

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Felipe Osvaldo Guimarães

**A “MÍSTICA DO DEVER”: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE EXCELÊNCIA
DA EDUCAÇÃO MILITAR NO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE
(1950-1970)**

Belo Horizonte

2022

Felipe Osvaldo Guimarães

**A “MÍSTICA DO DEVER”: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE EXCELÊNCIA
DA EDUCAÇÃO MILITAR NO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE
(1950-1970)**

Versão final

Tese apresentada como requisito para o curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Profa. Orientadora: Cynthia Greive Veiga.

Linha de pesquisa: História da Educação.

Belo Horizonte

2022

G963m
T

Guimarães, Felipe Osvaldo, 1989-

A "mística do dever" [manuscrito] : a construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte (1950-1970) / Felipe Osvaldo Guimarães. - Belo Horizonte, 2022.

294 f.: enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cynthia Greive Veiga.

Bibliografia: f. 266-288.

Anexos: f. 289-294.

1. Educação -- Teses. 2. Educação militar -- Teses. 3. Educação - História - Brasil -- Teses. 4. Militares -- Teses. 5. Colégio Militar de Belo Horizonte -- Teses. 6. Educação militar - Brasil -- Teses.

I. Veiga, Cynthia Greive. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.2430981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

A “mística do dever”: A construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte (1950-1970)

FELIPE OSVALDO GUIMARÃES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 25 de novembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Cynthia Greive Veiga - Orientador
UFMG
Prof(a). Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
UFMG
Prof(a). Rodrigo Patto Sá Motta
UFMG
Prof(a). Claudia Maria Costa Alves de Oliveira
UFF
Prof(a). Katya Mitsuko Zuquim Braghini
PUC-SP

Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 09/12/2022, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1950883** e o código CRC **B33481BC**.

*Ao meu pai, Antônio, um amor que nada vai separar.
À minha mãe, Neci, base de tudo de bom que habita no meu coração.
Aos meus irmãos, Adriano e Sandra, companheiros nas alegrias e tristezas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de consolação nos momentos de desespero e de discernimento nos de incerteza, confidente dos sentimentos que moram no fundo de minha alma.

Ao meu pai, *in memoriam*, e à minha mãe, com quem compartilhei muitos dos percalços desta tese e que sempre levarei no meu coração pelos caminhos da vida. Aos meus irmãos, sobrinha e cunhada, pelo incentivo e carinho na trajetória deste trabalho. À Amanda, companheira na acepção mais profunda da palavra, presente nas conversas, nos risos e nas lágrimas.

À minha orientadora, Cynthia Greive Veiga, que brilhantemente me guiou nos caminhos da pesquisa historiográfica desde os tempos de iniciação científica e com quem muito aprendi. Toda a minha admiração pelo seu trabalho e pelo carinho que sempre teve por mim e pelos demais alunos.

Aos meus colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e da turma da Pós-Graduação em Educação de 2019, pelas proveitosas discussões historiográficas e pelos momentos de descontração em nossos lanches. Uma palavra de agradecimento também aos professores das disciplinas do Doutorado em Educação, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Thaís Nívia de Lima e Fonseca.

Aos membros da banca desta tese, professores Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Claudia Alves, Rodrigo Patto Sá Motta, Katya Mitsuko Zuquim Braghini, Francis Albert Cotta e Mônica Jinzenji, pela leitura, sugestões e críticas a este trabalho, para o qual muito contribuíram. Estendo os agradecimentos a Nádia Maia pela revisão atenciosa do texto.

Aos meus colegas da direção e equipe pedagógica na Escola Municipal João Pinheiro e no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (unidade Gameleira), que não mediram esforços para que eu pudesse conciliar a realização desta tese com o meu trabalho em sala de aula.

Ao comando e aos funcionários do Colégio Militar de Belo Horizonte, que acolheram a pesquisa de forma respeitosa e disponibilizaram todas as informações solicitadas com absoluta transparência e gentileza. Da mesma forma, à equipe de direção e secretaria do Colégio Tiradentes (unidade Argentino Madeira), assim como os funcionários da Hemeroteca Pública do Estado de Minas Gerais, igualmente sempre solícitos.

À Universidade Federal de Minas Gerais, em particular à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e à Faculdade de Educação, espaços onde amadureci pessoalmente e que me proporcionaram o direito à educação pública e ao debate de ideias.

Esta tese foi escrita em um contexto de retrocessos democráticos, uma pandemia devastadora, problemas familiares e desafios no trabalho em educação, presencial e remota. Ela tem partes escritas no conforto de um quarto, outras na pressa de alguns minutos de folga no trabalho, algumas ao pé de um leito em um hospital. Muito mais do que algum tipo de vitória individualista e meritocrática, nela está a contribuição de muitas pessoas ao longo de minha vida, não só no campo acadêmico, mas também pessoal. Sobre tudo isso, deixo apenas uma palavra: gratidão.

“Quem assegurará que, de agora a cinquenta anos, ou mesmo no segundo centenário da nossa independência (2022), a situação da educação popular brasileira não seja ainda parecida com a de hoje? Mas se tal acontecer, esperemos, para lisonjear a nossa vaidade e recompensar o nosso esforço, que as nossas memórias e as nossas campanhas sejam lembradas... por outros sonhadores... (que) irão, como nós, agora, revolver a poeira dos arquivos, os livros, os folhetos e os jornais...”

Antônio Carneiro Leão – **Os deveres das novas gerações brasileiras** (1923).

“Examinai tudo: abraçai o que é bom.”

I Ts, 5, 21.

RESUMO

Esta tese investiga o processo de elaboração de um discurso de excelência pedagógica das escolas militares, enfocando a experiência do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). O recorte temporal, 1950 a 1970, abarca o contexto da criação do CMBH, por parceria entre o Ministério da Guerra e o Governo de Minas Gerais, e da formação de uma rede nacional de colégios militares, principalmente nas décadas de 1950 e 1960. Além disso, a pesquisa se insere no período de organização do ensino secundário brasileiro (e mineiro, em particular), quando da vigência das leis orgânicas de ensino da década de 1940 e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1971. Problematiza-se o papel das Forças Armadas como atores da História da Educação brasileira; as motivações para a criação de uma rede de escolas militares como alternativa no então ensino ginásial e colegial; as especificidades do colégio militar frente as escolas em âmbito civil; e as estratégias empregadas para legitimar sua existência e engendrar um discurso de excelência. Nossa hipótese é que, no contexto de criação dessas escolas, foi elaborado um significativo esforço para definir e convencer sobre qual era a distinção da excelência de uma formação militar, tendo em vista a existência de uma oferta elitista de escolas no mesmo nível de ensino. Tais discussões tomam como fundamentação teórica autores que abordam a construção de um *ethos* norteado por valores como a disciplina, a hierarquia, o conservadorismo, a virilidade, o civismo e a estética militar, refletindo sobre a forma como esses valores são aplicados ao contexto de uma escola-quartel. Além disso, foi examinada a elaboração da identidade e da profissão militar nos séculos XIX e XX, com impactos nos processos educacionais, e os estudos da história da educação sobre o tema da educação de nível secundário no Brasil. Essa literatura permitiu estabelecer diálogos com pesquisas que compõem um panorama das formas pelas quais os modelos militares de educação foram implementados ao longo da história brasileira, dentro do quadro mais amplo das relações entre militares e civis. A tese está embasada na análise de um conjunto de fontes que incluem a legislação sobre o tema, os regulamentos da instituição, manuais para alunos e demais documentações internas, as obras memorialísticas, notícias publicadas em jornais, periódicos elaborados por alunos da instituição e a iconografia disponível pelos acervos fotográficos. À luz das recentes discussões sobre a viabilidade ou não de se militarizar instituições civis de educação como uma estratégia para melhoria do ensino público, esta tese visa contribuir para o debate ao examinar a construção histórica dos projetos de educação militar e dos discursos que têm exaltado sua suposta excelência e a proposto como um modelo.

Palavras-chave: Exército. Educação militar. Colégio militar.

ABSTRACT

This thesis investigates the elaboration process of a discourse of pedagogical excellence of military schools, based on the experience of Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). The time frame, 1950 to 1970, comprehend the context of the creation of the CMBH through a partnership between the Ministry of War and the Government of Minas Gerais, and the formation of a national network of military schools, mainly in the 1950s and 1960s. Furthermore, the research is inside the reorganization period of Brazilian secondary education (especially in the state of Minas Gerais), during the validity of the organic teaching laws of the 1940s and the laws of Guidelines and Bases of Education from the period between 1961 and 1971. The role of the Armed Forces as actors in the History of Brazilian Education is questioned; also the motivations for creating a network of military schools as an alternative to what was then secondary and high school education; the specificities of a military school compared to civilian schools and the strategies employed to legitimize their existence and engender a discourse of excellence. Our hypothesis is that in the context of creation of these schools, a significant effort was made to define and lead to the belief of an excellence generated from a military education in front of the existence of an elitist offer of schools offering the same level of education. Such discussions take as theoretical foundation authors who approach the construction of an ethos guided by values such as discipline, hierarchy, conservatism, virility, civics and military aesthetics, reflecting on the way these values are applied to the context of a military school. In addition, it was examined the elaboration of the identity and the military profession in the 19th and 20th centuries, with impacts on educational processes, and the studies of the history of education on the subject of secondary education in Brazil. This literature allowed us to establish dialogues with researches that comprise an overview of the ways in which military models of education were implemented throughout the Brazilian history, inside a broader framework of military-civilian relations. The thesis is based on the analysis of a set of sources that include legislation on the subject, institution's regulations, student manuals and other internal documentation, memoirs, news published in newspapers, periodicals written by students of the institution and the iconography available in the photographic collections. In light of recent discussions about the feasibility of militarizing civil education institutions as a strategy to improve public education, this thesis aims to contribute to the debate as it examines the historical construction of military education projects and the discourses that have extolled its supposed excellence and proposed it as a model.

Keywords: Army. Military Education. Military school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Guarda estudantil do busto do fundador do CMRJ em 1911	60
Figura 2 – Trecho de reportagem acerca da história das escolas regimentais nas unidades da 3ª Divisão.....	82
Figura 3 – Banda escolar (topo), aula de ginástica com aparelhos (esquerda) e Estado-Maior do batalhão escolar do Ginásio Nacional em 1909.....	84
Figura 4 – Demonstração de movimentos de esgrima aos alunos do CMRJ em 1910	97
Figura 5 – Aula de tiro (instrução militar prática) dos alunos do CMRJ em 1939	97
Figura 6 – Fotografia de Clóvis Salgado, comandante-aluno no CMRJ em 1921	100
Figura 7 – Fotografia de Clorindo Campos Valladares, então aluno do Colégio Militar de Barbacena (1916-1922)	103
Figura 8 – Fotografia de um aluno do Colégio Militar de Barbacena em 1917	104
Figura 9 – Fotografia de alunos do CMBH, perfilados na abertura deste em 1956.....	119
Figura 10 – Fotografia com os ministros da Educação e Cultura (Clóvis Salgado), à esquerda, e da Guerra (Henrique Lott), à direita, em 1955	120
Figura 11 – Organização do ensino secundário com a Reforma Francisco Campos	149
Figura 12 – Organização do ensino secundário com a Reforma Capanema	150
Figura 13 – Atendimento de um estudante pelo orientador educacional	177
Figura 14 – Membros da Sociedade Literária e do Grêmio Estudantil do CMBH em 1965 .	178
Figura 15 – Cerimônia de hasteamento da bandeira durante a inauguração do CMBH em 1956	181
Figura 16 – Alunas do Colégio Santa Maria em 1965, realizando uma formação.....	184
Figura 17 – Fotografia de alunas do Colégio Santa Maria para a Revista do CMBH em 1965	185
Figura 18 – Registro de alunas de uma escola de Belo Horizonte pela Revista do CMBH em 1965	185
Figura 19 – Alunos do CMRJ no início do século XX.....	187
Figura 20 – Uniforme diário e de gala do Liceu Coração de Jesus em 1945	187
Figura 21 – Ginasianos do Liceu Coração de Jesus em 1955	188
Figura 22 – Uniforme diário do Colégio Pedro II em 1957	188
Figura 23 – Anúncio de venda de uniformes do CMBH em 1956.....	188
Figura 24 – Registro jornalístico da reunião de um grupo de mães cariocas de alunos do CMBH com o ministro da Guerra em 1960	191

Figura 25 – Inauguração da nova sede do CTPM em Belo Horizonte, em 1964, com Argentino Madeira ao centro.....	197
Figura 26 – Grupo de alunas do Ginásio Tiradentes na cerimônia de inauguração do uniforme escolar em 1950.....	198
Figura 27– Alunos do Colégio Militar de Barbacena formados para instrução	205
Figura 28 – Busto do marechal Armando Trompowsky	208
Figura 29 – Sala de aula “Tiradentes” no CMBH	209
Figura 30 – Sala de aula “Santos Dumont” no CMBH	209
Figura 31 – Sala de aula “Guararapes” no CMBH.....	210
Figura 32 – Placas em homenagem à reabertura do CMBH em 1993	211
Figura 33 – Brasão do CMBH.....	214
Figura 34 – Formatura de alunos no CMBH em 1965	214
Figura 35 – Estados de origem dos alunos aprovados no CMBH em 1956 e 1965	218
Figura 36 – Autoridades presentes na inauguração do CMBH em 1955	223
Figura 37 – Desfile em continência às autoridades na inauguração do CMBH em 1956	223
Figura 38 – Visita de jornalistas às instalações do CMBH em 1955	229
Figura 39 – Visita dos dirigentes do CMBH à redação do jornal Folha de Minas em 1955	229
Figura 40 – Capa da reportagem da revista Alterosa sobre o CMBH em 1959	230
Figura 41 – Fotografia da reportagem da revista Alterosa sobre o CMBH em 1959.....	231
Figura 42 – Registro de reportagens sobre os primeiros exames de admissão ao CMBH em 1956.....	233
Figura 43 – Anúncios de cursinhos preparatórios em um jornal do Rio de Janeiro em 1957	235
Figura 44 – Registro jornalístico da organização da cama por um aluno ao amanhecer em 1959	240
Figura 45 – Registro dos oficiais alunos formandos do ano de 1975.....	243
Figura 46 – Primeira turma de formandos do CMBH, com o general Newton O’Reilly de Souza em 1962	245
Figura 47 – Pelotões do Mackenzie na inauguração do estádio Pacaembu, em 1940.....	246
Figura 48 – Alunos de escolas de Belo Horizonte nas comemorações do decenário do CMBH em 1965	247
Figura 49 – Presença de civis nas comemorações do quinto aniversário do CMBH em 1960	247
Figura 50 – Matéria sobre os colégios militares na revista Manchete em 1964.....	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representações dos cadetes e dos estudantes universitários paisanos	46
Quadro 2 – Valores da honra tradicional militar	58
Quadro 3 – Nomenclatura da academia militar do Exército Brasileiro no Rio de Janeiro.....	72
Quadro 4 – Datas de criação e fechamento das unidades do Colégio Militar	91
Quadro 5 – Área de atuação dos egressos do CMRJ no período entre 1889 e 1921	97
Quadro 6 – Profissões dos pais dos alunos matriculados no CMBH em 1956	117
Quadro 7 – Estabelecimentos provinciais de ensino secundário criados entre 1825 a 1879..	146
Quadro 8 – Anos de abertura das unidades do Colégio Tiradentes entre 1949 e 1979.....	195
Quadro 9 – Projetos de lei (PL) para criação ou recriação de colégios militares.....	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos concluintes do CMRJ entre 1894 e 1938.....	98
Tabela 2 – Matrículas dos ginásios e colégios	153
Tabela 3 – Matrículas e términos de curso por ramos e graus do ensino secundário.....	153
Tabela 4 – Proporção de alunos matriculados, a cada 1000 adolescentes, por região	154
Tabela 5 – Quantidade de ginásios e colégios em Minas Gerais.....	156
Tabela 6 – Ginásios e colégios públicos e privados em Minas Gerais.....	156
Tabela 7 – Matrículas e conclusões no ensino secundário nas redes pública e privada de Minas Gerais.....	158
Tabela 8 – Concluintes do curso colegial do CMBH	174
Tabela 9 – Resultados dos exames de admissão ao CMBH em 1957	191
Tabela 10 – Estados de origem dos alunos aprovados no CMBH em 1956 e 1965.....	217
Tabela 11 – Matrículas e destinos dos estudantes do CMBH entre 1962 e 1964.....	250

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
CMBH	Colégio Militar de Belo Horizonte
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CN	Colégio Naval
CPOR	Centro de Preparação de Oficiais da Reserva
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EMC	Educação Moral e Cívica
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
ESG	Escola Superior de Guerra
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
IPM	Instrução Pré-Militar
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PROFISSIONALIZAÇÃO, VALORES E EDUCAÇÃO NO EXÉRCITO BRASILEIRO	33
2.1 As tensões na constituição e na profissionalização do Exército	33
2.1.1 A profissão militar	34
2.1.2 Organização militar e profissionalização no Brasil	36
2.2 A produção dos valores da profissão militar	45
2.2.1 Distinção entre militares e civis.....	46
2.2.2 Simbolismo e ritualismo militar	49
2.2.3 Valores militares.....	52
2.2.4 Educação e escolarização militar.....	68
2.3 A educação e a escolarização no Exército	70
2.3.1 Escolas preparatórias para academias militares.....	72
2.3.2 Instituições asilares.....	79
2.3.3 Escolas regimentais	82
2.3.4 Disciplinas escolares.....	83
3 A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO MILITAR	91
3.1 A matriz da rede: o Colégio Militar do Rio de Janeiro	91
3.2 A primeira expansão e o Colégio Militar de Barbacena	101
3.3 O processo de criação do CMBH e seus objetivos	109
3.3.1 A fundação do CMBH.....	109
3.3.2 Objetivos e expectativas em torno do CMBH.....	121
3.4 O segundo ciclo de expansão dos colégios militares	134
3.5 A “colegiofobia”: críticas e resistências aos colégios militares	137
4 O LUGAR DO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE NO ENSINO SECUNDÁRIO	145
4.1 A trajetória do ensino secundário	146
4.1.1 Organização do ensino secundário brasileiro até os anos 1950	147
4.1.2 O contexto dos anos 1950.....	152
4.2 Tensões nas relações geracionais e familiares nos anos 1950 e 1960	159
4.3 A relação do CMBH com o universo do ensino secundário	168
4.3.1 Relação institucional com o MEC	169
4.3.2 Público civil, custos e movimentos estudantis	174
4.3.3 Disciplina, moral e uniformes	179

4.4 A identidade do CMBH no ensino secundário militar	189
4.4.1 Instituição autônoma ou “sucursal”? Alinhamentos e tensões entre o CMBH e o CMRJ	189
4.4.2 Colégio Militar e Colégio Tiradentes: proximidades e distanciamentos entre as corporações	195
5 AS ESTRATÉGIAS DE (AUTO)AFIRMAÇÃO DA EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO MILITAR	200
5.1 A “excelência pela tradição”	202
5.1.1 A “boa tradição” dos colégios militares e a associação com o Exército	202
5.1.2 Os espaços e dispositivos de memória	207
5.1.3 A ênfase nas práticas e na simbologia cívica	211
5.2 A “excelência pelo prestígio”	215
5.2.1 O caráter integrador e “nacional” do colégio	216
5.2.2 A busca do respaldo e das conexões políticas	221
5.2.3 A exploração da cobertura da imprensa	227
5.3 A “excelência pelo sucesso”	231
5.3.1 A disputa na admissão ao colégio	232
5.3.2 A distinção pelos “modos disciplinados”	238
5.3.3 A estética militar como demonstração de excelência	244
5.3.4 A projeção social de sucessos acadêmicos	248
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	267
ANEXOS	290
ANEXO A – DECRETO Nº 37.879, DE 12 DE SETEMBRO DE 1955	290
ANEXO B – DECRETO Nº 41.844, DE 12 DE JULHO DE 1957	291
ANEXO C – DECRETO Nº 51.648-A, DE 4 DE JANEIRO DE 1963	294

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo problematizar a elaboração do discurso de excelência em educação associado às escolas secundárias de ensino militar, por meio da investigação do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), que originou a formação de uma rede nacional de colégios militares nas décadas de 1950 e 1960. O CMBH, fruto de uma parceria entre o Ministério da Guerra e o Governo de Minas Gerais, esteve inserido em um contexto de projetos e tensões institucionais no Exército Brasileiro e no quadro mais amplo do ensino secundário brasileiro.

Ao longo da história, modelos militarizados de educação fizeram-se presentes em diversos contextos, desde a Antiguidade Clássica (Esparta, Atenas e Roma) até estruturas construídas na modernidade, como o modelo prussiano do século XVIII. Essas influências se evidenciaram principalmente no campo dos valores da hierarquia e da disciplina, centrais à definição do *ethos* militar, com destaque para o contexto histórico de monopolização do exército pelo Estado, acontecimento fundador do Estado moderno (WEBER, 1982; ELIAS, 1993)¹.

No decurso do período republicano no Brasil, as modalidades de educação com inspiração militar receberam incentivos por parte do Estado brasileiro, tanto no âmbito federal quanto no estadual. Esse fenômeno também foi observado em instituições civis, ao longo da república, através da introdução de conteúdos e práticas de origem militar, como as disciplinas de Instrução Pré-Militar ou de Educação Física ou a formação de Batalhões Infantis na Primeira República (1889-1930).

Concomitantemente, houve um processo de formação de redes de ensino diretamente capitaneadas pelo Exército Brasileiro. Isso teve início com a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) em 1889, então denominado Imperial Colégio Militar. Na década de 1910 ocorreu o primeiro ciclo de expansão de Colégios Militares no Brasil, nas cidades de Porto Alegre, Barbacena e Fortaleza, encerrado com o fechamento das unidades em 1925 e 1938. A partir das décadas de 1950 e 1960, houve um novo ciclo de aberturas, que perduraria até 1988, com o fechamento de quatro unidades (inclusive do CMBH). Em 1993 iniciou-se um terceiro

¹ No caso de autores com obras antigas, para fluidez da leitura e seguindo o padrão de normas da ABNT, optou-se por informar no corpo do texto apenas a data da edição usada. As datas de publicação original estão contidas na lista de referências.

ciclo, com a reabertura das unidades fechadas na década anterior e a progressiva criação de novas.

Em comum a todos esses cenários, os colégios se concentraram no ensino secundário, com o ingresso de estudantes baseado em exame de admissão no qual os filhos de militares tinham preferência, mas que aceitava também estudantes oriundos de famílias civis. A faixa etária para os exames de admissão prevista nos regulamentos oscilava dos 8 aos 12 anos e seguia até os 18², permitindo exclusivamente o ingresso masculino (a entrada de meninas só foi aceita a partir de 1989).

Ao analisarmos as datas de criação, com a concentração da abertura de colégios militares nos anos 1950 e 1960, percebe-se que ocorreu uma ação deliberada de mudança de um modelo baseado em escolas esparsas para o que se poderia denominar uma rede de colégios, tendo o CMRJ como matriz e o CMBH como a primeira unidade dessa expansão.

Os colégios militares fazem parte de um universo mais amplo e particular das organizações militares, que inclui legislações, organização institucional, regras previdenciárias, moradia, espaços de educação e treinamento e mesmo uma rede de sociabilidade própria. Ao mesmo tempo, eles se situam na fronteira de contato entre o mundo militar e o civil (denominado “paisano” pelos militares). A especificidade dos colégios frente às demais instituições educacionais das Forças Armadas, com as escolas preparatórias ou as academias militares, é essa interseção civil-militar, pois os colégios não têm um caráter vocacional compulsório (ainda que estimulado) e se submetem à legislação educacional civil, além de receber grande fluxo de alunos de famílias não militares. O CMBH, em particular, surgiu no contexto educacional dos anos 1950, no qual se debatia o modelo de ensino secundário herdado das Leis Orgânicas de ensino da Era Vargas (1930-1945), no bojo de discussões que levariam à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A partir desse contexto, é necessário investigar como teriam se dado as tensões em transpor práticas educacionais autocráticas e oriundas do meio militar para a educação dos jovens, em um quadro de mudanças na representação e no protagonismo da juventude na vida pública da época. Cabe também discutir o porquê da concentração da abertura dos colégios em um período de relativo ordenamento democrático, e não em épocas ditatoriais da República, nas quais as Forças Armadas tiveram controle mais direto do poder.

Diante dessas questões e de outros elementos discutidos ao longo do texto, esta tese propõe algumas hipóteses. Ao que tudo indica, o CMBH e a rede de colégios organizada a partir

² Atualmente, o ingresso nos colégios militares acontece por meio de concursos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio.

de 1955 evidenciaram um esforço das Forças Armadas para mudar o tradicional caráter asilar, punitivo ou reformatório presente em suas instituições educativas voltadas para jovens (à exceção das academias militares) e, assim, incorporar o propósito de criar uma imagem de distinção e mesmo de superioridade na formação dos jovens.

Além do discurso da distinção, os colégios militares se colocaram como um modelo de prevenção dos “riscos da juventude”, sob uma leitura conservadora. Em reação ao crescente protagonismo juvenil, à mobilização estudantil, à liberalização de costumes e às ideias comunistas, os colégios orientaram um discurso que enfatizasse padrões rígidos de disciplina, civismo e de “ordem”, tanto no âmbito escolar quanto no sociopolítico. Isso é evidenciado pela preservação de uma ritualística oriunda do ambiente militar, como formaturas e ordens unidas, “gritos de guerra”, regras minuciosas sobre os uniformes e sistemas de recompensa baseados em escalas hierárquicas.

No contexto específico de Minas Gerais, o CMBH também respondeu a um projeto de redefinição do papel ocupado pelo estado nas organizações militares. A partir da constatação de uma histórica sub-representação de mineiros nos estratos hierárquicos superiores do Exército, o colégio teve como uma de suas metas a formação de elites militares que pudessem fortalecer a presença mineira nas Forças Armadas e desconstruir a visão estabelecida de uma resistência à “carreira das armas” que remontaria ao século XIX.

Outra hipótese é que foi necessário um esforço para definir e convencer o público sobre qual era a distinção da excelência de uma formação militar frente às escolas secundárias civis consideradas de elite. A criação do CMBH insere-se em um contexto de crescente demanda por vagas na educação secundária em centros urbanos como Belo Horizonte e de discussão sobre as estruturas curriculares adotadas nas escolas civis. Com estas, os colégios militares compartilhavam elementos como a ênfase disciplinar, o culto à estética da ordem, as práticas cívicas, o rigor na seleção, entre outros. À parte da especificidade de almejam despertar vocações militares, os colégios militares só teriam estabelecido seu “nicho de elite” com base em uma percepção de perda da qualidade de ensino e da disciplina nas escolas da rede pública, acentuada a partir dos anos 1970. O CMBH, mesmo incorporando algumas tendências pedagógicas novas no campo do ensino, manteve-se ligado aos ideais de elevada seletividade, de distinção (tanto social quanto na relação civis-militares) e de expectativa de formação de individualidades condutoras.

Com o tempo, a essas motivações se acrescentou a atribuição da ideia de uma maior qualidade da escola militar em relação à rede pública civil, exaltando as instituições militares como “ilhas de excelência” no ensino público, inclusive adotando uma lógica semelhante à de

muitos estabelecimentos de ensino privado que enfatizavam os resultados acadêmicos de seus egressos. Esse sucesso acadêmico não se limitava aos resultados obtidos nos vestibulares ou no ingresso em instituições de ensino superior, mas se manifestou também por triunfos em eventos de competições de natureza física ou intelectual, mesmo que recreativas, com outras escolas da capital mineira.

Além disso, a expansão da educação militar contou com o peso do interesse individual de ex-alunos que alcançaram posições de poder. Por exemplo, quatro colégios militares foram fundados quando o marechal Henrique Teixeira Lott foi ministro da Guerra entre 1954 e 1960, contando em Minas Gerais com o apoio do então governador (e ex-aluno do CMRJ) Clóvis Salgado da Gama.

Também é importante refletir sobre como a expansão da educação militar em um período democrático constituiu uma das formas pelas quais as Forças Armadas buscaram aproximar-se do ambiente civil e construir uma imagem de positividade e eficiência. A construção de uma rede de “colégios de excelência” contribuiu para um esforço de legitimação das organizações militares como um todo, conferindo-lhes capital político e conexões institucionais. Nesse sentido, mais do que propósitos assistenciais a filhos de militares ou mesmo preparatórios para o universo profissional militar ou civil, os colégios serviram a interesses em larga medida propagandísticos.

Os temas debatidos pela tese tomam como fundamentação teórica diversos autores que abordam a construção da profissão militar e dos valores que ordenam seu *ethos*, comportamento e práticas de sociabilidade. Isso permite refletir sobre os impactos desses aspectos para jovens em um ambiente escolar.

Os trabalhos dos sociólogos Samuel Huntington (1957) e Morris Janowitz (1967) acerca da profissão militar e de suas características são algumas das principais referências no estudo desse grupo social. Janowitz, orientado por uma perspectiva weberiana, destacou a aproximação da instituição militar com a sociedade civil a partir da Segunda Guerra Mundial, desencadeando uma série de mudanças na organização e nos valores da corporação. Huntington abordou a instituição militar enfatizando a constituição de seu profissionalismo, cuja especificidade é administrar o exercício legítimo da violência, que envolve um equilíbrio entre perícias, responsabilidades e comportamento.

Norbert Elias (1993, 2001), ao analisar os elementos que constituem o processo civilizador, demonstrou a profunda inter-relação entre as transformações individuais e sociais, a partir, por exemplo, da interiorização de hábitos considerados civilizados e socialmente desejáveis, uma dinâmica muito presente nos códigos de conduta de organizações militares.

Também é importante destacar que as reflexões de Elias dialogam com as de Max Weber (1982) sobre a centralidade das Forças Armadas no processo de legitimação e estabilidade do Estado moderno burocrático. Além disso, Elias traz contribuições para o campo da sociologia das profissões, em particular dos principais aspectos envolvidos na gênese da profissionalização da marinha de guerra britânica e de suas relações hierárquicas.

Sobre o tema da disciplina, central na discussão da educação militar, Michel Foucault (1987) analisou os mecanismos de conformação dos indivíduos, evidenciando as organizações militares como matrizes desse processo. O autor francês demonstra como a disciplina é diretamente relacionada no discurso militar com a eficiência – uma relação que também aparece nos colégios militares.

A obra de Bronislaw Baczko (1985) permite propor as instituições militares como um exemplo de “comunidade de imaginação” social, construtora de símbolos e práticas próprios. O autor polonês afirma que os símbolos só são eficazes quando se assentam em uma comunidade de imaginação. Se esta não existe, eles têm tendência a desaparecer da vida coletiva ou, então, a serem reduzidos a funções puramente decorativas. As organizações militares, e os colégios em particular, estabelecem uma comunidade onde é reproduzida uma ritualística e simbologia próprias.

A importância conferida à regularidade e à manutenção de ritos é um dos aspectos analisados por Émile Durkheim (2012) em seu estudo sobre os elementos da educação moral. O sociólogo francês exalta a centralidade do conceito de dever cotidiano para a formação da moralidade, e, nos colégios militares, a repetição de hábitos, práticas e eventos parece se alinhar a essa perspectiva. O trabalho de Roberto DaMatta (1997) também traz subsídios para a compreensão dos aspectos centrais do simbolismo militar, em particular dos eventos cívicos, que em sua obra são analisados pela comparação entre o desfile do dia da Independência e o Carnaval.

Outra constante na defesa dessa modalidade educacional é a ideia de formação para a cidadania, todavia orientada por expectativas muito próprias do meio militar e que podem ser relacionadas com o conceito de “cidadania regulada”, empregado por Wanderley Guilherme dos Santos (1979). As perspectivas de formação cidadã adquirem um viés hierárquico, disciplinar, “ordeiro” e estariam ligadas a esse entendimento particular do conceito de cidadania, fortemente marcado pelo reforço dos valores militares.

Alguns conceitos de natureza política também são importantes no estudo das escolas militares. O nacionalismo, sobre o qual destacam-se os trabalhos de Ernest Gellner (1973), Benedict Anderson (1989) e Eric Hobsbawn (1997, 2008), constitui um valor essencial na

construção identitária dos alunos dos colégios militares, embasando a maior parte dos eventos dessas instituições. José Kunhavalik (2009) também contribui para o tema com um texto que analisa as peculiaridades do conceito de nacionalismo no meio militar e sua relação com o valor do patriotismo.

O conservadorismo, característica que Janowitz já indicara como central no meio militar, também no âmbito profissional quanto no político, é detalhado conceitualmente na obra de Karl Mannheim (1981) e no verbete, escrito por Tiziano Bonazzi, do Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997) – obra que também traz as contribuições de Giorio Bianchi no verbete sobre o conceito de reação. O anticomunismo, abordado por Rodrigo Patto de Sá Motta (2002), também aparece de forma intensa nos debates políticos das décadas de 1950 e 1960, e a criação das escolas militares teve essa perspectiva em sua formulação.

A construção histórica das corporações militares no Brasil e sua relação com os “paisanos” têm sido temas cada vez mais estudados na historiografia nacional. Essa literatura permite estabelecer diálogos com pesquisas que compõem um panorama das formas pelas quais os modelos militares de educação foram implementados ao longo da história brasileira, dentro do quadro mais amplo das relações entre militares e civis.

Um aspecto relevante observado na leitura das obras é que boa parte dos pesquisadores que se dedicam à história das instituições militares no Brasil e de seus colégios, em particular, foram alunos ou funcionários dessas instituições. Mais do que apenas indicar algum tipo de afinidade pessoal dos autores com a temática, isso frequentemente se traduziu em uma maior facilidade de acesso a fontes ou estudos de campo dentro das instituições.

Em um capítulo do livro **História da juventude**, Sabina Loriga (1996) discorre, entre outros assuntos, sobre como a experiência militar historicamente constituiu um rito de passagem importante para os jovens, com foco no contexto italiano da virada do século XIX para o XX. A afirmação tradicional de valores como a maturidade e a virilidade caminhou *pari passu* com a implantação no ambiente escolar de disciplinas que estimulassem vocações militares e o nacionalismo.

As obras de José Murilo de Carvalho (1981, 2006, 2008), em especial a coletânea **Forças Armadas e política no Brasil**, oferecem não só uma análise historiográfica de longa duração sobre a trajetória institucional e política das organizações militares, mas também contribuem para esta tese com estatísticas dos períodos analisados, como a distribuição geográfica das forças, dados orçamentários e estrutura hierárquica. Carvalho demonstra o crescente protagonismo político das Forças Armadas desde a Guerra do Paraguai (1864-1870)

e a elaboração de doutrinas conflitantes sobre a forma como estas se relacionavam com o poder na esfera civil.

John Schultz (1994), Edmundo Coelho (2000) e Ernesto Seidl (2005) abordam as transformações ocorridas na organização do Exército ao longo do período imperial e do início da república. Seus trabalhos convergem na afirmação de que a Guerra do Paraguai representou um sério desafio à organização militar do país e desencadeou transformações no Exército, tendo sido o investimento na educação militar um dos eixos mais importantes no processo de profissionalização.

A profissionalização militar no Brasil manifestou-se, do ponto de vista educacional, na organização da Escola Militar, principal instituição para formação de oficiais no país. Os trabalhos de João Batista Magalhães (1958) e Jehovah Motta (2001) são alguns dos mais citados sobre o tema, mas são textos mais antigos e que possuem forte cunho laudatório, sendo ambos militares e ex-alunos de colégios militares. Sobre o mesmo tema, mais recentes são as obras de Celso Castro (2000, 2002, 2004) e Piero de Camargo Leirner (1997). Tanto Castro quanto Leirner se orientam por uma perspectiva antropológica e histórica que conferem um suporte conceitual para se compreender a trajetória da instituição, que na década de 1940 seria transferida para a cidade de Resende e rebatizada como Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Celso Castro, em particular, oferece uma contribuição fundamental na análise do que denomina como o “espírito militar” desse estabelecimento (e de outras instituições subsequentes), baseado nos valores da hierarquia e da disciplina, nas diferenciações internas na organização militar e no tema da distinção entre militares e civis.

No contexto específico das décadas de 1950 e 1960, é importante destacar o papel da Escola Superior de Guerra (ESG) na orientação dos meios de atuação dos militares na esfera civil, assim como a organização dos princípios da chamada Doutrina de Segurança Nacional. Para isso, contribuem a tese de Sebastião André de Lima Filho (2011), que aborda as linhas ideológicas principais que norteavam a atuação da ESG, e o artigo de João Roberto Martins Filho (2008), que demonstra como a influência francesa predominou sobre a norte-americana na elaboração das doutrinas de segurança brasileira e argentina do período, ao propor a elaboração de estratégias de enfrentamento à “infiltração ideológica” comunista e de contrapropaganda.

Acerca da Polícia Militar de Minas Gerais, os trabalhos de Francis Cotta (2004, 2006, 2020) apresentam pesquisas que ajudam a compreender sua formação, desde as origens no patrulhamento da Capitania de Minas no século XVIII. Juntamente com Carvalho (2006), essas obras permitem tecer comparações entre a estrutura e o peso institucional do Exército e da

Polícia Militar em Minas Gerais, principalmente na primeira metade do século XX, o que tem impacto na distinção entre o CMBH (subordinado ao primeiro) e o Colégio Tiradentes (ligado à segunda). Outro artigo de Cotta (2020), oferece subsídios para que se compreenda o processo de inserção de afrodescendentes na Polícia Militar de Minas (então denominada Força Pública), cuja presença se fez notar no estabelecimento da escola de educação básica vinculada à corporação, o Colégio Tiradentes.

Ao se averiguar o peso da ação de alguns indivíduos na gênese do CMBH, buscou-se também contextualizar suas trajetórias pessoais e profissionais por meio de biografias. Wagner William (2005) tomou a vida do marechal Henrique Teixeira Lott como objeto, sendo focado, para esta tese, o período em que ele foi ministro da Guerra no governo do presidente Juscelino Kubitschek (1955-1960). Já o livro de Norma de Góes Monteiro (2007), escrito no formato de uma entrevista, traz as memórias de Clóvis Salgado, com informações importantes sobre sua juventude, como aluno do CMRJ, e o período em que, no governo de Minas Gerais e, posteriormente, como ministro da Educação e Cultura, foi um dos principais defensores da instalação do CMBH.

Sobre a trajetória das estruturas de ensino militar no Brasil, as pesquisas de Claudia Alves (2002, 2010) contribuem para apresentar o Exército como uma instância de debates não apenas dos aspectos próprios da defesa nacional, mas também da organização social e educacional brasileira. No século XIX e início do XX, o Exército protagonizou uma série de iniciativas, principalmente no campo assistencial ou asilar (em Arsenais e Companhias voltadas para crianças pobres, órfãs e abandonadas) e em cursos preparatórios, no âmbito do ensino secundário, para o ingresso na Escola Militar.

A obra de José Silvério Baia Horta (1994) apresenta um panorama do pensamento acerca da educação militar na Primeira República e na Era Vargas. Essa trajetória engloba iniciativas civis como a Liga da Defesa Nacional, de 1916, e a introdução de práticas e militares na educação dos jovens, no contexto da doutrina de “intervenção moderadora” do Exército elaborada por Góes Monteiro, ministro da Guerra (1934-1935) e chefe do Estado-Maior. Mesmo no ambiente da educação pública civil, Horta descreve a mobilização de disciplinas como a Instrução Pré-Militar (IPM), em um primeiro momento, e da Educação Física, posteriormente, para a concretização de ideais de formação militar e política autocrática. As pesquisas de Rosemeire Marcedo Costa (2018) sobre a IPM e de Adalson Nascimento (2009) e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2018) sobre a trajetória da Educação Física no período republicano contribuem para esse debate.

Muitos estudos recentes têm se dedicado à análise de instituições voltadas para a educação militar de crianças e jovens, sendo exemplos os trabalhos de Renato Pinto Venâncio (2000), Matilde Araki Crudo (2005), Maria Luiza Cardoso (2009), Solyane Silveira Lima (2013) e a dissertação por mim defendida (GUIMARÃES, 2014). Em comum, essas pesquisas demonstram como os espaços educacionais ligados ao meio militar eram impregnados de uma expectativa de regeneração moral e de assistência social, traço presente também no surgimento dos colégios militares. Nesses locais, o público ao qual era dirigida essa formação era composto principalmente de crianças e jovens desvalidos, órfãos, abandonados ou descendentes de escravizados.

À parte de breves históricos institucionais disponibilizados pelo estabelecimento³, as pesquisas acadêmicas diretamente vinculadas à história do Colégio Militar de Belo Horizonte ainda são escassas, destacando-se a dissertação defendida por Wesley Silva (2001), sobre o processo de formação e funcionamento dessa instituição até 1965. O artigo de Fabiana Rosa (2012) traz informações sobre o estado da arte de então dos colégios, confirmando as lacunas no campo da história dessas instituições.

Sobre as experiências em unidades do Colégio Militar fora de Minas, os estudos de Beatriz da Costa e Cunha (2006, 2011, 2012) e Fábio Freire (2007, 2015) abordaram a criação do Império Colégio Militar no Rio de Janeiro. Fabiana Leal (2009) e Gilberto Vianna (2000) desenvolveram pesquisas análogas sobre a formação do Colégio Militar de Curitiba, além de Patrícia Carra (2012) sobre o Colégio Militar de Porto Alegre e Simone Mesquita (2011) sobre o Colégio Militar de Fortaleza. O trabalho de Rafael Santos (2016), apesar de voltar-se para o tema recente da militarização das escolas públicas em Goiás nas primeiras décadas do século XXI, também reflete sobre as semelhanças e diferenças desse novo modelo em relação aos colégios militares.

Diversas também são as contribuições para a tese de autoras do campo da história da educação no âmbito do ensino secundário no Brasil. Clarice Nunes (2000) apresenta um panorama da trajetória histórica do ensino secundário, desde a organização dos primeiros colégios jesuítas no período colonial até o período da Ditadura Militar, abordando temas como o acesso, a qualidade, o processo de expansão e as mudanças no significado social atribuído a essa etapa da educação escolar.

A dissertação e a tese defendidas por Katya Braghini (2005, 2010) também tiveram o ensino secundário como objeto, em ambos os casos, efetuando a análise de artigos publicados

³ Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/historico-do-cmbh>. Acesso em: 2 out. 2022.

em revistas da área educacional. Na dissertação, Braghini discorre sobre as características do que seriam os modelos ideais de escolas de ensino secundário, segundo os colaboradores da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** na década de 1950. Já na tese ela relata o processo de construção da imagem da juventude dos anos 1960 e 1970 pela **Revista Editora do Brasil S/A**, demonstrando o discurso de aversão à ideia de rebeldia, à mobilização estudantil e à tomada de espaços públicos por parte dos jovens, contrapondo a esses elementos a representação de uma juventude “ordeira e responsável”.

No estudo específico do contexto do ensino secundário em Belo Horizonte, Aleluia Lisboa e Maria Cristina de Gouvea (2016) examinam a construção social do conceito de excelência por parte do Colégio Estadual Central entre 1956 e 1964. Alicerçado em elementos como o rigor dos processos, o espaço físico e as práticas de sociabilidade, o artigo oferece valiosas contribuições tanto para a discussão acerca do conceito de excelência quanto para a comparação do CMBH com as instituições de ensino civil.

Uma contribuição para a análise do tema da distinção, valor importante no contexto de funcionamento do CMBH, consiste na obra de Pierre Bourdieu (2013). O autor francês disserta sobre a relação entre hierarquização social e os julgamentos de gostos e preferências que (re)afirmam formas de dominação e estratégias de ascensão social. O foco na análise de práticas de estratos das camadas médias urbanas, público que também caracterizava o CMBH, contribui para situar socialmente o papel que a frequência ao colégio exercia nas representações sociais e na formação de um capital cultural.

As pesquisas de Rosa Fátima de Souza (2000, 2008) também são referenciadas nesta tese, principalmente no que diz respeito às práticas de militarização da educação primária e secundária ocorridas na Primeira República, por exemplo, através da formação de Batalhões Infantis. Outra obra da autora, organizada juntamente com Norberto Dallabrida e Souza (2014), traz uma compilação de estudos sobre a trajetória de diversas instituições de ensino secundário entre 1931-1961. Por fim, Souza (2019) também narra a trajetória das políticas de expansão desse nível de ensino por parte dos governos estaduais nas décadas de 1950 e 1960.

O estudo elaborado por Cynthia Greive Veiga (2007) sobre a história da educação no Brasil oferece informações a respeito da organização dos ciclos e das disciplinas no ensino secundário entre 1931 e 1961, com destaque para as reformas de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1942) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Por sua vez, Giseli Cristina do Vale Gatti e Décio Gatti Júnior (2021) apresentam estatísticas sobre o ensino secundário em Minas Gerais entre 1942 e 1961, destacando o número de escolas, sua distribuição no estado e se eram de natureza pública ou privada. Todo esse arcabouço

estatístico, curricular e governamental sobre o ensino secundário é importante para situar o CMBH em seu contexto educacional e permitir a comparação com outros espaços de ensino.

No campo estético, a obra de Furio Lonza (2005) analisa a trajetória dos uniformes escolares no Brasil. Apesar das limitações apresentadas por um recorte concentrado em escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro, a obra permite estabelecer comparações entre os uniformes de estabelecimentos de ensino civis e militares no período inicial de funcionamento do CMBH.

Também contribui para esta tese o livro de Antônio Mendes Júnior (1982) sobre a história do movimento estudantil no Brasil. Apesar de marcada por uma análise etapista e por vezes passional, principalmente ao abordar as disputas políticas na União Nacional dos Estudantes (UNE), a obra ajuda a compreender o contexto de agitações estudantis dos anos 1960.

As monografias de Gilberto Mota (2002) e de Washington Milard e Ronan Figueiredo (2018) contribuem ao situar as origens do Colégio Tiradentes (CTPM), escola de nível secundário e, posteriormente, também primário, ligada à Polícia Militar de Minas Gerais. Apesar de sua origem militar comum e da ênfase nas práticas cívicas, o CTPM abarcou estratos sociais diferentes do CMBH e parece ter correspondido a objetivos mais pragmáticos e menos ambiciosos, com implicações, inclusive na diferença do prestígio desfrutado por ambas as instituições.

Para alcançar os objetivos expostos, propõe-se a pesquisa e a análise de um conjunto de fontes relativas ao CMBH que abarca leis, discussões parlamentares, regulamentos internos, artigos publicados em jornais, acervos fotográficos e periódicos publicados pelas corporações. Fontes ou informações relativas a colégios militares localizados em outros estados também contribuem para a pesquisa, apesar de não estarem diretamente contempladas pelo recorte deste trabalho.

As leis que criaram os colégios oferecem os marcos legais que nortearam algumas das práticas dessas instituições, em especial as diretrizes de abertura das unidades e os regulamentos. Para os colégios militares, as Mensagens dos Presidentes da República ao Congresso do período apresentam dados dessas escolas e apontam algumas das expectativas sobre sua criação e funcionamento.

Como é destacado por Luciano Faria Filho (1998), esse tipo de fonte, especialmente a legislação escolar, permite-nos refletir sobre o ordenamento do processo pedagógico e o emaranhado de práticas e representações que constituem o entorno dessas leis e regulamentos, influenciando sua aplicação no interior dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, os **Anais do Congresso Nacional** constituem uma fonte privilegiada para a análise dos conflitos em

torno da aprovação de leis. As discussões parlamentares na Câmara dos Deputados e do Senado citam os colégios militares em diversos momentos, tanto de forma laudatória quanto em meio a polêmicas.

A documentação interna do Colégio Militar encontra-se armazenada na própria unidade, que conta com um espaço de memória e um armário dedicados a isso. Após a autorização da instituição, foram analisados os documentos, que em sua maioria são recortes de correspondências oficiais e de matérias jornalísticas que abordaram a instituição, além de materiais de divulgação e fotografias.

Nesse espaço de memória encontram-se os livros de Clorindo Campos Valladares (1956) e de Antônio Joaquim de Figueiredo e Arivaldo Silveira Fontes (1958). A criação do CMBH foi acompanhada pela produção de uma historiografia própria, tendo essas duas obras um forte caráter memorialístico e laudatório à instituição, com uma narrativa centrada no “heroísmo” e na “visão” de indivíduos que são alçados à condição de patronos da instituição, além de uma expectativa de “sucesso predestinado” do colégio. A pesquisa de Figueiredo e Fontes abarca um período mais longo, descrevendo a trajetória do CMRJ, os ciclos de aberturas e fechamentos dos colégios e as etapas de criação do CMBH. Já o texto de Valladares se concentra no colégio mineiro e nos acordos e tensões que envolveram sua origem. Apesar do caráter pouco acadêmico, os textos oferecem dados e informações cruciais para esta tese, uma vez que os autores participaram diretamente da criação da escola e documentaram negociações e discursos dos atores no processo.

Outra obra diretamente relacionada à escola é o **Breviário cívico** do CMBH, elaborado por um de seus comandantes, o general Eduardo Peres Campello de Almeida (1961), e encontrado na Biblioteca Pública Municipal de Minas Gerais. A escolha do termo breviário é curiosa, uma vez que esse termo é usado para designar o livro litúrgico utilizado nas orações das horas canônicas da Igreja Católica, o que denota uma analogia entre o universo de ritos religiosos e militares. O **Breviário** do CMBH é caracterizado por ser essencialmente um código de conduta e etiqueta, prescrevendo minúcias como o lado da rua onde o aluno deve caminhar se estiver acompanhado de uma mulher ou a ordem pela qual devia cumprimentar oficiais em um salão, sendo uma fonte que permite traçar comparações com os estudos de Elias (1993). Além disso, a obra advoga os valores a serem cultivados pelos estudantes, oferecendo informações sobre as expectativas de formação moral no CMBH.

Como alerta o historiador Jacques Le Goff (1984), a percepção do documento enquanto monumento é importante para se compreender o esforço de alguns grupos para tentar impor ao futuro determinada imagem de si próprios. No caso desse estudo sobre os colégios, essa

problematização é particularmente vital ao se estudar as fontes produzidas pelas instituições, que exigem uma leitura atenta para que se compreenda esses discursos como produtores de uma memória selecionada das escolas, muitas vezes silenciando a ação de atores como professores e alunos.

Apesar de elaborados em um período pouco posterior ao recorte desta tese, o **Guia de civismo** de Diniz Almeida do Valle (1971) e o de Hélio Casatle da Conceição (1972) contribuem com informações sobre o tema da educação cívica e do anticomunismo, já no contexto da Ditadura Militar (1964-1985). Enquanto o primeiro adota um formato mais técnico e direto de explanação sobre valores como nacionalismo, família e dever à pátria, o segundo assume um formato narrativo, elaborando uma história que contrapõe dois grupos de jovens: um de comportamento ordeiro e civicamente ativo e outro descrito sob um viés negativo que pouco esconde ser uma caricatura das ideias socialistas ou da oposição ao regime de então.

Uma fonte importante para se compreender a forma como a instalação e o funcionamento das escolas foram recebidas pelo público externo são os jornais, principalmente das décadas de 1950 e 1960, disponíveis no site da Biblioteca Nacional⁴ e, no caso de periódicos mineiros, na Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais. As notícias tratavam do processo de instalação das escolas, informações sobre professores ou alunos, anúncios de cursinhos preparatórios para seleção do colégio, transferência de excedentes e diversos eventos das escolas. Curiosamente, a presença de informações sobre o CMBH é bem maior em jornais cariocas do que nos mineiros, dispondo os primeiros de uma seção sobre “assuntos militares”, na qual constam notícias sobre vários colégios militares brasileiros do período. Já nos veículos de imprensa de Belo Horizonte, como o **Diário**, a **Folha de Minas**, o **Diário de Minas** e o **Estado de Minas**, a cobertura concentrou-se na inauguração, em alguns artigos de descrição de eventos do estabelecimento e nos processos de admissão à escola.

As fotografias do período também constituem um importante conjunto de fontes, permitindo analisar diversos aspectos do funcionamento dos colégios, de seus propósitos e práticas. Essas fontes são encontradas em matérias jornalísticas que registraram eventos na instituição e nas publicações oficiais relativas a ela. A análise iconográfica é particularmente importante para a reflexão sobre o peso que a estética militar exerce no discurso de legitimação e excelência do CMBH.

Por fim, destacam-se os periódicos elaborados na própria instituição, como o **Anuário** do CMBH, dos anos de 1965 e 1975, e a **Revista do CMBH**, dos anos de 1958 e 1978, sendo

⁴ Alguns dos principais jornais são: **Jornal do Brasil**, **Correio da Manhã**, **Última Hora**, **Diário de Notícias** e **Alterosa**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 2 out. 2022.

em ambos os casos os únicos exemplares localizados tanto no CMBH quanto na Hemeroteca Pública Estadual. Entre as informações apresentadas, os periódicos contêm históricos do colégio, registros fotográficos, descrições de eventos, atividades escolares e espaços físicos. Sobre a **Revista do CMBH**, deve-se ressaltar que ela era elaborada pela sociedade literária do colégio, com grande participação dos alunos através da escrita de poemas, contos, reflexões e curiosidades, oferecendo elementos para uma reflexão sobre o cotidiano na instituição e o ponto de vista dos estudantes.

A tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, Profissionalização, valores e educação no Exército Brasileiro, discute a relação entre o processo de construção da profissão militar, de seu universo de valores e de suas estruturas educacionais no Brasil. São analisadas as tensões na constituição histórica do Exército enquanto organização e sua identidade profissional e social. A isso se soma a construção de arcabouço de valores, simbolismos e ritos que ajudam a demarcar as fronteiras entre o universo militar e o civil e que têm na educação um de seus pilares. São descritas algumas das principais iniciativas das Forças Armadas nesse campo, como as escolas preparatórias para academias militares, as instituições asilares, as escolas regimentais e a influência sobre disciplinas escolares. Esse capítulo dialoga com o apoio conceitual para o universo militar trazido por Huntington (1957), Janowitz (1967) e Castro (2000, 2002, 2004); com a trajetória das Forças Armadas, presente nos estudos de Carvalho (1981, 2006, 2008) e Coelho (2000); com os trabalhos de Alves (2002, 2006, 2008) acerca da trajetória educacional do Exército; e com os autores que abordaram conceitos importantes como conservadorismo, nacionalismo, anticomunismo e militarismo, além de instituições específicas como a AMAN e os estabelecimentos asilares.

O capítulo seguinte, A construção de uma rede de educação militar, analisa a trajetória da rede de colégios militares no Brasil. Sua matriz foi o CMRJ, criado ainda no Segundo Reinado (1840-1889) como Imperial Colégio Militar, na confluência de justificativas assistenciais a filhos de militares e preparatórias para o Exército. Na Primeira República ocorreu o primeiro ciclo em que o modelo foi replicado, dando origem, por exemplo, a uma unidade na cidade mineira de Barbacena, mas que acabou tendo uma duração breve. Um segundo ciclo é iniciado pela criação do CMBH, detalhada nesse capítulo, que respondia tanto a interesses das Forças Armadas quanto a projetos de poder de uma parte da elite de Minas Gerais, mas não sem despertar uma série de críticas e resistências. As principais referências nesse capítulo são as informações sobre a estrutura militar de Minas Gerais trazidas por Carvalho (2006); os estudos de Costa e Cunha (2006, 2011, 2012) e de Freire (2007, 2015), que permitem acompanhar a trajetória do CMRJ, e a dissertação de Silva (2001) sobre o CMBH; e, por fim, os demais

autores que descreveram outras unidades de colégios militares e as obras biográficas acerca de Henrique Lott e Clóvis Salgado.

No terceiro capítulo, A identidade do Colégio Militar de Belo Horizonte no ensino secundário, é discutida a fundação do CMBH no âmbito da organização do ensino secundário brasileiro e mineiro, e a elaboração de um discurso que exaltasse um padrão de excelência igual ou até superior a outras escolas. Nesse contexto, debateu-se questões relativas à “crise da família” e aos “perigos da juventude”, temas recorrentes nas fontes, assim como as tensões enfrentadas pelo ensino secundário em um contexto de urbanização e de crises políticas nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Para melhor compreender o lugar do CMBH no contexto educacional, fez-se um cotejamento com outras quatro redes ou instituições de ensino: as escolas de ensino público civil, as escolas de ensino privado, o ensino militar policial mineiro (representado pelo Colégio Tiradentes) e os demais colégios militares, especialmente o CMRJ, matriz da rede. Para as análises desenvolvidas, contribuem a tese de Braghini (2010), na discussão sobre as imagens acerca da juventude; os artigos de Nunes (2000) e de Lisboa e Gouvea (2016), com a análise das instituições civis de ensino secundário; a obra de Cotta (2006) e de Milard e Figueiredo (2018) para o estudo do Colégio Tiradentes e os livros de Souza (2000, 2008), de Veiga (2007) e de Gatti e Gatti Junior (2021) acerca das informações legais e estatísticas.

Já no último capítulo, As estratégias de (auto)afirmação da excelência da educação militar, são analisadas as estratégias empregadas pelos oficiais no comando do CMBH para sustentar o discurso de excelência. Para tal, tomou-se como referência teórica os conceitos de excelência e de educação modelar, a partir dos quais será proposta a análise dessas estratégias, em discussão com a dissertação de Braghini (2005), os artigos de Nunes (2000) e de Lisboa e Gouvea (2016), além das pesquisas de Bourdieu (2013) sobre o tema da distinção. O capítulo se organiza em três seções. A primeira se baseia na ideia de “excelência pela tradição”, através da evocação da memória dos colégios militares do Rio e de Barbacena, assim como o pertencimento ao Exército, do estabelecimento de espaços e dispositivos de memória e da ênfase nas práticas e na simbologia cívica. A segunda seção trata da ideia de “excelência pelo prestígio”, alimentada por uma dimensão “nacional” ou “federal” do CMBH, ao integrar alunos vindos de diversas partes do país, pelo respaldo conferido através do apoio político de autoridades do período e da promoção de uma cobertura elogiosa de suas práticas e eventos na imprensa. Na última seção apresenta-se a ideia de “excelência pelo sucesso”, que se estruturaria na exaltação da elevada concorrência nos exames de admissão, na defesa de uma distinção dos alunos pelos modos disciplinados e “educados”, na exibição de uma estética militar que

impressiona pela homogeneidade e disciplina e na projeção social obtida pelos sucessos acadêmicos dos estudantes.

Esta pesquisa visa contribuir com os estudos sobre a história da educação militar, ao problematizar a atuação das corporações na educação básica, seja na fundação de instituições de ensino, ou mesmo na organização de disciplinas escolares. Especificamente, discute-se como foi elaborada uma concepção acerca da atuação militar no campo da educação, apresentada como uma prática pedagógica de excelência por meio de um discurso que mobilizou uma série de estratégias de legitimação para tentar naturalizar essa excelência e atrair um público alinhado a seus pressupostos. A disciplina, a hierarquia, a estética e a ritualística cívico-militar se somariam, portanto, para produzir um modelo de educação que, segundo o primeiro comandante do CMBH, teria por meta a criação da “mística do dever” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 197).

Dado o crescimento exponencial do número de escolas militares no Brasil nas últimas décadas e à luz das recentes discussões sobre a viabilidade ou não de se militarizar instituições civis de educação como uma estratégia para melhoria do ensino público, esta tese visa contribuir para o debate, propondo o estudo da construção histórica dos projetos de educação militar e dos discursos que continuam a exaltar sua suposta excelência e a propô-la como um modelo.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO, VALORES E EDUCAÇÃO NO EXÉRCITO BRASILEIRO

O estudo da participação militar na educação básica e do seu entendimento de excelência passa pela compreensão da trajetória institucional e das tensões no processo de profissionalização do Exército⁵, tanto no campo organizacional quanto em seus valores. A expansão dos colégios militares a partir dos anos 1950 e os discursos em torno dessa instituição reportam a um universo de experiências, práticas e simbolismos bastante específico.

Alguns aspectos contribuem para refletir sobre a inserção dos colégios no quadro mais amplo das organizações militares, como a preocupação com a suposta solidez da formação militar, desde a juventude, capaz de reforçar uma identidade corporativa vista como fundamental para o sucesso da instituição. Esta, por sua vez, estabelece um esforço para assegurar uma efetiva presença em todo o território nacional, abrindo unidades em capitais de diferentes regiões do país, constituindo novas frentes de recrutamento. Há também um empenho para a disseminação de uma imagem positiva entre a população civil, tentando apagar a herança de representações negativas sobre o serviço militar, fazendo uso do conceito de escola (“colégio”), que ameniza e familiariza o público com o ambiente de um quartel (“militar”). Também foi importante a ideia de ampliação da força política das Forças Armadas, por meio da presença no campo da educação básica, visto como potencialmente capaz de influenciar a formação de elites simpáticas às organizações militares.

Para compreender esses aspectos, o capítulo se subdivide em três seções. Na primeira, é analisado o processo de profissionalização do Exército Brasileiro, de forma a contextualizar as transformações pelas quais essa instituição passou. Na segunda, analisa-se a produção de valores que norteiam a profissão militar, indicando seu impacto em instituições como os colégios militares. Na terceira seção são elencadas as principais iniciativas e formas de atuação das organizações militares no campo educacional, excetuando-se os colégios militares, tema de outros capítulos.

2.1 As tensões na constituição e na profissionalização do Exército

Pelo menos até a Primeira República, o Exército encontrou grandes dificuldades para se afirmar institucionalmente, tanto em seu aspecto operacional (recrutamento, condições

⁵ Nesta tese, a análise se concentrará no Exército, força sobre a qual há maior quantidade de estudos e cujo impacto social e político é maior no Brasil. Eventualmente, haverá menções às outras duas forças e o termo Forças Armadas será aplicado a aspectos ou processos comuns a todas.

materiais, distribuição territorial, recursos financeiros) quanto no plano intelectual (identidade corporativa, relação com o universo “paisano”⁶, modelos de instrução militar). Essas dificuldades para executar o ideal weberiano de monopólio de uso legítimo da força (WEBER, 1982), como veremos, refletiram-se em estruturas educacionais próprias com graus díspares de sucesso.

2.1.1 A profissão militar

Os trabalhos dos sociólogos Samuel Huntington (1957) e Morris Janowitz (1967) acerca da profissão militar e de suas características são algumas das principais referências no estudo dessa profissão. Huntington abordou a instituição militar, enfatizando sua profissionalização e especificidade em relação ao mundo civil: a administração do exercício legítimo da violência. Enquanto um “profissional da violência”, as atribuições do oficial militar envolvem planejar, treinar e dirigir um aparato corporativo, inclusive se servindo de conhecimentos do meio civil, como a Engenharia, a Administração ou a Medicina (e, para o contexto dos colégios militares, a Pedagogia).

Para o autor, a estrutura das instituições militares foi construída em torno de valores como o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, a honra e o predomínio da esfera coletiva sobre a individual. Segundo Huntington, esse entendimento é fundamental para compreender as peculiaridades do ensino militar.

O contínuo desempenho objetivo da função profissional dá origem a uma contínua mentalidade profissional. Nesse sentido, a Mentalidade Militar consiste dos valores, atitudes e perspectivas inerentes ao desempenho da função militar e que se deduzem da natureza dessa função. A função militar é desempenhada por um técnico de profissão pública burocratizada, especialista na administração da violência e responsável pela segurança militar do Estado. (HUNTINGTON, 1957, p. 79).

O autor ainda afirma que a profissionalização militar surgida no século XX se afastou do antigo padrão do “*gentleman* amador”, em geral de origem nobre, que guia os exércitos. Essa nova configuração envolveria um equilíbrio específico entre três aspectos: as perícias técnicas, como o conhecimento tático e o manejo de armamentos, as responsabilidades, que envolvem o cumprimento de legislações e normas tanto internas quanto externas para garantir a segurança do Estado e da sociedade, e, por fim, um tipo de comportamento e socialização

⁶ Segundo Celso Castro (2004, p. 42), a “origem de ‘paisano’ está no francês *paysan* (camponês, rústico). O inverso de ‘paisano’, em termos conotativos, seria ‘milico’, depreciativo de ‘militar’. Embora os militares usem ‘civil’ quando se dirigem a civis, entre si eles usam quase sempre ‘paisano’”.

muito específicos, produtores de uma comunidade que se baseia nos valores militares e na vida em quartéis.

Por sua vez, Janowitz (1967) analisou a crescente aproximação da instituição militar com a sociedade civil a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), devido não só à presença de outros profissionais civis nos ambientes militares, mas também a uma circulação de novos saberes vindos de fora dos quartéis, principalmente nas áreas tecnológica, psicológica e administrativa. Isso teria desencadeado uma série de tensões nas Forças Armadas, que o autor norte-americano sintetiza nos tipos ideais do tradicional “líder heroico” e do emergente “administrador militar”, ambos os modelos presentes na formação dos oficiais. Enquanto o primeiro se pauta pela centralidade da honra, da tradição e do estilo de vida militar, o segundo se relaciona com o tema da guerra buscando evitá-la (ou, em sua inevitabilidade, ganhá-la) da forma mais racional e econômica possível.

Tradicionalmente uma instituição que enfatizava a supremacia do todo sobre a parte, em meados do século XX, as Forças Armadas eram confrontadas por novas lógicas de organização em que a ideia de iniciativa individual era cada vez mais importante. Em um contexto de combates cada vez mais individualizados, em campos de batalha dispersos e com a emergência de conhecimentos nas áreas tecnológicas, da propaganda e da espionagem, as abordagens de treinamento de natureza generalista cediam espaço à especialização e à tomada de decisões em unidades táticas menores e mais autônomas.

Todavia, Janowitz (1967) ressalta que essa tensão entre uma tradição coletiva e a ênfase individual não implicou no abandono dos valores militares, porque esses elementos contribuem para uma autoconcepção baseada na ideia de que a profissão militar seja especial, algo maior do que um simples emprego. Um dos aspectos que permite vislumbrar isso é a persistência da valorização de regras minuciosas de etiqueta e cerimônia, característica que, segundo o autor, apenas os diplomatas compartilham com os militares.

Homens que têm de trabalhar na mais estreita proximidade física passam a se interessar pelos hábitos pessoais de seus camaradas. Os conceitos de honra e de espírito marcial estão fundamentados em rituais de companheirismo. Esses rituais são apenas um dentre os meios de uma profissão que tem de controlar sua ansiedade decorrente de sua preocupação com a morte. O fato de esses especialistas em violência tanto se preocuparem com a etiqueta constitui um paradoxo, somente explicável se considerarmos as complexas fórmulas de relações pessoais como destinadas a ocultar realidades insuportáveis, assim como o enfado resultante de uma interminável rotina. A estabilidade da profissão militar não pode ser compreendida sem que se atente à importância do protocolo. A autoconcepção de que a profissão militar é “especial”, implantada nos cadetes pelas academias militares, é preservada por essas fórmulas de etiqueta e cerimônia. Se a profissão militar é *sui generis* devido a ser centralizada em torno da violência, o protocolo deve ter o efeito de reforçar os autoconceitos profissionais. (JANOWITZ, 1967, p. 195).

A partir disso, compreende-se porque a adesão aos rígidos protocolos é um dos elementos mais ressaltados nos ambientes militares, como os colégios e outras instituições militares ligadas à educação básica. Mesmo sem o exercício da violência, são esses protocolos que conferem o caráter militar e de “prontidão” a esses espaços.

A maior parte da discussão sociológica sobre a profissionalização militar originada nos Estados Unidos concentrou-se nas academias e nas elites militares, pouco abordando os estratos hierárquicos subordinados, como os soldados, ou as instituições de ensino militar no nível básico. Uma possibilidade de alargar esse campo de análise passa pela contribuição de Norbert Elias (2001) à sociologia das profissões. O autor alemão defende, no estudo destas, o deslocamento de um enfoque institucional, etapista ou baseado em inovações individuais para a análise das relações humanas, com seus impasses e conflitos. Assim, ele define as profissões como “funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas” (ELIAS, 2001, p. 90).

Para explicar isso, Elias estudou as relações entre marujos e cavaleiros oficiais em navios da marinha inglesa nos séculos XVI e XVII. Com origens sociais distintas, esses indivíduos viam-se em uma situação confinada e altamente interdependente que exigia a combinação das habilidades de ambos para solucionar não só os problemas técnicos da condução de embarcações de guerra, mas também de relacionamento e hierarquia em alto mar, longe da atuação direta de instâncias oficiais. O antagonismo e os constantes conflitos por posições entre os grupos são tomados pelo autor como características básicas para se compreender a gênese de instituições, uma vez que, paradoxalmente, essas tensões internas fazem emergir uma identidade profissional.

2.1.2 Organização militar e profissionalização no Brasil

Durante o período colonial, as forças militares presentes no Brasil estavam organizadas em três linhas ou níveis: tropas de linha, milícias e companhias de ordenança (SODRÉ, 1968, p. 47). As tropas de linha eram corpos pagos regulares, diretamente ligados à estrutura administrativa portuguesa e vindos da metrópole. Já as milícias (2ª linha) e as ordenanças (3ª linha), embora submetidas à autoridade oficial, eram forças semirregulares e dispunham de um processo de recrutamento e de atuação mais relacionados com as demandas locais, como o controle de distúrbios locais ou dos conflitos com os indígenas. Como Nelson Sodré (1968,

p. 31) destaca, a organização militar estava mais submetida a atender os interesses privados, no sentido de defesa da propriedade, por exemplo, do que combater agressores externos.

Um elemento marcante da organização nessa época e que perduraria nos séculos seguintes (CARVALHO, 2006) era a concentração geográfica de boa parte das forças em áreas populosas, em especial no Rio de Janeiro. Muito mais do que um propósito defensivo contra agressões externas⁷, essa distribuição refletia um esforço de controle interno de rebeliões e de manutenção do poder de autoridades locais. Na região das Minas, a chegada do Corpo de Dragões⁸ em 1719 inseriu-se no processo de demarcação do território da futura capitania e de constituição dos aparelhos de poder, como juntas de justiça e sistemas de tributação, constituindo um dos exemplos mais importantes dessa característica eminentemente policial das forças militares, principalmente pelo controle das frequentes revoltas na região mineradora (COTTA, 2006).

Após a independência em 1822, o esforço de organização das Forças Armadas foi marcado, inicialmente, pela tensão entre as forças portuguesas que permaneceram no Brasil e os elementos locais. Além disso, a contratação de mercenários para atuação no conflito com as forças metropolitanas remanescentes atrasou ainda mais o surgimento de uma força nacional própria e profissional.

Outra tensão que teria impacto na organização militar brasileira pós-independência, pelo menos até a Guerra do Paraguai, foi o distanciamento entre oficiais e soldados no que diz respeito a sua origem social e convivência profissional. José Murilo de Carvalho (2006) e Wilma Costa (1996) convergem na leitura desse fenômeno, elaborando uma comparação entre os modelos militares surgidos na independência das Américas Espanhola e Portuguesa. Nas ex-colônias espanholas, os exércitos nacionais, forjados em prolongados conflitos com a metrópole, acabaram se tornando instrumentos de disputas políticas entre líderes emancipacionistas, o que deu origem ao fenômeno do caudilhismo⁹. O vínculo personalista entre tropa e caudilho estabelecia um tênue alinhamento de interesses entre oficiais e soldados, ainda que desigual e produtor de instabilidade política.

⁷ A grande exceção a essa regra era a elevada concentração militar no Rio Grande do Sul, uma região sensível do território onde ocorreu a maior parte dos conflitos externos do Brasil com os países platinos, herdando as disputas entre Espanha e Portugal pela posse do território nos séculos XVII e XVIII.

⁸ Os dragões constituíam uma unidade militar flexível, capaz de lutar tanto como Cavalaria quanto Infantaria.

⁹ O termo “caudilhismo” corresponde a uma série de fenômenos políticos, presentes principalmente em nações latino-americanas nos séculos XIX e XX, em que o poder político era centralizado em torno de lideranças carismáticas e autocráticas, frequentemente produzindo governos ditatoriais cujos conflitos ajudaram a fragmentar politicamente o continente.

Por sua vez, na América Portuguesa havia uma nítida clivagem social e identitária entre o oficialato e os praças. No início do período imperial, as elites militares provinham de famílias nobres e se alinhavam politicamente aos interesses dos outros grupos das elites, com pouco contato efetivo com os subordinados. O cadetismo, em particular, marcou a formação militar brasileira herdada do período colonial. Este consistia na incorporação, via conexões políticas, de jovens nobres ao corpo de oficiais na posição de cadetes, frequentemente ignorando critérios como o mérito, a aptidão ou a formação militar.

Entretanto, Carvalho (1981) ressalta que durante o século XIX começou a se estabelecer uma clivagem entre as elites civis e militares. Além do interesse cada vez menor das primeiras pela entrada de seus filhos na carreira das armas, elementos políticos ajudam a entender esse processo. Os grupos liberais, particularmente hostis à ideia de um Exército centralizado, apoiaram a criação da Guarda Nacional em 1832, uma força vista como mais confiável na supressão de revoltas e que passou a concorrer diretamente com o Exército no recrutamento. Segundo o historiador, atraídas pelo maior controle e autonomia de ação, as elites civis preferiram a Guarda Nacional (especialmente em províncias abastadas, como São Paulo e Minas Gerais), provocando uma mudança no padrão social dos oficiais no então desprestigiado Exército. A partir disso, eles passaram a ser cada vez mais originados de um recrutamento endógeno (como se observa pelas dinastias militares, como os Lima e Silva e os Fonseca) ou de camadas médias¹⁰.

Na outra ponta hierárquica, o recrutamento dos praças era marcado pela violência, com a incorporação forçada de pobres ou até de criminosos e a prática de castigos físicos. Somado ao elevado índice de doenças, mortes e deserções, além do uso constante das forças militares na repressão de revoltas, isso contribuiu para que a imagem em torno do recrutamento se conservasse negativa por muitas décadas no Brasil. Jehovah Motta (2001, p. 109) destaca também que o nível de instrução prática das tropas era muito precário, ao ponto de discursos na Câmara dos Deputados as despreverem pejorativamente como úteis apenas “para figurar em atos religiosos, para escoltar criminosos e para guardar cadeias e repartições públicas”.

O serviço militar combinava, nesse sentido, um caráter punitivo com uma expectativa corretiva de “ajuste das condutas” por meio da disciplina. No campo literário, essa concepção pode ser exemplificada pelo livro **Memórias de um sargento de milícias**, publicado em 1854 pelo escritor Manuel Antônio de Almeida, em que o protagonista Leonardinho, descrito ao

¹⁰ Carvalho (1981) faz a ressalva de que a Marinha manteria, século XX adentro, o caráter aristocrático do recrutamento de seus oficiais por mais tempo, assim como uma distância mais pronunciada entre o oficialato e os marinheiros.

longo da obra como malandro e frequentemente envolvido em problemas com a força policial, acaba, no fim, por ingressar nesta.

O escravismo era um fator que interferia de forma ambígua no recrutamento e na profissionalização do Exército. A princípio, a existência de escravizados tinha o efeito de diminuir a base social de cidadãos passíveis de ser arregimentados, além de exigir a mobilização de pequenos exércitos locais para controle dos cativos. Todavia, as carências apresentadas na mobilização para a Guerra do Paraguai exigiram a criação, em 1865, do corpo de Voluntários da Pátria, promovendo a entrada de escravizados nas forças militares em troca da alforria. Se por um lado esse ingresso de escravizados representou uma via de libertação e de alargamento da base de recrutamento, por outro ele foi utilizado por senhores e seus familiares para escapar da convocação, entregando os cativos em seu lugar. A reprodução dessas tensões sociais mais amplas no interior da organização militar e as diversas formas usadas por parte da sociedade para driblar o serviço militar ajudam a compreender o fracasso de sucessivas tentativas de reforma do processo de recrutamento, como descrito por Fábio Mendes (2010), em um cenário que só começaria a mudar na década de 1910.

Apesar da participação nos conflitos platinos, o contexto militar brasileiro contrasta largamente com o europeu, marcado por um volume muito maior de conflitos, tanto entre os países do continente quanto na conquista de territórios pelo globo. Até o final do século XVIII, os exércitos reais europeus tinham, em sua base, majoritariamente tropas compostas de recrutamento forçado ou mercenárias. No topo da hierarquia, oficiais de origem nobre recebiam os comandos militares devido, muitas vezes, a conexões familiares, e não por conhecimento bélico ou mérito em batalha. Dentro desse contexto, a Revolução Francesa (1789-1799) e as campanhas napoleônicas no século XIX redefiniram os modelos militares na Europa, como é destacado por Keegan.

A proclamação do igualitarismo proporcionara à Revolução Francesa um de seus apelos mais decisivos. Esse apelo estivera enraizado na identificação da igualdade com o porte de armas e colocara na consciência europeia a ideia de que servir como soldado tornava o homem mais – e não menos – cidadão. A Revolução tinha efetivamente liquidado o mercenarismo e acabado com a pretensão da velha classe guerreira de monopolizar a liderança e o comando. Os exércitos que emergiram das guerras da Revolução Francesa e de Napoleão vieram a ser considerados – enganadoramente talvez, tendo em vista que a velha classe guerreira defendeu obstinadamente sua pretensão de controlar as nomeações – instrumentos de coesão social e até de nivelamento social. **Dentro deles, jovens capacitados de classe média poderiam aspirar a subir na hierarquia militar e na posição social, ao mesmo tempo em que todos os jovens, ao usar uniforme, poderiam exibir a insígnia de sua plena aceitação como membros iguais da comunidade.** Os recrutamentos mercenário e regular tinham sido considerados, cada um à sua maneira, formas de servidão; o alistamento universal, ao contrário, conferia respeitabilidade e até ampliava os horizontes. (KEEGAN, 1995, p. 454-455, grifo nosso).

O contexto que Keegan apresenta sobre a organização militar na Europa difere do processo de constituição das Forças Armadas no Brasil até aqui delineado, especialmente no que diz respeito ao recrutamento – que, como visto, tinha caráter eminentemente punitivo e reformatório, bem distante de “conferir respeitabilidade”. Porém, no que diz respeito ao campo dos oficiais, o trecho destacado indica dois importantes elementos que se incorporariam à organização militar brasileira, ainda que apenas nas décadas finais do século XIX. Esses elementos foram a entrada no oficialato como via de ascensão social para membros da classe média e a constituição de uma identidade profissional. A análise de John Schulz permite compreender essa transformação.

À medida que o exército se ia profissionalizando, nos últimos anos do século XIX, os oficiais passaram a depender mais de suas ligações dentro daquela instituição do que de ligações políticas estabelecidas fora do exército. O moderno burocrata militar, cujo poder emana do exército, começou a substituir gradativamente o oficial aristocrata que liderava as forças do *ancien régime*. (SCHULZ, 1994, p. 28).

Essas alterações foram impulsionadas pela ocorrência da Guerra do Paraguai e seus efeitos sobre o Exército. O conflito provocou uma reorganização da estrutura interna da organização, confrontada com as próprias limitações diante de uma ameaça à integridade territorial do país. A guerra exigiu do Exército a adoção de um caráter institucional e hierárquico mais estável. Entre as transformações ocorridas, Piero de Leirner (1997, p. 66-67) destaca a constituição de uma identidade autônoma na organização, relativamente separada de outros órgãos do Estado e de grupos sociais e com critérios de progressão por mérito que favoreceram a ascensão social. Segundo o autor, esse movimento passou pela incorporação de escravizados e de indivíduos advindos de várias províncias, o que teria contribuído para uma “nacionalização” da força e construção dessa identidade.

Todavia, as conclusões de Leirner parecem superestimar o ritmo de profissionalização do Exército. Apesar dos progressos nos aspectos formais da ascensão hierárquica e no treinamento da força, a ideia de uma “identidade autônoma” perante outros grupos sociais parece ter pouca sustentação, especialmente no que diz respeito às intervenções políticas dos militares no final do Império e durante a República, envolvidas em interesses mais amplos do que apenas os da corporação.

Após a guerra, o prestígio adquirido pelos militares começou a se traduzir em um posicionamento político mais ativo por parte de seus membros. Isso alimentou tensões com parte da elite civil (pejorativamente chamados de “casacas”) em temas como a redução dos orçamentos militares e a repressão às revoltas de escravizados.

A politização do Exército, nas palavras de Wilma Costa (1996, p. 280), foi marcada por uma “coesão institucional por sobre as clivagens político-partidárias”. Esse novo sentimento de identidade política e *esprit de corps*, adquirido no decorrer da guerra, acabou sendo capitaneado por um grupo de jovens oficiais de orientação filosófica positivista, sob a influência do tenente-coronel Benjamin Constant, veterano de guerra, professor da Escola Militar e um dos introdutores do positivismo no Exército¹¹. Castro (2000) salienta que é a partir da atuação desta “Mocidade Militar” e de sua reação a uma ordem política que, em sua leitura, ameaçava a organização que os oficiais mais antigos serão convencidos a participar do movimento de derrubada do regime monárquico.

É interessante perceber como esse é um grupo ligado às Armas¹² mais modernas do Exército, como os corpos de Engenharia e Artilharia, que adquiriram prestígio no decorrer da guerra, em detrimento das antigas Armas, especialmente a Cavalaria. Seu projeto político ligava-se à ideia de modernização do país através de uma participação direta dos militares no campo político e isso se traduziu no golpe que derrubou a monarquia em 1889.

A chegada dos militares ao poder no início da Primeira República, entretanto, não se traduziu nem em um domínio prolongado nem na plena execução dos projetos modernizadores, sendo neutralizada pela atuação política das elites civis estaduais. Como Edmundo Coelho (2000) sumariza, a postura dessas elites transitou da hostilidade no início do Império para a marginalização discreta no Segundo Reinado e, posteriormente, para a cooptação das lideranças militares na Primeira República.

Essa tendência a uma relação negativa com as elites civis redundaria no que o autor chama de um “sentimento de dupla orfandade” entre os militares. A primeira de natureza funcional, baseada na visão de que a sociedade e a elite política não lhes tinham apreço, e a segunda de natureza institucional, na qual percebia-se que não havia quem se interessasse pelas demandas da defesa nacional, considerando-as pertinentes e legítimas.

Entretanto, ao menos do ponto de vista orçamentário, esse discurso de abandono parece ser mais restrito ao período imperial. A chegada dos militares ao poder com a proclamação da República se traduziu em um substantivo incremento financeiro, que só cresceu na primeira metade do século XX. Os gastos com as Forças Armadas no orçamento federal saltaram de

¹¹ O positivismo exercia no final do século XIX forte influência na formação dos jovens oficiais da Escola Militar, em especial a partir da atuação, como professor na instituição, de Benjamin Constant (1836-1891). Orientava-se pela ideia de uma modernização do país, capitaneada por um governo forte e centralizado nas mãos de um grupo esclarecido – identificado com os militares.

¹² As Armas do Exército constituem seus segmentos de combate. No contexto do século XIX e início do XX havia as armas da Infantaria, da Cavalaria, da Artilharia e da Engenharia, além de serviços complementares como saúde e intendência (logística).

19,7%, em 1929, para 35,8%, em 1942 (CARVALHO, 2006, p. 89). A título de comparação, em 1933 o Brasil gastava 24,9% de seu orçamento federal com as forças militares, percentual mais elevado do que o de países como a Itália (20%), França (17%), Reino Unido (14,6%) e Estados Unidos (11,6%) no mesmo período (p. 90).

Fatores estritamente militares como a ocorrência da Segunda Guerra Mundial e a criação da Aeronáutica em 1942 ajudam a entender essa expansão. Porém, o fator central que parece explicar isso foi a aliança política dos militares com o governo de Getúlio Vargas, no qual seu papel de sustentáculo do regime se traduziu em um acesso facilitado a recursos.

Apesar de dados como esses, é importante compreender esse “sentimento de orfandade”, ou seja, o discurso disseminado entre os militares de que haveria um desprezo civil à classe. Esse discurso norteou a atuação política e social das organizações militares, por um lado buscando se aproximar de elites civis para angariar apoio a suas iniciativas (como a criação dos colégios militares) e, por outro, tornando-se uma peça retórica na justificação de intervenções políticas.

Ao analisar essas transformações na relação das Forças Armadas com a política e a esfera civil, Carvalho (2006) descreveu três ideologias¹³ de atuação militar na política civil, sendo as duas primeiras surgidas na Primeira República e a última, após a Revolução de 1930. A primeira, denominada “concepção do soldado-cidadão”, surgiu no contexto da crise política com o governo imperial durante a Questão Militar (1883-1887), sob inspiração do positivismo. Esse pensamento se alinhava à defesa da atuação política individual do militar, contestatória, independente ou até contra o Exército. Essa contestação poderia ocorrer também a partir de segmentos da organização, sendo os movimentos tenentistas da década de 1920 exemplos dessa corrente. Para o tenentismo, o ideal de modernização do Exército se articula em um projeto mais amplo de transformação da sociedade, no qual o serviço militar simultaneamente reformaria o povo e suas Forças Armadas.

