (MT) e contou com a presença de vinte indígenas. As inúmeras reuniões que ocorreram nos anos seguintes culminaram na criação da União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização indígena de abrangência nacional, que obteve papel fundamental no processo constituinte de 1988, quando os direitos à terra e à reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, foram garantidos.

Segundo Valente, Marçal de Souza foi um dos mais importantes líderes indígenas de sua época. Se engajou politicamente na luta pela demarcação de terras na região de Dourados, denunciou a exploração ilegal de madeira, a escravização de seu povo e o tráfico de meninas índias. Sua militância incessante atraiu a perseguição e as ameaças de fazendeiros, latifundiários, madeireiros e até mesmo pela direção da Fundação Nacional do Índio (Funai), que expulsou Marçal da região de Dourados nos anos 1970. Em 25 de novembro de 1983, dois fazendeiros dispararam cinco tiros à queima roupa que tirou a vida do líder Marçal de Souza. Outra liderança, citada por Rubens Valente é o xavante Mário Juruna ele foi o primeiro (e, até hoje, único) deputado federal indígena, sua trajetória no livro evidencia a dificuldade de articulação de um indígena em um modo de fazer política que não lhe é, a princípio, próprio. Juruna morreu em 17 de julho de 2002, em decorrência de diabetes. O cacique Ângelo Kretã foi também um dos principais articuladores do movimento pela retomada das terras indígenas no sul do Brasil na década de 1970, tendo sido o primeiro vereador indígena eleito do país, em 1976. Muito ativo em busca dos direitos de seu povo, morreu, misteriosamente, no ano de 1980 em um acidente de carro, numa estrada no interior da aldeia. Outras importantes lideranças indígenas, como o cacique Raoni e seu sobrinho

Megaron Txucarramãe, Marcos Terena, o kayapó Paulinho Paiakan e o yanomami Davi Kopenawa são mencionados muito brevemente, sem detalhamento sobre suas lutas e, até mesmo, sobre os direitos conquistados.

Diante do levante indígena, o governo militar passou a pressionar índios a entregar informações sobre as reuniões que ocorriam entre os líderes indígenas e o Cimi, como também passou a infiltrar militares entre os religiosos que realizavam missões nas aldeias. Segundo o jornalista, o idealizador destas estratégias foi o general Ismarth, que em carta para o general Francisco Batista Torres de Melo, disse “está preocupado com o recrudescimento da atuação da ala esquerdista da Igreja nas áreas indígenas de Mato Grosso”, por isso “haverá uma infiltração de um elemento da brigada na área da Missão Salesiana de São Marcos. Para não despertar suspeitas, o espião portará uma carteira funcional de servidor da Funai” (p. 255). Em resposta, Melo apoiou a ideia e disse que poderia pôr em prática.

Contudo, o movimento indígena não enfraqueceu e persistiu na luta pelos seus direitos. Nos últimos capítulos da obra, em meio a tantos retrocessos, Rubens Valente encontra espaço para esperança, mencionando diversas estratégias planejadas pelos indígenas e seus apoiadores, como por exemplo o documento de maio de 1985, no qual os servidores da Funai exigiam a reformulação da política indigenista, o fim dos processos de “atração” e “pacificação” e a reestruturação do órgão. O documento afirma a existência de “uma política de extermínio” que percorreu a história brasileira, da colônia à república, onde sempre se “tentou manobrar o destino das populações indígenas nacionais no terreno limitado pelo extermínio puro e simples e pela proteção física para posterior assimilação” (p. 382-383). Além disso, destaca os altos índices de natalidade dos povos indígenas, a retomada de territórios e a resistência de suas culturas. Tanto em aldeias quanto nas cidades, muitos indígenas afirmaram que “preferem viver entre os seus, a despeito do preconceito, da marginalização e da incompreensão geral”, o que nos leva a perceber “um tipo de vitória, entre tantas derrotas”.

Por fim, é importante salientar que o livro de Rubens Valente constitui uma referência obrigatória não apenas para antropólogos e estudiosos do tema, mas para todos os interessados na compreensão da

RESENHA

VALENTE, Rubens. Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. 1 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017



história indígena e do indigenismo. Afinal, desde 1500 os seus mundos continuam a desmoronar a cada nova violação de seus direitos originários e constitucionais, no assassinato de lideranças e na destruição dos lugares que habitam. O fim de seus mundos também tem sido imposto pelo Poder Judiciário, quando determina a reintegração de posse de áreas de ocupação tradicional em benefício de latifundiários. Se a ditadura empresarial-militar e o autoritarismo insistem em persistir, os índios continuam a ocupar o seu lugar no presente e no futuro; e a sua luta nos ensina a resistir.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

RESENHA

SOUZA, Licia Soares de. *Pragmática Pós-Metafísica: O Infradireito na Literatura e Cinema Brasileiros*. Curitiba: Appris, 2020. 228p.

