

## MULTIPROPÓSITOS CURRICULARES: MORALIZAÇÃO E HÁBITO DISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO MILITAR DE LADIES AND GENTLEMEN

Tomaz Martins da Silva Filho\*,  
José Damião Trindade Rocha\*\*

### RESUMO

O artigo visa à compreensão das ideias que sustentam a pedagogia prussiana liberal. Tais ideias são as seguintes: concomitância da gratuidade e seletividade na educação pública, intenção de moralização, submissão do ensino civil ao ensino militar e dissociação entre currículo explícito e currículo implícito – ideais calcados no liberalismo lockeano e sua concepção de educação. O trabalho refere-se à pesquisa que vimos realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT) e assume como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. A discussão se efetiva em torno das origens e dos objetivos da pedagogia prussiana liberal. Na pedagogia da escola militar, os alunos são formados para serem “*ladies and gentlemen*”: meninas e meninos de trato fino, educados na acepção da razão disciplinar para manter as convenções sociais. O artigo compreende que o hábito disciplinar dualiza o currículo no jogo explícito *versus* implícito, pois isso não visa ao “esclarecimento”. *Ladies and gentlemen* tornam-se gentis pela subserviência, e não pela liberdade de pensamento.

**Palavra-chave:** Currículo disciplinar. Filosofia da educação. História da educação. Pedagogia militar.

\* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Atualmente faz parte da comissão de extensão desta instituição. Endereço postal: Quadra 404, norte, alameda 2, lote 3, CEP: 77.006-426, Palmas (TO). Correio eletrônico: tomaz.martins@ifpa.edu.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Diretor de Tecnologias Educacionais (DTE/Reitoria) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT. Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Endereço postal: Quadra 306, sul, alameda 3, lote 15, CEP: 77.021-034, Palmas (TO). Correio eletrônico: damiao@mail.uft.edu.br

## CURRICULAR MULTIPURPOSES: MORALIZATION AND DISCIPLINARY HABIT OF MILITARY EDUCATION OF LADIES AND GENTLEMAN

### ABSTRACT

*The article aims at understanding the ideas that support a liberal Prussian pedagogy. Those ideas are: concomitance of gratuity and selectivity in public education, intention to moralize, submission of civil education to military education and dissociation between explicit curriculum and implicit curriculum. Ideals sustained in the lockean liberalism and its conception of education. The work is about research that we have been done in the post-graduation program in education, and its methodology is a bibliographical and documentary research. The discussion is around the origins and objective liberal of Prussian pedagogy. In the pedagogy of the military school the students are educated to be "ladies and gentlemen": girls and boys of fine treatment, educated in the sense of the disciplinary reason to maintain the social conventions. The article understands that the disciplinary habit divides the curriculum in a game: explicit versus the implicit curriculum, because this is not a search for enlightenment. Ladies and gentleman become gentle for subservience and not for freedom of thought.*

**Keywords:** *Disciplinary curriculum. Philosophy of education. History of education. Military pedagogy.*

## MÚLTIPLES PROPÓSITOS CURRICULARES: MORALIZACIÓN Y HÁBITO DISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN MILITAR DE LADIES AND GENTLEMEN

### RESUMEN

*El artículo se refiere a la comprensión de las ideas que sostienen la pedagogía prusiana liberal. Tales ideas son: la concomitancia de la gratuidad y selectividad en la educación pública, intención de moralización, sumisión de la enseñanza civil a la enseñanza militar y disociación entre currículo explícito y currículo implícito. Ideales calcados en el liberalismo lockeano y su concepción de la educación. El trabajo se trata de la investigación que hemos realizado en el programa de postgrado en educación (PPGE/UFT) y asume como metodología, la investigación bibliográfica y documental. La discusión es en el entorno de los orígenes y de los objetivos de la pedagogía prusiana liberal. En la pedagogía de la escuela militar los estudiantes son formados para ser "señoras y caballeros": niñas y niños de trato fino, educados en el sentido de la razón disciplinaria para mantener las convenciones sociales. El artículo comprende que el hábito disciplinario crea un conflicto entre el currículo en el juego: explícito versus el currículo implícito, pues eso no apunta a la "aclaración". Las Ladies and gentlemen se vuelven gentiles por la servidumbre y no por la libertad de pensamiento.*

**Palabras clave:** *Currículo disciplinario. Filosofía de la educación. Historia de la educación. Pedagogía militar.*

## 1 INTRODUÇÃO

Aflorou no Brasil, nos últimos anos, o pensamento neoconservador. Essa forma de pensar vem sob novas vestes, principalmente com jovens entre 12 e 18 anos de idade. É o pensamento conservador travestido de inovação, de solução salvífica. Antigas correntes políticas, tais como os pensamentos fascista e nazista, surgem sem nexos histórico ou geográfico. É preocupante o apreço de grande parte dos jovens pelo tradicionalismo religioso, correntes homofóbicas, racistas e misóginas. É por isso que se chama de neoconservadorismo. Não se sabe ao certo a contribuição da educação para esse processo; se a educação sofre influência desse movimento, ou se é ela mesma produtora disso.