Nessa época, é constante a referência à mobilização promovida por Olavo Bilac (1865-1918) no sentido de ver reformada a legislação sobre o serviço militar¹⁴. Essa atuação

¹³ A expressão ideologia, neste contexto da análise de Carvalho, tem o sentido mais simples de uma concepção ou ideário de atuação política, e não o sentido marxista clássico de mascaramento da realidade que produz uma falsa consciência e mantém estruturas de dominação. Por esse motivo e para evitar ambiguidades, optou-se por substituir a expressão usada por Carvalho pelo termo concepção.

¹⁴ Após uma tentativa fracassada de se estabelecer a conscrição por meio de uma lei de sorteio militar em 1874 (Lei nº 2.556, de 26 de setembro de 1874), uma nova legislação foi aprovada em 1908 (Lei nº 1.860, de 4 de janeiro de 1908). Todavia, o primeiro sorteio de recrutas só ocorreu em 1916, em uma cerimônia com a presença do presidente da República e de Olavo Bilac. O modelo de sorteio encontrou diversas resistências nas décadas seguintes, sendo substituído já na década de 1940 pela apresentação obrigatória de todos os homens com 21 anos (Decreto-Lei nº 7.343, de 26 de fevereiro de 1945).

encontrou ressonância a partir da criação da Liga da Defesa Nacional em 1916, que tinha a seu favor, além de Bilac, Pedro Lessa (1859-1921) e Miguel Calmon (1879-1935). A Liga tinha como bandeiras a propaganda do serviço militar e a educação cívico-patriótica (HORTA, 1994, p. 11).

A atuação dos civis na Liga e dos militares ligados à perspectiva do soldado-cidadão confluía na defesa da importância do serviço militar. Entretanto, o pensamento deles destoava por enfatizar os propósitos cívicos do serviço militar, relegando a dimensão prática da preparação bélica para o segundo plano, como Coelho salienta:

Na perspectiva de Bilac, o serviço militar pouco tem a ver com a defesa nacional, com o adestramento do cidadão no uso das armas, com sua educação no espírito marcial. Pelo contrário, Bilac insiste em atribuir-lhe uma função *pedagógica* de educação cívica, abstrata e artificial, tão inócua que a burguesia nacional, sobretudo a paulista, não hesitará em atrelar a ele as suas organizações cívicas destinadas a transmitir às outras classes a moral burguesa. (COELHO, 2000, p. 92, grifo do autor).

A segunda concepção, identificada como de não intervenção ou do “soldado profissional”, defendia que as Forças Armadas ocupariam uma posição neutra em termos políticos, blindando assim a integridade disciplinar e a própria estrutura hierárquica de disputas. A essa perspectiva se alinhava um grupo de oficiais conhecido como Jovens Turcos¹⁵, que advogavam a modernização técnica do Exército e que repudiavam a visão “educadora do povo” ou reformatória do serviço militar, restringindo-o ao aspecto profissional. Posteriormente, a Missão Militar Francesa (1919-1937) também buscou alinhar o Exército a uma concepção não intervencionista, baseada no modelo francês da força militar como um “grande mudo” na política. Apesar da mudança do referencial alemão para o francês, influenciada pelos resultados da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os princípios de modernização do Exército e de afastamento dos militares da política permaneceram em voga (HORTA, 1994, p. 15).

Porém, ambas as concepções acabaram superadas na definição do alinhamento político dos militares. A primeira, cujas manifestações nas revoltas tenentistas da década de 1920 haviam assustado o oficialato com a ameaça frequente de quebra da hierarquia, teve boa parte de suas lideranças absorvidas ou neutralizadas a partir de 1930, no governo Vargas. Já a segunda teve mais impacto intelectual do que realmente prático, uma vez que as elites militares passariam a desenvolver uma crescente tendência à ação política explícita, inclusive se tornando o grande sustentáculo do Estado Novo (1937-1945).

¹⁵ Entre 1906 e 1912, diversos oficiais brasileiros foram enviados ao Império Alemão para receber formação militar. O grupo retornaria ao Brasil defendendo uma série de reformas modernizantes no Exército, principalmente a partir de artigos na revista **A Defesa Nacional**, fundada em 1913. O termo tem como origem uma referência ao grupo de jovens estudantes militares turcos, que também estagiaram na Alemanha e que defendiam a reforma no governo e a modernização do Império Otomano no início do século XX.

Foi nesse contexto que se estruturou a terceira concepção de intervenção militar, denominada institucional ou moderadora. O Exército, e mais particularmente seu Estado-Maior, seria o produtor de uma política de segurança nacional externa e interna que abarcava muito mais do que a preparação específica e técnica para a guerra, mas atribuía a si a defesa de uma intervenção conservadora, controlada e institucional que “corrigisse perturbações internas”.

A concepção da intervenção moderadora encontrou espaço institucional para se concretizar especialmente a partir da atuação do general Pedro Aurélio de Góes Monteiro, ministro da Guerra entre 1934 e 1935. Segundo Horta (1994), Góes Monteiro advogava a ideia de povo disciplinado e de governo forte, espelhando a existência de um Exército também disciplinado e forte. Em um novo contexto internacional orientado pelo conceito de “guerra total”, a mobilização nacional passava pela ideia de preparar na paz o país para a guerra.

Crítico ao liberalismo, Góes Monteiro defendia a ação política do Exército como uma postura institucional orgânica e moderadora, obediente à hierarquia (a “política do Exército”), e não mais como a atuação individual ou segmentada dos tempos do tenentismo (a “política no Exército”). Isso se desdobrou inclusive no abandono do que se considerava uma visão “abstrata e apostolar” do papel educador do Exército, ilustrada pelos escritos de Bilac, em nome de uma visão técnica e sistemática, que conformava a política educacional à política militar. Horta assim resume a “doutrina Góes”, que se consolidaria com seu sucessor no Ministério da Guerra: Eurico Gaspar Dutra.

Assim, a política do Exército proposta por Góes Monteiro dentro do projeto intervencionista moderador aparece claramente em suas linhas essenciais: criação de um partido único – social-nacionalista – que assegurasse a transição para um governo forte, preparasse quadros para o Estado e guiasse com mão firme as massas; fortalecimento dos aparelhos-repressivos do Estado – Exército e polícia – para garantia da ordem político-social; controle dos aparelhos ideológicos – imprensa e sistema educacional – para formação e difusão “de uma mentalidade nova e enérgica em torno do ideal nacional”, capaz de disciplinar as novas gerações e fazer desaparecer a luta de classes. (HORTA, 1994, p. 25).

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) corroboram essa atuação crescente do Exército, em especial no campo educacional, e acrescentam que essa visão era subscrita não só por Góes Monteiro, mas também por outros militares como Dutra e intelectuais proeminentes no debate educacional da época, como Azevedo Amaral e Lourenço Filho. Este, em uma conferência ao Estado-Maior em 1939, afirmou que “as Forças Armadas e a corporação dos educadores hão de compor as falanges de um só e mesmo Exército. A estes caberá talvez função mais modesta e paciente, e àqueles mais brilhante e agitada. Não importa.” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 88).

Coelho (2000, p. 173-174) argumenta que como a “rota mais curta para o aparato estatal passa pela caserna”, os grupos políticos do Segundo Reinado e da Primeira República tentaram usar o Exército para seus propósitos privados, seja estimulando a divisão e a revolta se fossem da oposição, seja buscando o controle absoluto ou o enfraquecimento do órgão (via fortalecimento da Guarda Nacional e das polícias) caso este fosse uma ameaça. A partir de 1930, o Exército incorporou uma definição autocrática de Estado e a impôs tanto no Estado Novo quanto, posteriormente, na Ditadura Militar.

A passagem para o modelo democrático em 1946 não representou o abandono desta perspectiva intervencionista e moderadora. Na obra **A origem do Colégio Militar de Belo Horizonte**, o coronel Clorindo Valladares evidenciava alguns argumentos que permitem perceber isso, ao defender o golpe do general Henrique Teixeira Lott em 1955 que garantiu a posse do então presidente eleito Juscelino Kubitschek.

O general Lott defendeu outrossim, no mesmo ato, com incedível estoicismo, as tradições estruturais da hierarquia militar não permitindo que se subvertessem os princípios fundamentais da disciplina militar e se lançasse ao Exército a nódoa de simples guarda pretoriana ou de janízaros aos seus soldados. A sua bravura cívica e pessoal defendeu a dignidade do nosso Exército, quando o chamado “caso Mamede” iria repercutir nos quartéis como verdadeiro desmoronamento dos princípios hierárquicos. Princípios estes que constituem a base orgânica de todos os Exércitos, mas que a politiquice dos países da América Latina em seu ganancioso proveito, por vezes tenta inverter.

Por esta razão mesmo, positivamente **não se pode, para os países sul-americanos, defender a tese do Exército mudo**. Infelizmente, não se pode ainda aplicar ao Brasil o estilo de conduta do Exército francês.

Todas as incursões que fizemos pelas variadas atividades do meio civil nos comprovaram esta conclusão; aliás com profunda tristeza **o nosso elemento civil exige educação e estatutos mais alinhados e a ele apropriados**. O país reclama uma elite política de sólida formação, com honesto e, sobretudo, rigoroso espírito público. (VALLADARES, 1956, p. 29-30, grifos nossos).

O repúdio ao “desmoronamento dos princípios hierárquicos”, provocado por disputas políticas internas, e a descrença na capacidade do meio civil de se organizar sem o direcionamento e a disciplina de uma “elite política de sólida formação” demonstrariam como qualquer ideal de neutralidade era descrito como ingênuo no Exército e justificaria sua intervenção na política civil. E os colégios militares podem, a partir disso, ser vistos como um dos espaços de formação dessa elite política, devidamente alinhada aos valores do Exército.

2.2 A produção dos valores da profissão militar

A compreensão da participação das Forças Armadas no campo educacional também passa pela compreensão do universo simbólico e valorativo no qual os colégios militares

operam. A ênfase nessa identidade pode ser observada no excerto do **Breviário cívico** para os alunos do Colégio Militar de Belo Horizonte.

Ao transpor os umbrais dos Colégios Militares deve o novo aluno ter em mente que deixou de ser um “particular”, um jovem isolado, para pertencer a uma Corporação, de tradição pequena em Belo Horizonte, mas que, em outros Estados do Brasil e, aqui mesmo, em Minas Gerais (em Barbacena), tem o seu passado, a sua tradição honrosa, que cumpre ser defendida e respeitada. Os Colégios Militares formam uma Instituição e todos os jovens que se colocam sob sua proteção devem ter, desde logo, orgulho do seu uniforme de “pupilos do Exército” [...]. Quem veste uma farda nunca está só; tem virtualmente atrás de si toda uma classe e as glórias imarcescíveis de suas tradições; o que todos fazem de nobre e digno constitui a sua honra coletiva; o que um só faz de vil, de indigno, mancha toda a corporação. O aluno, como os demais componentes, tem o dever de manter ilibada a dignidade da corporação a que pertence. (ALMEIDA, 1961, p. 1).

A entrada no colégio, embora não se caracterizasse formalmente pelo recrutamento como um soldado, implicava na adesão aos seus valores, práticas e símbolos. Nesse sentido, é importante debater as peculiaridades do universo militar, e esta pesquisa se propõe a apresentá-las na forma de alguns eixos como a distinção em relação ao mundo paisano, o peso dos elementos simbólicos e da tradição, os componentes do *ethos* militar e, por fim, a importância atribuída à educação (e à escolarização).

2.2.1 Distinção entre militares e civis

Uma das especificidades do universo militar é sua demarcada distinção em relação ao mundo civil. Celso Castro (2004), Edmundo Coelho (2000) e José Murilo de Carvalho (2006) convergem ao problematizar a tradição na produção acadêmica das ciências humanas acerca das instituições militares. Há uma tendência a enquadrá-las em grandes estruturas de explicação – por exemplo, ao explicar o comportamento político dos militares apenas por interesses de classe média ou como um mero instrumento manejado por elites econômicas.

Essa dificuldade de se compreender os valores militares a partir de seus próprios referenciais e processos de socialização acaba por desconsiderar as especificidades e lógicas internas das instituições. Nesse sentido, é importante apresentar estudos que demonstrem como os próprios militares compreendem sua relação com o mundo civil.

Em pesquisa de cunho antropológico realizada na década de 1980 na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), principal academia de formação dos oficiais do Exército, Castro (2004) observou que os cadetes, baseados no princípio da autoidentificação como uma elite militar, estabeleciam duas camadas de distinção social. Uma interna e hierárquica, em relação aos soldados rasos, considerado o “povo” que passa pelo serviço militar, mas não ingressa efetivamente na instituição ou não recebe a instrução aprofundada dos cadetes.

A outra distinção diz respeito ao seu relacionamento com o que consideram seu equivalente na elite civil – a formação universitária. Essa distinção entre o “aqui dentro” e o “lá fora” materializa-se em diversas práticas, como a noção rígida de higiene pessoal, a ênfase na estética militar e a proclamação de uma superioridade moral sobre seus equivalentes paisanos, como é listado por Castro em um quadro.

Quadro 1 – Representações dos cadetes e dos estudantes universitários paisanos

AMAN / “aqui dentro”	Faculdade / “lá fora”
Seriedade/profissionalismo/competência	Falta de seriedade/profissionalismo/competência
Atividade contínua	Ociosidade
Maturidade	Infantilidade
Atenção	Desatenção (apatia)
Os professores “dão o exemplo”	Os professores não “dão o exemplo”
Boa apresentação pessoal	Má apresentação pessoal
Linguajar correto	Gírias, palavrões
Verdadeira liberdade	Falsa liberdade
Disciplina	Displícência
Ordem	Desordem
Militares	Paisanos
+	–

Fonte: Castro, 2004, p. 44.

Castro ainda observa que boa parte do processo de construção desse discurso ocorre baseado na experiência de vários cadetes que cursaram o ensino secundário em colégios civis, sendo o hábito da “cola” um dos mais citados. Isso evidencia que a autorrepresentação de superioridade militar relaciona elementos acadêmicos e morais. A estes se acrescentariam o que o autor denomina atributos diferenciais ou “ambientais”, como uma vida mais saudável, ao ar livre, em comunidades “autênticas” de militares e com conhecimento do interior do país, devido aos contínuos deslocamentos. Compreender essa perspectiva de superioridade do conjunto militar sobre o conjunto paisano é um dos elementos fundamentais na construção do discurso de excelência dos colégios militares.

Esse discurso de superioridade é alimentado pela constante preocupação com o controle do comportamento de seus membros e com a relativa separação da instituição militar em relação ao mundo civil, como Janowitz destaca:

A profissão militar é um estilo de vida e cria exigências externas aos deveres oficiais, como outras profissões de vida ou morte. A regulamentação minuciosa do estilo de vida militar tem o fim de realçar a coesão grupal, a lealdade profissional e manter o espírito marcial. Em boa medida, a doutrinação militar tem sido eficiente devido à comunidade relativamente fechada em que os militares têm vivido. (JANOWITZ, 1967, p. 175).

O tema da distinção entre militares e civis aparece com nitidez ao se analisar as intervenções daqueles na política. Em um artigo de 1958, o **Correio da Manhã** retrata as intervenções como um rito comum no Brasil, inclusive chancelado por interpretações do artigo 177 da Constituição Federal de 1946.

“Destinam-se as Forças Armadas a defender a Pátria e garantir os poderes constituídos”. Mas quando e em que caso se dá a necessidade de defender os poderes constituídos? E quem deve ser defendido quando, porventura, dois ou mais poderes se julgam constituídos? Quem é, nesses casos, o juiz da intervenção das Forças Armadas na solução de problemas políticos? Talvez o Poder Judiciário? Mas este só julga **post factum**, quando já não se podem modificar os efeitos da intervenção militar (caso do [Movimento de] 11 de novembro) ou então, julga **ante factum** (quando se trata de criar um corpo de marechais, com ordenados de que também serão mais tarde beneficiários os ministros do Supremo). Não é o Judiciário, portanto, nem ninguém. (DECRETOS no Exército, 19 nov. 1958, p. 6, grifos do autor).

Porém, Coelho (2000) considera que as intervenções não são o comportamento político mais significativo dos militares, embora elas sejam os comportamentos mais espetaculares e os únicos que parecem instigar os analistas a se aperceberem das Forças Armadas. A dimensão institucional, “cotidiana”, das relações civis-militares é ainda pouco estudada no Brasil, o que impacta diretamente no estudo dos colégios militares. Essas instituições, localizadas na interseção entre o universo eminentemente civil das escolas secundárias e o ambiente militar dos quartéis, exemplificariam essa relação “cotidiana” entre os dois universos. Indo além, a expansão dos colégios militares a partir dos anos 1950 no Brasil parece indicar uma aproximação entre os ambientes militar e civil, não sem fortes tensões.

Ao estabelecer uma comparação entre os modelos de relações civis-militares nos Estados Unidos elaborados por Huntington (1957) e Janowitz (1967), Rosado *et al.* (2016, p. 5-6) afirmam que enquanto o primeiro enfatiza a incompatibilidade de valores entre ambos os grupos e a rígida separação (denominado modelo institucional puro), o segundo defende uma crescente convergência pragmática dos militares com os civis, em que elementos da tradição são abrandados em nome de uma acomodação (denominado modelo ocupacional pragmático).

Na análise do contexto de transformações no pós-Segunda Guerra Mundial, a proposta de Janowitz parece ser mais precisa, inclusive no contexto brasileiro. O autor destacou que, tradicionalmente, não havia entre os militares o problema de separar vida profissional e pessoal, ambas intimamente ligadas dado o intenso convívio entre as famílias dos militares. Porém, nesse novo contexto, com o aumento e a diversificação de tarefas do pessoal militar, a circulação em meios civis e a intensificação do diálogo com áreas de conhecimento externas ao meio militar, reduziu-se o relativo isolamento e homogeneidade dos militares. Sobre esse tema, o colunista Oscar de Andrade se expressou, em 1960, afirmando que “a expressão ‘paisano’ não tem mais lugar nos meios militares, porque os quartéis abriram suas portas para os civis, não

existindo diferença entre a túnica e o paletó. Todos são soldados, servindo à Pátria em ‘fronts’ diferentes.” (ANDRADE, 1960, p. 6).

Essa fluidez nas fronteiras entre civis e militares também esteve frequentemente embasada em aspectos políticos. O guia para a disciplina de Educação Moral e Cívica, de autoria do coronel Diniz Almeida do Valle, demonstra como essa perspectiva de complementação de tarefas entre militares e civis persistia nos anos 1970.

Não se pode, nem se justificaria distinguir perante o serviço da Pátria, mesmo em tempo de guerra, o militar do civil, o homem que peleja na frente de combate, nos ares ou no mar, do que labuta em qualquer setor de trabalho, porque ambos são fatores decisivos de progresso, na paz e na guerra. A destinação das Forças Armadas é a de servir à Pátria, lutando, sempre que preciso, para defendê-la de seus inimigos, externos ou internos, sob a inspiração dos ideais e propósitos da própria gente brasileira. (VALLE, 1971, p. 136).

Os interesses do então governo militar se voltavam para uma aproximação com os civis, devidamente inserida na perspectiva da “segurança nacional” e do combate ao inimigo interno. Evidentemente, é preciso relativizar esta suposta integração harmônica entre as esferas militar e civil, mas é inegável que o círculo militar, antes restrito ao quartel, ampliava-se para aspectos do mundo civil – um movimento do qual os colégios militares parecem ter participado.

2.2.2 Simbolismo e ritualismo militar

Uma característica importante do ambiente militar diz respeito ao peso conferido pela instituição ao seu universo simbólico e ritualístico. Algumas características comumente atribuídas aos militares, como o uso do uniforme, uma estética pessoal padronizada (cabelos curtos, ausência de barba, higiene rigorosa) ou a execução extenuante de exercícios físicos, têm origem em necessidades bastante práticas de eficiência em combate, facilitando sua organização e aumentando as chances de sobrevivência dos soldados.

Porém, outros elementos como prestar continência ou o metódico culto aos símbolos pátrios, sob um olhar apressado, podem parecer reminiscências anacrônicas de um passado idealizado. Entretanto, a análise mais detalhada do cerimonial militar indica um valor fundamental deste para a constituição de sua identidade e legitimação perante o público civil, inclusive nos colégios militares. O trabalho de Bronislaw Baczko (1985) sobre o conceito de imaginários sociais na elaboração de identidades pode trazer valiosas contribuições para essa percepção.

Os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual, como disse Mauss, ela se percebe, divide e elabora os seus próprios objetivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, **uma coletividade designa a sua identidade**; elabora uma certa representação de si; **estabelece a distribuição dos papéis e das posições**

sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de **modelos formadores** tais como o do “chefe”, o “bom súdito”, o **“guerreiro corajoso”**, etc. Assim é produzida, em especial, uma representação global e totalizante da sociedade como uma “ordem” em que cada elemento encontra o seu “lugar”, a sua identidade e a sua razão de ser. (BACZKO, 1985, p. 309, grifos nossos).

Esse trecho oferece diversos elementos para a reflexão sobre a identidade militar. Os imaginários são esquemas coletivos de interpretação das experiências individuais (BACZKO, 1985, p. 311), ou seja, um discurso que reúne as representações coletivas em uma linguagem inteligível. Na instituição militar, em que o peso da coletividade sobre os indivíduos é ainda mais evidenciado, a força de um imaginário comum também é mais intensa.

Além do aspecto interpretativo, os imaginários oferecem um esquema de valoração que molda comportamentos individuais e coletivos. A autorrepresentação de superioridade moral, o apreço pela hierarquia e pela disciplina, o culto à figura de heróis, entre outras práticas, evidenciam essa construção de um imaginário normativo.

Os imaginários também delimitam territórios, ou seja, definem os “outros” que não pertencem ao seu esquema interpretativo. A relação dos militares com os civis, por exemplo, é informada por um imaginário que atribui características (frequentemente negativas) ao paisano na comparação com os valores militares.

Outro estudo que oferece contribuições para a compreensão do peso dos elementos simbólicos no universo militar foi feito por Roberto DaMatta (1997), ao comparar, sob uma perspectiva antropológica, as celebrações do feriado de Independência, no Sete de Setembro, e o Carnaval no Brasil. Como o autor indica, os dias cívicos operam como rituais nacionais, dramatizando valores globais da sociedade. O dia da pátria, em particular, constitui um rito histórico de passagem da nação. Contrastando fortemente com o caráter informal, descontraído e satírico do Carnaval, a performance do Dia da Independência é altamente formal e militarizada, com espaços sociais bastante demarcados, que se associam ao Estado e, particularmente, às Forças Armadas.

Nos tradicionais desfiles de Sete de Setembro, dirigidos pelas autoridades, a hierarquia é reproduzida (autoridades, grupos que desfilam, público) e busca-se estabelecer um sentimento de unidade corporativa pelo respeito comum aos símbolos nacionais. Outro símbolo que se destaca é o uniforme, elemento que produz homogeneidade, mas ao mesmo tempo segrega a pessoa do resto da sociedade e de seus outros papéis nela¹⁶. Essa reflexão oferece um parâmetro

¹⁶ DaMatta estabelece uma interessante comparação entre o uniforme e a fantasia de carnaval. O primeiro se orienta por uma perspectiva de metonímia, inserindo a parte no todo, além de ser pensado para o uso cotidiano. Já a segunda atua como uma metáfora de desejos pessoais, que oculta o indivíduo que o utiliza e só é utilizado no contexto social específico da festa.

importante para analisar tanto as práticas cívicas internas nos colégios militares quanto sua exibição em eventos mais amplos, como os próprios desfiles cívicos – inclusive em competição com as escolas civis.

O tema das tradições também é relevante na análise do universo simbólico militar. Eric Hobsbawn, através do conceito de “tradição inventada”, oferece um instrumento analítico importante para a compreensão desse aspecto.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN, 1997, p. 9).

Inspirado nesse conceito de Hobsbawn, Castro (2002) o integrou ao seu estudo sobre o Exército, tratando da invenção de três tradições na organização: o culto ao Duque de Caxias¹⁷, como seu patrono, as comemorações da vitória sobre a Intentona Comunista de 1935 e o dia do Exército, comemorado em 19 de abril.

A primeira tradição foi estabelecida em 1923, quando a figura de Caxias substituiu a do marechal Osório¹⁸ como referência no Exército. Teve peso nesse processo a Missão Militar Francesa, que ajudou a introduzir a figura dos patronos¹⁹, entre as quais se ressaltou Caxias, erigido ao posto de patrono supremo por encarnar a obediência hierárquica e a moderação política que se pretendia estabelecer no conturbado cenário político do Exército nas décadas de 1920 e 1930.

A segunda tradição, produzida no contexto das guerras mundiais e da bipolarização internacional subsequente à Guerra Fria, enfatiza o comunismo como um inimigo estrutural do Exército Brasileiro. Além da oposição pelo aspecto político, o comunismo era apontado como uma ameaça de desagregação da cadeia hierárquica, um aspecto também ressaltado por Rodrigo Motta (2002) ao analisar a constituição do anticomunismo nos meios militares.

Já a terceira tradição, instituída em 1994, relaciona-se com a Batalha de Guararapes²⁰. Essa tradição liga-se à construção de um discurso de integração racial entre brancos, negros e

¹⁷ Luís Alves de Lima e Silva (1803-1880), duque de Caxias, em cuja data de nascimento, 25 de agosto, celebra-se o Dia do Soldado.

¹⁸ Manuel Luís Osório (1808-1879), marquês de Herval, marechal do Exército Brasileiro. Tornou-se célebre pela participação na Guerra do Paraguai, na qual comandou as tropas brasileiras na batalha de Tuiuti, maior batalha campal da história sul-americana e decisiva na vitória do conflito.

¹⁹ As Armas também estabeleceram aí seus patronos, com os exemplos de Antônio Sampaio na Infantaria, Manuel Osório na Cavalaria e Emílio Mallet na Artilharia.

²⁰ Composta de dois confrontos ocorridos em 1648 na capitania de Pernambuco, a batalha marcou a derrota das forças holandesas da região frente a uma coalização luso-brasileira. Na data principal da batalha, 19 de abril, é celebrado o Dia do Exército.

indígenas para a defesa do solo pátrio. No contexto político da redemocratização, o desejo do Exército de elaborar uma representação menos formal e mais “popular” foi encarnado na representação mítica de Guararapes e serviu à instituição como um novo discurso legitimador.

A institucionalização das celebrações em torno desses três elementos, porém, mais do que apenas compor um calendário cívico, contribuiu para que o próprio Exército se (re)inventasse enquanto instituição. Como o autor destaca, a invenção dessas tradições “seria a tentativa de expressar identidade, coesão e estabilidade social em meio a situações de rápida transformação histórica, através do recurso à invenção de cerimônias e símbolos que evocam continuidade com um passado muitas vezes ideal ou mítico” (CASTRO, 2002, p. 11).

Assim, a correspondência exata entre os eventos celebrados e as evidências históricas concretas tem pouca relevância na constituição dessas tradições. Como Baczko (1985, p. 312) indica, os imaginários “intervêm ativamente na memória coletiva, para a qual, como dissemos, os acontecimentos contam muitas vezes menos do que as representações a que dão origem e que os enquadram”.

Nos colégios militares há a constante referência a Caxias, mas acrescentam-se outros heróis cívicos como Tiradentes²¹ e Olavo Bilac. Além disso, a instituição estabelece seus próprios referenciais, associados principalmente à figura de seus fundadores ou “patronos”, como os marechais Trompowsky, Espiridião Rosas e Henrique Lott (personalidades que serão abordadas no próximo capítulo).

2.2.3 Valores militares

As especificidades da profissão militar passam também pelo seu *ethos*, os valores que norteiam a formação do que Celso Castro denomina “espírito militar”. Esse termo busca abarcar os elementos que constituem um tipo de identidade profissional que vai além da caserna, mas busca alcançar todos os aspectos da vida do militar.

A meu ver, todos esses ensinamentos são fundamentais para a construção do espírito militar. A notícia que eles transmitem é clara: **os militares são diferentes dos paisanos. E não apenas diferentes, mas também melhores.** São melhores – nessa visão – não por características singulares que os militares tenham ou venham a ter individualmente, mas porque eles – enquanto coletividade, corpo – viveriam da maneira correta. Englobando e fundamentando todos os níveis de características diferenciais entre militares e paisanos acima mencionadas existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da **preeminência da coletividade sobre os indivíduos.** O resultado é a representação da carreira militar como uma

²¹ Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792), vulgo Tiradentes, único membro da Inconfidência Mineira (1789) executado pela Coroa portuguesa em 21 de abril e, posteriormente, alçado à categoria de mártir cívico pelos governos republicanos.

“carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si. (CASTRO, 2004, p. 46, grifos nossos).

Os temas da distinção e da superioridade perante os civis aparecem aqui novamente, fundamentados no pressuposto da força do aspecto coletivo sobre o individual. Nessa perspectiva, o treinamento para se tornar um militar é um tipo de formação para um destino exclusivo: o serviço de proteção armada do Estado e dos cidadãos, calcada nos valores primordiais da disciplina e da hierarquia e na produção do uso eficiente da força. É a partir desse universo de valores que as corporações orientam sua ação na esfera educacional, alicerçada em um *esprit de corps* constantemente evocado.

A ênfase nos valores defendidos pela coletividade militar foi, e ainda é, um dos atributos que os colégios militares enumeram em seu discurso de qualidade. A comparação entre os colégios e as demais instituições de ensino (obviamente favorável aos primeiros nesse discurso) constitui um elemento central para a construção de seu discurso de qualidade.

O comportamento dos militares, tanto no campo profissional quanto em suas posturas políticas, é frequentemente descrito como conservador ou tradicionalista. A definição desses termos é um tema complexo e sujeito a generalizações²². Para Karl Mannheim (1981), o emprego dessas palavras pelo senso comum tendeu a convergi-las a sinônimos.

Segundo Mannheim (1981, p. 102), o tradicionalismo é “uma tendência a se apegar a padrões vegetativos, a velhas formas de vida que podemos considerar como razoavelmente onipresentes e universais”. Dessa forma, o tradicionalismo se manifestaria em um âmbito mais cultural e valorativo (apesar de exercer alguma repercussão política), estando presente em todas as sociedades e contextos históricos, caracterizando-se essencialmente por um culto ao passado e à contínua transmissão geracional de valores e práticas. A discussão sobre a categoria tradição, presente em discursos dos mais variados espectros políticos e campos sociais (como “tradição marxista”, “tradição católica”, “tradição operária”, entre outros), exemplifica essa dificuldade de categorização.

O conceito de conservadorismo tampouco é de fácil definição. O uso mais frequente do adjetivo conservador do que do substantivo conservadorismo indica “a variedade de significados atribuídos ao primeiro e a dificuldade de determinar a natureza e fins do segundo”

²² Outro termo usado com frequência na linguagem política é reacionário. Distinguindo-se tanto do conservadorismo quanto do progressismo, Bianchi (1997, p. 1073) afirma que “o termo indica genericamente todo comportamento coletivo que, opondo-se a um determinado processo evolutivo em ato na sociedade, tenta fazer regredir essa sociedade para estádios que aquela evolução tinha ultrapassado. Em sentido mais restrito e corrente, são considerados reacionários aqueles comportamentos que visam inverter a tendência, em ato nas sociedades modernas, para uma democratização do poder político e um maior nivelamento de classe e de status, isto é, para aquilo que comumente é chamado de progresso social”.

(BONAZZI, 1997, p. 242). Além disso, o conservadorismo não se resume a uma única corrente política, apresentando uma trajetória, nos séculos XIX e XX, de cisão em diversas tendências e movimentos políticos, por vezes antagônicos entre si.

Dito isso, pode-se propor que o conservadorismo constituiu, de forma mais explícita e articulada, uma posição política que “designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras” (BONAZZI, 1997, p. 242). Esse pensamento tem uma origem histórica mais precisa, no final do século XVIII, a partir da obra de autores como Edmund Burke (1729-1797), opondo-se às correntes radicais do Iluminismo e à Revolução Francesa (1789-1799).

O conservadorismo se identifica mais frequentemente com os interesses de grupos sociais que já controlam mecanismos de poder (como os militares, no que tange ao monopólio do uso da força). É importante ressaltar que o pensamento conservador não se confunde com o imobilismo, pois contém uma visão evolutiva da sociedade, descrita como uma acumulação de conhecimentos e experiências – e não uma superação dialética do passado – que não desestabilizem os elementos da ordem vigente considerados fundamentais, como a propriedade e os valores religiosos ou cívicos. Segundo Bonazzi (1997), o conservadorismo se caracterizaria por uma postura cética frente aos valores do progressismo, quais sejam, a crença iluminista-progressista de perfectibilidade do ser humano pela razão e a possibilidade de colaboração espontânea livre da coação do poder político.

O Conservadorismo, ao contrário, partindo da consciência dos limites inerentes ao homem, limites distantes e distanciáveis, mas sempre presentes, reconhece no poder, na coação política, um fator importante e necessário na sociedade, intimamente ligado à finitude humana. Profundamente ambíguo e demoníaco, o poder político é, para o Conservadorismo, o cimento da sociedade que, seja qual for a sua estrutura, sem ele, cairia na anarquia. (BONAZZI, 1997, p. 245).

A partir desses conceitos e das obras de Huntington (1957), Janowitz (1967) e Pedrosa (2012), pode-se delinear alguns elementos que ajudam a explicar a adesão da instituição militar e da maior parte de seus membros não apenas a práticas tradicionalistas, mas a um pensamento conservador.

Huntington (1957) salienta que esse pensamento guarda profunda relação com a realidade da guerra experimentada pelos militares. No contexto extremo e incerto da guerra²³

²³ Um dos autores a abordar mais detalhadamente o tema foi o teórico militar prussiano Karl von Clausewitz (1780-1831) tido como integrante das grandes matrizes da reflexão sobre os propósitos e procedimentos bélicos, principalmente devido à obra **Da Guerra**, de 1832. Clausewitz afirma que o perigo, o esforço, a incerteza e o acaso são os quatro elementos que compõem o clima da guerra (1996, p. 112). Nesse sentido, afirma que “a guerra tem uma maneira de encobrir o palco com um cenário grosseiramente revestido de aparições medonhas. Uma vez retirado o cenário, e o horizonte se tornado desobstruído, os acontecimentos confirmarão as suas

há pouco para discussão e experimentação, sob o risco de sobrevivência, o que dá origem a uma postura baseada na escolha das soluções mais seguras, já testadas e convencionais, e que possam ser aplicadas rapidamente a todo o corpo militar. Concordando com Huntington, Janowitz (1967) afirma que o pensamento militar reconhece na violência o árbitro final das relações humanas. Isso se traduziria na adoção de uma postura cética a formas de resolução de conflitos que não envolvam a manutenção de uma força militar dissuasória.

A esse “condicionamento profissional” soma-se a própria identificação das Forças Armadas com o Estado, tanto no plano institucional de sua defesa quanto no plano dos valores a ele associados, como o nacionalismo e o civismo. Em particular, o medo de quebra da hierarquia por disputas políticas internas ou de perda do monopólio do uso da força frente a grupos revolucionários reforça nos militares a crença em opções conservadoras.

Outro elemento envolve a desconfiança dos militares em relação às decisões dos civis e à condução de políticas públicas para o setor da defesa. Em particular, os debates sobre o orçamento militar produzem frequentes tensões entre as Forças Armadas e os poderes civis, como Janowitz destaca no caso dos Estados Unidos.

Pouco se aprecia o fato de que uma democracia política exige pressões competitivas. As intermináveis lutas em torno do orçamento militar só servem para reforçar a concepção de que a política partidária e as atividades de grupo de pressão sejam nocivas. O conservadorismo militar inclina-se a ignorar as vantagens e salvaguardas de um consenso a que se chega debatendo interesses e pressões em conflito. Numa mistura de realismo e ingenuidade, os militares inclinam-se a esvaziar a importância da ‘política’ em questões de segurança nacional. (JANOWITZ, 1967, p. 248).

Elementos desse debate também foram observados no Brasil, haja vista as reiteradas reclamações das elites militares durante o Segundo Reinado e a Primeira República sobre os poucos recursos para manutenção e modernização da força. Nesse caso, o alinhamento conservador ocorre por uma reação ao jogo político-partidário visto pelos militares de forma negativa, o que inclusive estimularia o apoio a soluções autoritárias como aconteceu na implantação do Estado Novo. Cabe destacar que a origem social (especialmente entre os oficiais provindos de camadas médias) e a influência religiosa também têm impacto nesse alinhamento, ainda que em caráter mais individual do que institucional.

Por outro lado, Janowitz pondera que esse conservadorismo foi amenizado pela crescente entrada de profissionais civis em funções específicas (ligadas à logística ou à tecnologia), assim como pela exigência de maior contato das elites civis com a opinião pública a partir da Segunda Guerra Mundial. Na opinião do autor, isso atuaria como uma influência

convicções anteriores – este é um dos maiores abismos existentes entre o planejamento e a execução” (CLAUSEWITZ, 1996, p. 130).

contra tradicionalismo e autoritarismo nas Forças Armadas, tornando o conservadorismo militar mais “uma forma do que um conteúdo” (JANOWITZ, 1967, p. 239).

Dentre todos esses fatores, no entanto, Pedrosa (2012) destaca que a educação militar desempenha um papel decisivo na produção do pensamento conservador. A importância da relação entre a forma pela qual o processo educativo ocorre no meio militar e a formação de um pensamento conservador entre seus membros é assim destacada pelo autor:

A educação militar reflete o conservadorismo em duas vertentes. A primeira é a que incentiva a reprodução de comportamentos e práticas militares consagrados, por meio do uso de fórmulas doutrinárias expressas nos manuais de combate e nos regulamentos militares. Essa vertente da educação militar também se reflete na grande importância dada ao estudo da História nas academias militares e escolas de estado-maior, buscando extrair ensinamentos das experiências militares do passado. [...] A segunda vertente também se relaciona com o estudo da História, mas agora com o intuito de desenvolver virtudes cívicas e militares e de instilar nos aprendizes os valores correspondentes a essas virtudes, pois embora a guerra seja uma realidade brutal, não há atividade humana na qual as questões morais sejam tão evidentes e cruciais. (PEDROSA, 2012, p. 2-3).

Se confrontarmos a ponderação feita por Janowitz sobre a influência civil com os elementos constituintes da educação militar expostos por Pedrosa, pode-se conjecturar a quais necessidades os colégios militares deveriam atender. A educação de caráter conservador nesses espaços não se limitava apenas a uma reprodução endógena dos valores militares, mas à sua divulgação e exaltação em meios civis alinhados a esse modelo.

Por ser uma instituição vinculada ao Exército, o CMBH estava inserido no sistema de valores e no pensamento estratégico da corporação, além de ser um canal de transmissão de suas visões políticas. Em um contexto de alinhamento dos militares brasileiros ao bloco capitalista da Guerra Fria (1945-1989), o anticomunismo foi um dos princípios ideológicos mais presentes na corporação.

Ao abordar a trajetória do anticomunismo no Brasil no século XX, Rodrigo Motta (2002, p. 16) destaca que este se disseminou no país principalmente a partir de 1917, no contexto da chegada dos bolcheviques ao poder na Rússia. O anticomunismo é caracterizado como uma frente política, comportando grupos com motivações diversas e não apresentando, portanto, um programa político homogêneo.

No Brasil, o anticomunismo se caracterizou por três grandes matrizes: o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo. A matriz católica, com diversos membros da Igreja como seus proponentes, foi a mais atuante desde o início, voltando-se principalmente para os aspectos morais do materialismo comunista. Já a matriz nacionalista teve nas Forças Armadas um crescente polo de atuação, especialmente a partir da década de 1930. Por sua vez, a matriz

liberal, cuja base se encontrava no empresariado, desempenhou, segundo Motta (2002), um papel inicial de menor escala na atuação anticomunista no Brasil daquela década.

O anticomunismo cresceu, como plataforma política, principalmente nos anos 1930, acompanhando um contexto de crise no sistema capitalista mundial, de sucesso econômico da União Soviética, do aumento das greves e da atuação sindical, além da adesão de figuras célebres à época, como Luís Carlos Prestes. Ainda de acordo com Motta (2002), houve dois grandes surtos anticomunistas: o primeiro entre os anos de 1935 e 1937, relacionado com a chamada Intentona Comunista de 1935²⁴, e o segundo entre 1961 e 1964, que culminou no golpe militar que depôs o presidente João Goulart.

Ao contrário das revoltas tenentistas, cujas cisões na organização militar puderam ser eventualmente neutralizadas pelas anistias e progressões na carreira, o levante de 1935 combinou a quebra da hierarquia militar com uma clivagem ideológica mais profunda. O evento consolidou a presença do anticomunismo nas Forças Armadas por sua caracterização como uma “traição”, tanto corporativa quanto nacional, supostamente servindo a interesses do comunismo internacional. Descrito como um “assassinato covarde de valentes soldados” por membros infiltrados, a data do evento, 27 de novembro, foi transformada em cerimônia anual no Exército que relembra seus mortos e que constitui uma de suas “tradições inventadas”, segundo Castro (2002).

A partir do impacto do levante de 1935 nas Forças Armadas, Motta (2002, p. 36-37) reafirma os motivos que embasavam a associação desse órgão com o nacionalismo anticomunista. O primeiro seria o respeito estrutural da organização ao *status quo* institucional e à garantia da ordem, manifestando o conservadorismo militar anteriormente descrito por Huntington (1957) e Janowitz (1967).

Em decorrência disso, há também a ideia de preservação da integridade nacional contra a ameaça de ideias que estimulem o antagonismo de classe. A nação representaria a união indissolúvel e harmônica entre povo, território e Estado, digna de veneração cívica. As raízes desta visão de nacionalismo anticomunista são assim descritas por Motta:

O nacionalismo que serviu de inspiração para os anticomunistas tem origem remota em modelos conservadores elaborados no século XIX, principalmente associados ao romantismo alemão. Tal vertente do nacionalismo, que também foi influenciado pelo corporativismo, encontrava seu fundamento central na visão da nação como conjunto orgânico, unidade superior a qualquer conflito social. Esse nacionalismo de viés

²⁴ A Intentona Comunista foi uma revolta armada, ocorrida entre 23 e 27 de novembro de 1935 contra o governo de Getúlio Vargas, organizada por militares membros da Aliança Nacional Libertadora com o apoio do Partido Comunista Brasileiro. O plano, que consistia na captura de instalações militares em Recife, Natal e Rio de Janeiro, foi rapidamente suprimido, com dezenas de mortos. O discurso anticomunista governamental e militar posterior inflou as proporções do evento e elaborou o discurso pejorativo em torno deste, expresso pelo emprego do termo intentona, ou seja, um intento irracional.

conservador enfatizava a defesa da ordem, da tradição, da integração e da centralização, contra as forças centrífugas da desordem. (MOTTA, 2002, p. 29).

Outro elemento que embasa o nacionalismo anticomunista entre os militares é a ameaça de quebra da hierarquia e do espírito de corpo a partir de divisões internas na corporação, sendo os eventos de 1935 uma peça importante para esse discurso. Como visto no capítulo anterior, a quebra da hierarquia se associava ao medo da perda do monopólio do uso da força e à subversão da cadeia de comando em uma organização que há décadas tentava unificar seu discurso político e aumentar sua influência.

A vinculação entre nacionalismo e anticomunismo, nos meios militares, foi apropriada como um mecanismo para se inculcar a unidade institucional. O princípio do “inimigo comum” contribui, ao menos na esfera discursiva, para neutralizar as disputas internas, reforçando tanto a “comunidade imaginada” ampla da nação quanto a específica dos militares, se tomarmos a expressão de Anderson (1989). Este efeito unificador do anticomunismo entre os militares é destacado por Motta.

A bandeira do anticomunismo constituiu um elemento agregador para as FFAA, um instrumento ideológico para facilitar a união das corporações militares. Nada melhor para forjar a unificação de um grupo social do que a existência de um inimigo poderoso, ameaçador. Não se está afirmando que a crença no ‘perigo comunista’, por parte dos militares, fosse insincera, apenas que ela foi manipulada em benefício da solidificação dos laços corporativos. (MOTTA, 2002, p. 118).

Se, como vimos, para Gellner (1973) e Hobsbawn (2008), a escola assumiu um papel fundamental para a disseminação do nacionalismo mais amplo, o anticomunismo nacionalista dos militares também pode ter usado desse recurso, e os colégios militares se orientariam por essa perspectiva. Por exemplo, em 1936 foi preso um grupo de seis alunos do CMRJ sob a acusação de “professarem doutrinas comunistas” (PRISÃO de alunos..., 1936, p. 2).

O mesmo pode ser identificado no discurso de abertura do Colégio Militar de Belo Horizonte, em 1956, feito pelo seu primeiro comandante, o general de brigada Newton O’Reilly de Souza, que assim afirmou:

Aqui não há lugar para os cétricos e hesitantes, nem para os pregadores de ideologias exóticas que, com seu ateísmo desenfreado, vêm procurando em vão destruir a sã trilogia: Deus, Pátria e Família. Para combater esse materialismo não basta a repulsa individual às suas atividades dissolventes: mister se faz uma preparação moral e cívica, desde o berço, e esse preparo só pode ser feito pela Educação. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 197).

A crítica às “ideologias exóticas”, ateias e materialistas demonstra a expectativa de que o CMBH seria um instrumento na luta anticomunista, especificamente entre a juventude mineira. Em particular, o emprego do lema integralista “Deus, Pátria e Família” por parte do comandante acrescenta uma nova camada a esse anticomunismo, uma vez que indica que sua

origem também se embasa nos princípios de uma organização inspirada em movimentos de extrema-direita, como o fascismo e o nazismo.

Outro aspecto valorativo importante para o universo militar é a exaltação do espírito guerreiro e honrado. O tipo ideal do “líder heroico” apresentado por Janowitz é uma representação constantemente evocada no meio militar, uma vez que, para o autor, “o heroísmo é uma parte essencial dos cálculos, até mesmo para os pensadores militares mais racionais e lúcidos” (JANOWITZ, 1967, p. 38). Essa exaltação aparece tanto na forma do culto a figuras como Caxias ou Tiradentes quanto na reverência a valores abstratos associados ao heroísmo, como o dever, a abnegação, o sacrifício e o patriotismo.

O sociólogo norte-americano também ressalta que as instituições militares guardam traços de seu passado aristocrático, compreendendo a honra tanto como um meio (código de comportamentos esperados) quanto como um fim (manutenção da autoimagem positiva). Entretanto, no século XX, a intensificação das relações com o meio civil produziu uma intensa pressão sobre esses valores, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 2 – Valores da honra tradicional militar

Valor tradicional	Tensão contemporânea
Conduta cavalheiresca	Pragmatismo econômico e social
Fidelidade pessoal	Controle burocrático
Fraternidade entre os militares	Alargamento da comunidade militar aos paisanos
Busca da glória	Rejeição atual às guerras

Fonte: elaborado com base em Janowitz, 1967, p. 214-215.

Ainda segundo Janowitz, esses valores colocam os militares também em uma posição de tensão externa com outros grupos sociais, como as elites empresariais. Apesar de sua já descrita orientação predominantemente conservadora na defesa da propriedade privada, os militares deploram o que consideram uma visão materialista e pragmática dessas elites. A tensão entre os interesses tradicionais, de estimular vocações militares, e os pragmáticos, ligados ao sucesso acadêmico, perpassou, inclusive, a constituição e o funcionamento dos colégios militares no Brasil.

Apesar dessas tensões, a defesa dos valores tradicionais atribuídos ao espírito militar permaneceu sólida no discurso de suas instituições. Isso pode ser observado pela manutenção da maior parte dos elementos simbólicos citados anteriormente e de rotinas consideradas essenciais à identidade militar, como a continência, a ordem unida, as guardas e as celebrações cívicas.

Figura 1 – Guarda estudantil do busto do fundador do CMRJ em 1911



Fonte: COLLEGIO militar, 13 maio 1911, p. 8.

A figura 1 permite observar como um desses elementos, a guarda, foi reproduzido no espaço de um colégio militar, envolvendo elementos como o uso do uniforme, a presença de símbolos pátrios e o culto a uma personalidade militar. Essa importância atribuída à rotina, ou seja, à repetição metódica de determinados ritos, é parte constituinte do conceito de dever, sobre o qual Émile Durkheim reflete ao analisar as características da educação moral:

O dever é regular, ele aparece sempre igual, uniforme, monótono mesmo. Os deveres não consistem em atos heroicos, realizados esporadicamente, nos momentos de crises intermitentes. Os verdadeiros deveres são cotidianos, e o curso natural da vida os traz de volta periodicamente. Aqueles que gostam muito da mudança e da diversidade a ponto de ter horror por toda uniformidade correm o sério risco de serem moralmente incompletos. A regularidade é o análogo moral da periodicidade orgânica. (DURKHEIM, 2012, p. 48-49).

A definição do sociólogo francês ajuda a esclarecer a sistemática defesa, feita pelos militares, da execução de seus ritos em espaços como quartéis e escolas. A uniformidade e a regularidade, tão caras ao pensamento militar no contexto extremo das guerras, devem ser inculcadas durante os períodos de paz pela rotina. Isso produziria não só uma eficiência operacional, mas uma forma de moralidade evidenciada pelo conceito de pundonor militar, ou seja, um sentimento de honra e decoro coletivo das organizações militares que deve orientar o comportamento individual.

A educação militar também se sustenta fortemente na exaltação do espírito guerreiro e honrado, inclusive em suas manifestações na educação básica. Horta (1994) destaca, por exemplo, o apoio de Azevedo Amaral ao ensino militar infanto-juvenil, menos por seus efeitos técnicos na qualificação da tropa e mais por seu suposto impacto moral e intelectual – aproximando-o da perspectiva de Olavo Bilac. Horta aponta ainda que, nos artigos de Azevedo

Amaral na revista **A Defesa Nacional** na década de 1910, aparece a defesa de um projeto de educação militar “doméstica” e da elaboração de campanhas educativas infantis que tivessem como ideal formativo a figura do soldado temente a Deus e à pátria. Nos colégios militares também aparece essa exaltação, como se observa na lista de qualidades morais esperadas dos alunos do CMBH, enumeradas em seu **Breviário cívico**:

- LEALDADE ao Colégio e ao Curso; para com seus companheiros e seus chefes. Para isso, dignificar e honrar o nome do Colégio, em qualquer situação;
- RESPEITO às personalidades, às qualidades e defeitos, às atitudes e opiniões de outrem; respeito aos chefes; respeito aos colegas; respeito a si próprio. Para isso, ser educado, compreensivo, digno, altivo, bravo;
- DISCIPLINA: cumprindo exatamente e alertando os colegas sobre o cumprimento de todas as ordens, tarefas, missões recebidas e as leis e aconselhando aos colegas à obediência à legislação. A disciplina e a hierarquia constituem a base de toda organização, militar ou civil.
- CONFIANÇA: em si, nos companheiros e nos chefes. Para isso cultivar o princípio de responsabilidade; nunca se eximir dela; não iludir ninguém.
- ESPÍRITO DE SOLIDARIEDADE, apoiando os colegas nas dificuldades; ajudando-os a vencerem suas deficiências, apontando-lhes o rumo certo, cultivando e mantendo relações de amizade e apoio.
- ESPÍRITO DE UNIÃO evita a maledicência, a malquerença, a publicidade em torno de fatos, acontecimentos e assuntos internos do Colégio; evita qualquer sentimento de inveja ou recalque em relação a companheiros que se destaquem. Para isso, lutar para evitar a criação de complexos;
- ESPÍRITO DE LUTA pela grandeza do Colégio, na defesa dos seus ideais, no cumprimento de missões esportivas, no cumprimento do ideal pelo qual buscou este Colégio, isto é, o de tornar-se um homem culto. (ALMEIDA, 1961, p. 4-5).

Ao comparar esse trecho do **Breviário** com os já listados valores da honra tradicional militar apresentados por Janowitz, percebe-se as correspondências: conduta cavalheiresca – espírito de solidariedade; fidelidade pessoal – lealdade e respeito; fraternidade – confiança e espírito de união; busca da glória – espírito de luta. A associação direta entre o ambiente militar e a formação de qualidades morais será um elemento recorrente do discurso de qualidade da instituição, espelhando movimentos similares em outros estabelecimentos militares de ensino, como Castro aborda ao analisar a Academia Militar das Agulhas Negras, responsável por formar a elite dos oficiais no Exército.

Uma outra série – agora de atributos morais – reforça e amplia aquela fronteira: o senso de honestidade e “retidão” de caráter: a preocupação com causas “nobres e elevadas” – Pátria, Brasil (no Curso Básico, quando um oficial grita “Brasil!”, os cadetes aprendem a contestar em uníssono: “Acima de tudo!”); o “espírito de renúncia” e o desapego a bens materiais; o respeito à ordem, à disciplina e à hierarquia, são os exemplos mais comumente citados pelos cadetes (CASTRO, 2004, p. 45).

Esse trecho permite observar que ao aspecto aristocrático, superior, dos valores militares se junta uma perspectiva quase sacerdotal, baseada no desapego a interesses vistos como meramente profissionais – materiais e individuais – em nome de ideais elevados. A profissão

militar é, como já foi destacado, totalizante, na qual o coletivo idealizado da pátria situa-se “acima de tudo”.

Entre os valores militares dois ocupam um papel central na conformação da identidade profissional desse grupo: a hierarquia e a disciplina. O discurso de excelência construído pelos colégios militares tem esses valores como pilares, reproduzindo suas manifestações e atribuindo a elas a receita de seu sucesso.

A centralidade desses valores pode ser exemplificada pela relevância dada a eles no Estatuto dos Militares, que os considera a base institucional das Forças Armadas e os elementos a serem obedecidos mesmo pelos reservistas remunerados e reformados. No artigo 14, a hierarquia militar recebe sua definição.

A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à sequência de autoridade. (BRASIL, 1980, documento não paginado).

Com base nesses elementos, pode-se afirmar que o conceito de hierarquia tem como base a subordinação (um aspecto técnico, burocrático do funcionamento do aparato militar) e a deferência (um aspecto de natureza mais simbólica, embora não menos enfatizado). Como Weber (1982, p. 230) já destacava, a hierarquia burocrática – ou seja, um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores – é um elemento que se encontra presente em diversas organizações como igrejas, empresas e outros ramos do Estado, o que o torna mais compreensível pelo universo civil.

A deferência cerimoniosa, por outro lado, tende a causar maior impacto entre os civis, realçando sua distinção em relação aos militares, como Janowitz ressalta.

Para o civil, um elemento desconcertante do senso militar de solidariedade é a ênfase dada à saudação, pois ela exige que todos os níveis da hierarquia acusem a presença de oficiais de maior graduação [...]. No entanto, tem-se a impressão de que a continência foi escolhida como símbolo de oposição a tendências civis e que por isso é mantida resolutamente. (JANOWITZ, 1967, p. 219).

Nos colégios militares há um processo de reprodução da hierarquia militar, dos gestos e símbolos que a materializam e que têm por objetivo realçar seu caráter militar. À tradicional hierarquia escolar definida pela relação professor-aluno acrescenta-se um peso institucional, com a ideia de pertencimento a um órgão militar. O **Breviário cívico** indica essa dimensão ampliada da hierarquia ao constantemente ressaltar a obediência aos superiores (e não apenas aos professores), assimilando para o colégio a linguagem de um quartel.

Nunca te mostres íntimo de seus superiores. Não julgues que, assim procedendo, fazes supor, aos que te observam, que gozas de intimidade do oficial ou do professor, e, com isso aumentas o teu valor pessoal. Quando, em qualquer ocasião e por qualquer pretexto, falares a um superior, até mesmo um colega investido de função autoritária,

deves manter uma linha digna e uma atitude correta. Esta maneira de proceder, que a alguns poderá parecer exagerada, é, além de um dever, a demonstração que ofereces do valor da farda do Colégio Militar de Belo Horizonte. (ALMEIDA, 1961, p. 16).

O trecho indica que as relações hierárquicas também eram reproduzidas entre os próprios alunos. Isso acontecia de diversas formas, como a autoridade atribuída aos alunos monitores e a hierarquia entre os anos escolares, tendo os mais velhos proeminência sobre os novatos. A partir disso, é possível traçar um paralelo com as observações de Castro acerca das relações entre os cadetes na AMAN.

A hierarquia militar – ou melhor, a hierarquia do corpo de oficiais – apresenta uma característica fundamental: ela fraciona um *grupo de pares*. Um capitão, um coronel ou um general já foram cadetes; pode-se dizer que, de certa forma, eles são cadetes com alguns anos de experiência e de idade a mais. Todos são oficiais e comungam o mesmo espírito militar. [...] Embora os oficiais sejam vistos pelos cadetes como aqueles que têm poder, que os pressionam e punem, por outro lado são modelos daquilo que os cadetes pretendem vir a ser. (CASTRO, 2004, p. 26-27, grifos do autor).

Se adaptarmos essas observações para o contexto dos colégios militares, um dos objetivos para o estabelecimento de hierarquias discentes seria exatamente estimular o espírito de emulação. Ao introduzir diferenças dessa natureza no “grupo de pares” dos estudantes, busca-se reforçar também o discurso meritocrático, muito caro ao ambiente militar.

Por sua vez, a disciplina também recebe uma definição no Estatuto dos Militares supracitado.

Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo (BRASIL, 1980, documento não paginado).

Nesse sentido, o conceito militar de disciplina incorpora os temas da obediência, tanto ao superior hierárquico quanto às regras, e da postura disciplinada. Mais uma vez, há diversas instituições na esfera civil onde esses valores são também ressaltados, com graus e interpretações variadas.

Weber (1982) contrapõe a disciplina racional e impessoal ao carisma individual, ressaltando seu caráter metódico e coletivo e identificando-a com a dominação do tipo burocrático. Seguindo essa proposta, a permanência do supracitado “espírito heroico” diz cada vez menos da capacidade individual do soldado ou do oficial de obter vitórias militares, dando lugar à adesão a um planejamento racional eficiente. Ao analisar exemplos de organização militar desde a Antiguidade até a Modernidade, o autor demonstra que as estruturas mais disciplinadas são as que tiveram maior sucesso nas guerras. Indo além, o autor afirma que “a disciplina do exército deu origem a toda a disciplina” (WEBER, 1982, p. 301), tornando-se

modelo tanto para os antigos sistemas rurais quanto para a fábrica capitalista. Weber, ao examinar a crescente racionalização da formação dos exércitos, afirma que

Começou ela com Maurício da Casa de Orange, seguido de Wallestein, Gustavo Adolfo, Cromwell, os exércitos dos franceses, de Frederico o Grande, e de Maria Teresa; passou por uma transição do exército profissional para o exército popular por Napoleão até um exército parcialmente profissional. Finalmente, o recrutamento universal foi adotado no século XIX. Todo o desenvolvimento significou, na verdade, a importância, evidentemente crescente, da disciplina, e, também evidentemente, a execução coerente do processo econômico através do qual uma economia pública e coletiva foi substituída pelo capitalismo privado como a base da organização militar. (WEBER, 1982, p. 300).

Por sua vez, Michel Foucault (1987) também ressalta que, nas instituições militares, a disciplina sempre teve um impacto direto na eficiência do exercício da força. Assim, ele afirma que

A disciplina militar não é mais um simples meio de impedir a pilhagem, a deserção, ou a desobediência das tropas; torna-se uma técnica de base para que o exército exista, não mais como uma multidão ajustada, mas como uma unidade que tira dessa mesma unidade uma majoração de forças; a disciplina faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades, acelera os movimentos, multiplica a potência de fogo, alarga as frentes de ataque sem lhes diminuir o vigor, aumenta as capacidades de resistência, etc. (FOUCAULT, 1987, p. 173).

O autor francês demonstra como a disciplina é antes de tudo um tipo de poder, com diversos procedimentos e níveis de aplicação, que garante a dominação de muitos por poucos e sua eficiência operacional. A construção da obediência e da postura entre os militares passa pelo caráter rígido do treinamento – se as Forças Armadas se dedicam a ministrar profissionalmente a violência, é visto como natural que seus membros sejam condicionados a torná-la inerente ao seu cotidiano. O uso de graus variados de violência no processo de construção da disciplina militar operaria a transição da vida civil prévia do recruta para a profissão militar.

Além disso, a disciplina é vista como uma vantagem comparativa dos militares em relação aos civis. Se, como Foucault indica, no contexto de uma guerra o exército mais disciplinado dispõe de vantagem sobre o menos, na vida cotidiana essa mesma disciplina ofereceria também maiores chances de sucesso e uma imagem positiva do militar perante o resto da sociedade. A rudeza do ambiente militar é, portanto, vista como benéfica, produtora de excelência marcial – ou escolar, no caso dos colégios.

O estudo desenvolvido por Norbert Elias (1993) acerca dos elementos que constituem o processo civilizador também contribui no sentido de demonstrar a profunda inter-relação entre as transformações individuais e sociais, a partir, por exemplo, da interiorização de hábitos considerados civilizados e socialmente desejáveis. A disciplinarização dos corpos e das mentes, operada durante séculos (inicialmente entre a nobreza europeia e, posteriormente, entre a

burguesia e demais grupos sociais ao redor do mundo), configura-se no sentido da autocoerção, da formação de redes de interdependência e do regramento dos hábitos.

As instituições de ensino militar funcionam dentro da expectativa entre seus comandantes de que a constante aplicação das regras e interdições militares externas aos estudantes possam, eventualmente, ser interiorizadas e conformar um indivíduo autocoativo. O **Breviário cívico** do CMBH traz essa perspectiva de forma bastante destacada, em frases como “a conquista de si mesmo não é fácil, mas, uma vez atingida, traz àquele que a consegue a alegria real de viver” e “um homem que não cultiva a disciplina é um elemento pernicioso à sociedade” (ALMEIDA, 1961, p. 11).

O tema da disciplina operou nos colégios militares sob forte tensão. Por um lado, era visto, junto com a hierarquia, como condição *sine qua non* para a eficiência e o sucesso acadêmico dos estudantes, reproduzindo o alegado sucesso das instituições militares em suas tarefas. Há, portanto, uma projeção de expectativas de excelência da prática militar para a escolar nesses colégios. Entretanto, a própria natureza e o público do ambiente escolar impunham uma necessidade de abrandamento do rigor e de elaboração de formas menos violentas (ao menos, explicitamente) de empregar o poder disciplinar. O **Breviário** faz referência à necessidade de construção de um sentimento de obediência voluntário, afirmando que a “razão natural ensina que a obediência forçada é violência e a voluntária é segura” (ALMEIDA, 1961, p. 11).

Dessa forma, a tentativa de amenizar a rudeza da disciplina militar aparece na ênfase dada a valores como a camaradagem e a cortesia, como é indicado no **Breviário**.

Uma boa camaradagem moderada é, todavia, uma expressão do espírito que deve reinar no Colégio Militar. O cavalheirismo entre companheiros do Colégio é prova de uma boa educação e de bom senso.

As cortesias suavizam, dão encanto, amenizam a vida em ambiente mesmo difícil de sintonizar.

Sê amigo dos teus colegas e companheiros; nutre respeitosa simpatia pelos teus superiores; honra e dignifica os nomes de teus Pais, não os desiludas, corresponde, com largueza, a tudo o que eles esperam de ti.

A simpatia que emana de um companheiro cortês, solícito e prestimoso, de um filho que dá a seus pais o máximo de satisfação, irradia por todo o Colégio e transpõe seus muros, espriando-se pela Sociedade. (ALMEIDA, 1961, p. 4-5).

O reconhecimento de que os estudantes ingressam em um “ambiente mesmo difícil de sintonizar” oferece uma pista sobre as dificuldades de adaptação deles à rígida disciplina. Outro aspecto importante é que a lógica da hierarquia e da disciplina militar é transposta para o ambiente familiar, na figura dos pais, sob a crença de que os comportamentos adquiridos no espaço do colégio seriam replicados nas interações sociais externas a ele.

O nacionalismo é outro fator que desempenha um papel fundamental na constituição dos valores militares. A formação do conceito de exércitos nacionais no século XIX se apoiou na substituição da ideia de serviço ao rei pelo serviço à nação. Esta, segundo Benedict Anderson (1989, p. 14), é compreendida como uma comunidade política imaginada, limitada e soberana, ou seja, uma comunidade socialmente construída por pessoas que percebem a si próprias como parte de um grupo ampliado e detentor de um patrimônio cultural comum. No ambiente militar, a combinação entre o caráter fortemente coletivo, totalizante, e o próprio objetivo profissional da força, que é a defesa do Estado soberano, confere ainda mais peso ao sentimento nacionalista.

Como Ernest Gellner (1973) salienta no panorama mais amplo da sociedade, a escola foi um espaço por excelência de disseminação do pensamento nacionalista.

O nacionalismo não é o despertar de uma velha força, latente e adormecida, embora seja assim que de facto se apresenta. É, na realidade, a consequência de uma nova forma de organização social, baseada em culturas eruditas profundamente interiorizadas e dependentes do fator educação, sendo cada uma delas protegida pelo seu próprio Estado. (GELLNER, 1973, p. 77).

Para Gellner o nacionalismo é eminentemente um projeto originado nas elites, as “culturas eruditas”, e transmitido ao restante da população. Eric Hobsbawm (2008), embora concorde com a proeminência das elites, afirma que o nacionalismo também tem origem em elementos da cultura popular. Em ambos os pontos de vista, no entanto, a escola é descrita como um poderoso agente de disseminação do ideal nacionalista.

Essa relação entre a escolarização e o nacionalismo também teve impactos na esfera militar. Ao analisar os aspectos da implantação do serviço militar para as populações jovens europeias nos séculos XVIII e XIX, Sabina Loriga (1996, p. 35) afirma que, para os estudantes das camadas médias educadas, o nacionalismo adquiriu um caráter mais sólido do que para os recrutados entre as camadas populares rurais, mais voltados para os ganhos práticos do serviço militar. Isso indicaria que houve uma profunda relação entre o recrutamento, a escolarização e o nacionalismo no contexto europeu.

Apesar da influência militar europeia sobre o Brasil, a relação entre esses três elementos parece ter encontrado mais obstáculos para se consolidar aqui, dadas as dificuldades e resistências ao serviço militar presentes pelo menos até a década de 1910. A tentativa de superação dessas resistências, inclusive, pode ajudar a compreender o esforço de elites militares ou de civis simpáticos aos valores militares para se implantar, durante a Primeira República, iniciativas como a Instrução Pré-Militar em escolas ou mesmo a expansão de unidades dos colégios militares.

É importante também refletir sobre diferentes nuances dos conceitos de patriotismo e nacionalismo, frequentemente utilizados como sinônimos. José Kunhavalik (2009), tomando como base o trabalho do cientista político italiano Maurizio Viroli (1997), afirma que a distinção reside no fato de que o conceito de patriotismo tendeu a se relacionar com a defesa dos valores republicanos, em sua essência de liberdade e igualdade, enquanto o nacionalismo se voltou para a unidade cultural do povo. Nesse processo, os referenciais nacionalistas suplantaram o conceito original de patriotismo, esvaziando-o de sua reflexão política mais profunda e reduzindo-o a práticas cívicas pontuais. Citando Viroli, Kunhavalik analisa a relação entre esses termos.

[...] “a linguagem do patriotismo tem sido usada através dos séculos para reforçar ou evocar o amor às instituições políticas e à forma de vida que sustenta a liberdade comum das pessoas, ou seja, o amor à república”. De forma distinta ao patriotismo, “a linguagem do nacionalismo foi forjada na Europa do final do século XVIII para defender ou reforçar a unidade cultural, linguística e étnica e a homogeneidade de um povo”. Viroli usa a expressão Patriotismo Republicano e considera que o mesmo tem como adversários “a tirania, o despotismo, a opressão e a corrupção”. O nacionalismo, por sua vez, tem como adversários “a contaminação cultural, a heterogeneidade, a impureza racial, social, política e a desunião intelectual”. (VIROLI, 1997, p. 1-2 apud KUNHAVALIK, 2009, p. 63-64).

Refletir sobre essa distinção conceitual é importante na análise dos colégios militares, seus objetivos e discursos de excelência, pois permite compreender como valores como “formação para a cidadania”, tão presentes nesses discursos, eram entendidos nas instituições. Se a conceituação de Viroli for empregada, percebe-se que a perspectiva de formação patriótica com propósitos “cidadãos”, ou seja, mais amplos e críticos, é substituída pelo viés nacionalista, homogeneizador e “ordeiro”.

Cabe destacar também a ênfase na virilidade, associada à educação do corpo, como um valor importante para as instituições militares. Eminentemente masculinas em sua composição, as Forças Armadas em todo o mundo cultivaram um tradicional apreço pela excelência física de seus membros, não só por sua importância prática em conflitos, mas também como um meio de se formar a moralidade e estabelecer uma representação social de saúde e vigor militar entre a população civil.

A associação entre as práticas de educação física e a formação militar esteve presente em diversos contextos históricos. Por exemplo, o educador e jornalista José Veríssimo afirmava em 1890 (1985, p. 86) que “a Suíça tem a ginástica e os exercícios militares, que ali, desde a escola até a universidade, fazem de todo cidadão um bom soldado”. Analisando o contexto italiano da passagem do século XIX para o XX, Loriga afirma que

Para um jovem, a primeira prova de potência viril era o exame do serviço militar, como lembrava um dito comum na Itália centro-setentrional, segundo o qual “quem não é bom para o rei não o é tampouco para a rainha”. Contudo, mesmo atribuindo

imensa importância à ginástica, muitos grupos nacionalistas consideravam que o fundamento de “uma educação máscula e austera” seria muito mais que corpóreo: o que estava em jogo não era força bruta nem a coragem, mas sim “um modelo de moralidade e de bons hábitos”. (LORIGA, 1996, p. 37).

Essa perspectiva que associa virilidade e moralidade na prática da Educação Física também está presente nos colégios militares. No **Breviário cívico** do CMBH, em uma seção intitulada **A Cultura Física**, o comandante do colégio ressaltava que “o desenvolvimento do jovem, sob o tríplice aspecto moral, físico e espiritual²⁵, deve-se à Educação Física, generosa fonte desse aperfeiçoamento e que desde remota antiguidade é tida como um dos elementos essenciais à saúde” (ALMEIDA, 1961, p. 42). A relação entre a disciplina da Educação Física e os militares não se limitou aos colégios militares e faz parte de uma tradição mais ampla, com reflexos nas escolas civis.

2.2.4 Educação e escolarização militar

Outro eixo de análise das especificidades do universo militar consiste na importância atribuída à escolarização. Analisando as mudanças no conceito de mérito militar ocorridas a partir do século XIX, tanto na Europa quanto no Brasil, Wilma Costa indica a emergência desse processo.

Fundado inicialmente no desempenho em campanha, o conceito de mérito militar, como corolário da própria profissionalização e da crescente complexidade da arte da guerra, passou cada vez mais a depender de uma escolaridade específica e da aprendizagem de disciplinas militares. A meritocracia militar, portanto, acompanhando uma tendência geral da sociedade mais ampla (da divisão do trabalho, da especialização) tendeu a se fundar cada vez mais na escola em detrimento da campanha, dado também o caráter permanente da instituição militar. (COSTA, 1996, p. 30).

A tendência evidenciada pela autora também era observada no Brasil, tendo como exemplo a célebre distinção, no final do século XIX, entre militares “tarimbeiros” e “científicos”²⁶. Em um país cuja trajetória da política externa se direcionou, *grosso modo*, a evitar confrontos bélicos com os vizinhos, tornava-se ainda mais evidente a crescente ênfase no

²⁵ Esses aspectos guardam estreita semelhança com a obra de Herbert Spencer (1820-1903), que tem como uma de suas produções mais célebres a **Educação Intellectual, Moral e Physica**, de 1888. Embasadas em uma perspectiva de evolucionismo social e de um modelo de educação que estimulasse a adaptação do indivíduo ao seu lugar social, as ideias de Spencer exerceram influência também no meio civil, em especial na organização do ensino primário de Minas Gerais no início do século XX (CARVALHO; MACHADO, 201).

²⁶ A oposição consistia nas tensões entre os oficiais, em geral mais velhos, com experiência militar prática em conflitos como a Guerra do Paraguai (os “tarimbeiros”, em referência ao estrado rude de madeira em que dormiam os soldados em quartéis) e os oficiais oriundos da Escola Militar, que recebiam uma formação muitas vezes mais filosófica do que prática, do ponto de vista militar (daí serem denominados “científicos” ou “bacharéis fardados”).

critério da instrução para se definir o mérito militar, em detrimento do sucesso em campos de batalha.

No contexto norte-americano, Janowitz também observara que desde a Guerra de Secessão (1861-1865) já se percebia um crescente declínio do processo de promoção por antiguidade, visto como injusto ou ineficiente, substituído pelo mérito e, principalmente, pelo estudo. Ao descrever os processos de progressão na carreira dos oficiais norte-americanos no século XX, o autor afirmou que

Na realidade, a carreira militar poderia ser melhor descrita como uma progressão de experiências educacionais, como estudante e professor, intermeada por missões militares operacionais. Em contraste à dosagem única e concentrada de educação profissional de uma faculdade de direito ou de medicina, o oficial, ao galgar a escala hierárquica, é enviado a várias escolas, a intervalos estabelecidos, a fim de adquirir novas qualificações e novas perspectivas. (JANOWITZ, 1967, p. 129).

A comparação de Janowitz contribui para que se desconstrua as representações do militar como um indivíduo desprovido de formação intelectual, uma vez que ressalta o peso da escolarização para esse grupo. Como se analisará ainda neste capítulo, a criação de instituições de ensino foi uma das mais importantes formas de atuação das Forças Armadas na sociedade brasileira.

A partir desses elementos, seria possível delinear as características de uma pedagogia militar? O artigo do coronel Fernando Pedrosa oferece alguns indícios que permitem, ao menos, indicar os traços básicos de uma concepção de educação militar com base no valor central do conservadorismo.

A educação militar reflete o conservadorismo em duas vertentes. A primeira é a que **incentiva a reprodução de comportamentos e práticas militares consagrados**, por meio do uso de fórmulas doutrinárias expressas nos manuais de combate e nos regulamentos militares. Essa vertente da educação militar também se reflete na grande importância dada ao estudo da História nas academias militares e escolas de estado-maior, buscando extrair ensinamentos das experiências militares do passado. [...]

A segunda vertente também se relaciona com o estudo da História, mas agora com o intuito de **desenvolver virtudes cívicas e militares** e de instilar nos aprendizes os valores correspondentes a essas virtudes, pois embora a guerra seja uma realidade brutal, não há atividade humana na qual as questões morais sejam tão evidentes e cruciais. (PEDROSA, 2012, p. 2-3, grifos nossos).

A essas vertentes poderia se acrescentar que a educação para ser militar é uma formação que tem como finalidade um destino exclusivo, qual seja, a atuação na segurança estatal, em contraposição à multiplicidade de destinos que a educação formal civil oferece – constituindo os colégios militares uma exceção a essa regra, uma vez que não há exigência de incorporação.

Destaca-se também o caráter nacional das Forças Armadas, que, ao concentrar a formação de seu pessoal em poucos centros, aglutina indivíduos advindos de várias regiões do país. Sobre isso, Janowitz (1967) observava que, além do preparo técnico, ocorria nas

academias a formação do espírito militar, que buscava enfraquecer laços regionais em nome de uma identidade nacional concretizada por uma “fraternidade” profissional. Essa perspectiva deliberadamente “nacionalizante”, congregando indivíduos de várias localidades no país, foi algo que ocorreu também nos colégios militares.

Guardadas as especificidades, esses elementos permitem vislumbrar alguns parâmetros comuns aos diversos espaços de educação militar, inclusive nos colégios, que girariam em torno da reprodução das práticas e da estética militares e da importância atribuída à tradição e ao civismo, além da amplitude de objetivos, como se pode observar no trecho do **Breviário cívico** do CMBH.

Na formação militar, a educação dos seus elementos não é apenas técnico-profissional; compreende, além disso, outros aspectos, igualmente importantes, como os da formação moral, física, cívica, intelectual, estética, etc. “A Carreira das Armas não é um emprego, mas profissão toda feita de abnegação e altruísmo”. Em todos os escalões da hierarquia é exigido o aperfeiçoamento gradativo da instrução física, moral, cívica e intelectual dos militares. (ALMEIDA, 1961, p. 7).

Esse pensamento também corrobora o que Janowitz (1967) já indicara sobre o crescente papel da educação como um dos pilares da profissionalização militar e da progressão hierárquica.

2.3 A educação e a escolarização no Exército

A educação (e a escolarização, em particular, entendida como um processo institucionalizado e formal) é um dos principais fatores que definem a profissão militar, caracterizando-se pela instrução prática, pela progressão hierárquica e pela construção da identidade ou do espírito militar entre esse grupo. À medida que as Forças Armadas se consolidavam do ponto de vista institucional, suas iniciativas educacionais não se limitaram a objetivos pragmáticos e profissionais, mas incorporaram expectativas mais amplas. Em tom laudatório, o guia para a disciplina de Educação Moral e Cívica do coronel Valle exaltava a obra educacional das Forças Armadas na década de 1970.

Nas escolas das Forças Armadas forjam-se grandes expressões de cultura e de saber que, ultrapassando seus limites de ação, cooperam nas atividades civis, ajudando a construir o grande Brasil que se vai tornando uma realidade. Valorizando o Homem, aprimoram a sua religiosidade, educam-no integralmente, dando-lhe instrução e disciplina, senso de responsabilidade, espírito de iniciativa, higiene física. Preparam, enfim, o brasileiro, não somente para ser soldado, mas cidadão útil à coletividade. Saem formados de suas fileiras, anualmente, como já dissemos na exposição sobre o Serviço Militar, milhares de enfermeiros, datilógrafos, mecânicos, motoristas, tratoristas, radiotécnicos, soldadores, serralheiros, radiotelegrafistas, carpinteiros, etc. (VALLE, 1971, p. 136).

Entretanto, é preciso problematizar representações tão positivas e “espontâneas” das iniciativas militares, não só no campo da educação como em outras áreas sociais ou econômicas. Coelho (2000) ressalta que a crescente atuação das Forças Armadas nesses campos teve como um de seus fatores o esforço para se desconstruir a visão de que estas não contribuíam para o desenvolvimento do país, uma vez que não produziam riquezas. Esse argumento está particularmente presente nas discussões sobre o orçamento militar, tópico que, como visto anteriormente, era constante motivo de atritos entre as instituições militares e os órgãos civis de governo.

A conotação do “parasitismo” militar foi muitas vezes clara – ou, o que é mais importante, assim foi percebida pelos militares – e despertou reações. Estas vieram às vezes sob a forma de ênfase excessiva nos subprodutos da atividade militar, tais como estabelecimento de colônias agrícolas em áreas fronteiriças, construção de rodovias e ferrovias, **educação profissional para os recrutas, alfabetização e assistência a populações afastadas**, etc., cujo impacto no processo de desenvolvimento nacional é mais do que questionável. (COELHO, 2000, p. 150, grifo nosso).

Embora não se possa reduzir a participação militar na educação a uma mera reação ao discurso do “parasitismo militar”, essa reflexão permite entender um dos aspectos que motivaram essa atuação. A análise do processo de construção dos discursos de excelência atribuídos aos colégios militares, portanto, passa por uma compreensão, ainda que panorâmica, das diversas formas pelas quais as Forças Armadas atuaram no campo educacional. Apesar de constante, essa atuação militar foi pouco evidenciada nas pesquisas sobre a História da Educação, frequentemente associada ao estudo dos períodos autoritários do Estado Novo e da Ditadura Militar. Entretanto, recentemente, a compreensão dessa temática vem se ampliando com pesquisas sobre os processos educativos e as instituições de ensino militares, em diferentes temporalidades (ROSA, 2012; GUIMARÃES, 2019).

Em diversos contextos históricos, modelos militarizados de educação fizeram-se presentes. A Antiguidade Clássica produziu modelos como o agogê espartano, baseado na incorporação de crianças a um longo e severo treinamento militar. Na educação romana dos meninos patrícios, a aprendizagem do serviço militar era realizada tanto pela experiência inicial como um soldado quanto pela iniciação ao comando, através da participação no Estado-Maior de legiões, na figura do tribuno militar (MELO, 2006, p. 8).

Posteriormente, destacou-se o que ficou conhecido como modelo prussiano. Com raízes no Renascimento, o modelo se estruturou no século XVIII, acompanhando as pioneiras iniciativas estatais de escolarização ocorridas na Prússia. Assimilando o forte caráter militarista do reino germânico, a nascente estrutura educacional se alicerçava na obediência e tinha como

finalidades a formação para a indústria, a burocracia estatal e o exército (MARTINS FILHO; ROCHA, 2018).

No contexto brasileiro, modalidades de educação sob o comando ou com inspiração militar receberam incentivos por parte do Estado, tanto no âmbito federal quanto estadual. Esse fenômeno também foi observado em instituições civis, principalmente durante as décadas iniciais da república, através da introdução de conteúdos e práticas de origem militar (Instrução Pré-militar) ou de sua participação como um dos atores da implantação de disciplinas como a Educação Moral e Cívica e a Educação Física, associando-se a outros grupos sociais ou profissionais.

A partir dessas observações, pode-se propor que a atuação das Forças Armadas brasileiras na educação agrupou-se em quatro modalidades. A primeira são as escolas preparatórias, de nível secundário, para o ingresso em academias militares. A segunda, as instituições asilares de caráter militar, em geral de cunho assistencial, fundadas no século XIX. A terceira é constituída pelas escolas regimentais, unidades de alfabetização inseridas nos próprios quartéis. A quarta refere-se ao protagonismo de militares na organização de disciplinas escolares implementadas também nas escolas civis.

Os colégios militares constituiriam um quinto tipo de atuação, designando uma rede formal de escolas de educação básica mantida pelo Exército Brasileiro. Os diversos colégios policiais, como as unidades dos colégios Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, também se inserem nessa modalidade.

2.3.1 Escolas preparatórias para academias militares

A compreensão da importância das escolas preparatórias deve ser antecedida por uma análise da trajetória das academias militares no Brasil, ou seja, de instituições equivalentes ao ensino superior voltadas para a formação do oficialato. Esse é, provavelmente, um dos temas mais estudados acerca da atuação educacional do Exército, destacando-se os trabalhos dos autores Motta (2001), Carvalho (2006), Castro (2004) e Leirner (1997).

Ainda no período colonial, em 1699, foi criado no Rio de Janeiro o Curso Prático de Fortificação, primeira instituição de ensino militar regular no Brasil. Posteriormente, em 1792, por ordem do vice-rei Conde de Resende, foi instalada na cidade do Rio de Janeiro a Real

Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho²⁷, que englobava a formação de todas as Armas do Exército português no período (Infantaria e Cavalaria em três anos, Artilharia em cinco e Engenharia em seis). Tanto a instituição do século XVII quanto a do século XVIII demonstram o peso dos estudos para a atuação nas Armas da Artilharia e da Engenharia, em comparação com as outras, uma tendência que acompanharia o ensino militar superior até meados do século XX²⁸.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, foi criada pelo príncipe regente Dom João a Real Academia Militar em 1810, substituindo a instituição anterior. O quadro a seguir sintetiza os diferentes nomes da academia militar do Exército.

Quadro 3 – Nomenclatura da academia militar do Exército Brasileiro no Rio de Janeiro

NOME	DATA
Real Academia Militar	1810
Imperial Academia Militar	1822
Academia Militar da Corte	1832
Escola Militar	1839
Escola Militar: Escola Central (Largo do São Francisco) e Escola de Aplicação (Praia Vermelha)	1855
Escola Militar (Praia Vermelha)	1874
Escola Militar (Realengo)	1906
Academia Militar das Agulhas Negras (Resende)	1944 (nova sede) e 1951 (novo nome)

Fonte: Motta (2001); Castro (2004).

A Real Academia Militar se inseria no contexto do estabelecimento de instituições de ensino superior no Brasil, como as escolas de medicina do Rio de Janeiro (1813) e de Salvador (1815), a Academia de Belas Artes (1820) e os cursos de direito de São Paulo e Olinda (1827). No plano internacional, a instituição também estava inserida em um contexto de criação de academias militares, como o Royal Military College de Sandhurst, no Reino Unido (1802), West Point nos Estados Unidos e Saint-Cyr na França (ambas em 1802).

