

Associação Nacional de História – ANPUH  
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

**Forças armadas, pensamento militar e educação no Brasil na  
primeira metade do século XX**

Adalson de Oliveira Nascimento<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo aborda a militarização da educação civil no Brasil na primeira metade do século XX. Nesse período foram implementadas diversas ações militarizantes nas escolas brasileiras que embasavam-se em discursos e propostas oriundas de indivíduos e grupos organizados, civis e militares e visavam conformar o sistema educacional público e privado, inserindo, no ambiente escolar, práticas e visão de mundo da caserna. Tanto a escola básica quanto as forças armadas brasileiras passaram por importantes transformações na transição do século XIX para o XX e algumas das idéias que perpassavam a escola, as teorias educacionais e o pensamento militar eram comuns. Os ideais de racionalização, profissionalização, ordenamento, homogeneidade e disciplina social, civismo e fortalecimento da nacionalidade, dentre outros, estavam vigorosamente presentes na escola e no exército.

**Palavras-chave:** Forças armadas – Educação – Brasil República.

Ao pensar as relações entre caserna e escola e nos diversos de diversos vetores difusores da visão de mundo da caserna, acredito na pluralidade do pensamento militar. Na clássica obra sobre as forças armadas na Primeira República, Carvalho (2005)<sup>2</sup> alerta para a necessidade de se pensar as forças armadas como organizações que têm *vida própria*. Assim, organizações militares enquadram-se no que Erving Goffman chama de “instituições totais”. Pelo fato de envolverem todas as dimensões da vida dos seus membros, estas instituições constroem identidades mais fortes e exigem uma radical transformação de suas personalidades. A antinomia entre militar e paisano seria, portanto, resultado dessa forte identidade entre os profissionais da guerra. Tanto Castro (1990) quanto Leirner (1997), em seus estudos antropológicos sobre os militares, confirmam a existência do *espírito militar*, que constrói fronteiras simbólicas entre os de dentro e os de fora da caserna.

Essa forte identidade aumenta, segundo Carvalho (2005, p. 13), a autonomia das organizações militares em relação ao meio ambiente, e nessa medida o autor se preocupa com os aspectos organizacionais ao estudar a atuação política dos militares ao longo da Primeira República Brasileira. Pensar os aspectos organizacionais é necessário, ainda segundo o autor,

---

<sup>1</sup> Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em História pela mesma Universidade, Doutorando na linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais / Fundação Educacional de Divinópolis.

<sup>2</sup> CARVALHO, José Murilo de. As forças armadas na Primeira República. In: \_\_\_\_\_. Forças armadas e política no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

para não se incorrer em análises que atribuam aprioristicamente papéis políticos às forças armadas e explicações *ex post facto*.

Nessa direção, o autor estuda as seguintes características organizacionais das forças armadas na Primeira República: processo de recrutamento, treinamento do corpo de oficiais, estrutura interna, tamanho e localização geográfica dos efetivos militares e ideologia organizacional.

O que mais interessa aqui e agora é pensar a existência de diversas ideologias organizacionais no âmbito das forças armadas e, mais amplamente, do pensamento militar no Brasil ao longo da primeira metade do século XX, período no qual meu objeto está circunscrito. Essa diversidade me leva a propor a seguinte hipótese: Se para captar o pensamento e a ação política dos militares ao longo da Primeira República é preciso pensar os aspectos organizacionais das forças armadas no Brasil, até mesmo as diversas ideologias, para investigar as ações e proposições militares voltadas para a educação é igualmente importante considerar a potencial existência de posturas diversas no âmbito do pensamento militar acerca da educação civil. Essas posturas relacionam-se de forma sincrônica e diacrônica. Nessa medida, o pensamento militar em relação à educação não é único, invariável e dado *a priori*. É complexo e multifacetado, e somente uma análise da ideologia organizacional, como propõe Carvalho (2005), pode revelá-lo.

Ferraz (2000) conceitua o militarismo como o poder da instituição militar sobre a sociedade civil. Nesse sentido, o estudo do militarismo vai além dos golpes e governos militares e engloba o “conjunto de princípios, ações e valores que, característicos da instituição castrense, são extrapolados para a sociedade e seu sistema político” (2000, p. 152). Pasquino (1994) entende que o militarismo expressa-se em uma série de hábitos, interesses, ações e pensamentos relacionados com o uso das armas e com a guerra, mas que vai além dos objetivos estritamente militares. Assim, os objetivos do militarismo são, para o autor, “ilimitados” e buscam penetrar na sociedade.

Para Carvalho (2005), ao longo da Primeira República, no seio das forças armadas existiram três justificativas de intervenção e de não intervenção social. Ainda que o objetivo aqui não seja realizar um estudo exaustivo sobre cada uma dessas *ideologias de intervenção*, e sim pensar que em cada uma delas pode ter existido diferentes concepções acerca do papel educativo das forças armadas e, conseqüentemente, da missão militar na educação civil brasileira, convém apresentá-las.