Em todo caso, apesar de não se saber a situação do processo educativo na produção ou o quanto ele sofre nesse novo processo, certamente há perdas para o discurso democrático dentro e fora da escola. Um *locus* de perda do discurso democrático - se não perda, mas cerceamento - são os colégios militares. Essas instituições têm grande êxito e aceitação social, pois não só visam disciplinar o aluno, mas uniformizar o pensamento na sociedade.

Este trabalho objetiva organizar as ideias que sustentam a pedagogia prusiana liberal e que, portanto, fundamentam o modelo de currículo disciplinar, o qual, por sua vez, embasa-se no neoconservadorismo dos colégios militares. Destacam-se, a seguir, tais concepções: concomitância da gratuidade e seletividade na educação pública, intenção de moralização, submissão do ensino civil ao ensino militar e dissociação entre currículo prescrito e currículo ação.

O artigo toma como ponto de partida breve apanhando histórico, a fim de que se possam contextualizar os conceitos que chegam ao Brasil por meio do fracasso das mediocres políticas educacionais. Esses conceitos remontam às teorias de clássicos modernos, especialmente John Locke, um dos grandes mentores do liberalismo moderno.

Deste modo, confrontam-se os conceitos de hábito disciplinar em John Locke com o de autonomia em Kant, visto que este último compreende disciplina para além do hábito, levando ao término o projeto de autonomia do homem moderno, que, por si, mina qualquer disciplina servil.

É com este intuito que se buscou revelar os multipropósitos disciplinares do currículo militar - a saber, seus fundamentos na moralidade disciplinar que prioriza o hábito, e não a autonomia.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho resulta da pesquisa em andamento que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT). Ela toma como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é,

[...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas

épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Tais metodologias são utilizadas para fazer o apanhado bibliográfico sob a égide do questionamento dos conceitos histórico-filosóficos que sustentam a pedagogia prussiana liberal.

A pesquisa documental tem como sustentação o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Colégio da Polícia Militar do Tocantins e outros documentos, tais como Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Caderno do Aluno, que comprovam a influência do modelo pedagógico prussiano liberal nas instituições de educação militar.

A pesquisa, ao analisar o documento, não o percebe como um mero amontoado de papel que nada diz sobre o de que trata. Já que os textos documentais falam sobre o real, eles são produtos do real, muito embora não o esgotem.

Assim, para dar conta dessa realidade, o método utilizado é a etnopesquisa crítica, que “[...] não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista” (MACEDO, 2010, p. 10). Portanto, configurando-se como pesquisa qualitativa, deseja “[...] fazer com que o ser ou a coisa investigada se revele” (ESPOSITO, 1995, p. 76 *apud* MACEDO, 2010, p. 12). Neste caso, no currículo disciplinar do militarismo, revela-se o prussianismo nos documentos da escola pelo seguimento estrito da norma, pelo apego à hierarquia e pela valorização do esquema represália/recompensa - esquema este que homogeneiza o real, disfarçando-o.

### 3 HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PRUSSIANA: EDUCAÇÃO DE LADIES AND GENTLEMEN

A pedagogia prussiana surge com a disseminação da escola pública universal. Como o próprio nome diz, tem origem na Prússia do século XVIII. É uma tomada de decisão do Estado liberal, de cunho paternalista, calcada na vontade dos déspotas. A educação passa a ser prioridade a partir de então.

Educação pública como prioridade não é algo que ocorrerá de modo imediato, pois tem início com a reforma protestante, no fim da Idade Média e início da moderna, indo até meados do século XVIII. À medida que os governantes percebem a importância da educação mantida pelo Estado, ocorre a sistematização e a implantação do modelo prussiano liberal com fins estatais. Começando na Prússia com Frederico Guilherme I, que,

Em 1717, ordenou a frequência obrigatória de todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas. Parece apropriado que as atitudes pessoais do rei estejam de acordo com sua ardente promoção do despotismo e militarismo. (ROTHBARD, 2013, p. 34).

A união de duas formas de poder, o despotismo e o militarismo, garante a implantação da educação pública. Esta, por sua vez, não existe sem ideologia. Ser ideológico é condição indissociável a todo projeto educacional, pois a educação é como tal por sua teleologia. Assim, educação sem finalidade não é educação.

Olhando a modernidade, compreende-se a intenção do Estado moderno, visto que é preciso manter a ordem na sociedade que entrou em colapso com a queda dos paradigmas substanciais da Idade Média e que agora se prepara para as grandes revoluções da ilustração. Por isso, utiliza-se do exército, que “[...] estava em renascimento e grande expansão [...] em particular a instituição do serviço compulsório militar universal” (ROTHERBARD, 2013, p. 35).