Segundo Wilma Costa (1996), a trajetória da Escola Militar demonstraria como a carreira militar era uma das poucas abertas ao talento na sociedade oligárquica escravista do Império, constituindo uma via de ascensão a jovens de médias posses e sem padrinhos políticos. Nesse sentido, a autora ressalta a importância da academia no período.

²⁷ Fundada dois anos depois de sua congênere em Portugal, a Real Academia é considerada a primeira escola de Engenharia das Américas e tanto a Escola Politécnica da UFRJ quanto o Instituto Militar de Engenharia (IME) do Exército reivindicam a descendência dessa instituição.

²⁸ Um exemplo disso na trajetória dos colégios militares é o fato de que o regulamento do Colégio Militar do Rio de Janeiro estabelecia, em 1889, que para essa atuação devia ser oficial superior efetivo ou reformado com curso científico dos corpos de engenheiros de Artilharia ou Estado-Maior de 1ª classe (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 47).

É evidente que a oportunidade de estudo gratuito, subsidiado e de alta qualidade para os padrões de ensino vigentes no Império, tornava a carreira militar atrativa para os de menores posses e relações, em uma sociedade e, que o desenvolvimento de atividades típicas de classe média era obstaculizado pela escravidão. (COSTA, 1996, p. 64-65).

Duas características, de certa forma complementares, marcaram a trajetória da academia durante o período imperial, quais sejam, a heterogeneidade de seu corpo discente e a tensão entre as dimensões militar e paisana da instituição. A primeira característica, muito forte nas décadas iniciais da instituição, pode ser observada pela composição de sua primeira turma: 23 dos 63 alunos tinham menos de 20 anos de idade e 20 alunos, mais de 30 anos; 36 alunos eram brasileiros e 16 eram portugueses; e 31 alunos eram oficiais, enquanto 14 eram praças e sete eram civis (CASTRO, 2004, p. 106).

A segunda característica foi o fato de que o curso de Engenharia civil era integrado à academia desde 1823. Pelo menos até a segunda década do século XX, as constantes alterações nos regulamentos da academia demonstram os esforços de um enquadramento militar mais rígido, sendo a presença de civis devido a esse curso um dos motivos que limitavam isso. A localização da academia, na região do Largo do São Francisco no Rio de Janeiro, aproximando os cadetes das agitações políticas, e a ausência do internato, que só foi implantado em 1855, também contribuíram para dificultar a adoção de um regime disciplinar mais severo.

Especialmente nos cursos para as Armas da Artilharia e da Engenharia (a última tida como a arma mais “paisana”), o peso dos estudos matemáticos e científicos sobrepujava os elementos marciais. Isso é exemplificado pelo fato de que, na década de 1840, os alunos que completassem o curso recebiam o título de bacharel e, se aprovados em todas as disciplinas, o grau de doutor (CASTRO, 2004, p. 110).

Os depoimentos da época dão uma mostra das tensões em torno do caráter militar e paisano da Escola. Em um relatório de 1858, o general Polidoro Jordão, diretor da instituição, lamentava o caráter pouco marcial de seus alunos.

O desdém e a repugnância que alguns mostram para a obediência e o cumprimento dos seus deveres é quase sempre consequência do hábito em que estão de nenhuma sujeição, ou persuasão de se acharem isentos desse dever em virtude de garantias que supõem ter, como oficiais ou como cadetes, tornando-se principalmente presumidos quando para esta escola vêm com habilitações e títulos científicos em outras adquiridos. (MOTTA, 2001, p. 118).

Por seu turno, muitos dos alunos se insurgiam contra iniciativas que buscassem diminuir o caráter científico e filosófico da instituição, como se observa em uma proclamação anônima distribuída em 1861.

Acadêmicos! Onde estão vossas garantias? Que é feito dessa liberdade que sempre há caracterizado os filhos da ciência? Percorrei todas as Academias no Império; folheai

os seus regulamentos; comparai-os com o desta Escola e vereis então o papel que representais! Já não sois esses estudantes, sois escravos. (MOTTA, 2001, p. 135).

Apesar de resistências como essa, o esforço pela profissionalização e o enquadramento militar tiveram alguns sucessos. O ano de 1850 foi marcado por importantes reformas nesse sentido, sendo, por exemplo, estabelecida a obrigatoriedade da formação na Escola Militar para o ingresso no oficialato. Em 1855 ocorreu a segmentação do estabelecimento em duas unidades: a Escola Central, ainda localizada no Largo São Francisco, que funcionava no regime de externato e onde eram ministrados os conteúdos teóricos militares e a Engenharia Civil, e a nova Escola de Aplicação, localizada na região da Praia Vermelha, agora com um regime de internato (ainda que parcial, pois os alunos mais adiantados podiam habitar em pensões ou “repúblicas”), onde havia instrução militar prática. Durante a Guerra do Paraguai, a Escola Militar permaneceu fechada, ministrando apenas as aulas para os alunos civis da Engenharia.

Essa divisão persistiu até 1874, quando a administração da Escola Central foi transferida para o Ministério do Império, sendo transformada em Escola Politécnica, onde os engenheiros militares apenas faziam matérias complementares. A Escola Militar da Praia Vermelha passou a reunir, então, a formação em todas as armas, sem a presença de civis. Esse “progresso” no sentido do enquadramento militar, no entanto, era limitado pelas constantes reclamações acerca do baixo nível disciplinar e pela heterogeneidade hierárquica, de oficiais e de praças em seu corpo discente.

O final do Império e a mudança para a República não alteraram substancialmente as dificuldades da instituição, tendo a reforma implantada pelo ministro Benjamin Constant em 1890 sido acusada de “apaisanar” a formação pela implantação de um currículo influenciado pela doutrina positivista, pois versaria mais sobre a filosofia e a política do que sobre assuntos técnicos da área bélica. O indício mais claro do envolvimento político dos alunos da Escola Militar foi a participação deles na Revolta da Vacina, em 1904, que levou ao fechamento da instituição e à prisão de muitos de seus alunos. Em 1906, a Escola foi temporariamente dividida com a criação de uma unidade no Rio Grande do Sul, sendo reunida definitivamente em 1913, com um novo regulamento e agora localizando-se na região do Realengo, onde permaneceria até 1944.

O esforço pelo enquadramento militar da instituição teve impulso a partir de 1918, principalmente devido à influência exercida pelos Jovens Turcos. Muitos oficiais ligados a esse grupo ingressaram nesse ano como instrutores na Escola, conferindo maior ênfase à instrução militar prática e a um regime disciplinar mais rígido. Esse período foi o ápice de um debate herdado do período imperial entre duas correntes curriculares na Escola, denominadas por

Motta (2001, p. 131) como “profissionais” (defensores das matérias estritamente militares) e “culturalistas” (que advogavam o estudo de conhecimentos científicos mais amplos). No entanto, críticas à preponderância das matérias do ensino profissional sobre as de cultura geral cresceram com o tempo, somadas às prisões e expulsões ocorridas após a rebelião militar dos 18 do Forte de Copacabana, em 1922. Após 1924, a influência da Missão Militar Francesa sobrepujou a dos Jovens Turcos, reequilibrando a formação “culturalista” com a “profissional”.

Entre 1930 e 1934 foi comandante da Escola Militar o então coronel José Pessoa Cavalcanti Albuquerque²⁹, responsável por uma série de reformas que estruturaram práticas e tradições que persistem até os dias atuais. Retomando a inspiração nas academias militares americana, britânica e francesa, José Pessoa, no contexto pós-Revolução de 1930, ambicionava uma remodelação integral da Escola Militar. Motta (2001, p. 284) afirma que o coronel “vislumbrava, para o oficial brasileiro, qualquer coisa parecida com o porte e o estilo psicológico do oficial prussiano, uma espécie de nobreza cabocla, socialmente isolada, entregue ao culto de sua importância e das suas prerrogativas”.

Entre as medidas, o título de cadete foi revalorizado, em conjunto com a criação do Corpo de Cadetes da escola, a elaboração do brasão, o uso do espadim (réplica da espada) de Caxias e o resgate do uso cerimonial de uniformes “históricos” – iniciativas nas quais Castro (2002) vê um processo de “invenção de tradições”, segundo a proposta de Hobsbawn (1997), com a criação de um forte simbolismo. O enquadramento militar pleno da instituição, ambíguo em períodos anteriores, assumiu nessa época sua forma a partir da adoção do regime de internato para todos os cadetes e da criação de um rígido e detalhado regulamento interno. As punições que ocorriam fora da Escola (inclusive prisões) passaram a ser realizadas dentro da instituição e sob um novo ideal de corresponderem mais ao “estímulo ao caráter” do cadete do que ao castigo. Outra medida importante foi o fortalecimento da classificação escolar dos estudantes, com premiações aos mais bem avaliados e com o uso dessa classificação para definir o preenchimento das vagas nas guarnições pelo país.

Este processo de construção simbólica, isolamento e imersão por meio do internato e o sistema de classificação visavam formar uma “aristocracia do mérito”, uma elite militar homogênea e distinta tanto dos paisanos quanto dos oficiais subalternos ou dos praças. A ideia de promover o destaque e o prestígio social foi inclusive reforçada por José Pessoa ao contatar os clubes cariocas de maior prestígio no período para que os cadetes os frequentassem (CASTRO, 2004, p. 128-129).

²⁹ José Pessoa, que se tornaria marechal nos anos 1950, era sobrinho do ex-presidente Epitácio Pessoa e irmão de João Pessoa, candidato à vice-presidência da República assassinado em 1930.

O coroamento das ideias de José Pessoa ocorreu em 1944, quando sua proposta de mudar a Escola Militar para Resende foi finalmente implementada, sendo a instituição rebatizada como Academia Militar das Agulhas Negras em 1951. Como Carvalho (2006) ressalta, essa mudança visava afastar os cadetes das agitações políticas da então capital federal, reforçando o caráter profissional da instituição.

As características supracitadas construídas na passagem do general José Pessoa pela AMAN se tornariam um referencial para toda a estrutura educacional do Exército. Segundo Fábio Freire (2015), os colégios militares incorporaram boa parte dessas práticas e simbolismos em seu funcionamento, como o uso de uniformes e brasões próprios, a ênfase na classificação dos alunos e a ideia de se formar uma elite, tanto acadêmica quanto disciplinar. Os critérios que embasam o discurso de excelência dessas instituições guardam íntima relação com o que se processou na AMAN.

Cabe ainda uma breve menção à Escola Superior de Guerra (ESG), instituição criada em 1949 como um centro de estudos relativos à defesa nacional. Voltada tanto para os oficiais superiores de todos os ramos das Forças Armadas quanto para os civis, esse estabelecimento teve um papel preponderante na elaboração de um pensamento institucional mais unificado e sofisticado. Indo além do aspecto estritamente militar, a ESG passou a influenciar o alinhamento político dessas organizações, sendo o principal órgão responsável pela elaboração da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Conforme Pasquino indica:

O processo de profissionalização não só aumentou os conhecimentos dos militares na sua área específica, como também diversificou as suas aptidões. A criação de escolas de alta especialização para os oficiais do Estado-maior formou, nos anos 50, em alguns países, mormente no Brasil e no Peru, mas também na Argentina e no Chile, um sólido grupo de oficiais com uma preparação política, econômica e sociológica e, em sentido mais amplo, técnica, que não tinha nada a invejar à preparação alcançada pelos civis nos centros universitários. A comum experiência da aprendizagem criou, além disso, em muitos oficiais um forte sentimento de solidariedade. (PASQUINO, 1997, p. 753).

Além disso, Sebastião Lima Filho (2011) ressalta como os oficiais encarregados de organizar a ESG na década de 1950, como Juarez Távora e Golbery de Couto e Silva, viam na instituição um espaço de planejamento intelectual do desenvolvimento econômico do país, favorecendo, por extensão, a segurança nacional.

Após essa introdução à trajetória do ensino militar superior no Brasil, pode-se compreender melhor o processo de formação do curso preparatório à Escola Militar. Criado em 1858 inicialmente como um ano preparatório, expandiu-se em 1863 para um curso e posteriormente para uma Escola Anexa ou Escola Preparatória, representando uma das primeiras formas de expansão da educação militar no âmbito do ensino secundário brasileiro.

Jehovah Motta, inclusive, busca demonstrar, em tom laudatório, que há uma linha de continuidade histórica dessa atuação, desembocando nos colégios militares.

A princípio, o problema era visto sob o ângulo da necessidade de assegurar, aos alunos matriculados na Escola, preparo capaz de lhes permitir enfrentar os estudos superiores, de matemáticas e ciências. Depois, outro aspecto foi se juntando a esse: o dever do Estado de prover a educação secundária dos filhos dos militares. Os dois ângulos se somando acabaram por impor uma política educacional uniforme e permanente, já agora secular. **Se há uma tradição, na vida do Exército Brasileiro, é esta de ser, também, uma agência realizadora do ensino médio**, pois que aquela política, vinda de 1858, acabou por se fazer realidade incontestável, acima dos partidos, dos regimes políticos, das gerações que vão mudando e contra ela nada podem. **São seus passos, ou marcos crescentes: o “ano preparatório”, o “curso preparatório”, a “escola preparatória” e o “colégio militar”.** (MOTTA, 2001, p. 106, grifos nossos).

Como Cláudia Alves (2008) demonstra, a chamada Escola Preparatória se direcionava a preparar os candidatos para o ingresso na Escola Militar, tendo alcançado relativo sucesso na capacidade de atrair segmentos sociais que enfrentavam dificuldades para se inserir no ensino secundário do meio civil. De acordo com a autora,

Os Relatórios dos Ministros da Guerra relativos aos anos posteriores a esse regulamento continuaram denotando a grande procura por matrícula na Escola Preparatória da Escola Militar da Corte. O número informado de matriculados, a cada ano, era sempre superior a duzentos alunos. [...] Apesar do caráter semiprofissional, e talvez até por causa disso, a Escola Preparatória do Exército tendeu a absorver um público que não encontrava alternativas, em parte por não possuir meios, de inserção no ensino secundário oferecido nos poucos estabelecimentos estatais ou nas instituições privadas e aulas particulares existentes na Corte e nas províncias. [...] Apesar disso, é possível inferir que o interesse por esse ensino era bastante expressivo e atingia regiões, às vezes, bastante distantes da capital do Império. (ALVES, 2008, p. 33).

Apesar de limitada, a atuação da Escola Preparatória configurou-se em um campo de experiências para o Exército dentro do universo da educação secundária. Isso ficou evidenciado pela atuação de seus oficiais como professores, pelo esforço organizacional exigido para manter a escola e pela formação de um público identificado com a profissão militar, destoante da tradição de desprezo pela carreira das armas entre vários setores sociais. Por outro lado, na visão de Costa e Cunha (2012, p. 72), a existência dos cursos preparatórios, não só para a Escola Militar, mas para outros estabelecimentos de ensino superior, teria contribuído para atrasar a consolidação do ensino secundário seriado no Brasil, uma vez que a frequência a este não era obrigatória para o acesso aos cursos superiores.

Já no período republicano, nos anos 1940, as transformações na formação militar devido à Segunda Guerra Mundial exigiram das Forças Armadas uma renovação pedagógica para a qualificação do pessoal que ingressava nas academias de oficiais. Nesse contexto, a formação preparatória para o ingresso em academias militares ganharia novo fôlego com a criação de instituições dessa modalidade.

Assim, três escolas fundadas nesse contexto inauguraram um novo ramo de ensino, quais sejam, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx³⁰, criada em Campinas no ano de 1940), o Colégio Naval (CN, criado em 1949 em Angra dos Reis) e a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR, criada em 1949 em Barbacena)³¹.

Com ingresso baseado em um rígido exame de seleção, essas instituições de ensino secundário guardam algumas distinções em relação aos colégios militares. Há uma explícita vinculação vocacional, tendo como destino o ingresso nas academias militares. Os alunos são enquadrados como militares, devendo inclusive obedecer aos regulamentos disciplinares das respectivas forças.

Nas escolas preparatórias, além dos conteúdos obrigatórios do nível secundário regular nas diversas legislações da república, é acrescida uma formação específica para a entrada nas respectivas instituições de ensino superior militar, na forma de disciplinas de instrução militar e de treinamento físico específico. O modelo de escolas preparatórias sobrevive até os dias atuais e tornou-se, juntamente com a rede de colégios militares, um dos pilares do discurso sobre o sucesso educacional dos estabelecimentos militares, baseando-se em dados como sua concorrida seleção e o alegado sucesso acadêmico de seu corpo de estudantes.

2.3.2 Instituições asilares

A partir de trabalhos como os de Claudia Alves (2002, 2010) passou-se a compreender o Exército como uma instância de debates não apenas dos aspectos próprios da defesa nacional, mas também da organização social e educacional brasileira. O Exército, assim como a Marinha, criou durante o século XIX estabelecimentos para instrução militar não apenas de oficiais, mas também para crianças e jovens, como Arsenais de Guerra, Companhias de Aprendizes Marinheiros, Escolas Regimentais e Companhias de Aprendizes Militares. Isso acompanhava uma tendência que, segundo Loriga (1996, p. 24), iniciara-se na Europa na segunda metade do século XVIII, difundindo “a ideia de dar uma educação militar aos órfãos, aos bastardos, aos

³⁰ Em 1991, a EsPCEx passou a ministrar apenas o equivalente ao 3º ano do ensino médio e, em 2012, foi oficialmente convertida em um estabelecimento de ensino superior. Com isso, o curso de Bacharel em Ciências Militares dura cinco anos, sendo o primeiro deles na EsPCEx e os quatro restantes na AMAN. Como o escopo deste trabalho não ultrapassa os anos 1970, a escola é aqui abordada como um estabelecimento de ensino secundário.

³¹ A EPCAR ocupou o prédio do então extinto Colégio Militar Barbacena. Processo semelhante ocorreu com a EsPCEx, que foi instalada primeiramente no prédio do Colégio Militar de Porto Alegre, antes da transferência para Campinas.

abandonados e, sobretudo, aos filhos dos soldados, na esperança de que demonstrassem acentuadas inclinações marciais”.

Nas últimas décadas, alguns estudos têm se dedicado à análise dessas instituições no Brasil, voltadas para a educação militar de crianças e jovens, principalmente durante o período imperial. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Renato Pinto Venâncio (2000), Matilde Araki Crudo (2005), Maria Luiza Cardoso (2009), Solyane Silveira Lima (2013) e Felipe Osvaldo Guimarães (2014).

Em comum, essas pesquisas demonstram como os espaços educacionais assistencialistas, fundados e administrados por militares, eram impregnados de expectativas de regeneração moral de crianças e jovens³². Em geral, as ações de recrutamento se caracterizavam pelo recolhimento de crianças e jovens em quartéis, tendo como público os abandonados, órfãos, filhos de escravizados ou aqueles considerados como portadores de condutas inadequadas. O caráter reformatório das instituições era exaltado pelo Ministério da Guerra, como se pode observar:

O recrutamento tem salvado da ociosidade e suas perigosas tendências a muitos indivíduos, que, vivendo inutilmente para a sociedade, encontrarão nas instituições militares pronto corretivo às suas faltas, e debaixo de severa vigilância reformarão os seus hábitos, ao passo que receberão instrução e preparar-se-ão para serem melhores cidadãos. (BRASIL, 1872, p. 4).

Nesses espaços, eram fornecidos fardamento e alimentação, além de serem ministradas aulas de primeiras letras, preparação física e educação moral. A instrução militar era adaptada com vistas ao encaminhamento dos jovens aos corpos militares locais, com atividades que envolviam marchas, uso de armamento e formações militares.

A fundação desses estabelecimentos previa a articulação de duas motivações entre a oficialidade do Exército. A primeira delas diz respeito a uma perspectiva assistencialista, na qual o Estado provê aos cidadãos “desvalidos da fortuna”, em especial às crianças e aos jovens, meios que assegurassem sua subsistência, formando cidadãos “úteis a si mesmos e à pátria”, afastados dos perigos da criminalidade e do ócio. O pragmatismo e a lógica de utilidade social, caras ao liberalismo em voga, articulavam-se a uma perspectiva de ação estatal marcada pelo caráter filantrópico.

A segunda motivação vinculava-se à ideia de formação militar. Devido ao esforço de reorganização do Exército durante a Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870, a formação tanto de oficiais quanto dos soldados tornou-se um tema recorrente de debate no interior da

³² Com a mesma função regeneradora, além de instituições militares, foram também fundadas instituições civis agrícolas e manufatureiras (MARCILIO, 1998).

organização. Inspirando-se no modelo dos exércitos europeus, tornava-se evidente a importância da aprendizagem de aspectos técnicos como o manuseio dos armamentos modernos e a aplicação dos princípios táticos e estratégicos.

Além da reorganização do Exército, destaca-se que, durante o século XIX e até as primeiras décadas do século XX, o recrutamento esteve constantemente associado à captura forçada e à punição de indivíduos, representando um entrave para os projetos de modernização do órgão e de sua própria aceitação pela esfera civil. Na perspectiva dos militares e dos governos, a fundação de instituições assistencialistas, pelo seu apelo de regeneração social, poderia contribuir para a melhoria da formação dos quadros, ainda que isso não significasse o rompimento com a prática do recrutamento forçado. Em 1874, o ministro da Guerra ressaltava os benefícios, tanto sociais quanto militares, da criação da Companhia de Aprendizes Militares em Ouro Preto nos seguintes termos:

Com a criação, a que me refiro, teríamos em prazo breve um suprimento anual de algumas centenas de moços próprios para os corpos de infantaria, sabendo ler e escrever, tendo algum ofício para usar dele quando dessem baixa, e finalmente uma certa instrução, e a disciplina e hábitos militares, aprendidos desde os verdes anos até que atingissem a idade própria para ser transferidos para os ditos corpos. (BRASIL, 1874, p. 3).

Esse modelo educacional baseado na assistência e regeneração moral foi progressivamente extinto no período republicano, devido a motivos diversos, tais como a carência de verbas e o pouco sucesso no recrutamento. Entretanto, há de se destacar que ocorreu o crescimento de instituições civis voltadas para o trato da questão do “menor abandonado”, culminando na edição do Código de Menores de 1927 e na previsão de fundação de diferentes tipos de instituições (VEIGA; FARIA FILHO, 1999). Por sua vez, ocorria a modernização nas Forças Armadas e a melhoria na sua profissionalização, além da implantação do serviço militar obrigatório em 1918.

Qual teria sido o impacto na educação brasileira dessa atuação militar na forma de instituições asilares? Para Celso Suckow da Fonseca, as Forças Armadas teriam constituído um vetor importante para a educação de ofícios no século XIX, principalmente devido à experiência acumulada com o ensino em Arsenais de Guerra. O autor afirma que “o exército, naquela época, situava-se numa posição francamente vanguardista em matéria de ensino de ofícios, como, aliás, já o fora com o ensino primário” (FONSECA, 1986, p. 156). Entretanto, Fonseca pondera que até a vinda da Missão Militar Francesa em 1919, a contribuição do Exército ao ensino manufatureiro teve uma repercussão mais restrita à própria organização do que a atividades econômicas mais amplas.

A essa perspectiva contrapõe-se a visão de Coelho, que relativiza o impacto das iniciativas militares, tanto no cenário geral da educação brasileira quanto na própria modernização das instituições militares. Tendo como referência a opinião do general Demerval Peixoto, Coelho indica que

É pouco provável, ao contrário do que afirmam os militares, que a essa época tenha o Exército desempenhado funções de educação cívica. Porque ao jovem recruta, como registrou em suas memórias um general da República, mostravam-se simultaneamente a bandeira nacional e as grades do xadrez. (COELHO, 2000, p. 59).

Apesar do discurso de uma instrução escolarizada a menores, profissionalizante e “civilizadora”, as instituições asilares não rompiam com as barreiras à profissionalização. O já citado problema do caráter violento do processo de recrutamento militar no Brasil também caracterizou boa parte das associações asilares, o que pode ser elencado como mais um fator para sua extinção durante o século XX, quando o esforço pela modernização da formação ganhou escopo entre as organizações militares.

2.3.3 Escolas regimentais

Outro modo de atuação educacional das Forças Armadas foram as escolas regimentais, criadas em 1890 (BRASIL, 1890). Inseridas nos próprios quartéis, esses estabelecimentos empregavam oficiais inferiores para ministrar instrução de primeiras letras aos recrutas daquela unidade. Essa iniciativa dos órgãos militares brasileiros acompanhava um movimento também presente na Europa, onde Sabina Loriga (1996, p. 33) destaca a importante ação de alfabetização do exército na segunda metade do século XIX, com abertura de escolas nos quartéis.

Como Simone Mesquita (2011) destaca, os conteúdos envolviam leitura, caligrafia, doutrina cristã, as quatro operações, desenho linear, legislação militar e instrução prática das armas. Além do interesse imediato de melhorar a formação intelectual e técnica dos soldados, havia também uma perspectiva civilizatória, como pode ser observado na exposição das razões para a lei que reformou o regulamento do ensino militar, em 1890.

Considerando que é de urgente e indeclinável necessidade aperfeiçoar e completar, tanto quanto possível, o ensino nas escolas destinadas à instrução e educação militar, de modo a atender aos grandes melhoramentos da arte da guerra, conciliando as suas exigências com a missão altamente civilizadora, eminentemente moral e humanitária que de futuro está destinada aos exércitos no continente sul-americano. (BRASIL, 1890, documento não paginado).

As fotografias a seguir, registradas na década de 1950, permitem observar como as escolas regimentais buscavam emular, no quartel, o ambiente escolar das instituições civis. As

Forças Armadas estabeleceram um discurso que inseria esses estabelecimentos em um projeto ampliado de alfabetização.

Figura 2 – Trecho de reportagem acerca da história das escolas regimentais nas unidades da 3ª Divisão



AULAS Durante, aproximadamente, quatro décadas, as escolas colaboraram para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. Eram considerados alfabetizados, os militares que soubessem ler, escrever e fazer as quatro operações elementares de aritmética

Este trabalho durou até o início da década de 1970, quando foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que envolveu todos os municípios e sistematizou o processo de alfabetização no Brasil.

O Exército, em muitos casos, foi precursor na difusão do ensino elementar. Em longo período, combateu o analfabetismo e promoveu a inclusão social e a cidadania a milhares de reservistas que, ao concluírem o serviço militar obrigatório, retornaram aos lares alfabetizados.

Por Seção de Comunicação da 3ª DE

Fonte: MEMÓRIA da guarnição, c2017.

Cotta (2006) abordando o exemplo de Minas Gerais, demonstra que as escolas regimentais também tiveram importância na formação policial. Analisando o processo de modernização da Força Pública do estado na década de 1910, Cotta ressalta como essas escolas inseriam-se em um amplo planejamento de elevação do nível educacional e da eficiência operacional do corpo policial.

As escolas regimentais estiveram presentes em unidades das Forças Armadas ao menos até a década de 1970, sendo registradas 230 unidades do tipo em 1969 (BRASIL, 1969b, p. 143). Em 1972, o Governo Federal anunciava que a participação do Exército no Plano de Erradicação do Analfabetismo se dava por suas Escolas Regimentais, com frequência média de 10 mil alunos, além de ter ampliado os cursos de formação de mão de obra qualificada mediante convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1972, p. 97).

O tema, ainda pouco abordado na História da Educação brasileira, parece indicar que o Exército pode ter desempenhado um papel relevante na alfabetização de centenas de recrutas. Contudo, o crescente acesso à escolarização e o estabelecimento de critérios mais rígidos para o ingresso nas Forças Armadas, como a alfabetização e a frequência escolar, fez esse tipo de instituição perder seu campo na formação de recrutas.

2.3.4 Disciplinas escolares

Principalmente a partir da segunda metade do século XIX, houve diversos projetos para incorporar às escolas civis elementos instrucionais militares, eventualmente na forma de disciplinas escolares específicas. Xavier Flix (2015) descreve as tentativas de implantação de batalhões escolares na Espanha a partir de 1890, inspirados na imagem do sucesso militar prussiano e imbuído de um forte teor de regeneração social. No entanto, o autor conclui que, assim como em outros países (inclusive no Brasil), apesar da proteção pública, os batalhões escolares não conseguiram se implantar oficialmente nas escolas espanholas, dadas as resistências pedagógicas e ideológicas.

Por sua vez, Loriga (1996, p. 25) relata a formação no século XIX na França de batalhões universitários e ginasiais, que recebiam instrução pré-militar. Baseando-se no princípio de que os rapazes deveriam apropriar-se da disciplina antes de ingressar nos quartéis, a escola foi proposta como um espaço por excelência a prestar esse papel. A autora traz uma citação de 1890 que defendia a ginástica militar na escola.

O cidadão soldado não se forma no quartel, mas na escola, uma vez que cidadão soldado é só aquele que na escola e no aconchego doméstico aprendeu a sentir o que é o sagrado fogo da liberdade, o santo amor pela pátria, e aprendeu a vencer por ela ou a perecer nos campos de batalha. Quando os jovens entrarem no exército aos vinte anos, tendo antes recebido na adolescência uma preparação ginástico-militar, e já exercitados e adestrados nas academias de tiro ao alvo nacionais, esses jovens chegarão às nossas bandeiras como soldados já feitos e, o mais importante, poderão oferecer em qualquer circunstância [...] um contingente de 800 mil valentes, antes de terem entrado nas fileiras do exército. (BONETTA, 1990, p. 91 apud LORIGA, 1996, p. 25).

Os aspectos físico e moral se combinam na proposta, alinhando a idealização patriótica com a aptidão corporal. Se o trecho indica explicitamente o propósito vocacional e prático de adiantar o treinamento militar, no Brasil essa modalidade de instrução parece ter se inclinado para uma dimensão mais cívica e simbólica.

A partir de 1908 (BRASIL, 1908), no contexto das reformas conduzidas pelo então ministro da Guerra Hermes da Fonseca (1906-1909), foi introduzida nas escolas secundárias a disciplina de Instrução Pré-Militar (IPM), para os alunos maiores de 16 anos. A disciplina era ministrada por um instrutor designado pelo Ministério da Guerra em Escolas de Instrução Militar Preparatória, anexas aos estabelecimentos de ensino, compondo-se de educação física e exercícios de tiro. Ao término do processo, era conferido um certificado aos alunos que lhes facultaria a redução de tempo de serviço militar para seis meses.

Rosa Fátima de Souza (2008) demonstra que era comum no início do século XX a formação de Batalhões Infantis, compostos de alunos do ensino primário que recebiam

treinamento fora do horário de aulas para se apresentarem em festas cívicas, ostentando uma simulação completa da estética militar pelo uso de fardamento, instrumentos musicais e divisão em batalhões. A criação desses batalhões faz parte do que Adalson Nascimento (2009) demonstrava ser um conjunto de disciplinas de exercícios físico-militares, exemplos de iniciativas estatais destinadas às escolas civis, mas que visavam à preparação militar ou pré-militar dos alunos.

Ainda na Primeira República, essa influência militar no ambiente escolar civil era nítida, tanto do ponto de vista da organização de batalhões escolares e dos exercícios físicos quanto na própria dimensão estética dos uniformes empregados, como se pode observar nos registros dos estudantes do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II) em 1909 (figura 3).

Figura 3 – Banda escolar (topo), aula de ginástica com aparelhos (esquerda) e Estado-Maior do batalhão escolar do Ginásio Nacional em 1909



Fonte: Lonza, 2005, p. 50.

Essas iniciativas se inseriam em um contexto de efervescência nacionalista no início do século XX, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. A atuação de intelectuais como Olavo Bilac, o estabelecimento do serviço militar obrigatório em 1918 e a criação de Clubes de Tiro ou Tiros de Guerra em diversos municípios (uma estratégia de presença do Exército na esfera local) ajudam a compreender o porquê dos reiterados esforços pela implantação da Instrução Pré-Militar. Segundo José Murilo de Carvalho (2006), a doutrina do cidadão-soldado, a missão civilizatória do Exército e a percepção deste como escola de cidadania e de (re)construção nacional embasavam esse esforço.

Como Rosemeire Costa (2018) evidencia, a IPM contou com o apoio de intelectuais como Azevedo Amaral, Gustavo Capanema, Olavo Bilac, entre outros. Como aponta a autora, o apoio de Azevedo Amaral, por exemplo, era manifestado em diversos artigos da revista **A Defesa Nacional**, importante periódico de divulgação das posições do jovem oficialato brasileiro. Amaral apelava não tanto para o aspecto técnico de melhoria da formação dos soldados, mas sim para o caráter moral e intelectual que a IPM proporcionava, ressaltando o espírito heroico, a ideia de convencer as crianças de que a guerra é um acontecimento intrínseco à humanidade e que a formação de um bom soldado começava no ambiente doméstico e escolar.

A autora também destaca o fato de que a IPM estava ligada aos Ministérios da Educação e da Guerra, provocando diversos entraves na execução de suas práticas. Enquanto cabia ao Ministério da Educação normatizar o ensino, ao Ministério da Guerra era reservada a atribuição de definir os programas a serem executados pelos instrutores nos estabelecimentos civis de ensino.

No período do Estado Novo houve uma tentativa de expansão do público abrangido pela IPM. A lei do ensino militar de 1939 (BRASIL, 1939b) estendeu a disciplina a menores de 16 anos, seguindo o modelo de criação de escolas anexas inspecionadas pelo Ministério da Guerra. Segundo José Baia Horta (1994), o ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra planejava implantar em todas escolas públicas uma unidade anexa para a instrução pré-militar de alunos entre 10 e 16 anos.

A Instrução Pré-Militar esteve presente por 38 anos nas legislações educacionais federais e estaduais, principalmente no âmbito secundário. José Murilo de Carvalho (2006, p. 23) traz o dado de que, em 1926, a disciplina encontrava-se implantada em 226 escolas. No entanto, tanto José Horta (1994) quanto Rosemeire Costa (2018) ressaltam os resultados pouco satisfatórios da IPM. Diversos fatores podem ser apontados como causas desse fracasso: a elevada infrequência, as carências tanto de instrutores habilitados pelo Ministério da Guerra quanto dos materiais necessários aos treinamentos, os problemas para se administrar uma estrutura de ensino compartilhada por autoridades civis e militares e a pressão de pais que não admitiam a possibilidade de reprovação dos filhos pelo desempenho nessa disciplina.

Ao final do Estado Novo, o fracasso da Instrução Pré-Militar e as pressões contra o autoritarismo e o militarismo explícito na educação fizeram com que a IPM fosse extinta, em 1946, pelo então presidente Dutra. Entretanto, o fim da IPM não deixou de marcar as memórias de uma geração e impactar as futuras políticas em torno do ensino militar. Em um artigo de 1960 n' **O Jornal**, o colunista Oscar Gomide exaltava o “orgulho pela farda” e o “espírito de

disciplina” dos alunos que embarcavam para o CMBH, comparando-os à sua experiência pessoal, quando jovem, com a instrução militar.

Logo após a guerra de 1914, todos os estabelecimentos de ensino incluíram a instrução Militar no currículo escolar. Aquela preparação deu a todos nós, estudantes da época, um sentido de responsabilidade, e, ao mesmo tempo, de ufanía, por envergar a farda do colégio. Por ocasião da visita ao Brasil do Rei Alberto da Bélgica, a mocidade estudantil desfilou em continência ao soberano soldado. Nós, que pertencíamos ao Ginásio 28 de Setembro, comparecemos aquela formatura e tudo fizemos para que o nosso educandário se destacasse dos demais. O saudoso gen. Liberato Bittencourt orgulhou-se dos seus alunos e do seu colégio, dizendo numa aula de moral que as inscrições de civismo nas diferentes salas não haviam sido decoradas e, sim, interpretadas por seus discípulos. Aquelas palavras de incentivo e de fé do grande mestre encheram-nos de responsabilidade e, por esse motivo, fazíamos questão de acentuar que éramos alunos do 28 de Setembro. (GOMIDE, 1960, p. 5).

A comparação de sua experiência com o que observava nos alunos do CMBH é seguida de um apelo para a reintrodução da instrução militar nas escolas, com o propósito de despertar o ardor patriótico. Discursos como esse indicam como a memória positiva construída por alguns ex-alunos em torno da IPM pode ter exercido influência na proposição e aceitação dos colégios militares. Além disso, diversos elementos comuns parecem atravessar ambos os contextos de ensino militar, como a reverência a autoridades, a competição cívica, a ênfase na obediência hierárquica e o tom constantemente laudatório das representações sobre a escola.

Segundo Horta (1994), a aparente derrota de um projeto militar de educação representado pela IPM não incomodou a cúpula militar (da qual inclusive partiu a iniciativa de fechamento), mas teria sido compensada pelo sucesso de sua influência na disciplina da Educação Física. Os militares tiveram uma atuação decisiva na constituição dessa atividade no Brasil, especialmente pela associação desta com a preparação de futuros soldados vigorosos e disciplinados. Mesmo posteriormente, em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (sob a direção de militares), os diplomas de licenciatura das escolas de Educação Física do Exército continuaram a ter validade.

Naturalmente, a valorização da educação física pelos militares se estendia aos seus professores, não só pelo fato de que boa parte pertencia à instituição, mas também pela importância estratégica da disciplina para o projeto de formação da juventude idealizado pelas Forças Armadas. O currículo da disciplina também sofreu grande influência militar, transpondo para o universo escolar civil diversos métodos e procedimentos próprios. Um dos exemplos foi a aplicação em 1943 do Regulamento do Método Francês como uma orientação para as aulas da disciplina. A extensão do método ao ambiente escolar, sob a égide da Escola de Educação Física do Exército, confirmaria que a orientação militarista substituíria a tendência higienista, presente nessa disciplina escolar desde o século XIX e que, até então, voltava-se para o saneamento físico e moral do povo (DAMASCENO; BIAZUSSI, 1990, p. 29).

Isso permite refletir sobre como a educação do corpo se constituía como um dos pontos de contato mais visível da relação entre a caserna e a escola, como salientado por Nascimento (2009). Ainda que presente em diversos outros modelos educacionais não militares, nesses espaços identifica-se uma centralidade na educação do corpo, evidenciada pela articulação entre a cobrança pela excelência da aptidão física, uma estética repleta de simbolismos militares e a contínua afirmação de obediência aos princípios da hierarquia e da disciplina.

A perspectiva de formação atlética de jovens, proporcionada pela educação física, articulava-se aos interesses da formação militar. Ao analisar as transformações pelas quais passava a formação do oficialato nas Forças Armadas dos Estados Unidos no século XX, Janowitz constatava que

À medida que uma disciplina excessivamente severa tem declinado, o atletismo tem tomado seu lugar, porquanto os esportes envolvem espírito de equipe e constituem preparação adequada para a vida militar. O atletismo em massa é considerado como um meio de preparar o oficial para a tarefa de tratar os civis como soldados conscritos. Representa o atletismo analogia simbólica de envolvimento pessoal em combate. (JANOWITZ, 1967, p. 133).

É razoável considerar que esse movimento repercutia em toda a estrutura educacional das Forças Armadas, e não apenas na formação dos oficiais. Da mesma forma, também pode-se considerar que um movimento análogo estaria então em curso no Brasil, principalmente se for levada em consideração a crescente influência das doutrinas militares dos Estados Unidos sobre as Forças Armadas brasileiras. Essa relação entre atletismo e preparação militar pode ser pensada como um elemento que ajudaria a explicar a presença dos militares como um dos atores na implantação da Educação Física nas escolas.

Posteriormente, os militares atuaram como elaboradores de políticas educacionais, especialmente durante a Ditadura Militar. Segundo Marcus Taborda de Oliveira (2018) a partir da década de 1970, a orientação tecnicista dos governos militares se estendia à educação física. Em um contexto de consolidação das competições esportivas no Brasil e do engajamento em eventos como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo, a disciplina de Educação Física também se voltou para o estímulo à competição e ao alto rendimento.

Essa ênfase na prática esportiva e na excelência física também foi observada no CMBH, como é descrito em um artigo do professor José Rodrigues Gameiro, no **Anuário** escolar de 1975.

Animado pelos resultados alcançados no desenvolvimento físico de seus alunos, testado através de exames médicos periódicos, o Comando tem procurado diversificar ao máximo as atividades esportivas: além dos jogos já tradicionais como futebol, voleibol, basquetebol “hand-ball” e demais modalidades como natação, surge no Colégio uma verdadeira Academia de Judô que não fica atrás de nenhuma outra de sua categoria; e é justo motivo de satisfação vermos que mais uma iniciativa no setor

da saúde corporal se impõe à admiração pública pelos êxitos alcançados. (GAMEIRO, 1975, p. 105).

A associação direta entre esporte, saúde corporal e educação física, tendência crescente nos discursos sobre essa disciplina escolar na época, é reforçada pela exaltação da quantidade de esportes praticados no CMBH. O professor ainda acrescenta que a prática da ginástica sueca³³ e rítmica se fazia presente nas atividades extraclasse.

Cabe destacar também, ainda que brevemente, a influência dos militares sobre a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC). Nesse campo, essa atuação militar se articulava a demandas de outros setores conservadores da sociedade, como a Igreja por exemplo. A EMC esteve presente de forma oficial durante o Estado Novo (BRASIL, 1940) e foi retomada em 1968 pelos governos militares (BRASIL, 1969a), articulada à disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Entre as prescrições de seu ensino, destacavam-se práticas de culto aos símbolos pátrios, aos “grandes vultos” históricos e valores conservadores, caracterizando-se por um estudo predominantemente factual e laudatório. Essas disciplinas erigiam uma forma de educação política bastante específica, segundo a análise de Oliveira e Bianchini.

Assim a política a ser ensinada e aprendida pela via das festas cívicas (desfiles, manifestações, orfeões, movimentos tais como a Juventude Brasileira), além de algumas disciplinas escolares, se prestavam, de fato, a formar um tipo específico de mentalidade política, no qual o indivíduo era submetido ao imperativo da pátria, da família (e do mundo industrial). (OLIVEIRA; BIANCHINI, 2017, p. 279).

Na perspectiva dos militares, essa disciplina colaboraria para a disseminação do ideal nacionalista e do sentimento de dever, elementos caros ao universo de valores da instituição. Além disso, os aspectos moralizante e nacionalista da EMC eram propostos como fatores de formação dos jovens e de prevenção de comportamentos “subversivos” entre eles, uma discussão presente, principalmente a partir dos anos 1950, no contexto da Guerra Fria, das transformações socioeconômicas em curso, do movimento estudantil e do recrudescimento do anticomunismo.

O guia para a disciplina de Educação Moral e Cívica para o ensino médio do coronel Valle lamentava essa situação e denunciava “os agentes de degradação” dos costumes da juventude.

Não há dúvida de que as gerações mais novas constituem o problema fundamental do Brasil, problema que se estende a todos os países do Ocidente, com raríssimas exceções. Conhecemos, entretanto, quais as forças desintegradoras que produzem tal impacto, responsáveis pela agressividade e pelo inconformismo: o ateísmo marxista, o pragmatismo das nações desenvolvidas, a omissão de nossos líderes. Sob a influência de pedagogos materialistas e socialistas radicais, não admira que a

³³ Idealizada por Pehr Henrick Ling (1776-1839), a ginástica sueca surgiu com a finalidade de extirpar os vícios da sociedade e gerar indivíduos fortes que pudessem ser úteis à pátria, como soldados ou trabalhadores civis (SOARES, 2004).

juventude se afaste dos antigos laços que a uniam a seus pais, numa época de mudanças constantes da tecnologia, quando o homem, depois de dominar o seu planeta, começa a projetar-se no Cosmos, com as primeiras explorações pelos argonautas do espaço sideral. (VALLE, 1971, p. 88).

O trecho permite observar a aliança de interesses entre setores militares e religiosos na produção dos conteúdos EMC, tendo em vista o inimigo comum do materialismo, aqui não limitado ao bloco comunista. A abordagem maniqueísta e calcada em valores tradicionais foi um dos elementos constantes nos programas dessa disciplina, opondo a educação alicerçada em elementos como “família”, “liberdade” e “Deus” ao que o autor denomina “materialismo” ou “socialismo radical”.

Com o processo de redemocratização e crescentes críticas ao caráter autoritário da EMC, a disciplina perdeu espaço e acabou extinta em 1993 (BRASIL, 1993). Mas a atração de parte da sociedade por valores conectados às propostas da EMC continuaria a partir de um crescente discurso de sucesso atribuído a outro ramo da educação militar – os colégios militares.

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO MILITAR

Talvez a forma mais direta e visível de atuação das corporações militares na educação básica tenha sido a criação de colégios militares. Surgidos a partir de uma unidade isolada no Rio de Janeiro e, posteriormente, expandidos em uma rede de ensino diretamente administrada pelo Exército Brasileiro, sua organização se fez concomitante às outras iniciativas educacionais da força.

Os colégios militares ocupam uma posição *sui generis* na estrutura educacional do Exército, uma vez que não constituem centros de formação profissional militar, no sentido estrito. Criados com um ambíguo discurso de exercer simultaneamente funções assistenciais e preparatórias ou vocacionais, os colégios ocupam uma interseção entre a esfera militar e a civil, tanto do ponto de vista legal quanto no que diz respeito ao público atendido.

A estrutura mais próxima dos colégios seria as escolas preparatórias, por se dirigirem à mesma faixa etária e também operarem como estabelecimentos escolares básicos. No entanto, estas se diferenciam pelo enquadramento formal de seus alunos como militares, com um objetivo preparatório previamente declarado e legalmente previsto. Isso é evidenciado, por exemplo, por regulamentos disciplinares diferentes, seguindo as escolas preparatórias um modelo alinhado ao que é praticado nos quartéis e os colégios, uma variação adaptada ao seu público e com objetivos distintos.

A partir dessas considerações, o presente capítulo visa delinear a constituição das redes de colégios militares no Brasil, e do CMBH em particular, apresentando seus ciclos de aberturas e fechamentos, assim como as formas pelas quais eles se inseriam nos projetos educacionais e sociais do Exército no final do século XIX e durante o século XX. Para isso, o capítulo é dividido em cinco seções. Inicialmente é analisada a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, primeira e mais longeva unidade dessa instituição no Brasil. Em seguida, discorre-se sobre o primeiro ciclo de expansão da rede de colégios militares, com a criação de unidades no Rio Grande do Sul, no Ceará e em Minas Gerais e o subsequente movimento de fechamento. A terceira seção investiga o processo de criação do Colégio Militar de Belo Horizonte e os possíveis objetivos que embasaram sua instalação em Minas Gerais no ano de 1955. A quarta parte refere-se ao segundo ciclo de abertura dos colégios, tendo o exemplo do CMBH sido replicado em outras capitais. Por fim, são examinadas as polêmicas e resistências surgidas contra a criação dos colégios e do CMBH em particular.

3.1 A matriz da rede: o Colégio Militar do Rio de Janeiro

Ao analisar a cronologia de aberturas e fechamentos das unidades de colégios militares no Brasil, pode-se delinear três grandes ciclos de expansão (1889-1919; 1955-1988; 1993-atualidade) entremeados por dois períodos de retração (o primeiro nas décadas de 1920 e 1930, o segundo no final dos anos 1980), até chegar à atual configuração do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com catorze unidades. O quadro 4 descreve as datas de criação e fechamento das unidades.

Quadro 4 – Datas de criação e fechamento das unidades do Colégio Militar

1889	Imperial Colégio Militar; no mesmo ano, após a Proclamação da República, passou a ser denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro.
1912	Criação dos Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena.
1919	Criação do Colégio Militar do Ceará.
1925	Extinção do Colégio Militar de Barbacena.
1938	Fechamento dos Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará.
1955	Criação do Colégio Militar de Belo Horizonte.
1957	Criação do Colégio Militar de Salvador.
1959	Criação do Colégio Militar de Curitiba.
1959	Criação do Colégio Militar de Recife.
1962	Reabertura dos Colégios Militares de Porto Alegre e Fortaleza (antigo Colégio Militar do Ceará).
1972	Criação do Colégio Militar de Manaus.
1978	Criação do Colégio Militar de Brasília.
1988	Fechamento dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Recife.
1993	Reabertura dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte e Recife e criação dos Colégios Militares de Campo Grande e Juiz de Fora.
1994	Criação do Colégio Militar de Santa Maria.
1995	Reabertura do Colégio Militar de Curitiba.
2015	Criação do Colégio Militar de Belém.
2020	Criação do Colégio Militar de São Paulo.

Fonte: elaborado a partir de pesquisa em: CONHEÇA os 14 Colégios Militares, [20--].

O surgimento da primeira unidade dos colégios militares esteve ligado a uma combinação entre objetivos assistenciais e preparatórios, uma dualidade originada no contexto dos conflitos platinos³⁴ nas décadas de 1850 e 1860. Na perspectiva preparatória, isso pode ser observado pela proposta do deputado e professor da então Escola Central José Maria da Silva Paranhos, ainda em 1860, de substituir os cursos preparatórios para a entrada na Escola por uma

³⁴ Durante o século XIX, o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e, posteriormente, o Império do Brasil, envolveram-se em um conjunto de conflitos com as repúblicas vizinhas da Argentina, Uruguai e Paraguai que ficaram conhecidos como as Questões Platinas: a invasão luso-brasileira da Banda Oriental do Prata (1816-1820), a Guerra da Cisplatina (1825-1828), a intervenção contra Oribe e Rosas (1851-1852), a intervenção contra Aguirre (1864-1865) e a Guerra do Paraguai ou da Tríplice Aliança (1864-1870).

rede de colégios militares (MOTTA, 2001, p. 132). Isso se ligava aos esforços para aprimorar a formação militar no Brasil, em um contexto de intensificação dos conflitos externos e reforma do Exército.

Na perspectiva assistencial, as guerras platinas trouxeram à tona o problema do acolhimento de soldados feridos ou mutilados, de suas viúvas e dos filhos órfãos, um tema que mobilizou figuras públicas como Castro Alves (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 2). Anteriormente, em 1840, o então regente Araújo Lima já havia proposto, sem sucesso, a criação de um colégio para os filhos de capitães e oficiais subalternos nos Arsenais de Guerra, com semelhante propósito assistencial (FREIRE, 2015, p. 67).

Essas discussões levaram ao surgimento, em 1867 (BRASIL, 1867), da Sociedade do Asilo de Inválidos da Pátria, instituição que seria responsável por angariar fundos e organizar a fundação de um estabelecimento que promovesse o amparo a esse público. Em decorrência disso, o Asilo dos Inválidos da Pátria foi inaugurado em 1868. Usando um padrão esquemático parecido com o que foi descrito sobre a origem do CMRJ, Figueiredo e Fontes afirmam que o Asilo tinha como principais finalidades:

- 1º - auxiliar o Governo na fundação e custeio de um Asilo, ao qual fossem recolhidos os servidores da Pátria, inválidos em serviço;
- 2º - **proteger a educação dos órfãos, filhos dos militares mortos em campanha, ou mesmo quando destacados no serviço das armas;**
- 3º - socorrer as mães viúvas e filhos dos militares mortos, ou impossibilitados do serviço em combate. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 3, grifo nosso).

Foi no interior da sociedade mantenedora do Asilo, sob a presidência do Visconde de Tocantins³⁵, que se propôs a criação de um colégio para os filhos órfãos dos militares, apesar de não haver ainda fundos que custeassem a escola. Conforme Fabiana Leal (2009, p. 5) destaca, o final da Guerra do Paraguai foi marcado pelo endividamento do Império e por uma redução dos gastos na área militar, o que inviabilizou a instalação do colégio.

A saída proposta para viabilizar o projeto e a própria continuidade da existência do Asilo foi a incorporação da Sociedade do Asilo à Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ). Essa ideia foi facilitada pelo fato de que boa parte dos membros da Sociedade também pertenciam à ACRJ, inclusive o Visconde de Tocantins. A fusão entre as instituições foi um assunto polêmico no período, ensejando ações judiciais de alguns militares contra a ACRJ, em uma batalha jurídica que se estendeu até 1906 quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu

³⁵ José Joaquim de Lima e Silva Sobrinho, militar, comerciante, deputado e presidente do Banco do Brasil nas décadas de 1870 e 1880. Era irmão de Luís Alves de Lima e Silva, o futuro Duque de Caxias. Segundo Figueiredo e Fontes (1958, p. 3), Caxias já havia proposto em 1853 a criação de colégio para os órfãos dos militares e é razoável supor a influência dele no engajamento do irmão para a criação da Sociedade e do colégio.

a legitimidade da fusão e a posse, pela ACRJ, das apólices de dívidas públicas que constituíam o patrimônio da Sociedade do Asilo (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 18).

No contexto do final do Império, embora ainda não homologada, a fusão nominal entre ambas as instituições aparentava estar rendendo mais frutos à ACRJ do que aos projetos de criação de um colégio militar. Figueiredo e Fontes (1958, p. 17) – cuja visão é declaradamente crítica à associação – afirmam que o auxílio financeiro prestado pela ACRJ ao Asilo (e ao colégio militar, posteriormente) foi diminuindo durante os anos, enquanto os juros das apólices teriam sido apropriados pela associação e usados em obras como a sede do Banco do Brasil na capital federal. Além disso, ganhou força na associação a ideia de se criar um instituto comercial com vagas destinadas prioritariamente aos filhos de seus membros e, só depois, aos filhos de militares – ideia esta que só foi afastada pelos protestos do ministro da Guerra em 1872, João José de Oliveira Junqueira.

Em 1888, Tomás José Coelho de Almeida assumiu o Ministério da Guerra, em um contexto descrito por Figueiredo e Fontes como de “penúria e intrigas políticas” (1958, p. 14). Buscando traçar uma estratégia de negociação, em vez de confronto, com a ACRJ, o ministro resolveu apoiar a homologação do acordo de fusão da ACRJ e da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria, em troca da compra de um imóvel para a instalação do colégio militar. Leal assim sintetiza o processo que levou ao acordo.

Em 1888, quando Tomás Coelho de Almeida assumiu o Ministério da Guerra, o Asilo ainda não havia sido entregue aos homens de comércio devido à grande pressão feita pelos militares. O ministro também ansiava a criação de um Colégio Militar e por este motivo, tentou um acordo com a associação: o governo imperial homologaria a fusão, assumindo as pendências em relação ao patrimônio do Asilo, que seria incorporado à Associação Comercial. Com isso, esta entraria com recursos necessários à aquisição de um imóvel destinado à instalação de um Colégio Militar. Assim sendo, em 25 de abril de 1888, foi homologada, pela Resolução Imperial, a fusão entre as duas entidades e a Associação obteve todos os direitos e obrigações da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria. (LEAL, 2009, p. 6).

Isso abriu o caminho para que o Colégio Militar do Rio de Janeiro fosse fundado em 1889, com o nome de Imperial Colégio Militar à época. No decreto de criação (BRASIL, 1889), que continha também seu primeiro regulamento, o colégio era definido, no artigo 1º, como “um instituto de instrução e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante contribuição pecuniária, alunos procedentes de outras classes sociais”. O mesmo regulamento, no artigo 7º, definia que os ingressantes deviam ser meninos entre 8 e 12 anos, apresentar atestado de vacinação e ser aprovados em um exame de leitura e escrita.

O complexo processo que levou ao surgimento do CMRJ evidencia duas questões que vão marcar o funcionamento dessa escola e, posteriormente, da rede de colégios militares. A

primeira diz respeito às relações que seus idealizadores militares mantiveram tanto com o governo quanto com grupos sociais ou de interesses privados. Em um contexto de redução dos gastos com o Ministério da Guerra e de endividamento geral no pós-guerra do Paraguai, o Exército não dispunha de recursos para levar a cabo seus planos de criação do colégio. Segundo Wesley Silva (2001, p. 21-22), a própria reorganização política do país, após a proclamação da república em 1889, contribuiu para que a recém-criada escola encontrasse obstáculos para se consolidar.

Nesse contexto, Silva (2001, p. 18-19) ressalta que a aliança com a burguesia comercial carioca foi o caminho encontrado para fazer vingar o projeto, espelhando um movimento mais amplo de aproximação entre esse grupo e os militares, que ocorria na mudança do regime monárquico para o republicano. Por outro lado, essa aliança não ocorreu sem tensões entre ambos os grupos: na escala política nacional, houve o afastamento dos militares do comando do país em 1894 (eleição de Prudente de Moraes, apoiado também pelas oligarquias agrárias estaduais) e na escala local, pela tentativa de criar não um colégio militar, mas um instituto comercial. Essa relação de aliança e tensão entre os militares e as elites civis continuaria, ainda segundo Silva, nas décadas seguintes e também seria observada no processo de criação do CMBH.

A outra questão relativa ao funcionamento dos colégios trata da relação entre os propósitos assistenciais e os preparatórios ou vocacionais da instituição. Fábio Freire (2015) demonstra que essa dualidade perpassou toda a trajetória histórica dos colégios militares, desde sua criação. A perspectiva assistencial, enunciada por esse autor, estaria voltada para o atendimento às demandas originadas dos conflitos platinos e para o apoio material dos militares lotados no Rio de Janeiro.

Porém, o suposto caráter assistencial da proposta do colégio militar deve ser relativizado, especialmente ao levar-se em consideração exemplos como a exigência de alfabetização prévia para os ingressantes no colégio, conferindo-lhe um viés seletivo. Se o discurso de criação do colégio enunciava propósitos assistenciais, o que se observou na prática foi uma crescente seletividade. Esse direcionamento dos processos de admissão ao CMRJ também se dava por trocas de favores e negociações informais, como é citado na obra **Triste fim de Policarpo Quaresma**, do jornalista e escritor Lima Barreto (1881-1922). Na trama, o personagem General Albernaz (definido pelo autor como “mais burocrata do que militar”) é apresentado como um oficial cuja única preocupação era “casar as cinco filhas e arranjar ‘pistolões’ para fazer passar o filho nos exames do Colégio Militar” (BARRETO, 1998, p. 29).

Em um contexto de acesso limitado à educação secundária, organizada principalmente no formato dos cursos preparatórios, o CMRJ constituiria um espaço delimitado de ingresso e formação escolar para os dependentes dos militares. Além disso, o CMRJ se propunha a explicitamente estimular a dimensão vocacional militar, conferindo-lhe um valor positivo em um contexto de representações negativas sobre a carreira das armas e dos conflitos políticos entre militares e civis no início da República.

Esse teor preparatório pode ser demonstrado também por uma instituição francesa que inspirou diretamente a fundação do CMRJ, o Prytanée National Militaire de La Flèche³⁶, escola fundada em 1808 e destinada aos filhos dos oficiais que cursavam a Academia Militar de Saint-Cyr. Figueiredo e Fontes (1958, p. 23) afirmam que o ministro Tomás Coelho, “em um clima de francesia e europeísmo”, foi buscar nessa instituição as bases para a criação do colégio militar, tendo inclusive sugerido o nome de Pritaneu Militar, o que foi rejeitado pelo imperador Dom Pedro II por constituir um nome “revolucionário”³⁷ (p. 25).

Por fatores como esse, Freire (2015) afirma que o aspecto preparatório teria predominado durante as décadas que se sucederam à fundação do CMRJ, elencando exemplos como o uso do uniforme, o regime disciplinar e a reprodução da lógica de hierarquia no corpo de alunos. Mesmo sem a explícita exigência de ingresso nas Forças Armadas, presente nas escolas preparatórias, o colégio do Rio de Janeiro foi concebido a partir de uma forte expectativa vocacional. Além de Fábio Freire, Beatriz da Costa e Cunha também advoga a predominância da dimensão preparatória nos propósitos que nortearam a criação do CMRJ.

Assim sendo, a despeito da dimensão assistencialista expressa nas propostas manifestadas pela alta oficialidade militar do Império, os indícios apontaram que a iniciativa de criação do Colégio Militar teve, predominantemente, um caráter preparatório, marcado por uma conotação cada vez mais corporativa. Permanecia a tendência ao recrutamento endógeno, através do qual a instituição funcionaria como um lugar que fomentaria vocações legítimas de ‘bons militares’, acostumados à disciplina e aos valores estabelecidos pela ordem militar, que atendessem aos anseios do projeto profissionalizante em curso. (COSTA E CUNHA, 2012, p. 16).

De fato, a dimensão preparatória é explicitada de diversas formas no regulamento do colégio. Os alunos que cursassem os estudos de forma gratuita ficavam obrigados a prestar o serviço militar ou a indenizar a instituição por suas despesas. O ingresso na instituição é referido como “assentar praça” e, no artigo 3º, é reafirmada a finalidade da instituição, que devia “iniciar os alunos, desde a juventude, na nobre profissão das armas, dirigirá sua educação e instrução

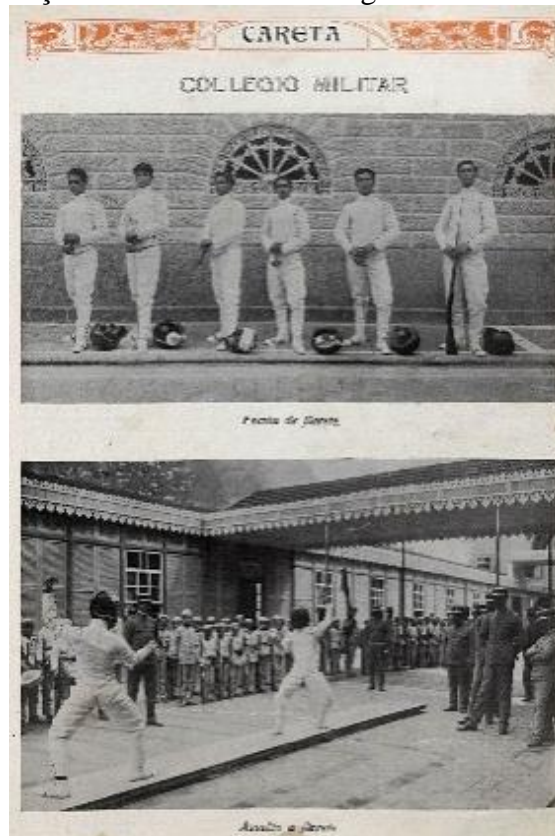
³⁶ Criado pelo imperador francês Napoleão Bonaparte, a instituição se inspirava em uma edificação das pólis gregas clássicas que abrigava os heróis de guerra envelhecidos.

³⁷ Essa não foi a única intervenção do imperador no colégio à época. O ministro Tomás Coelho desejava que o dr. Teles de Meneses fosse o primeiro comandante da escola, mas teve a indicação vetada pelo monarca, pois ele era republicano (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 47).

de modo que, ao terminarem os alunos o curso, estejam aptos a prosseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Império” (BRASIL, 1889).

Essa perspectiva inicial de centralidade da formação militar no ensino ministrado no CMRJ também é indiciada na análise da cobertura jornalística sobre a instituição, como se pode observar nas figuras a seguir.

Figura 4 – Demonstração de movimentos de esgrima aos alunos do CMRJ em 1910



Fonte: COLLEGIO militar, 1910, documento não paginado.

Figura 5 – Aula de tiro (instrução militar prática) dos alunos do CMRJ em 1939



Fonte: O COLLÉGIO militar de hoje, 6 maio 1939, p. 8.

A exibição da prática da esgrima em 1910 (figura 4) e das aulas de instrução militar prática em 1939 (figura 5) indicam o peso que o aspecto de formação militar tinha no colégio. Em ambas as fotografias, transparece a importância, conferida pela instituição, de enfatizar sua imagem marcial, utilizando a imprensa como um veículo de divulgação desse ideal. A efetiva concretização dessa expectativa de despertar vocações militares pode ser averiguada também nas informações apresentadas por Figueiredo e Fontes.

Quadro 5 – Área de atuação dos egressos do CMRJ no período entre 1889 e 1921

ÁREA DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE EGRESSOS
Exército	166
Marinha	105
Medicina	42
Engenharia Civil	32
Direito	31
Outras áreas	34
TOTAL	410

Fonte: Figueiredo; Fontes, 1958, p. 60.

Os primeiros 23 anos do CMRJ foram marcados pela consolidação da escola, ainda segundo esses autores, que também propõem uma periodização: a fase de expansão (1889-1894), a fase de ampliação (1894-1906) e a fase de reputação (1906-1912). Não fica claro na obra dos autores os critérios pelos quais essa periodização foi proposta ou a explicação da diferença entre termos como “expansão” ou “ampliação”. Além da pouca clareza da metodologia, a periodização tem uma natureza etapista e laudatória, como é de praxe na obra. O que fica implícito é que nesse período o colégio teria construído tanto uma estrutura física e pedagógica própria quanto um discurso em que se projetava como instituição sólida e qualificada.

Segundo Freire (2007, p. 65), a primeira turma do CMRJ foi composta de 44 alunos. No final de 1889, esse número se elevou a 120 matriculados; em 1890, chegou a cerca de 200; em 1903, atingiu 600 e, em 1912, havia 900 alunos distribuídos em 30 turmas. Em uma matéria comemorativa do aniversário do cinquentenário do CMRJ, o jornal **Diário de Notícias** apresentou uma tabela com o fluxo de alunos concluintes da instituição durante sua existência, em que, a despeito de bruscas flutuações de um ano a outro, percebe-se uma tendência de aumento do número de alunos.

Tabela 1 – Número de alunos concluintes do CMRJ entre 1894 e 1938

Ano	Alunos concluintes
1894	7
1895	14
1896	5
1897	12
1898	8
1899	11
1900	17
1901	34
1902	24
1903	21
1904	32
1905	31
1906	45
1907	24
1908	34
1909	16
1910	20
1911	46
1912	6
1913	56
1914	44
1915	43
1916	77
1917	63
1918	62
1919	46
1920	29
1921	49
1922	68
1923	90
1924	43
1925	72
1926	81
1927	16
1928	45
1929	68
1930	54
1931	136
1932	50
1933	95
1934	106
1935	124
1936	104
1937	79
1938	331
TOTAL	2438

Fonte: EM 50 ANOS, 6 maio 1939, p. 12.

De acordo com Beatriz da Costa e Cunha (2011, p. 4), desde sua fundação até 1919, o CMRJ teve nove regulamentos³⁸, resultando em cursos com durações variadas entre cinco e sete anos e aulas de adaptação, com um curso primário. A autora destaca que, entre os conteúdos previstos no currículo da instituição, estavam incluídos: educação moral e cívica, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções práticas de disciplina, economia e administração militar, nomenclatura e manejo das armas em uso, natação, ginástica, equitação, tiro ao alvo, esgrima e instrução militar das três Armas (Infantaria, Cavalaria e Artilharia). Essa lista demonstra como o viés preparatório e vocacional militar da instituição era um elemento central em sua concepção³⁹.

Clóvis Salgado da Gama (1906-1978), que seria governador de Minas Gerais e Ministro da Educação no período de criação do CMBH, na década de 1950, foi aluno do CMRJ entre 1918 a 1921. Além dos conteúdos de natureza bélica e da facilidade no ingresso nas academias militares, ele destacou outros estudos ministrados na instituição.

Quem estudava no Colégio Militar tinha duas vantagens: uma é que se transferia para a Escola Militar diretamente, sem competição com os outros. Terminando o curso, podia entrar na Escola Militar do Realengo ou na Escola Naval. Naquele tempo, não havia Aeronáutica ainda. E a outra vantagem é que nós saíamos agrimensores e topógrafos, porque tinha curso de agrimensura e topografia. De modo que eu tenho esse título também, que nunca usei, mas saí topógrafo e agrimensor. (MONTEIRO, 2007, p. 18).

Clóvis Salgado, que seguiu a carreira da medicina posteriormente, ainda afirmou que fez parte de uma minoria de estudantes em sua turma que seguiram carreiras civis, como a Medicina, a Engenharia, ou ainda na Marinha, tendo a maior parte ingressado no Exército – muitos tornando-se generais, ainda segundo ele (MONTEIRO, 2007, p. 21). Depoimentos como esse parecem indicar, ao menos nesse período, a predominância de um caráter endógeno na instituição, cujos egressos seguiam a carreira militar.

³⁸ Regulamento de 1889, aprovado pelo Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889; Regulamento de 1890, decreto nº 371, de 2 de maio de 1890; Regulamento de 1892, decreto nº 750A, de 2 de março de 1892; Regulamento de 1894, decreto nº 1775A, de 20 de agosto de 1894; Regulamento dos Institutos Militares de Ensino de 1898, decreto nº 2881, de 18 de abril de 1898; Regulamento dos Institutos Militares de Ensino de 1905, decreto nº 5698, de 2 de outubro de 1905; Regulamento de 1907, decreto nº 6465, de 29 de abril 1907; Regulamento dos Institutos Militares de Ensino-Colégios Militares de 1913, decreto nº 10198, de 30 de abril de 1913 e Regulamento de 1918 para os Colégios Militares, aprovado pelo decreto nº 12956, de 10 de abril de 1918.

³⁹ Atualmente, o CMBH mantém oito grêmios estudantis, sendo seis relacionados com as principais Armas do Exército (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações e Logística), além de um relacionado à Marinha e outro, à Aeronáutica. Nos grêmios são realizadas atividades de elaboração de redações, visitas a instalações militares e exposições sobre a Arma “patrona”. A existência desses grêmios denota a intenção de exaltar a memória e a identidade das organizações militares no colégio, além de potencialmente atrair interessados ao serviço nas Forças Armadas.

Figura 6 – Fotografia de Clóvis Salgado, comandante-aluno no CMRJ em 1921



Fonte: Monteiro, 2007, p. 121.

Um fenômeno importante na história do CMRJ foi a formação de linhagens militares que frequentaram suas fileiras, como o caso dos filhos do então coronel Hermes da Fonseca no início do século XX. Hermes seria um dos defensores da expansão do ensino secundário militar na década de 1910, a partir do modelo do CMRJ. A experiência pessoal dos defensores do ensino militar, na condição de ex-alunos ou pais de alunos, constituiu um elemento importante na elaboração dos discursos de legitimação dos colégios militares e na defesa de sua expansão, algo presente também no surgimento do CMBH décadas depois.

3.2 A primeira expansão e o Colégio Militar de Barbacena

Em 1898 já apareciam indícios de um plano para a expansão do colégio militar, reproduzindo o modelo carioca e tendo como um dos argumentos a elevada procura pela instituição (COSTA E CUNHA, 2011, p. 5). De forma mais concreta, em 1905, o senador e militar piauiense Firmino Pires Ferreira apresentou o projeto número 23, propondo a criação de colégios militares nas capitais dos estados brasileiros (p. 7).

O sr. Pires Ferreira sustenta com abundância de argumentos e considerações o projeto em debate, demonstrando as suas vantagens para a carreira militar, abrindo novos horizontes à mocidade que queira abraçar a nobre profissão das armas, sem os preconceitos, injustos embora, de que muitos se arreceiam. Sob o ponto de vista dos encargos pecuniários públicos, o orador explana as vantagens do seu projeto, para chegar à conclusão de que as despesas com os colégios militares

não gravariam o erário nacional, porque não existirão, ao mesmo passo que o projeto resolveria um problema a que se ligam interesses nacionais da maior monta. (BRASIL, 1905, p. 31).

Os “abundantes argumentos” não são diretamente explicitados no documento e, aparentemente, não foram suficientes para fazer o projeto vingar no Senado. No entanto, em 1912, quando era presidente da República o marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), o senador encontrou um ambiente mais propício para o acolhimento de suas propostas. Nesse ano foi aprovada a criação de dois novos colégios militares, um em Porto Alegre (BRASIL, 1912a) e outro em Barbacena, Minas Gerais (BRASIL, 1912b). Em 1919, seria a vez de Fortaleza receber uma unidade do colégio (BRASIL, 1919). Nesse contexto, os colégios militares dividem com as escolas técnicas⁴⁰ o lugar de redes federais de educação básica mais longevas no país.

O decreto nº 13.451 (BRASIL, 1919), de criação do então Colégio Militar do Ceará, oferece algumas pistas sobre as circunstâncias que podem ter motivado essa expansão das unidades. No contexto do final da Primeira Guerra Mundial, dos esforços pela implantação do serviço militar obrigatório e das missões modernizadoras do Exército, a ampliação das unidades de colégios militares pode ser vista como uma estratégia de qualificação do pessoal ingressante na organização militar, nesse caso voltada para o nível da educação secundária.

Fábio Freire (2007, p. 66) evidencia, nesse processo de modernização do ensino e da formação militar, um projeto que teria tanto impactos internos à organização militar (a crença na construção de uma força militar moderna e eficiente através da educação) quanto externos (baseados na crença de um potencial civilizatório e igualitário da formação militar, inclusive através de colégios militares). Por sua vez, Costa e Cunha (2012), expandindo a ideia de que os colégios foram criados para contribuir com a qualificação do pessoal ingressante no Exército, argumenta que os propósitos destes poderiam ser mais amplos.

Acreditamos que é possível relacionar o destaque atribuído às disciplinas científicas no amplo e diversificado currículo do Colégio Militar, às expectativas industrializantes provenientes, tanto da corporação, quanto da fração carioca de classe industrial. Para o Exército, interessava ao seu projeto modernizador possuir oficiais mais bem formados intelectualmente e, por outro lado, garantir aos filhos dos militares, outra possibilidade de ascensão social, para além da carreira militar, indicando um refluxo na reprodução endógena desse ofício, em relação ao período imperial, quando foi marcante, dada a abertura de possibilidades de trabalho na economia urbano-industrial. (COSTA E CUNHA, 2012, p. 60).

⁴⁰ Essas escolas foram estabelecidas pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, sendo compostas de dezenove unidades sob o nome de Escolas de Aprendizes Artífices. A rede expandiu o número de unidades e mudou de nomenclatura durante os séculos XX e XXI: Liceus Profissionais (1937), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959), Centros Federais de Educação Tecnológica (1978) e, desde 2008, a maior parte de suas unidades denomina-se Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Todavia, ao analisar os dados expostos no quadro 5, percebe-se que a “reprodução endógena” citada pela autora ainda era bastante presente no colégio, pelo menos até a década de 1920, com cerca de 66% dos alunos ingressando nas Forças Armadas. O tema do efetivo ingresso ou não dos alunos dos colégios em organizações militares ainda seria tópico de vários debates sobre o propósito dessas escolas durante todo o século XX.

Costa e Cunha indica, ainda, outra possibilidade que ajudaria a explicar a crescente procura pelo CMRJ e, posteriormente, o interesse pela expansão das unidades de colégios militares. A lei nº 1.860 (BRASIL, 1908), que estabeleceu o serviço militar, apresentava uma série de possibilidades de se esquivar dele, sendo a matrícula em um colégio militar uma delas.

Para estes [os filhos das classes médias], existiam as alternativas do serviço militar nos Tiros de Guerra, além das escolas secundárias e superiores que ofereciam instrução militar e algumas, inclusive, isentavam o aluno do serviço militar e concediam a carteira de reservistas ao fim do curso, como os Colégios Militares. (COSTA E CUNHA, 2012, p. 57).

Apesar de proposta como um mecanismo de distribuição supostamente igualitária dos encargos da formação militar, a lei de serviço militar continuou a reproduzir modelos anteriores no que tange ao público recrutado, em sua maioria provindo das camadas mais pobres. Dessa forma (e, em certo sentido, contradizendo seus próprios objetivos vocacionais), os colégios militares podem ter sido utilizados pelas camadas médias como uma estratégia para driblar a conscrição. Sobre isso, Clóvis Salgado afirmou que seu pai o matriculou no CMRJ, entre outros motivos, por crer que uma das vantagens era que “quem terminava o curso do Colégio Militar já saía reservista, então não perderia mais um ano depois para cumprir as suas obrigações militares” (MONTEIRO, 2007, p. 17).

Todo o processo de expansão seguia algumas condições, como a limitação a trezentos alunos por colégio, a repetição do programa de ensino do CMRJ e a livre transferência entre as unidades, tanto de alunos como de professores. Os processos de transferência não ocorriam sem polêmicas, inclusive entre os funcionários do colégio. Costa e Cunha (2011, p. 8) descreve uma disputa jurídica entre cinco professores e o colégio, tendo os docentes recorrido ao Supremo Tribunal Federal contra uma decisão de transferência do CMRJ para o Colégio Militar de Barbacena.

O colégio de Barbacena contava com turmas de equitação, esgrima e com um corpo de oficiais alunos, nos moldes do CMRJ. A ênfase moral, associada aos valores da hierarquia e da “disciplina pelo exemplo”, sempre ocupou um espaço central nos discursos que exaltavam a escola, como é noticiado pelo jornal **Ilustração Brasileira**.

Moralmente, também a educação é esmerada, pois o aluno desde tenra idade acostuma-se a **respeitar seu superior hierárquico**, a compreender que o “Amor pela

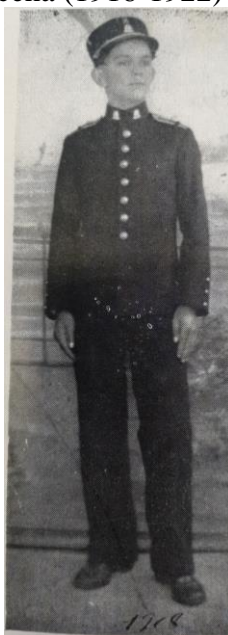
Pátria tem por base a **disciplina**, e que dela nascem todas as virtudes que formam o verdadeiro tipo do soldado, sobre quem descansam a integridade e a honra nacional”. O coronel Teciano Daemon e demais oficiais do Colégio Militar de Barbacena incutem a disciplina no ânimo dos alunos, não por meio de castigos e sim por exemplos. (COLÉGIO Militar de Barbacena, 1922, documento não paginado, grifos nossos).

A lembrança do ensino, tido como qualificado, foi motivo de referência em anos posteriores. Em 1955, o deputado Milton Brandão (PSP-PI), ex-aluno do Colégio Militar do Ceará, discursou na Câmara Federal exaltando as qualidades do educandário e propondo seu restabelecimento.

Fui aluno daquele estabelecimento de ensino que ofereceu tantas figuras destacadas no meio militar e no meio civil. O desejo, no dia de hoje, dos ex-alunos daquele educandário que formou tantas elites é trabalhar nas Casas do Congresso pelo seu restabelecimento, pela sua restauração. É que o Colégio Militar do Ceará recebeu em seu seio civis e militares e a ligação das duas poderosas forças mais nos irmanava. [...] O Colégio Militar do Ceará reunia as duas elites e prestava grandes benefícios à nação. (BRASIL, 2 jun. 1955, p. 2933).

A ênfase no uso do termo “elites”, por parte do deputado, parece indicar que já estava presente, desde a Primeira República, a associação dos colégios militares não só com a ideia de uma educação de excelência, mas de constituição de um grupo capaz de exercer uma crescente influência social, tanto na esfera civil quanto na militar. Esse pensamento também parece evidenciar a ideia de distinção militar, pressupondo que a excelência da formação militar se traduz em uma forma de superioridade. Isso só reforça a percepção de que a perspectiva assistencial, por sua vez, era mais uma peça retórica do que um objetivo real no horizonte de expectativas da instituição.

Figura 7 – Fotografia de Clorindo Campos Valladares, então aluno do Colégio Militar de Barbacena (1916-1922)



Fonte: Valladares, 1956, p. 7.

A fotografia da figura 7, exibida no início da obra do coronel Clorindo Valladares acerca das origens do CMBH, reforça a perspectiva de um orgulho pelo pertencimento à instituição por parte de um “filho de fazendeiro e civil, das margens do rio Paracatu, no norte de Minas” (VALLADARES, 1956, p. 14). A imagem, escolhida pelo autor para ilustrar sua passagem pelo Colégio Militar de Barbacena, evidencia a manifestação estética desse orgulho, como pode-se observar pela postura corporal e pelo uso do uniforme.

Figura 8 – Fotografia de um aluno do Colégio Militar de Barbacena em 1917



Fonte: 7 DE SETEMBRO, 29 set. 1917, documento não paginado.

Já a figura 8 permite observar outro aspecto do discurso de distinção militar, que é a ideia de prestígio familiar atribuída à presença de um filho (batizado com o nome de um ex-presidente militar) na instituição, uma característica que seria também expressa nos anos seguintes. A análise destas fontes demonstra que se formou um circuito de representações elogiosas sobre a instituição, principalmente a partir das informações oficiais, da cobertura jornalística e da memória dos ex-alunos.

Todavia, apesar desses discursos laudatórios, os colégios militares fora do Rio de Janeiro tiveram uma breve duração – a unidade de Barbacena foi fechada em 1925 (BRASIL, 1925), a do Ceará foi transferida para o Ministério da Educação e Saúde em 1938 (BRASIL, 1938) e a de Porto Alegre foi transformada em Escola de Formação de Cadetes em 1939 (BRASIL, 1939a)⁴¹. Ao tom saudoso dos ex-alunos, contrapõem-se, na análise das fontes, uma série de polêmicas e precariedades (principalmente financeiras) que caracterizaram essas escolas.

⁴¹ Todos os históricos oficiais e os trabalhos acadêmicos pesquisados sobre a história dos colégios militares afirmam ser 1938 o ano do fechamento da escola, o que parece indicar que, embora formalizado no início de 1939, o encerramento de suas atividades tenha ocorrido, na prática, ainda no ano anterior.

As oposições, críticas e resistências à existência dos colégios militares ainda serão abordadas mais detalhadamente nesta tese, porém é importante adiantar alguns de seus elementos no caso específico do Colégio Militar de Barbacena, cujo encerramento teve impacto nas futuras demandas para a criação do CMBH. Diferentemente das unidades gaúcha e cearense, não houve um ato formal de fechamento da unidade⁴², que deixou de funcionar basicamente porque foi excluída das verbas previstas no orçamento para o ensino militar.

De acordo com Figueiredo e Fontes (1958, p. 67), houve propostas de fechamento dos colégios desde 1914. Em 1916, o deputado gaúcho Marçal de Escobar apresentou uma emenda ao orçamento, sugerindo a extinção dos colégios militares do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Barbacena, a partir dos seguintes argumentos:

Extinto o curso preparatório, anexo às escolas militares e sob o regime castrense, não parece hoje de bom conselho destacar oficiais para ensinar humanidades indistintamente à adolescência brasileira em colégios de natureza híbrida, quer quanto à ordem material propriamente dita, quer quanto à feição econômica e financeira. Não cria profissionais, relaxa deveres e arranca (nesta negregada hora) mais de meia dúzia de centenas de contos de réis ao erário nacional. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 136).

No entanto, a Comissão de Finanças da Câmara dos Deputados opôs-se à emenda apresentada por Marçal de Escobar, alegando que a economia com o fechamento das escolas seria pouca, uma vez que os custos para a manutenção do corpo docente e da educação dos alunos não diminuiriam, sendo meramente repassados a outras pastas do governo. O parecer reforça as motivações assistenciais e vocacionais dos colégios com argumentos plausíveis para sua manutenção, além de defender um caráter moralizante e estratégico para a instituição.

Em um país como o nosso, em que a preparação para a defesa da pátria é tão precária, onde o serviço militar obrigatório, existindo *ex vi* da lei n. 1860, de 4 de janeiro de 1908, não foi ainda executado em consequência de uma viciosa interpretação do artigo 87 e seus parágrafos da Constituição Federal, não se podem nem se devem suprimir os poucos estabelecimentos de ensino em que se ministram à mocidade pátria elementos de educação militar que a transformem em um núcleo viril, forte e de caráter temperado para, em dias de provação juntar aos serviços em bem do progresso da pátria os serviços de sangue em sua defesa. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 137).

Já no Senado, o goiano Leopoldo de Bulhões também propôs o fim dos colégios, alegando que eles, além de fontes de despesas com fracos resultados, “criavam distinções inconstitucionais entre os filhos de militares e de civis” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 68). A proposta do senador gerou acalorados debates entre os políticos, com repercussão na imprensa e participação de professores do CMRJ. O relato de Figueiredo e Fontes toma confessadamente o lado dos defensores dos colégios, não só desqualificando os argumentos

⁴² Figueiredo e Fontes (1958, p. 72) citam a Portaria do Ministério da Guerra de 23 de janeiro de 1925 (contida no Boletim do Exército nº 214) como a origem dessa supressão.

contrários a estes, mas levantando a possibilidade de que a Associação Comercial do Rio de Janeiro estaria por trás dessas propostas, uma vez que Leopoldo de Bulhões fora seu presidente em 1909 e que haveria o interesse em reaver o imóvel onde se localizava o CMRJ, quando este fosse extinto (p. 69).

A vitória dos colégios militares nesse debate, porém, seria efêmera para o Colégio Militar de Barbacena, dada sua interrupção em 1925. Figueiredo e Fontes (1958, p. 72) relatam esse episódio com palavras de espanto, afirmando ser um “atentado contra a cultura, contra o Brasil, contra um educandário que já se firmara, em nome da economia” e que haveria uma “história secreta” a ser contada sobre as intrigas políticas que levaram a isso. Mais uma vez, os autores não esclarecem nem se aprofundam no tema, concentrando-se mais em defender a causa dos colégios do que em apresentar objetivamente o debate sobre o assunto.