A primeira ideologia intervencionista surgiu nas forças armadas ainda no período imperial, durante a chamada “Questão militar”. Sentindo-se marginalizados em relação à vida

política, os militares defenderam a idéia de que cabia ao *soldado-cidadão* intervir na vida política e na vida social. O movimento tenentista da década de 1920 é fruto dessa concepção.

A segunda posição surgida nas forças armadas é a do *soldado profissional*. Nesse perspectiva renovadora, defendem-se a profissionalização do exército e o afastamento dos militares da política e dos cargos públicos. A maioria dos jovens turcos, oficiais treinados no exército alemão entre 1906 e 1910, e dos militares alunos da Missão francesa chegada ao Brasil em 1920, segundo Carvalho (2005), enquadrava-se nessa tendência.

A postura do *soldado-corporação* é a última a ser destacada. Nessa visão, admite-se a intervenção militar na política, ao mesmo tempo em que valoriza a preparação profissional do exército. No entanto, a natureza da intervenção não é reformista, como na concepção de *soldado-cidadão*, e sim controladora, orientada pelo Estado-Maior, órgão de cúpula consolidado a partir da Missão francesa.

Essas diferentes posturas das forças armadas em relação à política permitem pressupor diferentes posturas também em relação ao seu papel educativo.

Outra questão que chama atenção é o fato de que tanto a escola quanto as forças armadas viveram concomitantemente momentos de grandes transformações na passagem do século XIX para o XX. Isso talvez seja uma pista para pensar a relação entre a educação e os militares.

Até o fim do século XIX, a educação ocorria nas chamadas “escolas isoladas” ou “escolas domésticas” de turma única<sup>3</sup>. A partir daí, surgem as escolas graduadas, sediadas nos grupos escolares. Essa mudança de modelo escolar representa a preocupação com o processo de educação das massas, num contexto de importantes e intensas transformações sociais. As principais metas buscadas a partir do novo modelo de organização escolar são: homogeneização social, integração do *povo* à nação e ao mercado de trabalho e racionalização do processo educativo (Faria Filho, 2000).

No âmbito das forças armadas brasileiras, a passagem de século foi marcada por transformações organizacionais que demarcaram o avanço gradual da postura do soldado-cidadão para a postura não intervencionista, graças à profissionalização do militar (Horta, 1994). Ao mesmo tempo, inicia-se a luta do exército para se tornar uma organização nacional e surge a concepção de que deveria ser uma escola de nacionalidade e o guardião do espírito nacional. Essas mudanças levam à implementação do sorteio militar e à introdução da instrução militar em estabelecimentos de instrução secundária, ambas as ações normatizadas

---

<sup>3</sup> Oliveira (2006) usa os termos *escola doméstica* e *escola graduada* enquanto Faria Filho (2000) prefere *escola isolada* e *grupo escolar*.

pela Lei n. 1.860, de 4 de janeiro de 1908. O sorteio militar só iniciou-se de fato em 1916 e a instrução militar, segundo vários autores, em especial Horta (1994) e Santos (1995), foi implementada efetivamente nas escolas civis.

Algumas das idéias que perpassam a escola, as teorias educacionais e o pensamento militar são comuns. Os ideais de racionalização, profissionalização, ordenamento, homogeneidade e disciplina social, civismo e fortalecimento da nacionalidade, dentre outros, estão vigorosamente presentes na escola graduada e no exército. Nessa medida, a proposta de estudar as relações entre escola e pensamento militar permite pensar na existência de um imaginário comum nessas organizações sociais, ainda que nem todos os seus elementos tenham a mesma origem ou o mesmo significado para ambos.

A partir da leitura de diversos autores<sup>4</sup>, Pesavento (2004, p. 43) propõe que o “imaginário é um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo”. Assim sendo, reafirma-se a hipótese de que ao longo da primeira metade do século XX existiu um imaginário comum entre o pensamento militar e o pensamento pedagógico. Para a comprovação dessa hipótese, pretende-se demonstrar a proximidade e interação dos discursos produzidos no âmbito da escola e do exército.

Para além dos discursos, um imaginário social e histórico coerente e articulado entre forças armadas e escola deve se expressar em representações coletivas e em práticas sociais. Para confirmar essa hipótese, tem-se, portanto, que encontrar similaridades entre a forma de organizar o mundo e a própria visão de mundo da caserna e da escola.