A analogia entre exército e escola corresponde à implantação do modelo disciplinar de um em outro. Tudo isso para melhor gerir a coisa pública. A escola “[...] é paralela ao exército, a escola pública corresponde ao exército popular. Este último, assim como o primeiro, foi chamado para estar presente durante o primeiro levante do futuro estado alemão” (ERNEST, 1916, p. 72-73 *apud* ROTHBARD, 2013, p. 36).

Dessas assertivas mencionadas, decorre a implantação da escola pública na Prússia, conforme justifica Eby (1976, p. 62), quando diz que a “[...] exigência de educação compulsória baseava-se no bem-estar público. Pessoas bem educadas dão melhores servidores civis, juízes, médicos, pastores e súditos mais obedientes”. Tudo isso, com o objetivo de manter, de forma ordenada, o poder soberano do Estado.

É preciso ressaltar o que o professor Celeti (2012, p. 30) configura como educação obrigatória:

Algumas características da Educação Obrigatória são frequentar uma instituição previamente habilitada para tal competência, sendo o excesso de falta punível ao aluno e aos pais negligentes. Os profissionais responsáveis pela educação devem estar previamente habilitados através de certificados aprovados pelo Estado. Os períodos diários, semanal e anual são determinados pelo governo para as instituições de ensino. As grades curriculares devem estar de acordo com as grades definidas pelo governo.

A educação obrigatória passa a ser organizada de modo sistemático, a fim de dar conta das exigências modernas. A obrigatoriedade permeia todos os âmbitos da educação - o do Estado, que a fornece; o da família, que envia o contingente; e o da escola, que deve fornecer profissionais competentes e moralmente preparados. É claro que, nesse modelo de escola, o governo determina o que deve ser ensinado.

É na Prússia que a escola pública vai ganhar o *status* de maior rigidez disciplinar, pois, para alcançar seus objetivos, o método é a disciplina, a razão é empírica, e a disciplina externa é o controle paternalista por parte do Estado. Assim nos fala Rothbard (2013, p. 29):

A história do desenvolvimento da educação obrigatória é uma história da usurpação estatal do controle dos pais sobre seus filhos para o próprio bem do estado; uma imposição de uniformidade e igualdade para reprimir o crescimento individual; e o desenvolvimento de técnicas para impedir o crescimento do poder de raciocínio e do pensamento independente entre as crianças.

A família era vista como o ventre gerador dos novos cidadãos, por isso é detentora da semente da humanidade. É nela que é formada uma série de con-

troles da criança, a fim de que haja uma conformidade com o mundo externo. Esse controle se dava pela orientação moral, dispensando os antigos métodos de agressividade e crueldade de castigo corporal.

A escola, portanto, era a segunda fase do processo de adestramento, pois introduziria a criança no mundo da instrução moral, intelectual e no convívio em sociedade de modo preliminar. A cooperação entre família e escola aqui é apenas aparente, visto que a família cumpre seus deveres primários de instrução, e daí o Estado se encarrega dessa função.

A família, com seu pátrio poder de educar, de início não o conferiu livremente ao Estado, mas este o usurpou. Rothbard, na citação anterior, usa o termo *usurpar* com propriedade, visto que crianças e pais foram obrigados a manter a frequência escolar de modo que não sofressem sanções.

Na esteira do tradicionalismo disciplinar contemporâneo, há uma conservação dessa usurpação. Frederico Guilherme I “[...] acreditava fervorosamente no despotismo patriarcal e na virtude do absolutismo monárquico. Uma de suas primeiras medidas foi aumentar o exército prussiano, fundado numa disciplina de ferro que se tornou famosa por toda Europa” (ROTHBARD, 2013, p. 34).

O Estado prussiano percebia os avanços tecnológicos e do pensamento iluminista, mesmo que discordasse do pensamento revolucionário. Trata de providenciar, então, o controle das massas, privando-as de gerir suas próprias ideias.

Frederico passou naturalmente a ter mais interesse pelas questões educacionais por causa da política de seu pai e seu avô. O último Frederico Guilherme tinha uma profunda afinidade com as doutrinas pietistas [...] promoveu a fundação de umas 1.800 novas escolas em seu reino e até mesmo providenciou uma pequena doação para sua efetivação. (EBY, 1976, p. 274).

A escola é o meio mais eficaz, sendo “[...] dessa época a descoberta da disciplina; uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade não respeitada” (CAMBI, 1999, p. 206). A lei, o rei e a moral são os mantenedores da ordem.

Agora, como pode tal sistema educacional ter sido aceito, reproduzido e justificado, inclusive por intelectuais? Pelo mesmo motivo de hoje, ou seja, os resultados pragmáticos.