Antonio Luciano de Andrade Tosta

Em *Pragmática Pós-Metafísica: O infradireito na Literatura e Cinema Brasileiros*, Licia Soares de Souza propõe uma reflexão sobre o Estado de Direito na sociedade brasileira a partir de análises de dois tipos de textos diferentes, mas complementares: a literatura e o cinema. Seguindo uma tendência já comum nos Estados Unidos e Europa, mas ainda não muito encontrada no Brasil, a professora da Universidade do Estado da Bahia toma o tema como seu Norte e faz da Semiótica sua base. O livro, que dá continuidade a reflexões que aparecem em *Literatura e cinema: Traduções Intersemióticas*, publicado pela autora em 2009, é respaldado pelo diálogo com o trabalho de teóricos como Bakhtin, Habermas, Peirce, Iuri Lotman e Foucault. É seu objetivo preencher um vazio no estudo contemporâneo da violência em sua multiplicidade, examinando o Estado de Direito no Brasil a partir destas representações.

Crítica da violência que assola o país e da forma como é apresentada pela mídia, a autora encontra na literatura e no cinema elementos que viabilizam o estudo desta e do desmoronamento do Estado de Direito, utilizando-se de um olhar que denomina “pragmatismo pós-metafísico”, conceito que desenvolve a partir de leituras de Jürgen Habermas. Seu primeiro capítulo traz seu “Quarteto Pós-Metafísico”. Souza faz uma discussão importante sobre metafísica e pós-metafísica, fazendo as ideias de Habermas confrontar o evolucionismo semiótico de Peirce, o dialogismo de Bakhtin e a semiótica cultural de Iuri Lotman. Deste modo, a autora se arma para debater e, como afirma, “descentralizar” o universalismo das narrativas jurídicas sustentados pelas noções de Liberdade, Justiça e Igualdade, assim como os choques entre o sistema regulador e as práticas sociais. Tal arcabouço teórico visa abordar a realidade de forma que atinja e abale suas estruturas, enfocando em momentos históricos geralmente ignorados, mirando o infradireito, como apresentado nas narrativas estudadas. Apesar do denso arcabouço teórico neste capítulo, a autora surpreende o leitor ao trazer exemplos conhecidos do discurso do Presidente Jair Bolsonaro em

relação a soberania da Amazonia e refere-se ao livro *Os Sertões* de Euclides da Cunha, mostrando a relevância da teoria que manipula para assuntos do dia a dia.

O segundo capítulo discute o realismo na ficção, traçando sua evolução no Brasil, ao passo também que historiciza a própria violência que aparece nas páginas dos romances ou nas telas dos filmes. O traficante, o quadrilheiro, os guerrilheiros e o crime organizado são seu objeto de estudo. Sob as lentes do realismo pós-metafísico, que aborda inicialmente na obra de Franz Kafka, Souza enfoca as formas como a literatura se relaciona com o Direito, discutindo o Direito à Justiça e ao mesmo tempo a exclusão deste, ressaltando assim aspectos contraditórios de indivíduos, instituições e formações sociais e narrativas ao redor do tema. Para o caso brasileiro, a autora coloca o realismo pós-metafísico frente a frente com o realismo brutal, para provocar uma reflexão sobre a violência, os criminosos e a injustiça social no país, através do estudo da “cosmética da violência” vigente, citando a pesquisadora Ivana Bentes. Ela questiona a possibilidade da caracterização de um realismo pós-metafísico brasileiro que amplie a memória nacional, dando ênfase aos grupos excluídos e sua arte. Outra questão importante para ela é se é possível dialogicamente levar para a arte a memória marginal ignorada ou recusada pela história oficial. Souza pergunta também se relatos, memórias e biografias de grupos marginalizados podem ser a base para narrativas que definem uma comunidade. Por último, ela questiona se essas memórias marginais podem tornar-se meios para a mediação e reconstrução da memória coletiva. Entre os textos discutidos estão o filme *Quase dois irmãos* de Lúcia Murat, *400 contra 1: uma história do crime organizado* de Caco Sousa, o romance *Cidade de Deus* de Paulo Lins