Um indício da presença de elementos políticos no fechamento do Colégio Militar de Barbacena pode ser encontrado em um artigo apócrifo de 1928 do jornal cearense **A Esquerda**. O autor atribuiu ao ex-presidente da República, Arthur Bernardes (1922-1926)⁴³, o desejo de fechar o colégio, pois “lá se formara um grupo de resistência ativa contra sua política e de prestígio aos revolucionários” (PELO COLÉGIO Militar, 24 mar. 1928, p. 3). A proposta inicial do presidente era de fechar todos os colégios, mas as reclamações em Fortaleza e Porto Alegre impediram que suas unidades fossem fechadas. Em Minas, porém, o autor destaca que o quadro era outro.

Os representantes mineiros, em sua maior parte bernardistas, fizeram a fita de combater o fechamento do de Barbacena; entretanto, os argumentos apresentados foram tão sem valor e tão irônicos que, entre esses, o principal era que “as lavadeiras de Barbacena seriam prejudicadas com a falta de trabalho”, decorrente, por força, do fechamento. (PELO COLÉGIO Militar, 24 mar. 1928, p. 3).

Em sua versão dos acontecimentos, Clóvis Salgado afirmou que atuou posteriormente na criação do CMBH de forma a restabelecer o legado da antiga unidade de Barbacena. Salgado, que se autodenominava um membro da corrente bernardista, buscou isentar o ex-presidente da responsabilidade pelo fechamento do colégio, localizando o problema em um debate orçamentário.

E atribuíram ao Bernardes esse prejuízo que Minas tinha tido. Eu achei que devia restabelecer, como elemento da corrente bernardista, porque não era verdade que ele tivesse fechado. Houve um corte da verba na última hora, lá no Congresso e o colégio ficou sem recursos. Então fechou-se, os alunos até se transferiram para o Rio e foram

⁴³ O governo de Arthur Bernardes, anteriormente presidente do estado de Minas Gerais (1918-1922), foi marcado por diversas tensões com os militares. Durante a campanha presidencial, foram atribuídas ao então candidato duas cartas falsas que ofendiam o ex-presidente Hermes da Fonseca e que, mesmo após o desmentido, alimentaram a animosidade militar, especialmente na baixa oficialidade tenentista. Já eleito, em seu governo ocorreram os episódios da Revolta do Forte de Copacabana (1922) e da Coluna Prestes (1924-1927), tendo o presidente governado por boa parte do mandato em estado de sítio.

meus colegas de turma. Os que saíram de Barbacena em 1923 se formaram no Rio. (MONTEIRO, 2007, p. 25).

Clorindo Valladares também lamentou em sua obra o fim de seu antigo colégio, mas adotou um tom mais objetivo em sua análise. Entre os argumentos para o encerramento das atividades do colégio, a localização na acanhada cidade de Barbacena teria sido decisiva, uma vez que a instalação da escola lá era oriunda de “interesses regionalistas e eleitoreiros” (não descritos pelo autor), que atrapalhavam o preenchimento de suas vagas (VALLADARES, 1956, p. 14-15). O autor, que teve participação nas propostas de instalação do CMBH, contrapôs as desvantagens de Barbacena ao potencial de Belo Horizonte, elaborando um discurso que justificasse a recriação de um colégio militar em Minas Gerais. Diferentemente das outras unidades, a escola mineira não era localizada na capital, reduzindo o poder de barganha política, além de estar limitada a um horizonte cultural mais restrito.

Com o fechamento das unidades de Ceará e de Porto Alegre em 1938, apenas o CMRJ se manteria funcionando. No contexto do Estado Novo, o colégio seria envolvido no debate sobre o nacionalismo e a relação com os estrangeiros presentes no país. Em artigo por comemoração do cinquentenário do CMRJ, o coronel Pacheco de Assis, catedrático de língua alemã do colégio e pai de três filhos residentes na Alemanha, opinava sobre a necessidade de se armar a nação e preparar a formação militar diante da guerra que se avizinhava na Europa (ASSIS, 1939, p. 3). Tratando também do tema da infância estrangeira no Brasil, o coronel afirmava que não seria necessário criar novos colégios militares além do CMRJ para educar esse público, mas que seria conveniente criar, em escolas civis com numerosa frequência de alunos estrangeiros, um regime interno análogo ao do colégio militar. Isso visava reforçar a construção da “brasilidade” e ir “desmontando, ano a ano, esses grandes blocos de sentimentos estrangeiros que se incrustaram no organismo nacional, como anomalias inadmissíveis” (ASSIS, 1939, p. 3).

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas, portanto, por um processo de fechamento de unidades e de concentração do ensino secundário apenas no colégio da capital federal. Um novo ciclo de expansão dos colégios teria de aguardar até a metade da década de 1950, quando um novo arranjo político e institucional permitiu o surgimento do Colégio Militar de Belo Horizonte.

3.3 O processo de criação do CMBH e seus objetivos

O surgimento de uma escola secundária de cunho militar em Belo Horizonte foi o produto de um conjunto de fatores, principalmente a interação entre órgãos na esfera federal (Ministério da Guerra) e estadual (Governo do Estado) e a atuação de influentes lideranças militares e políticas. Autodenominados por Clóvis Salgado como um grupo composto de políticos “mais ou menos conservadores, mas com tendências evolutivas” (MONTEIRO, 2007, p. 120), esses indivíduos vislumbravam na nova instituição a execução de um projeto de educação militar orientado por objetivos com impactos não só nas organizações militares, mas também na inserção estratégica de Minas Gerais na política nacional.

3.3.1 A fundação do CMBH

Obras de militares, tais como as de Valladares (1956) e de Figueiredo e Fontes (1958) apresentam as descrições mais pormenorizadas do processo de criação do CMBH, combinando a compilação de documentos e reflexões pessoais dos autores sobre estes. Ambos os livros têm uma natureza mais memorialística do que historiográfica, o que significa que, ao mesmo tempo em que trazem fontes e informações cruciais para a compreensão da história do colégio, eles contêm um tom laudatório, passional e, em alguns casos, até providencialista na análise dessas fontes, exigindo sua problematização.

Um elemento que transparece na narrativa sobre a origem do colégio é a constante referência à ação de indivíduos visionários, para os quais os debates e interesses pessoais aparentam ter mais peso nos destinos da escola do que projetos institucionais. Clorindo Valladares e Antônio Joaquim de Figueiredo tiveram participação na criação do colégio, o primeiro atuando pessoalmente nas negociações junto ao governador e o segundo, como membro da comissão responsável pela instalação da escola. Curiosamente, ambos citam apenas brevemente um ao outro em suas respectivas obras, que foram escritas no mesmo contexto. Na descrição e nas análises a seguir optou-se pela ênfase na obra de Valladares, que é mais focada no colégio mineiro.

O surgimento do CMBH guarda relação com os projetos institucionais elaborados pelo Ministério da Guerra durante a gestão do marechal Henrique Teixeira Lott⁴⁴. Escolhido pelo

⁴⁴ Henrique Batista Duffles Teixeira Lott (1894-1984), nascido em Minas e ex-aluno do CMRJ, teve uma carreira militar destacada e foi ministro da Guerra de 1954 a 1960, quando candidatou-se à presidência da República, com o apoio do então presidente Juscelino Kubitschek, sendo derrotado por Jânio Quadros. O militar era famoso

presidente interino Café Filho para o Ministério da Guerra, ainda no conturbado contexto que se seguiu ao suicídio de Getúlio Vargas, Lott gozava da fama de ser um militar legalista e com bom trânsito institucional no Exército. Henrique Lott, à época general, tornou-se célebre pelo episódio do Movimento ou Contragolpe de 11 de novembro de 1955, no qual abortou a gestação de um golpe de alguns setores das Forças Armadas que visava impedir a posse do presidente eleito, Juscelino Kubitschek.

O coronel Clorindo Valladares (1956, p. 103) dedicou-se a descrever, em tom heroico, a atuação de Lott no movimento de 1955. Exaltado como o “Caxias do 11 de novembro” por Valladares, Lott teria defendido a ordem institucional contra uma movimentação golpista tanto interna, em setores descontentes das Forças Armadas, quanto externa, em órgãos da imprensa e de políticos como Carlos Lacerda, por exemplo. O autor expressou assim suas opiniões sobre o evento.

Tínhamos nítida a impressão de que, de fato, havia em franca gestação e iminente, **um movimento revolucionário político-militar que destruiria então definitivamente a vigência constitucional**, por prazo ignorado.

A iniciativa do movimento, chefiado pelo Gen. H. Lott, com a sua responsabilidade de Ministro, assinalou um feito de excepcional envergadura e fez restabelecerem-se a normalidade e todas as garantias legais.

Para os militares, revigoravam-se os princípios da hierarquia, da disciplina; e sobretudo, o **acatamento civil, devido aos chefes militares**. (VALLADARES, 1956, p. 105, grifos nossos).

Se analisada sob o prisma de acontecimentos posteriores, em particular do golpe de 1964, a ideia enunciada pelo autor de respeito pelo ordenamento constitucional e de acatamento à autoridade civil parece contradizer o pensamento militar de linha golpista⁴⁵. Todavia, isso revela que o alto oficialato das Forças Armadas comportava entendimentos diferentes sobre as formas, objetivos e graus de legitimidade da atuação política desse órgão, ao menos até a repressão desencadeada pela Ditadura Militar dentro da própria corporação. O caso particular de Lott, pessoalmente contrário ao golpe que depôs João Goulart⁴⁶, demonstra essa complexidade.

Após garantir a posse de Juscelino Kubitschek, Lott foi seu ministro da Guerra durante quase todo o governo, saindo apenas em 1960 para ser candidato na campanha presidencial

por seu comportamento metódico, pela defesa da disciplina militar e pela postura política legalista. A biografia elaborada por Wagner William (2005) foi a principal referência utilizada.

⁴⁵ O pensamento de Valladares parece orientar-se, sobretudo, pelo ceticismo em relação à organização partidária, descrita como amorfa, contraditória e eleitoreira. O coronel afirma, por exemplo, que o partido que havia combatido a ditadura do Estado Novo, apelando para as elites e classes conservadoras, “num giro de 360°, defende uma ditadura, aliciando ou invocando o concurso das Armas” (VALLADARES, 1956, p. 11).

⁴⁶ Lott apoiou a Campanha da Legalidade encampada por Brizola para garantir a posse de João Goulart em 1961, chegando a ser preso por 15 dias naquele ano por divulgar um manifesto defendendo Goulart, o que se contrapunha à posição oficial do Ministério da Guerra. Em 1965, ele teve os direitos políticos cassados e se retirou da vida pública. Lott morreu em 1984, sem receber as tradicionais honras militares por parte do Exército.

daquele ano, com o apoio de Kubitschek. A presença de Lott no governo, prestigiado e com bom trânsito no meio militar, ajudou a garantir a lealdade das Forças Armadas e a estabilidade institucional, recebendo, em contrapartida, apoio para os projetos da pasta da Guerra – em particular, a criação de colégios militares. Sobre esse tema, em discurso proferido em 1955 (BRASIL, 2 ago. 1955, p. 4592), o deputado federal Colombo de Souza destacava a mudança na postura do Ministério da Guerra nesse campo, comparando a atuação de Lott, que impulsionara a criação de novos colégios militares, com o período em que Dutra ocupara o mesmo cargo, quando foram fechadas as unidades do Ceará e do Rio Grande do Sul.

Lott tinha experiência com a educação no Exército: foi instrutor na Escola de Sargentos, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, na Escola Militar, na Escola do Estado-Maior, tendo sido também comandante da última (WILLIAM, 2005, p. 21). Sendo um ex-aluno do Colégio Militar, o marechal acreditava que a abertura dessas escolas era uma “boa tradição do Exército” (WILLIAM, 2005, p. 192). Nesse sentido, ao assumir a pasta da Guerra em 1954, Lott apresentou algumas diretrizes para o ensino no Exército, consistindo em quatro pontos principais, conforme descrito por Figueiredo e Fontes.

- A – recrutamento de professores e nova lei de magistério;
 - B – reajustamento dos regulamentos das diferentes escolas, visando às modernas técnicas pedagógicas;
 - C – intensificação do preparo técnico-pedagógico dos professores;
 - D – criação de uma rede de Colégios e Ginásios Militares.
- (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 75).

Esse esforço no sentido de melhorar a qualidade da formação de oficiais e soldados, além de expandir a rede de educação básica, estava ligado a um projeto mais amplo do ministro de reformular a atuação dos militares na sociedade, que englobou a criação de batalhões ferroviários (responsáveis pela construção de vias férreas) e de granjas em quartéis que podiam também atender aos moradores vizinhos. Segundo William (2005, p. 221), Lott queria que a formação do militar não se limitasse apenas à atuação na guerra, mas também se voltasse para o desenvolvimento econômico, contribuindo para evitar a interferência política dos militares resultante de um “perigoso tédio”, em tempos de paz, de uma corporação dedicada exclusivamente à guerra.

O coronel Clorindo Valladares atuou pessoalmente para a criação do CMBH e documentou esse processo extensamente em sua obra, conferindo a si mesmo um papel de centralidade no processo, a ponto de citar que foi chamado de “pai da criança” (VALLADARES, 1956, p. 128) pelo futuro governador de Minas, Clóvis Salgado. O coronel foi designado em 1931 como oficial do Exército *attaché*, um intermediário institucional, do então governador Olegário Maciel (1930-1933) e apresentou-lhe a sugestão de criar em Belo

Horizonte um colégio militar, a qual lhe foi negada com o questionamento de “para que mais carabinas em Minas?” (1956, p. 20). O autor atribuiu a negativa ao “espírito honrado, porém conservador” de Maciel e à ideia que ele fazia sobre o Exército, associando a criação do colégio como um novo foco de atividades “revolucionárias”.

Por trás dos lamentos, em tom passional de mágoa, na narrativa de Valladares, transparece a posição do governador que, mesmo pertencendo ao lado vitorioso na Revolução de 1930, tinha a visão de que as Forças Armadas se dedicavam a intervir mais na política interna do que na defesa do país, sendo um potencial gerador de desestabilização. Retomando as definições de Carvalho (2006) sobre as intervenções militares na política desde a proclamação da República, passando pelo tenentismo, as revoltas e o próprio movimento de 1930, estabelecera-se uma desconfiança sobre qualquer ideia de “neutralidade política” dos militares, mesmo em uma instituição de ensino secundário como um colégio militar.

A proposta de abertura do CMBH voltaria a ser exposta catorze anos depois, em um evento no qual estavam presentes, além de Valladares, o então governador e candidato à presidência da República, Juscelino Kubitschek, e o vice-governador Clóvis Salgado (que assumiria o governo do Estado em março daquele ano). Dessa vez, o militar encontrou calorosa acolhida ao projeto por parte de Salgado, que se comprometeu a encampá-lo assim que assumisse o governo. O próximo passo seria a apresentação da proposta ao Ministério da Guerra, o que ocorreu por meio de um encontro entre Clóvis Salgado e Henrique Lott. Em conversa com Valladares, o governador relatou em breves palavras na reunião: “achei o ministro frio. Alegou não haver dinheiro. Voltei com impressão desanimadora” (VALLADARES, 1956, p. 36).

A resposta negativa de Lott parece contradizer sua disposição a expandir o ensino militar, conforme exposto anteriormente. Todavia, Valladares interpreta a rejeição como um problema essencialmente financeiro e argumenta que não haveria gastos com o terreno, pois havia espaço nas instalações militares localizadas no bairro da Pampulha, e que o Estado poderia arcar com a metade dos custos de construção da escola. Apresentados esses argumentos, o autor assim descreve seu ponto de vista.

Frisamos ao governador: a **divisão do custo da obra entre o Estado e o Ministério da Guerra**, somente esta sugestão, constituirá a chave solucionadora da equação e será o suficiente para obter-se a aceitação do Ministério. Acontece que os militares são muito financistas no exercício da função pública, mas esta oferta, complementada com as demais facilidades postas agora a lume, **representarão um valor que o ministro receberá como vantagem para o seu Ministério.** (VALLADARES, 1956, p. 37, grifos nossos).

O discurso militar acerca do contingenciamento de verbas é um tema recorrente nas Forças Armadas desde os tempos do Império. A descrição que Valladares faz da negociação sobre o projeto de criação do CMBH parece indicar que, mais do que eventuais ideais cívicos, os arranjos financeiros ocuparam um lugar decisivo para o sucesso da empreitada. Ao diminuir os encargos que o Ministério da Guerra teria com a obra, o Estado tentava agradar aos “financistas” militares.

Tendo à mão um memorial com os argumentos estratégicos e financeiros da obra, Valladares foi ao Rio de Janeiro, em junho de 1955, apresentar o projeto novamente ao ministro. A resposta foi mais uma vez sóbria: “Porto Alegre e Fortaleza pleiteiam também colégios militares. Entretanto mandarei fazer os estudos a que se referem o ofício e exposição” (VALLADARES, 1956, p. 43). Valladares não se estende sobre os fatores da concorrência com as duas outras capitais, que também haviam perdido seus colégios militares, substituídos por escolas de cadetes. No lugar disso, ele opta por narrar uma espécie de “cruzada pessoal” para angariar apoios na Assembleia Legislativa de Minas. No mês de maio daquele ano, um grupo de seis deputados estaduais, liderados pelo sargento Sebastião Patrus de Souza, apresentou ao ministro da Guerra uma indicação para que se criasse o colégio, após sugestão do coronel.

Mesmo com as lacunas de informações provocadas pelo tom excessivamente individual e de autopromoção na narrativa de Valladares, é possível perceber que a combinação entre a pressão das autoridades governamentais de Minas e a proposta financeira de dividir os custos pela metade entre as partes parece ter sido decisiva para que o Ministério da Guerra se convencesse a instalar o colégio. O acordo foi selado em uma reunião da qual participaram representantes do governo do Estado, do Ministério da Guerra, da Força Pública Mineira e mesmo do CMRJ, na figura do tenente coronel professor Antônio Joaquim de Figueiredo. Uma comissão do ministério foi enviada a Minas para elaborar os estudos acerca da instalação do colégio (VALLADARES, 1956, p. 67).

Entretanto, a localização se tornou um tema de discussões, uma vez que Clóvis Salgado e Clorindo Valladares tinham ideias diferentes sobre o tema. Para este, Belo Horizonte sempre havia sido a escolha natural para a instalação da escola, enquanto o governador aventou a possibilidade de adaptar uma escola na cidade de Cataguazes a esse propósito, argumentando que esta dispunha de um prédio escolar recém-construído, com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer e um painel de Candido Portinari. Ainda conforme Valladares (1956, p. 112), a ideia recebeu o apoio do deputado Pedro Dutra (PSD-MG), que trocou telegramas com o governador sobre o assunto.

A insistência do governador nessa possibilidade desagradou a Valladares, que enumera em Cataguazes problemas parecidos com os que Barbacena enfrentara anos antes: população pequena, poucas livrarias, um horizonte cultural pouco desenvolvido, ausência de uma Faculdade de Filosofia que formasse professores, entre outros. O militar assim relata algumas dessas carências e acrescenta outras.

Já havíamos transmitido ao governador, no primeiro encontro, em palácio, as inconveniências e insuficiências deste local, para um educandário da classe de um colégio militar que, devendo preencher inúmeros requisitos, deve satisfazer essencialmente o de facilidade de acesso a todos os Estados da Federação, de oferecer centro cultural suficiente para integração do quadro de professores, bem como os recursos gerais modernos devidos à assistência dos que passarão a viver no local do Colégio. Atualmente, só uma capital pode satisfazer a estas condições. (VALLADARES, 1956, p. 72-73).

O coronel acrescenta um comentário de que proprietários de um colégio de Cataguazes haviam posto a escola à venda e desejavam fazê-la ao Estado, sendo a defesa da instalação do colégio militar na cidade uma mera manobra financeira. Valladares chega a afirmar que o próprio fato de Clóvis Salgado ter nascido no município vizinho de Leopoldina poderia estar “obscurecendo-lhe a clareza da lógica” (1956, p. 116), insinuando um favoritismo regionalista por parte do governador. A narrativa de Valladares, mais uma vez, enviesa a interpretação dos acontecimentos para se ajustar à suposta “escolha natural” de Belo Horizonte que o militar advoga.

A situação ficou ainda mais complexa quando Ouro Preto entrou na disputa para receber o novo colégio militar mineiro em agosto de 1955. Foram encaminhados ao governador telegramas da parte do prefeito, do presidente da Câmara Municipal, da Associação Comercial e da Academia de Letras da cidade, enumerando argumentos como a presença de instalações militares que poderiam ser adaptadas para uso pelo colégio e o fato de a antiga capital do estado já ser um centro estudantil (VALLADARES, 1956, p. 113).

As autoridades ainda lamentam a situação de desamparo de Ouro Preto por parte dos poderes públicos, sendo, portanto, o colégio visto como uma oportunidade para se dinamizar a cidade. É importante ressaltar que Ouro Preto já contou, no período imperial, com uma instituição de ensino militar para crianças e jovens, a Companhia de Aprendizes Militares, que lá permaneceu entre 1876 e 1891 (GUIMARÃES, 2014). A Companhia era uma instituição asilar e reformatória, destinada a um estrato social mais pobre e a um nível educacional diferente do que o do colégio militar, que seria uma escola secundária pensada para camadas médias. Talvez por isso, essa herança não é citada nos argumentos propostos pelas elites políticas da cidade.

Apesar desses esforços de Cataguazes e de Ouro Preto, o Ministério da Guerra já se inclinara por Belo Horizonte. O relatório da comissão responsável por avaliar as localidades excluiu Cataguazes, afirmando que “nenhuma escola vive apenas pela suntuosidade do prédio” (FIGUEIREDO; FONTES, 1956, p. 80) e que a cidade não era um centro cultural nem possuía uma Faculdade de Filosofia. A opção definitiva por Belo Horizonte é relatada em uma carta remetida pelo ministro Lott ao governador.

Acuso recebida sua missiva de 30 de maio de 1955, onde V. Excia. cogita do estabelecimento de um Colégio Militar em Minas Gerais, em Belo Horizonte, para a instalação do qual o governo do Estado contribuiria com 50% da obra orçada. Inicialmente quero agradecer a V. Excia. a lembrança e a gentileza da comunicação. Em princípio aceitamos a ideia patriótica e já determinados que os estudos necessários se façam, levando os esforços para fazer a instalação em Belo Horizonte, tendo-se em conta que um centro mais evoluído sempre é o mais propício ao estabelecimento e à vida de um educandário que exige renovação do seu quadro docente. (VALLADARES, 1956, p. 64).

Inicialmente, é importante destacar a mudança de tom nas falas atribuídas ao ministro, que dos anteriores dizeres breves e frios sobre o projeto, agora “aceita a ideia patriótica”. Levando-se em consideração que isso se seguiu à proposta de divisão dos custos com o Estado, pode-se perceber o peso que a questão financeira parece ter exercido na mudança de postura por parte do ministério. Isso pode ser inferido pelo fato de que meses depois, após a finalização do relatório da comissão que avaliou o projeto de criação do colégio, a divisão de custos foi estendida a outra obra militar, conforme relatado a seguir.

Pelos entendimentos promovidos, a fim de que possa ser realizado esse projeto de instalação do Colégio Militar em Belo Horizonte, o governo de Minas participará com cinquenta por cento (50%) das despesas para a construção do Colégio Militar e do **Quartel General da 4ª Divisão de Infantaria**. Essa contribuição do Estado equivale ao valor das edificações já existentes no terreno da Pampulha e que terão de ser cedidas para a instalação do Colégio Militar, representando, portanto, uma compensação pelo deslocamento do referido Quartel General, que terá de ser instalado em novo edifício. (VALLADARES, 1956, p. 134, grifo nosso).

As futuras instalações do CMBH (e do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, o CPOR) ocupariam os terrenos militares no bairro da Pampulha, onde se localizava o quartel, que teria de ser realocado. Com isso, o Ministério da Guerra negociou uma extensão do acordo de divisão dos custos (BRASIL, 1957a), orçados em cerca de cinquenta milhões de cruzeiros, no total, recebendo do governo do estado o aporte financeiro para a realização de duas obras, em vez de apenas uma.

A vitória de Belo Horizonte na disputa das cidades mineiras pelo colégio, “por decisão de técnicos do ensino militar” (VALLADARES, 1956, p. 112), parece combinar uma série de fatores, como a presença de terrenos federais, o peso político da capital e as vantagens financeiras oferecidas. A presença de Faculdades de Filosofia e de dispositivos culturais como

bibliotecas, livrarias e museus também pesou a favor de Belo Horizonte. O próprio ministro Lott ofereceu algumas explicações sobre a escolha da capital mineira, enumerando os três principais motivos para essa decisão.

1º - centro importante, que possui Faculdade de Filosofia, e, portanto, permite à Administração recrutar o professorado segundo as exigências do Decreto 37396/55. Atende, pois, a um imperativo didático;

2º - estando a capital mineira bem localizada e sendo centro populoso, congrega maior número de educandos, principalmente filhos de militares. Atendeu, ainda, a um objetivo social;

3º - existindo na Pampulha, em Belo Horizonte, um prédio em construção, que iria servir ao Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, fácil seria readaptar o projeto para um Colégio Militar e mais economicamente poderia o Ministério da Guerra dar rápido andamento às obras, com vantagem para o erário público. Atendeu, portanto, a um imperativo econômico. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 83).

À parte desses argumentos de ordem prática, fica implícito que a escolha da capital era considerada decisiva por seus defensores, dada a presença do centro de poder do estado, capaz de garantir os recursos e a pressão política que propiciariam a criação e a subsequente manutenção do novo colégio. Sendo um ex-aluno de Barbacena e conhecedor dos meandros que levaram ao encerramento das atividades daquele colégio, o coronel Clorindo Valladares parece ter trabalhado pela escolha de Belo Horizonte para evitar que um novo fracasso ocorresse ao projeto de ensino militar em Minas.

A descrição das negociações entre o Ministério da Guerra e o governo de Minas e das disputas políticas entre as cidades pela instalação do novo colégio militar permite problematizar dois aspectos importantes sobre a construção da legitimidade e mesmo do prestígio atribuído à instituição. O primeiro é que esta se beneficiou do apadrinhamento de autoridades que lhe garantiram vantagens no campo financeiro e político, além de uma exposição positiva na imprensa. As conexões políticas foram, no mínimo, tão decisivas quanto os critérios técnicos no processo, sendo a participação no projeto de estabelecimento do CMBH uma oportunidade para que indivíduos, como Lott ou Valladares, ganhassem visibilidade na imprensa, por exemplo.

O outro aspecto é que a disputa entre Belo Horizonte, Cataguazes e Ouro Preto pela instalação do colégio militar indica que a presença dessa instituição era considerada um elemento de prestígio por parte dessas cidades, haja vista a supracitada mobilização das respectivas elites municipais. A mobilização das elites locais e a tentativa de oferecer vantagens que atraíssem a simpatia do Ministério da Guerra se tornaram um elemento importante para explicar a expansão do ensino militar.

Criado pelo decreto federal nº 37.879 (BRASIL, 1955), o CMBH tinha a inauguração prevista para 1958⁴⁷, no regime de externato para mil alunos da 1ª série ginasial no prédio a ser construído na Pampulha. Entretanto, por sugestão do coronel Campos Christo, membro da comissão dedicada ao CMBH, o ministro Henrique Lott propôs ao governo do estado a antecipação do funcionamento para abril de 1956. Para isso foi designado um imóvel do antigo Colégio Estadual de Minas Gerais⁴⁸, no bairro do Barro Preto, então ocupado pela Universidade Mineira de Arte e que seria repassado ao governo (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 86). A partir disso, foi celebrado um novo acordo, pelo qual o prédio seria reformado e mobiliado para acomodar a primeira turma. Wesley Silva destaca que a escolha não aconteceu sem que alguns problemas fossem detectados.

Algumas ressalvas foram feitas, apesar da escolha: não havia refeitório no prédio, mas a comissão observou que a alimentação dos alunos poderia ser feita provisoriamente no rancho do 12º Regimento de Infantaria (12º RI), localizado na rua Uberaba, próximo ao antigo prédio do Colégio Estadual de Minas Gerais. Outra ressalva dizia respeito a que era praxe, o Comandante do Colégio residir em imóvel junto ao prédio colegial. O prédio cedido não possuía condições de alojar adequadamente o Comandante, obrigando que fosse providenciada residência para ele fora do imóvel do Colégio. (SILVA, 2001, p. 58).

Em fevereiro de 1956 chegou a Belo Horizonte o primeiro comandante do CMBH, general Newton O'Reilly de Souza, que havia sido aluno no Colégio Militar de Barbacena e professor nos colégios militares de Porto Alegre e do Rio. Figueiredo e Fontes (1958, p. 94) trazem os dados do primeiro exame de admissão, coordenado em 12 de março de 1956 por uma banca proveniente do CMRJ. Foram abertas 300 vagas, mas apenas 226 foram preenchidas. Entre os aprovados, havia 174 filhos de civis e apenas cinco filhos de militares, sendo outras 47 vagas preenchidas por excedentes do CMRJ.

Os resultados do primeiro exame de admissão foram analisados por Silva (2001), em especial a profissão dos pais dos alunos aprovados, conforme expresso nos dados do quadro elaborado pelo autor.

⁴⁷ De acordo com Silva (2001, p. 57), a comissão instalada para os estudos referentes ao assunto decidira que 1958 seria o ano adequado para o início das aulas, uma vez que todas as obras estariam concluídas.

⁴⁸ Segundo Figueiredo e Fontes (1958, p. 158), a cessão do prédio foi regulamentada pelo ofício nº 1.577 de 19 de janeiro de 1956. O prédio, que se localizava na avenida Augusto de Lima, 1549, no bairro do Barro Preto, ficara vago após a transferência do colégio estadual para o bairro de Santo Antônio. Atualmente o terreno do antigo colégio é ocupado pelo Fórum Lafayette.

Quadro 6 – Profissões dos pais dos alunos matriculados no CMBH em 1956

PROFISSÃO	NÚMERO	PROFISSÃO	NÚMERO
Assessor técnico	01	Func. público aposentado	01
Advogado	17	Funcionário público	32
Aeronauta	02	Guarda-civil	01
Agricultor	02	Industrial	03
Agrimensor	01	Industriário	09
Ajustador mecânico	01	Jornalista	02
Alfaiate	03	Juiz de direito	02
Aposentado	01	Mecânico	01
Bancário	07	Médico veterinário	01
Barbeiro	01	Médico	08
Camiseiro	01	Militar do Exército	11
Carpinteiro	02	Militar falecido	01
Comerciante	22	Militar da PM	04
Comerciário	19	Motorista	04
Comissário marítimo	01	Prático farmacêutico	01
Contador	03	Professor	02
Contramestre	01	Promotor	01
Corretor	02	Radialista	01
Dentista	02	Radiotelegrafista	01
Desenhista industrial	01	Representante	01
Economista	01	Rondante	01
Engenheiro agrônomo	04	Securitários	01
Engenheiro arquiteto	03	Serralheiro	01
Engenheiro	04	Servente titular cartório	01
Escriturário	01	Sondador	01
Executivo industrial	01	Técnico agrícola	01
Falecido	08	Tipógrafo	01
Farmacêutico	09	Viajante	04
Fazendeiro	02	Não declarado	01
Ferroviário	06		

Fonte: Silva, 2001, p. 102.

No caso das mães, das 229, 173 eram “domésticas” (uma definição que se referia ao conceito de “do lar”, e não de trabalhadora doméstica), 22 professoras, 16 funcionárias públicas, seis falecidas, duas costureiras e dez identificadas em “outras” ou “sem pasta” (SILVA, 2001, p. 103). Compilando os dados, Silva destaca que 23% dos alunos eram filhos de pais que cursaram o ensino superior e que 14% eram filhos de funcionários públicos. Isso demonstra, de acordo com a análise do autor, o forte apelo do CMBH entre as camadas médias da população. Outro dado que chama a atenção é o baixo percentual de filhos de militares no colégio, o que

subverte a ideia de constituição de castas militares, ao menos do contexto inicial da escola em Minas.

Por sugestão do comandante O'Reilly, o número 1 do corpo discente foi atribuído ao general reformado Afonso Fernandes Monteiro, que fora o primeiro comandante e organizador do Colégio Militar de Barbacena (SILVA, 2001, p. 95). A manifestação do comandante acompanha o mesmo tom saudosista de Valladares e de outros militares envolvidos com a criação do CMBH, sempre referenciada como a retomada de uma suposta trajetória de sucesso do antigo colégio.

A aula inaugural do CMBH ocorreu em 9 de abril daquele ano, com 226 alunos, seis professores, demais funcionários e familiares. Nos dias entre essa data e a inauguração oficial do colégio, em 21 de abril, “o Comandante utilizou-os para intensamente esquadrar os alunos numa disciplina militar. Era mister treiná-los bem, para a formatura pública do Dia de Tiradentes” (SILVA, 2001, p. 97). A preocupação com a manifestação dos rituais cívicos, devidamente performados pelos novos alunos, e com a estética militar aparece de forma nítida aqui, assim como nos registros fotográficos da época.

Figura 9 – Fotografia de alunos do CMBH, perfilados na abertura deste em 1956

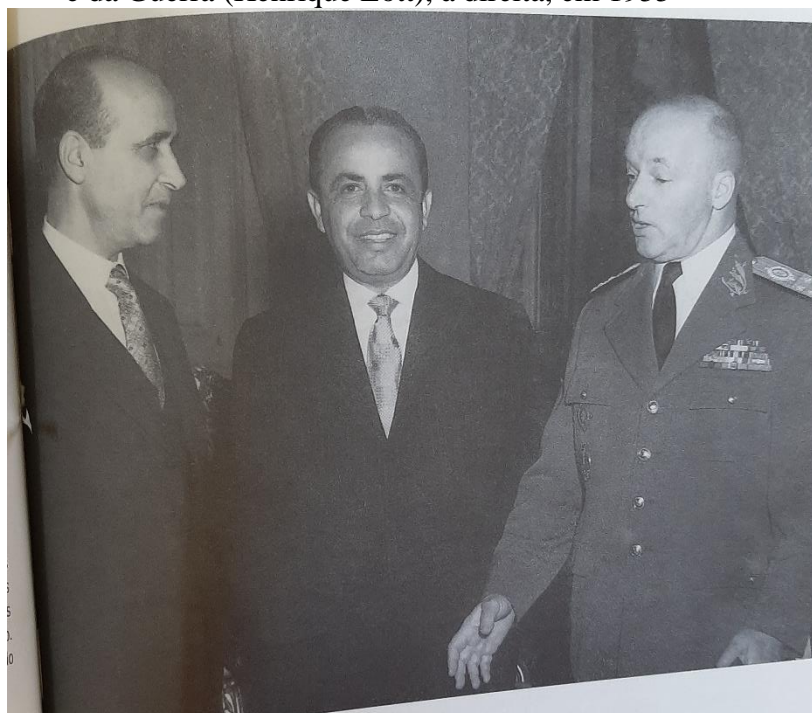


Fonte: ALMEIDA; VIEIRA, 4 maio 1956, p. 10.

A importância da correta apresentação no evento cívico, da excelência no vestuário e na postura são elementos primordiais, não só para o cumprimento das práticas militares tradicionais, mas como uma forma de se legitimar perante a população. Os “aplausos entusiásticos do povo” são o resultado calculado de uma estética militar, que é um dos elementos constituintes do discurso de excelência.

A inauguração oficial do CMBH ocorreu em 21 de abril, Dia de Tiradentes, tendo sido transmitida pela rádio Inconfidência (INCONFIDÊNCIA, 20 abr. 1956, p. 5). O evento contou com a participação dos ministros da Educação (Clóvis Salgado) e da Guerra (Henrique Lott), do governador de Minas (José Francisco Bias Fortes), do prefeito de Belo Horizonte (Celso de Mello Azevedo) e do arcebispo da capital (D. Antônio dos Santos Cabral), além de diversas outras autoridades militares e políticas, como o senador Assis Chateaubriand. Uma delegação de oficiais da Academia Militar das Agulhas Negras ofertou um busto do marechal Armando Trompowsky (1889-1964), patrono do Magistério do Exército.

Figura 10 – Fotografia com os ministros da Educação e Cultura (Clóvis Salgado), à esquerda, e da Guerra (Henrique Lott), à direita, em 1955



Fonte: Monteiro, 2007, p. 121.

Em dezembro de 1958, o comandante O’Reilly saiu do CMBH para assumir um cargo na Escola Superior de Guerra, sendo nomeado para substituí-lo o general Moacir Lopes de Resende, que fora professor na Academia Militar das Agulhas Negras (APRESENTAÇÃO do novo comandante..., 27 dez. 1958, p. 6). Na passagem do comando do colégio para o sucessor, O’Reilly de Sousa sugeriu que a escola recebesse o nome de “Casa General Henrique Lott”

(TERÁ o Colégio Militar..., 11 jan. 1959, p. 5). O ministro da Guerra, por sua vez, decidiu que o CMBH passaria a incorporar o nome “Casa Marechal Espiridião Rosas”, homenageando um antigo professor e diretor dos colégios militares do Rio e de Barbacena. A transferência para as novas instalações, por seu turno, foi mais lenta do que o previsto. Apenas em 1959 os órgãos de comando, administração e ensino foram para a Pampulha, onde já se localizava o internato, permanecendo o externato no antigo prédio (EM PAMPULHA..., 5 jun. 1959, p. 7).

A análise da inauguração e dos anos iniciais de funcionamento do CMBH demonstram que a construção da imagem de uma escola de excelência se beneficiou de vantagens financeiras e do apoio de autoridades poderosas nas esferas federal, estadual e municipal. A formação de um círculo de militares, ex-alunos e simpatizantes do modelo militar de educação fundamentou um discurso que legitimasse institucionalmente sua existência e lançou as bases para a execução de um projeto alicerçado em uma série de objetivos.

3.3.2 Objetivos e expectativas em torno do CMBH

Ao propor uma continuidade institucional entre o modelo definido pelo CMRJ desde o século XIX e o que era estabelecido no CMBH em sua fundação, Figueiredo e Fontes enumeram três objetivos básicos:

- 1º facilitar economicamente a educação dos filhos dos militares;
- 2º orientar os alunos para a carreira das armas, desde cedo inculcando-lhes noções de militância e gosto pela carreira militar;
- 3º colaborar o Exército na educação da juventude brasileira, à base da disciplina militar, ao mesmo tempo que prepara uma mentalidade de homens públicos capaz de atuar beneficentemente para destruir o nocivo antagonismo que em algum tempo se quis alimentar entre militares e civis, como se não fossem todos filhos da mesma pátria. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 44).

Aos princípios da assistência educacional e da dimensão vocacional, os autores acrescentam uma perspectiva pedagógica, centrada na disciplina militar. Há também um projeto político que, explicitamente, deseja aproximar militares e civis e, implicitamente, favorece os primeiros, uma vez que a instância dessa aproximação ocorre por meio de um colégio militar, sob as regras e direcionamento do Exército.

A narrativa sobre a criação do CMBH também exalta com frequência a atuação visionária de indivíduos, constituindo uma forma de se reproduzir o ideal de heroísmo tão presente em instituições militares. Essa é a leitura histórica da obra de Valladares, por exemplo, que enaltece a importância desses indivíduos, atribuindo a eles um epíteto: a si mesmo como “o idealizador”, a Clóvis Salgado como “o propulsor”, ao deputado Sebastião Patrus de Souza como “o animador” e a Henrique Lott como “o consolidador”. Nesse panteão, posteriormente,

seriam acrescentados outros militares, como Esperidião Rosas e Armando Trompowsky, eternizados por dispositivos de memória como o nome do colégio e o busto em sua entrada.

Apesar desse emaranhado de personalidades e de discursos voluntaristas, a compreensão dos objetivos que nortearam a criação do CMBH (e o processo de elaboração de uma perspectiva de excelência já ambicionada nisso) passa pelo estudo das expectativas, teóricas e práticas, que embasaram essa instituição. Nesse sentido, serão apresentados a seguir alguns elementos que indicam esses objetivos, a partir das fontes e da literatura acerca do tema, abarcando tanto perspectivas militares-organizacionais como os aspectos moral, cívico e acadêmico.

Clóvis Salgado, governador de Minas Gerais e depois ministro da Educação e Cultura na época da criação do CMBH, atuou decisivamente para a criação do colégio, listando assim seus motivos.

Havia motivos de ordem sentimental porque eu tinha sido aluno do Colégio Militar e considerava que a educação militar tinha muitas virtudes, sobretudo em matéria de desenvolver o sentido de disciplina, hierarquia e também um patriotismo, um sentido patriótico na educação, que praticamente só existia nos colégios militares.

Por outro lado, havia um problema político. Acusava-se o presidente Bernardes de ter acabado com o Colégio Militar de Barbacena. Realmente, acabou durante o governo dele. Não acredito que ele tenha tido interferência direta. São esses mais realistas do que o rei é que às vezes tomam essa atitude, e creio que cortaram a verba para o Colégio Militar, ele morreu de inanição financeira. Eu achava que, como continuador da política do presidente Bernardes, eu deveria restabelecê-lo. No meu discurso de posse no governo, eu declarei que ia trabalhar nesse sentido.

Havia uma terceira razão também. É que o Exército nacional é uma força de unidade nacional. Dentro dele Minas Gerais estava numericamente muito mal representada. Havia poucos oficiais nascidos em Minas Gerais. Metade da oficialidade era do Rio Grande do Sul, uma grande parte do Norte. Minas era mal representada numericamente. Eu acreditava que, havendo um Colégio Militar em Minas, **a vocação dos jovens para a carreira militar pudesse ser intensificada e que nós pudéssemos estar mais bem representados dentro das fileiras do Exército.** (MONTEIRO, 2007, p. 123, grifo nosso).

Aos motivos sentimentais e políticos apresentados por Salgado, é acrescentada uma das ideias centrais que nortearam a criação do CMBH, que era o desejo de se despertar vocações militares entre os jovens mineiros, com vistas à participação na elite militar do país. José Murilo de Carvalho já demonstrara essa sub-representação durante a primeira metade do século XX, mesmo entre os praças: Minas contava com apenas 0,64 soldado por mil habitantes em 1920, índice menor do que os 0,8 de São Paulo, 4,26 no Rio Grande do Sul, 4,52 no Mato Grosso e 9,7 no Distrito Federal (CARVALHO, 2006, p. 32). Já entre os oficiais, por exemplo, Minas não tinha nenhum general em 1930 (p. 34).

Clorindo Valladares comungava dessa mesma perspectiva. Para o autor, a presença de um colégio militar tinha propósitos estratégicos tanto para o Exército quanto para o estado de Minas, conforme expressou em um artigo de opinião no **Diário de Minas**.

Deste **Colégio de formação de oficiais para o Exército** surgirão, em futuro imediato, a contribuição e a manifestação mineiras no grande órgão encarregado de decidir e preservar a nossa integridade, mesmo quando conturbada internamente; e que estará, possivelmente no futuro, sujeita às ameaças de extensas perturbações sociais. Estendem-se somente na faixa litorânea todos os núcleos de formação de oficiais para o Exército, localizados no Sul, no Rio, em São Paulo e no Norte. Não há um estado central que possua um centro de formação de oficiais para esta grande Força nacional. Só assim Minas levará a parcela do ferro ou do ouro das suas montanhas à composição da **viga-mestra que sustenta o edifício nacional – ao Exército**. A paga deste tributo estadual está omissa... (VALLADARES, 1955, p. 5, grifos nossos).

Na visão de um de seus idealizadores, o Colégio Militar de Belo Horizonte não seria apenas uma instituição de ensino secundário, mas um centro de formação profissional militar em um estado que não dispunha desse tipo de estabelecimento. Valladares ainda enfatiza as repercussões políticas da criação da escola, que contribuiria para a formação de uma elite militar mineira, capaz de influir no Exército e, através deste, na política nacional. A concepção militar moderadora, citada por Carvalho (2006) é insinuada aqui, inclusive pela centralidade atribuída a essa instituição na política brasileira.

Na continuação de seu artigo no **Diário de Minas**, Valladares (1955, p. 5) lamenta o estado da política brasileira e propõe três medidas para sanar o problema. Primeiramente, uma reforma do sistema eleitoral que, em reação a uma massa eleitoral “inteiramente desprovida dos mais elementares conhecimentos necessários ao elevado exercício do voto”, defendia que “a inteligência e a cultura do povo já pensante, supere nos resultados eleitorais a expressão passional da grande massa primária”. O autor encampa aqui a perspectiva tradicional de uma elite dirigente e esclarecida a guiar as massas, vistas como politicamente incapazes.

A segunda medida proposta pelo militar seria a mudança da capital federal para o interior do país e a terceira, específica ao contexto de Minas, seria a criação de um colégio militar no estado. Em ambas as sugestões, fica evidente uma preocupação em tentar equilibrar o peso político e econômico do interior com o litoral, o qual, segundo o autor, exporta com mais facilidade, absorve os progressos técnicos do exterior mais rapidamente e tem maior influência política, principalmente pela capital no Rio de Janeiro. Nesse discurso, o colégio estava inserido em um projeto mais amplo de redefinição do poder político e militar, profundamente imbricados, segundo o autor, uma vez que “as presúrias das armas sempre decidiram e traçaram os destinos dos povos” (VALLADARES, 1955, p. 5).

A leitura de que Minas estava sub-representada no quadro das decisões formuladas pelo oficialato das Forças Armadas (e, conseqüentemente, na atuação política destas) foi salientada por Carvalho (2006) ao descrever a relativamente baixa presença de mineiros na composição desse estrato hierárquico. Essa ideia ajudou a embasar os argumentos para a criação de um colégio militar no estado, o que é corroborado por Silva ao analisar o pensamento de Valladares.

[...] pelo fato de não haver em Minas um centro de formação de oficiais, o estado estaria em inferiores condições de influir nas decisões tomadas pelos setores militares num caso em que o Exército viesse (a exemplo do Levante Tenentista ou da deposição de Vargas) interferir nos rumos políticos do país. Ficaria sempre em desfavorável condição política pelo fato de não possuir representantes nos escalões superiores do Exército de onde, oportunamente, emanavam as decisões mais importantes. Some-se a isto o fato de que, pelo mesmo raciocínio, era necessário promover uma equalização no exercício do poder político nacional que, para ele, estava muito centrado no litoral, fora do alcance dos estados geograficamente localizados no interior do país. Como o Colégio Militar tinha por principal papel fazer despertar nos jovens estudantes a vocação para as armas, a presença do educandário em Minas Gerais, pelo raciocínio do militar, viria forçar a instalação de unidades militares do Exército em Belo Horizonte ou outras cidades do interior aumentando, conseqüentemente, o contingente de mineiros na burocracia estatal militar em condição de defender os interesses do estado. (SILVA, 2002, p. 905).

Percebe-se que, sob o argumento de fortalecimento do Exército a partir da qualificação do pessoal promovida pelo colégio militar, há uma camada de interesse regional, voltada para dar a Minas um protagonismo no campo do oficialato militar, no qual havia uma tradição de sub-representação.

Esse fenômeno teria como uma de suas premissas a ideia de que haveria uma tradição de resistência dos mineiros à carreira militar, tanto no estrato das elites e camadas médias (como potenciais oficiais) quanto das camadas populares (como soldados). Esse fenômeno é expresso por Mendes (2010) como um elemento presente desde o século XIX e manifestado, por exemplo, na baixa adesão ao envio de forças para a Guerra do Paraguai⁴⁹, nas revoltas contra as tentativas de implantação do sorteio militar em 1874 e na pouca presença de mineiros entre os oficiais. Em 1897, por exemplo, o deputado e militar mineiro Rodolfo Paixão afirmava, em discurso, não falar como militar, mas como “representante de um grande estado, onde há muito civismo, mas em que se nutre certa prevenção contra a farda, pela pouca ou nenhuma convivência com os militares” (COSTA E CUNHA, 2012, p. 33).

Nos eventos relativos à criação do CMBH há um explícito esforço de se usar a instituição como pioneiro em um projeto de superação desse histórico de pouca valorização e presença mineira no Exército. O discurso proferido pelo então ministro da Educação Salgado Filho na inauguração do colégio evidencia esse aspecto.

Não somos, de forma alguma, **avessos ao serviço das armas**. Ao contrário, nosso entranhado amor ao solo pátrio marca uma decidida vocação para as hostes de uma corporação cujo objetivo último é a defesa da integridade nacional. Se nos achamos **numericamente mal representados** nos quadros da oficialidade das armas é que nos tem faltado exatamente a oportunidade que esse colégio hoje nos vem abrir. Dentro de alguns anos, teremos, a serviço das Forças Armadas, um contingente de oficiais

⁴⁹ Minas Gerais, que era o estado mais populoso do Brasil no período do conflito, mobilizou apenas 0,3% de sua população, o segundo menor índice entre as províncias, sendo maior apenas do que o de Sergipe e igual ao de Goiás (BOÍTEUX, 2000, p. 50).

em consonância com a população do Estado. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 203-204, grifos nossos).

A baixa presença mineira nos quadros militares seria atribuída à ausência de instituições que fomentassem isso, a despeito da existência de precedentes históricos com a Companhia de Aprendizes Militares ou o Colégio Militar de Barbacena. Na mesma linha de pensamento, um artigo do jornal **Folha de Minas** também relativiza o discurso da resistência mineira à carreira militar e busca contrapor a qualidade dos quadros à sua pequena quantidade.

A iniciativa de se instalar em Minas um Colégio Militar encontrou a maior receptividade. Despertou imediatamente o maior entusiasmo, revelando que os mineiros não são, absolutamente, **infensos à carreira militar**, como se pretende inculcar. O que tem faltado é oportunidade à nossa mocidade para seguir os respectivos cursos.

No passado, como no presente, Minas tem dado às Forças Armadas elementos de máxima expressão. **Se não se impõem pelo número**, têm se distinguido pelo alto padrão de dignidade, talento, espírito público e patriotismo. (RESTAURAÇÃO..., 3 ago. 1955, p. 4, grifos nossos).

Mesmo buscando reagir ao estigma de estado avesso à carreira das armas, ambos os discursos anteriores acabam por confirmar a baixa presença mineira nas Forças Armadas em comparação com outras unidades da federação que tinham uma extensa tradição militar, como o Rio Grande do Sul – dedicado à defesa da sensível fronteira sul – ou o Rio de Janeiro – onde a força garantia a estabilidade dos governos federais.

Isso contrasta fortemente com a presença de corpos militares de natureza policial no estado, cuja tradição remonta aos tempos coloniais. Como destacado por Carvalho (2006, p. 57), eles se fortaleceram ainda mais durante o Império e, principalmente, a Primeira República, haja vista a política das elites mineiras de manter uma poderosa Força Pública sob o seu domínio, garantindo autonomia frente a possíveis intervenções do governo central. Por exemplo, entre 1920 e 1933, o efetivo da Polícia Militar de Minas Gerais passou de 3787 para 7494 homens, compondo a maior força policial do país então (p. 58).

Algumas outras hipóteses podem ser aventadas para explicar essa discrepância entre a corporação militar federal e a policial em Minas, como a distância do estado de regiões de fronteira, a herança da política portuguesa de se manter o território mineiro isolado e sob constante vigilância contra a evasão de recursos, além da ocorrência frequente de revoltas e motins. Todos esses fatores se somaram para que o potencial militar do estado, em termos de recrutamento e financiamento, fosse direcionado mais para as tarefas policiais do que para as Forças Armadas. A percepção de que Minas era um estado “fechado” foi ressaltada como um impedimento ao desenvolvimento das vocações militares, conforme é destacado no jornal **Folha de Minas**.

O Colégio Militar, em Belo Horizonte, completará os quadros de ensino e educação em nosso Estado. Fazia falta, realmente, porque muitos moços, que propendem para a carreira das armas, encontram dificuldades para atender a sua vocação. O próprio isolamento de nosso Estado já constitui fator impeditivo, tornando menores as oportunidades de cursar uma escola militar. (RESTAURAÇÃO..., 3 ago. 1955, p. 4).

Além da dimensão territorial, em outro artigo jornalístico, João Camilo de Oliveira Torres (1956) criticava a existência de uma acentuada barreira cultural entre a vida civil e a militar em Minas Gerais, vislumbrando no CMBH a possibilidade do aumento do intercâmbio entre as famílias dos estudantes e o mundo militar. Da mesma forma, em um dos discursos na cerimônia de inauguração do CMBH, o general professor José Maria de Castro Neves afirmava que a escola seria um “viveiro de novos oficiais de nossas classes armadas e de outras que representam a intelectualidade brasileira” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 198).

A instituição também poderia atuar no esforço de qualificação do pessoal nas Forças Armadas e, segundo o artigo de Torres, ainda atrairia pessoal do mundo civil para o militar.

Realmente há outros Colégios Militares; em Minas, porém, não havia nenhum. Ora, uma rede nacional de escolas deste gênero servirá, estou certo, para canalizar para as forças armadas muitos elementos que, de outro modo, estariam voltados para às atividades civis. Um país qualquer necessita de um bom comandante para a eventualidade de uma guerra, pois somente os positivistas e outros é que sonhavam com o fim dos exércitos e o advento da paz perpétua. (TORRES, 1956, p. 6).

Além do ceticismo militar em relação a perspectivas pacifistas, João Camilo Torres emprega o termo “rede” para se referir aos colégios militares – agora não mais uma escola isolada, mas um projeto com alcance nacional. Outro elemento importante é que a ideia de vocação militar evocada em discursos como esse não se relacionava ao serviço em funções subordinadas, mas ambicionava a formação de uma elite militar em Minas Gerais.

Todavia, o Colégio Militar de Belo Horizonte pouco conseguiu conquistar em termos numéricos para mudar o quadro militar de Minas ou mesmo para rivalizar em tamanho outras unidades, como a do Rio de Janeiro. O **Breviário** do CMBH, de 1961, inicia-se destacando que o Exército tinha uma tradição pequena, ainda que honrosa, em Belo Horizonte (ALMEIDA, 1961, p. 1). Em 1975, o **Anuário** do colégio descrevia que, nas competições esportivas como a ginástica sueca e rítmica, “apesar de concorrer muitas vezes em desigualdade de condições com outros estabelecimentos de efetivo de alunos muito superior, e situados em centros mais evoluídos nos esportes, o CMBH sente-se orgulhoso pelo número de troféus já conquistados”. (COLÉGIO MILITAR DE MINAS GERAIS, 1975, p. 105).

Até os dias atuais, o CMBH é a unidade com a menor capacidade de alunos na rede de colégios militares, o que é justificado por Fábio Freire (2015, p. 95) como resultado de séries históricas de ocupação por filhos de militares abaixo de sua capacidade planejada – um fenômeno que, segundo o autor, também acontece na outra unidade presente desde 1993 em

Minas, o Colégio Militar de Juiz de Fora⁵⁰. Haveria, portanto, uma relação direta entre o tamanho das guarnições e a ocupação dos colégios por filhos de militares, constituindo um fator limitador da expansão da escola em Belo Horizonte.

O aspecto estratégico que embasou o surgimento do CMBH, exposto por Valladares, foi largamente explorado durante a etapa de avaliação da melhor localidade para a instalação da escola. O militar apresentou um relatório à comissão do Ministério da Guerra dedicado ao assunto, no qual, dentre outros argumentos, listava as vantagens de Minas. Destoando da percepção de um território “fechado”, para o militar, Minas era um estado central, confinando com outras seis unidades da federação, e dispunha de via aérea para todas, além de ser o mais populoso dos estados centrais e vizinho do mais populoso do país (VALLADARES, 1956, p. 51).

Embora apele para o caráter nacional da instituição, as potenciais vantagens da unidade mineira parecem indicar que havia um forte tom regionalista na demanda pela criação do colégio no estado. Insinuando a atração de quadros de outras partes do país para Minas, Valladares vislumbrava a concretização do projeto de fortalecimento de uma elite militar mineira (da qual ele mesmo fazia parte), mobilizando as supostas vantagens geográficas e educacionais do estado. Clóvis Salgado parece ter comungado desses objetivos – no discurso de inauguração do CMBH, ele descreveu um conjunto de características do povo mineiro que favoreciam a instalação do colégio, de certa forma, contrapondo essas “virtudes” à ideia de rejeição mineira à carreira do Exército.

Nós, os mineiros, já trazemos do berço as sementes dessa disciplina moral que uma boa educação poderá cultivar e desenvolver. Temos, no íntimo, uma natural inclinação para atitudes sérias e serenas, um amor inato pela moderação e pela prudência [...]. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 203).

A existência de uma rede de colégios militares oferecia também a comodidade de que os filhos de militares transferidos entre guarnições no país encontrassem uma instituição com o mesmo regulamento e parâmetros pedagógicos. Um colégio também poderia absorver o excedente de alunos de outra unidade, um procedimento que foi constante nos primeiros anos do CMBH. Além dos aspectos práticos, o que se procurava manter era o mesmo contexto educacional, especialmente do ponto de vista disciplinar e simbólico, além de um ambiente de convivência relativamente homogêneo em torno dos valores e práticas militares.

⁵⁰ Para efeitos de comparação, ainda segundo Freire (2015, p. 94), em 2014, enquanto a unidade da capital mineira contava com 661 alunos, a unidade de Porto Alegre era composta por 1077 alunos, a do Rio por 2025 e a de Brasília por 2849. Se comparado, portanto, com os números da capacidade do CMBH em sua abertura, a escola conseguiu aumentar o número de alunos matriculados a pouco mais que o dobro em seus quase 60 anos de existência. Em sua fundação, 1956, Figueiredo e Fontes (1958, p. 86) afirmam que havia a previsão de que a escola chegasse a 1000 alunos em 1964 e depois crescesse até o limite de 2000 alunos.

No contexto de Belo Horizonte, todavia, a presença de uma guarnição relativamente pequena diminuía o alcance de uma suposta convivência endógena no meio militar. Além disso, o baixo número de filhos de militares presentes na primeira turma do CMBH parece indicar que parte desse público já estava inserida no ensino secundário civil e em círculos de convivência não militares.

A pouca característica “endógena” do CMBH contrastou com a trajetória da unidade matriz na então capital federal. Fundado, entre outras razões alegadas, para abrigar os filhos de viúvas e inválidos da Guerra do Paraguai, o CMRJ teve a dimensão assistencial como um elemento central nos discursos que buscavam justificar seu funcionamento no final do século XIX. Nelson Werneck Sodré (2010, p. 160) compreendeu a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro como uma medida no sentido de “atender algumas necessidades militares, como a de educação dos filhos”.

Todavia, como descrito anteriormente, houve uma crescente redução do apelo para os objetivos assistenciais, que se tornaram mais uma peça discursiva do que uma realidade. Apenas nos últimos anos do século XX emergiu na rede dos colégios militares uma reflexão sobre resgatar uma “dimensão assistencial” que não se traduzisse em mero assistencialismo, segundo Freire, ampliando seus objetivos.

[...] garantir uma oferta de educação básica aos dependentes da família militar, que é diferenciada porque pretende resolver os problemas de aprendizagem especificamente provocados pelas características da profissão castrense (constantes transferências dos responsáveis, implicando em descontinuidade na formação das crianças e adolescentes; menor disponibilidade dos pais, por conta das demandas da carreira, para auxiliar os filhos nos estudos; ausência de capital cultural nos pais que os possa auxiliar no acompanhamento dos filhos; etc.). (FREIRE, 2015, p. 69-70).

Na criação do CMBH, em um estado com uma tradição e contingente militar menores, essa dimensão parece ter exercido um papel reduzido no planejamento e nas expectativas em torno da instituição. Apesar disso, ela ainda aparece em discursos da época, como pode-se observar pela defesa que Figueiredo e Fontes fazem dos colégios militares frente às críticas ao seu funcionamento.

Houve, é verdade, espíritos atrasados que combateram a ideia de o Exército manter Colégios Militares. Ontem como hoje sempre existiram tais negadores. O tempo, todavia, tem-se encarregado de soterrá-los, mostrando-lhes, com fatos, que num país de ensino deficitário, divulgar e manter Colégios Militares, não somente é contribuir para dar **amparo social aos militares**, como ajudar o Brasil a debelar o cancro do analfabetismo. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 65, grifo nosso).

Os autores buscam legitimar a criação dos colégios inserindo-os no debate sobre as estratégias para expandir a escolarização básica no Brasil e combater o analfabetismo. Entretanto, esse discurso contradiz a própria expectativa da educação de elites militares (ou

mesmo civis) na instituição, expressa no fato de que esses colégios não atuavam diretamente na alfabetização, definida aliás como uma pré-condição para o ingresso.

Na análise da criação do CMBH e das demais escolas que compunham o ciclo de expansão do ensino secundário militar entre os anos 1950 e 1970, a dimensão profissionalizante ou vocacional do ensino militar secundário parece ter exercido uma influência muito maior do que eventuais aspirações assistenciais. Se a ideia de recrutamento endógeno, via matrícula de filhos de militar no colégio, não se concretizou nos anos iniciais da instituição em Belo Horizonte, isso não fez esmorecer o discurso de excelência da educação militar e de seus valores, mesmo entre alunos de famílias paisanas.

Um dos aspectos mais citados e exaltados nos discursos sobre a educação militar, em geral, e sobre os colégios militares, em especial, são os supostos efeitos benéficos de sua ênfase disciplinar. Da mesma forma que os princípios da hierarquia e da disciplina são ressaltados como imprescindíveis para o sucesso de forças militares em campanha, a crença na eficácia desses valores é diretamente transposta para a educação militar, fomentando um discurso de excelência.

Em seu discurso na cerimônia de inauguração, direcionado às autoridades governamentais, pais e estudantes do CMBH, o ministro da Educação Salgado Filho reproduziu essa percepção, baseada não só em argumentos de ordem pedagógica, mas também em suas memórias como um ex-aluno do CMRJ.

Na desorientação espiritual do mundo moderno, angustiado pela conquista do imediato e do utilitário, o respeito à hierarquia dos valores e à disciplina da conduta são inestimáveis bens que a educação militar poderá incutir na mente e na alma de seus jovens discípulos. Sem disciplina os nossos esforços se perdem no entrechoque e na desarticulação. Sem coordenação, os atos humanos provocam atritos e desentendimentos que conduzem à anarquia social e à ruína das nações. Nenhum povo poderá seguramente progredir sem um pensamento comum em torno das aspirações fundamentais, sem um consenso geral em torno da tábua de valores morais que guiam a humanidade. A educação militar, pondo de relevo o sentido da hierarquia, confere à alma dos jovens um precioso instrumento para medir as distâncias e avaliar a posição relativa dos homens e dos conceitos no mundo onde terão de viver e de atuar. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 202-203).

A educação militar é descrita como um sólido alicerce para um ideal conservador de sociedade, que evite “desentendimentos” e que reproduza as hierarquias e a percepção de paz social por meio do consenso e da obediência. A disciplina é, simultaneamente, um sustentáculo do sucesso individual e da reconstrução coletiva de um passado idealizado que era ameaçado pela perda de valores morais tradicionais. A leitura de que a juventude brasileira se encontrava ameaçada pela penetração de novas ideologias e pelo abandono de bases espirituais em sua formação foi um elemento muito presente não só nos discursos sobre a educação militar, ao associar os aspectos cívico e religioso.

Além do aspecto preventivo, a educação militar carregava uma forte herança da imagem corretiva, reformatória. Isso se baseava na atuação prévia das Forças Armadas através de instituições asilares e do próprio uso do recrutamento como procedimento de punição, sob a crença em um suposto caráter moralizador do serviço militar. Todavia, o processo de modernização das organizações militares já vinha estabelecendo como um de seus princípios a reação a essa ideia, descrita como um mecanismo usado por autoridades civis para relegarem aos militares a tarefa de corrigir comportamentos sociais considerados anômicos. A qualificação do pessoal nas Forças Armadas não comportava mais uma função reformatória nos moldes asilares ou punitivos herdados dos séculos anteriores.

Já no início do século, o senador maranhense Benedito Leite, ao tratar da adesão de oficiais e alunos à Revolta da Vacina, que levou ao fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha, defendia a presença da educação militar nos níveis primário e secundário, com os seguintes objetivos.

[...] para que os alunos que se destinassem à carreira das armas, começassem, desde a menor idade que fosse possível, a receber o influxo da educação militar, com os hábitos da ordem e a prática da disciplina. Em estabelecimentos dessa ordem permaneceriam os alunos até se acharem aptos para o curso superior com o preparo de todas as matérias necessárias para isso [...] Apanhar o moço já com certa idade quando vem afeito a hábitos fáceis que, em geral, predominam na vida social, nas condições em que atualmente ela se acha, mudá-lo de repente, de um paisano em um militar e, pelo simples fato de cingir-lhe ao corpo uma farda, exigir-se que ele se transforme o que, de moço que era sem hábitos de ordem, de disciplina, se torne como que por encanto, um militar disciplinado é querer-se coisa verdadeiramente impossível, contra a qual protesta a realidade dos fatos. (BRASIL, 1905 apud COSTA E CUNHA, 2011, p. 11).

Há, portanto, um deslocamento do caráter corretivo-punitivo para o preventivo na visão dos efeitos positivos da educação militar. Além disso, a ideia de que os colégios militares seriam instituições para a formação de uma elite militar, igualada socialmente aos seus equivalentes na elite civil, reforçava o pensamento de se estabelecer barreiras para a entrada de alunos que não correspondessem a esse ideal. A educação militar nos colégios buscava se afastar da imagem reformatória ou compensatória de uma autoridade paterna incapaz ou inexistente. O discurso proferido pelo coronel professor Duval de Moraes e Barros na aula inaugural do CMBH também demonstra essa visão crítica do ideal reformatório, ao afirmar que “os estabelecimentos escolares das Forças Armadas não são asilos da mocidade indigente, sem ideal e sem vontade, creche para meninos poupados ou reformatório para os filhos indesejáveis” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 183).

Apesar desses esforços dos militares de se afastarem do ideal reformatório, essa visão prosseguia em boa parte do meio civil, que enxergava na educação militar uma forma segura de se regenerar os “meninos incorrigíveis” a partir de seus elementos pedagógicos, como a

disciplina, a hierarquia, os castigos e as emulações (SILVA, 2001, p. 87). Além disso, o ideal reformatório, criticado no âmbito da correção individual, sobreviveu em uma dimensão moral mais ampla, social, haja vista os discursos que lamentam o estado da sociedade em meados do século XX e o potencial que a educação militar teria para recuperar uma ordem prévia idealizada.

De fato, a ideia de restauração de uma ordem moral, baseada em práticas cívicas e nos valores militares, foi central entre os objetivos que nortearam a criação do CMBH. O regulamento do CMRJ, também utilizado pelo colégio mineiro, dedicou o capítulo 3 a tratar especificamente da Educação Moral e Cívica nas instituições, inclusive versando sobre como disciplinas como a História e a Geografia (na especialidade da Corografia, que é a descrição de um país ou região) poderiam atuar nesse sentido.

Art. 7º A Educação Moral e Cívica, ministrada de modo gradativo e adequado ao desenvolvimento do aluno, terá cabimento sempre que se ofereça oportunidade quer no decorrer do estudo das diversas matérias, quer aproveitando fatos passados, na Escola ou na coletividade nacional, que serão convenientemente comentados.

Art. 8º A Educação Cívica deve merecer cuidados especiais, tornando-se indispensável nos programas de História e Corografia do Brasil.

Art. 9º As narrativas históricas devem ser sempre aproveitadas como meio de exaltar não somente o valor da terra e do homem brasileiros como, também, os fatos militares e as datas nacionais cujas comemorações serão obrigatórias. (BRASIL, 1943, documento não paginado).

Como Silva (2001, p. 83) descreve, a preocupação com o comportamento moral e político dos estudantes se iniciava antes mesmo de sua entrada na instituição, uma vez que, além da análise das aptidões físicas e intelectuais do indivíduo, o aspecto moral também era alvo de escrutínio. Isso se encontrava previsto no regulamento, em 1943, e norteou a seleção para o CMBH na década seguinte.

Art. 68 Para admissão a qualquer dos Cursos do Colégio, além das condições de idade, aptidão intelectual, idoneidade moral e capacidade física, é necessário que os candidatos sejam brasileiros natos, filhos de brasileiros natos, e que as condições de ambiente social e domésticos (nacionalidade, religião, orientação política e origem, inclusive dos pais, e condições morais do ambiente de família) não colidam com as obrigações e deveres impostos aos que se destinam à carreira das Armas, não se prestem a perturbar o perfeito e espontâneo sentimento patriótico e não constituam óbice à sua completa integração na sociedade civil. (BRASIL, 1943, documento não paginado).

Por meio de mecanismos como esses, buscava-se selecionar um perfil de aluno já predisposto aos valores da educação militar, que apenas teria a tarefa de lapidar esses talentos – uma tarefa que poderia ser sintetizada por uma observação de Foucault sobre os objetivos do projeto de criação da Escola Militar francesa: “adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo

político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade” (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Selecionado o aluno adequado e executada a “formação de excelência” propagada pelos discursos sobre a educação militar, havia uma expectativa pelos efeitos positivos que ela teria na trajetória dos egressos, não só para os que optassem pela carreira militar, mas também entre os que seguissem profissões civis, como um artigo da **Folha de Minas** evidencia ao exaltar a atuação do Colégio Militar de Barbacena e associá-la à instalação do CMBH.

Os que ali estudaram, mesmo os que, depois, não continuaram na carreira das armas, guardaram dos ensinamentos colhidos e da vida de disciplina, nas atividades que vieram a exercer, traço marcante na personalidade. Porque um Colégio Militar é, antes de tudo, escola de civismo, de método e de regra, de norma e de princípios. Assim, na vida civil se reflete a sua influência benéfica. (RESTAURAÇÃO..., 3 ago. 1955, p. 4).

Além do discurso sobre os benefícios dos “traços marcantes na personalidade” conferidos pela educação militar, havia também a ideia de que essa educação contribuiria para prevenir males de ordem moral e política que poderiam influenciar os jovens. Na aula inaugural do CMBH, o coronel Barros lamentava a crise da educação de então e argumentava que ela era decorrente da “omissão ou perversão dos mestres” e que isso contribuía para “agravar a insurreição das classes menos favorecidas da fortuna contra as classes das elites diretoras ou coordenadoras da sociedade civil” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 187).

A partir de discursos como esses, pode-se observar que o CMBH reproduzia, em sua criação, ideais pedagógicos alinhados a uma visão corporativa não conflitiva da hierarquia social, em que cada grupo exerce sua tarefa de forma harmônica. Comparando esses ideais ao que, anos antes, o Estado Novo preconizava para o ensino secundário, Wesley Silva afirma que esse “seria o tempo e o espaço onde se formaria a consciência patriótica, escolarização privilegiada e de acesso restrito com a finalidade precípua de preparação das individualidades condutoras, isto é, de homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação” (SILVA, 2001, p. 74-75).

Ao defender a importância da criação do colégio militar em Minas, Clorindo Valladares (1956, p. 12) segue também um pensamento cético em relação à participação popular na política, afirmando que “num país em que a maioria, possivelmente, nem pelos seus nomes discerne os candidatos, só mesmo a formação de uma elite política retirada das classes médias, e com forte senso moral e cívico, poderá conter-se, conter ao seu próprio egoísmo”. Inserido em um projeto político conservador, o CMBH buscava, portanto, colocar-se como um espaço de formação de individualidades dirigentes, em termos mais amplos, e de potenciais lideranças

militares, em particular, capazes de exercer posições de prestígio tanto na esfera civil quanto na militar.

Posicionado na interseção entre essas esferas, o Colégio Militar de Belo Horizonte não deixou de projetar uma perspectiva de sucesso de seus alunos em profissões civis, conforme pode-se perceber por um trecho do discurso proferido na aula inaugural.

A estima pela carreira de livre eleição assegurará vossas perseveranças nos estudos, encorajará vossas iniciativas, diminuirá vossas cansaças de trabalhos, avivará a vossa inteligência e vos dará o encanto de viver e trabalhar. Não tendes ainda compromissos com qualquer carreira e o curso secundário é lastro comum para o ingresso em qualquer curso superior, mas é bom que desde cedo vá pensando na vida militar aquele que se destina à profissão das armas, na nobreza da medicina, aquele que tem pendores para a arte de curar, na alegria de abrir uma estrada ou projetar uma ponte aquele que sonha com a engenharia. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 183).

É importante observar como a profissão militar é colocada no mesmo patamar de valor de áreas como a Medicina ou a Engenharia. Comparado ao desprestígio da carreira militar entre os indivíduos das classes mais ricas, manifestado no período imperial e no início da república, houve então um esforço para redefinir socialmente essa carreira, tornando-a respeitável e atraente aos olhos dos estudantes e do público em geral. A criação do CMBH atendia a um ideal preparatório e vocacional que visava ofertar uma melhor preparação de quadros às escolas militares de ensino superior. Porém, como afirma Fábio Freire (2015, p. 70), também permitia ao Exército perfilar seus colégios entre as demais escolas secundárias de acesso restrito que preparavam a elite nacional da época, visando associar-se ao seu prestígio.

No caso específico do CMBH, Silva (2001, p. 61-62) ainda chama a atenção para a escolha do bairro da Pampulha como espaço para a instalação da escola. Apesar da razão primária dessa escolha ser pragmática, haja vista a existência de um amplo terreno de propriedade militar capaz de ser aproveitado para a construção da escola, a proximidade com os terrenos da Cidade Universitária, futura Universidade Federal de Minas Gerais, não passou despercebida. A proximidade física entre as instalações da escola e da universidade era descrita, no parecer da comissão responsável pela análise da localização do CMBH, como um dos elementos que embasaram a escolha da comissão, uma vez que essa proximidade “convém a um centro de educação da juventude militar” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 81). A expectativa por uma formação de excelência não se limitava à carreira militar, mas também era esperada no ensino superior civil.

3.4 O segundo ciclo de expansão dos colégios militares

Em um despacho de 12 de maio de 1956, Lott aprovou a sugestão do Estado-Maior para expandir a rede de Escolas Preparatórias, Ginásios e Colégios Militares no país. O plano, elaborado pelo órgão e apresentado ao Ministério da Guerra, baseava-se na seguinte organização institucional.

Colégios Militares no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, no Recife, em Curitiba, em Goiás (5 Colégios). Escolas Preparatórias onde já existem: Porto Alegre, São Paulo e Fortaleza. Ginásios Militares em todas as capitais onde não existam Escolas Preparatórias e Colégios Militares: Florianópolis, Vitória, Salvador, Aracaju, Maceió, Natal, João Pessoa, Teresina, São Luís, Belém, Manaus e Cuiabá – ao todo 12 Ginásios Militares. Niterói tem o Colégio Militar do Rio. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. I).

Esse projeto, iniciado com a criação do CMBH em 1955, teria prosseguimento com a instalação de unidades em Salvador (1957), Curitiba e Recife (ambas em 1959). O plano original sofreria uma alteração quando Lott, após uma visita à Bahia, resolveu priorizar Salvador e retirar a cidade de Goiás⁵¹, localizada no estado homônimo, da lista. Segundo Figueiredo e Fontes (1985, p. 84), o Estado-Maior do Exército⁵² havia estabelecido como prioridade a criação de colégios militares em cidades onde não houvesse escolas preparatórias, o que, implicitamente, igualava o objetivo final de ambas as instituições: habilitar jovens para ocupar postos na organização militar.

Os projetos do Ministério da Guerra encontraram no governo do presidente Juscelino Kubitschek franco apoio, sob a justificativa de que o CMRJ esgotara sua capacidade de absorver a demanda pelo ensino militar, conforme é descrito na Mensagem Presidencial ao Congresso do ano de 1957.

Acentua-se de ano para ano o interesse pela matrícula nessa instituição, cujo currículo corresponde ao dos estabelecimentos civis de ensino secundário. É de notar, todavia, que, à semelhança do que ocorre com o Colégio Pedro II, as instalações do Colégio Militar do Rio de Janeiro só comportam 1 300 alunos, número escasso em face da elevada e crescente procura. Está o governo, por isto mesmo, vivamente empenhado em dotar outras capitais do país de Ginásios e Colégios Militares. Com os governos da Bahia e do Paraná o Ministério da Guerra já entrou em entendimentos para a obtenção de áreas destinadas à instalação dos referidos estabelecimentos, nas respectivas capitais. Em 1956, foi instalado o Colégio Militar de Belo Horizonte, onde se acham regularmente matriculados 229 alunos, inclusive excedentes aprovados nos exames de admissão ao Colégio Militar do Rio de Janeiro. (BRASIL, 1957b, p. 455).

⁵¹ Embora não seja explicitado nas fontes se de fato era a cidade de Goiás ou alguma outra localidade no estado, deduz-se ser a cidade pelo fato de as outras unidades dos colégios militares serem batizadas com o nome da cidade onde se localizam. Goiás (previamente Vila Boa) foi capital do estado até ser substituída por Goiânia em 1933, e é interessante observar a analogia dessa cidade com Ouro Preto, em Minas – ambas ex-capitais de origem colonial e que pleitearam a instalação de colégios militares.

⁵² Ofício 50/C do Estado-Maior do Exército, de 6 fevereiro de 1956.

De forma parecida com o que ocorreu em Belo Horizonte, a criação do Colégio Militar de Curitiba foi fruto da confluência entre essa política federal de expansão do ensino militar e a disposição do governo estadual e de lideranças militares locais em convencer o Ministério da Guerra a escolher o Paraná para instalar o estabelecimento. Fabiana Leal (2009, p. 11-12) salienta a atuação intensa do governador Moysés Lupion (1947-1951) junto ao ministério, contando com o apoio do tenente coronel Alípio Ayres de Carvalho nas negociações. A comissão encarregada de avaliar a instalação da escola na capital paranaense solicitou ao governador as seguintes informações:

1. Estimativa do **número de jovens do sexo masculino** que anualmente, ocorrem aos cursos ginasial e colegial desta cidade, considerados inclusive os contingentes oriundos de outros estados;
2. **número de estabelecimentos** nesta capital e em que funcionam ambos os ciclos de ensino médio com indicação da respectiva classificação, segundo o critério estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, e de sua capacidade global em relação às necessidades anuais de matrícula de jovens do sexo masculino;
3. em que medida o governo do Estado se mostra interessado na criação do Colégio Militar de Curitiba, e se **dispõe a prestar o auxílio material à iniciativa**, seja mediante contribuição pecuniária, seja através da cessão de imóveis. (LEAL, 2009, p. 11-12, grifos nossos).

Os dois primeiros critérios evidenciam que o Ministério da Guerra, além de priorizar estados sem escolas preparatórias militares, parece ter levado em conta o tamanho do público juvenil masculino e a estrutura já existente de ensino secundário. A terceira questão, por sua vez, indica que o ministério condicionava diretamente a instalação do colégio a contrapartidas financeiras estaduais, reproduzindo o que aconteceu em Belo Horizonte. Em resposta às perguntas, o governador Lupion anunciou que cooperaria doando um terreno apropriado, além de recursos financeiros e materiais.

Patrícia Carra (2012, p. 818-819), por sua vez, apresenta um processo muito parecido ocorrido na reabertura do Colégio Militar de Porto Alegre, em 1962, com a atuação de autoridades estaduais e de um militar, o coronel Altino Berthier Brasil, mobilizando personalidades e a imprensa local de forma a garantir a recriação da unidade gaúcha, extinta em 1938. Além de Porto Alegre, Fortaleza teria seu colégio recriado em 1962, duas cidades que então já contavam com escolas preparatórias, o que indica que os projetos originais já haviam sofrido alterações.

A criação de ginásios militares nas demais capitais onde não houvesse escolas preparatórias ou colégios militares também acabou não se concretizando nas décadas seguintes. Apesar disso, o governo do presidente João Goulart exaltou a atuação educacional dos militares na alfabetização, nas Escolas de Fronteira e na expansão dos colégios militares, descritos como uma demanda legítima.

Em 1963, o Exército colaborou eficazmente neste importante setor de atividade, quer por meio do grande número de escolas de alfabetização existentes em todas as unidades, quer por intermédio da rede de escolas de ensino médio e superior sob a sua responsabilidade.

[...]

Saliente-se que a continuação em funcionamento dos Colégios Militares de Curitiba, Belo Horizonte, Salvador e Recife veio ao encontro das justas aspirações da numerosa classe militar, cujos encargos com a educação dos seus dependentes se tornam cada vez mais onerosos. (BRASIL, 1964, p. 172-173).

Hugh Hanning (1967), em um estudo sobre as atividades não bélicas das Forças Armadas, traz os dados dos sete colégios militares de então, destacando a grande competição por vagas neles e como mais da metade de seus alunos seguia carreiras fora do meio militar. Hanning (1967, p. 67-68) descreve que havia, em média, 700 alunos para as seis unidades fora do Rio de Janeiro, enquanto o CMRJ contava com 2584 alunos, dos quais 1355 eram filhos de civis.

Nos anos 1970, em plena Ditadura Militar, foram abertas apenas duas novas unidades, em Manaus (1972) e em Brasília (1978). Se o total de colégios não aumentou tanto no período, a quantidade de alunos continuou em elevação, com cerca de 5800 estudantes em todas as unidades, em 1972 (BRASIL, 1972, p. 97), e 7235, em 1974 (BRASIL, 1974, p. 226). Para coordenar as atividades da crescente rede de colégios militares, foi criada, pelo decreto nº 71.823 (BRASIL, 1973), a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), órgão ainda hoje responsável pela coordenação do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), acentuando uma diretriz de uniformização dos procedimentos entre as diversas unidades.

A criação de novas unidades nesse período voltou-se para a presença nas regiões Centro-Oeste e Norte. O senador Adalberto Sena (MDB-AC) comemorava, em 1971, a notícia da criação do colégio na região amazônica, o que, em sua opinião, ia na contramão de uma equivocada política de retração da União da área do ensino médio no Brasil (BRASIL, 1971a, p. 175)⁵³. Pelo também partido Arena, o senador amazonense José Lindoso, apesar de discordar das críticas de Adalberto Sena à participação federal no ensino médio, alinhava-se a ele na exaltação da importância do Colégio Militar de Manaus.

Este colégio terá repercussões de naturezas diversas na nossa Capital. Representa uma oportunidade de a nossa mocidade servir o Exército, galgando postos elevados e assim teremos outros elementos amazonenses, como os que até hoje têm dignificado o Exército, no generalato. Teremos essa oportunidade para que a mocidade do Amazonas, como a mocidade do Nordeste, como a mocidade do Sul, como a mocidade de tantos outros Estados já dispõem, para servir a Pátria, através de um melhor aperfeiçoamento dos estudos, de um melhor domínio das técnicas militares, do maior conhecimento, portanto, da arte bélica. Esse colégio, certamente, não será exclusivamente para Manaus; será um colégio que vai servir ao Acre, a nobre terra de

⁵³ Curiosamente, dois dias após esse discurso, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971b), que ampliou a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos (1º grau, unindo os antigos primário e ginásio) e generalizou o ensino profissionalizante no 2º grau, antigo colegial.

V. Ex.^a, vai servir a toda a Amazônica, a todos os Territórios, porque Manaus será o ponto de apoio, e com o coração aberto cheio de calor e de amizade, receberemos os filhos das outras unidades vizinhas. (BRASIL, 1971a, p. 176).

Essa discussão demonstra como ambos os senadores, embora posicionados em campos políticos teoricamente opostos, declararam apoio ao projeto de criação de um colégio militar de acordo com razões estratégicas regionais. De forma parecida com o que foi destacado na análise das motivações que impulsionaram a criação do CMBH, evidencia-se o exposto desejo do aumento no número de militares amazonenses em postos de comando no Exército. Implicitamente, há um elemento político nessa argumentação, pois o ingresso de jovens nortistas em cargos superiores do Exército era considerado um fator crucial para a região em um contexto de governos cujos quadros eram largamente ocupados por membros da elite da corporação.

A expansão dos colégios militares, entre as décadas de 1950 e 1970, exhibe um conjunto de estratégias e objetivos análogos entre as instituições, como a atuação de militares e políticos junto às autoridades federais, em especial o Ministério da Guerra, e o desejo de formação de uma futura elite militar (e, potencialmente, política) que fortalecesse o estado ou a região no contexto nacional. Apesar de serem representadas em tons heroicos, em que a figura de patronos e idealizadores era constantemente exaltada e a visibilidade na imprensa era explorada, as iniciativas de criação de colégios militares não deixaram de encontrar críticas e resistências em diversos meios políticos e sociais.