Frederico escreveu o código geral de regulamentos para escolas rurais em 1763 [...] esta lei foi o primeiro código educacional para todo o reino da Prússia [...] abordava todos os assuntos importantes para a organização escolar. A frequência obrigatória foi novamente decretada e mais perfeitamente definida, tanto no inverno quanto no verão. Pais e responsáveis estavam sujeitos a multa, caso não enviassem regularmente seus filhos à escola. As crianças estavam obrigadas a frequentar a escola dos cinco aos treze anos, até que tivessem aprendido os princípios do cristianismo, a ler e escrever bem. (EBY, 1976, p. 275).

É preciso lembrar que a modernidade percebe a história como um todo em perpétuo movimento retilíneo e que o conhecimento é acumulativo, em constante progresso. A educação deve produzir efeitos imediatos, que são os seguintes:

atender às necessidades burocráticas do Estado, produzindo uma pedagogia para ricos, e suprir a indústria nascente para as massas, a fim de que a nação continue progredindo. Por este motivo foi que

Frederico Guilherme III continuou a reorganização após a guerra, e fortificou o sistema de educação estatal obrigatório em 1834 tornando-o necessário para a entrada de jovens para as profissões liberais, como também todos os candidatos a cargos públicos, e os estudantes universitários deveriam passar nos exames de graduação do ensino médio. Deste modo, o estado prussiano obteve controle efetivo sobre todas as gerações vindouras de acadêmicos e outros profissionais. (ROTHBARD, 2013, p. 35).

Essas ideias foram disseminadas por meio da lei e do cumprimento da norma legal personificada na disciplina militar, foi assim que o “[...] sistema educacional prussiano foi estendido para o resto da Alemanha, [por meio] do decreto de 1872, fortaleceu o controle absoluto do estado sobre as escolas” (ROTHBARD, 2013, p. 36). O sistema educacional prussiano liberal surte efeito e é implantado de forma pacífica. À “[...] escola foi atribuído um papel ideológico: ela se torna agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, do poder e de seus objetivos, seus ideais e sua lógica” (CAMBI, 1999, p. 207).

Deste modo, “O verdadeiro objetivo da escola pode ser julgado pelo currículo, que consistia de religião, leitura, escrita, soletração, e uma pequena quantidade de cálculo na classe mais adiantada” (EBY, 1976, p. 275). É um currículo básico para educação do homem religioso, súdito e fabril.

A partir de 1700, a fábrica vai moldar a pedagogia prussiana liberal, fazendo da escola uma plataforma fundamental para a manutenção de mão de obra, visto que esta servirá para tornar dócil a futura massa de trabalhadores das fábricas.

A disciplina militar foi tão útil para o Estado monárquico esclarecido, que foi reproduzida, da Prússia, por seus vizinhos: França, que quase concomitantemente implantou a escola pública; Áustria; Portugal e suas colônias, inclusive o Brasil. A escola é fábrica de trabalhadores industriais.

O Estado moderno institui a escola pública, anexa ideologicamente à fábrica, para fazer da primeira suporte desta. O aluno é mercadoria e mão de obra barata, a escola é a estrutura de controle, a família é veículo de manipulação, e o currículo, por sua vez, é o elemento disciplinar e moralizante. Aqui há o início de um projeto educacional para *ladies and gentlemen* - pessoas dóceis, capazes de servir ao Estado, à família e à religião.

Sob a rigidez da lei e o poder repressor do Estado, o modelo prussiano é visto como arquétipo de instrução do povo, pois favorece duplo fator reformista da época - a escola e o exército -, tendo em vista o mercado de trabalho industrial. É preciso lembrar que, já aos doze anos de idade, as crianças deveriam ir à fábrica trabalhar. Então, estrutura-se um currículo de forma disciplinar para sustentar a rigidez moral. Deste modo, percebe-se

[...] a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais. Só aí poderemos começar a entender o papel da disciplina escolar no que diz respeito a objetivos sociais

mais amplos: objetivos esses que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade mencionada anteriormente. A disciplina escolar é, assim, um dos prismas através dos quais poderemos vislumbrar a estrutura do ensino estatal. (GOODSON, 1997, p. 31-32).

Os jovens da elite, aos doze anos, já deveriam ter domínio do latim, escrever e ler bem a língua pátria e saber as operações matemáticas fundamentais, a fim de ser iniciado no mundo burocrata. Não é por acaso que se perpetuou, na linguagem escolar, o conceito de disciplina também para denominar o conjunto de conhecimentos passados aos alunos. É uma cópia fiel da disciplina moral. Isto é disciplina moral para formação de *ladies and gentlemen*.

Para que a pessoa seja *lady or gentleman*, deve haver uma radical intenção de moralização. É claro que o processo histórico até aqui abordado tem seu fundamento filosófico. Esse ideal de moralização disciplinar tem sustentação na filosofia da educação de clássicos, como, por exemplo, o filósofo inglês John Locke.

Para Locke, o processo educacional tem como princípio básico o caráter moralizador. É mais importante educar moralmente do que intelectualmente, pois só um corpo educado pode ter aptidões intelectuais desenvolvidas. É preciso enrijecer o indivíduo através do hábito, para que ele suporte os problemas da vida cotidiana.