No terceiro capítulo, o foco é a favela, que ela estuda a partir dos filmes *Orfeu Negro* de 1959 e o mais recente *Orfeu*, de 1999. O capítulo começa com uma discussão sobre o espaço da favela em relação a cidade e a violência com a qual é hoje associada. Segundo a autora, o caráter multirracial e multicultural da favela é ressaltado inicialmente utopicamente nestes dois filmes, mas acabam por demonstrar como forças hegemônicas e periféricas se confrontam por causa do tráfico de drogas. Cada filme é situado no seu

contexto histórico, com reflexões sobre sua trilha sonora, enredos e sequências narrativas e de imagens. Neste capítulo o romance e o filme *Cidade de Deus*, este último de Fernando Meirelles e Kátia Lund, também são estudados, com análises sobre como a linguagem da população favelada é retratada e de como elementos tipo a camaradagem, o bucolismo e as memórias de infância transformam-se em uma guerra do narcotráfico, marcando a mudança do espaço de favela a neofavela. Entre as muitas importantes argumentações, está a constatação de que o crime organizado se constitui como um Poder Paralelo na favela, substituindo assim o Estado. O capítulo termina com uma análise breve do livro *Elite da Tropa* de Luiz Eduardo Soares, André Batista e Rodrigo Pimentel e do filme *Tropa de Elite* de José Padilha, sublinhando a representação da favela pelo ponto de vista dos policiais.

O quarto capítulo debate os espaços entre cidade e cárcere e favela e cárcere, destacando a relação entre confinamento e organização. Souza utiliza a noção do panóptico elaborada por Foucault para discutir diários, biografias, assim como o filme *Carandiru* de Hector Babenco, que foi baseado no livro *Estação Carandiru* de Dráuzio Varela. A autora argumenta que a organização panóptica acaba por gerar resultado inverso, conduzindo mais ao crime do que a sua solução. Depois de discutir *Memórias do Cárcere* de Graciliano Ramos e *Carandiru*, dando destaque as descrições de espaços internos e externos, ela analisa também os livros *Memórias de um sobrevivente* de Luiz Alberto Mendes e *Meu Nome não é Johnny* de Guilherme Fiuzza. A versão cinematográfica da biografia do traficante João Guilherme Estrella foi assinada pelo diretor Mauro Lima. Entre os outros textos que figuram aqui estão o livro e filme *400 contra 1: uma história do crime organizado* de William Silva Lima, e os filme *Salve Geral: o dia em que São Paulo parou* de Sérgio Rezende e *Quase dois irmãos* de Carla Murat e Paulo Lins. Com essa ênfase na questão carcerária, Souza estuda os encontros entre presos políticos e comuns, assim as relações de poder entre policiais e traficantes e a forma como se dá a transmissão de saberes entre estes grupos. Ao discutir os filmes, a sociedade brasileira também é analisada.

No quinto capítulo, a análise é sobre os livros *Elite da Tropa* e os dois filmes *Tropa de Elite*, mas desta vez pensando o ponto de vista do policial,

dando ênfase a formação e atuação das milícias, tentáculos perigosos do Estado brasileiro. A autora contrasta *Elite da Tropa* e *Tropa de Elite* com *Cidade de Deus*, analisando personagens como o Capitão Nascimento e André do filme de Padilha com Zé Pequeno e Buscapé de *Cidade de Deus*. O capítulo destaca a permanência da representação da “guerra urbana”, mas enfatiza a mudança de perspectiva. O texto indica também como o realismo pós-metafísico chama a atenção para o fracasso do modelo político e mostra a descentralização dos discursos institucionais. A noção do panóptico de Foucault guia a análise sobre *Elite da Tropa 2* e *Tropa de Elite 2*. Há uma discussão sagaz sobre a formação e organização das milícias, embasada por análises perspicazes de cenas-chaves dos filmes.

No último capítulo, o texto discute o romance *A corte infiltrada* de Andréa Nunes. Este romance, segundo a autora, desloca a violência urbana, mais explícita e comum, para o espaço da Suprema Corte, cujos julgamentos, na narrativa de Nunes, viram “ficção televisiva”, ao passo que as prisões e ruas do país sofrem todo tipo de violação graças ao crime organizado. Souza situa *A corte infiltrada* enquanto romance policial, analisando como este promove reflexões sobre “o Estado, a sociedade e a vida moderna” (197). Há uma reflexão sobre o lado inovador da narrativa de Nunes, mas o enfoque da autora é a discussão do realismo pós-metafísico na representação do infradireito e do Estado de Direito. Souza analisa as relações de poder no romance, dando ênfase às que acontecem entre periferias e centros. Ela faz leituras relevantes da narrativa, sempre baseada na teoria com a qual dialoga.