O conceito de cultura política<sup>5</sup>, reelaborado na França, a partir dos novos estudos da história política nas últimas décadas, é essencial para o entendimento das questões propostas. Sirinelli sustenta que cultura política é uma espécie de código e de um conjunto de referentes, formalizados no seio de um partido ou, mais largamente, difundidos no seio de uma família ou de uma tradição política.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Pesavento (2004) se embasa na produção de vários teóricos: Bronislaw Baczko, Cornelius Castoriadis, Jacques Le Goff, Evelyne Patlagean, Gilbert Durand e Lucian Bóia.

<sup>5</sup> G. Almond, Sidney Verba e Lucian W. Pye criaram, na década de 1960, uma definição conceitual de *cultura política*. Os autores consideram o sistema político democrático como a forma mais apurada de *cultura política* e fim último da organização das sociedades contemporâneas. Esta definição de *cultura política* não nos interessa aqui. Sobre este assunto, ver: KUSCHNIR & CARNEIRO, 1999.

<sup>6</sup> SIRINELLI, Jean-François. *Histoire des droites*. Paris: Gallimard, 1992, pp. III-IV *apud* BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 350.

Esse conceito<sup>7</sup> permite compreender melhor a força de atração dos valores nacionalistas, aos quais a militarização da educação esteve vinculada. Ao estudar o referido conceito e as possibilidades de sua aplicação ao estudo do nacionalismo, Bestein afirma “A cultura política nacionalista preconiza a criação de um Estado autoritário, eventualmente monárquico, que assentaria nas comunidades naturais”.<sup>8</sup>

Toda cultura política (nacionalista, socialista, republicana ou qualquer outra) é elaborada e difundida a partir das instituições de formação e informação social. A família, a escola, o local de trabalho, a universidade, os partidos políticos e o exército são espaços de formação cultural e política dos indivíduos. A mídia, sobretudo a partir do século XX, também se tornou um meio importante de difusão das culturas políticas (Berstein, 1998).

A escola foi, na primeira metade do século XX, um dos vetores da cultura política nacionalista conservadora. Ou seja, tornou-se um dos espaços de reprodução do nacionalismo.

Por lidar no âmbito das representações culturais, o conceito definido pelos historiadores franceses permite entender a existência de variadas culturas políticas em uma mesma nação. Permite também explicar as transformações e a mobilidade do ideário constituinte das culturas políticas que se adaptam constantemente à realidade objetiva.

Nessa medida, uma das hipóteses aqui sustentadas é de que a escola - mais especificamente, a militarização da educação no Brasil - foi um canal de difusão de valores e práticas militares estritamente associados à cultura política nacionalista.

O conceito de cultura escolar também será um importante subsídio teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Juliá (2001) define *cultura escolar* como:

*[...] um conjunto de “normas” que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de “práticas” que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (2001, p. 10).*

Para o autor, normas devem ser analisadas à luz da atuação dos professores (prática), buscando-se, assim, o funcionamento interno da escola, a cultura escolar. Dessa forma, o historiador da educação evita interpretações errôneas que podem ocorrer se apenas os textos normativos forem utilizados.

O cruzamento das normas com as práticas cotidianas dos professores, agentes sociais encarregados de aplicar - nesse caso específico, as ações de militarização nas escolas -

---

<sup>7</sup> Um balanço sobre os usos, definições e história do conceito pode ser encontrado em: DUTRA, Eliana de Freitas. História e culturas políticas, definições, usos, genealogias. *Varia Historia*, nº 28, dez., 2002.

<sup>8</sup> BERSTEIN. A Cultura Política, p. 354.

poderá, ou não comprovar se o discurso militarizante, expresso nas normas educacionais, foi implementado por meio de práticas cotidianas dos professores.

### Referências Bibliográficas

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, pp. 349-363.

CARVALHO, José Murilo de. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

CASTRO, Celso. A invenção do Exército brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

CASTRO, Celso. In corpore sano, os militares e a introdução da educação física no Brasil *Antropolítica*, Niterói, nº 2, p. 61-78, 1º sem., 1997.

DUTRA, Eliana de Freitas. História e culturas políticas, definições, usos, genealogias. *Varia Historia*, nº 28, dez., 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escola, a fábrica e a cidade, forma escolar e práticas urbanas. In: *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000.

FAUSTO, Boris. *O Pensamento Nacionalista Autoritário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FERRAZ, Francisco César Alves. Militarismo. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (org.). *Dicionário crítico do pensamento da direita*. Rio de Janeiro: Tempo; Mauad; FAPERJ, 2000.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Sociedade Brasileira de História da Educação; Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001.

KUSCHNIR, Karina; CARNEIRO, Leandro Piquet. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, 1999. p. 227-250.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação do corpo na escola brasileira, teoria e história. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PASQUINO, Gianfranco. Militarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Riberio. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Caderno Cedes*. Campinas. Nº 52, nov. de 2000.

VEIGA, Cyntia Greive. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.