É repetindo a mesma ação até que se torne um hábito, que o menino [menina], irá se realizar, não terá necessidade de um esforço de memória ou reflexão, esforço não é próprio de sua idade, e que supõe mais sabedoria e maturidade do que tem [...] deveis ensinar-lhes a fazer, em uma prática constante, sempre que a ocasião se apresente, e inclusive, e se possível, fazendo surgir as ocasiões. (LOCKE, 1986, p. 88-89, tradução nossa).

A disciplina aqui é um estágio permanente de subserviência. A grande preocupação do homem moderno para a formação de *ladies and gentlemen* é a moralização, que se desdobra através do hábito, pela repetição sucessiva. Deste modo, “A grande coisa a ser refletida em educação é quais *hábitos* estabeleceis. Portanto, nisto como em todas as outras coisas, não comeceis a tornar *costumeira* qualquer prática que não continuareis e intensificareis” (LOCKE, 1999, p. 164, grifo do autor). Para o processo de moralização, Locke considera que pode haver hábitos maus e bons. São os considerados hábitos bons que devem ser cultivados.

Esse modelo de moralidade dado na família e na igreja, iria inevitavelmente passar para a educação escolar. É necessário lembrar que, nos anos 1700 a 1900, não se pode dissociar a educação burguesa familiar e escolar, pois a maioria das crianças recebia educação escolar em casa. Educar na família é o passaporte para a formação do pequeno burguês ou do gentil operário. Portanto,

Havendo sido tomados os cuidados adequados para manter o corpo forte e vigoroso, de tal forma que possa ser capaz de obedecer e executar as ordens da *mente*, a tarefa seguinte e mais importante é dispor a *mente* corretamente, de modo que em todas as ocasiões ela seja inclinada a não consentir senão com o que seja adequado à dignidade e excelência de uma criatura racional. (LOCKE, 2000a, p. 165, grifo do autor).

Locke percebe a educação do corpo como ponto de partida para a educação da alma. Afinal, é o corpo que trabalha na fábrica, que luta na guerra, que goza na paz nos gabinetes, que serve aos propósitos do Estado liberal. É o corpo que opera no mundo do trabalho. Um corpo dócil suportará uma mente moralizada. Então, o corpo deve ser adestrado, amestrado para preparar o caminho para uma alma gentil, como um processo da disciplina para a moralização.

A aparente transitoriedade da disciplina para a liberdade em Locke é suplantada pelo hábito. Em todo caso, para Kant, o “[...] hábito é logo de início depreciado como índice de uma inércia natural, revelando, sob a forma de preguiça, até mesmo de covardia, a ausência de autonomia” (VICENTI, 1994, p. 33). Qualquer educação que tenha como propósito o processo de autonomia não pode se justificar no hábito disciplinar.

Todo processo educacional tem seu propósito, uma finalidade; é demasiado inocente pensar que não. Para Kant e Locke, a educação tem uma teleologia básica. Em Locke, a finalidade da educação é o homem virtuoso, um *gentleman or lady*, não tendo qualquer acentuação acerca da instrução intelectual, que é “[...] necessária, porém deve colocar-se senão em segundo lugar, como meio de adquirir qualidades mais altas” (LOCKE, 1986, p. 207-208, tradução nossa). Para tanto, é necessário apenas o básico em um currículo moderno liberal.

Em Locke, o que está em jogo é a construção de um currículo que forme o homem como sujeito de hábitos para o mundo da fábrica. Para isso, a moral familiar e o ensino básico são necessários. O que virá após é relegado à responsabilidade do indivíduo. Um currículo básico, em uma perspectiva lockeana, assenta-se na moralização que ocorre pelo viés da disciplina. Qualquer esclarecimento pelo ensino superior é mérito do indivíduo. Por isso, no Estado liberal lockeano, criam-se dois tipos de educandos, o fabril e o burocrata, com igualdade de direitos, mas não de possibilidades.

Para Kant (2012a, p. 20), a educação vai além do hábito disciplinar.

O homem pode ser ou meramente adestrado, amestrado, instruído mecanicamente, ou ser realmente esclarecido. Adestram-se cães, cavalos, e também se podem adestrar homens. Com adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar.

A finalidade da educação em Kant é o esclarecimento que perpassa a tríade disciplina, educação ética (moral) e intelectual<sup>1</sup>. A vida intelectual só é possível com o seguimento rígido de métodos de estudo e reflexão ética sobre as finalidades das produções científica e intelectual, tendo em vista o desenvolvimento para a humanidade.