3.5 A “colegiofobia”: críticas e resistências aos colégios militares

Ao descrever os ciclos de criação de colégios militares no Brasil, o tenente coronel Antônio Joaquim de Figueiredo cunhou a expressão “colegiofobia”, com a qual descrevia as críticas de políticos e até de militares a essas escolas, assim como as iniciativas para fechá-las.

Periodicamente tem-se renovado no Brasil uma estranha aversão aos Colégios Militares. Tem havido períodos de entusiasmo, como em 1912, quando se criaram os Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena, e períodos de colegiofobia, como o que recrudescer ao fim de 1914 e se renovou em 1915. Os argumentos, desde então, mudam pouco: – fonte de despesas; cria privilégios para os filhos de militares, estabelecendo uma “tutela administrativa”; os resultados práticos não valem as despesas feitas; as finalidades não são atingidas, porque a maior parte dos alunos não segue a carreira militar, – e mais razões os colegiófobos inventam. Mas o tempo, e os fatos, inexoravelmente, têm mostrado que tais negadores atacam moinhos de vento, sem o ideal sadio do fidalgo manchego. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 67).

Esse trecho sintetiza o tom maniqueísta da narrativa histórica-memorialista que Figueiredo e Fontes empregam em sua obra, em que, ao idealismo e sacrifício dos fundadores dos colégios militares, contrapõe-se uma resistência, supostamente infundada e fantasiosa, de

alguns indivíduos. A metáfora quixotesca usada pelos autores para desqualificar os críticos evidencia uma visão quase providencialista, na qual a criação dos colégios é vista como um desdobramento natural e “fecundante exemplo”, como é intitulado o capítulo cinco de sua obra. A despeito dessa narrativa, o processo de criação e manutenção dos colégios militares foi bem menos unânime e harmonioso do que os discursos oficiais descrevem, com uma trajetória de críticas vindas de vários setores da sociedade, inclusive dos próprios militares.

Ainda no início do século XX, Lima Barreto já lamentava o abandono do ensino secundário público por parte dos governos, criticando o CMRJ como um colégio “caríssimo ao país” e “que não passa de um estabelecimento muito especial, destinado a meninos de certa origem e nascimento” (BARRETO, 1923, p. 157). Na mesma obra, o escritor enfatizou o caráter excludente da instituição, manifestando-se nos seguintes termos.

O procedimento do governo federal no que toca à instrução secundária do Distrito Federal, tem sido até hoje de um descaso sem limites. Contentou-se até hoje com a manutenção de um único externato, tendo matrículas só acessíveis aos filhos de poderosos e influentes. Os outros estabelecimentos que mantém, são ainda mais fechados e segregados à procura da grande massa de infantes. Além disto, não criou colégios secundários para moças; entretanto, apesar desse desprezo, desse esquecimento criminoso, para atender solicitações políticas, aumenta todos os anos os colégios militares, anima a criação de escolas superiores e dá a entender que, quem não for militar ou tiver dinheiro, deve deixar os seus filhos na instrução primária que já dá capacidade para ser eleitor. (BARRETO, 1923, p. 158).

A extinção do Colégio Militar de Barbacena e o fechamento dos colégios de Porto Alegre e Fortaleza foram o resultado de uma combinação de fatores: problemas financeiros, disputas políticas vagamente descritas nas fontes e mudanças nos objetivos e nas orientações dadas pelo Ministério da Guerra ao ensino militar no Brasil. Fabiana Leal traz uma exposição que o general Raymundo Negrão fez das inconstâncias na política do Exército sobre o tema.

A verdade é que, de há muito, **tem-se a impressão de que o próprio Exército abriga dúvidas sobre se deve ou não ter tais Colégios**. Fomos, ao final do ano de 1938, vítimas de uma dessas manifestações de indecisão. Sem maiores explicações ou justificativas, o Colégio Militar do Ceará deixou de existir [...] a partir de determinada época, as grandes modificações por que passou nosso país começaram a tornar cada vez mais agudo o questionamento sobre a validade do engajamento do Exército em inúmeras atividades ligadas ao desenvolvimento, cujos ônus foram se tornando cada vez mais pesados nos declinantes orçamentos militares [...]. (NEGRÃO, [19--?] apud LEAL, 2009, p. 9, grifo nosso).

A constante temática das dificuldades financeiras parece ter ensejado, diversas vezes, resistências no comando do Exército à viabilidade de se manter uma rede de colégios militares. É interessante observar como, segundo o trecho, esse fenômeno ganhou força durante o Estado Novo, um período da história brasileira em que as Forças Armadas ocupavam um papel central como sustentáculo de um governo autoritário. Mesmo em uma circunstância política favorável, inclusive do ponto de vista orçamentário, o Ministério da Guerra retraiu sua atuação no ensino

secundário, talvez por ver pouca efetividade em se manter outras unidades que não a da capital ou por causa do foco educacional do ministério estar direcionado para a formação do corpo de oficiais.

Os questionamentos, por parte dos próprios militares, sobre esse tema voltariam a se manifestar em 1955, quando o general e senador Caiado de Castro (PTB-DF) denunciou o presidente Café Filho por ter autorizado a criação do CMBH através de um decreto, e não por uma lei no Congresso (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 85).

No final dos trabalhos, o sr. Caiado de Castro, em explicação pessoal, apontou ilegalidades praticadas pelo presidente da República, com a decretação de medidas que são privativas do Congresso, tais como, por exemplo, a criação do Colégio Militar de Belo Horizonte.

[...]

O sr. Caiado de Castro enumerou ainda outros casos de decretos presidenciais fora das atribuições do Executivo, congratulando-se, em todo o caso, com o povo mineiro pela criação daquele Colégio modelar em Belo Horizonte. (CAIADO contra Café, 22 set. 1955, p. 11).

A “denúncia” de Caiado de Castro, todavia, parece caracterizar-se mais como um ataque político ao presidente do que como um questionamento ao colégio em si, dadas as outras críticas feitas pelo parlamentar a Café Filho e a saudação pela nova escola.

De toda forma, o prestígio do ministro da Guerra Henrique Lott, após o Movimento de 1955, parece ter neutralizado as tentativas de se questionar o novo ciclo de expansão do ensino militar secundário. Segundo Silva (2001, p. 60), esse prestígio teria, inclusive, contribuído para que a então Universidade de Minas Gerais, na pessoa do reitor Lincoln Prates, apoiasse a ideia da criação de um colégio militar em Belo Horizonte. Porém, ao levar a proposta de um apoio formal ao Conselho Universitário, ela acabou sendo barrada, pois o representante dos estudantes no órgão teria se posicionado contra a criação do colégio, alegando que “ensejaria brigas com os estudantes civis” (VALLADARES, 1956, p. 59). Valladares, que classifica a oposição do aluno da UMG como “ciúme egoístico da concorrência de elementos bem instruídos” (1956, p. 59), não esclarece como teve acesso aos debates no Conselho sobre o tema nem cita a fonte da informação, o que levanta dúvidas sobre sua procedência, mas ainda assim ilustra as reações controversas ao novo colégio.

Outro tema polêmico, agora na esfera legislativa, foram os critérios para o ingresso de alunos nos colégios militares. Apesar de louvarem as “tradições militares” e a existência dos colégios, na leitura dos deputados Afonso Arinos (UDN-MG), Rogê Ferreira (PSB-SP) e Fonseca e Silva (PSD-GO), a previsão de preferência de matrícula para descendentes de militares gerava distorções no processo de seleção da instituição, desfavorecendo candidatos

filhos de civis com desempenho melhor. Rogê Ferreira (que foi presidente da União Nacional dos Estudantes em 1949) descreveu essa percepção, sob aplausos, em 1959.

Encontro-me realmente perplexo, porque no ano passado, ao consultar o regimento do Colégio Militar, é que fiquei sabendo que o filho do militar tinha direitos acima da Constituição, na minha opinião, porque meninos com média 8 não têm ingresso no Colégio Militar... (Palmas na galeria) [...] e outros, com média 5, portanto com aproveitamento normal, racional de um curso de admissão ou de seleção, pelo fato de serem descendentes, filhos de oficiais ou netos de oficiais ou bisnetos de oficiais, têm direito a essa matrícula. Isso não me parece uma tradição, e sim a formação de uma casta militar, contra o que frontalmente me manifesto. Mesmo porque só devemos admitir que seja aferido é o saber. (BRASIL, 14 jan. 1959, p. 236).

A fala do deputado paulista era um aparte a uma discussão proposta por Afonso Arinos, após este ter sido procurado por um grupo de mães insatisfeitas com os resultados dos exames de seleção. Arinos denuncia que a preferência aos filhos de militares – legítima, segundo o deputado – estava sendo distorcida para favorecer alguns alunos, gerando prejuízos inclusive para o esforço de qualificação das próprias Forças Armadas.

Ocorre, entretanto, que o seu processo de recrutamento é extremamente suscetível de crítica, vulnerável à análise crítica, por isso que ele estabelece, não uma preferência para os descendentes de militares em igualdade de condições, o que justificaria dado o caráter do Colégio e as limitações de sua matrícula, mas estabelece uma preferência em desigualdade de condições, o que é inteiramente insuscetível de ser aceito, inclusive em face da Constituição Federal.

[...] o Colégio Militar não é um prêmio a uma categoria profissional, mas uma forma de recrutamento das mais capazes para o serviço das Forças Armadas e que a preocupação de não se trazer para suas fileiras aqueles que manifestarem maior capacidade intelectual redundará em prejuízo dessas mesmas Forças Armadas que se pretende exatamente beneficiar. (BRASIL, 14 jan. 1959, p. 237).

O processo de entrada dos estudantes nos colégios também teve como um dos focos de polêmicas, a exemplo de outras instituições de ensino da época, o problema dos excedentes, os candidatos aprovados no exame de admissão que não ingressavam no colégio por insuficiência de vagas. Em 1959, o deputado Aurélio Vianna (PSB-AL) solicitou que o Ministério da Guerra aproveitasse os excedentes do CMRJ na instituição, da mesma forma como o ministro Lott já havia autorizado, no ano anterior, um procedimento semelhante no CMBH.

Assistimos à criação de Colégios militares em quase todos os Estados da Federação, para os quais acorrem jovens do Norte, do Nordeste, do Centro e do Sul, todos desejosos de receber instrução conveniente a fim de servirem ao país em que nasceram. Com sacrifícios ingentes, centenas e centenas de meninos foram aos exames de suficiência, tendo logrado aprovação uns quatrocentos. Espero que o General Ministro da Guerra também permite a matrícula desses 15% de rapazes que se esforçaram e só Deus sabe do sacrifício dos seus pais para que eles se preparassem, convenientemente, a fim de disputarem, como o fizeram, uma vaga das poucas existentes no Colégio Militar do Rio de Janeiro. (BRASIL, 9 jan. 1959, p. 94).

Sobre o mesmo assunto, Benjamin Farah (PSP-DF), que era vizinho do colégio carioca, cujo irmão e filho foram alunos do CMRJ, sugeria que o excedente de 297 alunos daquele período poderia ser alocado na escola, haja vista a previsão de liberação de vagas com a

formatura de alunos veteranos e o aumento da capacidade com a construção de dez novas salas (BRASIL, 15 jan. 1959, p. 264).

O problema dos excedentes foi, inclusive, alvo de ações judiciais. De acordo com Figueiredo e Fontes (1958, p. 24), em 1955, um grupo de pais ingressou com um mandato de segurança contra o Ministério da Guerra, exigindo o ingresso dos filhos aprovados no exame de admissão. O mesmo recurso foi utilizado em 1963, quando um grupo de pais de 52 alunos excedentes ganhou, por meio também de um mandato de segurança, o direito de que seus filhos fossem matriculados no CMBH (SÚMULA dos estados, 18 jun. 1963, p. 7).

Além da entrada dos estudantes, houve críticas também à escolha dos comandantes e professores. Em artigo de um jornal carioca em 1957, o colunista Oscar de Andrade criticou a presença de oficiais professores, nos diversos níveis do ensino militar, registrados como reformados, mas que, segundo o autor, exerciam uma tarefa e eram remunerados como se fossem da ativa.

Se, realmente, estivessem somente na reserva remunerada, não poderiam exercer nenhuma função dentro do Exército. Desde que o tenham, são eles, automaticamente, convocados e, por conseguinte, considerados oficiais da ativa. E tanto isso é verdade que o atual comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte foi nomeado para exercer essa função sem nenhum decreto de convocação para a ativa.

Perguntamos: se algum oficial que não seja da ativa poderá exercer uma função de direção, sem o devido decreto de convocação? A resposta só pode ser uma: não. Qualquer função de direção ou comando só pode ser exercida, quando o oficial ou o general está em pleno gozo de suas atividades militares, podendo ele ser da ativa ou da reserva convocada.

Se o comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte foi nomeado sem decreto de convocação é porque os oficiais professores são, implicitamente, da reserva convocada. E tal fato é incontestável que **eles são obrigados a dar aula fardados, apresentar-se às autoridades e comparecer a solenidades também com farda.** (ANDRADE, 1957, p. 6, grifo nosso).

Ao descrever que o comandante do CMBH fora nomeado sem um decreto de convocação formal, o colunista estende a cobrança aos professores reservistas na questão do fardamento. Além de uma crítica aos aspectos formais da convocação e do exercício de tarefas de direção por reservistas, o colunista apela para o zelo pelos procedimentos e estética militar, estando implícito um desleixo nesse sentido, em sua opinião.

Em 1960, outro jornal denunciava os critérios pouco claros para a escolha do general Manoel Joaquim Guedes (cujo nome é omitido no texto) para o CMBH, assim como seu sucessor, o general Eduardo Peres Campello de Almeida.

O favoritismo invadiu também as forças armadas. Raro é o dia em que este repórter não toma conhecimento de um esquema para beneficiar alguém. [...] O Comandante desse colégio, General Moacir Resende, culto, compreensivo, professor que conhece e compreende os problemas educacionais, foi substituído por um outro General (que não é, nem nunca foi professor) apenas para que fique adido, abrindo vaga para outra promoção. Além do mais, esse novo diretor do Colégio Militar de Belo Horizonte cairá na compulsória no dia 7 de setembro deste ano. Terá que ser naturalmente

substituído. Assim, o Colégio Militar, no mesmo ano, terá tido três diretores, o que é um absurdo. E apenas para abrir vaga e poder promover um protegido. (EM PRIMEIRA mão, 1960, p. 16).

Em ambos os casos citados, percebe-se que as denúncias denotam que o CMBH não deixou de ser envolvido em esquemas de favorecimento, promovendo arranjos operacionais que garantissem a promoção acelerada ou a manutenção de privilégios por alguns militares. Mesmo normas tradicionais do ensino militar, como a presença exclusiva de homens no corpo docente, parecem ter sido subvertidas, conforme foi mencionado, em 1961, pelo deputado Benjamin Farah em um discurso.

O Comandante interino do Colégio Militar, General Dulcídio Cardoso, velho professor daquele educandário, declarou que o mesmo pode perfeitamente aceitar aqueles candidatos em tais condições. Se o Ministro da Guerra acha que não, então que tome providências, porque 23 professores estão afastados. O Colégio precisa de mais 60 professores, mas 23 estão afastados. É só poder que voltem esses 23 e nomear os que foram aprovados em concurso. Ora, sr. presidente, se em vários colégios militares de diversas unidades da Federação existem professores civis contratados, **inclusive um com uma professora contratada, na Bahia, violando o regulamento desses colégios**, por que não são tomadas as medidas necessárias ao atendimento do número preciso de mestres e, assim, aproveitar os 252 excedentes? (BRASIL, 7 fev. 1961, p. 707, grifo nosso).

Outra leitura crítica de parlamentares sobre os colégios militares questionava sua eficácia como instituições vocacionais para a carreira militar, sendo o modelo das escolas preparatórias visto como mais eficiente para esse propósito. Um evento que parece indicar essa perspectiva ocorreu em 1948, quando um projeto de lei tentou recriar o Colégio Militar de Barbacena (BRASIL, 1948), destacando as qualidades climáticas, topográficas, culturais e educacionais da cidade, além do costumeiro saudosismo dos benefícios do ensino militar. Todavia, apesar de ter avançado nas comissões de Educação e Cultura, de Segurança Nacional e de Finanças, o projeto acabou sendo arquivado após o parecer negativo do Ministério da Guerra, sob a alegação de que as instalações do antigo colégio seriam aproveitadas para o estabelecimento da EPCAR, que seria criada no ano seguinte.

O deputado cearense Armando Falcão, ao comentar as discussões sobre uma possível reabertura do Colégio Militar do Ceará – classificado como um “viveiro de excelentes soldados” –, objetou à ideia, alegando que, no lugar do colégio, havia sido criada uma Escola Preparatória de Cadetes do Exército⁵⁴. O deputado descreveu o colégio militar como uma instituição com mensalidades caras e fardamento dispendioso, o que teria impedido que ele mesmo frequentasse a instituição. Armando Falcão compara as instituições da seguinte forma:

Assim, o Colégio Militar é um instituto de rapazes cujos pais têm capacidade financeira, enquanto que a Escola de Cadetes é uma típica instituição do povo, que

⁵⁴ O mesmo processo de conversão de um colégio militar em um Escola Preparatória de Cadetes ocorreu em Porto Alegre, em 1939 (SILVA, 2001, p. 34).

não cobra mensalidades. Para nela matricular-se, o futuro oficial é obrigado a provar que possui qualidades morais e intelectuais. E nada mais. O Estado se encarrega da sua educação e preparo militar. Além disso, segundo o atual sistema de ensino, o Colégio Militar é, apenas, um ginásio, ao passo que a Escola Preparatória de Cadetes equivale ao curso colegial (científico). (BRASIL, 20 jul. 1954, p. 4907).

O colégio militar, projetado como um espaço voltado para a formação inicial de futuras elites militares, acabava por afastar boa parte da população da ascensão hierárquica na carreira militar. Além de mais eficiente do ponto de vista do recrutamento militar, a escola preparatória seria, ainda, mais efetiva no campo educacional, ao também ministrar o nível colegial, e mesmo no campo social, já que nela jovens de origem mais humilde poderiam ingressar e construir uma carreira profissional nas Forças Armadas.

Em janeiro de 1959, a discussão reapareceria na Câmara Federal. Em um aparte ao discurso mencionado anteriormente, do deputado Afonso Arinos naquele ano, o deputado Fonseca e Silva (PSD-GO) não critica a existência dos colégios militares – cuja maioria dos egressos não segue a carreira militar, segundo o parlamentar –, mas traça uma comparação entre os números do ensino militar e civil no Brasil.

[...] a nação recebe todos os anos de 1300 a 1400 oficiais. Enquanto tal acontece recebemos nada menos de 70 veterinários ou agrônomos propriamente ditos. É esta disparidade que quero salientar a V. Exa. Com esta desigualdade que V. Exa. aponta, não vamos transformar a República do Brasil numa república de povo, mas de militares. Não é isto que está no preceito de um cristianismo constante e de uma civilização que avança. Precisamos do povo e do povo civil para produzir, e não do povo militar para enforçar esta pobre nação, que, num orçamento de 48 bilhões de cruzeiros, destina 42 somente aos militares. (BRASIL, 14 jan. 1959, p. 237).

Posteriormente, o deputado encerra o discurso afirmando que louvava mais a “função educadora” dos militares do que sua função militar propriamente dita. Além da explícita defesa da prioridade que a educação para profissões civis deveria receber, a fala de Fonseca e Silva parece enxergar nos colégios militares muito mais a oportunidade de uma formação de excelência para o meio civil do que para o militar. A ênfase do deputado no argumento de supervalorização do investimento no setor militar vai de encontro à tradição de constantes queixas das organizações militares no Brasil sobre a contenção orçamentária para seus projetos.

Não foram encontradas, na pesquisa, referências críticas aos colégios militares nos **Anais do Congresso** nos anos 1970. Isso pode refletir, em parte, o período político de exceção e o pouco espaço para críticas às organizações militares em geral, com a presença já consolidada das nove unidades de então. Jehovah Motta exaltava a existência dos colégios militares no período, “em que pese corrente de opinião que lhes é adversa” (2001, p. 107), o que insinua a sobrevivência de críticas às escolas, ainda que não fique claro se dentro ou fora das Forças Armadas.

Como visto, as manifestações da “colegiofobia”, tão temida por Figueiredo e Fontes, não se alicerçaram, na maioria das vezes, em preconceitos contra os militares ou antipatias pessoais por seus colégios. Boa parte das críticas se direcionou muito mais aos aspectos operacionais ou burocráticos da instituição, como problemas nos procedimentos de ingresso, do que à sua existência em si. Já os críticos diretos da existência de colégios militares sustentaram sua posição em argumentos mais pragmáticos do que ideológicos, questionando a ênfase dada ao ensino militar em um contexto no qual havia outras demandas mais importantes relativas ao ensino secundário.

A compreensão das peculiaridades da proposta de ensino do CMBH e demais colégios militares passa pela análise das representações feitas à época das características das famílias e da juventude, invariavelmente descritas em tom de lamento nos meios militares. A partir disso, a comparação do colégio com as demais instituições que compunham o panorama do ensino secundário em Minas Gerais ajuda a entender como a educação militar se inseria nesse universo.

4 O LUGAR DO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE NO ENSINO SECUNDÁRIO

Apesar de integrar um projeto de educação militar nas capitais de estados como Rio de Janeiro, Belo Horizonte ou Porto Alegre, a rede de colégios militares se diferenciou das demais instituições educacionais do Exército no século XX por abarcar o público infanto-juvenil e por não possuir um caráter obrigatoriamente vocacional, a despeito da intensa propaganda por esse destino. Os colégios militares definiram para si um espaço singular no quadro educacional brasileiro, ocupando uma interseção legal e institucional entre o Ministério da Guerra e o da Educação e Cultura, apesar da predominância do primeiro. O Colégio Militar de Belo Horizonte, em particular, inseriu-se no quadro do ensino secundário da capital mineira a partir de um discurso que visava a igualá-lo, do ponto de vista da excelência, às escolas de elite da cidade.

Este capítulo tem como objetivo debater o lugar do CMBH no panorama do ensino secundário, com foco no estado de Minas Gerais e sua capital Belo Horizonte, e se organiza em quatro itens. No primeiro, são apresentadas, de forma sintética, as principais transformações do ensino secundário brasileiro no período republicano, no que diz respeito aos marcos legais e organizacionais desse nível de ensino, detendo-se também nas transformações ocorridas nas décadas de 1950 e 1960 e em seus impactos educacionais.

No item seguinte, a questão principal é discutir o desenvolvimento de uma retórica que produziu o CMBH como *locus* de resgate das tradições cívicas, tendo em vista os discursos nos meios governamentais e jornalísticos sobre a situação da família e o papel da juventude, temas recorrentes e frequentemente descritos, nas fontes do período, em um tom negativo de “decadência das bases sociais”. O CMBH se insere no contexto de redefinição do protagonismo juvenil e de tensões políticas como um espaço conservador por excelência, capaz de “resgatar tradições cívicas” tão criticadas, segundo esse discurso, por pessoas defensoras de “ideologias exóticas”.

O terceiro item apresenta como temática central uma análise das semelhanças e das diferenças entre os estabelecimentos secundários civis e o CMBH. Nesse sentido, será abordada a relação do colégio com o Ministério da Educação e Cultura e os atritos ocorridos às vésperas do Golpe de 1964 devido à possibilidade de desmilitarização da escola; o alinhamento do colégio a um padrão disciplinar, estético e moral que o aproximava de escolas civis; e as características do público que ingressou no CMBH e seus propósitos, também em relação aos estabelecimentos civis.

O último item tem como foco as peculiaridades do CMBH na sua relação com os demais colégios militares, especialmente o CMRJ, matriz da rede, e o Colégio Tiradentes mantido pela Polícia Militar de Minas Gerais desde 1949. Essa reflexão permitirá evidenciar o espaço ocupado pelo CMBH na rede de colégios militares e distinguir os projetos de educação militar do Exército e da Polícia Militar em Minas.

4.1 A trajetória do ensino secundário

Para entender a forma como o CMBH se inseriu no contexto educacional mineiro, é necessário compreender, ainda que de forma breve, a trajetória de organização do ensino secundário, nível de ensino em que o colégio atuava. O foco, aqui, será a legislação federal, a construção de uma estrutura seriada de ensino e os problemas enfrentados, nos anos 1950 e 1960, para a expansão desse nível de ensino que, *grosso modo*, correspondia à escolarização de jovens entre, aproximadamente, 10 e 18 anos.

Uma discussão inicial sobre esse tema diz respeito à sua nomenclatura⁵⁵. Como Pessanha e Brito (2014) destacam, as legislações, desde 1837 até 1971, caracterizaram-se por uma diversidade de termos, o que parece guardar relação com sua identidade eminentemente intermediária na sequência acadêmica, entre o ensino primário e o superior, ambos com uma identidade educacional mais definida. Assim, termos como “educação secundária”, “ensino secundário”, “ensino ginásial”, “ensino colegial” e “ensino médio” se sucedem e, para além das definições formais nas legislações, foram empregadas as mais diversas formas em outros espaços, por exemplo, em matérias jornalísticas. A multiplicidade de termos se estendeu aos estabelecimentos de ensino, com destaque para denominações como “liceu” (mais característico no Brasil até o início do século XX), “ginásio” e “colégio”.

Ainda sobre essa questão, Lisboa e Gouvea (2016) descrevem como a identidade do ensino secundário se construiu a partir de um debate que se estendeu durante o período republicano em torno de alguns temas, a saber: o dualismo em seus objetivos, com a oposição entre o viés propedêutico ao ensino superior (associado a estratos sociais superiores) e o viés profissionalizante e terminativo (associação a camadas inferiores); a responsabilidade atribuída ao governo federal ou aos estados; o caráter público ou privado; e as discussões em torno da ênfase humanística, científica ou técnica.

⁵⁵ Para efeitos de padronização, esta tese emprega o termo “ensino secundário” para se referir ao âmbito de ensino, por ser o termo mais presente nas fontes pesquisadas e aquele que predomina na legislação até a Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

4.1.1 Organização do ensino secundário brasileiro até os anos 1950

A implantação do ensino secundário no Brasil ocorreu de forma lenta no século XIX, a partir de seminários jesuíticos, do Colégio do Caraça, criado pela Congregação da Missão (lazaristas) em 1820, e de aulas avulsas espalhadas pelas províncias. A responsabilidade da educação primária e secundária no Brasil, segundo o Ato Adicional de 1834, recaiu sobre as províncias, enquanto ao governo central cabia o ensino superior (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 190). Nesse sentido, houve a formação de diversos liceus provinciais, conforme cronologicamente descrito no quadro abaixo.

Quadro 7 – Estabelecimentos provinciais de ensino secundário criados entre 1825 a 1879

Ano de criação	Localização
1825	Liceu Provincial de Pernambuco
1834	Ateneu no Rio Grande do Norte
1836	Liceu Provincial da Bahia
1836	Liceu Provincial da Paraíba do Norte
1837	Colégio Pedro II
1838	Liceu Maranhense
1839	Liceu Provincial de Angra dos Reis
1841	Liceu Paraense
1844	Liceu Provincial do Ceará
1845	Liceu Provincial do Piauí
1846	Liceu Provincial do Espírito Santo
1846	Liceu Provincial de Goiás
1846	Liceu de D. Afonso Rio Grande do Sul
1846	Liceu Provincial de Curitiba
1847	Liceu Provincial de Niterói
1847	Liceu Provincial de Campos dos Goitacazes
1847	Liceu de Taubaté
1847	Ateneu de Sergipe
1849	Liceu Provincial de Alagoas
1854	Liceu Minas Gerais
1857	Liceu Provincial de Santa Catarina
1869	Liceu Provincial Amazonense
1879	Liceu Cuiabano

Fonte: Ferronato (2012, p. 89).

Os cursos secundários tinham caráter eminentemente propedêutico, ou seja, direcionavam-se a capacitar os estudantes que ingressavam nos cursos superiores. Apesar da existência desses liceus, Dallabrida e Souza (2014, p. 12) afirmam que seu impacto foi reduzido,

dada a não obrigatoriedade de frequência às aulas, uma vez que para o acesso ao ensino superior bastava realizar os exames das disciplinas exigidas pelo curso a ser frequentado, o que, por outro lado, estimulou o surgimento de diversos cursos preparatórios. A grande exceção foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que recebeu significativos investimentos materiais e no capital humano durante o período imperial, alçando a instituição à condição de padrão para o ensino secundário no Brasil. Os egressos do colégio tinham acesso às faculdades do Império, sendo dispensados das provas de seleção, o que demonstra seu prestígio entre as elites e sua associação com o ingresso no ensino superior.

A existência de cursos preparatórios inviabilizava a consolidação do ensino secundário na forma seriada, uma vez que não se exigia o ensino secundário para o acesso ao superior, bastando o resultado nos exames prestados às instituições. Todavia, a despeito da pouca organicidade e da não obrigatoriedade, a instrução secundária, entendida de forma mais ampla (liceus públicos, escolas confessionais, cursos preparatórios ou mesmo o ensino por preceptores), constituía-se em um espaço de distinção, como Claudia Alves assim sumariza.

O que nos interessa é enfatizar que, na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império (ALVES, 1992, p. 46, 67 apud NUNES, 2000, p. 39).

Nas primeiras décadas do período republicano, observa-se, em geral, uma continuidade das políticas imperiais de ensino secundário, quando os estados continuaram responsáveis por esse nível de ensino. Isso se refletiu em uma sequência de reformas educacionais em âmbito federal e, principalmente, estadual⁵⁶, tendo estes assumido o protagonismo na criação de instituições escolares e de marcos legais, com variados resultados.

Contudo, algumas características foram incorporadas à organização do ensino secundário. A primeira foi a expansão do modelo seriado (ainda que não obrigatório nacionalmente), principalmente após a Reforma Eptácio Pessoa em 1901⁵⁷, organizando as classes de acordo com a idade e o nível de conhecimento. No ensino primário, essa mudança foi acompanhada pela progressiva substituição das escolas isoladas pelo modelo de grupos escolares; todavia, essa expansão foi bem mais tímida no ensino secundário, que continuou dominado pelas redes de escolas confessionais católicas no país.

⁵⁶ Algumas das principais reformas de alcance nacional foram: Reforma Benjamin Constant (1890); Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891); Reforma Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Rocha Vaz (1925). Em âmbito estadual, pode-se destacar: Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926); Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); Reforma do Distrito Federal (1928).

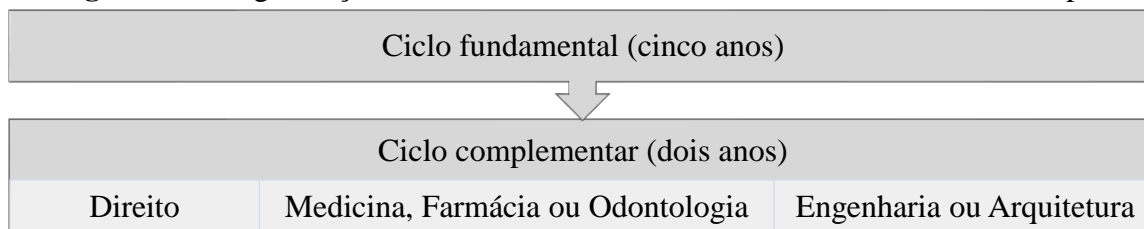
⁵⁷ Promovida pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales, Eptácio Pessoa.

A segunda mudança, implantada pela Reforma Carlos Maximiliano em 1915⁵⁸, foi a exigência do diploma de conclusão do nível secundário para reconhecimento de sua validade e eventual ingresso no ensino superior (ainda que mantida a possibilidade de ingresso via cursos preparatórios). Além disso, houve a oficialização do exame vestibular, designando os exames admissionais às vagas de instituições de ensino superior.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder, na década de 1930, desencadeou uma série de transformações no Estado brasileiro, direcionadas principalmente a aumentar o poder do governo federal e centralizar ou unificar boa parte do arcabouço legal do país. Na esteira desse processo, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e o Conselho Nacional de Educação no ano seguinte. Em âmbito legislativo, houve a edição do decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931), conhecido como Reforma Francisco Campos. Capitaneada pelo primeiro titular do recém-criado ministério, o mineiro Francisco Campos, essa reforma educacional trouxe diversas alterações ao ensino secundário, conferindo-lhe uma maior organicidade e padronização.

A reforma estendia nacionalmente a frequência obrigatória e um currículo oficial, unificado e seriado, aumentando de cinco para sete anos a duração do ensino secundário, que seria composto de dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos e que abarcava uma divisão tripartite para contemplar candidatos aos cursos da área jurídica (Direito), médica (Medicina, Farmácia, Odontologia) e da Engenharia ou Arquitetura. O ciclo fundamental de cinco anos, em particular, era direcionado a uma formação com ênfase humanística e enciclopédica, ao que se somava o caráter propedêutico ao ensino superior (VEIGA, 2007, p. 291).

Figura 11 – Organização do ensino secundário com a Reforma Francisco Campos



Fonte: Veiga, 2007.

Outra característica importante da Reforma Francisco Campos foi a manutenção de uma estrutura altamente seletiva, baseada na implantação de exame de admissão no nível secundário e da regulação do sistema de avaliação dos estudantes. Essa seletividade representava um

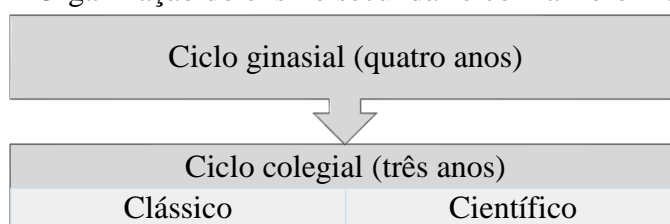
⁵⁸ Organizada pelo ministro da Justiça do governo Venceslau Brás, Carlos Maximiliano.

obstáculo para a continuidade e o término dos estudos de grande parte da população que conseguia concluir o ensino primário. Além disso, o caráter elitista do secundário também podia ser observado pela separação deste do ensino técnico e da escola normal, ambos direcionados à atuação profissional imediata de seus egressos (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 13).

Ainda no contexto da Reforma Francisco Campos, ganhou força o debate público entre políticos, intelectuais e educadores sobre a organização do ensino no Brasil. Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. O manifesto, em linhas gerais, propunha a organização, por parte do Estado, de um plano geral para a educação e defendia sua estruturação em torno do modelo de escola pública, laica e gratuita. Os chamados escolanovistas encontraram forte oposição na Igreja Católica e nos intelectuais ligados a ela, como Alceu Amoroso Lima, que defendiam a manutenção do ensino religioso e do domínio católico sobre o ensino, fora da tutela do Estado.

No ensejo desse debate, por meio do decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), foi estabelecida a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, na gestão do ministro da Educação, o mineiro Gustavo Capanema (1934-1945). A lei se inseriu no contexto do que ficou conhecido como reforma Capanema⁵⁹, que redesenhou elementos da organização estabelecida pela legislação anterior. Apesar de novamente dividido em dois ciclos, estes passaram a ser compostos do curso ginásial, com quatro anos de duração, e do colegial, com três anos e composto de dois cursos paralelos: o clássico e o científico (VEIGA, 2007, p. 292). As escolas também receberam designações específicas, sendo chamados ginásios os estabelecimentos que só ministrassem o primeiro ciclo e colégios os que disponibilizassem ambos.

Figura 12 – Organização do ensino secundário com a Reforma Capanema



Fonte: Veiga, 2007.

⁵⁹ Foram estabelecidas leis orgânicas para o ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro), o ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), o ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946), o ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946) e o ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Apesar de as três últimas terem entrado em vigor após o Estado Novo e o final da gestão de Capanema, o *corpus* legislativo tende a ser associado a esse período.

Na polêmica entre escolanovistas e católicos, Capanema tomou uma posição favorável aos últimos, marcada, segundo Dallabrida e Souza (2014, p. 16), pela “tonificação das humanidades e segregação de gênero”. Essa segregação era expressa pelo afastamento da ideia de coeducação e pela designação de disciplinas específicas, como “economia doméstica” para mulheres e “instrução militar” para homens. Além da importância atribuída ao ensino religioso, reafirmando o papel da Igreja como um dos sustentáculos do Estado Novo, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica também receberam atenção, sendo incorporadas ao ideário cívico varguista que a reforma buscava consolidar.

A despeito das mudanças na organização, o forte caráter seletivo e a ênfase na formação humanística de “elites condutoras” continuaram sendo características básicas do ensino secundário, o que inclusive era expresso em seu currículo.

O equilíbrio que Francisco Campos tratara de estabelecer entre as humanidades e as ciências deveria ser substituído pela predominância da formação humanista clássica: latim e grego. Cuidava-se em substituir o aprendizado de física, química e ciências biológicas pelo estudo dos discursos e dos relatos heroicos dos cidadãos e soldados na construção de impérios, mesmo póstumos. Este seria o tipo de formação adequada aos futuros “condutores das massas”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 208).

Isso contribuiu para reforçar a tradição de dualidade dessa etapa de ensino. Enquanto a conclusão do curso colegial permitia ingresso às provas para qualquer curso do ensino superior, o mesmo não acontecia com os egressos dos cursos técnicos industriais, comerciais ou agrícolas, e com os formados pelo segundo ciclo das escolas normais, que tinham limitado o seu acesso a cursos superiores. Os impactos de segmentação e exclusão socioeducacional provocados por essa distinção nas formações do ensino secundário brasileiro se assemelham ao que Pierre Bourdieu descreveu sobre os mecanismos de hierarquização de diplomas no ensino público francês.

Por sua vez, no estado atual, a exclusão de grande massa de crianças das classes populares e médias deixou de operar-se na entrada para a classe de sixième, mas progressiva e insensivelmente, ao longo dos primeiros anos do secundário, através de formas *denegadas* de eliminação, a saber: o *atraso* (ou a *repetência*) como eliminação diferida; a *relegação* para os ramos de ensino de segunda ordem que implica um efeito de marcação e *estigmatização*, propício a impor o reconhecimento antecipado de um destino escolar e social; e, por último, a outorga de *diplomas desvalorizados*. (BOURDIEU, 2013, p. 148, grifos do autor).

Todavia, o ensino secundário comportou ainda experiências educacionais que visavam romper com os parâmetros pedagógicos tradicionais. Como Veiga (2007, p. 293) analisa, houve a criação dos Colégios de Aplicação (CAP's) em 1946, anexos às faculdades de Filosofia e que funcionavam como espaços de desenvolvimento de pesquisas educacionais e complementação da formação dos professores secundários. Ainda segundo a autora, também foram estabelecidas classes experimentais em escolas públicas e privadas, que visavam testar novos currículos,

métodos e processos de ensino. As transformações ocorridas na sociedade brasileira na década seguinte criariam novas tensões sobre a herança normativa do Estado Novo acerca do ensino secundário.

4.1.2 O contexto dos anos 1950

Embora a criação do CMBH, em 1955, tenha ocorrido ainda na vigência dos marcos legais estabelecidos pela reforma Capanema, o contexto socioeconômico e os debates educacionais do período já demonstravam as insatisfações com o modelo educacional do país e, particularmente, com as limitações do ensino secundário. As décadas de 1950 e 1960 foram caracterizadas, no Brasil, pela aceleração do processo de industrialização no país e pelo crescimento dos centros urbanos, o que implicava em novas demandas educacionais, como Clarice Nunes salienta.

Em vez de preparar para os cursos superiores, os “novos tempos” inaugurados com o desenvolvimento econômico do país, sobretudo pelo avanço da industrialização, exigiam a formação de profissionais. Pelo menos essa era a ideia que os educadores liberais difundiam à época. (NUNES, 2000, p. 35).

Para exemplificar a expansão populacional do período, é possível analisar a evolução demográfica do estado de Minas Gerais e de sua capital, Belo Horizonte. Segundo Giselli Gatti e Décio Gatti Júnior (2021, p. 183), houve um aumento da população urbana de 1.693.040 habitantes em 1940, para 3.940.557 em 1960, o que assinala um crescimento da ordem de 132%. Já a cidade de Belo Horizonte viu sua população saltar de 211.650 habitantes, em 1940, para 693.328 habitantes, em 1960, um crescimento de 227,5% (p. 184).

Katya Braghini (2010, p. 263) indica que o aumento da população nos grandes centros urbanos pressionou a oferta de serviços, como a educação. O ensino secundário, em particular, tornou-se um ponto de crescente demanda por parte da população urbana de classe média. Ao mesmo tempo, a estrutura curricular desse nível de ensino ensejou diversas críticas por parte dos educadores à qualidade das instituições, tendo a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP) como um de seus espaços. Como Braghini e Bontempi Júnior (2012, p. 242) destacam, os colaboradores da revista, como Anísio Teixeira, defendiam uma mudança significativa no ensino secundário, de forma a responder aos “novos imperativos” que exigiam a reforma da educação: o crescimento da população de jovens, as novas perspectivas educacionais relacionadas aos estudos sociológicos e antropológicos e as novas demandas econômicas que recaíam sobre os planos educacionais. Ainda segundo os autores, a relação do ensino secundário com a formação para o trabalho também estava sob discussão.

No final dos anos 1940, o ditame essencial para o ensino secundário dependia da introdução da visão de trabalho como forma de engrandecimento humano para os jovens. O ensino secundário não deveria atender a fins puramente intelectuais, mas considerar que existia uma carga de energia humana estacionada, ou mal-empregada, que poderia ser produtiva e eficiente. (BRAGHINI; BONTEMPI JÚNIOR, 2012, p. 248).

Ao mesmo tempo, o conceito de desenvolvimento ganhava cada vez mais força no debate público nacional, principalmente a partir do governo do presidente Juscelino Kubitschek. No campo do ensino secundário, segundo os autores da RBEP, isso deveria se traduzir na diminuição do viés clássico e bacharelesco e na introdução de conteúdos de cunho prático, técnico e utilitário para atender as pressões imediatas da economia em expansão e as novas habilidades consideradas necessárias à sociedade em transformação.

Braghini (2010) indica que as propostas de reforma não necessariamente visavam desconstruir o princípio de que o ensino secundário era um espaço de formação de “individualidades condutoras”, mas que as escolas precisavam formar novas e variadas elites em ramos diversos do conhecimento, abrindo espaço para o ingresso das camadas médias. Essa percepção não deixava de conter conotações políticas entre alguns setores da população: o jornal belo-horizontino **O Diário**, em seu editorial, defendia uma nova reforma no ensino secundário, afirmando que “ensina a História que nenhuma classe dominante sem renovação de quadros consegue sobreviver, e que nas classes médias fortes e numerosas repousa a tranquilidade social. Uma sociedade composta de milionários e proletários é o primeiro passo para o comunismo” (A GRATUIDADE..., 23 mar. 1956, p. 4).

De forma a contextualizar os discursos à realidade da época, é importante analisar alguns dados disponíveis sobre o período. O jornal carioca **Diário de Notícias**, na edição de 9 de dezembro de 1962, apresentou uma série de informações sobre a educação no país com base nos relatórios da delegação brasileira que participou da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, promovida, no mesmo ano, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). As tabelas 2 e 3 apresentam dados levantados.

Tabela 2 – Matrículas dos ginásios e colégios

Série	1950	1960
1ª série ginásial	126639	273908
2ª série ginásial	89560	209305
3ª série ginásial	69412	156331
4ª série ginásial	52448	115064
1ª série colegial	31536	54387
2ª série colegial	20630	33504
3ª série colegial	16645	25679

Fonte: ANÁLISE do sistema..., 9 dez. 1962, documento não paginado.

Outra série de dados registrados pela matéria diz respeito à distribuição de matrículas e conclusões dos cursos nos diversos ciclos e ramos no ensino secundário durante a década de 1950.

Tabela 3 – Matrículas e térmios de curso por ramos e graus do ensino secundário

Ramos e graus de ensino	Matrícula em 1950	Matrícula em 1960	Término do curso em 1950	Término do curso em 1960
1º ciclo				
Ginásial	338059	754608	43763	98344
Comercial básico	40991	104676	7199	11839
Agrícola	2099	5062	613	1461
Normal	33436	25964	10114	3791
Industrial	19436	19973	2825	2610
Total	434021	910283	66514	118045
2º ciclo				
Colegial	63861	113570	14285	23025
Técnico-comercial	35464	81258	9258	17667
Técnico-agrícola	664	1601	270	439
Pedagógico-normal	25231	64763	8713	13918
Técnico-industrial	3239	5952	690	1022
Total	133459	267144	33216	61101

Fonte: ANÁLISE do sistema..., 9 dez. 1962, documento não paginado.

Os dados apresentados nas tabelas evidenciam as múltiplas barreiras existentes para o acesso da população jovem do país ao ensino secundário e um processo de afunilamento na progressão entre as séries. A título de comparação, o mesmo documento informa que, em 1959, o Brasil contava com população, entre os 12 e os 18 anos, estimada em 10.821.000 pessoas (ANÁLISE do sistema..., 9 dez. 1962). O que se percebe, inicialmente, é que uma proporção diminuta desse total sequer ingressava na 1ª série ginásial, devido a motivos como a oferta insuficiente de vagas nas escolas, o rigor dos exames de admissão, a avaliação entre as séries e

a necessidade do trabalho infanto-juvenil para o sustento de boa parte das famílias, concorrente com a frequência escolar.

Também o acesso ao ensino superior era reduzido aos estudantes do ginásial e do colegial, os demais cursos eram de natureza terminativa ou não propedêutica, e mesmo estes tinham mais alunos, se somados. A distribuição dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino secundário no território brasileiro também foi abordada nos relatórios, que agruparam o volume de matriculados em três grandes regiões⁶⁰, para efeitos de comparação.

Tabela 4 – Proporção de alunos matriculados, a cada 1000 adolescentes, por região

	Brasil	Região Norte-Oeste	Região Nordeste	Região Sul
Graduam-se na 4ª série da escola média	11,5	0,5	2	9
Graduam-se na 7ª série da escola média	5,5	0,3	0,8	4,4
Matriculam-se na 1ª série da escola superior	2,29	0,09	0,35	1,85

Fonte: ANÁLISE do sistema..., 9 dez. 1962, documento não paginado.

Além dos problemas já citados de baixa abrangência entre a população jovem total e da redução de matrículas à medida que se progride nas séries e ciclos, é nítida a elevada desigualdade no registro de matrículas entre os estados, como é observado na tabela anterior, fruto de uma concentração de escolas e recursos nos estados mais ricos das atuais regiões Sudeste e Sul. A própria publicação ainda ressalta a discrepância, ao comparar a proporção populacional das regiões (30% no Centro-Oeste, 31% no Nordeste e 59% no Sul) com a proporção de matriculados (8,5%, 20% e 71,5%, respectivamente).

A esses problemas se somavam outras dificuldades de natureza operacional. O jornal **Diário de Minas** denunciava a falta de inspetores enviados pelo Ministério da Educação, afirmando que, enquanto o número de escolas secundárias havia dobrado entre 1950 e 1957, o número de inspetores permanecia o mesmo (FISCALIZAÇÃO do ensino, 13 mar. 1957, p. 4). Além de não nomear os novos inspetores aprovados em um concurso realizado em 1947, o ministério credenciava “elementos estranhos à pedagogia” e que, segundo a publicação, pouco atuavam para supervisionar escolas privadas que aumentavam suas mensalidades.

⁶⁰ A metodologia dos relatórios agrupa os estados e territórios da seguinte forma: região Norte-Oeste (Amazonas, Pará, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Territórios do Acre, Amapá, Rio Branco e Rondônia), Nordeste (Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia) e Sul (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) (ANÁLISE do sistema..., 9 dez. 1962, documento não paginado).

Desde as discussões que levaram à elaboração da Constituição de 1934, havia a reivindicação de que se estabelecesse uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que conferisse unidade à organização educacional do país. Essa lei só viria, porém, a ser promulgada em 1961, 13 anos após sua apresentação à Câmara dos Deputados, na forma da lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), durante o governo do presidente João Goulart (1961-1964). A longa discussão da lei foi causada pelo confronto entre uma corrente estatista (que defendia o protagonismo do Estado na educação, sendo mais identificada com setores da esquerda) e uma liberal (que advogava a autonomia das famílias para a matrícula escolar e a subvenção estatal ao ensino particular, alinhando-se a posições da direita), tendo as ideias da última uma influência mais preponderante na lei.

No tocante ao ensino secundário, já denominado “ensino de grau médio” e ainda sem obrigatoriedade de oferta pelo Estado, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) manteve a subdivisão em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos. Como Veiga (2007, p. 296) ressalta, apesar de manter a barreira do exame de admissão, a LDB teve um importante avanço ao estabelecer a equivalência entre o curso colegial, os cursos técnicos (industrial, agrícola e comercial) e o curso normal para o ingresso no ensino superior. Dallabrida e Souza também identificam uma inflexão na tradição dualista do ensino secundário, herdada de reformas anteriores.

Em oposição à Reforma Capanema, a LDBEN de 1961 flexibilizou o currículo em nível estadual, dando margem de definição de disciplinas aos nascentes conselhos estaduais de educação, bem como aos estabelecimentos de ensino. No entanto, consideramos que o maior ganho se deu com a equiparação efetiva entre o ensino secundário e os cursos técnicos/normal por meio da criação do “ensino médio”, superando formalmente o dualismo escolar dos cursos entre os ensinos primário e superior. (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 18).

Em 1971, já durante a Ditadura Militar, foi criada a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com importantes alterações no ensino secundário. Por essa lei ficou instituído o ensino de 1º grau obrigatório, de oito anos (unindo o antigo ensino primário aos quatro anos do ginasial), portanto, pondo fim ao exame de admissão; e o ensino de 2º grau, de caráter profissionalizante, de três ou quatro anos (SOUZA, 2019, p. 408).

Especificamente em Minas Gerais, a criação do CMBH, em 1955, também ocorreu em meio a reformas e à ampliação da oferta de ensino secundário. Por exemplo, em 1954 foi criado o Ginásio de Aplicação da UFMG, rebatizado em 1958 como Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia. Houve também a mudança do Colégio Estadual de Minas Gerais para sua nova sede na Avenida do Contorno, em 1956, em instalações projetadas pelo arquiteto

Oscar Niemeyer. Movimento semelhante de mudança ocorreu com o Colégio Municipal de Belo Horizonte, transferido em 1954 para o bairro da Lagoinha.

Giselli Gatti e Décio Gatti Júnior (2021) disponibilizam dados que permitem analisar a situação do ensino secundário em Minas Gerais entre as décadas de 1940 e 1960.

Tabela 5 – Quantidade de ginásios e colégios em Minas Gerais

Ano	Ginásios	Colégios	Total em Minas Gerais	Total no Brasil
1945	100	37	137	827
1959	344	93	437	2715

Fonte: Adaptado de Gatti; Gatti Júnior, 2021, p. 181.

Os autores destacam que, em ambos os anos analisados, Minas Gerais concentrava aproximadamente 16% dos estabelecimentos brasileiros de ensino secundário, com predominância para os estabelecimentos privados, fenômeno constatado por Souza (2019, p. 408) e que pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6 – Ginásios e colégios públicos e privados em Minas Gerais

Ano	Públicos	Privados			Total
		Sociedade civil	Confessionais	Sem identificação	
1945	26 (19,0%)	41 (30,0%)	70 (51,0%)	-	137
1959	65 (14,9%)	139 (31,8%)	152 (34,8%)	81 (18,5%)	437

Fonte: Adaptado de Gatti; Gatti Júnior, 2021, p. 188.

Como se pode observar, nos 14 anos de diferença da análise, houve um crescimento total da ordem de 219%. Apesar do aumento no número de estabelecimentos públicos, sua proporção encolheu perante as instituições privadas, no interior das quais as escolas confessionais também diminuíram proporcionalmente. Em Belo Horizonte, o número de estabelecimentos subiu de 19, no ano de 1949 (p. 189) para 51, em 1959 (p. 190).

A essa desproporção somava-se o problema da pequena quantidade de instituições de ensino gratuito na cidade, a despeito do estabelecimento da gratuidade de matrícula aos alunos do ensino secundário na gestão do governador Milton Campos (1947-1951). Em 1957, o jornal **O Diário** listou os estabelecimentos cuja matrícula era gratuita na capital mineira: o Colégio Estadual, o Colégio Municipal, o Instituto de Educação, o Ginásio Tiradentes, a Escola Técnica de Comércio Municipal e a Escola Técnica de Belo Horizonte (esta de âmbito federal), além das seguintes escolas ligadas à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)⁶¹: Ginásio Leonel Franca, Ginásio Monsenhor Artur de Oliveira, Ginásio Alberto Ginásio

⁶¹ Inicialmente denominada Campanha do Ginasiano Pobre, a CNEG surgiu em 1943, na cidade de Recife (PE), como uma iniciativa filantrópica idealizada pelo acadêmico de Direito Felipe Tiago Gomes, com o propósito de atender crianças e jovens que não possuíam ofertas de estudos pelo poder público ou não tinham condições financeiras para ingressar em colégios privados. Atualmente a organização é denominada Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e atua como uma rede privada de escolas de educação básica e superior.

Behrens, Alcindo Vieira, Ginásio Domiciano Vieira (ONDE obter matrícula gratuita..., 7 fev. 1957, p. 6).

A predominância de estabelecimentos privados e a pouquíssima oferta de vagas gratuitas, contrapostas ao aumento da demanda, expuseram as famílias e os estudantes a constantes problemas com relação à elevação das taxas cobradas pelas instituições. A imprensa da capital relatou diversas vezes essa situação e seus efeitos, como exemplificado neste trecho.

É evidente que, com tais aumentos de taxas, passamos a caminhar numa marcha inversa, ou seja, a da dessocialização do ensino. Sabemos como é precária a economia doméstica da maioria do nosso povo, nela representando pesados sacrifícios qualquer verba destinada à educação.

[...]

Possíveis concessões dos estabelecimentos oficiais, oferecendo oportunidades a maior número de jovens, não chegam sequer a atenuar a gravidade do problema. Assinale-se, aliás, que o Colégio Municipal, por deliberação do seu ilustre diretor, tem feito o possível para alargar os quadros dos seus alunos. As limitações, contudo, não dão grande margem a uma solução nem parcial.

[...]

Convém acentuar, por fim, que não se trata somente de um auxílio indiscriminado. É sabido que muitos estabelecimentos não oferecem as devidas condições do ensino, mal instalados em prédios impróprios e sem aparelhamento adequado. Estes devem desaparecer. (DESSOCIALIZAÇÃO do ensino médio, 2 mar. 1957, p. 4).

As críticas elaboradas pelo jornal têm como alvo as direções de instituições particulares, nas quais “o ensino tem sido um grande negócio para os exploradores do ramo” (DESSOCIALIZAÇÃO do ensino médio, 2 mar. 1957, p. 4) e o Poder Público é considerado ausente. A publicação ainda cobra a atuação do governo federal para socorrer o Estado, dadas as insuficiências orçamentárias deste e propõe a construção de colégios nas cidades do interior para descongestionar o ensino na capital.

O problema do acesso e da permanência no secundário ensejou, inclusive, a mobilização dos estudantes. O mesmo jornal, poucos dias depois, relatou a greve dos estudantes secundaristas de 1957 e descreveu as dificuldades enfrentadas por eles para custear seus estudos.

Recente pesquisa do IBGE demonstrou que mais de sessenta por cento dos estudantes secundários trabalham para manter-se estudando em nossa capital. Como estão se iniciando na vida, ganham apenas um salário mínimo. Perguntamos: se o salário mínimo é insuficiente para própria manutenção do trabalhador, como dará para as despesas de colégio, acrescentadas de 300 por cento como acontece em certos casos, e a compra de material escolar que também subiu como tudo mais?

É preciso que as autoridades não deixem ao desamparo os jovens estudantes. Se o único recurso que encontraram é a greve, esse recurso último foi ditado pela indiferença dos homens de governo. Em outros países, o ensino médio é patrocinado pelo Estado. Já que, aqui, não dispomos de recursos para tanto, pelo menos ajam os responsáveis, restando a ânsia de lucros fabulosos dos “tubarões do ensino”. É isso que pretendem os rapazes e moças que se encontram em greve. O seu movimento vem sendo conduzido, nestas horas, num ambiente de calma. É uma atitude séria que tomaram; não uma simples “estudantada”.

Trata-se de uma greve justa, cuja causa deve merecer pronta atenção dos governos. (A GREVE dos estudantes, 12 mar. 1957, p. 4).

A matéria traz à tona o problema da dificuldade de permanência dos estudantes trabalhadores na escola, agravado pela não gratuidade do ensino e pela elevação das mensalidades. Outro ponto importante é a reclamação da ausência do Estado no ensino secundário, em que a predominância de instituições privadas foi constante no período. A tabela abaixo evidencia esse diagnóstico.

Tabela 7 – Matrículas e conclusões no ensino secundário das redes pública e privada de Minas Gerais

Ano	Matrículas					Conclusões				
	Públicas	%	Privadas	%	Total	Públicas	%	Privadas	%	Total
1955	11.050	16,3	56.820	83,7	67.870	1.572	14,2	9.469	85,8	11.041
1963	39.744	25,7	114.944	74,3	154.688	4.848	23,3	15.919	76,7	20.767

Fonte: Adaptado de Gatti; Gatti Júnior, 2021, p. 187.

A cobertura jornalística do período ainda denunciou problemas como a dificuldade para se encontrar professores de Física, Química, Biologia e Matemática, dados os baixos salários (MUITOS candidatos..., 1 fev. 1957, p. 10), o alto custo dos materiais escolares (PREÇOS extorsivos..., 15 mar. 1956, p. 3) e o gasto com a mudança de livros didáticos, ocasionada pela dispensa de professores feita por escolas para evitar que eles adquirissem estabilidade (A GRATUIDADE..., 23 mar. 1956, p. 4).

Outro assunto abordado pela imprensa foi a alta reprovação nos exames de admissão. Por exemplo, o jornal **O Diário** registrou que, no Colégio Estadual de Minas Gerais, em um total de 600 candidatos em 1957, houve apenas 30 aprovações, o que preencheu apenas a metade das 60 vagas disponíveis (ESTARRECEDORES os resultados..., 17 fev. 1957, p. 6). Essa situação, em particular, revela que o problema do acesso ao ensino secundário não se limitava apenas à pequena oferta de vagas, mas envolvia também critérios de seleção que excluía boa parte da população desse nível de ensino.

4.2 Tensões nas relações geracionais e familiares nos anos 1950 e 1960

Os graves problemas de vagas, de acesso ao ensino secundário e de permanência não foram os únicos desse nível de ensino debatidos na época. Em discurso proferido na aula inaugural do CMBH, em 1956, o professor coronel Duval de Moraes e Barros fez uma longa explanação acerca dos fatores que levavam ao que ele denominou de “crise da educação”. Tomando como exemplo os educadores Abgar Renault e Alceu Amoroso Lima, o professor apregoa que as origens dessa crise encontravam-se muito além de fatores estritamente pedagógicos.

Diz o primeiro [Abgar Renault] que a crise do ensino no Brasil é sociológica e não pedagógica, insistindo ser a crise de educação aspecto parcial da crise geral e não fenômeno particular e isolado. Num país onde tudo vai mal, se apenas o ensino fosse bem, estaríamos diante de autêntico milagre. O ensino vai mal porque tem sua sorte ligada aos males gerais que nos afligem. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 181).

Os “males gerais” aos quais o professor se referia estavam ligados a uma percepção de que a sociedade e a família atravessavam uma crise de natureza comportamental e moral, ocupando a juventude um papel central nessa crise. Essa leitura já se manifestava na década de 1950, em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial caracterizado pelo crescimento demográfico global, apelidado de *baby boom*, por uma expansão econômica que beneficiava principalmente as classes médias urbanas e por novas manifestações culturais como a difusão da televisão e do estilo musical *rock n'roll*. Politicamente, os processos de descolonização na África e na Ásia, que prosseguiriam nas décadas seguintes, e a Revolução Cubana de 1959 também exerceram um forte impacto nesse contexto.

Na década de 1960, principalmente em sua segunda metade, houve um aprofundamento desse ciclo de mudanças nos aspectos político e comportamental. Isso se manifestou em diversos campos, como os movimentos civis a favor da população negra e dos homossexuais iniciados nos Estados Unidos, a nova onda de manifestações feministas, o movimento *hippie*, o festival de Woodstock (1969) e os protestos contra a Guerra do Vietnã (1955-1975). Destaca-se ainda o movimento estudantil, a nível mundial, com expressiva atuação de estudantes secundaristas e universitários no Brasil (MENDES JÚNIOR, 1982).

Todos esses protestos deram visibilidade a um novo protagonismo da juventude na contestação de valores culturais e políticos vigentes naquele contexto. Em reação a esses movimentos, grupos de alinhamento político conservador passaram a disputar a influência sobre a juventude contra as forças tanto da esquerda revolucionária quanto da direita liberal, ressaltando a centralidade da educação nesse processo. Na apresentação do livro **Guia de civismo**, publicado em 1971, Diniz Almeida do Valle assim afirma:

Um aspecto negativo notado, especialmente, nas grandes cidades, é a tendência de certas famílias para fugir à missão de educar os filhos. Os peritos indicam como principais motivos o materialismo, a independência da mulher, as dificuldades econômicas, o relaxamento dos costumes, a caça ao prazer pelo prazer. Pais de família que esquecem os filhos, mergulhados numa vida social intensa, eis os maiores responsáveis por muitos “transviados” que andam à toa pela cidade, que bebem e fumam desbragadamente, e passam voando em carros de luxo, com o risco da própria vida e da vida dos outros. É preciso, pois, uma **reação constante a essa onda de degeneração geral de nossos austeros costumes do passado**, para que possamos enfrentar os dias provenientes do desenfreamento que lavra por toda parte. (VALLE, 1971, p. 107-108, grifo nosso).

A temática da reação à perda de uma ordem preexistente nos costumes tornou-se constante nos discursos em círculos institucionais conservadores, como o CMBH. Em outras

palavras, enquanto os movimentos políticos e culturais contestatórios do período mobilizavam a juventude sob o argumento da revolução e da mudança para o futuro, suas contrapartes no campo conservador orientavam sua mobilização no exato sentido contrário, com o discurso de resgate de um passado idealizado de ordem e tradição.

Ao analisar os artigos sobre a juventude, da publicação conservadora **Revista da Editora do Brasil S/A (EBSA)**, Braghini identifica os pontos focais de preocupação no que tange à atuação da juventude.

Os elementos mobilizadores da juventude estudantil, fazendo com que ela partisse das escolas para as ruas foram identificados em quatro núcleos fundamentais. De acordo com EBSA: a família, vista como instituição em declínio; o sistema formal de ensino em funcionamento antes do golpe militar; os meios de comunicação, vistos como transmissores de um repertório extravagante à escola; e as formas de agrupamento e socialização dos jovens. (BRAGHINI, 2010, p. 144).

O discurso acerca do “declínio da família” abordava situações como a instabilidade das uniões matrimoniais, o “problema das mães solteiras”, os conflitos geracionais ocasionados pela rebeldia dos jovens em relação à autoridade paterna e a indiferença perante práticas religiosas tradicionais. Em suma, o que esse discurso busca erigir é a defesa da família cristã tradicional e a orientação do Estado a essa defesa. No campo específico da educação, isso aconteceria pela redução da interferência no ensino privado, pela autonomia da escolha escolar pelas famílias e, no que diz respeito ao ensino público, pela manutenção de disciplinas como o Ensino Religioso, por exemplo.

Ressalta-se que, entre os conservadores, um dos principais motivos apontados como responsável pela crise na estrutura familiar dizia respeito às transformações na condição social da mulher. Enfatizavam, em especial, sua entrada no mercado de trabalho, motivo de desestabilização da ordem no lar e de seu papel eminentemente doméstico. No **Guia de civismo**, o tema foi tratado do seguinte modo:

É oportuno ressaltar, agora, o papel da mulher brasileira como elemento importantíssimo na constituição e na vida da família. A mãe brasileira deve readquirir seu lugar ímpar em casa e na sociedade, “rainha” de um lar tradicional, que se orienta, permanentemente, para a formação do caráter de seus filhos, aprimorando-lhes as virtudes cívicas. É bem verdade que, com as drásticas mutações sociais, hoje, mais do que nunca, se tem apartado a mãe do lar, pois ela é, muitas vezes, obrigada ao trabalho, para prover, ao lado do esposo, a manutenção da prole. Leis apropriadas poderiam evitar esse fato, estimulando a permanência efetiva da mãe no lar e diminuindo a ausência forçada. (VALLE, 1971, p. 35).

A associação imediata entre “mulher” e “mãe” identifica claramente o papel idealizado para ambas as posições no discurso conservador do período. A ênfase na maternidade teria repercussões acentuadas no campo militar, uma vez que “o soldado começa a se formar no lar, como o cidadão” (VALLE, 1971, p. 36), o que ajuda a compreender o papel das mães no conceito de “família militar”, que instituições como o CMBH buscavam reforçar.

Como figura central na ordem familiar, propagou-se a ideia de que a ausência das mães no ambiente doméstico repercutiria negativamente no desempenho educacional dos filhos. Isso pode ser exemplificado pelo artigo da professora primária Rute de Booz, em 1957, sobre a importância da atuação materna na educação, enfatizando que

[...] a elas cabe uma parcela da responsabilidade que pesa sobre os ombros de quem ensina. São elas que serão as auxiliares nos trabalhos estudantis.

[...]

As mães não podem descurar este papel, que lhes é imposto, pelo fato de que a influência da mestra só se estenderá até o lar se lá encontrar receptividade e solidariedade. (BOOZ, 1957, p. 6).

Somada ao recorrente discurso sobre a crise familiar e geracional, a sexualidade constituía um ponto particularmente sensível nos discursos conservadores acerca de “degeneração social” da época. Outro **Guia de civismo**, dessa vez de Hélio Casatle da Conceição (1972), reproduziu esse diagnóstico negativo sob um formato literário. Na história contada pelo Guia, o personagem do professor Medeiros, após uma visita a São Paulo, reúne alguns habitantes da cidade de Águas do Paraíso para uma palestra, na qual descreve suas percepções.

Primeiro há, como eu disse, poderosa máquina propagandística por detrás disso tudo, a abastecer a confusão geral que desnorteia o mundo inteiro, provocando essas melancólicas aberrações sociais. Parte dessa máquina parece seguir a orientação preconizada por um “filósofo do caos”, tido como “profeta da juventude”, que vem pregando a transformação da **sexualidade** em EROS, isto é, a **erotização total do corpo**, enaltecendo todas as perversões: homossexualismo [sic], onanismo, etc. Esse filósofo analisa bem os defeitos da nossa civilização, devidos ao materialismo, mas indica, como terapêutica, a imersão no materialismo até as últimas consequências. E diz claramente que a luta por EROS é a luta política, isto é, apresenta o desregramento do sexo, como **isca** para a subversão, envolvendo parte da juventude, desprevenida, com ideias maldosas e anticristãs. E, sobretudo, procurando aviltar a mulher... (CONCEIÇÃO, 1972, p. 169, grifos do autor).

Ao que tudo indica, o “filósofo do caos” referenciado pelo personagem é, provavelmente, o alemão Herbert Marcuse (1898-1979), em particular sua obra **Eros e civilização**, publicada em 1955, que relaciona elementos da psicanálise e do marxismo em uma perspectiva crítica ao capitalismo e à repressão dos instintos. Marcuse, cuja obra exerceu grande impacto nos movimentos de contracultura dos anos 1960, é descrito pelo personagem da obra de Conceição como uma das fontes do pensamento que estaria desvirtuando a juventude e as bases da organização familiar tradicional.

Não deixa de ser importante destacar, ainda acerca dessa passagem, como, por maior que seja a objeção do autor às ideias de Marcuse, há um aceno de concordância manifestado pela menção ao que se considerou uma boa análise dos “defeitos da civilização” derivados do materialismo. Naturalmente essa concordância em nada se aproxima da perspectiva crítica e marxista do intelectual alemão, mas ela indica um elemento do pensamento militar, já descrito

na análise de Janowitz, que é a denúncia do abandono de valores cívicos ou “elevados” perante uma mentalidade considerada pragmática e materialista.

A ideologia militar tem sempre manifestado desaprovação pela falta de ordem e respeito que, em seu julgamento, caracteriza a sociedade civil. Acreditam os militares que o materialismo e o hedonismo da cultura americana estejam bloqueando as virtudes militares essenciais de patriotismo, dever e abnegação. No passado, a maioria dos soldados profissionais chegou mesmo a julgar que a fibra moral do americano se estivesse “degenerando” e talvez não resistisse aos rigores de batalha. O soldado profissional tem-se preocupado com um maior treinamento militar, não só por razões técnicas, como também para superar as incapacidades e fraquezas, sociais e morais, geradas pela sociedade civil. (JANOWITZ, 1967, p. 245).

As conclusões do autor sobre o universo militar dos Estados Unidos muito provavelmente se manifestavam também no Brasil. A crítica proposta no **Guia de civismo** de Hélio Conceição exprime isso, ao não se limitar ao pensamento radical de esquerda, mas também lamentar aspectos do liberalismo presente em sociedades capitalistas. Isso também fica explicitado no **Guia de civismo** de Diniz Valle.

Atualmente, parte da juventude se encontra praticamente sem rumos, perplexa, aflita e descontente. Roubaram-lhe os verdadeiros valores de sua formação: o sentido de Deus, o senso moral e o respeito às leis e à autoridade. É presa fácil dos ideologistas extremados, demagogos e falsos líderes. Tentam despersonalizá-la a fim de possibilitar o ideal comunista da massificação. Todos os valores básicos, religiosos, espirituais e morais, são propositadamente esquecidos ou negados por muitos, inclusive por mestres e pais. Forças negativas, desagregadoras e deletérias, tornam a juventude insensível ou agressiva a paradigmas fundamentais do mundo moral. **A propaganda ateia do comunismo e a ação do pragmatismo ocidental agem de modo direto sobre a mente, promovendo liberdade e moral materialista, com a exaltação intensa do sexo e engrandecimento de tudo que o dinheiro permite adquirir.** A mocidade tem sido orientada por caminhos assentes em exemplos da mais baixa moral, que cada vez mais se aviltam. (VALLE, 1971, p. 34, grifo nosso).

Além dos aspectos ideológicos ou filosóficos, a leitura negativa sobre a juventude nos meios conservadores se voltava também para elementos cotidianos. Em um artigo nomeado “Os perigos da juventude”, o jornal mineiro **O Diário** noticiava a queda nos resultados dos exames escolares e o mau desempenho de jovens em concursos para trabalho. A publicação lamenta que os jovens “supõem-se forrados para todas as experiências, predisposição natural de uma idade perigosa, e se julgam emancipados dos preceitos religiosos” e elenca algumas das principais fontes de degradação: as histórias em quadrinhos, o cinema (do qual surgiam “gírias e costumes copiados de maus-figurinos norte-americanos”), a televisão, o rádio e a rua (OS PERIGOS da juventude, 12 fev. 1957, p. 4). Esses comportamentos, considerados nocivos pelo jornal, eram, inclusive, associados à criminalidade, com a denúncia de um caso de tráfico de meninas entre 13 e 15 anos no Paraná, insinuando que elas haviam sido atraídas através das fontes de degradação mencionadas.

As referências citadas confirmam os resultados das pesquisas de Katya Braghini (2010) sobre a caracterização negativa da juventude na EBSA e em outros meios de comunicação. A

persistência dessa narrativa combina uma conotação política, contrária principalmente aos posicionamentos identificados com a esquerda, com uma conotação moral e comportamental, em um esforço pela manutenção ou recuperação de valores tradicionais e religiosos.

Outro ponto fundamental de debate sobre o protagonismo da juventude no período diz respeito ao movimento estudantil. Os anos 1950 e 1960 foram caracterizados pela intensificação das manifestações ligadas a entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Antônio Mendes Júnior (1982), ao analisar a trajetória histórica da primeira, demonstra que nessas décadas a polarização entre setores da direita e da esquerda levou a disputas no comando da instituição e no seu engajamento tanto em temas educacionais quanto nos debates nacionais, como a definição do monopólio da exploração do petróleo pela empresa estatal Petrobrás.

O engajamento da juventude no movimento estudantil, suas mobilizações e organização institucional fizeram crescer sua visibilidade em órgãos de imprensa, como Katya Braghini assevera.

A partir de suas práticas, os jovens eram chamados para serem ouvidos, seus pronunciamentos eram divulgados pela imprensa e a posição dos estudantes, e até mesmo os possíveis embates acontecidos dentro da categoria eram “amplamente divulgados” pelos jornais. Os jovens eram notícia e, se, por vezes, eram rechaçados pelas autoridades, outras tantas vezes tinham as suas denúncias registradas e as reivindicações atendidas. (BRAGHINI, 2010, p. 103).

Para analisar esse fenômeno no contexto de Belo Horizonte e no período próximo à abertura do CMBH, pode-se mencionar a ampla cobertura dedicada à greve dos estudantes secundaristas de 1957, com uma abordagem jornalística, em geral, favorável às demandas deles, como pode ser observado no artigo a seguir.

Os estudantes secundários entraram ontem em greve, como sinal de protesto contra as taxas dos colégios particulares. Foi o único caminho encontrado pelos jovens, no terreno onde se alhearam os chamados poderes competentes. Hoje, o adolescente que cursa o ensino médio, não é mais o menino de outros tempos, alheio ao custo de seus estudos. Muitos deles trabalham para financiar sua educação, pois os tempos são outros, são da integração de todos na luta pela vida, que cada dia se mostra mais árdua. Os diretores dos ginásios, no entanto, fingem não compreender as dificuldades dos alunos. Foram educados em épocas outras, quando, pelo menos, as coisas pareciam mais fáceis. Por isso, na sua pretensão de maiores lucros, fecharam os olhos as dificuldades dos estudantes pobres. (A GREVE dos estudantes, 12 mar. 1957, p. 4).

Além de relatar os motivos da greve em si, o artigo reflete sobre as transformações ocorridas no ensino secundário do período, o qual, apesar das barreiras já descritas, estava sendo ocupado por um público novo, oriundo de classes médias e trabalhadores, e que reivindicava melhores condições de estudo. A greve, que teve alcance estadual, resultou em uma reunião de líderes estudantis com o então governador do estado, José Francisco Bias Fortes (1956-1961), e com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino. Essas reuniões levaram à produção de um

documento conjunto de demandas para o ensino secundário, enviado para a capital federal, defendendo, entre outras medidas, a votação da LDB e uma reforma curricular (SERÁ transferido para a Pampulha..., 14 fev. 1957, p. 14).

É importante realçar que a greve foi organizada por quatro agremiações estudantis da capital, demonstrando a multiplicidade de iniciativas e organizações nesse campo, e que contatos foram feitos tanto com a UBES quanto com a UNE para uma possível expansão do movimento, no caso de negativa nos pedidos de negociação (GOVERNADOR do Estado..., 15 mar. 1957, p. 6). Outro ponto observado é que a participação do governador aconteceu, segundo o jornal, meramente a título de mediação nos debates, uma vez que o tema não era considerado de alçada do estado, evidenciando que persistia o alheamento do poder público no ensino secundário, protagonizado pelo modelo privado.

De forma mais discreta, nos relatos jornalísticos, houve um esforço de separar a atuação considerada legítima da maior parte dos estudantes secundaristas das ações de indivíduos considerados exaltados. Por exemplo, ao abordar os confrontos entre os policiais e os estudantes concentrados em frente ao Colégio Anchieta, a matéria do **Diário de Minas** afirma que o prédio já havia sido depredado por “manifestantes mais exaltados e insuflados por elementos estranhos à classe” (GOVERNADOR do Estado, 15 mar. 1957, p. 6).

A denúncia do vandalismo e a crença na manipulação do movimento estudantil por forças políticas externas se tornaram um componente importante nos discursos conservadores. A já citada passagem da palestra do professor Medeiros contada no **Guia de civismo** de Hélio Conceição, além de representar em tons violentos a mobilização estudantil, ainda insinua que o processo de manipulação teria origem em forças estrangeiras.

Em primeiro lugar, choquei-me com o estado de superexcitação da massa estudantil contra o Governo e a Sociedade, de modo geral. Espíritos armados, os estudantes me pareceram magnetizados ou maquinados, sei lá, por poderosa força que não se deixa ver claramente em momento algum, sem, contudo, perder, em qualquer oportunidade, um irretorquível poder de persuasão. É evidente que as cenas de verdadeiro vandalismo a que assisti, na realização de uma passeata, está longe de poder ser admitida como de inspiração brasileira. Sem dúvida alguma, o espírito do movimento era importado... (CONCEIÇÃO, 1972, p. 166).

Passagens como essa, observadas em obras oficiais do governo brasileiro durante a Ditadura Militar, aludem à percepção estratégica dos militares da presença dessas supostas forças externas. No contexto da Guerra Fria e da inserção brasileira no bloco capitalista, havia o receio de um processo de “infiltração comunista” no país, usando, entre outros meios, dos movimentos estudantis. O alinhamento político-ideológico de esquerda manifestado por boa parte dos estudantes envolvidos era interpretado como um indício dessa infiltração e era amplificado ao nível de uma ameaça à segurança nacional.

Independentemente do quanto essa ideia era uma peça retórica para justificar a repressão ao movimento estudantil ou se tinha algum fundamento comprovável, ela se insere na perspectiva da Doutrina de Segurança Nacional, cujas origens João Roberto Martins Filho (2008) descreve. Segundo o autor, as intelectualidades militares ligadas às Escolas Superiores de Guerra tanto do Brasil quanto da Argentina nos anos 1950 buscavam uma inspiração doutrinária voltada não para uma guerra nuclear ou convencional, mas sim para um conflito de natureza insurrecional ou revolucionária interna. Dessa forma, mais do que nos Estados Unidos, foi no exemplo da França que as doutrinas argentina e brasileira se inspiraram, dada a experiência do país europeu com esse tipo de conflito após os fracassos nas guerras de independência da Indochina (1945-1954) e da Argélia (1954-1962).

Ainda segundo Martins Filho (2008), o esquema francês lidava com um conflito em que não havia distinção entre meios militares e não militares, de forma que política, ideologia e operações bélicas se combinavam e os militares deviam intervir ativamente nos mecanismos políticos, inclusive civis, de forma a combater eficazmente as ameaças. O autor assim sumariza como os militares argentinos e brasileiros se apropriavam das ideias francesas.

Nesse quadro, o inimigo era definido de forma ampla o suficiente para servir às mais variadas situações nacionais. A ideia geral era de que a civilização cristã estava envolvida numa guerra permanente e mundial, em que as distinções tradicionais entre guerra e paz passavam a ser insignificantes, assim como – na expressão de um analista – as diferenças entre anticolonialismo, nacionalismo antiocidente e comunismo. Vale dizer, o esquema francês era genérico o suficiente tanto para permitir que o Exército argentino definisse como seu principal inimigo o peronismo, que nada tinha a ver com o comunismo, como para dar ao Exército brasileiro uma justificação a mais para combater os nacionalistas ou os católicos radicais, além dos comunistas de várias feições. (MARTINS FILHO, 2008, p. 42).

Percebe-se a preocupação das elites militares com as repercussões políticas do movimento estudantil, identificado como parte de uma fase pré-revolucionária de infiltração ideológica e de “desmobilização das defesas institucionais”. A partir de uma leitura que considerava o Brasil um país com instituições despreparadas para lidar com essa infiltração nos anos 1950 e 1960, a intervenção militar na política civil era vista como uma forma legítima de proteção perante a suposta iminência de uma revolução comunista.

Além da repressão direta ao movimento estudantil, estabeleceu-se uma contraofensiva baseada na exaltação da imagem do estudante ordeiro, disciplinado e de espírito cívico, contraposto ao estudante “profissional”, descrito também como um “mercenário” ou “falso” (BRAGHINI, 2010, p. 112). A definição sobre a medida de protagonismo “correto” ocorria pela presença do comportamento obediente à ordem constituída e pela inserção “produtiva” no organismo social. Na ficção do **Guia de civismo** de Conceição (1972), o autor realiza uma

comparação entre dois grupos de jovens, os “Tigres” e os “Camarões”, respectivamente moradores das localidades fictícias de Águas do Paraíso e Baltazar.

Rosário era um menino corado de traumas. Chegara a Águas do Paraíso havia um ano, proveniente de Baltazar, cidadezinha bem próxima, em nada semelhante àquele pedaço de céu. A juventude de Baltazar se organizava num grupo denominado “Os Camarões”. Eram jovens inquietos, seguidores de outra filosofia de vida, diametralmente oposta à dos Tigres. Estes, aliados à Cultura, debatiam temas de interesse público e promoviam festas, dentro de um comportamento invulgar. Nas raras vezes em que se entregaram à indisciplina, nada mais fizeram além de desenroscar as lâmpadas dos postes de Águas do Paraíso, deixando o Prefeito quase louco de raiva e toda a população mergulhada no escuro!

Já os Camarões eram chegados à violência. Não compreendiam que os danos, causados pelas suas arruaças costumeiras a Baltazar, eram, na verdade, ressarcidos por todos, inclusive seus pais e mesmo por muitos deles. Havia épocas, em Baltazar, que a arrecadação de impostos não cobria a metade dos prejuízos causados pelas badernas programadas com mestria pelos jovens. (CONCEIÇÃO, 1972, p. 47).

Como se observa nessa passagem e no decorrer da história, a contraposição entre Águas do Paraíso/Tigres e Baltazar/Camarões parece ser uma metáfora política mais ampla para comparar as democracias liberais capitalistas e os países comunistas. Enquanto a primeira é descrita como um espaço ordeiro e com uma juventude inocentemente travessa, a segunda é dominada pela violência perpetrada por seus jovens, com suas consequências.

O tom metafórico foi a estratégia escolhida por Conceição para enaltecer um ideal de juventude. À parte de pequenas travessuras toleráveis, o ativismo social “correto” da juventude devia ter uma natureza “produtiva” e “técnica”, e não política (BRAGHINI, 2010, p. 186). Devidamente supervisionados por adultos, o civismo e até formas de ação “social” deviam ser estimuladas, afastando-se sempre do conflito e do questionamento às autoridades. O líder dos Tigres, o grupo que congregava a juventude “ordeira” de Águas do Paraíso, chamado Azeitona, descreveu, com uma incomum eloquência, as diferenças entre a juventude de sua cidade e a de Baltazar.

Não imitamos os Camarões de Baltazar. Nossa meta não é destruir. Lutamos pelos interesses comuns da juventude, mas com armas que nos identifiquem com a razão. Advirto-os a todos contra os perigos da disseminação do ódio em nosso grupo. Da calúnia. Da fúria dos recalques incontidos. Ninguém é obrigado a pertencer ao grupo. Aqueles que não aceitarem nossos estatutos, aqueles que não entenderem o significado dos nossos padrões democráticos, não têm o direito de desvirtuá-los ou destruí-los. Ouvei, no meio dos debates, a palavra “burguês”. Preocupa-me demais a utilização irresponsável desse vocábulo. Ele me parece mais um chavão de ideologia comprometedora, muito em moda nos dias de hoje. É preciso cuidado quando se usa uma arma. Ela pode ferir-nos em acidente e tornar-se fatal. A palavra “burguês”, nos dias que correm, é arma psicológica, e sobre ela, eu voltarei a falar na próxima reunião ... (CONCEIÇÃO, 1972, p. 48-49).

O discurso de Azeitona caracteriza o conflito de classes não como um debate sociológico e histórico, mas como fruto de um desvio psicológico irracional e violento. Em

oposição a isso, os Tigres, nas palavras de seu líder, enxergam-se como a juventude realmente construtiva e ponderada.

Tomando a análise de Braghini (2010, p. 198-199) como inspiração, pode-se sumarizar que o discurso sobre a “boa” juventude gira em torno de um comportamento estudioso (dimensão escolar), da integração harmônica com a família (dimensão familiar) e da contribuição produtiva e ordeira para a renovação da pátria (dimensão cívica ou social). No pensamento conservador, a disseminação desse ideal passava por substituir a atração da juventude pela figura de jovens revolucionários, como Fidel Castro e Ernesto Che Guevara (p. 129), por um projeto que reavivasse o culto cívico aos “grandes vultos” da política, das letras e das ciências (p. 220-221) – um projeto no qual o CMBH esteve profundamente imbricado.

4.3 A relação do CMBH com o universo do ensino secundário

Juntamente com a inserção operacional no ensino secundário, os colégios militares também estavam ligados ao universo simbólico e valorativo de natureza tradicional nesse nível de ensino nas décadas de 1950 e 1960. Essa inserção se dava pela manutenção de um ideal de seletividade e de distinção, amplificados pelo discurso de superioridade disciplinar dos militares. No contexto específico do CMBH em Minas Gerais, essa seletividade também esteve ligada ao projeto de formação de individualidades condutoras, tanto no meio militar quanto no civil.