Pragmática Pós-Metafísica termina com as “Considerações finais” da autora. O livro está muito bem escrito, traz reflexões relevantes sobre literatura, cinema, política e sociedade. É leitura indispensável para os pesquisadores interessados em representações da justiça, violência e do Direito em suas várias facetas. Souza consegue dosar e fazer interagir análises textuais com interpretações teóricas com muita autoridade. Por último, *Pragmática Pós-Metafísica* traz contribuições importantes para o estudo dos livros e filmes nele analisados.

Recebido em 21 de maio de 2021.

Aceito em 18 de junho de 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Dany Velásquez Romero

Colombiano, professor do ILUFBA, pesquisador de pós-doutorado na UNAM (México). Idealizador do Coletivo Pachamãe-Integração Latinoamericana. E-mail: casieldante@gmail.com.

Jordi Canal

Pesquisador do Centro de Pesquisas Históricas (CRH) e líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ibéricos (GEI) da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris – França. E-mail: jordi.canal@ehess.fr.

Osmar Moreira dos Santos

Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia, atua na área de literatura, estudos filosóficos e metodologia da pesquisa em crítica cultural, autor de projetos institucionais relevantes, entre eles o do programa de crítica cultural, com mestrado e doutorado, bem como de projetos de pesquisa, a exemplo do Potências transnacionais emergentes e seus crivos culturais (BRICS). Tem publicado nos últimos 10 anos, livros autorais, capítulos e artigos científicos de circulação nacional e internacional. E-mail: osantos@uneb.br.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anyelle Gomes da Silva

Estudante de Letras do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), UNEB, Alagoinhas, prepara TCC com o tema “Instituições militares de massacres a indígenas durante a ditadura militar versus os movimentos indígenas e seus apoiadores”.

E-mail: anyelle.gomes@hotmail.com.

André Gomes da Conceição

Doutorando e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Ensino Básico e Técnico do Ministério da Defesa.

E-mail: andregomesdaconceicao@gmail.com.

Antonio Luciano de Andrade Tosta

Professor de Literatura Comparada e Estudos Culturais da University of Kansas, Department of Spanish and Portuguese, Lawrence - Estados Unidos.

E-mail: lucianotosta@ku.edu.

Ari Lima

Antropólogo e professor permanente do Programa de Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoinhas.

E-mail: arivaldopituba@gmail.com.

Dany Velásquez Romero

Colombiano, professor do ILUFBA, pesquisador de pós-doutorado na UNAM (México). Idealizador do Coletivo Pachamãe-Integração Latinoamericana.

E-mail: casieldante@gmail.com.

Célio de Souza Mota

Doutorando do Programa de História da UFBA.

E-mail: celiodesouzamota@gmail.com.

Genivaldo Cruz Santos

Doutorando do Programa de Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoinhas.

E-mail: gacruz@uneb.br.

Joelma de Araújo Silva Resende

Professora do Instituto Federal do Piauí, é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí.

Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Professora de Literatura e do corpo permanente do Programa de Crítica Cultural. Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoinhas.

E-mail: jailmapedreira@uol.com.br.

Lícia Soares de Souza

Professora de Semiótica e do corpo permanente do Programa de Crítica Cultural. Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoinhas.

E-mail: liciasos@hotmail.com.

Manuel Domingos Neto

Professor da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal Fluminense, vice-presidente do CNPq, fundador e editor de “Tensões Mundiais”, do Observatório das Nacionalidades e ex-presidente da Associação Brasileira de Estudos de Defesa (ABED).

E-mail: mdomingosneto@yahoo.com.br.

Margareth Torres de Alencar Costa

Pesquisadora e líder do Núcleo de Estudos Hispânicos (NUEHIS-CCHL) da Universidade Estadual do Piauí, linha de pesquisa em Literatura, História e Memória.

Maria Amélia Silva Nascimento

Doutoranda do Programa de Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoínhas.

E-mail: masnascimento22@gmail.com.

Paulo Sérgio Silva da Paz

Doutorando do Programa de Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) UNEB, Alagoínhas.

E-mail: paulosergio90@yahoo.com.br.