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que a disciplina é nada mais que o cuidado que se deve ter com as crianças. Disciplinar corresponde a um estágio transitório e relativamente breve, a fim de que as crianças não sejam animais para viver em sociedade. Não constitui um permanente estado habitual, como em Locke. Outro fator é a capacidade moral. Não se deve entender moral aqui como sendo uma moral puritana externa e irrefletida, como se tem sempre em mente no *sensus communis*. Em Kant, moral é mais as capacidades reflexivas éticas que tomam o homem sempre como fim em si, tem em vista sua humanidade e a dos outros. Esses dois últimos fatores proporcionam o *sapere aude*, ousadia de saber, elemento próprio do esclarecimento, que só pode atingir sua finalidade com uma intensa vida intelectual.

Kant, no auge da efervescência do Iluminismo, percebe que a desigualdade, já criticada por Rousseau, provoca o individualismo, que levará aos desajustes da Revolução Francesa (1789-1799) e às mazelas da Revolução Industrial (1760). Kant é crítico de seu próprio tempo e modelo educacional, primeiramente por ser educador, pois foi professor de educação básica e superior, e, em segundo lugar, por ser filósofo iluminista.

O Iluminismo e sua pedagogia prussiana liberal chega ao Brasil por meio do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, que é o grande expoente iluminista na política de Portugal e das colônias. Segundo Aranha (2006, p. 175), ele é “[...] o grande gestor da introdução das ideias iluministas, agiu com rigor na reforma do ensino”. É por isso que se diz que foi com a ascensão do Marquês de Pombal que a renovação espiritual finalmente chegou a Portugal. Para remover o tradicionalismo, causador de todo o atraso português, o ministro tomou várias medidas drásticas, dentre elas submeter ao Estado a hierarquia religiosa.

As medidas de Pombal provocam a expulsão dos jesuítas, pois foi “[...] por meio do alvará de 28 de junho de 1759, que se determinou o fechamento dos colégios jesuítas” (SAVIANI, 2011, p. 82), que, muito embora hoje sejam criticados, eram o método de ensino mais sólido que este país tinha em tempos de colonialismo: “[...] sua tarefa era de grande responsabilidade, pois eles se transformariam em instrumentos de Deus para a salvação de todos, através de um projeto de educação que consistia em formar o homem emancipado por meio da razão e da cultura” (ROCHA; ALVES, 2015, p. 217). A grande questão é que o conceito de emancipação aqui divergia do conceito moderno de Pombal, que era a emancipação das tradições religiosas, inclusive; enquanto os jesuítas falavam de emancipação em contexto escolástico da salvação cristã.

A chamada “*Ratio* sintetizava as experiências pedagógicas dos jesuítas, que visavam à formação integral: intelectual, social, moral e religiosa, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo” (ROCHA; ALVES, 2015, p. 221, grifo do autor). Esse tipo de educação, por sua vez, constituía-se como arquirrival de Pombal, pois acentuava o caráter pedagógico cristão, o qual, por isso mesmo, deveria ser extinto. Depois disso, a educação no Brasil entra em profunda crise, não sendo superada nem pela chegada da Corte portuguesa.

Como forma de sanar os problemas sociais, surgem, então, as escolas militares no Brasil. Elas tiveram início em 1889, através do Decreto n.º 10.202, que instituiu o Imperial Colégio Militar, hoje denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro. Inicialmente, estas instituições de ensino eram responsáveis por preparar jovens brasileiros natos para a formação militar, sendo estes inseridos em um sistema disciplinar rígido. Somente cem anos após sua criação, é que os colégios militares passaram a aceitar jovens do sexo feminino.

Essas instituições brotam do momento social em que vive o Brasil e da crise do pensamento democrático. Geralmente são apoiadas por jovens de doze a dezoito anos e por professores que, no desespero diante dos problemas disciplinares da educação pública, sempre viram na disciplina externa a melhor saída. Isso configura o neoconservadorismo contemporâneo, a falta de clareza de ideias provoca o apego às antigas estruturas da conservação, como o totalitarismo, o ultranacionalismo e o apego à ordem hierárquica da disciplina militar.

A pedagogia prussiana na educação militar é a concretização do saudosismo de quem na verdade nunca conseguiu se livrar do tradicionalismo. Essa forma de ver o processo educacional é sempre oportunista, porquanto geralmente é implantada devido ao fracasso das demais políticas educacionais.

No estado do Tocantins, o Colégio Militar de Palmas foi fundado em “[...] 20 de agosto de 1990, com o nome de Colégio Estadual de Palmas, sendo sua nomenclatura mudada pelo Decreto Estadual n.º 1.197, de 28 de maio de 2001, para Centro de Ensino Médio de Palmas” (CPM, 2016, p. 15). Somente em “[...] 18 de agosto de 2009 foi instalado o Colégio Militar de Palmas - CMP, de uma parceria da Polícia Militar do Tocantins - PM/TO com a SEDUC” (CPM, 2016, p. 16).

O neoconservadorismo prussiano liberal nos colégios militares segue alguns princípios básicos: a *concomitância da gratuidade* e a *seletividade na educação pública*. Observa-se assim um público previamente estabelecido, o que gera bons resultados nas avaliações externas, o que configura uma educação elitista para um público seletivo.