Pode-se afirmar que a aceitação, por parte das autoridades e do público civil, de que o CMBH e outros colégios militares fossem criados também teve relação com a elevada demanda por vagas no ensino secundário. Ou seja, além do prestígio da instalação de uma escola de nível federal, a presença do colégio respondia à necessidade de se absorver estudantes oriundos das classes médias urbanas.

Nas décadas citadas, cresciam as críticas aos modelos tradicionais de ensino secundário, principalmente às dificuldades de acesso e currículo, ensejando propostas voltadas para a renovação e transformação. O CMBH, por sua vez, orientou-se pela tendência, até certo ponto antagônica, de resgate de uma disciplina e excelência que supostamente estariam sendo perdidas. Isso corrobora o que Nunes (2000, p. 36) afirmara sobre a tensão, nos discursos do período, entre a idealização de uma excelência passada e as críticas ao anacronismo do ensino secundário. Em um contexto de tensões políticas, de atuação do movimento estudantil secundarista e de discursos nostálgicos sobre o ensino tradicional, os colégios militares constituíram uma proposta de disciplinarização da atuação juvenil a partir de uma matriz

militarista⁶². Entretanto, a despeito das peculiaridades militares, o CMBH parece mais ter se aproximado do que se distinguido das práticas disciplinares, morais e estéticas já presentes no ensino secundário do período.

4.3.1 Relação institucional com o MEC

Os colégios militares são estabelecimentos de ensino federal que historicamente ocuparam um espaço de interseção na estrutura educacional brasileira. Por um lado, como instituições que ministravam o ensino secundário, eles acompanharam algumas das transformações ocorridas nas legislações desse segmento, como a seriação, nomenclatura e separação entre os ciclos (atualmente os ensinos fundamental e médio), aproximando-se das instituições civis.

Por exemplo, ao focar a reabertura do Colégio Militar de Porto Alegre em 1962, Patrícia Carra (2012, p. 822) afirma que o Boletim do Exército número 17, de 28 de abril de 1962, apontava normas para realizar a adaptação dos colégios militares às prescrições da Lei de Diretrizes e Bases e previa o acompanhamento do trabalho realizado nos colégios para a elaboração das normas definitivas. As unidades deveriam remeter, à Diretoria-Geral de Ensino, um relatório circunstanciado sobre a aplicação das prescrições dessas normas, particularmente no que se refere aos currículos e à verificação do rendimento da aprendizagem.

Todavia, como Rodrigues (2008) observa, essas mudanças não implicaram em uma inserção completa na estrutura do ensino secundário oficial.

No entanto, podemos perceber que as reformas no sistema de ensino militar em nenhum momento acompanharam qualquer reforma de ensino feita no país, principalmente a reforma de 1931, de Francisco Campos e a de 1942, de Gustavo Capanema, que não fizeram qualquer ingerência no ensino militar do Brasil. Ao contrário, causaram um isolamento com relação ao sistema de ensino civil e problemas de equiparação nas estruturas do ensino militar e civil brasileiro, que até hoje permanecem. (RODRIGUES, 2008, p. 14).

Para isso contribuiu muito o fato de os colégios estarem vinculados ao Ministério da Guerra, e não ao da Educação, além de se organizarem a partir de um regulamento próprio e de um exame de admissão separado. Nos anos 1950, o investimento federal no ensino secundário militar ensejou comparações com a atenção dada a outros ramos do ensino. Em 1957, o deputado Arruda Câmara (PDC-PE) expôs o desejo da instalação de um colégio militar em

⁶² É importante destacar que tal iniciativa de arremessar uma mobilização juvenil de cunho militarizado no Brasil já havia sido planejada por Francisco Campos, então ministro da Justiça durante o Estado Novo, através do projeto da Organização Nacional da Juventude. Entretanto, o projeto perdeu suas características militaristas por pressão do próprio Exército e se concretizou em um formato mais cívico do que militar, a Juventude Brasileira, criada pelo Decreto-Lei nº 2.072, de 2 de março de 1940 (BOMENY, 1999).

Recife, nos moldes das unidades recém-instaladas em Belo Horizonte e Salvador. Em reação à proposta, o deputado Luiz Tourinho (PSP-PR), um militar, discordou da necessidade de se abrir novos colégios, argumentando nos seguintes termos:

Parece que sendo militar, deveria ser favorável à criação de novos colégios militares. Entretanto não penso assim. Acho que a União está gastando verbas muito grandes com ensino já antiquado. Seria muito mais favorável que o Exército, em vez de criar colégios militares, para dar aos jovens brasileiros ensino vazio de História Universal e Geografia, organizasse em Recife, Fortaleza, Manaus, Curitiba e em Belo Horizonte, cursos de técnicos, cursos médios em que se ensinasse aos nossos homens o manejo de tratores, a mecânica, enfim, como já o faz a Aeronáutica. (BRASIL, 4 jul. 1957, p. 4510).

A necessidade de ensino militar era questionada em um contexto de industrialização e mecanização crescentes no Brasil e de carência de escolas técnicas e universidades, conforme o deputado descreve posteriormente. O desenvolvimento das profissões industriais e comerciais, associado à mudança da visão da adolescência e da juventude nas dinâmicas geracionais, ampliou a demanda pelo ensino universitário e pela profissionalização, o que ajuda a explicar a sugestão do deputado paranaense. Para reforçar seu ponto de vista, Tourinho apresenta ainda outros argumentos.

Agora, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro consome, segundo o orçamento, Cr\$170.000.000,00, tanto quanto 10 escolas profissionais no Brasil. Acontece que estamos no Brasil numa fase de industrialização, instalando grandes usinas. Nosso potencial hidrelétrico deve passar de 8 bilhões de kilowatts. Estamos construindo estradas de ferro, de rodagem, enfim a Engenharia está tomando conta do Brasil. Mas só temos doutor de anel – e sou um deles – e não dispomos de operários. Não temos o sargento, a classe média. Nestas condições, assim como temos no Exército 13 soldados e um sargento, três sargentos e um tenente, três tenentes e um capitão; na indústria é a mesma coisa: 100 operários, 4 mestres de oficina e 1 engenheiro. Estamos formando engenheiros. Temos operários muito mal formados e não temos mestres. Assim, sou contrário a esse ensino vazio. Acho que precisamos de uma reforma integral no ensino médio, encaminhando os brasileiros para o ensino técnico-profissional. Por isso, na minha opinião, já o disse ao general Teixeira Lott, seria muito mais interessante a formação de escolas técnicas no Exército, para que este cooperasse com a União na formação de tratoristas, de mecânicos, eletricitas, etc., para obtermos isso que o Brasil não possui: o técnico médio. (BRASIL, 4 jul. 1957, p. 4510).

O deputado evidencia o alinhamento com a perspectiva desenvolvimentista da época, mais particularmente com o ensino técnico. Esse discurso permite observar que a crítica aos benefícios práticos do ensino militar estava inserida em um contexto mais amplo de discussões sobre o ensino secundário tradicional, formador de “doutores de anéis”. Sobre a participação do Exército na educação, Tourinho assim concluiu sua explanação favorável à preponderância do ensino técnico.

Assim, meu ponto de vista é, em princípio, o seguinte: Exército é Exército. O ensino no Exército só deve ser das escolas preparatórias de cadetes, formação de oficiais e Escola Militar. O resto deve pertencer ao Ministério da Educação. Entretanto, já que o Exército quer ministrar o ensino médio, então que proceda pelo menos ao ensino

técnico, preparando essa reserva tão necessária ao Exército em caso de guerra – pois a guerra hoje é eminentemente [ilegível] – e ao País. (BRASIL, 4 jul. 1957, p. 4510).

A visão do deputado paranaense, de um modelo de ensino militar adstrito aos aspectos técnicos e operacionais das forças, não prevaleceu no debate do período, e a expansão dos colégios militares acabou prosseguindo. Talvez como uma forma de justificativa, Costa e Cunha (2012, p. 60) argumenta que estes teriam incorporado uma dimensão “profissionalizante” não militar por meio da ênfase em disciplinas científicas.

A esse argumento supostamente se acrescentaria o fato de que os colégios militares davam o título de topógrafo e de agrimensor a seus egressos, sendo ambas as áreas estudadas em sua formação (Monteiro, 2007, p. 18), um fato que foi lembrado na discussão legislativa protagonizada pelos oponentes de Luiz Tourinho.

Todavia, essa suposta formação profissionalizante por meio de um currículo abrangente parece estar superdimensionada, haja vista a predominância das disciplinas tradicionais e da ênfase em práticas militares. A própria seletividade dos colégios indicava que a expectativa de formação de estudantes para o universo civil se direcionava a estratos profissionais elevados, aspirando mais formar futuros “engenheiros” do que “mestres de oficina”, se parafrasearmos o exemplo empregado por Luiz Tourinho.

Essas tensões atingiram o seu ápice no início da década de 1960 quando começou a discutir-se, no âmbito do Governo Federal, sobre a possibilidade de retirar os colégios militares da alçada do Ministério da Guerra, efetivamente desmilitarizando-os. Esse debate produziu uma forte resistência por parte das famílias dos estudantes e numerosa cobertura jornalística.

As fontes sobre o tema apontam que as primeiras discussões parecem ter acontecido ainda em 1961, com o registro de que pais de alunos do CMBH e o comandante da instituição, general Eduardo Perez Campello, procuraram o governador e o presidente da Assembleia Legislativa de Minas para obter apoio em dissuadir o presidente Jânio Quadros de levar a cabo a transferência (SÚMULA de Minas, 10 mar. 1961, p. 3). No mesmo ano, o deputado federal Fernando Santana (PTB-BA) afirmou que cerca de 400 pais de estudantes do Colégio Militar de Salvador haviam enviado um memorial ao presidente, também posicionando-se contra a transferência (BRASIL, 7 abr. 1961 p. 2230). Aparentemente, as reivindicações surtiram efeito, uma vez que não se encontraram indícios de que o governo tenha formulado alguma medida concreta sobre o tema.

Em 1963, já na presidência de João Goulart, o projeto voltou à tona com a edição, pelo Conselho de Ministros, do decreto nº 51643-A, de 4 de janeiro de 1963, que previa a transferência dos colégios de Curitiba, Recife, Salvador e Belo Horizonte do Ministério da

Guerra para as universidades federais de seus respectivos estados. O decreto ainda determinava a modificação das denominações das escolas, a criação de regulamentos próprios e a mudança para Colégios de Aplicação das universidades, com a possibilidade de transferência do quadro docente (inclusive militar) para estas. A medida foi assinada, além do presidente Goulart, pelo presidente do Conselho de Ministros⁶³, Hermes Lima, e pelos ministros da Educação, Darcy Ribeiro, e da Guerra, Amaury Krueel.

No Congresso Nacional, a medida foi recebida com muitas resistências, tendo o senador Nelson Maculan (PTB-PR) apresentado o Projeto de Lei nº 9, no mesmo ano, que mantinha os colégios militares sob jurisdição do Ministério da Guerra. Todavia, em um discurso do senador Aurélio Viana (PSB-GB), foi explicitado que o comando do Ministério era contrário ao projeto do senador e que apoiava a transferência para o controle das universidades proposta pelo governo, encaminhando os seguintes argumentos⁶⁴ para composição de um parecer pela Comissão de Educação e Cultura do Senado:

2. A manutenção destes 7 (sete) Colégios Militares vêm onerando excessivamente o orçamento do Ministério da Guerra e desfalcando apreciável parte do seu efetivo em oficiais e praças, que são desse modo, desviados de sua função específica na tropa. De fato, cerca de setecentos oficiais e mil e duzentos praças exercem atividades nos Colégios Militares, quando a tropa se ressentida da deficiência de efetivos.

3. A finalidade dos Colégios Militares é ministrar o ensino secundário, conforme os programas e orientação adotados pelo Ministério da Educação e Cultura. Apenas subsidiariamente ministra ensinamentos elementares de instrução militar, de nível de Escola de Soldado.

4. As estatísticas provam que apenas um quinto dos concluintes dos Colégios Militares preferem a matrícula na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), que é a escola de formação de oficiais da ativa do Exército, salvo os dos Serviços de Saúde e Veterinária.

5. A finalidade precípua do Exército é preparar a defesa da Nação, assegurar o pleno funcionamento dos Poderes Constitucionais e garantir a lei e a ordem. Somente por exceção e em reduzida escala poderá distrair alguns de seus elementos para lhes atribuir a tarefa de ensinar a crianças de 11 a 18 anos.

6. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação atribui aos Estados o encargo do ensino secundário competindo à União, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, apenas o ensino supletivo.

Os Colégios Militares não sendo, como não são, estabelecimentos de ensino militar no justo significado da expressão e sim colégios de nível secundário, representariam indébita intromissão do Ministério da Guerra em atribuições que lhe não competem e apenas justificáveis pelas condições especiais decorrentes das atividades impostas aos militares, mencionados no item I deste parecer. (BRASIL, 22 nov. 1963, p. 3511).

O posicionamento do Ministério da Guerra favorável à transferência demonstra uma mudança na orientação que a pasta adotava até então. A necessidade de contenção de custos, a realocação de pessoal e o baixo nível de adesão dos egressos dos colégios militares à AMAN

⁶³ Essa medida se inseriu no período parlamentarista da presidência de João Goulart, iniciado em setembro de 1962 e que se encerraria em 24 de janeiro de 1963. O presidente do Conselho de Ministros exercia, então, o papel de um primeiro-ministro.

⁶⁴ O item 1 dos argumentos não aparece registrado nos **Anais do Senado**.

parecem ter convencido o comando da pasta a desincumbir-se de parte das unidades. Embora isso não tenha sido explicitamente encontrado nas fontes, essa mudança pode ter sido o reflexo de uma postura, por parte do Governo Federal, bem menos tolerante à expansão da educação militar no país, particularmente no ensino secundário.

Ainda sobre o decreto, o deputado federal padre Arruda Câmara (PDC-PE) traz mais detalhes das motivações para a medida.

Alegaram, para extinguir os Colégios Militares de Curitiba, Recife, Salvador e Belo Horizonte, os seguintes argumentos:

- a) Economia;
- b) que 75% dos alunos do CM são filhos de civis;
- c) que só filho de militar deve estudar nos Colégios Militares;
- d) que o professor militar é muito caro;
- e) que há uma grande procura dos Colégios Militares em virtude de seu ensino ser eficiente e barato;
- f) que o ensino militar distrai 700 oficiais e mais 1000 praças (total existente nos 4 colégios extintos e nos 3 que permanecerem);
- g) que há intromissão indébita do Ministério da Guerra em assuntos do Ministério da Educação e dos Estados;
- h) que os Colégios Militares remetem pequeno contingente para a Academia Militar das Agulhas Negras. (BRASIL, 18 maio 1963, p. 2478-2479).

Arruda Câmara, que alegou ter atuado em 1961 junto a Jânio Quadros para demovê-lo do projeto de transferência, mais uma vez se posicionou contrário ao novo decreto, em um longo discurso no qual apresenta contra-argumentos para cada um dos itens listados. Sintetizando os principais pontos, o deputado pernambucano exaltou o papel educacional da instituição e defendeu a presença de civis nos colégios como um elemento capaz de prevenir a formação de uma “casta militar” (BRASIL, 18 maio 1963, p. 2478-2479). Sobre as críticas financeiras, o deputado ponderou que, sem os professores militares, o gasto apenas seria transferido à esfera civil e que o custo com os militares mobilizados para os colégios era compensado pelos quase 7000 reservistas que eram formados. Por fim, ainda reflete se as outras instituições de ensino federal como o Colégio Pedro II ou as escolas de ensino agrícola e industrial também não deveriam ser estadualizadas – embora se deva frisar que o projeto original envolvia a transferência para as universidades, e não para a esfera estadual.

Um argumento presente nesse e em outros discursos também envolve a autonomia do ensino militar perante os outros ramos do secundário, baseando-se em uma interpretação do texto do artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que preveria uma lei própria para esse ramo de ensino. Ainda há que se questionar o porquê de os colégios do Rio de Janeiro, de Porto Alegre e de Fortaleza (os mais antigos em atividade, até então) não terem sido abarcados pelo decreto.

Além desses pontos, Arruda Câmara anexou um memorial escrito por Ivo Arzua Pereira, prefeito de Curitiba e presidente da Associação de Pais de Alunos do colégio militar da cidade (BRASIL, 18 maio 1963, p. 2478-2479). O prefeito parece ter exercido um papel de liderança na mobilização contra a transferência dos colégios militares, o que pode ser exemplificado pela visita que recebeu do presidente da Associação de Pais do CMBH, Vinícius Ramos, quando foi organizado um movimento nacional de protesto contra o projeto (COLÉGIOS Militares, 29 maio 1963, p. 2).

Apesar de não se encontrar uma referência explícita, por parte do governo, à revogação do decreto, este parece não ter sido efetivamente posto em ação, e o assunto não voltou à tona nos materiais pesquisados a partir de então. A análise das fontes indica que a derrota do projeto de transferência de unidades dos colégios militares para o MEC foi fruto de uma bem-sucedida articulação entre os pais dos estudantes e as autoridades públicas com capacidade de influência e interesse no tema, além do emprego da cobertura jornalística como veículo de amplificação das ideias. É interessante notar que essa resistência partiu muito mais desses grupos do que das elites militares nacionais, especialmente daquelas ligadas ao Ministério da Guerra (onde, inclusive, parece ter havido simpatias à transferência), o que evidencia que a existência dos colégios militares ainda não era um projeto plenamente consolidado no planejamento da alta cúpula militar e muito menos gozava de unanimidade. O peso financeiro e a baixa adesão à carreira militar parecem ter tensionado a legitimidade do projeto de expansão da rede de colégios militares.

Pode-se, ainda, especular sobre eventuais resistências políticas às medidas do governo de João Goulart no universo militar, mas as fontes encontradas não permitem afirmar isso com clareza. Como Rodrigo Motta (2002, p. 256) salienta, o contexto que antecedeu o golpe militar de 1964 foi marcado, no ambiente político da direita, por constantes acusações de que haveria uma infiltração comunista no MEC, evidenciada pela adoção da metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire (1921-1997) ou pela mobilização da UNE, em geral, favorável ao governo de João Goulart.

4.3.2 Público civil, custos e movimentos estudantis

As discussões sobre o projeto de transferência de colégios militares para a esfera civil trouxeram à tona a relação da instituição com seu público civil. No capítulo anterior observou-se a predominância dos estudantes de origem civil sobre os filhos de militares, uma tendência que as fontes demonstram ser a mesma nas demais unidades da rede (MESQUITA,

2011, p. 99). No quadro de crescente competição por vagas no ensino secundário, a presença de uma instituição federal de ensino naturalmente atraía as camadas médias urbanas. Mais do que a “distinção militar” ou o “despertar de vocações”, o público que desejava ingressar no CMBH parece ter se orientado por uma perspectiva mais pragmática de obter uma vaga no ensino secundário.

Esse movimento parece ter constituído uma tradição de longa data no Brasil, como é possível inferir das observações de Claudia Alves acerca do ensino secundário militar disponibilizado pela Escola Preparatória da Escola Militar da Corte, ainda no período imperial.

Os Relatórios dos Ministros da Guerra relativos aos anos posteriores a esse regulamento continuaram denotando a grande procura por matrícula na Escola Preparatória da Escola Militar da Corte. O número informado de matriculados, a cada ano, era sempre superior a duzentos alunos. [...] Apesar do caráter semiprofissional, e talvez até por causa disso, a Escola Preparatória do exército tendeu a absorver um público que não encontrava alternativas, em parte por não possuir meios, de inserção no ensino secundário oferecido nos poucos estabelecimentos estatais ou nas instituições privadas e aulas particulares existentes na Corte e nas províncias. Ainda não foi possível comprovar com segurança a afluência de alunos que se deslocavam das províncias para a Corte em busca desse ensino, cruzando as informações constantes nos relatórios dos Ministros da Guerra no período com outro tipo de documentação. Apesar disso, é possível inferir que o interesse por esse ensino era bastante expressivo e atingia regiões, às vezes, bastante distantes da capital do Império. (ALVES, 2008, p. 33).

A afluência de filhos de famílias civis no ensino secundário militar, no caso do CMBH, foi observada logo na formação de sua primeira turma, em 1956, quando foram aprovados 174 filhos de civis e apenas cinco filhos de militares (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 162-167). Nos anos seguintes, essa tendência parece ter se mantido, o que pode ser observado pelos registros do número de concluintes das três primeiras turmas do curso colegial da instituição.

Tabela 8 – Concluintes do curso colegial do CMBH

Ano	Alunos filhos de militares	Alunos filhos de civis
1962	6	23
1963	5	23
1964	6	17
TOTAL	17	63

Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 55-57.

Apesar da tendência geral de entrada maciça de filhos de civis, a regra de preferência pela matrícula para filhos de militares podia produzir uma inversão desse fenômeno. Por exemplo, em 1959, o CMRJ teve 393 estudantes aprovados no exame de admissão, sendo 92 filhos de militares e 301, de civis – entretanto, naquele ano foram disponibilizadas apenas 96 vagas, de forma que apenas quatro alunos filhos de civis puderam ingressar na instituição

(BRASIL, 15 jan. 1959, p. 264). Essa inversão, porém, não parece ter sido observada no CMBH, o que poderia ser explicado pelo contingente significativamente inferior de militares presentes em Belo Horizonte, em comparação com o Rio de Janeiro.

Outro fator que pode ter exercido a atração de famílias civis para os colégios militares eram os custos envolvidos com a frequência na instituição, em um panorama com pouquíssimas opções de matrícula gratuita. Por exemplo, em 1959, o deputado Benjamin Farah elogiava os colégios militares por terem uma mensalidade bem menor do que as “absurdas” praticadas pelos colégios particulares (BRASIL, 15 jan. 1959, p. 264).

De forma a averiguar se essa percepção se aplicava ao CMBH, Wesley Silva (2001, p. 114) analisou os custos dos estudantes filhos de civis no colégio⁶⁵, que se constituíam em matrícula, mensalidade, joia, uniforme, enxoval e materiais escolares. Em seguida, comparou os gastos com os valores de uma tabela de preço de diversos gêneros alimentícios na capital mineira, concluindo que os custos no CMBH realmente aparentavam ser relativamente baixos (p. 120). Uma lacuna importante na análise de Silva é a comparação direta com os custos de outras escolas secundárias de Belo Horizonte, além de despesas como o corte de cabelo e o transporte para a escola não estarem incluídas.

O CMBH contava ainda com a “Obra do Estudante Pobre” que era um fundo de amparo financeiro constituído por contribuições da comunidade escolar. O fundo era destinado principalmente para o pagamento do fardamento e do enxoval dos estudantes, que constituíam a parte mais cara de seus gastos (SILVA, 2001, p. 121-122).

Ainda pautado por tradição de seletividade, civismo e distinção no ensino secundário, o CMBH estimulou formas de atuação e protagonismo da juventude em seu meio, sempre sob as balizas da disciplina e da hierarquia. Essa disposição envolvia uma compreensão de que a estrutura educacional precisava se adequar às necessidades individuais dos estudantes, como é descrito no **Anuário** da instituição.

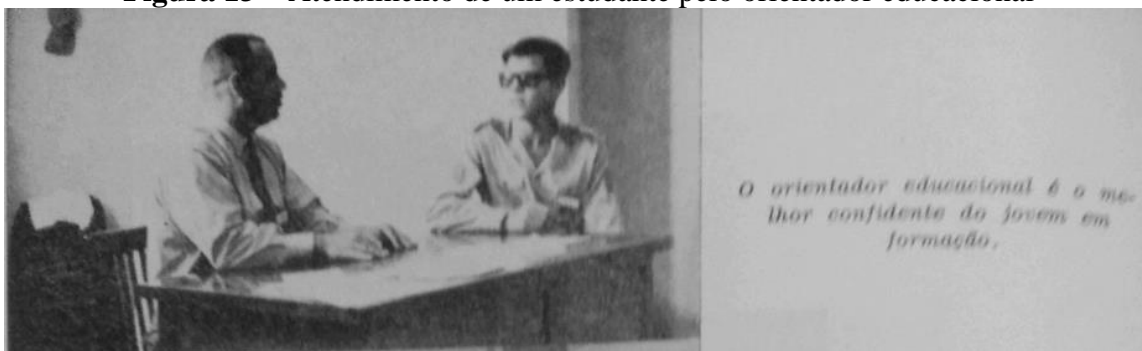
No Colégio Militar o aluno não é apenas um número, ou o integrante despersonalizado de uma coletividade impermeável às diferenciações.

Dia a dia, sua personalidade se vai delineando e seus contornos individuais se vão firmando. Neste desponta um problema de ajustamento disciplinar, aquele revela a necessidade de uma assistência mais detida por parte do orientador educacional, aquele outro requer a atenção especial do serviço médico. Para o atendimento a cada uma destas necessidades individuais existe um serviço especializado. No posto competente, alguém está atento, cheio de solicitude e de dedicação. (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 51).

⁶⁵ Conforme previsto no regulamento, os filhos órfãos de militares estudavam com gratuidade total e os filhos com pais vivos tinham descontos nos custos (SILVA, 2001, p. 114).

Um discurso voltado para o reconhecimento das individualidades parece demonstrar que o CMBH tentava abrandar o caráter coletivo que envolvia o ensino militar e incorporar a atenção aos aspectos psicológicos e de saúde. Janowitz (1967) constatou que as organizações militares buscavam, nos anos 1950, trazer conhecimentos e procedimentos da área civil para sua operação, além de estimular as habilidades individuais, evitando que estas fossem abafadas por abordagens generalistas tradicionais.

Figura 13 – Atendimento de um estudante pelo orientador educacional



Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 52.

A presença dessa estrutura, evidenciada na figura 13, parece indicar também que, se o CMBH buscava se inserir no rol de instituições de ensino secundário de prestígio em Belo Horizonte, o colégio precisava dispor de serviços e equipamentos que não fossem limitados ao universo militar propriamente dito. O fato de lidar com crianças e adolescentes vindos, em sua maioria, de famílias civis, exigia do colégio uma estrutura capaz de gerenciar um público que via a instituição talvez menos como um quartel formador de soldados e mais como uma escola que os capacitasse para o mercado de trabalho.

A mobilização estudantil no CMBH acontecia principalmente através da Sociedade Literária, que organizava as comemorações de datas cívicas, e do Grêmio Estudantil Wanderley Vereza, que se dedicava à recreação com exibições de filmes, audições musicais, jogos de salão, horas dançantes, campeonatos diversos, etc.

Figura 14 – Membros da Sociedade Literária e do Grêmio Estudantil do CMBH em 1965



Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 65.

Não há nenhuma menção à participação dos estudantes nas mobilizações estudantis em curso no país nas décadas de 1950 e 1960. O CMBH e os demais colégios militares controlavam diretamente os movimentos estudantis nas unidades, direcionando-os ao ideal da “juventude ordeira” e de uma atuação intramuros e a atividades de cunho apolítico e cívico.

Não por acaso, a presença de agitações políticas nos colégios militares é um tema praticamente ausente nas fontes analisadas, como se poderia supor em uma instituição de cunho fortemente hierárquico e conservador. As menções a isso ocorrem apenas de forma muito indireta: por exemplo, em sua biografia, Clóvis Salgado cita, no período em que estudou no CMRJ, a disputa entre professores positivistas e marxistas e enaltece os conhecimentos do professor de História Isnard Dantas Barreto, que era marxista e crítico aos positivistas, definindo-os como “antolhos, que só olhavam numa direção” (MONTEIRO, 2007, p. 18-21). Em discurso de 23 de setembro de 1957, o então senador Assis Chateaubriand relatava em uma sessão legislativa que um general lhe contara “que ouvira pirralhos do Colégio Militar, invectivando como ‘entreguistas’ estadistas dos mais respeitáveis dos tempos passados e da era presente da sociedade brasileira” (BRASIL, 1958a, p. 223).

4.3.3 Disciplina, moral e uniformes

Se o CMBH, como uma instituição militar, orientava-se pelo ideal da distinção dos militares perante os civis, ao menos no aspecto disciplinar, essa separação era muito pouco observável em relação às instituições de ensino civis, principalmente as escolas mais tradicionais. Essa característica parece ter sido observada em outras unidades, como Patrícia Carra (2012) indica ao descrever em uma entrevista concedida por um ex-aluno do Colégio Militar de Porto Alegre.

Existiam algumas diferenças, mas os colégios eram muito parecidos na época. Não apenas o Colégio do Rosário que era particular, mas os colégios públicos também. Eles eram muito parecidos em sua proposta pedagógica e em disciplina – que era uma coisa muito importante na formação dos alunos. Então o ritual do Rosário tinha as suas coisas bem características, por exemplo: o professor chegava em sala de aula e era feita uma oração antes do início das atividades escolares. O Colégio Militar tinha o seu ritual militar, como hoje ainda existe. Esses aspectos não tinham muitas diferenças. (CARRA, 2012, p. 825).

A rigidez disciplinar, a ênfase no autodomínio e a manutenção de rituais, cívicos ou religiosos, eram elementos presentes em diversas escolas secundárias, tanto no âmbito público quanto no privado, e embasavam discursos posteriores de nostalgia em relação ao “bom e velho ensino secundário”, referido por Nunes (2000). Nesse sentido, a disciplina militar do CMBH não se diferenciava muito do que era observado em outras instituições, ainda que se possa destacar o caráter diretamente militar de sua formação, expresso no fato de que seus egressos poderiam ser dispensados do serviço militar.

Outro aspecto que mais aproximava o CMBH dos colégios civis do que o distinguia eram os valores morais que norteavam a instituição. O **Breviário** da instituição dedica-se, em boa parte, a enaltecer valores como a lealdade, a confiança e a solidariedade aos colegas, mas também a obediência e a disciplina diante das regras da instituição. Outro exemplo é a ênfase no valor da honestidade, sobre o qual o professor Duval de Moraes e Barros, em sua aula inaugural, afirmou que “ninguém tem a obrigação de ser culto, inteligente, vivo, mas todos têm a obrigação de ser honestos” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 182). Essa orientação se voltava especialmente para os testes e competições, como enfatiza o **Breviário**.

Em toda situação, mesmo contra si, o aluno deve reconhecer, espontânea e lealmente, a sua própria responsabilidade.
 - NÃO FALTES JAMAIS A VERDADE.
 - MENTIR É UMA INDIGNIDADE.
 - NÃO USES PROCESSOS ILÍCITOS PARA VENCER.
 (ALMEIDA, 1961, p. 2, grifos do autor).

Sobre esse assunto, Patrícia Carra (2012) afirma que o ideal do aluno dos colégios militares, do ponto de vista comportamental e disciplinar, estava baseado no ideal de oficial das

Forças Armadas. De fato, os colégios militares tinham forte inspiração nas academias militares tanto em suas práticas quanto nos ideais. Isso pode ser demonstrado pela análise da bibliografia que embasou o **Breviário** do CMBH, que cita o Estatuto dos Militares como uma das referências em sua elaboração.

As elites militares dirigentes no CMBH compartilhavam da visão conservadora mais ampla de um processo de degeneração social em curso. Novamente referenciando-se à aula inaugural do CMBH, o professor Duval de Moraes e Barros descreve o que considera um movimento pendular entre dois extremos na trajetória da organização familiar brasileira.

Nosso século assistiu à subversão total da hierarquia familiar. Passamos do tipo patriarcal árabe de família, legado de nossa civilização colonial portuguesa, na qual era o marido temido, a mulher submissa e os filhos aterrados para uma forma instável e revolucionária em que o marido é abafado, a mulher social e mundana e os filhos criaturas soltas. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 181-182).

O argumento do professor deixa implícito os papéis sociais “moderados” esperados de cada membro da família: o marido provedor, mas carinhoso, a mulher que prioriza a vida doméstica e os filhos adaptados às mudanças do mundo, mas sem romper com as tradições e a obediência aos pais. Ao analisar a importância do CMBH, porém, o professor buscou afastar a instituição de eventuais expectativas reformatórias por parte dos pais.

Srs. Pais – Não vos deixeis iludir pela apressada e impropriedade suposição de que somos senhores de processos educativos particulares que não transmitimos a terceiros, espécie de pedra filosofal da educação, pelos quais realizamos aquilo que não conseguem os pais e os educandários civis.

[...]

Um círculo social posterior está apto para sanar as deficiências que vêm do anterior. Assim é que a escola primária não está aparelhada para corrigir os desajustamentos do lar, nem a secundária elimina as dificuldades que vêm somadas e agravadas atrás. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 181-182).

O CMBH não se propunha a ser o reformatório para uma educação familiar supostamente mal-estruturada ou para alunos sem motivação e disciplina, e sim um espaço de distinção e excelência que recebesse estudantes oriundos de “famílias ajustadas”. Já começa a aparecer nesse discurso também a insinuação de uma superioridade do colégio frente a outras escolas públicas.

O tema da formação moral guardava ainda forte relação com a religião. Apesar de ser uma instituição pública e, portanto, oficialmente laica, o CMBH comportou uma relação próxima com elementos e práticas religiosas em seu interior. A inauguração da escola contou

com a cerimônia de entronização de uma imagem do Senhor Bom Jesus de Matozinhos⁶⁶, celebrada pelo arcebispo de Belo Horizonte, Dom Antônio dos Santos Cabral.

Figura 15 – Cerimônia de hasteamento da bandeira durante a inauguração do CMBH em 1956



Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 9.

A presença de elementos religiosos na formação dos estudantes parece ter ocorrido principalmente pela atuação dos professores. Em seu discurso como paraninfo da primeira turma de concluintes do CMBH, em 1962, o professor Hênio Tavares contrapôs diversas correntes filosóficas à tradição bíblica.

Que dizer da lógica cartesiana, extremada no ser pensante, de Descartes? Do liberalismo de um Rousseau, visualizado apenas na “intra nos”, ou seja, no “ego”? Do idealismo mutilado de Hegel? Da dialética materialista de Marx com seu “homo economicus” atrofico? Do super-homem eugênico e falaz de Nietzsche? Do tecnicismo hipertrofiado de Watson? Da “libido” pan-atuante de Freud? Do existencialismo instável de Kierkegaard, Heidegger ou Sartre? Todos se perdem numa perspectiva estreita, sem abarcar a realidade humana total, crendo enfatizar a condição do homem, o seu “status” e não o seu “ser” quando, na verdade, apenas realçam a um categorema! E lembramos as personagens de um Kafka, procurando no vazio e no pânico a solução dos seus dramas.

Só a Verdade absoluta nos satisfaz e nos liberta, e lembrai-vos de alguém que consubstanciou, no tríptico excelso, todo o mistério circundante da existência humana, quando proclamou:

⁶⁶ Na transferência do CMBH de sua sede provisória no centro de Belo Horizonte para a atual, no bairro da Pampulha, em 1959, a imagem foi extraviada e passou quase seis décadas desaparecida, até ser encontrada e reentronizada em uma nova celebração em 2017.

– Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida! (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 103).

As referências explícitas à Bíblia e à tradição religiosa também aparecem em um poema denominado “Gênesis”, composto em 1965 pelo tenente coronel Willi Agnello de Miranda, professor de Língua Inglesa do CMBH, para homenagear os dez anos de existência do colégio.

No começo Ideal criou a vontade e a fé
Que sós abriram o caminho ainda escuro
E o espírito do Ideal pairava sobre ele.

Disse Ideal: “Haja chama”. E houve chama.
Viu Ideal que a chama era boa: e alimentou-a.
Chamou Ideal à chama “Colégio”.

Colégio Militar de Belo Horizonte.

[...]

(COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 7).

O poema segue descrevendo cada um dos dez anos de existência da instituição no mesmo formato diretamente emprestado ao livro bíblico homônimo. Ao final, ele clama que a “chama” (ou seja, o colégio) acompanhe os irmãos no “úbere solo cristão”. Essa postura religiosa dos professores parece ter sido estimulada no colégio, como é explicitado no discurso de Duval de Moraes e Barros.

Se nenhuma for a vossa convicção religiosa, Srs. Professores, vossa posição será aquela assinalada por Bergson, de beneficiários da civilização cristã e conseqüentemente dos Evangelhos, embora esquecidos ou desinteressados de suas origens; se pertencerdes a qualquer ramo da imensa família cristã, temo-nos encontrado, nas vertentes comuns de nossa fé. A qualquer homem, portanto, se dirige essa mensagem divina do dever de hospitalidade e da obrigação de respeito à criança e para ela chamo a vossa devotada atenção. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 185).

A preocupação do professor e, seguramente, do comando do colégio, não está apenas nos estudantes, mas principalmente nos professores, baseando-se em uma percepção de que sua influência intelectual sobre os alunos devia seguir fielmente a tradição religiosa cristã. De forma mais explícita, Moraes e Barros alerta os docentes que “não pode a liberdade de cátedra converter-se em ação corrosiva e dissolvente da ordem moral, social e religiosa. Incorrem nos anátemas do Senhor aqueles que assim a desvirtuam” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 187). Ou seja, à possibilidade de uma punição institucional, soma-se uma sanção espiritual sobre o professor. O temor diante da “ação corrosiva” de docentes não alinhados aos princípios morais do colégio engloba também uma dimensão política mais ampla no discurso proferido durante a aula inaugural.

A crise da educação decorrente da omissão ou perversão dos mestres contribui para agravar a insurreição das classes menos favorecidas da fortuna contra as classes das elites diretoras ou coordenadoras da sociedade civil. Por falta de um conceito estável, universal e eterno de educação, os titulares das profissões liberais não se sentem adstritos, no uso das prerrogativas que o diploma lhes confere, apenas ao exercício do bem e do justo. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 187).

Dessa forma, o discurso de Duval de Moraes e Barros explicita a visão de que as abordagens críticas às tradições exerceriam um efeito tanto na esfera da moral e da conduta individual dos estudantes quanto na organização social, ensejando a luta de classes. O alinhamento moral e político conservador aparece de forma explícita, assim como o posicionamento no campo da direita.

Apesar dessa ligação íntima com os elementos religiosos, com os quais se relacionava no campo do conservadorismo, as autoridades militares parecem também ter conservado uma tênue separação, principalmente com o intuito de evitar conflitos religiosos que perturbassem a ordem e a hierarquia. O CMBH contava, desde 1961, com um **Breviário cívico**, um livro de orientações de cunho comportamental e moral claramente inspirado em modelos religiosos de manuais de conduta e oração. No campo das crenças religiosas, o **Breviário** recomendava ao estudante “não travar polêmicas, mas praticar e demonstrar sua religião, o que não é pieguice” (ALMEIDA, 1961, p. 33). Ainda sobre o tema da relação entre a religião e a vida escolar, o autor, Eduardo Peres Almeida afirmou:

Entretanto, toma bem cuidado para que tua prática religiosa não interfira na tua vida escolar. Sê fiel à tua Religião, mas dentro da Lei e dos Regulamentos do Colégio Militar de Belo Horizonte. Jesus, Nosso Senhor, dizia: “DAI A CÉSAR O QUE É DE CÉSAR E A DEUS O QUE É DE DEUS”.

Compostura nas cerimônias religiosas e não discuta religião, principalmente sem conhecimento do assunto, pois a fé religiosa é assunto de foro íntimo. (1961, p. 34, grifo do autor).

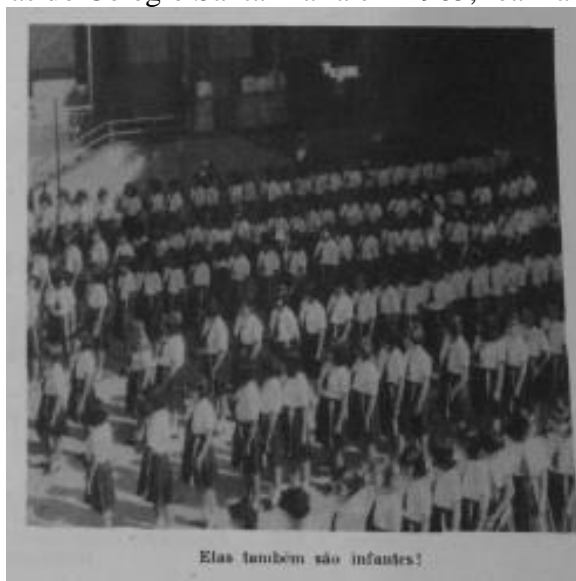
A religião era estimulada à medida que exercia um papel de confirmação e legitimação dos valores tradicionais militares, inibindo posturas críticas. Porém, havia uma dimensão de laicidade nos colégios militares, uma vez que a atuação religiosa devia circunscrever-se à dimensão moral e individual, sem jamais entrar em conflito com os deveres militares. A religião aceita era a do “foro íntimo” tradicional, não conflitiva nem proselitista e jamais alinhada a perspectivas críticas aos problemas sociais e políticos.

Os textos enunciados pelos professores do CMBH revelam o conhecimento que eles tinham da filosofia e do pensamento intelectual em meados do século XX, como é evidenciado pelas referências diretas a autores como Henri Bergson, Martin Heidegger ou Jean-Paul Sartre. Isso parece indicar preocupação em controlar a forma como os professores abordariam temas de natureza moral e política e como estes seriam apresentados aos estudantes, de maneira a preservar os elementos da tradição.

A preocupação com a formação moral de natureza conservadora norteava também as relações estabelecidas pelo colégio com outras instituições de ensino em Belo Horizonte. Em 1965, a Sociedade Literária do CMBH destacava a importância das “comemorações de datas

notáveis e o intercâmbio sociocultural com colégios da Capital, como o Santa Maria, o Isabela Hendrix e outros” (REVISTA DO CMBH, 1965, p. 65). No mesmo ano, uma delegação do CMBH, formada por membros da Sociedade Literária e alunos do 2º ano ginásial, foi convidada pelo Colégio Santa Maria⁶⁷ a participar das festividades de 21 de Abril, tendo o encontro sido registrado pela Revista do colégio militar (figura 16).

Figura 16 – Alunas do Colégio Santa Maria em 1965, realizando uma formação



Fonte: **Revista do CMBH**, 1965, p. 9.

Os registros fotográficos do evento por parte da Revista (que, é importante ressaltar, era elaborada pelos alunos com a supervisão da direção do colégio) revelam aspectos importantes sobre a forma como seus autores interpretavam sua interação com outras escolas. A legenda da figura, que compara as alunas em formação a “infantes”, evidencia a associação disciplinar entre as duas instituições. Se estavam separados pela exclusividade de ensino para gêneros opostos, os colégios se aproximavam nos valores morais e nos procedimentos de controle do comportamento. Em outro registro fotográfico (figura 17), da mesma matéria da Revista, a legenda também evidencia as percepções sobre a visita.

⁶⁷ Inicialmente organizado pelas Irmãs Dominicanas de Sévres, na França, que chegaram em Belo Horizonte em 1903, o Colégio Santa Maria ainda era uma escola de frequência exclusivamente feminina nos anos 1960. Atualmente a escola é parte de uma rede de colégios sob a autoridade da Arquidiocese de Belo Horizonte.

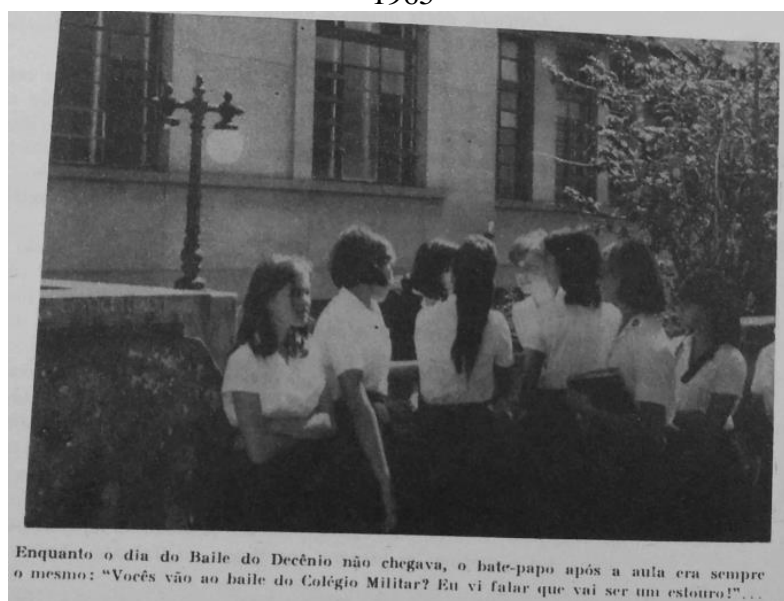
Figura 17 – Fotografia de alunas do Colégio Santa Maria para a Revista do CMBH em 1965



Fonte: **Revista do CMBH**, 1965, p. 9.

O registro das estudantes, descritas como “uma alegria para os olhos” dos autores, denota que eventos como esse podem ter sido utilizados para promover uma desejável socialização entre jovens de escolas tradicionais. Outro exemplo que parece indicar isso ocorre na seção de “Fotofocós” da Revista do CMBH, no qual um registro fotográfico (figura 18) das alunas de uma escola não identificada pelo periódico remete ao sucesso do baile do colégio.

Figura 18 – Registro de alunas de uma escola de Belo Horizonte pela Revista do CMBH em 1965



Fonte: **Revista do CMBH**, 1965, p. 68.

As menções às mulheres nas publicações do CMBH, quase sempre orientadas pela exaltação da beleza ou da “graça” feminina, indicam uma necessidade de compensar sua ausência na convivência escolar pela realização de eventos que proporcionassem a interação dos alunos com as jovens. Além de tentar, em alguma medida, controlar as formas como essa interação ocorria (com graus de sucesso que dificilmente poderão ser mensurados), a direção do colégio militar pode ter aproveitado essas oportunidades para solidificar seu prestígio no meio educacional da capital.

Outro aspecto de proximidade do CMBH com as demais escolas de ensino secundário civil eram os uniformes escolares. Claudia Alves salienta o espaço frequente que os jornais, ainda no século XIX, reservavam aos anúncios de vendas de uniformes escolares e como estes tomavam como modelo o fardamento militar.

Os uniformes anunciados nos jornais são sinais incontestes de que, ao final do século XIX, uma concepção de escola destinada a civilizar e disciplinar, incorporava, por meio dos uniformes, mas também em outras práticas e normas, aspectos da cultura militar como parte dos dispositivos pedagógicos a serem acionados em sua ação educadora. (ALVES, 2006, p. 1).

Em ambientes escolares marcados pelo ideal do controle disciplinar de um grande número de alunos, a influência das práticas militares se fazia sentir, e no que diz respeito aos uniformes isso se potencializa, uma vez que a indumentária era o sinal mais explícito de pertencimento do estudante a uma instituição. Em obra que examina a história dos uniformes escolares no Brasil, Furio Lonza (2005) descreve as memórias do escritor Pedro Nava (1903-1984), que fora aluno do Colégio Pedro II no início do século XX. Nava menciona as rivalidades e brigas entre os estudantes do Pedro II e do CMRJ e relata como essa disputa se estendeu aos uniformes, em particular à posição dos botões no dólmã dos alunos do Pedro II.

Esses botões eram aparentes, na frente, nos bolsos e para desgraça nossa, na parte posterior da túnica. Nesse ponto eles guarneciam ornatos que figuravam abas de falsos bolsos fronteiros, de modo a ficarem três de cada lado. Eram, pois, seis e deles derivava o apelido que nos davam nossos rivais do Colégio Militar – Seis no Cu. Como eles tivessem no boné formato francês um florão onde se enlaçavam o C e o M, iniciais da instituição, revidávamos com a alcunha – Cachorro Matriculado. (LONZA, 2005, p. 66).

O relato de Pedro Nava demonstra a centralidade que os uniformes exerciam na construção das identidades estudantis e nas relações entre os diversos estabelecimentos de ensino. A expressão chula utilizada pelos alunos do CMRJ para se referir aos rivais do Pedro II permite também desconstruir a imagem idealizada que as fontes oficiais atribuem aos alunos do primeiro, descortinando suas relações e linguajar cotidiano.

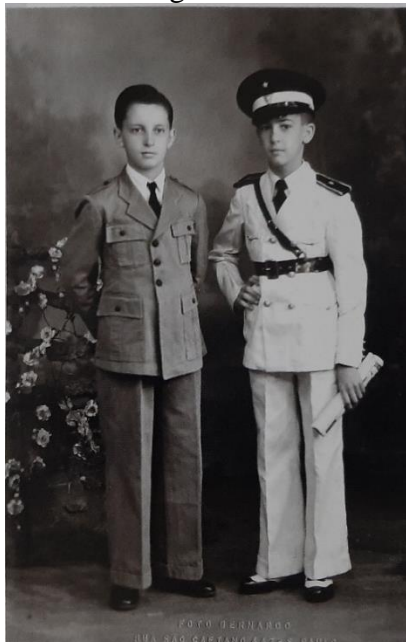
Figura 19 – Alunos do CMRJ no início do século XX



Fonte: Lonza, 2005, p. 76.

Com base na figura 19, que retrata o fardamento do CMRJ, pode-se comparar o padrão do uniforme utilizado na instituição com o de outras escolas no âmbito civil, por exemplo, o Liceu Coração de Jesus, de São Paulo (figura 20), e o próprio Colégio Pedro II (figuras 21 e 22), no Rio de Janeiro.

Figura 20 – Uniforme diário e de gala do Liceu Coração de Jesus em 1945



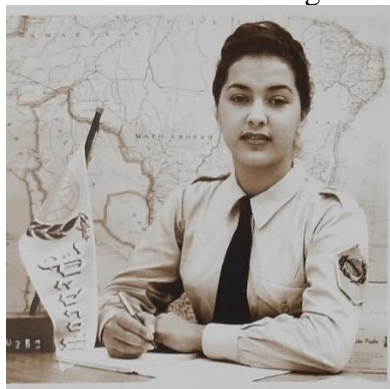
Fonte: Lonza, 2005, p. 104.

Figura 21 – Ginásianos do Liceu Coração de Jesus em 1955



Fonte: Lonza, 2005, p. 163.

Figura 22 – Uniforme diário do Colégio Pedro II em 1957



Fonte: Lonza, 2005, p. 142.

O fardamento do CMBH seguia esse mesmo padrão estético, como é exemplificado na figura 23, extraída de um anúncio publicitário⁶⁸.

Figura 23 – Anúncio de venda de uniformes do CMBH em 1956



Fonte: UNIFORMES para o Colégio Militar, 1 abr. 1956, p. 5.

⁶⁸ A figura 9 também pode exemplificar essas semelhanças.

Como se pode perceber, há notável semelhança nos uniformes escolares em instituições tradicionais do ensino secundário, principalmente nos uniformes de gala ou destinados a cerimônias formais. A influência militar da farda no meio civil ainda era muito presente, o que demonstra que, da mesma forma que o apreço à disciplina e às formações análogas à ordem unida, os colégios militares não se diferenciavam de forma tão marcante de seus equivalentes civis no aspecto da indumentária.

4.4 A identidade do CMBH no ensino secundário militar

A fundação do Colégio Militar de Belo Horizonte integrou as diversas iniciativas de difusão do ensino militar no Brasil, uma modalidade de escola cujo universo valorativo era baseado em elementos como a ênfase na disciplina e no respeito à hierarquia, a adesão à estética militar, à tradição e aos ritos cívicos e algum grau de instrução militar prática. Todavia, o CMBH precisou construir sua identidade institucional própria em meio à expansão do modelo de colégios militares na época, o que foi marcado pela tensão entre os interesses das elites, militares ou não, na esfera federal e estadual.

Além disso, o CMBH não foi a única instituição originada no meio militar que atuava em Minas Gerais nas décadas de 1950 e 1960, sendo precedido pelo Colégio Tiradentes, criado em 1949, gerido pela Polícia Militar do estado e que respondeu a um conjunto de demandas e expectativas consideravelmente diferentes. Se as corporações policiais estaduais são consideradas, desde os anos 1930, forças auxiliares ao contingente das Forças Armadas e, portanto, subordinadas hierarquicamente a estas em caso de um conflito, essa diferenciação parece ter se estendido aos colégios geridos pelas respectivas organizações.

4.4.1 Instituição autônoma ou “sucursal”? Alinhamentos e tensões entre o CMBH e o CMRJ

Nos diversos ciclos de expansão da rede de colégios militares, a organização adotada pelo CMRJ foi reproduzida nas demais unidades, como o CMBH. Essa replicação aconteceu principalmente no que diz respeito à organização hierárquica da escola e ao regulamento que regia a instituição. Além disso, a maior parte do corpo docente inicial da escola proveio dos quadros do magistério do Exército, com destaque para professores que já haviam atuado no Rio. Entretanto, apesar desses alinhamentos, os anos iniciais do CMBH demonstram algumas das peculiaridades da trajetória da instituição no contexto da expansão do ensino militar no Brasil.

Em sua inauguração, e até os dias atuais, o CMBH era consideravelmente menor do que o CMRJ: em 1956, enquanto o primeiro contava com 229 alunos, o segundo tinha 2423 estudantes (BRASIL, 1957b, p. 455). A expansão de unidades de colégios militares foi acompanhada, inclusive, de projetos para expansão de vagas no próprio CMRJ, com a proposta da criação de um novo pavilhão de aulas em 1958 (BRASIL, 1958b, p. 638). A incapacidade do colégio carioca de absorver a demanda de alunos faz lembrar o problema dos excedentes em exames de admissão às escolas secundárias civis nos anos 1950 e 1960, descritos por Katya Braghini (2010, p. 155), uma vez que, mesmo com a aprovação, o estudante não ingressava na instituição devido à falta de vagas.

Há diversos registros de que o Ministério da Guerra foi procurado com frequência para solucionar o problema de matrícula dos excedentes no CMRJ. O deputado Josué de Souza (PTB-AM), por exemplo, criticou a pasta em um discurso, descrevendo o apelo encaminhado por um grupo de mães diretamente para o ministro da Guerra para que se encontrasse uma solução para a situação (BRASIL, 1 fev. 1956, p. 10485).

O problema crônico de excedentes no CMRJ parece ter guardado uma forte ligação com a matrícula dos anos iniciais de funcionamento do CMBH. Segundo Fábio Freire (2006, p. 5), isso se traduziu em uma estratégia, usada pelos pais dos estudantes do Rio, de realizar o exame de seleção no CMBH para, posteriormente, solicitar a transferência para o CMRJ. O procedimento foi, inclusive, explicitado pelo jornal **O Careta**, em 1960.

Daí já resultou até esse artifício bem tristemente brasileiro de encaminhar estudantes cariocas ao Colégio Militar de Belo Horizonte e, logo a seguir, encaixá-los no CMRJ através de transferência sob pretextos sentimentais. Tudo isso só tem inconvenientes que são de ordem pedagógica, administrativa e moral. (PEREGRINO, 3 set. 1960, p. 14).

Os “pretextos sentimentais” aos quais o jornal alude dizem respeito ao fato de que os estudantes cariocas do colégio de Belo Horizonte passavam um longo período de tempo longe de suas famílias no Rio. Além da distância, há registros da reclamação de pais sobre os custos da permanência dos alunos em Belo Horizonte, que eram estimados em cerca de 15 mil cruzeiros só para a realização dos exames de admissão (PAULA, 10 nov. 1959, p. 8).

Figura 24 – Registro jornalístico da reunião de um grupo de mães cariocas de alunos do CMBH com o ministro da Guerra em 1960



Fonte: MÃES pedem a Denis mudança dos alunos, 18 abr. 1960, p. 1.

O problema da estadia dos alunos em Belo Horizonte, inclusive, ensejou anúncios em jornais cariocas de vagas para os estudantes na capital mineira: a mãe de um aluno do CMBH ofereceu vagas em sua pensão (COLÉGIO Militar..., 22 fev. 1959, documento não paginado) enquanto um pai de aluno do colégio e militar da reserva ofereceu vagas de hospedagem e transporte para estudantes (DIÁRIO escolar..., 16 mar. 1957, p. 7). Em 1960, até mesmo um episódio de fuga foi relatado, tendo um grupo de alunos do CMBH se dirigido para a casa de parentes no Rio de Janeiro sem comunicar aos responsáveis ou ao colégio, o que foi também relatado pela imprensa no período.

Conforme esclarecimentos dados pelo pai de um dos meninos, a fuga realizou-se por influência de revistas em quadrinhos e filmes desta espécie. Sedentos de aventura, iniciaram a fuga, num misto até Lafaiete, tomando em seguida uma “carona” em um caminhão, chegando ao Rio na manhã de anteontem, onde foram localizados algumas horas depois. (LOCALIZADOS no Rio..., 18 out. 1960, p. 4).

A admissão no colégio mineiro, ao que tudo indica, era uma forma de driblar a competição por vagas no Rio e, invariavelmente, era acompanhada pela pressão pública exercida sobre o Ministério da Guerra para uma subsequente transferência, explorando inclusive a cobertura jornalística. Há indícios de que esse procedimento perdurou por um longo período, como é relatado na matéria a seguir, de 1967, quando foram proibidas as transferências diante da falta de vagas no CMRJ.

Durante dez anos o Colégio Militar do Rio de Janeiro vinha concedendo vagas para filhos de civis. O aluno prestava concurso no Rio e, se passasse, estudava no Colégio Militar de Belo Horizonte. No ano seguinte, se quisesse voltar ao Rio, sempre havia vagas para ele. E, como a maioria desses alunos tinham família ou residiam no Rio, sempre se transferiam. (COLÉGIO Militar não transfere, 2 abr. 1967, p. 10).

Não foram encontradas mais informações explícitas se a proibição se manteve, mas, uma vez que só ocorreu por um problema relacionado à falta de vagas, tudo indica que a prática

prosseguiu nos anos seguintes. Foram encontrados também relatos de transferência de outras unidades no país, como o Colégio Militar de Salvador, para o CMRJ, o que poderia ser um indício de que esse procedimento não se limitou à escola em Minas (TRANSFERÊNCIA de alunos..., 14 mar. 1958, p. 5). Porém, a proximidade geográfica do CMBH parece ter tornado a escola o destino prioritário das famílias cariocas, alimentando um discurso na imprensa mineira de que o colégio se tornara mais uma extensão de sua matriz carioca do que uma instituição efetivamente voltada para o público local.

Talvez a situação mais emblemática que exemplificou essa relação entre os colégios tenha ocorrido no processo de seleção de 1957, quando foram disponibilizadas 300 vagas na unidade mineira. Naquele ano, as provas para ingresso no CMBH puderam ser feitas também no Rio de Janeiro, ocorrendo uma notável disparidade nas aprovações e classificações em ambos os processos, conforme pode ser observado na tabela 9.

Tabela 9 – Resultados dos exames de admissão ao CMBH em 1957

Local de realização	Candidatos	Aprovados	Classificados
Belo Horizonte	811	45	13
Rio de Janeiro	559	365	287

Fonte: NECESSÁRIO novo exame..., 24 fev. 1957, p. 8.

Os resultados foram relatados de forma diferente entre os jornais do Rio de Janeiro e os de Minas Gerais. Enquanto nos primeiros, como o **Correio da Manhã**, o registro foi meramente descritivo, a imprensa de Minas se dedicou a levantar vários questionamentos ao processo, inclusive com denúncias de favorecimento aos candidatos do Rio, como é descrito no jornal **Estado de Minas**.

Já aparecem queixas acerca dos exames de admissão que se processam no Colégio Militar. Diz-se que um major, diretor de curso particular no Rio e que de lá veio acompanhando os seus alunos, transita desembaraçadamente por todas as salas durante as provas, o que não seria regular. Por outro lado, foi-nos dito que a terceira questão da prova de matemática contraria o parágrafo 2, letra B, do regulamento, que declara: “Não serão formulados quesitos cujos resultados dependam da solução do quesito anterior”. (NOTAS..., 21 dez. 1957, p. 3).

A imprensa foi, inclusive, um dos principais canais usados pelos pais dos candidatos mineiros para expressar sua insatisfação com os resultados do processo e denunciar as supostas irregularidades. Ao jornal **O Diário**, por exemplo, novas denúncias foram apresentadas sobre o favorecimento dos candidatos no Rio de Janeiro.

Acham que os mineiros foram prejudicados, e muito, desde que no Rio existem cursos mantidos por oficiais do Exército, alguns dos quais professores do Colégio Militar do Rio, que ensinam justamente os pontos objeto dos concursos. Adotam livros didáticos escritos pelos próprios professores militares, nos quais constam pontos e lições que os livros comuns, escritos segundo a norma do Ministério da Educação, não trazem. A participação da FEB no último conflito e “slogans” das forças armadas constituem um

exemplo, contra o qual os mineiros se rebelam. (NECESSÁRIO novo exame..., 24 fev. 1957, p. 8).

Os *slogans* citados, como “senta a pua” e “a cobra vai fumar”, foram usados pela Força Expedicionária Brasileira durante sua ação na Itália na Segunda Guerra Mundial. Para além do aspecto das supostas ilicitudes, cuja veracidade não pôde ser avaliada neste trabalho, as matérias demonstram que o Rio de Janeiro era um espaço que dispunha de uma “ambiência militar” mais organizada e consolidada do que Belo Horizonte, provavelmente pelo maior efetivo do Exército e pela tradição de presença das forças na então capital federal. No que diz respeito diretamente aos colégios militares, a presença do CMRJ desde o final do século XIX parece ter produzido uma experiência nos processos seletivos, inclusive com a elaboração de material didático direcionado e de questões para as provas, que favorecia os candidatos do Rio em relação aos de Minas.

Além da imprensa, os pais dos candidatos mineiros buscaram mobilizar as autoridades políticas do Estado. No mesmo ano foi elaborado um memorial, compilando todas as denúncias relatadas, entregue à Assembleia Legislativa de Minas e ao governador do estado, José Francisco Bias Fortes, que prometeu encaminhar o documento ao ministro da Guerra, o marechal Lott (OS PAIS dos alunos..., 27 fev. 1957, p. 3). Não foram encontradas informações sobre a repercussão do caso no Ministério da Guerra, mas, em outra matéria jornalística, foi citado que o memorial sugeria que o CMBH aumentasse de 30 para 34 o número de alunos nas dez turmas que ingressariam naquele ano, de forma a absorver mais candidatos mineiros (QUEREM matricular-se..., 26 fev. 1957, p. 3). Isso pode indicar que alguma acomodação foi buscada, não através da investigação sobre os procedimentos adotados no certame de 1957, mas sim na incorporação de um número maior de candidatos.

Da sua parte, a imprensa em Minas, além da ampla divulgação das denúncias sobre as irregularidades, passou a questionar os reais propósitos associados à criação do CMBH, reforçando o discurso de que a instituição operava meramente como uma extensão do CMRJ. Os editoriais de alguns jornais belo-horizontinos, como o **Diário da Tarde**, explicitam essas dúvidas.

Ora, se o Colégio foi criado para despertar na criança mineira o pendor pela farda, contribuindo para completá-lo, que razões ditaram a realização do concurso também no Rio? Para os colégios particulares, que se destinam expressamente que os exames de admissão somente terão validade, quanto aos efeitos de prestação da primeira série ginásial, nos colégios em que forem feitos. Quanto ao Colégio Militar, o mesmo não se observa: candidatos aprovados no Rio virão prestar seu primeiro ano em Belo Horizonte. (O CASO do colégio militar, 26 fev. 1957, p. 6).

No mesmo período, o jornal **Estado de Minas** também dedicou um editorial ao tema, reforçando o tom crítico aos procedimentos adotados no certame e à relação entre os colégios militares.

Quem conhece de perto a realidade escolar brasileira, não pode aceitar de sangue frio a tese que foi vitoriosa nos exames de admissão no Colégio Militar. O que é mais fácil aceitar não convém seja expressamente formulado ainda antes que se possa ter em mãos provas mais concretas. De qualquer forma, porém, devemos assinalar a grande decepção dos pais dos alunos mineiros diante do resultado dos exames de admissão. E essa decepção tanto mais foi chocante quando se sabe que a corrigenda das provas esteve a cargo dos professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro, sem que participasse da banca nenhum mestre de Belo Horizonte. Daí estarem alguns pais, com ou sem razão, supondo que possa ter havido excesso de boa vontade com relação aos inscritos do Rio de Janeiro em detrimento dos candidatos de Minas Gerais. Se fôssemos admitir essa hipótese, apenas para argumentar, chegaríamos à conclusão de que pouco serviu a criação do Colégio Militar de Belo Horizonte. Seria apenas Belo Horizonte a base material de um estabelecimento cujo corpo discente fosse composto, na sua quase totalidade, por alunos precedentes do Rio de Janeiro. É claro que um estabelecimento brasileiro deve acolher estudantes de todos os pontos do país e respeitar, no caso, as aptidões de cada um, pois para isso é que se faz o exame de admissão. Mas em relação ao último exame realizado no estabelecimento belo-horizontino, é duro aceitar que os mineiros estivessem tão inferiores aos seus concorrentes cariocas, quando se sabe que já conseguimos aqui felizmente um nível educacional bem alto. Parece que o rigor pesou mais para o lado dos jovens montanhesees que conservavam no espírito o acalentado ideal de pertencer as gloriosas fileiras de nosso Exército. (UMA QUESTÃO delicada, 30 jan. 1957, p. 4).

O jornal conclui o editorial pedindo a ajuda do ministro Lott (cuja origem mineira é lembrada) em relação ao tema, com a cobrança de um inquérito. Como se observou em outros veículos de imprensa, o jornal parece evitar tecer críticas diretas às autoridades do ministério ou à direção do CMBH, apenas denunciando vagamente os profissionais que aplicaram as provas aos candidatos.

Outro jornal mineiro, **O Diário**, também questionou a efetiva autonomia da instituição – chamada pela publicação de “sucursal” do colégio do Rio – descrevendo ainda que o CMRJ não abriu matrícula em 1957, o que teria atraído o grande número de candidatos oriundos do Rio (O COLÉGIO militar “de Belo Horizonte”, 15 fev. 1957, p. 4). A escolha do título do editorial, com as aspas nas palavras que designam sua localização, reforçam o tom crítico da publicação. Ainda segundo o jornal, houve pressão para que se apressasse a transferência do CMBH de sua sede provisória na rua Augusto de Lima para a área militar localizada no bairro da Pampulha.

A notícia veio provocar irritação no seio das famílias dos alunos do estabelecimento, pois, como não se ignora, é impraticável para crianças e adolescentes que residem na cidade transportar-se diariamente até a Pampulha, a menos que os pais tenham automóveis, o que não acontece com a quase totalidade deles. A transferência significará, segundo se alega, o cancelamento das matrículas, porque raros serão os alunos que disporão de meios para atingir tão remoto lugar, tanto mais quanto o Colégio não providenciará condução. (O COLÉGIO militar “de Belo Horizonte”, 15 fev. 1957, p. 4).

A transferência apressada se relacionou, pelo que as fontes indicam, com a instalação do internato na instituição. Para tanto, as edificações onde estava prevista a instalação do CPOR, na mesma região do CMBH no bairro da Pampulha, seriam adaptadas para receber a estrutura do internato e havia, inclusive, a previsão de que a prioridade das vagas se desse para alunos vindos do Rio de Janeiro, e só depois para os de outros estados que frequentassem a instituição (MANDADOS matricular em Belo Horizonte..., 25 fev. 1959, p. 4). Curiosamente, na abertura do Colégio Militar de Salvador, também em 1957, não foram abertas inscrições para que candidatos de Belo Horizonte participassem dos exames (CONSUMA-SE a preterição..., 29 fev. 1957, p. 3).

A polêmica acerca dos exames de admissão de 1957 e da transferência das instalações do colégio e de seu internato para o bairro da Pampulha indica os limites das narrativas harmoniosas sobre a criação do CMBH enunciadas em obras como as de Figueiredo e Fontes (1958) ou de Clorindo Valladares (1956), assim como a própria cobertura jornalística inicialmente laudatória da imprensa mineira. O colégio iniciou sua existência em meio a uma profunda tensão entre a expectativa de se constituir em um centro formador de elites militares mineiras e a realidade de se ver reduzido a uma “sucursal” do CMRJ, meramente uma forma indireta de acesso ao colégio do Rio. Analisando a diversidade da cobertura jornalística e da atuação dos pais de estudantes dos dois estados, percebe-se uma disputa política entre eles pelas vagas na instituição e pelos seus propósitos, uma hipótese já afirmada por Silva (2001, p. 100). Nesse sentido, a proximidade dos centros decisórios institucionais, como o Ministério da Guerra, e o maior efetivo e tradição militar do Rio exigiram dos pais de candidatos mineiros a mobilização de recursos como a cobertura da imprensa local e das autoridades políticas do estado.

4.4.2 Colégio Militar e Colégio Tiradentes: proximidades e distanciamentos entre as corporações

No que diz respeito à educação militar capitaneada pela polícia, os dados pesquisados indicam que a corporação mineira foi pioneira nesse processo no Brasil, com a criação do Colégio Tiradentes. A Polícia Militar de Minas Gerais inaugurou, em 1949, a primeira unidade

do então chamado Ginásio Tiradentes⁶⁹ (MINAS GERAIS, 1949) e, até o final da década de 1970, foram abertas novas unidades, acompanhando a divisão em batalhões policiais do estado.

Quadro 8 – Anos de abertura das unidades do Colégio Tiradentes entre 1949 e 1979

ANO	UNIDADE (“ANEXO”)	BATALHÃO
1949	Belo Horizonte – Santa Tereza	1º Batalhão
1963	Juiz de Fora	2º Batalhão
1963	Diamantina	3º Batalhão
1964	Uberaba	4º Batalhão
1964-65	Governador Valadares	6º Batalhão
1964-65	Bom Despacho	7º Batalhão
1964	Lavras	8º Batalhão
1963-64	Barbacena	9º Batalhão
1964	Montes Claros	10º Batalhão
1965	Manhuaçu	11º Batalhão
1966	Passos	12º Batalhão
1974	Belo Horizonte – Gameleira	5º Batalhão
1978	Belo Horizonte – N. S. das Vitórias	Academia de Polícia
1978	Patos de Minas	15º Batalhão
1979	Ipatinga	14º Batalhão

Fonte: Polícia Militar de Minas Gerais, 4 jan. 1985, p. 2.

Ao se analisar as datas de criação das escolas militares, observa-se que a concentração da abertura de colégios Tiradentes nos anos 1950 e 1960 coincidiu com o processo observado entre os colégios militares (descrito no quadro 4), dentro das especificidades de ambas as corporações. Ficou estabelecida a preferência de matrícula aos servidores da Polícia Militar e aos seus dependentes, com eventual admissão de outros candidatos de acordo com a disponibilidade de vagas – outro aspecto semelhante aos colégios militares, direcionados aos dependentes de militares do Exército.

A ênfase na dimensão cívica também aproximava o Colégio Tiradentes do CMBH. Além da escolha do nome da instituição, isso pode ser exemplificado pela programação das comemorações do Dia de Tiradentes realizadas na instituição, que incluíam a presença da orquestra juvenil da Polícia Militar, uma homenagem ao comandante geral da corporação e o canto do hino nacional e do colégio (COMEMORAÇÕES..., 21 abr. 1950, p. 3).

Assim como as narrativas historiográficas tradicionais do CMBH exaltam a figura de “heróis fundadores”, no Colégio Tiradentes ocorreu um processo semelhante, principalmente

⁶⁹ A designação como ginásio foi modificada para colégio a partir da lei estadual nº 4.941 (MINAS GERAIS, 1968), que previa que as escolas que ministrassem os dois ciclos do ensino secundário fossem assim denominadas.

em torno da figura do coronel Argentino Madeira⁷⁰, idealizador da primeira unidade do colégio, que atualmente leva o seu nome e se localiza no bairro de Santa Tereza, em Belo Horizonte. Madeira já tinha experiência educacional, pois atuou como professor na Escola Regimental do batalhão policial sediado em Barbacena e teve formação na Faculdade de Filosofia (MOTA, 2002, p. 16). Além de ter atuado em sua criação, Madeira foi o mais longo diretor da escola, entre 1951 e 1971.

Figura 25 – Inauguração da nova sede do CTPM em Belo Horizonte, em 1964, com Argentino Madeira ao centro



Fonte: Fotografia disponível no acervo da biblioteca do CTPM Argentino Madeira.

Todavia, apesar de estarem inseridos em um universo comum de educação militar, a trajetória institucional do CTPM parece não ter alcançado o mesmo prestígio atribuído aos colégios militares. Um indício disso é o fato de que a cobertura jornalística sobre a instituição foi significativamente menor do que a relativa ao CMBH, como o levantamento de fontes para esta tese indicou. Mesmo a produção historiográfica sobre o colégio policial também é bastante restrita, e na maioria das vezes se embasa apenas em históricos institucionais oficiais da Polícia Militar.

Outra diferença diz respeito ao âmbito escolar abarcado pelos colégios. Enquanto o CMBH dedicou-se ao ensino secundário ginasial e colegial desde os anos iniciais, o CTPM iniciou suas atividades ofertando apenas o nível ginasial, e posteriormente se expandiu tanto para o nível colegial (1968) quanto para o ensino primário (1977).

⁷⁰ Argentino Madeira (1917-2001) ingressou na Polícia Militar em 1937, em Barbacena, e em 1946 concluiu o Curso de Formação de Oficiais. Transferido para Belo Horizonte, serviu no Estado-Maior da Polícia Militar e alcançou o posto de coronel em 1962 (MILARD; FIGUEIREDO, 2018, p. 31).

A capacidade de angariar recursos também parece ter desfavorecido o CTPM, que só dispunha de recursos estaduais e, muitas das vezes, das contribuições dos próprios policiais. Inicialmente, em 1949, foram instaladas três salas de aula na sede do Departamento de Instrução da Polícia Militar, no bairro do Prado, e só em 1964 foi concluída a nova sede do colégio, no bairro de Santa Tereza, sendo parte dos recursos usados na obra oriundos de colaboração dos próprios policiais militares durante três anos. Além da dificuldade para obtenção dos recursos, a obra ensejou acusações de que Madeira estaria utilizando para promover-se politicamente, visando candidatar-se a deputado (MOTA, 2002, p. 17).

O posterior processo de expansão do CTPM nos anos 1960, com a criação de dez “anexos do Ginásio Tiradentes”, como eram chamadas as unidades, só ocorreu quando o coronel José Geraldo de Oliveira⁷¹ tornou-se comandante-geral da Polícia Militar. No comando de Oliveira, entre março de 1962 e fevereiro de 1966, a Polícia Militar alinhou-se ao conjunto de forças que atuaria no golpe de 1964 o que, na visão de Anelise Oliveira e Raquel Barbosa (2017, p. 202), parece guardar uma relação com o acesso aos recursos que permitiram a expansão dos anexos.

A análise das fontes também evidencia que um dos motivos para a criação dessas escolas foi a necessidade imediata de oferecer uma instituição de ensino secundário com ingresso preferencial aos filhos de militares, dadas algumas contingências como transferências de aquartelamento, ou mesmo como medida de segurança para os filhos de policiais militares. Além disso, alegava-se que a escola se originara da dificuldade de matrícula em instituições públicas de ensino, como mencionou Argentino Madeira, em registro do histórico institucional da escola.

Em 16 de março de 1937, ingressou na Polícia Militar de Minas Gerais, na cidade de Barbacena, como soldado, o Coronel QOR Argentino Madeira. **À época observava que nenhum integrante da Polícia Militar estudava no Colégio Estadual de sua cidade, que abrigava somente as elites locais.** Incomodava também ao jovem militar, o baixo nível cultural dos instrutores, mesmo quando a instrução era especificamente militar. (POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS, [19--?], documento não paginado, grifo nosso).

No contexto de crescimento da demanda pelo ensino secundário, a ideia da criação de um ginásio para os servidores da polícia e seus dependentes parece ter sido o argumento central para a origem do CTPM. Esse aspecto constituiria uma diferença marcante entre o CMBH – orientado por ambições de formação de elites militares e civis e de inserção em um rol de instituições de excelência – e o CTPM, que atendia a propósitos bastante pragmáticos de

⁷¹ José Geraldo de Oliveira ingressou na Polícia Militar em 1935, tendo atuado em uma escola regimental do batalhão de Bom Despacho e no Departamento de Instrução. Bacharel em Direito, foi nomeado comandante da Polícia Militar entre 1962 e 1966 (OLIVEIRA; MARQUES; CAMILO, 2013).

oferecer acesso ao ensino secundário (e, posteriormente, ao primário) para os filhos de policiais militares, somando cerca de 300 alunos no primeiro ano da instituição (GINÁSIO Estadual..., set. 1950, p. 126). Há de se destacar a presença de sargentos, cabos e soldados entre os matriculados na instituição, que frequentavam as aulas no turno da manhã, enquanto os dependentes estudavam à tarde (MILARD; FIGUEIREDO, 2018, p. 23). Isso aproxima o CTPM, ao menos em seus anos iniciais, do papel que as Escolas Regimentais desempenhavam na educação de militares de baixa patente⁷².

A preocupação com a educação dos dependentes dos policiais e a quase ausência da atribuição de um caráter vocacional militar ao CTPM podem ser demonstradas pela presença de meninas no colégio, que desde sua fundação atuou em sistema de coeducação, ainda que inicialmente em turmas separadas. Em 1963 foi instituído o curso normal, o que Mota (2002, p. 18) afirma ser fruto da reivindicação de pais policiais que desejavam a formação de suas filhas em uma carreira considerada de prestígio.

Figura 26 – Grupo de alunas do Ginásio Tiradentes na cerimônia de inauguração do uniforme escolar em 1950



Fonte: O 21 DE ABRIL, abr. 1950, p. 75.

Segundo Regiane Calixto (2013, p. 52), em 1969, a Polícia Militar de Minas Gerais incorporou entre suas competências oficiais o ato de “ministrar educação”, o que consolidava o projeto de expansão da rede de colégios. Todavia, já no início dos anos 1970, diagnosticou-se que essa expansão ocorrera de forma “desordenada”, contando a rede com cerca de 13 mil estudantes na capital e no interior, o que acarretava problemas de gastos e da ausência de um órgão que estabelecesse a filosofia de ensino da instituição (MOTA, 2002, p. 19). Isso teria motivado a criação da lei estadual nº 6.260 (MINAS GERAIS, 1973), que instituiu o Sistema de Ensino da Polícia Militar, disciplinando a criação de novas unidades.

⁷² No período em questão, o ingresso na Polícia Militar exigia apenas a formação na 4ª série do ciclo primário (MILARD; FIGUEIREDO, 2018, p. 20).

A comparação entre o CMBH e o CTPM demonstra que, embora ambas as instituições sejam oriundas do meio militar, a trajetória histórica e os estratos sociais por elas abarcados parecem ter sido consideravelmente diferentes. O CTPM correspondeu a propósitos iniciais bem mais modestos do que o CMBH e, mesmo após sua expansão, parece ter se direcionado ao atendimento de uma clientela mais diversificada socialmente do que o público que frequentava a escola ligada ao Exército. A presença dos próprios policiais militares entre os estudantes do CTPM também parece confirmar os objetivos pragmáticos da escola, que parece ter se ligado pouco a ambições de atrair “vocações militares”.

Ainda nesse sentido, a análise das figuras 25 e 26 demonstra a presença de negros tanto no corpo docente quanto no discente do CTPM. Como Cotta (2020) afirma, a partir da abolição da escravidão e com a República, o ingresso na então Força Pública constituiu-se em uma alternativa de ascensão social para afrodescendentes, especialmente no contexto de ampliação dos efetivos policiais nas décadas iniciais da Primeira República. Além da inserção profissional, o ingresso na carreira policial representava uma oportunidade de acesso à educação para o indivíduo e sua família – no que, provavelmente, o CTPM pode ter contribuído.

Por sua vez, se, ao menos inicialmente, o CMBH encontrava-se em uma posição desvantajosa de prestígio frente ao CMRJ, em Minas a escola parece ter se firmado como o principal centro da educação militar do estado. Mas a construção do discurso de excelência pela instituição passaria ainda pela elaboração de uma série de estratégias que legitimassem essa representação, como será abordado no capítulo seguinte.

5 AS ESTRATÉGIAS DE (AUTO)AFIRMAÇÃO DA EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO MILITAR

Gestado em meio a um projeto de afirmação das elites militares de Minas Gerais e do processo de expansão das instituições de ensino secundário, o Colégio Militar de Belo Horizonte construiu um discurso de excelência que antecedeu sua inauguração e se reafirmou nos anos seguintes. Nas celebrações do décimo aniversário da escola, em 1965, o comandante coronel Roberto Gonçalves definia a instituição como um “colégio padrão”, enumerando os elementos que ele considerava como a comprovação desse *status*.

[...] Padrão no ensino, como demonstra o aproveitamento que têm logrado nossos alunos, em concursos e cursos superiores. Padrão na disciplina. Disciplina que não é mera palavra sem sentido, mas conduta diuturnamente exercitada no Colégio, em casa, na rua, onde quer que esteja um dos nossos soldados de uniforme fulvo-escarlata, certos que estão de que

“A disciplina militar prestante

Não se aprende, Senhor, na fantasia,

Senão vendo, tratando e pelejando”.

Padrão nas virtudes cívicas, no culto àqueles gigantes que, no passado, ergueram as colunas mestras de uma Pátria dadivosa que temos o compromisso solene de transmitir aos nossos pósteros, una, indivisível, sagrada e forte. (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 24).

Na esfera discursiva, o sucesso acadêmico ou profissional, a disciplina e o civismo seriam, portanto, elencados como os critérios que conformariam a excelência do colégio. Todavia, a despeito de sua vinculação à estrutura escolar preexistente dos colégios militares, iniciada pelo CMRJ, o CMBH era uma instituição relativamente nova no contexto da capital mineira e que ambicionava atrair um público oriundo da classe média. Diante disso, o colégio precisou elaborar uma série de estratégias que conferissem legitimidade à instituição e afirmassem – ou, mais propriamente, autoafirmassem – a excelência da escola. Logo em sua fundação, e ainda que não contasse com dados concretos de algum sucesso acadêmico superior dos egressos, o CMBH construiu um discurso que atribuía uma excelência “predestinada” e “natural” à instituição.

Um dos valores pelos quais esse discurso que autoafirmava a excelência da escola parece ter se orientado seria a ideia de prestígio, ou seja, a atribuição de um valor social positivo e que propendesse a opinião pública a naturalizar a excelência do colégio. É curioso contrapor essa definição do conceito de prestígio à sua associação com a ideia de prestidigitação, o uso de truques por ilusionistas que buscam manipular a atenção do espectador. A busca pelo respaldo político e jornalístico e a exaltação da estética militar exemplificam essas ferramentas que visavam direcionar a atenção do público às virtudes do colégio, ao mesmo tempo em que as tensões eram ocultadas.

Outro valor que parece ter ocupado um espaço crucial no discurso de excelência foi a distinção, que, como Braghini (2005, p. 48) argumenta, caracteriza-se pela exaltação de um conjunto de qualificações que tornariam uma escola “excepcional”. Alinhando-se a um padrão histórico de funcionamento do ensino secundário, o CMBH reforçou o pensamento de que a rigidez na seleção e avaliação dos estudantes, assim como a vigilância de seu comportamento, resultariam na formação de indivíduos de sucesso no âmbito pessoal e profissional. A isso se somaria a especificidade militar da instituição, que ofereceria um diferencial no sentido da ênfase disciplinar e cívica e que exemplificaria a já retratada percepção de superioridade militar sobre o mundo civil.

A perspectiva de seletividade e de exigência acadêmica também constituíam os pilares desse discurso. Como a análise de Lisboa e Gouvea (2016) indica ao descrever os elementos elencados pelo Colégio Estadual em Belo Horizonte para demonstrar sua excelência, a dificuldade de acesso e de progressão na estrutura seriada eram consideradas positivas e comprovariam a seleção de uma “elite intelectual”. Se, no meio escolar civil, essa concepção de “excelência pela exigência” passou a ser questionada, principalmente a partir dos anos 1980, no CMBH ela se manteve, alimentada pelo ambiente militarizado, tradicional e abertamente seletivo que caracteriza o colégio.

Para Fábio Freire (2015, p. 83) a despeito de suas expectativas sobre o “despertar de vocações militares” ou não entre seus alunos, os colégios militares idealizavam uma formação que se aproximava do conceito da filosofia grega clássica de *aretê*, a saber, a excelência e superioridade obtidas pelo cumprimento do propósito ao qual o indivíduo estaria destinado e que se manifestava em uma série de virtudes morais. O conceito de *aretê* é associado à aristocracia, um grupo social historicamente ligado à atividade da guerra e ao discurso de distinção.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que buscava se legitimar perante os estratos sociais médios alinhando-se aos elementos de excelência preexistentes nas escolas secundárias civis, o CMBH explorou a ideia de distinção potencializada pelo caráter militar que o diferenciava. A partir desses pressupostos, a construção de um discurso de excelência passou pela tensão entre as expectativas ou idealizações do que o CMBH se propunha a ser e os elementos concretos ou mensuráveis que supostamente confirmassem essa excelência.