Outro fator a ressaltar é que, dentro do próprio sistema de ensino militar, há um choque cultural, um embate com os professores, os quais, em sua maioria, são civis, assim como com seu corpo pedagógico. Por isso, defende-se, administrativamente, a *submissão do ensino civil ao ensino militar* e, portanto, a superioridade de um sobre o outro. Deste modo, a manutenção dessa submissão é feita pelo Estado de viés prussiano, que a impõe de forma autocrática.

Por fim, e mais importante, é a *dissociação entre currículo prescrito<sup>2</sup> e currículo ação*, o que provoca um bipartidarismo entre o que se ensina na sala de aula e o que se ensina por meio da disciplina. O que se entende por currículo é “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 35).

Pensar sobre o currículo implica trazer à discussão questões que vão muito além do conteúdo formal indicado nos componentes curriculares, é necessário partir da experiência educacional. Porém, os documentos devem falar, planejar, pensar o real, tendo a clareza de que não o esgotam, sendo ainda, por vezes, moldados por essa mesma realidade.

O Projeto Pedagógico Curricular é dado pela Secretaria da Educação do Estado. Ele trata de conteúdos trabalhados nas demais escolas do estado; todavia, paralelamente a esta secretaria, há outra Secretaria de Educação dentro do comando da Polícia Militar. Esta trata do regimento disciplinar do aluno que é passado para a escola através do Caderno do Aluno, o qual dita o seguinte juramento:

Incorporando-me ao Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar

<sup>2</sup> O currículo prescrito para um sistema educativo e para os professores, mais evidentemente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, a de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, os quais obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha Pátria. (CPMTO, 2014, p. 3).

Assim, há poderes ideológicos paralelos dentro do colégio militar. Paralelos, mas não iguais, pois o corpo administrativo, inclusive a direção, é de ordem militar. Esse poder disciplinar retoma as acentuações liberais lockeanas em um currículo moralizante e menos intelectual. O juramento é palavra dada, o que caracteriza acentuado valor nas disposições moralizantes. Quem jura promete e deve cumprir por força das repressões hierárquicas. É demasiadamente fácil estruturar uma pedagogia que se sustenta em um currículo disciplinar, seja no discurso moral, seja na linearidade curricular. Todavia,

Pensar o currículo na perspectiva não disciplinar é um desafio, visto que não fomos educados para o enfrentamento da “complexidade”. Habitados ao uso do senso comum, ao invés de reconhecermos o fenômeno, ou seja, aquilo que se manifesta, traçamos valores sobre ele. Somos normalmente condicionados a nos afastar dos fenômenos, ditos, complexos, pois, no uso comum do termo, aparecem como confusos e complicados. (DUTRA; DAMAS; ROCHA, 2009, p. 3).

O discurso da pedagogia prussiana liberal uniformiza as consciências por meio da moralização. Tem sua origem em determinado momento histórico, a saber, o surgimento da educação pública. Na educação contemporânea do Brasil, está presente na disciplina dos colégios militares. Ora, aqui é necessariamente a fuga do real, que, em sua velada realidade, é complexa. A disciplina militar, que é habitual e simplista, inicia-se com a denominada Semana Zero:

[...] semana de adaptação para os alunos das turmas de 1.<sup>a</sup> série, aprovados no processo seletivo, através de uma série de atividades que visam a sua melhor adaptação às normas e atividades da escola, tendo em vista que o CPM é uma instituição de ensino diferenciada na rede estadual de ensino comum. (COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR, 2016, p. 23).

A Semana Zero é o momento de salvo-conduto para os calouros, visto que ainda não sabem todas as regras disciplinares. Assim, entrega-se o Caderno do Aluno com todas as normas disciplinares de moralização, que vão do corte de cabelo ao comprimento da saia. É moralização disciplinar simplista, pois a instituição, ao imprimir tais normas, dispensa a si mesma da responsabilidade ética e responsabiliza pais e alunos, que, agora, estão cientes dos preceitos a serem seguidos. Por isso, simplificar, moralizar e dualizar o currículo é desconhecer sua complexidade, é opor-se à

[...] lógica emergente [que] oferece ferramentas cognitivas que nos incitam a perceber que o problema lógico não é mais nem reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar. O pensamento complexo deve unir não na confusão, mas operando diferenciações. (DUTRA; DAMAS; ROCHA, 2009, p. 39).

No currículo disciplinar militarista, o que há é um retrocesso à mecanicidade do hábito disciplinar e à docilidade das consciências através da obediência

passiva, inclusive entre os alunos, como se nota na subserviência da hierarquia: “[...] ao cruzar por militares do Colégio e alunos de turmas mais antigas, os alunos das turmas mais modernas deverão saudá-los prestando-lhes a continência individual” (COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE TOCANTINS, 2014, p. 18). Isto é obediência passiva, característica marcante da formação lockeana de *ladies and gentlemen*, reforça significativamente a neoconservação da juventude, que arrogantemente se acha esclarecida, mas na verdade se mostra subserviente a valores outrora dominantes. Essas características configuram o modelo prussiano de educação presente no colégio militar.