Para compreender essas tensões, este capítulo se desdobra na análise e na problematização das estratégias adotadas pelo colégio para exaltar sua excelência. Para isso, propõe-se a organização em três eixos principais: a ideia de tradição, em torno da qual se elaboraram estratégias que exaltam e naturalizam um “passado de excelência” a ser perpetuado;

a ideia de prestígio, sob a qual são exploradas alianças com autoridades e órgãos externos e a projeção da imagem pública do CMBH no Brasil e em Minas Gerais; e a ideia de sucesso, pela qual o colégio buscou afirmar a qualidade da educação ministrada e a distinção de seus estudantes.

5.1 A “excelência pela tradição”

Inserindo-se em um universo militar, no qual o apego às tradições constitui um dos valores basilares, os discursos elaborados sobre a excelência dos colégios militares tinham como ponto de partida uma perspectiva memorialística e laudatória, alicerçada na ideia de continuidade. A gradação entre a exaltação da pátria, do Exército e dos colégios militares interliga esses elementos, sob um pensamento conservador que legitima seus discursos e práticas como uma espécie de receituário que, se cumprido com rigor, perpetuaria a excelência nas instituições.

5.1.1 A “boa tradição” dos colégios militares e a associação com o Exército

O respaldo no passado representou um desafio no contexto específico do surgimento do CMBH, uma unidade nova na rede e localizada em uma cidade que, embora fosse uma capital, não gozava de uma tradição ou grande efetivo do Exército. Portanto, ao menos nos anos iniciais que se seguiram à sua criação, o CMBH precisou atrelar seus discursos e práticas de tradição a instituições que o antecederam, em particular aos colégios militares do Rio de Janeiro e de Barbacena.

Essa perspectiva baseava-se na premissa de que haveria uma transmissão “natural”, entre as escolas, de elementos que confeririam a excelência almejada pelo colégio mineiro, como que “predestinando” a instituição ao sucesso. Paralelamente, observou-se a transmissão de estratégias discursivas usadas nas unidades mais antigas e que pudessem ser capazes de legitimar a suposta excelência, nas quais o “sucesso” do colégio ancestral seria uma garantia do bom funcionamento do novo colégio.

Para Fabiana Leal (2009), o prestígio do CMRJ foi mobilizado como um argumento para a expansão da rede de colégios militares. Para isso, eram destacados elementos como a sofisticada estrutura escolar do colégio, que contava com uma biblioteca com mais de 5 mil volumes, um Museu Militar, uma sala de armas, um campo de exercícios, uma linha de tiro, um gabinete de Física, um laboratório de Química, um museu de História Natural e um salão de

cinema com 300 lugares (LEAL, 2009, p. 8). Outro elemento alardeado era o sucesso acadêmico de seus egressos, como é narrado por Dulcídio Pereira, egresso do colégio e professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em discurso na festa dos ex-alunos do CMRJ ocorrida em 1953.

Naquela época em que terminei o curso nesta casa, a única faculdade civil que exigia exame era a antiga Escola Politécnica. E esse exame era difícil, entregue a homens de envergadura de um Francisco Cabrito e de um Otto de Alencar. Pois bem. Os candidatos que terminavam o curso do Colégio Militar eram dispensados dessa prova de habilitação, porque seus conhecimentos eram, pela congregação da Politécnica, considerados de nível bem acima dos daqueles que vinham de outros colégios, alguns também de grande valor. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 64).

Se o objetivo inicial de constituir um “amparo social” aos filhos órfãos e pobres de militares pouco se concretizou na trajetória dos colégios, a crescente busca pela distinção e pelo prestígio da instituição e de seus alunos incorporou-se como um objetivo presente em todos os ciclos de expansão dos colégios militares. Tanto na criação da unidade de Barbacena, em 1912, como a de Belo Horizonte em 1955, a exaltação da formação cívico-militar proporcionada pelo modelo dos colégios militares aparece como uma peça discursiva. Mesmo os episódios de fechamento das unidades são minimizados no discurso como “acidentes” ou fruto de “maquinações políticas”, incapazes de deter o “curso natural de excelência” que os colégios seguiam.

Essa ênfase na ideia de continuidade como uma espécie de fiadora da excelência, em particular na relação entre os colégios de Barbacena e de Belo Horizonte, foi explicitada em discursos das autoridades do período, como se pode observar no Boletim Interno do CMBH de 15 de março de 1956, no qual é destacada a continuação das “gloriosas tradições” da antiga escola.

Ao fazê-lo, tenho, no coração e no pensamento, a viva lembrança do antigo Colégio Militar de Barbacena, onde iniciei a minha formação, trazendo do lar o vigor das esperanças e dos sãos princípios com que meus genitores me orientaram para a conquista do futuro.

[...]

Ao recordar-lhes os nomes e os méritos, procuro também inspiração e alento para consagrar-me, de corpo e alma, à tarefa de erguimento do novo Colégio, que há de honrar a tradição daquele que o precedeu, entreabrindo-lhe os rumos a seguir. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 177-178).

Da mesma forma, a produção memorialística de autores como Figueiredo e Fontes (1958) e Valladares (1956) se orientou pela ideia de continuidade e de “predestinação” de sucesso dos colégios militares. Nas obras desses autores, a excelência é um atributo *a priori* tanto do CMRJ quanto do Colégio Militar de Barbacena, sobre o qual quase nada é problematizado e cuja transmissão a novas unidades parece ser vista como automática.

Ora, submetidos os alunos a um regime disciplinar rigoroso, obrigados a exames de madureza “destinado a verificar se o aluno assimilou a soma de cultura intelectual necessária à vida prática”, com o curso secundário de seis anos – em 1912 o Colégio

havia mostrado ter sido criado em boa hora e estar plenamente a preencher o objetivo. Os resultados eram incentivadores. O Exército mais se convenceu da necessidade de espalhar uma eficiente rede de Colégios Militares pelo Brasil inteiro. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 65).

Por sua vez, o próprio CMBH reforçou sua vinculação aos colégios do Rio e de Barbacena, cuja “excelência natural” constituiria uma herança valiosa para uma instituição recém-criada. Isso pode ser observado, por exemplo, pela preservação na escola de Belo Horizonte de um acervo de fotografias e documentos relativos à unidade de Barbacena, em uma disposição que remete a álbuns de fotografias familiares.

Figura 27– Alunos do Colégio Militar de Barbacena formados para instrução



Fonte: Arquivo do Colégio Militar de Belo Horizonte, 1916.

À narrativa de tradição dessa “excelência natural de origem” do CMBH, ajunta-se um elemento mais nítido de continuidade, que foi o ingresso de corpo docente e discente oriundo do CMRJ ou de Barbacena. Dois exemplos explicitam isso: a indicação do general e ex-aluno do colégio de Barbacena, Newton O’Reilly de Souza, como primeiro comandante; e a escolha do general Afonso Fernandes Monteiro, ex-comandante do antigo colégio militar mineiro, para receber simbolicamente o número 1 na relação do corpo discente da nova unidade, por sugestão de O’Reilly e com aprovação do ministro Lott, para o qual “o respeito aos velhos servidores da Pátria é uma das virtudes a ser transmitidas às novas gerações” (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 95). Como parte da solenidade de inauguração da escola, houve um desfile de ex-alunos de colégios militares e dos novos estudantes do CMBH, reforçando a imagem de continuidade, amplificada pelos relatos saudosistas dos registros do evento, como o do **Anuário** do CMBH de 1965.

A Bandeira Nacional, no topo, a drapejar à derramada luz dum sol fagueiro. Embaixo, felizes, 226 corações infantis, orgulhosos na farda nova, – e com eles muitos dos ex-alunos do extinto Colégio Militar de Barbacena, que viam renascer, no mesmo solo

de Minas Gerais, outro educandário para religar a interrompida tradição militar de civismo, honestidade e cultura, que em Barbacena, em 1925, condenavelmente se quebrara. Este presente uma delegação de alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 99).

Até mesmo os polêmicos exames de admissão ao colégio mineiro de 1957 também podem ser citados como um exemplo explícito dessa continuidade. Se, por um lado, a matrícula no CMBH era vista como um caminho alternativo de entrada no CMRJ, isso não excluía uma “expectativa de excelência” por parte dos pais de alunos do Rio de Janeiro, que esperavam encontrar uma instituição nos mesmos moldes do CMRJ.

Em uma perspectiva mais ampla, o CMBH também buscou ancorar seu discurso de excelência no pertencimento ao Exército. A importância estratégica conferida por essa instituição à escola pode ser destacada, no contexto da inauguração do colégio, pela presença não só do ministro da Guerra Henrique Teixeira Lott e de diversos oficiais, mas de uma delegação enviada pela Academia Militar das Agulhas Negras (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 98).

Para além da óbvia inserção institucional na organização militar, o CMBH buscou se alimentar da crença no prestígio do Exército entre a população, supostamente passível de transmissão para a escola. Outra crença incorporada pelo colégio diz respeito à legitimidade e eficiência da atuação de organizações militares no campo educacional em comparação com as instituições de ensino civis. Sobre esse assunto, Morris Janowitz já destacara, no período da Guerra da Coreia (1950-1953), a postura crítica que os militares dos Estados Unidos externavam acerca dos resultados da educação no país, particularmente no que consideravam uma “deficiência cívica”.

Em particular, as autoridades militares dispõem-se a desafiar a eficiência da educação americana mais abertamente que ao sistema econômico. [...] Alguns líderes militares afirmaram que os civis recrutados para a Coreia não se encontravam adequadamente doutrinados com uma compreensão ideológica da democracia ou com suficiente patriotismo; isso levava a um desempenho militar deficiente. Na concepção militar, o sistema educacional é não só inadequado para tratar a massa do corpo discente, como também fracassa em produzir talentos superiores para a defesa nacional. (JANOWITZ, 1967, p. 246).

De acordo com o autor, nos discursos dos militares dos Estados Unidos, o desempenho escolar estaria diretamente associado aos valores militares, demonstrando a já citada transposição, operada pelos militares, entre os mecanismos que produzem eficiência militar e os que produziram a excelência educacional, tais como disciplina, hierarquia e civismo. Pode-se propor, a partir disso, que, segundo as lideranças das Forças Armadas, elevar a eficiência militar de um país deveria constituir um dos objetivos da estrutura educacional, transformando a educação em um ativo estratégico.

É possível relacionar a análise de Janowitz com o contexto brasileiro pela proposição da existência de uma crença de que os colégios militares produziram efeitos de qualidade acadêmica – os “talentos superiores” aludidos pelo autor – tanto no campo civil (sucesso profissional) quanto no militar (formação de elites militares). A constante referência nos discursos das autoridades do CMBH ao propósito de “despertar vocações” parece apontar que o ingresso de seus estudantes em postos de prestígio nas Forças Armadas constituiria um critério específico de aferição da excelência. Todavia, a adesão relativamente baixa à carreira militar parece ter minimizado esse impacto.

Se a associação com o Exército foi empregada pelas lideranças do CMBH como uma estratégia para atestar a excelência, a escola, por sua vez, constituiu uma peça valiosa de propaganda da instituição entre os civis. Corroborando essa observação, Fabiana Leal (2009, p. 1) demonstra que, no ciclo de expansão dos colégios militares ocorrido entre os anos 1950 e 1970, a educação foi utilizada como uma ponte entre militares e civis e um espaço de disseminação dos ideais defendidos pelas organizações militares.

5.1.2 Os espaços e dispositivos de memória

A transmissão institucional da “excelência”, não só nos colégios militares, mas mesmo em outros espaços ligados ao ambiente militar, é orientada pelo valor da tradição, que, por sua vez, manifesta-se em um sistema de espaços e práticas de memória, como Fábio Freire também observa ao analisar a trajetória institucional do CMRJ.

[...] as Forças Armadas fazem um uso singular de seu passado, afirmando-o como representativo do que elas são e do que sempre serão, ao ponto de vestirem-se dessa “história” – idealizada, neste ponto – e ostentarem-na, em um misto entre o que é do seu passado, como instituição, e o que presta conta ao passado do próprio país. Essa história afirmada faz parte de um patrimônio imaterial umbilicalmente ligado à própria perenidade institucional, no que contribui para a desejada entrega pessoal de cada um de seus membros ao corpo maior que é a Força Armada. (FREIRE, 2015, p. 57).

O discurso histórico e memorialístico das Forças Armadas, orientado por essa ideia de perenidade institucional, tem como base a continuidade em relação a um passado idealizado. Nessa relação, o passado legitima as práticas do presente e aponta para um “destino” futuro, perpetuando, através das tradições, os ideais que norteiam o universo militar e estabelecendo uma narrativa de glórias. Assim, no discurso militar, o sucesso e a excelência do passado e do presente são naturalizados, imiscuem-se e confirmam-se mutuamente, projetando-se para o futuro.

Uma das manifestações desse discurso é o que Freire denomina como “pedagogia patronímica”, assim descrita pelo autor:

A tradição do patronato das turmas espelha um costume francês, absorvido no Brasil pela simpatia do Exército àquele país vitorioso na 1ª Guerra Mundial. É importante lembrar que um *patron* é um patrono (protetor), mas é, também, um padrão (modelo): foi inaugurada a tradição dessa escolha de representantes que, intitulado uma turma de formação, devem enfeixar aquelas características julgadas relevantes e condizentes com o *ethos* militar. Nesta direção, começou a prática pedagógica [...] de eleger os vultos militares (principalmente da Guerra do Paraguai) como patronos das armas, quadros e serviços do Exército, idealizando características que estes vultos teriam demonstrado em suas atuações e que são julgadas imprescindíveis para o bom desempenho profissional, nos dias de hoje, dos militares das armas apadrinhadas. (FREIRE, 2015, p. 63).

Os patronos exercem, portanto, uma função quase hagiográfica nos discursos militares, em que seus supostos atributos e gestos heroicos deveriam tornar-se objeto de veneração e emulação, principalmente por parte dos jovens. No contexto do CMBH, a escolha do marechal Esperidião Rosas para batizar a escola demonstra isso, além da exaltação de indivíduos como o ministro Henrique Lott, o governador Clóvis Salgado e o coronel Clorindo Valladares, todos considerados “pais” da instituição. A veneração aos patronos passa também pela presença de elementos visuais: por exemplo, na cerimônia de inauguração da unidade, a delegação de oficiais enviados pela AMAN presenteou a escola com um busto do marechal Armando Trompowsky, patrono do ensino no Exército, e que ainda se encontra presente na entrada do prédio que abriga as salas de aula.

Figura 28 – Busto do marechal Armando Trompowsky

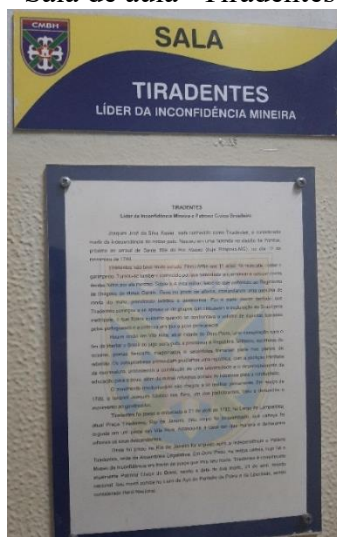


Fonte: Fotografia do acervo do autor, 2019.

Na entrada do prédio administrativo do colégio encontram-se ainda quatro bustos, respectivamente do Duque de Caxias (patrono do Exército Brasileiro), do brigadeiro Antônio

de Sampaio (patrono da Arma da Infantaria), do marechal Manoel Luís Osório (patrono da Arma da Cavalaria) e do marechal Emílio Luís Mallet (patrono da Arma da Artilharia) As salas de aula da escola também são vinculadas a heróis cívicos ou indivíduos célebres na história brasileira, como Tiradentes, Santos Dumont e Maria Quitéria⁷³, por meio de pequenos textos biográficos afixados na entrada das salas.

Figura 29 – Sala de aula “Tiradentes” no CMBH



Fonte: Fotografia do acervo do autor, 2019.

Personalidades civis importantes também nomeiam as salas de aula, por exemplo, Santos Dumont (1873-1932).

Figura 30 – Sala de aula “Santos Dumont” no CMBH

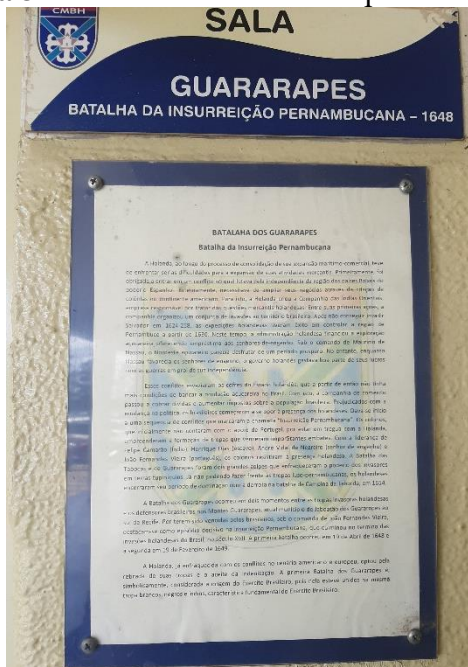


Fonte: Fotografia do acervo do autor, 2019.

⁷³ A escolha pela combatente baiana Maria Quitéria (1792-1853), considerada uma heroína no processo de independência do Brasil, pode ser associada à entrada de jovens do sexo feminino na instituição, ocorrida a partir de 1989.

Outro elemento empregado para nomear as salas são eventos históricos de natureza militar, como batalhas.

Figura 31 – Sala de aula “Guararapes” no CMBH



Fonte: Fotografia do acervo do autor, 2019.

A associação das salas com heróis cívicos brasileiros parece ser um indício da “pedagogia patronímica” sugerida por Fábio Freire (2015), visando reforçar laços de tradição e de memória institucional nos estudantes. Além disso, fica implícito um processo de construção de identidade para cada sala baseada não só em critérios formais escolares como a seriação ou o agrupamento em turmas, mas em uma espécie de “apadrinhamento” simbólico da sala por um herói cívico, confirmando uma perspectiva quase hagiográfica.

Possivelmente sob inspiração dessa prática de exaltação de patronos, iniciativas por parte de funcionários para elaboração de uma memória laudatória também receberam destaque pela instituição. Um exemplo é o conjunto de placas custeadas por quatro integrantes da escola⁷⁴ em seu fechamento, no ano de 1988, com a promessa de fixação em caso de reabertura, o que ocorreu em 1994.

⁷⁴ Tenente coronel Marcelo Álvaro de Souza, capitão Wilson Lopes Horta, 1º tenente Wallace Slocowick Maia e Neif Nagib Campos Sales.

Figura 32 – Placas em homenagem à reabertura do CMBH em 1993



Fonte: Fotografia do acervo do autor, 2019.

No exemplo em questão, transparece uma dimensão quase profética que embasa, mais uma vez, o discurso memorialístico da instituição, no qual a narrativa dos acontecimentos segue um encaminhamento heroico e que, invariavelmente, confirmaria as expectativas de sucesso e excelência. A partir disso, pode-se demonstrar que os espaços e dispositivos de memória são empregados para elaborar uma autorrepresentação dessa excelência, baseando-se em uma visão providencialista da própria história, em que a naturalização e a ideia de “destino” se somam. Construída essa narrativa exclusivamente positiva, sua reprodução acontece através de dispositivos que simbolizam os “bons exemplos” do passado a serem imitados pelos estudantes.

5.1.3 A ênfase nas práticas e na simbologia cívica

Na comparação entre as práticas cívicas do CMBH e de escolas civis da década de 1950, havia uma percepção comum da centralidade que deveriam ocupar no cotidiano escolar, podendo ser citados como exemplos os desfiles e as cerimônias envolvendo símbolos nacionais como o hino e a bandeira brasileira. É possível sugerir que a adesão a essas práticas pode ter constituído um critério de afirmação da excelência escolar no período, especialmente em instituições de orientação conservadora. A execução meticulosa e ordenada dessas práticas seria uma forma não só de reafirmar o controle disciplinar sobre os estudantes, mas também de

supostamente produzir um alinhamento político-ideológico entre eles e as escolas, sob uma perspectiva nacionalista e tradicional.

Nesse período, a participação em desfiles cívicos e a execução de cerimônias com símbolos nacionais eram procedimentos relativamente disseminados nos meios escolares, cuja realização, por si só, ainda não conferia aos colégios militares uma diferenciação tão significativa. Porém, o CMBH e as demais unidades depositavam na realização das práticas cívicas um caráter identitário muito mais profundo, que remetia, obviamente, à sua associação com o Exército e seus valores. Nesse sentido, mais do que meramente comparar o número de alunos participantes em cerimônias ou a frequência com que estas ocorriam nas escolas civis e militares, a análise da especificidade do papel que as práticas cívicas tiveram nos colégios do Exército passa pela constatação de sua centralidade na formação de uma identidade institucional.

Essa centralidade, que sobreviveu ao crescente esvaziamento do civismo de cunho tradicional e solene no ambiente escolar nas décadas finais do século XX, consolidou-se, cada vez mais, como um elemento de distinção dos colégios militares, sendo possível estabelecer uma analogia com a reflexão de Bourdieu sobre a importância, do ponto de vista da distinção social, da manutenção de práticas de consumo conspícuo.

Por isso, explica-se o espaço reservado pela procura da distinção a todas as práticas que, à semelhança do consumo artístico, exigem uma despesa *pura, sem qualquer retorno*, assim como à coisa, sem dúvida, mais preciosa e mais rara – sobretudo, entre aqueles que, tendo o mais elevado valor mercantil, menos o desperdiçam –, ou seja, o *tempo*, tempo consagrado ao consumo ou à aquisição da cultura pressuposta no caso de consumo adequado. (BOURDIEU, 2013, p. 263, grifos do autor).

A analogia aqui proposta é que, mesmo com a crescente preocupação nas reformas do ensino secundário, durante o século XX, em torná-lo mais prático e alinhado às competências profissionais, os colégios militares continuaram a investir tempo (formaturas, ensaio para eventos), estrutura (pátios, bustos, bandeiras) e pessoal na manutenção de práticas cívicas tradicionais. Dessa maneira, eles visavam enfatizar sua distinção das instituições do meio civil e angariar o prestígio entre um público que prezasse esses elementos.

Associada a isso esteve a produção de um discurso de excelência que tinha como pano de fundo a distinção militar perante o universo “paisano”, uma vez que a educação nos colégios militares tinha como uma de suas expectativas a formação de vocações militares, como o **Breviário cívico** da instituição define.

Ao aluno do Colégio Militar, colocado sob a proteção do Exército, **como futuro Aspirante à hierarquia das Forças Armadas ou das atividades civis**, são ministrados o ensino e a instrução, tendo em vista a sua educação cívico-militar. Neste ambiente de trabalho e de aprimoramento, vive o jovem orientando-se no sentido de

sua **formação para soldado e cidadão**, com os seus direitos e os seus deveres. (ALMEIDA, 1961, p. 12, grifos nossos).

A duplicidade de objetivos na formação dos estudantes salientada no trecho ajuda a explicar o papel ocupado pelas práticas cívicas no CMBH, que naturaliza o civismo como um “indicador de excelência” tanto para a atuação em atividades militares quanto nas civis. A partir disso, os colégios militares parecem ter elaborado um discurso no qual reivindicavam para si o papel de expoentes máximos de um modelo de educação, na qual o civismo é um valor absoluto em si mesmo e garantidor do sucesso.

Um elemento onipresente nas atividades cívicas desenvolvidas no CMBH foi o apreço à bandeira do Brasil. O **Breviário cívico** do CMBH dedica uma sessão a defender a importância do “culto à bandeira nacional” por parte dos alunos, elaborando um discurso que abarcava tanto o aspecto religioso quanto o filosófico.

[A bandeira nacional] Desperta a lembrança da fé gloriosa dos nossos antepassados e o descobrimento desta parte da América, não já por meio de um sinal, mas por meio de uma constelação (Cruzeiro do Sul), cuja imagem só pode fomentar a mais vasta fraternidade – porque nela o mais fervoroso católico contemplará os mistérios insondáveis da crença e o pensador mais livre recordará o caráter subjetivo dessa mesma crença e a poética imaginação dos nossos antepassados.

[...]

No PRESENTE, o povo brasileiro, como todos os povos, acha-se vivamente solicitado por duas necessidades, ambas imperiosas, que se resumem nas palavras ORDEM E PROGRESSO. Todos sentem, por um lado, que as instituições humanas são suscetíveis de APERFEIÇOAMENTOS. Ora, acontecendo que o tipo da ORDEM só foi fornecido pelo regime teológico e guerreiro passado, e que o PROGRESSO tem exigido a eliminação, por vezes violenta, de certas instituições, o espírito público foi levado empiricamente a supor que as duas necessidades eram irreconciliáveis. Daí a formação de dois partidos que guerreavam. No entanto, a dinâmica social, fundada por Augusto Comte, para completar e desenvolver a estática social, fundada por Aristóteles, demonstra que as duas necessidades, longe de serem inconciliáveis, por toda parte se harmonizam. (ALMEIDA, 1961, p. 36-37, grifos do autor).

O pensamento do general Eduardo de Almeida, então comandante do CMBH, está claramente relacionado à filosofia positivista, explicitada na referência a Augusto Comte e na análise histórica que tem como eixo o lema positivista “ordem e progresso”. A inclusão dessa reflexão em manual de conduta para os alunos indica a tentativa de se conciliar tradições de pensamento diversas sob um ideal de “harmonia social”, no qual a hierarquia ocupava um papel preponderante.

Outro símbolo que, especificamente nos colégios militares, reveste-se de grande prestígio é o brasão da instituição. Cada unidade possui um brasão, que mantém um padrão heráldico comum na rede e que é exibido no estandarte⁷⁵ das escolas.

⁷⁵ O Colégio Militar do Rio de Janeiro foi o primeiro a ter um estandarte, criado em 1933, quando o marechal Esperidião Rosas (o mesmo que dá nome ao CMBH) foi comandante da unidade.

Figura 33 – Brasão do CMBH

Fonte: Ministério da Defesa, 26 jan. 2022.

O castelo prateado dentro da estrela de cinco pontas no centro do brasão é o principal símbolo dos colégios militares e também aparece costurado nos uniformes dos alunos. A estrela simboliza a ideia de vitória em batalha, com a cor vermelha reforçando o sacrifício. Já o castelo de prata, além de representar o colégio em si, como fortaleza, ainda evoca o símbolo da Arma de Engenharia do Exército Brasileiro.

A execução de “formaturas de alunos” ou formações de “ordem unida”, quando os estudantes executam marchas e perfilam no pátio da escola, também se tornou um ritual marcante no cotidiano da instituição, como é exibido em uma fotografia do **Anuário** do CMBH, de 1965.

Figura 34 – Formatura de alunos no CMBH em 1965

Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 44.

Formaturas como as da figura 34 ocorriam às 7:15 da manhã, quando eram realizadas comunicações, leituras de boletins, comemorações cívicas ou a recepção de visitantes ilustres

e, após esses procedimentos, os estudantes entravam marchando nas salas para iniciar as aulas. O cumprimento dessa rotina explicita os aspectos marciais do CMBH, reforçando sua identidade e adesão aos valores e às práticas das casernas. A descrição elaborada pela **Revista do CMBH** sobre a primeira participação do colégio em um desfile do Dia da Independência, em 1956, parece também indicar como as práticas cívicas se orientavam para o reforço da identidade militar.

Marchando na vanguarda das tropas, em primeiro uniforme, com barretina, penacho e dragonas, armado de fuzil, sob o comando de seu Comandante-Aluno, o Corpo de Alunos fez vibrar o povo, que via desfilar “os menores soldados do mundo”, no dizer do major-general R. F. Sink, do Exército Americano, que deles recebera continência quando em visita ao estabelecimento. (REVISTA DO CMBH, 1965, p. 6).

Percebe-se que diversas práticas estabelecidas nos colégios militares evidenciam a dimensão cívica como conformadora da identidade (e da alegada excelência) desses espaços: o uniforme, a execução de formações de ordem unida, a criação de bandeiras próprias para as instituições, as saudações com continência, a ênfase dada à reverência dos símbolos pátrios em momentos cívicos e de figuras históricas consideradas exemplares. Em todos os exemplos, o reforço da identidade cívico-militar do CMBH, em seu caráter formal e solene, manifestaria-se como um indicador de excelência elaborado por seus próprios membros, uma vez que a escola opera em um universo simbólico no qual essas práticas têm tanto valor para a instituição quanto o sucesso acadêmico dos estudantes, além de atrair a simpatia de segmentos sociais conservadores.

5.2 A “excelência pelo prestígio”

A projeção de uma imagem positiva do Exército (enquanto instituição) e dos militares (enquanto um grupo social e profissional) no Brasil norteou os esforços na difusão dos colégios militares no país. Aproveitando-se de sua capilaridade no território nacional, as autoridades militares exploraram a presença das escolas como um mecanismo de exposição pública. Além disso, as alianças com setores políticos simpáticos aos valores militares e com veículos de imprensa foram empregadas para compor uma imagem favorável no meio civil, de forma a legitimar a expansão da rede de colégios militares.

5.2.1 O caráter integrador e “nacional” do colégio

A despeito das dificuldades operacionais e do longo processo de formação de uma identidade profissional e política por parte do Exército no Brasil, essa instituição era uma das poucas, na esfera federal, que se fazia presente em todas as regiões do país na primeira metade do século XX. Como Beatriz da Costa e Cunha (2012, p. 28) afirma, ainda na Primeira República, a concentração dos efetivos militares em estados como o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul não impediu o Exército de estabelecer estruturas em outras partes do território e de incorporar uma perspectiva relativamente unificada de atuação que envolvia a “formação de cidadãos” nesses espaços.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a expansão da rede de colégios militares no país deslocava a tendência de concentração da estrutura no CMRJ para a formação de núcleos nas principais regiões do Brasil. Pode-se relacionar esse movimento com as discussões elaboradas pela política desenvolvimentista em curso no país, que tinha na ideia de integração nacional uma de suas metas centrais. Essa ideia foi exemplificada pela construção da nova capital federal, Brasília, no Planalto Central do país, em 1960, e pela criação de órgãos de desenvolvimento regional como a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) em 1959 e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em 1966.

Nesse sentido, a criação dos colégios militares em várias regiões do país pode ter se inspirado nas políticas de integração nacional. Ao saudar o Ministério da Guerra pela criação do Colégio Militar de Recife em 1959 (mesmo ano de criação da SUDENE, considerada uma “esperança de redenção econômica do Nordeste” em seu discurso), o deputado pernambucano Arruda Câmara (PDC) exaltou as vantagens que os colégios militares traziam para a formação militar no Brasil.

Os Colégios Militares têm ademais uma grande missão: a de nacionalizar as Forças Armadas – desejo explicar melhor – a de fazer com que as populações de todos os Estados possam integrar as Forças Armadas e ali concorrer para fortalecer a unidade nacional.

Com a criação de alguns Colégios Militares, as populações dos estados onde forem instalados esses estabelecimentos de ensino tiveram facilidade de preparar, de formar seus filhos. E estes constituem a grande massa no seio das classes armadas.

Com a expansão dos Colégios Militares nas diversas regiões, pais de famílias pobres, que não podiam mandar seus filhos, apesar das boas vocações militares que se perderam e se perdem ainda, para as regiões longínquas, com grandes dispêndios, agora terão esse lugar acessível e a preço módico, a facilidade de encaminhar seus filhos nas carreiras militares. E, assim, o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, as Forças Armadas que têm a grande missão da manutenção da ordem interna e da lei e da defesa da integridade e da dignidade da Pátria, terão, com os Colégios Militares, representantes de todas as regiões e das populações de todos os estados para integrarem seus quadros de oficiais. (BRASIL, 16 dez. 1959, p. 9690).

Na visão do deputado, os colégios militares ocupariam um papel estratégico na composição dos efetivos das Forças Armadas ao “nacionalizá-los”, ou seja, ao distribuir de forma mais ampla as bases de composição do oficialato. É importante ressaltar a ênfase que o parlamentar confere ao fato de essa formação se dirigir ao quadro de oficiais, o que demonstra que as vocações militares ambicionadas pelos colégios tinham como meta a entrada nos estratos superiores das organizações militares.

A criação do CMBH em 1955 parece ter se orientado por essa perspectiva, que mesmo antes de sua criação já era exaltada como uma vantagem da instituição. Para Valladares, durante sua atuação nas discussões sobre a instalação em Belo Horizonte de um novo colégio militar mineiro, o potencial de sucesso do CMBH rivalizava até mesmo com as condições de estudo no CMRJ.

Ficaria mais, o Colégio, numa cidade central, de clima e condições estudantis excepcionais; equidistante da atual e da futura capital do país.

A uma hora do Rio, apresentando mesmo a uma família ali residente, superiores condições gerais, em ter um filho neste Colégio, sobre o do Rio, dada a vida tumultuária, quente e difícil dessa cidade.

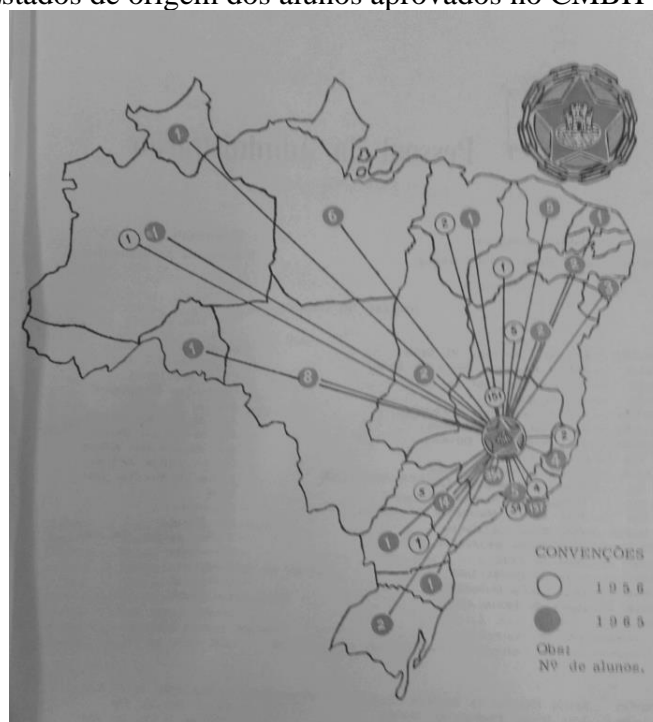
Haja visto as dificuldades de transportes, as longas distâncias dos seus locais; e a circunstância de já se achar o Colégio do Rio excedendo aos limites da capacidade normal.

Também não há a menor dúvida de que, a uma família do interior, de qualquer Estado, Belo Horizonte oferece melhores vantagens do que a cidade do Rio.

Ora, um Colégio Militar, de cunho nitidamente federal e, sobretudo, NACIONAL, não deve atender somente aos que moram na capital da República, mas distribuir o seu acesso equitativamente, pelo menos, à maioria dos estados. (VALLADARES, 1956, p. 69, grifo do autor).

A hiperbólica descrição das vantagens de Belo Horizonte no discurso de Valladares estava embasada em um sentimento regionalista e em seus interesses políticos no processo de instalação do CMBH, principalmente o projeto de formação de elites militares mineiras. A posição geográfica da cidade e de Minas Gerais é mobilizada como argumento para a necessidade da criação da escola e como elemento que a “destinaria” a cumprir uma função na integração nacional.

Dez anos após sua fundação, o CMBH continuou a exaltar essa perspectiva “nacional” de sua formação como um fator que atestaria sua excelência, por atrair talentos de várias regiões do país. A revista do colégio afirmava que a escola era o “espelho da própria nacionalidade, aqui refletida na comunhão espiritual de seus alunos, filhos de civis ou militares, do Centro, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste do Brasil, sem preconceitos de qualquer natureza” (REVISTA DO CMBH, 1965, p. 4-5). No **Anuário** da instituição, do mesmo ano, um mapa foi disponibilizado para ilustrar a procedência de seus estudantes nos anos iniciais de funcionamento.

Figura 35 – Estados de origem dos alunos aprovados no CMBH em 1956 e 1965

Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 29.

A título de visualização, os dados enumerados no mapa do **Anuário** seguem transcritos na tabela 10.

Tabela 10 – Estados de origem dos alunos aprovados no CMBH em 1956 e 1965

Estado/Território	Número de alunos	
	1956	1965
Alagoas	0	3
Amazonas	1	1
Bahia	5	2
Ceará	0	5
Espírito Santo	2	4
Guanabara	54	156
Goiás	0	2
Maranhão	2	1
Minas Gerais	151	354
Mato Grosso	0	8
Pará	0	6
Pernambuco	0	2
Piauí	1	0
Paraná	1	1
Rio de Janeiro	4	5
Rio Grande do Norte	0	1
Rondônia	0	1
Roraima	0	1
Rio Grande do Sul	0	2
Santa Catarina	0	1
São Paulo	5	14

Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 29.

Houve, de fato, uma expansão na amplitude das origens geográficas dos estudantes do CMBH na comparação entre os anos de 1956 e 1965, porém com uma nítida disparidade a favor dos alunos oriundos da cidade do Rio de Janeiro (então parte do estado da Guanabara), confirmando a relação próxima da escola com o público carioca. Porém, um dado ausente no levantamento apresentado pelo periódico diz respeito às transferências que ocorreram durante o curso dos estudantes no CMBH. Essa informação permitiria avaliar se a própria escola realmente atraía alunos para cumprir toda a formação secundária ou se estes buscavam se transferir posteriormente para unidades mais próximas de sua origem, como parece ter ocorrido nos anos iniciais com o CMRJ.

Uma circunstância relacionada com o deslocamento de estudantes para uma localidade, por vezes, distante de sua casa era a condição de estadia deles em Belo Horizonte. Diante disso, a organização da modalidade de internato no colégio foi uma das principais preocupações das lideranças do CMBH, como Valladares assevera ao analisar o problema da diminuição de internatos.

Há cerca de vinte ou trinta anos atrás existiam muitos colégios com internatos, nas capitais.

[...]

Entretanto, quase se extinguíram os internatos. Existem pouquíssimos. Em compensação, multiplicaram-se, em todas as capitais, os centros de diversões, os motivos de atração dos jovens para ambientes que os afastam dos livros. Face a esta situação lutam todas as famílias; e penosamente as do interior.

[...]

[Os jovens] Percorrerão pensões ou as chamadas “repúblicas”, em contato com os colegas de hábitos e temperamentos dispersivos; e, como os das próprias capitais, passarão a frequentar toda sorte de recreações: bailes, clubes, boates, etc. Festas, diversões populares e amigos... farão o sitio suficiente à capitulação imediata dos estudos.

Nestas condições, raríssimos são os pais do interior que conseguem “formar” um filho, mesmo gastando vultosas economias conseguidas com os maiores esforços. (VALLADARES, 1956, p. 13-14).

Observa-se que a análise conservadora de Valladares se concentra menos no aspecto prático da estadia de alunos oriundos de localidades distantes e mais nos efeitos morais e comportamentais que a ausência dos internatos provocava em um contexto repleto do que ele considerava “distrações” dos estudos. Contrapondo-se a esse sombrio panorama, o autor exaltava a suposta influência benéfica que o internato do CMBH proporcionava na formação de seus estudantes.

Recebe o menor com 12 anos. Concluído o curso, ele irá para a Escola Militar ou para qualquer outra Faculdade. Acresce que Belo Horizonte não possui os internatos necessários. Os existentes são de pouca capacidade, não aceitando mais candidatos, como acontece com o colégio Arnaldo. Deste modo, o internato deste Colégio Militar virá preencher mais esta deficiência escolar. E mais, prestará relevantes serviços aos pais do interior; os quais terão um educandário completo; no qual poderão deixar os filhos, com absoluta despreocupação. A estes – aos pais de família do interior, um

colégio neste molde, prestará o mais inestimável auxílio na educação e instrução dos seus filhos. (VALLADARES, 1956, p. 52-53).

Se a instalação do internato no CMBH, a princípio, estaria orientada por seu objetivo prático de conferir condições de estadia aos alunos do interior ou de outros estados, a argumentação de Valladares evidencia que esse modelo se direcionava também a estender o controle sobre a conduta dos estudantes para além do contexto das salas de aula. O internato é pensado como um modelo que reforça tanto a atmosfera de disciplina da instituição quanto a própria identidade dos estudantes enquanto alunos do colégio militar, uma vez que buscava circunscrever suas experiências de juventude e convivência entre os próprios pares na instituição.

Esse movimento não partia apenas dos interesses das lideranças do colégio, mas também era uma demanda dos responsáveis, principalmente de alunos vindos do Rio de Janeiro. Em coluna no **Diário da Noite**, o jornalista Oscar de Andrade comentou sobre a pressão para a abertura de vagas no regime de internato do CMBH para os alunos aprovados e excedentes no CMRJ.

O general Lott, atendendo ao apelo de responsáveis pelos alunos aprovados e excedentes no concurso de admissão ao Colégio Militar do Rio de Janeiro, facilitou a matrícula naquele estabelecimento [CMBH]. Muitos aceitaram a concessão do titular da Guerra. Outros, entretanto, por questão sentimental, não concordaram com a medida. A razão alegada é que um menino de 10 ou 11 anos não pode ficar, como muitos ficaram, em pensões para frequentar as aulas daquele estabelecimento.

[...]

Meninos que, pela sua idade, precisavam de assistência de seus pais, ficaram livremente numa pensão a cuidados de terceiros, que não tinham maior ascendência sobre eles. (ANDRADE, 11 abr. 1957, p. 7).

Andrade ainda afirma que essas reclamações estariam motivando o Ministério da Guerra a organizar a abertura de novos colégios já com a presença de internatos, ampliando seus investimentos uma vez que, para o autor, o ensino militar estava “realmente se impondo no meio civil”. É importante ressaltar que, como descrito no capítulo 2, o regulamento para a entrada no internato priorizava os alunos oriundos do Rio de Janeiro sobre os de outros estados (EXCEDENTES do C. M...., 25 fev. 1959, p. 1). Como demonstrado pelos dados do mapa presente no **Anuário** de 1965, isso indica que a “integração nacional” promovida pelo CMBH era bem mais direcionada aos cariocas do que a outras origens.

Essa suspeita foi, inclusive, levantada pelo jornal mineiro **Diário da Tarde** em meio às polêmicas sobre os exames de admissão ocorridos em 1957 e à aprovação maciça de alunos vindos do Rio. Na análise dos acontecimentos, a aceleração das obras para a instalação do internato no CMBH foi incluída entre os indícios de um suposto favorecimento aos candidatos da então capital federal.

Está sendo apressada a instalação do internato do Colégio Militar na Pampulha, segundo informou o general O'Reilly, numa reunião dos pais dos alunos, recentemente, acrescentando que as aulas do 2º ano começarão a 14 de março e que em abril o Colégio funcionará na Pampulha. Ora, o edifício militar existente na Pampulha se destinou inicialmente ao CPOR de Belo Horizonte. Posteriormente para ali se transferiu o quartel da ID.4 e o CPOR continuou funcionando nos fundos do quartel do 12º RI.

Nenhuma obra essencial para a transformação daquele quartel foi até agora realizada e tudo se fará, apressadamente, no correr de março próximo, a fim de dar instalação, por precária que seja, ao internato. E por que toda essa pressa? Não seria para [ilegível] contemplar os alunos aprovados do Rio e, conseqüentemente, prejudicar os desta capital, em número de 53 e que teriam chance com as desistências naturais em tais casos? (CONSUMA-SE a preterição..., 29 fev. 1957, p. 3).

Independentemente do favorecimento ou não dos candidatos do Rio nos processos de admissão ao colégio mineiro, o movimento de aceleração das obras para o internato, explicitado pelo próprio comando da instituição, relativiza, por seu pragmatismo, a perspectiva idealista e moralizadora que autores como Valladares atribuem ao regime interno. Apesar dessas polêmicas, a defesa do caráter integrador ou “nacional” do CMBH e a criação do internato tornaram-se mecanismos de propaganda da instituição e podem ter sido mobilizados como diferenciais na comparação com outras escolas, como a menção à falta de internatos em Belo Horizonte feita por Valladares sugere. Inserido entre instituições que o precediam em tempo e tradição na capital mineira, o colégio usou sua condição como parte de uma rede nacional de escolas como uma forma de estruturar um discurso que, novamente, naturalizasse sua “excelência”.

5.2.2 A busca do respaldo e das conexões políticas

Outra estratégia empregada pelas lideranças do CMBH para alicerçar um discurso de excelência consistiu em angariar manifestações de apoio por parte de autoridades políticas do período. As declarações de ministros, governadores, parlamentares e outras personalidades seriam capazes de reforçar a legitimidade do colégio, além de eventualmente tecer conexões institucionais, como exemplificado pelos acordos orçamentários entre o Ministério da Guerra e o governo de Minas Gerais.

A atuação pessoal do coronel Clorindo Valladares, adido do ministério junto ao governo estadual, demonstrou a importância dessas conexões no processo de instalação do Colégio Militar de Belo Horizonte. Além de exercer o papel de elo nas negociações entre os dois órgãos supracitados, Valladares convenceu outras autoridades estaduais e municipais a declarar publicamente seu apoio à criação do colégio. Em agosto de 1955, um grupo de dezenove deputados estaduais mineiros, liderados por Sebastião Patrús de Souza, apresentou um

requerimento de congratulações para o ministro Lott pela decisão de instalar o CMBH, medida aprovada pelo presidente da casa legislativa, o deputado José Ribeiro Penna (VALLADARES, 1956, p. 98-99). No mesmo ano, o prefeito Celso Mello de Azevedo também enviou um documento congratulando o ministro pela decisão (p. 100).

Valladares trata ambas as declarações como vitórias para a causa do CMBH e, mais particularmente, como vitórias pessoais, em seu característico discurso ambíguo entre suas alegadas “modestas contribuições” e a constante autorreferência como mediador das negociações. O coronel assim descreveu sua atuação no convencimento dos políticos.

Deste modo executamos, em torno do Ministério resolutivo, o movimento envolvente, provocando os valiosos pronunciamentos dos órgãos e poderes competentes do Estado, junto àquele Ministério. A nossa cruzada, percorrendo este cerco, cederia o lugar ao esplêndido halo que iria circular, definitiva e luminosamente, o general H. Lott, no setor do ensino nacional. (VALLADARES, 1956, p. 100-101).

A escolha, feita pelo coronel, de termos militares para descrever sua atuação, como “movimento envolvente”, “cruzada” ou “cerco”, evidencia um discurso que transforma negociações por apoio político em verdadeiras operações de guerra, em que pontos estratégicos de um território precisam ser controlados para assegurar o sucesso de uma campanha. Mais do que conferir um tipo de dramaticidade narrativa, o uso dessas palavras diz muito sobre como um modo de pensar direcionado a um ambiente de guerra era transposto para a esfera da política civil.

Em sua inauguração, no dia 21 de abril de 1955, autoridades e instituições deram presentes para o CMBH, que traduzem o tipo de respaldo angariado pela instituição. O Instituto de Educação e Cultura do Distrito Federal doou um estandarte, uma bandeira nacional foi entregue pelas famílias dos alunos do CMBH, com o concurso da Federação das Indústrias e Associação Comercial da capital, e um mastro para a bandeira nacional oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte, com a cooperação da Companhia Belgo Mineira (FIGUEIREDO; FONTES, 1958, p. 192-193). Os registros fotográficos do evento têm, invariavelmente, as figuras de autoridade como elemento de destaque.

Figura 36 – Autoridades presentes na inauguração do CMBH em 1955



Fonte: Valladares, 1956, p. 165.

Ocupando o papel de uma instituição conservadora, as fontes oriundas do colégio tratam da participação de autoridades, personalidades e instituições sempre em um tom laudatório e cerimonioso. Por seu turno, o colégio “retribui” simbolicamente esse apoio pelas homenagens prestadas em um formato militar, como cerimônias de boas-vindas e saudações em desfiles, estabelecendo-se uma relação de troca direcionada a reforçar o prestígio de forma mútua.

Figura 37 – Desfile em continência às autoridades na inauguração do CMBH em 1956



Fonte: Figueiredo; Fontes, 1958, p. 90.

As publicações do colégio, o **Anuário** e a **Revista do CMBH**, adotam a mesma postura de reverência às autoridades, por menções, fotografias ou artigos de opinião que exaltam

algumas dessas personalidades. Por exemplo, o **Anuário** do CMBH de 1975, em sua seção da disciplina de OSPB, traz um texto intitulado “A Revolução em Marcha”, do tenente-coronel e professor João Geraldo Carneiro, no qual o autor exalta a atuação dos três primeiros presidentes no período da Ditadura Militar.

Nesta arrancada gloriosa, com tarefas às vezes hercúleas, distinguiram-se muitos heróis nos moldes dos tempos modernos. Dentre eles surge a dignidade, a capacidade e a grandeza de um marechal Castelo Branco, que com seu inegável porte moral e cultura, com sua intangível autoridade, com sua pertinácia teimosa, foi o seguro condutor do Estado na hora mais crucial. Secundado na ação e substituído na suprema magistratura por Costa e Silva na louvável continuidade sem continuísmo foi a atuação do primeiro Presidente Revolucionário que permitiu o sucesso inegável obtido nos consecutivos estágios da revolução brasileira. O governo Médici, coroado de felizes êxitos, elevou as condições de desenvolvimento às realizações mais expressivas e promissoras dos últimos tempos. Seus índices aí estão e são bem conhecidos. (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1975, p. 56).

Da mesma forma, a escola se inseriu, no período ditatorial entre 1964 e 1985, no arco de instituições mobilizadas como suporte para o regime. Por exemplo, em 1965, o governador mineiro Magalhães Pinto (1961-1966) organizou um desfile em comemoração ao aniversário do golpe de 1964, convocando as unidades militares da capital, o CMBH, a EPCAR e o CTPM (MAGALHÃES organiza..., 20 mar. 1965, p. 3). Já em 1968, a escola foi usada para manter presos três padres franceses e um diácono seminarista brasileiro da Congregação dos Agostinianos da Assunção, acusados de subversão, em um evento que desencadeou reações por parte da Arquidiocese da capital e declarações de repúdio em missas de 76 igrejas da capital e do interior (PADRES vão protestar..., 2 dez. 1968, p. 1).

Nos anos iniciais da Ditadura Militar, o comando do colégio parece ter exercido uma atividade política ainda mais explícita, por meio do coronel Roberto Gonçalves, que chefiou o CPOR (1961-1962) e o CMBH (1964-1967). Um artigo do periódico **O Jornal** relata um episódio de intervenção do comandante nas discussões da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

Perdendo a paciência, pois há mais de um mês comparece, diariamente, à Assembleia Legislativa de Minas Gerais para acompanhar a tramitação do projeto originário do Executivo, que concede auxílio de 40 milhões de cruzeiros ao Colégio Militar de Belo Horizonte, do qual é diretor, o cel. Roberto Gonçalves resolveu o caso na base da farda e do estrilo.

Dentro desse esquema, compareceu devidamente paramentado à Assembleia e chamou às falas todos os líderes de bancada, especialmente o do governo, deputado Hélio Garcia.

O resultado foi fulminante. O projeto, que se encontrava na pauta, em terceira discussão, há mais de um mês, disparou mais que foguete americano e teve, imediatamente, encerrada a sua votação.

O binômio grito e farda é, realmente, o grande argumento da atualidade... (CONTRAPONTO, 29 maio 1965, p. 5).

Relatos como esse parecem confirmar a classificação dada ao coronel pelo **Correio da Manhã** de ser um representante da “linha dura” no Exército em Minas (LINHA dura, 15 dez.

1965, p. 12). A velocidade na aprovação do projeto após a intervenção (do) militar evidencia a submissão dos deputados a essa autoridade que, na circunstância em questão, tinha o CMBH como base. O coronel apareceu em outras matérias de jornais no período, protagonizando negociações políticas que, inclusive, ocorriam nas dependências do colégio.

A surpresa nestas prévias da eleição da mesa da Assembleia está sendo a atuação do coronel Roberto Gonçalves, comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte e ex-comandante do CPOR. O cel. Roberto ofereceu uma peixada aos deputados no Colégio Militar e, atualmente, frequenta diariamente as galerias e corredores da Assembleia.

Ele já procurou vários deputados pedindo voto para a recondução do sr. Jorge Vargas (ex-UDN) para a presidência do Legislativo, alegando que o sr. Vargas representa o pensamento da **linha dura**. Um filho do cel. Roberto Gonçalves foi nomeado pelo sr. Jorge Vargas e efetivado no cargo de protocolista da seção de pessoal da Assembleia Legislativa. (ASSEMBLEIA de MG..., 23 dez. 1965, p. 13, grifo do autor).

As ambições políticas do coronel parecem, ainda, não ter se limitado a interferir nas eleições da Mesa Diretora da Assembleia. Em 1966 foi aventada na imprensa a possibilidade de o coronel ser indicado pelo governador Israel Pinheiro (1966-1971) como prefeito de Belo Horizonte.

O diretor do Colégio Militar de Belo Horizonte, coronel Roberto Gonçalves, surgiu ontem como um dos prováveis candidatos à Prefeitura de Belo Horizonte, ao responder afirmativamente à pergunta de um repórter que o interrogara sobre sua reação diante de um convite para concorrer à chefia do Executivo municipal.

O coronel Roberto Gonçalves, um dos militares que mais frequentam os círculos políticos e civis de Minas Gerais, afirmou que aceitaria esta nova missão e estava certo de que iria desincumbir-se dela à altura. (EX-UDN volta atrás..., 26 mar. 1966, p. 3).

Embora não seja possível nesta pesquisa dimensionar os impactos políticos das atividades do coronel Roberto Gonçalves no funcionamento do CMBH, as fontes mencionadas indicam a influência que o comandante da instituição dispunha no poder legislativo estadual. Além disso, o episódio da “peixada” para deputados realizada nas dependências do colégio em 1966 e o uso de suas dependências como prisão para os sacerdotes em 1968 indicam que o espaço da escola foi apropriado por militares para usos bem diferentes das finalidades pedagógicas oficiais.

Há indícios de que os procedimentos de negociação política usados pelas lideranças do CMBH foram reproduzidos em outros colégios que surgiram no mesmo período no Brasil. O relato de Fabiana Leal (2009) sobre o processo de criação do Colégio Militar de Curitiba em 1959 é um dos exemplos, com uma dinâmica de negociações muito parecida com a que ocorreu em Minas Gerais. Segundo Leal (p. 11-12), o governador do Paraná, Moysés Lupion, ainda em seu primeiro mandato (1947-1951), teria contatado o Ministério da Guerra para pleitear a instalação de um colégio militar na capital do estado. Ao ser informado sobre o Plano de Ensino do Exército, que pretendia criar uma rede de ginásios e colégios militares, o governador

contatou o ministro Lott através do tenente coronel Alípio Ayres de Carvalho – militar que teria exercido, em Curitiba, um papel análogo ao de Clorindo Valladares em Belo Horizonte, mediando a instalação do novo colégio. Leal descreve a negociação e o levantamento de dados elaborado pelo governo estadual, a pedido do ministério, que resultaria na proposta de instalação da escola.

Após responder o questionário exigido pelo Exército, Moisés Lupion anunciou que cooperaria doando um terreno apropriado, dinheiro e materiais destinados a permitir o bom funcionamento do colégio. Lupion designou para as negociações Alípio Aires de Carvalho, o qual deveria escolher os terrenos a serem oferecidos. Oito áreas foram colocadas à disposição do Exército e devido a isso, o Ministro da Guerra nomeou uma comissão presidida pelo próprio Ayres de Carvalho para promover os estudos necessários para escolher o melhor terreno para a instalação. (LEAL, 2009, p. 12).

Outra semelhança com o processo ocorrido em Belo Horizonte foi a ativa participação do ministro da Educação, Clóvis Salgado, na instalação da unidade, inclusive proporcionando um auxílio de um milhão de cruzeiros para a compra de equipamentos. O peso da atuação política na instalação e consolidação dos colégios militares também pode ser exemplificado pela enumeração dos projetos de lei que tramitaram nos anos 1950 e 1960 na Câmara Federal, solicitando a reabertura de unidades ou a criação de novas escolas.

Quadro 9 – Projetos de lei (PL) para criação ou recriação de colégios militares

PL	Ano	Autor	Colégios propostos
553	1955	Milton Brandão (PSP-PI)	Fortaleza, Barbacena e Porto Alegre
1103	1956	Arruda Câmara (PDC-PE)	Recife
1792	1956	Lopo de Castro (PSP-PA)	Belém
2190	1956	Oliveira Franco (PSD-PR)	Curitiba
3255	1957	Paulo Bentes (PSD-PA)	Belém
4402	1962	Euclides Wicar (PSD-CE)	Brasília
415	1963	Stelio Maroja (PSP-PA)	Belém
828	1963	Adolfo Oliveira (UDN-RJ)	Campos (RJ)
1278	1963	José Rio (PSD-MA)	São Luís

Fonte: Dados da página virtual da Câmara Federal, com pesquisa do termo “colégio militar”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>. Acesso em: 2 out. 2022.

Mesmo todos esses projetos de lei tendo sido arquivados, as cidades neles envolvidas acabaram recebendo posteriormente unidades de colégios militares, à exceção de Campos, São Luís e Barbacena (esta já havia sido abarcada, de certa forma, pela criação do CMBH). A profusão de projetos parece confirmar a elaboração de um discurso de prestígio em torno da presença de um colégio militar nas cidades.

Além dos óbvios benefícios orçamentários e legais proporcionados pelo apoio de figuras em posições políticas, o CMBH e os demais colégios militares buscaram se aproveitar de um discurso que naturalizava a expansão da rede pelo país, beneficiando-se da repercussão e da

legitimidade conferidas pelas manifestações públicas de autoridades. Uma vez instaladas, as escolas continuavam a se relacionar com autoridades a partir de uma mútua troca de saudações em cerimônias e declarações, visando tomar emprestado o prestígio desses indivíduos e capitalizá-lo em seu próprio proveito, além de angariar vantagens financeiras e políticas mais práticas.

5.2.3 A exploração da cobertura da imprensa

Se a associação com figuras ou instituições de autoridade foi explorada pelo CMBH como uma estratégia para construir um discurso de excelência, um movimento análogo foi executado pelas lideranças da escola ao se explorar a exposição positiva da instituição por parte de órgãos de imprensa. Reconhecendo o poder exercido pelos jornais e revistas no período, enquanto plataformas de informação utilizada por parte das classes médias urbanas e mesmo pelos setores populares, a aliança com a imprensa proporcionava visibilidade e legitimidade para as práticas da instituição.

No processo de discussão sobre a escolha da cidade mineira onde o novo colégio militar seria instalado, em 1955, Clorindo Valladares descreveu sua comunicação com alguns jornais da capital, após pedir a autorização do chefe da comissão do Exército responsável pela escolha.

Consentiu-nos o cel. Armando Dubois que autorizássemos à imprensa o livre debate sobre a indicação do local para a fixação do Colégio.

Para esse fim já havíamos, na noite anterior, despertado a atenção do jornal presente, fornecendo-lhe alguns elementos. A 27 de julho (1955), enquanto os oficiais seguiam com o eminente Governador Clóvis Salgado para Cataguazes, nós iríamos focalizar o tema para outros jornais de grande circulação, solicitando-lhes manifestar-se sobre este ponto – de tão vulneráveis efeitos para a mocidade estudantil do Estado e, portanto, também de capital interesse para a família mineira e belo-horizontina. Neste dia – (manhã de 27-7-1955) – redigimos uma nota de Defesa da localização do educandário na Pampulha; e fomos submetê-la aos jornais: “Estado de Minas”, “Diário de Minas” e “Folha de Minas”.

Exposto que fora achar-se no momento exato da opção do local para o colégio, desejaríamos que esses jornais, lendo o comentário imparcial da nossa nota, expendessem, no dia seguinte, a opinião do próprio jornal, qualquer que fosse a sua conclusão, depois do exame da matéria. (VALLADARES, 1956, p. 79).

A descrição dos eventos demonstra que o autor articulou, sob o manto do “livre debate” na imprensa, uma verdadeira campanha jornalística para pressionar o governo a optar pela capital como sede da nova unidade – tese defendida pelo coronel em seu “comentário imparcial”. Na sequência do relato dessas ações, Valladares registrou as notas editoriais publicadas nos três jornais citados, todas favoráveis à instalação em Belo Horizonte do novo colégio, com copiosos agradecimentos do autor aos veículos de imprensa após a decisão pela capital.

Assim como nas relações com autoridades políticas, as estratégias empregadas pelos idealizadores do CMBH para lidar com a imprensa também parecem ter sido aplicadas em outros colégios militares. Patrícia Carra (2012) transcreve um ofício no qual é relatada a atuação do coronel Altino Berthier Brasil junto à imprensa na defesa da instalação do Colégio Militar de Porto Alegre, no mesmo espaço onde havia funcionado a extinta Escola Preparatória de Porto Alegre (EPPA), em 1961.

Informo a V.S. que, durante o mês de outubro de 1961, preparei uma minuta de documento, que deveria ser um memorial, a ser encaminhado às autoridades federais. Posteriormente, em contato com meu particular amigo Dr. Adail Borges Fortes da Silva, secretário do Correio do Povo, forneci-lhe cópia do documento em apreço. Acontece, que o Dr. Adail é um ex-aluno do antigo Colégio Militar, e, como tal, entusiasta do estabelecimento. Combinamos que, aquele subsídio serviria de base para um editorial do jornal referido. No domingo, dia 29 de outubro de 1961, porém, para surpresa minha, o artigo apareceu, em destaque, publicado na íntegra. Não saiu anônimo, como eu esperava; trouxe o meu nome, fato que, a princípio, contrariou meu desejo e minha discrição de militar. Com essa publicação, nossas autoridades estaduais, uníssonas, desencadearam um avassalador movimento de opinião pública pelo restabelecimento do Colégio Militar. O fato passou a se constituir o assunto de maior relevância de nossa coletividade, que conservava, bem viva, a tradição do antigo CM. A notícia repercutiu na capital do país, e, praticamente, em 30 dias, a EPPA foi transformada no atual Colégio Militar. (CARRA, 2012, p. 819).

Comparando os relatos de Valladares, em Minas, e de Berthier Brasil, no Rio Grande do Sul, percebe-se a importância das conexões pessoais de ambos os coronéis com os redatores de veículos de imprensa. Os jornais foram empregados para mobilizar a opinião pública e pressionar autoridades políticas no sentido de se legitimar os projetos político-educacionais dos militares.

A estratégia de contato direto com a imprensa utilizada pelo coronel Valladares também foi empregada pelo primeiro comandante do colégio, general Newton O'Reilly de Souza. O **Anuário** do CMBH relata que, logo ao chegar à capital para assumir o comando da instituição, o general atendeu jornalistas que desejavam conhecer seu programa de ação (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 14). As etapas da criação da escola foram acompanhadas pela imprensa, que dispôs de material fornecido pelas autoridades da instituição para cobrir os eventos, ao mesmo tempo em que proporcionavam ampla divulgação e contribuíam para produzir um discurso sobre uma “expectativa na população” que interessava ao comando do colégio.

É importante ressaltar que boa parte das reportagens que diziam respeito ao processo de abertura e ao início do funcionamento do CMBH foram coletadas, recortadas e coladas em tomos armazenados no arquivo que contém os documentos históricos da escola. Isso denota o valor dado pela instituição à imagem que buscou construir na imprensa, aqui alçada à condição de instância legitimadora da “excelência” e suposto indicador de prestígio popular. Em um dos

tomos há o registro das matérias jornalísticas, um dos quais relata a visita de repórteres às instalações do colégio, em 1955.

Figura 38 – Visita de jornalistas às instalações do CMBH em 1955



Fonte: Acervo do CMBH, 20 fev. 1955.

A ida dos jornalistas foi precedida pela “visita de cortesia” do general O’Reilly de Souza e do vice-diretor, coronel José Carlos Campos Christo, à redação da **Folha de Minas**, agradecendo o apoio para a instalação da nova escola em Belo Horizonte.

Figura 39 – Visita dos dirigentes do CMBH à redação do jornal **Folha de Minas** em 1955



Fonte: Acervo do CMBH, 1955.

A esses recortes somam-se ainda outros, registrando as visitas do comandante e do vice-comandante às redações de outros jornais, como **O Diário**, o **Estado de Minas** e o **Diário de Minas**, com propósitos semelhantes. A disposição em sequência desse material no tomo evidencia a estratégia adotada pela direção da escola de abordar os principais órgãos de imprensa da cidade, em uma espécie de campanha de relações públicas.

Nos anos que se seguiram à sua instalação, o CMBH continuou a elaborar uma imagem de rigor disciplinar e sucesso acadêmico, ainda que aceitasse abrandar isso com representações de informalidade. Essa análise pode ser exemplificada por uma matéria intitulada “Meninos de farda aprendem responsabilidade”, publicada pela revista **Alterosa** em setembro de 1959, na qual foram entrevistados funcionários do colégio e colhidos depoimentos sobre o cotidiano na escola.

Figura 40 – Capa da reportagem da revista **Alterosa** sobre o CMBH em 1959



Fonte: OLIVEIRA, 1 set. 1959, p. 51.

A pose dos estudantes na fotografia escolhida para a capa soma-se ao título para compor o quadro desejado de ordem e disciplina que o CMBH buscava transparecer. A essa exibição de uma postura marcial por parte dos estudantes, contrapõe-se outra fotografia da reportagem, agora dos estudantes no momento de lanche no rancho (refeitório) do colégio, dessa vez, ressaltando um ambiente de descontração.

Figura 41 – Fotografia da reportagem da revista **Alterosa** sobre o CMBH em 1959



Fonte: OLIVEIRA, 1 set. 1959, p. 51.

A matéria em questão transita para um tom informal e descreve as brincadeiras e os apelidos entre os alunos como “Caveirinha”, “Ratinho”, “Miss Pampulha”, “Boizué” e “Pelé”. Todavia, essa exposição do cotidiano escolar foi controlada pelo comando da instituição, uma vez que não há nenhum depoimento direto e nominal por parte dos estudantes. Ao ser solicitada por um repórter a entrevista de alguns alunos mais destacados, o comandante general Moacyr de Rezende objetou, afirmando que “não valia a pena”, pois isso constituía um “culto de personalidade que estragaria o aluno” (OLIVEIRA, 1 set. 1959, p. 53).

Para além de qualquer preocupação com a moral dos estudantes, pode-se conjecturar que a fala do general oferece uma pista sobre a percepção, por parte do comandante, de algum tipo de “risco” no contato direto dos estudantes com os repórteres, potencialmente capaz de tensionar o discurso elogioso desejado pela direção ou criar embaraços. Isso demonstra que a relação que as autoridades do CMBH buscaram construir com a imprensa se baseava em uma exposição controlada da cobertura por veículos que reforçassem uma imagem positiva da instituição, construindo o prestígio entre o público leigo e uma representação de disciplina “justa” e “eficiente” na instituição.

5.3 A “excelência pelo sucesso”

Inserindo-se no competitivo quadro de escolas secundárias das décadas de 1950 e 1960, os colégios militares buscaram reafirmar a eficiência na capacidade de formar os estudantes, baseando-se em uma premissa de rigor acadêmico e de meritocracia que não hesitava em estabelecer hierarquias internas e exclusão de alunos que não se adaptassem a esse modelo.

Nesse discurso, a identidade militar das escolas passou a ser exaltada como um elemento de distinção perante as escolas civis, conferindo vantagens comparativas, principalmente do ponto de vista comportamental, que alimentavam expectativas de sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

5.3.1 A disputa na admissão ao colégio

Em um panorama de alta demanda por vagas no ensino secundário, do reduzido número de instituições vinculadas ao ensino militar nesse nível de ensino e da organização de uma intensa cobertura jornalística precedendo sua abertura, os exames de admissão aos colégios militares caracterizaram-se por uma elevada procura. Esse fator foi explorado pelas lideranças dos colégios e por seus defensores como um indício de sua excelência: em sessão da Câmara Federal, o deputado Benjamin Farah declarou que “todos gostariam que seus filhos estudassem no Colégio Militar”, uma vez que “a grande afluência mostra o prestígio de que desfruta” (BRASIL, 15 jan. 1959, p. 264). Estabelece-se, portanto, um argumento baseado em uma espécie de raciocínio circular: a excelência da escola gera uma grande procura, e esta, por sua vez, confirmaria a qualidade de ensino da instituição.

Nesse contexto de acentuada demanda, a primeira barreira para o acesso ao colégio consistia no exame de admissão. Como Lisboa e Gouvea (2016, p. 270) sumarizam, o exame funcionava como a linha divisória entre a escola primária e a escola secundária, agravando a dificuldade de acesso a esta. As autoras vão ao encontro da descrição de Nunes sobre as características de exclusão promovidas pelo exame.

O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social.

A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo. (NUNES, 2000, p. 45).

Nos anos iniciais de funcionamento do CMBH, o exame era composto de uma prova de aptidão acadêmica (com testes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História), do exame médico e da “seleção moral” dos candidatos, prevista no artigo 68 do regulamento dos colégios militares (BRASIL, 1943). Nas Instruções para Concurso e Seleção do Colégio Militar de Belo Horizonte, essa seleção era explicitada.

Art. 9º: Serão indeferidos os pedidos de inscrição quando:

[...]

c) o candidato, quer pelas condições de ambiência de família, quer pelos princípios políticos com reflexo no meio social, não apresentar segurança de formação moral compatíveis com as obrigações e deveres impostos aos componentes de organizações militares. (BRASIL, 30 out. 1956, p. 20673).

O princípio da distinção, caro ao CMBH, começava pelo seu processo de seleção intelectual, física e moral, orientado a incorporar estudantes que potencialmente agregassem prestígio ao colégio e se alinhassem às suas diretrizes. Ao mesmo tempo em que essa perspectiva implicava a exclusão de boa parte dos postulantes às vagas, ela atraiu um público originado principalmente nas camadas médias, mais influenciável pelo discurso de excelência e pela possibilidade de beneficiar seus filhos com uma formação que lhes conferisse competitividade no campo profissional. A atração exercida pelo colégio evidencia que o público interessado em suas vagas, juntamente com as autoridades políticas e a imprensa, foram alçados à condição de instâncias fidedignas para a legitimação social da escola e para seu discurso de excelência.

A percepção disso, por parte do CMBH, pode ser exemplificada pela compilação e preservação das reportagens do período de criação da escola, em especial de registros fotográficos que demonstrariam a elevada procura pela escola.

Figura 42 – Registro de reportagens sobre os primeiros exames de admissão ao CMBH em 1956



Fonte: Acervo do CMBH, 1956.

Na seleção em questão, foram registrados 580 candidatos para os exames, dos quais apenas 226 foram aprovados, ou seja, cerca de 39% de aprovações. Já no ano seguinte, o jornal **Correio da Manhã** noticiava que cerca de 1100 candidatos disputariam as 290 vagas nos exames de admissão ao colégio, evidenciando o aumento da procura pela instituição. Em ambos os processos, o número de candidatos filhos de civis foi significativamente maior do que o de militares (CORREIO dos Estados, 15 dez. 1957, p. 4).

De acordo com Hanning (1967, p. 67), a competição por vagas nos colégios militares continuaria alta nos anos 1960. Nesse período, Simone Mesquita, ao descrever o processo de recriação do Colégio Militar de Fortaleza em 1961, apresenta o depoimento de um ex-aluno da instituição acerca do primeiro exame de admissão.

No final de 1961 extinguiram a Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza e ressuscitaram o velho Colégio Militar do Ceará, rebatizando-o como Colégio Militar de Fortaleza. **A novidade mexeu com a comunidade nordestina.** O exame de admissão foi o mais concorrido naquelas plagas. Acorreram candidatos de vários rincões do Nordeste. Logo surgiu um **cursinho preparatório** que funcionava nas antigas instalações do Colégio Christus e nele fui matriculado, em plenas férias de final de ano, para a preparação da batalha que estava por vir. O esforço foi recompensado. Consegui lograr aprovação naquele verdadeiro vestibular infanto-juvenil. (MESQUITA, 2011, p. 99, grifos da autora).

O relato do ex-aluno faz referência aos impactos da criação do colégio militar na capital cearense, apresentando características semelhantes ao que houve em Belo Horizonte na fundação do CMBH, quando, principalmente devido à cobertura jornalística, criou-se uma expectativa pela abertura da escola. Outro aspecto importante é a afirmação do ex-aluno entrevistado por Mesquita sobre sua necessidade de frequentar as aulas de um cursinho preparatório para que pudesse ser aprovado nos exames.

A alta procura por vagas e a dificuldade dos exames de admissão ajudam a explicar a formação de diversos desses cursinhos, não só para colégios militares, mas para as escolas secundárias civis de elite, um fenômeno já há muito estabelecido quando o CMBH foi criado. Sobre esse tema, Lisboa e Gouvea, ao analisarem o processo de admissão ao Colégio Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central), evidenciam a importância da preparação por meio desses cursinhos.

A alta seletividade exigia que os candidatos a ingressar no Colégio investissem em sua preparação não apenas por meio da inserção nas melhores escolas públicas, mas agregando uma preparação privada nos chamados cursinhos. O curso preparatório era, portanto, mais uma condição para a qualificação do candidato ao exame de admissão, o que demandava recursos familiares. (LISBOA; GOUVEA, 2016, p. 270).

A análise dos jornais do Rio de Janeiro nos anos 1950 e 1960 traz diversos anúncios de estabelecimentos do tipo, orientados a preparar os estudantes para as provas em diversas escolas, como o Colégio Pedro II, o Instituto de Educação, os ginásios municipais e as escolas militares diversas, como a EPCAR e o Colégio Naval, além dos colégios militares. Em jornais como o **Diário de Notícias**, a seção de “Diário Escolar” continha anúncios de estabelecimentos como o “Curso Viveiros”, o “Curso Santa Teresa” ou o “Curso Brasil”, que publicavam listas com os nomes de alunos aprovados no concurso de admissão à 1ª série ginásial no CMBH ou em outras escolas.

Figura 43 – Anúncios de cursinhos preparatórios em um jornal do Rio de Janeiro em 1957

EDIFICIO INUBIA — TEL.: 52-8659.	
<h2 style="margin: 0;">CURSO VIVEIROS</h2> <p style="margin: 0;">Especializado em Admissão ao Ginásial</p> <p style="margin: 0;">Av. 28 de Setembro, 156 — Vila Isabel</p> <p style="margin: 0;">O CURSO VIVEIROS, a exemplo dos anos anteriores faz pública prestação de contas dos trabalhos realizados no ano letivo de 1956.</p> <p style="margin: 0;">Estes são os resultados obtidos no:</p> <p style="margin: 0;">Colégio Militar Belo Horizonte</p> <p style="margin: 0;">1.º LUGAR—9,375—João F. Pruenzel</p>	<h2 style="margin: 0;">CURSO SANTA TERESA</h2> <p style="margin: 0;">Curso especializado para o Admissão aos Ginásios Federais e Municipais</p> <p style="margin: 0;">PROFESSORES: — Majores Olyntho de Souza (autor do livro de Geografia no Curso de Admissão) e Johnson A. dos Santos.</p> <p style="margin: 0;">LARGO, DO RIO COMPRIDO, 38 — SOBRADO — TELS.: 54-1721 e 48-8816</p> <p style="margin: 0;">ÚLTIMOS RESULTADOS</p> <p style="margin: 0;">Concurso para matrícula no ano de 1957</p> <p style="margin: 0;">COLÉGIO PEDRO II — INTERNATO</p> <p style="margin: 0;">Inscreveu oito candidatos — Aprovou seis</p> <p style="margin: 0;">Porcentagem de Aprovação: 75%</p> <p style="margin: 0;">COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE</p> <p style="margin: 0;">Inscreveu trinta e oito Candidatos</p> <p style="margin: 0;">APROVOU TRINTA E TRÊS</p> <p style="margin: 0;">Porcentagem de Aprovação: 85%</p> <p style="margin: 0;">CANDIDATOS APROVADOS</p> <p style="margin: 0;">José Jorge Pereira Lima, 8,659 — Carlos Alberto Miranda, 8,475 — José Eduardo de Carvalho Resende, 8,415 — João Carlos Moreira Bessa, 8,175 — Carlos Luiz de Matos, 8,050 — Nelson do Carmo Rocha, 7,830 — Mário Rodrigues Teixeira Jr., 7,750 — Milton Carlos Dias Cerqueira, 7,815 —</p>

Fonte: DIÁRIO escolar..., 10 fev. de 1957, p. 7.

Os dados apresentados indicam que a frequência a esses cursinhos se converteu em uma necessidade diante da acirrada disputa por vagas no CMBH, contribuindo para elevar ainda mais os custos de entrada na instituição. Na pesquisa para esta tese não foram encontradas informações sobre cursinhos em Belo Horizonte direcionados ao colégio, e a concentração no Rio se justificaria, entre outros motivos, pelo mercado já bem estabelecido de preparação para as provas do CMRJ.

Como é descrito no anúncio do “Curso Santa Teresa”, em diversos desses cursinhos destacou-se a presença de professores militares, cujo conhecimento e conexões no Exército e, possivelmente, nas próprias escolas, parece ter sido alardeado como um diferencial para as aprovações – no exemplo em questão, o professor militar era o autor de um livro usado no curso de admissão. Esse fenômeno também foi observado por Mesquita (2011, p. 100), haja vista a presença de professores da extinta Escola Preparatória de Cadetes nos cursinhos preparatórios para o Colégio Militar de Fortaleza.

O fato de figurar como um dos objetivos desses cursinhos, em meio a outras escolas mais antigas e de prestígio, reforçava o discurso de naturalização da excelência por parte do CMBH. Porém, a rigidez e a exigência nos exames de admissão ao CMBH não deixaram de levantar algumas críticas na capital mineira, principalmente durante as polêmicas do processo de seleção de 1957. No editorial do jornal belo-horizontino **Diário da Tarde**, os responsáveis pela publicação não entraram no mérito de questionar a severidade em si dos exames, mas sim as discrepâncias nas suas condições de realização entre os alunos de Minas e os do Rio de Janeiro, com suposto favorecimento dos últimos.

Em resumo, o rumoroso episódio diz respeito ao critério que foi adotado pelos dirigentes daquele estabelecimento de ensino na realização das provas de admissão pré-ginásial: queixam-se os pais dos candidatos que o critério, além de draconiano,

não obedeceu às normas da justiça, já que os alunos que prestaram exame no Rio viram-se beneficiados pela brandura que os examinadores de lá tiveram e que os de cá se recusaram a assumir, novos e modernos Catões selecionados entre o que se costuma chamar de “inteligentzia” do Exército Nacional.

[...]

Em Belo Horizonte, tudo indica que prevaleceu o sistema do rigorismo absoluto, da mais completa confiança nos próprios méritos do concurso, que se transformou, ele sim e não o curso a ser ministrado durante 7 anos ao aluno, no paradigma máximo das virtudes do Colégio Militar: concurso apertado, símbolo de eficiência e competência devem ter pensado os diretores do Colégio, num dos mais conhecidos processos de contrafação da realidade que é o da **substituição do principal – o curso – pelo secundário – o concurso** – e a supervalorização, já então em termos do real, daquilo que é apenas e quando muito secundário. (O CASO do colégio militar, 26 fev. 1957, p. 6, grifo nosso).

As críticas do jornal se direcionaram à suposta duplicidade na correção das provas, considerada bem mais severa em Minas e com examinadores cuja rigidez os levou a ser comparados a Catão⁷⁶. Mas o principal aspecto a ser destacado é a análise que o jornal fez sobre o papel ocupado pelos exames na construção das “virtudes” do CMBH. A rigidez da seleção, com o elevado número de reprovações, seria, em si mesma, um indicador de excelência que comprovaria o aproveitamento apenas dos mais aptos e que excluía candidatos que não cumprissem os critérios da instituição. Prevalece aqui o pensamento orientado pela distinção e pela *aretê*, em que o discurso meritocrático da aprovação em exames rigorosos foi empregado para legitimar a relação do colégio com seus estudantes antes mesmo que os estudos se iniciassem.

Ainda no mesmo editorial, o jornal vai além e insinua críticas ao próprio papel ocupado pelos militares na estrutura burocrática e social brasileira do período.

Diz-se habitualmente que o Exército Nacional constitui um mundo à parte dentro do mundo total brasileiro. Com sua hierarquia própria, viveriam os militares uma vida toda sua, que só de raro em raro iria coincidir com a vida que levam os demais brasileiros. Seus regimentos, seus regulamentos, seus códigos de promoção, os montepios das viúvas que só contarão com eles se, ao se casarem de novo, o fizerem com outro militar, etc., criaram em alguns espíritos arejados a impressão de que existe certa casta, certo grupo à margem das grandes vias da vida nacional. Trata-se de uma falsa impressão, evidentemente: e por ser falsa é que o caso do Colégio Militar tem de ser colocado em termos acessíveis a todos nós, militares e civis. (O CASO do colégio militar, 26 fev. 1957, p. 6).

A despeito da inflexão ao final do trecho, o editorial, tomando como base os supostos desvios ocorridos no exame de admissão de 1957, evidencia um tom crítico sobre aspectos gerais da burocracia militar, ao aludir aos processos de promoção e montepio das viúvas. Ao mesmo tempo em que confirmava o discurso de distinção entre o universo militar e o paisano, a análise do jornal ofereceu um contraponto à leitura de superioridade do primeiro sobre o

⁷⁶ Marco Pórcio Catão (234-149 a.C.) foi um político célebre por sua austeridade, sobriedade e moralidade, tendo ocupado o cargo de censor na antiga República Romana.

segundo que, como descrito por Castro (2004), caracterizou o pensamento de boa parte do oficialato no país.

É importante destacar que as críticas do jornal parecem ter se originado mais da insatisfação pela suposta preterição dos alunos mineiros do que por uma postura fundamentalmente contrária à alta seletividade dos exames de admissão ao CMBH ou de outras escolas no ensino secundário. Todavia, o debate na imprensa sobre as polêmicas nas provas de 1957 permite problematizar as bases intrinsecamente excludentes que se ocultaram no discurso de excelência da instituição.

Esse aspecto também foi observado por Fábio Freire (2007), ao analisar a trajetória histórica do CMRJ, particularmente a relação entre as expectativas sobre o público a ser abarcado pelo colégio e sua efetiva concretização. Segundo o autor, se inicialmente havia uma perspectiva de inclusão no colégio, baseada na ideia de entrada dos alunos “assistidos” na instituição, o que se viu na prática foi a opção por formas de seleção que atraíssem camadas sociais superiores ao CMRJ, o que acabou “construindo uma imagem de excelência que é tão maior quanto mais afastada de sua premissa fundadora: o caráter assistencial” (FREIRE, 2007, p. 65-66). O autor identifica, nesse processo, três mecanismos de exclusão praticados pelo colégio em sua trajetória institucional no século XX.

Ocorre, no mesmo período, a consolidação de três mecanismos de exclusão. O primeiro mecanismo atua na própria sociedade, pela limitação do acesso à 5ª série do 1º Grau, série de ingresso no SCMB. Devido aos altos índices de repetência e evasão escolar, as crianças que, potencialmente, poderiam tentar o ingresso ao Sistema, sequer chegavam às condições para esta tentativa. O segundo mecanismo atua às portas do CMRJ, através de critérios seletivos que buscavam validade na pouca oferta de vagas frente à grande demanda por elas. O terceiro mecanismo atua dentro do Colégio, sob a forma de práticas pedagógicas que ignoram as diferenças entre os alunos, valendo-se da expectativa de que os mecanismos anteriores as tenham eliminado ou minimizado. Como em toda educação nacional, pratica-se uma “meritocracia” que desloca toda a problemática da aprendizagem para o aluno, recompensando-o no sucesso, culpando-o no fracasso. (FREIRE, 2007, p. 71).

Os mecanismos de exclusão propostos por Freire descrevem o funcionamento de boa parte do ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e 1960, a despeito de esforços pela expansão de vagas. A seletividade e a exclusão legitimada pelo “mérito acadêmico” eram práticas disseminadas em diversas escolas, mas, no contexto dos colégios militares, a isso se somava uma outra camada de distinção: a de ser um “militar”, não no sentido estritamente profissional, mas no campo dos valores e das práticas.