Deste modo, a logicidade do hábito não leva em conta a humanidade, que, por seu turno, mesmo que racional, também é complexa. Muito dificilmente, o homem contemporâneo se enquadrará nos ideais modernos de formação de *ladies and gentlemen*.

#### 4 CONCLUSÃO

O que está em jogo na construção e aplicação de um currículo disciplinar é o cumprimento de suas disposições intencionais, a saber, a finalidade moralizante, objetivando assim formar *ladies and gentleman*. Todavia, o neoconservadorismo esquece um elemento primário para a formação desse “gentil homem”, que é o discurso democrático de ordem racional.

O homem moderno pode ser submisso a um modelo disciplinar de educação - o modelo lockeano de seguimento do hábito. Não há autonomia de pensamento sem reflexão crítica, não há liberdade em seu sentido democrático com desigualdade, não pode haver intelectualidade sem se levar em conta a humanidade e sua complexidade.

Opõem-se ao que acima foi citado os elementos sustentadores da pedagogia disciplinar militarista: *a concomitância da gratuidade e seletividade na educação pública; a submissão do ensino civil ao ensino militar; a dissociação entre currículo prescrito e currículo ação.*

O primeiro elemento mina qualquer possibilidade de discurso democrático, pois, ao selecionar os melhores e, lógico, excluir os “piores”, dita um *status* que não condiz com a complexidade da educação contemporânea. É democratismo, e não democracia.

O segundo elemento retoma e concretiza o ideal lockeano de prevalência da moralidade com relação à intelectualidade. O ensino civil tem como propósito formar cidadãos críticos para a execução da cidadania pautada na ética e na política, o militarismo visa à moralização por meio da disciplina cega.

Por fim, o terceiro elemento é uma consequência nefasta dos outros dois. Um dualismo curricular. É a perpetuação do cartesianismo onde se ensina uma coisa explicitamente, no currículo formal, mas na prática se vive outra. Nos documentos oficiais, no currículo formal, nos diários, e até mesmo na sala de aula, o civil trabalha conceitos que, na estrutura administrativa, nas fileiras do desfile, nas paradas cívicas, nas teorias defendidas nos documentos, não existem.

O estado de direito é maculado toda vez que a disciplina é aplicada com o intuito de permanecer como veículo de moralização. O modo de fragmentar o currí-

culo e dualizá-lo entre currículo explícito *versus* implícito/disciplinar não visa esclarecer o aluno, mas submetê-lo às intenções políticas do poder estatal partidário.

O “gentil homem” torna-se como tal pela subserviência, e não pela liberdade de pensamento; é uma farsa de educação, é antes deseducação. É interessante lembrar as frases de Kant:

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. (KANT, 2012b, p. 64).

Na verdade, a intenção de Kant é criticar qualquer forma de amedrontamento do homem que não propicie a ousadia de saber. Especificamente neste artigo, um currículo disciplinar que habitua a não reflexividade é, na verdade, um embrutecimento; em Locke, a palavra é enrijecimento.

Assim, cabe ao currículo contemporâneo cada vez mais educar, e não adestrar, a fim de que o homem se torne verdadeiramente livre, evitando a disciplina pela disciplina, a docilidade da educação para *ladies and gentlemen* como forma de moralização vazia de sentido, efetivada pelo simples medo da realidade complexa da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CELETI, Filipe Rangel. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. *Revista Saber Acadêmico*, São Paulo, n. 13, p. 29-32, jun. 2012.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR (CPM). *Projeto político-pedagógico do colégio militar de Palmas*. Palmas, 2016.
- COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO TOCANTINS (CPMTO). *Caderno do aluno*. Palmas, 2014. Disponível em: <<https://www.pm.to.gov.br/noticia/2014/1/9/colégio-da-polícia-militar-publica-manual-do-aluno/>>. Acesso: 5 out. 2016.
- DUTRA, H.; DAMAS, L. A. H.; ROCHA, J. D. T. O currículo como vivência da complexidade no espaço escolar. *Educação Temática Digital (ETD)*, v. 11, p. 35-51, 2009.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012a.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 63-71.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Editorial Akal S.A., 1986.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. *Teoria do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- ROCHA, José Damião T.; ALVES, R. P. S. Educação integral no contexto da educação jesuítica. In: ROCHA, Damião; OLIVEIRA, João Ferreira; LAGARES, Rosilene (Org.). *Educação no território municipal*. Goiânia: Espaço Acadêmico - EDUFT, 2015. v. 1, p. 211-225.
- ROTHBARD, Murray N. *Educação: livre e obrigatória*. Tradução de Filipe Rangel. São Paulo: Cele Mises. 2013.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP. 1994.