5.3.2 A distinção pelos “modos disciplinados”

A importância atribuída à disciplina no CMBH transcendia os impactos desejados na manutenção da ordem interna ou na melhoria de resultados acadêmicos. A representação idealizada do estudante da instituição foi explorada como uma estratégia de demonstração, para o público externo, das supostas virtudes da formação em um ambiente militar. Nesse sentido, o colégio operava em uma lógica característica do meio profissional militar, em que seus membros (principalmente quando fardados) eram investidos do papel de imagem da corporação perante o meio civil, capaz tanto de potencializar o seu prestígio quanto despertar críticas. No **Breviário cívico** do CMBH, o general Eduardo Peres de Almeida assim explicita essa extensão das expectativas de conduta dos estudantes para além do ambiente escolar e suas implicações na imagem do colégio.

O aluno do CMBH deve primar pela boa aparência e por uma conduta impecável, quer no interior do próprio Colégio, quer na cidade e, ainda, em reuniões sociais, uma vez que o seu aspecto e a conduta por ele seguida refletirão fortemente sobre os créditos do Colégio Militar de Belo Horizonte, que no momento, representa, oferecendo prova evidente do grau de cultura de que está possuído e da dignidade da sua instituição. (ALMEIDA, 1961, p. 13).

Morris Janowitz (1967, p. 198-199) já indicara o papel central ocupado pela etiqueta e pelo comportamento em cerimônias entre os militares, principalmente entre os oficiais. Para além do ambiente dos quartéis, os códigos de etiqueta idealizavam a padronização do comportamento dos militares também na esfera particular, em aspectos como a vida familiar (em que a hierarquia patriarcal reproduziria a profissional e a esposa auxiliaria no estabelecimento de redes de sociabilidade favoráveis a um oficial em ascensão na carreira) e a imagem perante os civis. Segundo Janowitz, os protocolos estabelecidos em manuais de conduta militar visavam, sobretudo, evitar demonstrações indevidas de impulsos ou emoções, pela flagrante contradição que produziriam com a imagem idealizada de disciplina e autocontrole.

Celso Castro também destaca essa extensão dos códigos de conduta e etiqueta militar para fora do ambiente profissional, amplificada pelo caráter endógeno das relações sociais que muitas vezes caracteriza as famílias de militares.

Há uma característica – ser militar não se restringe à jornada de trabalho, mas, inclusive por regulamento, se estende para os outros âmbitos da vida do indivíduo (comportamento, hierarquia). Há também a formação de um círculo social, com forte interação endógena da família militar – o “mundo militar” torna-se mais diferenciado, enquanto a individualidade de seus integrantes torna-se mais indiferenciada. (CASTRO, 2007, p. 4).

A diferenciação, ou distinção, do mundo militar perante o civil estaria baseada na capacidade que o primeiro tem de manter e demonstrar sua coesão, manifestada tanto em elementos visuais explícitos, como os uniformes e a apresentação corporal (cabelos curtos, ausência de barba), quanto em aspectos comportamentais, constituindo uma “conduta militar” orientada pelos valores do grupo, em especial a disciplina. Embora a ênfase no cumprimento de regras e no “comportamento ordeiro” fossem uma prática disseminada entre várias escolas civis do período, principalmente as de orientação conservadora, nos colégios militares a disciplina se revestia de um caráter identitário e legitimava sua inserção como uma organização militar.

O **Breviário cívico** do CMBH dedica uma seção exclusivamente ao tema da disciplina, atribuindo-lhe o sucesso de soberanos e generais célebres e relacionando a ascensão de civilizações como os espartanos e os romanos à sua disciplina – e sua queda, quando a negligenciaram. No mesmo documento, Eduardo Almeida enumera as principais atitudes esperadas dos estudantes.

Não esqueçamos que são manifestações essenciais da disciplina:

- a obediência pronta às ordens recebidas;
- o emprego de todas as energias em benefício dos estudos, da instrução;
- a correção de atitudes;
- a colaboração espontânea à eficiência do Colégio e à disciplina coletiva;
- a rigorosa observância às prescrições do Regulamento dos Colégios Militares e de seu Regimento Interno. (ALMEIDA, 1961, p. 11-12).

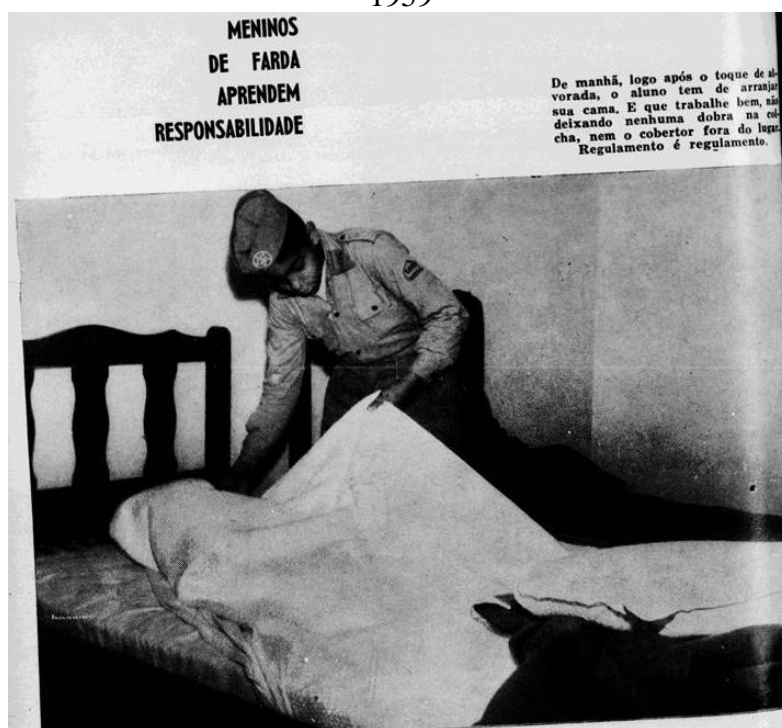
As atitudes relacionadas com a disciplina se concentram no princípio da obediência total à cadeia de comando da escola. Apesar de citar a ideia de “colaboração espontânea”, o que se observa é a reiterada ênfase na heteronomia dos estudantes, cujas atitudes devem sempre se reportar, direta ou indiretamente, às orientações e aos exemplos dos superiores hierárquicos na instituição.

Se, no plano individual, esse esforço visava aproximar o aluno do ideal de estrita obediência às regras e do sucesso acadêmico, no plano institucional o objetivo era angariar prestígio e construir uma imagem positiva baseada na disciplina, explorando, inclusive, a comparação com uma pretensa “frouxidão” civil. Um exemplo que manifestou essa estratégia, tendo a cobertura pela imprensa como suporte, foi a cerimônia de recepção do presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969), escolhido como paraninfo na solenidade de formatura das turmas da Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Belo Horizonte, em 1968.

Alunos do Colégio Militar de Belo Horizonte, da Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e do Colégio Tiradentes, perfilados pelo corredor que leva ao auditório, prestaram as honras ao Presidente, notando-se o contraste da vibração dos alunos da Faculdade com o rigor disciplinar dos representantes dos Colégios Militar e Tiradentes. (PRESIDENTE diz..., 13 dez. 1968, p. 3).

A presença de delegações das duas escolas militares da cidade no evento com o presidente e general Costa e Silva não ocorreu ao acaso, e a observação no texto da matéria sobre o “rigor disciplinar” dos alunos dessas instituições evidencia a construção calculada de uma imagem que apresentasse o comportamento disciplinado como um demarcador da identidade das escolas. Em outro exemplo, na matéria da revista **Alterosa** sobre o cotidiano do CMBH, a escolha do registro fotográfico (figura 44) recaiu sobre o gesto de arrumar a cama ao amanhecer – uma ação revestida de um simbolismo de cumprimento do dever e de responsabilidade –, com a legenda da figura insinuando a “onipresença” do regulamento da instituição.

Figura 44 – Registro jornalístico da organização da cama por um aluno ao amanhecer em 1959



Fonte: OLIVEIRA, 1 set. 1959, p. 54.

No CMBH, esse rigor passava por um sistema de vigilância da conduta dos estudantes e do uso de mecanismos de premiação e punição que induzissem ao alinhamento com as regras do colégio. Esse procedimento remete às reflexões de Foucault (1987) sobre a construção de sistemas disciplinares em diversas instâncias sociais. Para o autor francês, na essência de todos esses sistemas, funciona um pequeno mecanismo penal que visava amplificar o controle sobre a conduta dos indivíduos.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo [...] (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que

vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 149).

A prescrição de processos e o uso normalizador das punições são apontados, por Foucault, como ferramentas que assegurariam o controle sobre as diversas instâncias de comportamento do indivíduo, como o corpo ou o discurso. No contexto do CMBH, o **Breviário cívico** da instituição é, essencialmente, um documento que dedica a maior parte do seu espaço a apresentar extensas e minuciosas orientações sobre a conduta esperada dos estudantes⁷⁷. Alguns exemplos incluíam o controle sobre os espaços destinados a fumar – hábito autorizado aos alunos do curso científico –, a proibição da permanência de alunos em determinados espaços do colégio (ALMEIDA, 1961, p. 14), a exigência da continência e da apresentação aos oficiais em espaços públicos (p. 16), a determinação de uma sequência hierárquica para entrar ou se sentar em recintos (p. 18), a contenção de manifestações de alegria (p. 20), o tratamento afetuoso, porém comedido, a ser dispensado aos pais em público (p. 21), a etiqueta à mesa de refeições (p. 22-24), o pudor no contato com mulheres (p. 26-27), e o procedimento “correto” em conversas – evitando discussões acaloradas, fofocas, bajulação, prolixidade e comentários sobre “a beleza física e as virtudes das mulheres” (p. 28-31).

Isso confirmaria a ideia de extensão da prescritividade sobre o comportamento dos estudantes para além do ambiente escolar, visando não criar embaraços à imagem do colégio e granjear um prestígio que beneficiaria tanto a instituição quanto o próprio indivíduo. Isso exemplificaria a reflexão de Bourdieu (2013, p. 82) sobre como a escola, juntamente com a família, definem quais são as competências culturais necessárias ao indivíduo, fortalecendo o que é “aceitável” e desaconselhando o que não é. Nesse caso, além do impacto no prestígio pessoal, a intervenção da escola se orienta pela manutenção de sua própria imagem, como é explicitado no **Breviário**.

Lembra-te que, em sociedade, uniformizado ou em trajes civis, és sempre um representante do Colégio Militar de Belo Horizonte, instituição que deve ser dignificada por ti, que te orgulhas de pertencer ao seu quadro. Faze o possível para te manteres à altura do excelente nome do Colégio Militar de Belo Horizonte; prima pelas boas maneiras; cumpre religiosamente as normas de civilidade; mostra cortesia aprimorada, mas sóbria e comedido. Guarda compostura impecável e procede de modo escorreito, **para assim impressionares favoravelmente os círculos sociais em que te apresentardes**. (ALMEIDA, 1961, p. 19, grifo nosso).

⁷⁷ As orientações do **Breviário** tomam o Estatuto dos Militares como uma de suas referências. Castro (2007) já observara que esse documento previa que os militares, mesmo fora dos quartéis, estariam formalmente sujeitos à prescrição de padrões de comportamento e aos limites impostos por seus estratos hierárquicos.

Mas de que modo os estudantes recebiam as práticas pedagógicas disciplinarizadoras sobre as quais os colégios militares embasavam seu discurso de excelência? Apesar do panorama de silenciamento oficial sobre as resistências dos estudantes, alguns indícios podem ser destacados. Em depoimento publicado na **Revista do CMBH** de 1965, um estudante fez o seguinte comentário sobre a rotina ordinária:

É, com aquele apito estridente e desagradável que começa o nosso dia que, por vezes, começa mal. Passam-se 5 minutos da Alvorada, ninguém pulou da cama. O neurastênico sargento guarda seu apito já quase sem fôlego e começa a xingar, brigar, derrubar alunos das camas até que desconfia que em nada resulta. Já desanimado, sem forças, só por tocar na temível caneta, a Companhia já está de pé. “Morrendo” de frio, arrumamos nossas camas e quando já no alojamento estamos, o “bendito” sargento manda-nos voltar e arrumar as camas de modo decente. Mal entramos no alojamento, o sargento começa a gritar:

– Cintos limpos, sapatos engraxados, uniformes apresentáveis, cabelos penteados, rosto lavado, etc. (REVISTA DO CMBH, 1965, p. 26).

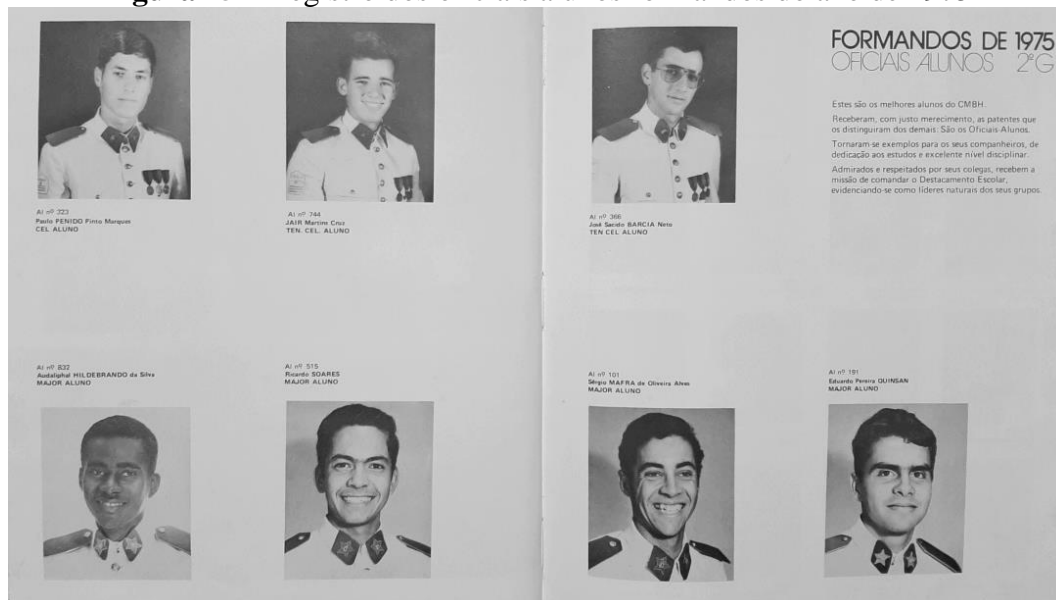
Apesar do tom satírico, fontes como essa indicam como a perspectiva militarista de educação do CMBH se materializava em hábitos e rituais de severa disciplina e mesmo de violência. Isso pode ter motivado alguns dos episódios de fuga de alunos do internato da instituição: em 1959, dois alunos de 17 anos fugiram, mobilizando em sua busca não só a polícia como também o Departamento Federal de Segurança Pública e o Ministério da Guerra (FUGA de menores..., 13 ago. 1959, p. 13). Um evento parecido ocorreu no ano seguinte, quando três alunos (um de 13 e dois de 14 anos de idade) foram encontrados no Rio de Janeiro (RETORNAM os fujões..., 19 out. 1960, p. 4). Nesse episódio, o jovem de 13 anos relatou que ele desejava ver sua namorada no Rio, tendo convencido outros colegas do CMBH a acompanhá-lo em uma “excursão à Guanabara”, sem informar a seus responsáveis.

Em contraste com o sistema de punições – ou com o “outro lado da moeda” – o colégio estabeleceu uma estrutura de premiação aos estudantes, que podiam ingressar no quadro de oficiais alunos por critérios como o “merecimento intelectual, excepcional comportamento e aproveitamento na instrução prática” (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 58). O sistema de premiações espelha a estrutura da hierarquia do Exército, com patentes como aspirante a oficial, 1º e 2º tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel (as três últimas, no período analisado, constituindo “patentes” características do 3º ano colegial), cujo conjunto de estudantes formava o Estado-Maior Colegial da unidade.

Os membros desse grupo desfrutavam de algumas vantagens, como o livre trânsito e saída do Colégio, fora dos horários dos trabalhos escolares, e independente de autorização escrita (ALMEIDA, 1961, p. 15). Além disso, desempenhavam um papel de destaque nas cerimônias e ocupavam um lugar de prestígio na memória escolar, como é exemplificado no

registro dos formandos de 1975 (figura 45), em que os oficiais alunos ocupam os primeiros e mais destacados lugares, à parte dos demais.

Figura 45 – Registro dos oficiais alunos formandos do ano de 1975



Fonte: **Revista do CMBH**, 1975, p. 45.

O sistema de premiações dos colégios militares, baseado no espelhamento da estrutura hierárquica do Exército, presta-se a diversos objetivos, como reforçar o pertencimento militar da instituição, convertendo simbolicamente seus alunos em oficiais, além de constituir um estímulo à vocação militar, pelo discurso que descreve o sucesso hierárquico nessas escolas como uma espécie de “bom agouro” para a futura carreira militar. O sistema também configura uma “distinção dentro da distinção”, ou seja, no interior de corpo militar (e pretensamente superior ao universo civil), estabelece-se uma elite acadêmica e disciplinar que é alçada à condição de exemplo para os demais estudantes.

Cabe ainda associar esse sistema hierárquico à dualidade premiação-punição descrita por Foucault, cuja combinação atua no sentido de controlar e normatizar o corpo discente. Coibindo e ocultando a indisciplina de alguns e exaltando a obediência e o sucesso acadêmico de outros, o colégio tenta controlar a própria forma como é visto na sociedade, transformando um mecanismo intraescolar de aferição da excelência de seus “bons alunos” em uma vitrine para o público externo (LISBOA; GOUVEA, 2016, p. 272).

5.3.3 A estética militar como demonstração de excelência

O impacto dos elementos discursivos na construção do discurso de excelência do ensino militar foi reforçado pela dimensão estética. Não se pretende, aqui, realizar uma análise dos diversos símbolos e ritos que compõem o cotidiano dos colégios – tarefa já empreendida por autores como Leal (2009), Mesquita (2011) e Freire (2015) –, mas sim refletir sobre como esses elementos foram apropriados pelo CMBH e demais colégios para exibir uma imagem que atraísse a admiração externa em relação a si.

Essa dimensão exerce um papel importante, inicialmente entre os próprios estudantes, de forma a “aclimatar” novatos, além de materializar a identidade militar e a padronização dos jovens. Freire (2015) descreve o processo de “encantamento” dos alunos recém-admitidos ao CMRJ, caracterizado pelo valor atribuído aos signos visuais de pertencimento ao colégio, como os uniformes⁷⁸ e as formaturas, e pelo sucesso advindo de premiações por notas ou comportamento⁷⁹. A esse fenômeno, entretanto, o autor contrapõe o “desencantamento” experimentado por alguns estudantes, que adotam posturas de indiferença pelos ritos da instituição, de desânimo após resultados ruins ou punições ou mesmo de aberto conflito com a instituição.

No campo da autoimagem construída pelos colégios militares e da divulgação do cotidiano escolar para os meios civis, o “desencantamento” jamais aparece. Embora a rigidez disciplinar e as sanções aplicadas à desobediência sejam incorporadas de maneira expressa e reiterada, a forma como os colégios se apresentam visualmente para o restante da sociedade se concentra em acontecimentos “positivos” – como as cerimônias cívico-militares, as atividades acadêmicas ou até mesmo situações eventuais de descontração – e jamais em momentos de punição ou conflitos, sempre tratados internamente. A análise do acervo fotográfico nas publicações do CMBH (**Anuário** e **Revista**) e nas obras memorialísticas de Almeida e de Figueiredo e Fontes se orienta por essa “positividade”, com a predominância do caráter

⁷⁸ Nos colégios militares, o ingresso de novos estudantes é marcado pela formatura de entrega da boina garança, que, nos anos 1950 e 1960, tinha o formato “bibico” (chapéu de pano cuja costura formava dois bicos). O termo garança, de origem francesa, faz referência à coloração avermelhada da boina e de outros detalhes do uniforme, formando, junto com o cáqui, suas cores predominantes.

⁷⁹ Atualmente as principais premiações recebidas pelos estudantes são o alamar (um adereço composto de três cordões, sendo dois deles avermelhados e o outro, bege, utilizado preso ao uniforme sobre o ombro esquerdo) que é concedido ao estudante que obtém médias trimestrais de nota iguais ou superiores a 8 em todas as disciplinas, e o ingresso na Legião da Honra para os estudantes com grau excepcional (nota 10) na avaliação de comportamento e notas iguais ou superiores a 5 em todas as disciplinas.

cívico-militar, como pode ser observado no registro da primeira turma formada no CMBH, em 1962.

Figura 46 – Primeira turma de formandos do CMBH, com o general Newton O’Reilly de Souza em 1962



Fonte: **Revista do CMBH**, 1965, p. 4.

No registro dos formandos (figura 46), com o então ex-comandante ao centro, destaca-se o uso da farda de gala por parte dos estudantes. A indumentária e os ritos militares são os mecanismos mais visíveis de demarcação da identidade do colégio e foram largamente explorados pelo impacto que eram capazes de produzir no meio civil. Essa projeção da estética militar, pelos uniformes em particular, no imaginário civil foi observada por Morris Janowitz.

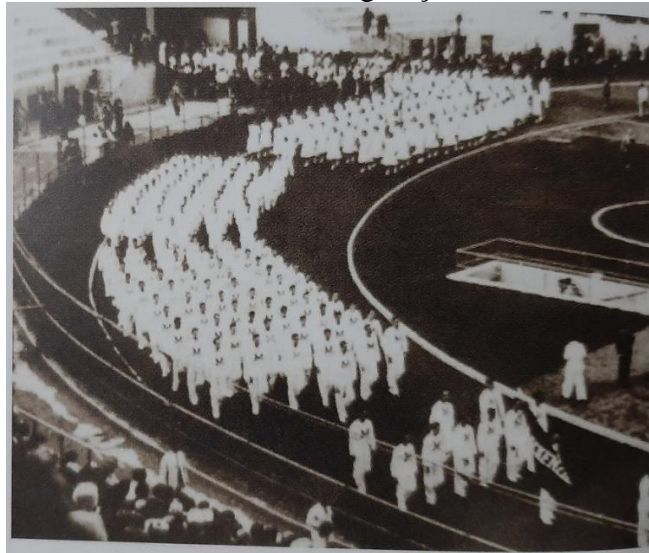
A eficiência da etiqueta e do protocolo militar é realizada porque as funções cerimoniais das Forças Armadas são respeitadas e prezadas pelos civis até mesmo numa sociedade democrática. O soldado profissional oferece uma imagem dupla aos olhos dos civis. Apesar do prestígio relativamente baixo da profissão militar entre os civis, a exibição visível da farda militar tem sua receptividade. Num mundo em que a racionalidade e a eficiência parecem ter triunfado, oficiais uniformizados constituem importantes acessórios cerimoniais. (JANOWITZ, 1967, p. 197).

A aplicação das conclusões de Janowitz ao contexto brasileiro dos anos 1950 e 1960 é questionável, em especial na avaliação do grau de prestígio desfrutado pelas Forças Armadas no meio civil, de forma geral. Todavia, em um contexto histórico no qual as práticas cívicas tinham um importante papel em eventos públicos e no cotidiano escolar, a presença dos militares possivelmente despertava admirações, em parte por um alinhamento político de uma parcela da sociedade a valores conservadores, mas também pelo próprio impacto visual que seus ritos e símbolos proporcionam.

Esse “fascínio da farda”, da sincronização de gestos e da cerimonialidade já eram elementos do universo militar explorados em ambientes escolares, tendo como exemplo a formação de batalhões ou pelotões de estudantes que ensaiavam desfiles e apresentações em

datas cívicas. Essa incorporação da estética militar pode ser demonstrada em um registro de desfiles escolares ocorridos em São Paulo nos anos 1940.

Figura 47 – Pelotões do Mackenzie na inauguração do estádio Pacaembu, em 1940

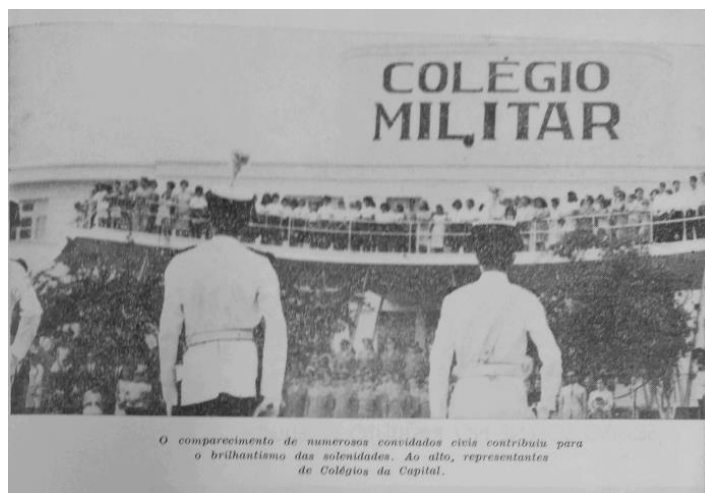


Fonte: Lonza, 2005, p. 126.

Os impactos estéticos dos símbolos e ritos dos colégios militares parecem ter crescido à medida que, no contexto de expansão das redes públicas de ensino ocorrida nos anos 1970 e 1980, consolidavam-se elementos como a simplificação dos uniformes e uma orientação cada vez mais técnica-profissional e menos cívica nas práticas escolares. O crescimento do “mundo da racionalidade e da eficiência”, descrito por Janowitz, realçou, por contraste, o caráter cerimonioso e tradicional dos colégios militares, possivelmente atraindo simpatias saudosistas.

Além da participação em eventos externos, principalmente nos desfiles cívicos como o do Dia da Independência, uma das estratégias empregadas para exibir o simbolismo do colégio e potencializar o sentimento de admiração nos meios civis foi a realização de eventos nas dependências do CMBH. Aos gestos e procedimentos coreografados se somava a própria presença em um espaço militar, aberto aos civis em uma circunstância calculada para produzir os efeitos visuais positivos desejados pela instituição. Isso pode ser exemplificado em um relato do **Anuário** do CMBH sobre a comemoração do aniversário de dez anos do colégio, que contou com a participação de representantes convidados de outras escolas da capital.

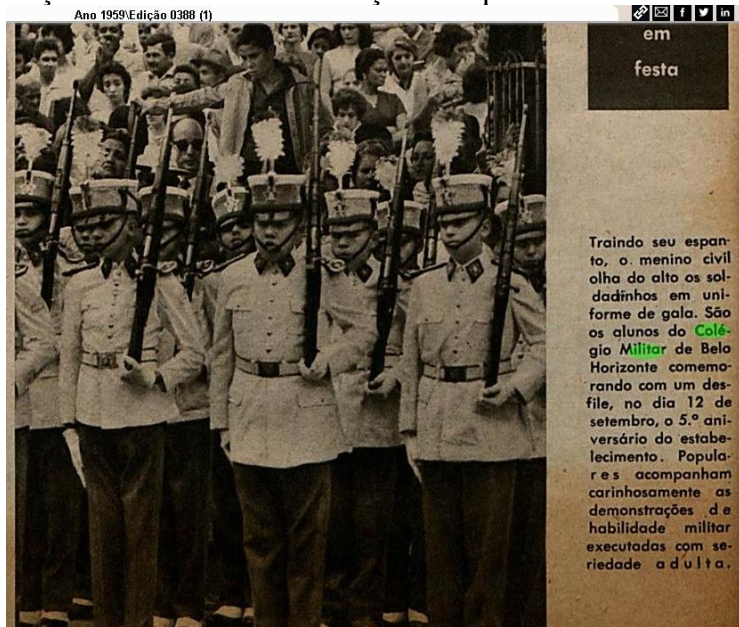
Figura 48 – Alunos de escolas de Belo Horizonte nas comemorações do decenário do CMBH em 1965



Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 73.

A legenda da fotografia no **Anuário** (figura 48) faz referência à presença do público jovem, oriundo de outras escolas, indicando que havia, ao menos implicitamente, o interesse de estabelecer alguma forma de comparação que realçasse, pelo aspecto disciplinar, os alunos do CMBH. Também podia estar presente o desejo de atrair o interesse de potenciais novos alunos para a instituição, capitalizando o prestígio do colégio para “despertar vocações”, como é insinuado em matéria da revista **Manchete**, de 1959.

Figura 49 – Presença de civis nas comemorações do quinto aniversário do CMBH em 1960



Fonte: SOLDADINHOS..., 26 jan. 1959, p. 94.

A interpretação que a matéria dá ao gesto do menino civil parece ter sido o resultado esperado pelos colégios militares ao convidar os civis a participar de seus eventos. A estética

militar é empregada para despertar o “encantamento” dos paisanos, legitimando a instituição e oferecendo um diferencial na competição com as escolas civis, uma vez que a única outra instituição análoga na capital, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, tinha um caráter marcial bem menos pronunciado.

Porém, retomando a análise de Janowitz sobre o efeito dos uniformes e ritos militares entre os civis, cabe refletir sobre o real alcance da estética militar na produção de uma imagem de excelência. Ao definir esses elementos como “acessórios cerimoniais”, o autor já indica que, apesar de impressionar os civis, os sentimentos por eles produzidos podiam ter um impacto efêmero ou constituir a realização de um protocolo superficial. Em entrevista com um ex-cadete da AMAN da década de 1950, Celso Castro registrou a insatisfação dele com relação à percepção dos civis sobre a participação de alunos do CMRJ em um evento social.

Isso até me doeu anos mais tarde, quando eu fui ser instrutor no Colégio Militar e me pediram uma representação de alunos, mas nós sentimos que era apenas para que o aluno fosse, digamos, como um “ornamento” de festa para enfeitar aos olhos do civil... que talvez nem soubesse de onde eram: **“Ah, uns garotos bem vestidos, bem fardados, bonitinhos...”** (CASTRO, 2004, p. 138, grifo nosso).

O ex-cadete lamenta como, da posição de “abrilhantar festas de pessoas socialmente elevadas”, os militares (e, por extensão, os alunos dos colégios militares) tinham sua imagem cada vez mais esvaziada de algum prestígio social consistente e se reduziam a uma curiosidade estética superficial.

A despeito do sucesso real ou não dessa estratégia, a disciplinarização para o (auto)controle dos corpos e sobre os corpos é a marca do aspecto marcial que caracteriza os colégios militares desde suas origens. A dimensão estética aí presente, baseada no rito formal e solene, além de sinais visíveis como a farda, a coreografia e os comandos, une-se à dimensão ética, que exalta os valores associados ao brio militar, como o cumprimento do dever, a predominância do todo sobre a parte, a hierarquia e a disciplina.

5.3.4 A projeção social de sucessos acadêmicos

Apesar de enfatizar o desejo de êxito dos estudantes em quaisquer ramos profissionais que desejassem seguir, havia uma forte expectativa entre as lideranças do CMBH pela escolha da carreira militar, tratada como um indicador legítimo (e, possivelmente, até mesmo suficiente) de sucesso do colégio. Nesse propósito, o colégio se beneficiava de sua inserção na estrutura organizacional das Forças Armadas e da vantagem de ingresso facilitado na AMAN. Por um lado, a ascensão hierárquica aos altos postos militares era anunciada como um objetivo

plausível para os alunos, como se pode observar na matéria da revista **Manchete**, em edição publicada pouco mais de um mês após o Golpe de 1964 e que tinha as organizações militares como tema.

Figura 50 – Matéria sobre os colégios militares na revista Manchete em 1964



Fonte: **Manchete**, 9 maio 1964, p. 49.

Por outro lado, às considerações vocacionais ou “cívicas” que poderiam motivar os jovens a optar pela carreira militar, somavam-se as vantagens financeiras – a revista **Alterosa**, por exemplo, afirmava que as razões para o ingresso no ensino militar “podiam ser facilmente encontradas por quem tivesse o cuidado de ler o Código de Vencimentos e Vantagens dos Militares” (OLIVEIRA, 1 set. 1959, p. 56). A estabilidade profissional, o valor dos vencimentos e os privilégios institucionais dos quais os oficiais das Forças Armadas gozavam seriam considerações pragmáticas suficientes para atrair o desejo dos estudantes.

Uma vez que a formatura de sua primeira turma só ocorreu em 1962, o CMBH pouco pode confirmar sobre o “destino” de sucesso evocado por seus idealizadores em sua primeira década de funcionamento. Nesse período, a escola ainda buscava capitalizar os discursos que exaltavam a eficiência do CMRJ ou das escolas extintas na Primeira República, como o proferido pelo deputado Arruda Câmara, em sessão da Câmara Federal. Ele afirmou que os alunos dos colégios militares poderiam ser aprovados em Escolas Superiores ou qualquer ramo, pois “saíam com um lastro intelectual que lhes garantia a vitória em qualquer profissão” (BRASIL, 16 dez. 1959, p. 9690).

Diante disso, em seus anos iniciais, o CMBH buscou projetar uma imagem de sucesso baseada na participação em competições escolares, que ofereciam, em um enquadramento pedagógico baseado nas ideias de meritocracia e distinção, uma oportunidade de exaltação das qualidades da escola. As edições do **Anuário** e da **Revista do CMBH**, desde a origem da

instituição até os dias atuais, dedicam diversos artigos à cobertura da participação dos estudantes do colégio em eventos e competições escolares, propagando suas vitórias.

Um dos espaços escolhidos para essa projeção foram as “Sabatinas Maisena”, programa produzido pela TV Itacolomi que promovia uma competição anual entre alunos de diversas escolas de Belo Horizonte, com provas de conhecimento de cada disciplina. O colégio enviou equipes para participar do programa desde 1958. Os resultados, segundo a cobertura promovida pela revista da instituição, proporcionavam “alto e justo prestígio entre o povo e conceituados educandários da cidade, cujo eficiente ensino sublinha-lhes o nome” (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 1965, p. 66). A participação e as colocações elevadas obtidas pelos alunos nas edições do programa foram ressaltadas no **Anuário**, evidenciando o destaque atribuído aos “alunos-modelo” da instituição.

Além da exaltação dos sucessos individuais, o colégio também buscou obter prestígio pelo desempenho coletivo de seus estudantes. Por exemplo, em 1965, o CMBH foi vencedor do desfile inaugural da III Olimpíada Estudantil Secundarista⁸⁰, promovida pela União Municipal dos Estudantes Secundários (UMES) no estádio Antônio Carlos, na capital mineira (COLÉGIO Militar vencedor, 24 maio 1965, p. 2). O colégio militar, que havia sido o terceiro colocado nas duas edições anteriores da competição, levou em 1965 o maior contingente entre as escolas e foi até mesmo proibido de desfilar com um pelotão de Cavalaria, para não danificar o campo do estádio. A vitória no concurso de desfiles parece ter se revestido de uma importância ainda maior em um colégio que prezava práticas como formaturas e marchas.

A despeito dessas considerações pragmáticas, o que predominava nos discursos oficiais era a crença de que o caráter militar do CMBH, alicerçado na disciplina e no “espírito de combate”, conferiria a seus alunos vantagens comparativas às escolas civis, como é proclamado por Valladares logo no primeiro ano de funcionamento do colégio.

À margem da instrução normal dos colégios, [o CMBH] ministra mais a educação moral e cívica criadora do cidadão, esboçando também no espírito do jovem os requisitos essenciais ao serviço público, legitimamente patriótico e abnegado. Imprime-lhe mais a combatividade necessária a sua futura “business life”, e as virtudes construtivas nas relações sociais. (VALLADARES, 1956, p. 14).

Com o início da formatura de turmas do ensino secundário em 1962, pode-se ter uma dimensão do desempenho dos estudantes no acesso ao ensino superior. Os dados acerca das três primeiras turmas formadas no CMBH (tabela 11) indicam que um número significativamente reduzido de alunos se formava em relação aos quase 230 alunos matriculados na abertura do

⁸⁰ Participaram da competição os colégios Frei Orlando (que conquistou o segundo lugar), Instituto de Educação, Humberto Rosas, Associação Empregados do Comércio (AEC), João XXIII, Tancredo Guimarães, IMACO, Loyola, Padre Machado, SENAI, Demerval Pimenta, Padre Eustáquio, Tito Novais e Clemente Faria.

colégio. Pode-se conjecturar que esse processo de “afunilamento” era, provavelmente, explicado por fatores como evasão, repetência, dificuldades com a disciplina, transferências (principalmente para o CMRJ), entre outros. Além disso, os números parecem demonstrar que o esforço na fabricação da excelência, contraditoriamente, foi um fator de exclusão interna para dezenas de estudantes.

Tabela 11 – Matrículas e destinos dos estudantes do CMBH entre 1962 e 1964

Curso	Ano		
	1962	1963	1964
AMAN	7	10	7
Escola Naval	3	3	-
ITA	1	2	-
Engenharia	16	7	-
Arquitetura	1	0	-
Medicina	-	5	-
Divisão Esc. Superior ⁸¹	-	-	8
Pré-vestibular	-	-	8
Não prestou exame	1	-	-
TOTAL DE ALUNOS FORMADOS	29	27	23
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	171	183	127

Fonte: Colégio Militar de Belo Horizonte, 1965, p. 112.

Os dados indicam que, nos três anos analisados, houve uma proporção menor de egressos para o meio militar – 33 alunos que ingressaram na AMAN, na Escola Naval ou no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) – em relação ao meio civil – 45 alunos, se contabilizados os oito que se matricularam em cursos pré-vestibulares. Isso confirmaria a percepção de que, no contexto do CMBH (e talvez de outros colégios militares), a expectativa vocacional não se concretizou de forma muito numerosa.

O levantamento de dados em outras fontes parece confirmar essa observação. Segundo Hanning (1967, p. 67-68), mais da metade dos alunos dos colégios militares fazia carreira fora das Forças Armadas em 1967. Já em 1972, o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici informou que os então sete colégios militares eram frequentados por cerca de 5800 alunos, dos quais 40% eram filhos de civis e apenas 20% dos alunos concluintes seguiam a carreira nas Forças Armadas (BRASIL, 1972, p. 7).

Outra informação presente na análise dos dados sobre os formandos de 1964 é o ingresso de praticamente um terço deles em cursos pré-vestibulares. Juntamente com a queda no número de alunos formados na instituição, isso parece indicar que a formação do colégio ainda não fora

⁸¹ O termo “Divisão Esc. Superior” não é descrito nos dados fornecidos pelo **Anuário**, mas parece se referir a instituições civis.

capaz de corresponder às expectativas de seus idealizadores, ao menos para uma proporção significativa dos estudantes.

O elevado número de alunos ingressantes no curso de Engenharia, principalmente na primeira turma de formandos do CMBH, é outro dado que se destaca. Em entrevista realizada com um ex-aluno da primeira turma formada no CMBH, Wesley Silva registrou as impressões deste sobre os motivos que teriam levado à predominância do curso de Engenharia.

O problema de ser Engenharia é porque o ensino mais forte que nós tivemos lá, as matérias, o melhor professor que nós tivemos lá foi de Matemática, professor Ulisses. Um cara excepcional, entendeu? A parte de Desenho, de Geometria também, tivemos professor muito bom. Quer dizer, tudo, o ensino mais forte caminhou para Ciências Exatas. Então, Ciências Exatas é Engenharia. A parte de Ciências Naturais não é lá essas coisas. Então o pessoal parece que puxou mais pra Engenharia até por causa do ensino melhor que foi na parte de Matemática, Ciências Exatas, Física. (SILVA, 2001, p. 67).

A partir dessas observações, o autor ainda relembra o fato de que o brasão dos colégios militares contém, em seu centro, o castelo, símbolo da Arma da Engenharia no Exército, associada à aptidão nas disciplinas de Ciências Exatas. Cabe acrescentar a influência da tradição filosófica do positivismo no Exército, na qual o pensamento de Augusto Comte (1798-1857) considerava a Matemática e as áreas a ela relacionadas como a base para o conhecimento. Apesar dessa tradição filosófica, da referência simbólica e dos resultados em Ciências Exatas, não foi possível, com base nas fontes pesquisadas, afirmar se haveria algum tipo de inclinação explícita a essas disciplinas nos processos de ensino e aprendizagem do colégio.

A despeito dos resultados pouco expressivos em seus primeiros anos de funcionamento, o CMBH e o conjunto de colégios militares continuaram a orientar, nas décadas seguintes, boa parte de seus discursos de excelência no sentido de reforçar o sucesso de seus egressos no acesso ao ensino superior. A crescente percepção de perda da qualidade do ensino público no meio civil e o acirramento da disputa por vagas nas universidades através dos exames vestibulares levaram os colégios militares a, cada vez mais, explorar a imagem de “ilhas de excelência” no ensino público brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese investigou-se a atuação do Exército no ensino secundário brasileiro por meio do CMBH e dos demais colégios militares entre as décadas de 1950 e 1970. Mais especificamente, foram analisadas as estratégias usadas para legitimar a expansão das instituições nos estados, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a relação com o público externo. Os colégios militares foram marcados pela ambiguidade de serem uma modalidade educacional financiada pelo Estado, mas que, devido aos mecanismos seletivos de ingresso, definiram limites para o público ao qual eram destinados e estabeleceram estruturas administrativas e pedagógicas próprias.

Destaca-se que a expansão de escolas militares se deu concomitante às reformas do ensino secundário regular, também entre os anos 1950 e 1970, motivadas pelo debate pedagógico sobre seu formato e pelas mudanças nas legislações, especialmente a lei nº 4.024 de 1961 (LDB) e a lei nº 5.692 de 1971. A acelerada urbanização e o crescimento da demanda por vagas nesse nível de ensino estimularam iniciativas escolares das mais variadas naturezas, tanto inovadoras quanto conservadoras, inserindo nesse movimento os colégios militares.

Ao que tudo indica, o avanço das demandas por vagas no ensino secundário favoreceu os debates relativos à legitimidade e à viabilidade de se investir em colégios militares, o que pode ser indicado pelo apoio fornecido por governos estaduais à instalação dessas escolas. É possível sugerir que boa parte das matrículas de estudantes nos colégios militares não se ligava ao desejo, de pais civis de classe média, de prosseguimento posterior de seus filhos na carreira militar, ou mesmo a uma afiliação ideológica fervorosa ao modelo militar de ensino, mas sim a uma perspectiva pragmática de acesso a uma instituição de ensino secundário federal que gozava de uma aura de respeitabilidade e disciplina e que garantisse uma sólida preparação para as provas vestibulares e para o ensino superior.

Todavia, a discussão política e ideológica polarizada dos anos 1960 seguramente pode ter exercido sua parcela de influência na expansão da rede de colégios militares, assim como na elaboração e reprodução de um discurso de excelência associado a estes. As manifestações estudantis que ganhavam força no período e a confrontação ideológica, característica da Guerra Fria entre os modelos capitalista e comunista, trouxeram ao CMBH e aos demais colégios militares a simpatia de vários setores da sociedade, que enxergavam nessas escolas um ambiente onde a atuação estudantil ocorreria de forma “ordeira” e apolítica. Além da esfera política, a perspectiva moral de crítica à “perda de valores” que vicejava nos meios conservadores também pode ter encontrado nesses colégios um espaço de reprodução.

Como Nunes (2000, p. 36) analisa, o ensino secundário, já a partir dos anos 1950, caracterizou-se por um debate entre visões que, por um lado, criticavam o anacronismo dos currículos e os métodos de ensino praticados, e, por outro, idealizavam uma suposta excelência passada que estava se perdendo. Esse discurso, em particular, ganharia cada vez mais força nas décadas seguintes e ajudaria a construir a ideia de que os colégios militares se tornaram “ilhas de excelência” no ensino público brasileiro.

Resgatando a análise da produção historiográfica acerca da educação militar brasileira, pode-se propor a existência de duas perspectivas principais que a caracterizaram desde o século XIX, aqui denominadas como “reformatória” e “profissional”. A primeira se orientava por uma visão de que o serviço nas Forças Armadas combinava tanto um caráter punitivo quanto regenerativo, corrigindo indivíduos por meio da disciplina férrea.

A crença no caráter reformatório da educação e do serviço militar não tinha origem apenas no pensamento das Forças Armadas, mas era uma perspectiva disseminada também entre as elites civis. O baixo grau de profissionalização do Exército, pelo menos até a Guerra do Paraguai, teria contribuído para associar a corporação ao rol de instituições que deveriam se dedicar a prover a assistência ao público então nomeado como “desvalido”. Assim, instituições como os Arsenais de Guerra, Companhias de Aprendizes Militares e Companhias de Aprendizes Marinheiros (estas da Armada) se somaram a escolas agrícolas e manufatureiras em um projeto fragmentado e descontínuo de criação de estabelecimentos asilares. Estas passaram a receber tanto crianças e jovens pobres, órfãos ou abandonados, quanto indivíduos definidos como infratores, com a expectativa de torná-los, por esse modelo de educação, “úteis a si mesmos e à pátria”.

Essa visão reformatória e negativa da educação e da profissão militar não se limitou aos estratos hierárquicos inferiores. Como José Murilo de Carvalho (2006) demonstra, perdurou até as décadas iniciais do século XX um certo desprezo das elites políticas e econômicas civis em relação aos militares, evidenciado pela baixa incorporação dos filhos destas nas Forças Armadas, mesmo entre o oficialato. Pelo menos até o início da década de 1930, segundo o autor, as elites civis pareciam ver nos militares um instrumento para a tomada ou manutenção do poder, desinteressando-se de discussões mais técnicas ou profissionais sobre a esfera militar.

Mesmo com o fim das instituições militares de cunho asilar, no início do século XX, e com os esforços, por parte dos militares, de reagir ao imaginário punitivo atribuído ao serviço militar, a perspectiva regeneradora parece ter sobrevivido, não mais do ponto de vista legal ou social, mas sim no campo moral. Isso pode ser exemplificado no trecho a seguir da “carta de um velho soldado”, um documento apócrifo remetido ao comandante da Academia Militar das

Agulhas Negras em 2004, citado na página virtual do Colégio Militar como uma explicação do conceito de “educação militar”.

O estudante das décadas de 40, 50, 60 e 70, pobres, remediados ou ricos, em sua grande maioria, possuía uma FAMÍLIA coesa, com intensa convivência e de hábitos e conceitos morais sólidos. A união e o apoio mútuo selavam a vida familiar. A EDUCAÇÃO apoiava-se no LAR e na ESCOLA, cada qual exercendo, com responsabilidade e adequadamente, seus deveres e funções.

O quadro, de uma forma geral, não se repete com a juventude de hoje. Qualquer que seja sua condição social, os rapazes e as moças não têm a segurança dos jovens de outrora. Em nossos dias, as condições de vida estão muito modificadas. Os encontros familiares são raros e fugazes, não havendo coesão nem intensidade na convivência. Os conceitos morais e hábitos de vida tornaram-se muito elásticos, permissivos e excessivamente indulgentes. Nessas condições, o jovem fica solto, entregue às fantasias de sua mente inquieta, estimulada por toda sorte de divertimentos, atrações e outras atividades nem sempre recomendáveis.

Em consequência, ele rejeita e não se submete ao pouco e escasso convívio familiar que lhe resta. E é desse modo que ele chega ao novo habitat – a Escola Preparatória de Cadetes e a AMAN – onde a grande maioria passa a ter seu novo lar – O LAR VERDE-OLIVA.

Por que novo lar? Ainda que pareça incrível, o novo aluno encontrará na Organização de Ensino Militar um ambiente familiar com condições de vida, não raras vezes, melhores que em sua própria casa.

Considerando que ele adentrará num mundo completamente diferente daquele em que vivia, imaginem o que passará por sua mente! As contradições são evidentes. Sua escala de valores está rigorosamente “virada de cabeça para baixo”; hábitos e condutas que para ele não existiam passam a ter importância fundamental: obediência a horários, cuidados com a higiene, com os uniformes, com a apresentação, com a obrigação de manter limpo e arrumado o ambiente em que vive; respeito aos companheiros, acatamento às diferentes normas que regem a nova vida, assunção de responsabilidades perante si mesmo, seus colegas e seus superiores hierárquicos.

Esse agora é o seu NOVO MUNDO!

(MINISTÉRIO DA DEFESA , 18 jan. 2022, grifos do autor).

A ideia da educação militar como um mecanismo eficiente de correção do comportamento de jovens é, talvez, a grande herança da perspectiva regeneradora presente até os dias atuais. Embora as instituições de ensino militar, inclusive os colégios militares, tenham resistido a discursos que os reduzissem à condição de “corretores de condutas”, essa expectativa ainda alimenta boa parte do imaginário civil sobre a suposta excelência da educação militar, especialmente pela percepção, aludida pelo trecho, de que, a partir dos anos 1980, a sociedade (e a escola, em particular) perderam sua “solidez moral”.

Paralelamente (e, em boa medida, como reação) à perspectiva regeneradora, as Forças Armadas buscaram conferir à educação militar um caráter profissional *de facto*, que fosse capaz de “despertar vocações” e de fortalecer institucionalmente as corporações. De forma mais pragmática, o desenvolvimento da educação militar, com a criação de academias e escolas preparatórias, respondeu a uma necessidade de aperfeiçoamento operacional, diante da crescente complexidade tecnológica e logística assumida pelos conflitos nos séculos XIX e XX. Assim, retomando a tipologia de Janowitz (1967), o “líder heroico” passou a dividir espaço com o “administrador militar” – em instituições de educação militar. Ao primeiro se reservaria

um papel de reavivar a moral e as tradições, complementando o caráter prático da formação do segundo.

Além da necessidade operacional, a perspectiva “profissional” também incorporou a possibilidade de ascensão social para indivíduos pobres ou de camadas médias da população. Especialmente em contextos sociais de reduzidas oportunidades de escolarização e de obtenção de emprego, o ingresso em instituições militares de ensino possibilitava o acesso ao conhecimento formal e a ascensão tanto hierárquica quanto financeira. Particularmente no Exército, a despeito da existência de dinastias militares, houve significativa participação de indivíduos de origens humildes na composição do oficialato. Além disso, o ainda pouco explorado campo das Escolas Regimentais pode indicar uma importante atuação do Exército e de corpos policiais na alfabetização de seus soldados.

Com a crescente profissionalização alicerçada, entre outros fatores, na educação, os militares elaboraram uma autorrepresentação de distinção social, descrita por Castro (2004). O discurso de distinção, particularmente forte no oficialato, basear-se-ia em uma série de contraposições como as apresentadas no quadro 1 desta tese, que podem ser sintetizadas pela ideia de uma superioridade moral e cívica dos militares perante os “paisanos”. Porém, se por um lado o discurso de distinção demarcava uma barreira simbólica e estética entre o universo militar e civil, ele também promovia uma associação das elites militares com as civis, tanto pelo domínio de conhecimentos quanto pela etiqueta e pelo comportamento. Ao estereótipo de grosseria e truculência militar, contrapõe-se uma imagem de polimento e bons modos, oriundos de uma disciplina militar “evoluída”, que seria aprendida nas instituições de ensino. A distinção, portanto, não incorporaria apenas a comparação com um ambiente civil descrito como “relaxado”, mas também a autoafirmação positiva da identidade profissional militar.

Do ponto de vista hierárquico, principalmente diante da ausência de conflitos que permitiriam a ascensão pelo mérito em batalha, a educação militar tem caráter fundamental para definir a progressão de um indivíduo na carreira. A frequência a instituições de ensino militar e seu bom desempenho nelas, tanto na esfera acadêmica como na disciplinar, tornam-se fundamentais para o sucesso profissional dos oficiais – a máxima “cadete: ides comandar, aprendei a obedecer”, gravada no pátio da Academia Militar das Agulhas Negras, ilustra bem esse aspecto.

Cabe destacar ainda que a perspectiva profissional da educação militar, ao fortalecer a identidade institucional, a imagem pública e os conhecimentos técnicos, também foi importante para conferir às Forças Armadas um poder de atuação política. Isso ajudou o Exército, em particular, a se consolidar como a instituição capaz de exercer o monopólio do uso da força, em

confronto com a Guarda Nacional, no período imperial, e com as polícias militares, na Primeira República. Posteriormente, nos períodos do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Militar (1964-1985), o Exército ocupou um papel de centralidade política, cuja orientação ideológica e moral foi gestada em instituições como a ESG ou a AMAN.

Na análise da produção historiográfica e de boa parte das fontes colhidas no período sobre essas instituições, o que sobressai é um tom eminentemente laudatório. A narrativa “oficial” sobre a história desses colégios, incluindo o CMBH, apresenta-se na forma de históricos institucionais presentes nos endereços eletrônicos ligados ao SCMB ou em publicações oficiais do Exército. Paralelamente, uma narrativa “extraoficial” foi construída a partir de relatos memorialísticos, como os de Almeida (1956) ou de Figueiredo e Fontes (1958), e de menções elogiosas dispersas em discursos parlamentares ou matérias jornalísticas, por exemplo.

Ambas as narrativas confluem em alguns elementos comuns. Por exemplo, há uma perspectiva marcadamente “evolucionista” no relato sobre a trajetória institucional da rede de colégios, em que os sucessos acadêmicos e o crescimento do número de escolas seriam uma confirmação da eficácia do modelo. Liga-se a isso o princípio da tradição, que é alçada à condição de alicerçadora dos sucessos futuros e fonte do orgulho da instituição, justificando a reprodução escrupulosa de ritos que remetam a esse passado idealizado. Por outro lado, os insucessos ou o fechamento das unidades, que contradiriam esse discurso, são mencionados deliberadamente de forma breve e descontextualizada nesses relatos, como que constituindo “acidentes de percurso” ou, quando muito, são descritos como o fruto de intrigas e oposições adjetivadas como “invejosas” ou “mesquinhas” frente aos colégios (a “colegiofobia”, aludida por Figueiredo e Fontes).

Há também um pressuposto de naturalização da legitimidade da educação militar nos relatos históricos e memorialísticos oficiais do CMBH e de seus congêneres. A pertinência da participação do Exército ou do Ministério da Guerra no que hoje é denominada educação básica foi um tema aparentemente pouco problematizado, apesar das resistências, na década de 1960, em nome do investimento no ensino técnico. Se, por um lado, isso pode indicar algum processo de silenciamento de posições contrárias à educação militar de crianças e adolescentes nas fontes, também se pode afirmar que, ao abarcar estratos sociais médios urbanos em seu público, o CMBH e os demais colégios encontravam apoio pela própria adesão ideológica de boa parte desses grupos a organizações conservadoras.

Da mesma forma, a “excelência de ensino” também foi um atributo tomado como natural nos discursos memorialísticos, aludido pela imprensa, por exemplo, antes mesmo da

inauguração do CMBH. Tanto no tema da naturalização da legitimidade quanto da excelência, o que se produziu foi um discurso orientado pela ideia de “consenso” sobre a validade desse modelo de ensino, supostamente baseado em depoimentos “válidos” de autoridades políticas, econômicas e da imprensa.

A despeito das narrativas providencialistas internas, que naturalizaram e glorificaram a expansão da rede de colégios militares, tanto no primeiro ciclo de expansão (década de 1910) quanto no segundo (décadas de 1950 a 1970), o que se observou foi um processo marcado por pouca clareza institucional acerca da necessidade e da viabilidade dos projetos. Mesmo sem informações detalhadas sobre o debate interno a respeito do tema no Ministério da Guerra, as fontes sugerem que havia resistências dentro das próprias elites militares a investir parte do orçamento (que, invariavelmente, era considerado insatisfatório pelos militares) em escolas de ensino secundário onde o prosseguimento vocacional de alunos nas Forças Armadas ficava aquém das expectativas.

A criação do CMBH demonstra como os interesses e as simpatias individuais de ministros e governadores parecem ter exercido maior influência para a abertura dos colégios do que qualquer tipo de clamor popular. As demandas pela abertura de novas unidades partiam, na maioria das vezes, de políticos que lá estudaram e de elites militares ligadas mais diretamente aos estados. De modo inverso, nos processos de fechamento de unidades, a perda de apoio político para a manutenção das unidades parece ter sido decisiva, como foi aludido no episódio da extinção do Colégio Militar de Barbacena⁸². As conclusões de Simone Mesquita apontam para a mesma direção.

A partir dessa cronologia [de aberturas e fechamentos de unidades], percebemos a vulnerabilidade dos colégios militares: eles são abertos e fechados em função de questões políticas, sociais e militares. É o caso de conflitos ou mesmo de guerras que requerem a intervenção e a presença direta de seus oficiais e soldados, ou seja, o funcionamento dos Colégios Militares tende a ocorrer em tempos de paz e o seu fechamento em tempos de crises políticas e/ou conflitos bélicos. (MESQUITA, 2011, p. 17).

Isso evidenciaria que a criação de colégios militares, que são instituições federais, responderia não só a interesses de setores do Ministério da Guerra ou a algum projeto nacional da pasta, mas também a ambições regionais de elites militares e políticas. Os debates no Congresso Nacional indicam uma disputa entre parlamentares de diferentes estados nesse sentido, o que só comprova que a expansão da rede de colégios militares, embora idealizada

⁸² O fechamento dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Recife ocorrido em 1988 foge ao recorte temporal desta pesquisa, mas pode-se conjecturar que elementos políticos, como o final da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição de 1988, também possam ter exercido alguma influência na decisão, uma vez que esses são exatamente os quatro colégios cuja desmilitarização havia sido proposta, em 1963, no governo do presidente João Goulart.

pelo comando do Exército, só se concretizou em meio ao jogo político regional no Brasil. A própria padronização da rede de colégios só se formalizaria, de fato, a partir de 1973, com a criação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), que até hoje coordena o SCMB.

Essas observações também afastam qualquer especulação sobre algum suposto desejo de militarização generalizada da educação ou do ensino secundário nesse período. Além dos obstáculos orçamentários, organizacionais e mesmo políticos a essa suposição, o fracasso de iniciativas anteriores, como a Instrução Pré-Militar ou a organização de Batalhões Escolares, já havia provado ao Exército que sua atuação na área educacional devia ser bem mais direcionada, o que acabou se concentrando em uma pequena rede de colégios militares e escolas preparatórias.

No caso específico do CMBH, unidade que inaugurou o segundo ciclo de expansão da rede de colégios militares, o que se observou foi uma tensão inicial para definir a identidade da escola, acusada de ter se transformado em uma mera “sucursal” do CMRJ, à luz das polêmicas dos exames de admissão e do frequente movimento de transferências entre as duas unidades. Além disso, o CMBH correspondeu às ambições de parte das elites políticas e militares mineiras de desconstruir uma tradição de aversão ao ingresso no Exército no estado, frente à forte tradição policial, e de fortalecer a presença do estado no quadro de oficiais da corporação federal.

Do ponto de vista educacional, o CMBH se aproveitou de sua especificidade militar no panorama de escolas secundárias da capital (excluindo aqui o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, por seu alcance, investimento e visibilidade significativamente menores no estado). Ao mesmo tempo, por meio das práticas de civismo e da disciplina rígida assumida pela instituição, buscou assemelhar-se a outras escolas de orientação conservadora prestigiadas na cidade.

No que diz respeito ao público, a análise da composição do corpo discente, para a qual muito contribuiu o levantamento feito por Silva (2001), evidencia que o colégio atraiu estudantes entre a classe média urbana da capital. A predominância de filhos de civis nos anos iniciais da instituição foi um reflexo disso e do pequeno contingente militar presente em Belo Horizonte.

Nota-se que as estratégias empregadas no discurso de autoafirmação da excelência do CMBH se orientaram pelos princípios de tradição, prestígio social e sucesso acadêmico. A partir de pressupostos de naturalização e transmissão inata de qualidades entre os colégios militares, a direção do CMBH se ancorou na referência às unidades do Rio de Janeiro e, principalmente, de Barbacena como suas antecessoras institucionais. O pertencimento ao

Exército conferia não só legitimidade, mas também confiabilidade à nova escola, principalmente em meios sociais conservadores. Da mesma forma, enquanto a criação de espaços de memória reforçava a identidade militar do colégio entre seus funcionários e alunos, a exposição de seus ritos e práticas cívicas exibia essa identidade para o meio civil, explorando sentimentos patrióticos ou nacionalistas.

A projeção nacional do colégio e sua capacidade de atrair estudantes de outras localidades do país evidenciaria sua dimensão “integradora”, inserindo-o no discurso político desenvolvimentista dos anos 1950. Esse discurso ignora aspectos como a dificuldade para a obtenção de vagas no ensino secundário no período, que já estimulava muitos estudantes a se deslocar para as capitais de estados da região Sudeste, e a polêmica relação do CMBH com o CMRJ, evidenciada pela estratégia de alunos do Rio de se matricular no primeiro e, em seguida, transferir-se para o segundo.

As conexões com lideranças políticas também foram mobilizadas para reforçar a legitimidade do CMBH. A presença de ex-estudantes de colégios militares em postos chave da administração pública facilitou, do ponto de vista legal e financeiro, a criação da unidade. Em contraposição a essa política “amigável” estava a “colegiofobia”, conceito que sintetiza, na visão dos defensores desse projeto de educação militar, as resistências e as discordâncias a este. Assim, a política só seria considerada legítima e positiva se produzisse o “consenso” elogioso ao colégio, e não o debate ou a crítica.

A imprensa constituiu outro campo de batalha para definir a imagem do CMBH. Por um lado, a ostensiva divulgação das etapas que conduziram à criação da unidade indica o valor atribuído pelas primeiras equipes de direção a uma cobertura jornalística favorável, inclusive explorando o sentimento de orgulho regionalista por parte de alguns jornais e colunistas. Entretanto, essa estratégia também podia se reverter em episódios de exposição negativa, como ocorreu nas polêmicas sobre os exames de admissão dos anos iniciais, indicando que essa aliança entre as direções da escola e os órgãos de imprensa pode ter sido tênue. Os jornais também foram usados pelos pais e responsáveis por estudantes como espaço para pressionar o Ministério da Guerra e o CMBH pela ampliação das vagas, como visto na questão dos excedentes e na implantação do internato.

A dimensão do sucesso acadêmico proporcionado pelo CMBH também articulou estratégias que já exaltavam as vitórias da instituição, mesmo que recém-criada. Assim, a característica de excelência tornou-se um elemento mais antecipado do que constatado, principalmente ao se observar o amplo destaque dado à concorrência em seus exames de admissão. Como ocorrido no argumento sobre a “dimensão integradora”, os problemas

nacionais de acesso ao ensino secundário e a própria cultura de alta seletividade e exclusão, característica desse nível de ensino na época, foram apropriados no discurso do colégio como sinais de sua excelência particular.

É importante ressaltar o papel da estética militar no convencimento da perspectiva de excelência pedagógica. Em sua origem, no campo de batalha, essa estética se orienta pelos princípios de objetividade e eficiência, evidenciados pela rigidez com a higiene ou o uso de uniformes para efeitos de camuflagem e identificação de posições hierárquicas. Desse uso pragmático, a estética militar é transportada e adaptada para o espaço civil, onde a sincronização dos gestos, a impecabilidade dos trajes e a glorificação da virilidade produzem um forte impacto visual. Nos colégios militares, a incorporação desses elementos por crianças e jovens se alinha a pressupostos educacionais conservadores de controle e de uniformização, que atraem simpatia de boa parte da opinião pública e que foram largamente explorados na participação em eventos ou em registros fotográficos do CMBH.

A projeção da ênfase disciplinar como um elemento, em si, garantidor da excelência também foi central a esse discurso. Como Silva (2000, p. 171) indica, o sistema disciplinar estruturado pelo CMBH atuou em duas frentes: a homogeneização e a diferenciação. Por um lado, as normas estéticas e as práticas cívico-militares se orientaram pela ideia de evidenciar a homogeneidade; por outro, a diferenciação era explicitada nos diversos estratos hierárquicos, entre funcionários e alunos, com destaque para as classificações de estudantes de acordo com o desempenho acadêmico e o comportamento. Aparentemente contraditórias, essas frentes, na verdade, reforçaram-se mutuamente, sob a ideia da meritocracia individual e da padronização das condutas dos estudantes. Fora do ambiente militar, o polimento das condutas proposto pelo colégio supostamente se traduziria em vantagens para os estudantes, do ponto de vista da sociabilidade e da etiqueta. Assim encarada em termos positivos, a rígida disciplina do colégio não é problematizada, mesmo diante de episódios de fugas de estudantes, das punições aplicadas ou do silêncio perante os efeitos da violência simbólica e mesmo física a que muitos foram submetidos.

Apresentadas essas estratégias, muitas delas presentes até hoje nos discursos acerca da educação militar, cabe uma breve análise das transformações ocorridas nos últimos anos no CMBH e no SCMB, como um todo. O contexto da redemocratização do país em 1985, a promulgação da Constituição de 1988, a abertura para o ingresso de jovens do sexo feminino no SCMB em 1989 e o início das discussões no Congresso Nacional, que levariam à criação de uma nova LDB (BRASIL, 1996), constituíram o contexto no qual o CMBH foi reaberto, em

1993⁸³, com início das aulas no ano seguinte. A reativação da unidade realizou-se mediante convênio com o estado de Minas Gerais, que o integraria ao Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Belo Horizonte (CPOR/BH), repetindo a centralidade do apoio do poder público estadual ao projeto de educação militar, como observado quase quarenta anos antes.

Segundo Fábio Freire (2007, p. 71-72), o próprio Exército já reconhecia diversos questionamentos ao modelo de ensino aplicado nos colégios militares, tendo criado, em 1995, o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino. Além do alinhamento legal e curricular à nova realidade educacional brasileira, o ambiente político e social parecia indicar uma mudança significativa no modelo dos colégios militares. Ainda segundo o autor, a entrada de mulheres, em particular, provocou uma transformação significativa na identidade fortemente masculina dos colégios, assim como o crescimento do número de alunos “amparados” (que não passam pelo processo de seleção) filhos de praças, o que reforçaria clivagens no corpo discente das escolas.

Passam a existir, como decorrência desse fenômeno, dois públicos muito bem marcados dentro dos CM: aquele “concurado”, aderido à imagem historicamente construída do aluno ideal para os Colégios Militares, aluno este que corresponde prontamente à expectativa dos docentes e da própria instituição militar; e aquele “amparado”, o qual, ainda que mencionado como justificativa primeira da criação de todo o SCMB, só se materializou, com suas demandas e diversidade específicas, no fim do século passado. (FREIRE, 2015, p. 97).

Todavia, Fábio Freire, que é militar e atuou profissionalmente tanto no CMRJ nos anos 2000 quanto na DEPA até 2016, salienta as ambiguidades e limitações desses esforços de modernização na proposta pedagógica dos colégios. Por exemplo, sobre o tema da finalidade vocacional das escolas, o autor afirma:

A finalidade preparatória sobrevive até os dias de hoje, não mais configurando os Colégios Militares como pré-vocacionais e como instrumentos de seleção de quadros para a renovação da caserna, mas como definição e síntese para uma identidade de excelência pautada na exclusão, ou seja, como uma elitização que afirma, ainda que subliminarmente, que os Colégios Militares são para poucos. (FREIRE, 2015, p. 78).

A despeito das críticas, desde os anos 1990 assiste-se a um terceiro ciclo de expansão dos colégios militares no Brasil, com a reabertura das quatro unidades brevemente fechadas em 1988 e a inauguração de outras cinco unidades, inclusive em cidades que não são capitais estaduais, como Juiz de Fora (MG) e Santa Maria (RS). Além da expansão dos colégios militares, as escolas mantidas pelas polícias militares estaduais, como o Colégio Tiradentes da PMMG, também têm experimentado um crescimento no número de unidades e na procura por vagas.

⁸³ O documento foi fruto do convênio entre o governador de Minas Gerais, Hélio Carvalho Garcia, e o General de Exército Zenildo Gonzaga Zoroastro de Lucena, Ministro do Exército, dando origem à portaria ministerial nº 152 – C, de 31 de março de 1993, publicada no DOU nº 111, de 15 de junho de 1993.

A esses dois modelos, já presentes há décadas no Brasil, somou-se, em anos recentes, a criação do modelo de escolas cívico-militares, principalmente após a chegada de Jair Bolsonaro à presidência da República. Em seu governo, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim (BRASIL, 2019), que pretendia implantar o modelo em 216 escolas de todo o país até 2023, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Além do projeto federal, diversos estados brasileiros elaboraram seus próprios programas, com a associação entre as secretarias de educação e de segurança pública estaduais.

Em comum, todos esses projetos se caracterizam por uma dotação orçamentária específica para as instituições participantes e pela disponibilização de pessoal militar da reserva para monitoramento disciplinar nas escolas, além de “prestar apoio à gestão escolar e educacional”. Há ainda o estabelecimento de códigos de regras e fardamento militar para os estudantes, claramente reproduzindo o padrão educacional observado entre os colégios militares. É importante destacar que, no caso do Pecim, a orientação aos entes federativos (estados e municípios) é que selecionassem escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social e com desempenho abaixo da meta estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além da aprovação pela comunidade escolar, por meio de consulta pública.

Os últimos itens, em particular, demonstram os objetivos não só do projeto de escolas cívico-militares, mas de muitos discursos que propõem a educação militar, em suas diversas versões. O discurso contemporâneo não se limita a afirmar a excelência dessa educação, mas busca transformar a “escola militar”, *lato sensu*, em uma instituição modelar para as redes públicas de ensino. Para isso, explora os bons resultados de seus estudantes em avaliações e processos seletivos formais, além da ideia de um ambiente organizado e disciplinado, potencializado pela estética militar do fardamento, das formações e dos “gritos de guerra”. Ecoando a perspectiva reformatória da educação militar, o desempenho acadêmico e a estética atraem a simpatia de boa parte da população, desiludida com os resultados formais das escolas, saudosa dos “bons tempos” de uma educação rígida capaz de “corrigir os incorrigíveis” e mesmo defensora de valores conservadores que estariam ameaçados por propostas educacionais mais críticas ou progressistas.

Analisando a relação entre a educação e o tema da segurança nacional em meados do século XX no Brasil, Helena Bomeny salientou como a aspiração pela ordem e pela disciplina orientara as políticas educacionais do período.

A associação entre educação e segurança nacional tem sua origem no Brasil em momentos de política autoritária, quando a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle. Não seria incorreto dizer que o discurso de que a educação, bem

planejada e disseminada, garante a ordem e a disciplina está na verdade invertido. Ao contrário, a necessidade imperativa da ordem e da disciplina define o que será e a que servirá a educação. (BOMENY, 1999, p. 141).

Expandindo a reflexão de Bomeny para o contexto atual, os “momentos de política autoritária” não se limitam a circunstâncias explícitas de regimes de exceção, mas à disseminação, entre boa parte da sociedade, da aceitação de políticas públicas baseadas no autoritarismo para a resolução de problemas como a indisciplina e o baixo desempenho escolar.

A generalização da educação militar dificilmente abarcará todo o modelo de ensino público brasileiro, não só pelas resistências políticas e pedagógicas que desperta, mas pelas próprias limitações orçamentárias e operacionais. Não é na ideia de “militarização generalizada” da educação que se encontra o âmago de crescimento dos colégios militares, policiais ou cívico-militares, mas sim em seu potencial de se configurarem em vitrines de um ideal militar de sociedade, contraposto à “desordem” e capaz de angariar capital político para seus defensores. Sobre esse ideal, Foucault assim se expressou:

Nos grandes Estados do século XVIII, o exército garante a paz civil sem dúvida porque é uma força real, uma espada sempre ameaçadora, mas também porque é uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social.

[...]

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (FOUCAULT, 1987, p. 141-142).

Ligando-se a isso, o crescimento da presença militar na educação básica também evidencia um projeto, por parte das elites militares, de conferir uma visibilidade positiva às corporações entre os civis, inclusive buscando minimizar uma imagem negativa herdada da Ditadura Civil-Militar. Já nos anos 1960, Janowitz observava entre os militares dos Estados Unidos uma crescente preocupação sobre sua identidade e o papel que ocupavam na sociedade.

A revolução organizacional por que passa o estabelecimento militar contribui extensamente para a pressão no sentido de uma doutrina ideológica. Como a autoridade deixou de ser autoritária, o oficial profissional, não só nos níveis mais elevados como também até o nível tático, sente-se cada vez mais obrigado a responder a pergunta “por que lutamos?” Em suma as respostas tradicionais de dogma patriótico e autoridade tradicional são insuficientes, surgindo, portanto, um anseio por uma ideologia e uma lógica de propósito. (JANOWITZ, 1967, p. 232).

Infelizmente, no contexto dos últimos anos no Brasil, essa reflexão parece não ter acontecido entre boa parte das Forças Armadas, em que a ideia de retomada do poder político e de um ideário conservador ou anacronicamente anticomunista tem se sobreposto à oportunidade de se construir uma identidade profissional técnica e democrática. Registra-se um crescimento da participação de militares, tanto da ativa quanto da reserva, em diversas

instâncias administrativas e políticas do país, sendo o grande exemplo a eleição do capitão reformado Jair Bolsonaro para a presidência em 2018, embasando-se exatamente em um discurso de “dogma patriótico e autoridade tradicional”.

Tanto José Murilo de Carvalho (2006) quanto Celso Castro (2004) já destacaram os ressentimentos entre os militares sobre um suposto “desdém” dos civis por suas demandas, presente desde o século XIX. Seguramente, o papel de “vítimas” não pode ser atribuído acriticamente aos militares, haja vista sua participação em todos os golpes de Estado ocorridos no período republicano e nas ditaduras de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, além de uma longa enumeração de violências cometidas contra opositores políticos, dissidentes internos, indígenas, negros e outros grupos. Todavia, cabe aos meios civis uma reflexão sobre uma ambiência social e política que não só aceitou, como também estimulou e se beneficiou desses eventos. Ao analisar as obras de Janowitz e de Huntington sobre a sociologia militar, Gianfranco Pasquino (1997, p. 753) já salientava que a intervenção dos militares na política era, antes de tudo, sintoma e efeito da decadência da sociedade civil e da classe política.

Para garantir a estabilidade política e institucional do país e impedir que os recentes arroubos de autoritarismo continuem a vicejar no meio militar, é necessário o estudo sobre as características profissionais dos militares, não mais reduzindo-os a uma categoria generalizante, mas compreendendo suas especificidades. Nesse contexto, a educação militar ocupa um papel central, pois a socialização operada em espaços como os colégios militares e as academias, como a AMAN, tem influência direta na visão e na conduta política de seus egressos. Um exemplo que pode ser citado é a composição do primeiro escalão do governo do presidente Bolsonaro no início de seu mandato, em que seis membros⁸⁴, além do próprio mandatário, tiveram formação no curso da atual Brigada de Infantaria Paraquedista do Exército, no Rio de Janeiro. A análise do currículo e do ideário presentes no curso provavelmente contribuiriam para a compreensão do projeto político estabelecido por seus membros ao alcançar o poder.

Cabe às diversas instâncias da sociedade civil, como as universidades, que as críticas às instituições militares sejam acompanhadas pelo diálogo com lideranças e intelectuais das corporações que, como exemplificado pela atuação institucional de alguns dos autores citados nesta tese, têm uma postura legalista e favorável à democracia. Deve-se evitar a saída fácil de recorrer a imagens estereotipadas e à generalização de que o autoritarismo ou o golpismo são

⁸⁴ A lista incluía o vice-presidente Hamilton Mourão, o ministro do Gabinete de Segurança Institucional (GSI), Augusto Heleno Pereira, o responsável pela Secretaria de Governo, Carlos Alberto dos Santos Cruz, o ministro da Defesa, Fernando Azevedo e Silva, o titular da Secretaria Nacional de Segurança Pública, Guilherme Theophilo, e o comandante do Exército do presidente, o general Edson Leal Pujol.

atributos, *a priori*, do pensamento de todos os militares. As Forças Armadas são elementos estruturais à soberania do Estado brasileiro e à sua capacidade dissuasória frente a agressões e ingerências. É exatamente por isso e para afastar o risco de perturbações à ordem democrática que a sociedade civil deve romper as barreiras simbólicas com as casernas e pressionar pela integração de uma educação efetivamente cidadã e democrática, mesmo no ambiente militar.

No que tange aos elementos da educação militar, mesmo o ambiente escolar civil tem em seu âmago diversos aspectos de origem militar, podendo ser citados o uso de uniformes, a prática de desfiles ou momentos cívicos ou os “gritos de guerra” presentes em competições escolares. Ainda assim, é importante destacar que esses elementos recebem as mais diversas apropriações e releituras nos contextos escolares, subvertendo muito do idealismo cívico ou da rigidez ritual dos quais se originaram.

Diante do imaginário de “perda da disciplina” nas escolas públicas, que tanto alimenta o crescimento da educação militar, o que se deve problematizar é a redefinição do próprio conceito de disciplina no ambiente escolar. O desafio consiste em encontrar um novo ponto de equilíbrio: por um lado, sem se deixar seduzir por ilusões saudosistas e idealizadas de um passado excludente, em que a disciplina se associava ao autoritarismo e à violência; mas, por outro lado, sem ceder a uma conduta permissiva, que acaba naturalizando o insucesso acadêmico ou os repetidos episódios de agressão verbal e física aos professores e aos estudantes. Reafirma-se a necessidade de que a escola seja um ambiente com regras claras e justas, construídas em diálogo com toda a comunidade escolar; que a autoridade dos professores seja reafirmada, despida de autoritarismo; que as sanções tenham caráter pedagógico, em vez de punitivo; e que o ordenamento disciplinar se oriente pelas premissas do respeito, da reflexão e da responsabilização consciente, em vez da mera enumeração de “culpados”.

REFERÊNCIAS

A GRATUIDADE do ensino oficial. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 4, 23 mar. 1956. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

A GREVE dos estudantes. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 12 mar. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

ALMEIDA, Eduardo Peres Campello de. **Breviário cívico**: para uso dos alunos do Colégio Militar de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1961.

ALMEIDA, Flávio de; VIEIRA, Adir. Minas gerais ganha um novo colégio militar. **A Noite**, Rio de Janeiro, p. 10, 4 maio 1956. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_05&pasta=ano%20195&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%20de%20belo%20horizonte%22&pagfis=36035. Acesso em: 3 nov. 2022.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, [19--]. Edições de Ouro. (Clássicos Brasileiros.) (Trabalho original publicado em 1854.)

ALVES, Claudia. **Cultura e política no século XIX**: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ALVES, Cláudia. A contribuição do exército à cultura escolar do Brasil no século XIX. *In*: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. Tema: A educação e seus sujeitos na história. **Anais [...]**. Goiânia: SBHE, 2006.

ALVES, Claudia. O ensino secundário militar na contramão das tendências do Império. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 13-37, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29208>. Acesso em: 2 out. 2022.

ALVES, Claudia. *In*: NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010.

ANÁLISE do sistema educacional brasileiro. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 dez. 1962. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_04&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=26004. Acesso em: 3 nov. 2022.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, Oscar de. Forças Armadas. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 6, 14 mar. 1957. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_05&pasta=ano%20195&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22%20Oscar%20de%20Andrade&pagfis=50313. Acesso em: 3 nov. 2022.

ANDRADE, Oscar de. A criação dos Colégios Militares. **Diário da Noite**, Rio de Janeiro, 1ª seção, 11 abr. 1957. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=221961_03&pasta=ano%20195&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22&pagfis=55511. Acesso em: 3 nov. 2022.

ANDRADE, Oscar de. Forças Armadas. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 6, 26 maio 1960. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_06&pasta=ano%20196&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22%20Oscar%20de%20Andrade&pagfis=3680. Acesso em: 3 nov. 2022.

APRESENTAÇÃO do novo comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 6, 27 dez. 1958. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=100681. Acesso em: 3 nov. 2022.

ASSEMBLEIA de MG encerra sessões extraordinárias – Coronel pede voto. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 13, 23 dez. 1965. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=67698. Acesso em: 3 nov. 2022.

ASSIS, Pacheco de. A educação no Colégio Militar e o sentimento de brasilidade. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 3, 6 maio 1939. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=39197. Acesso em: 3 nov. 2022.

BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social”. *In*: Leach, Edmund et Alii. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARRETO, Lima. **Bagatelas**. Rio de Janeiro: Empresa de Romances Populares, 1923. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4791/1/001173_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 29.

BIANCHI, Gioroio. Reação. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

BOÍTEUX, Nylson Reis. A Guerra do Paraguai em números. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 788, p. 44-61, ago. 2000. Disponível em:
<http://www.ebrevistas.eb.mil.br/index.php/ADN/article/view/5787>. Acesso em: 2 out. 2022.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

BOOZ, Rute. As mães e a escola. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 6, 3 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013. (Trabalho original publicado em 1979.)

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino**. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A “vanguarda brasileira”**: a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980). 2010. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Decreto Imperial nº 3904, de 3 de julho de 1867**. Aprova os Estatutos da Sociedade Asilo dos Inválidos da Pátria. Rio de Janeiro: Palácio do Imperador, 1867. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3904-3-julho-1867-554130-publicacaooriginal-72564-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério e Secretaria de Estado interino dos negócios da guerra, 1872. p. 4. (Coleção de Relatórios Ministeriais da Guerra.) Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720950/per720950_1872_A00001.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. **Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério e Secretaria de Estado interino dos negócios da guerra, 1874. p. 3. (Coleção de Relatórios Ministeriais da Guerra.) Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720950/per720950_1874_00001.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889**. Aprova o Regulamento para o Imperial Colégio Militar. Rio de Janeiro: Palácio do Imperador, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890**. Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exército. Rio de Janeiro: Chefia do Governo Provisório da República, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-330-12-abril-1890-524468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Anais da República**. Livro 4. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 11 nov. 1905. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1905/1905%20Livro%204.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.860, de 4 de janeiro de 1908**. Regula o alistamento e sorteio militar e reorganiza o Exército. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1908. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-publicacaooriginal-103780-pl.htm>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.397, de 28 de fevereiro de 1912.** Cria um Colégio Militar em Porto Alegre. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1912a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9397-28-fevereiro-1912-504359-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.507, de 3 de abril de 1912.** Cria um Colégio Militar no estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1912b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9507-3-abril-1912-513654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 13.451, de 29 de janeiro de 1919.** Estabelece bases para a reorganização do ensino militar e criação de cursos de aviação, veterinária e outros. Disponível em: Rio de Janeiro: Vice-Presidência da República, 1919. <https://legis.senado.leg.br/norma/425219/publicacao/15621813>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 16.851, de 27 de março de 1925.** Suprime o Colégio Militar de Barbacena. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1925. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16851-27-marco-1925-510496-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Chefia do Governo Provisório da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 637, de 19 de agosto de 1938.** Transfere para o Ministério da Educação e Saúde o Colégio Militar do Ceará. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/150152-transfere-para-o-ministerio-da-educacao-e-saude-o-colugio-militar-do-cearu.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.123, de 27 de fevereiro de 1939.** Transforma o Colégio Militar de Porto Alegre em Escola de Formação de Cadetes. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1123-27-fevereiro-1939-350249-norma-pe.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.735, de 3 de novembro de 1939.** Regula o Ensino Militar no Exército. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1735-3-novembro-1939-411702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-norma-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 12.277, de 19 de abril de 1943**. Aprova um novo regulamento para o Colégio Militar. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12277-19-abril-1943-326437-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei PL 1002/1948**. Restabelece o colégio militar de Barbacena. Rio de Janeiro: Câmara dos deputados, 1948. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/185773>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 4907, 20 jul. 1954.

BRASIL, **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 2933, 2 jun. 1955.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 4592, 2 ago. 1955.

BRASIL. **Decreto nº 37.879, de 12 de setembro de 1955**. Cria o Colégio Militar de Belo Horizonte e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37879-12-setembro-1955-335525-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, p. 10485, Seção 1, 1 fev. 1956.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 20673, Seção 1, 30 out. 1956.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, p. 4510, Seção 1, 4 jul. 1957.

BRASIL. **Decreto nº 41.844, de 12 de julho de 1957**. Autoriza ao Ministério da Guerra a celebrar com o Estado de Minas Gerais convênio, com o fim de instalação de um Colégio Militar, em Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-41844-12-julho-1957-381343-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Remetida pelo presidente da República [Juscelino Kubitschek de Oliveira] na abertura da sessão legislativa de 1957. Rio de Janeiro: Biblioteca da Presidência da República, 1957b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-jk-1957/view>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Anais da República**. Livro 2. Rio de Janeiro: Subsecretaria de Anais do Senado Federal, 1958a. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1958/1958%20Livro%202.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Anais da República**. Livro 13. Rio de Janeiro: Subsecretaria de Anais do Senado Federal, 14 nov. 1958b. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/rp_anaisrepublica.asp. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 94, 9 jan. 1959.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 236, 14 jan. 1959.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 264, 15 jan. 1959.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 9690, 16 dez. 1959.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 707, 7 fev. 1961.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 2230, 7 abr. 1961.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2478-2479, 18 maio 1963.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Seção II, p. 3511, 22 nov. 1963. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/10692?sequencia=11&sequenciaFinal=20>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Remetida pelo presidente da República [João Goulart] na abertura da sessão legislativa em 1964. Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1964. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-joao-goulart-1964/view>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Marinha de guerra, do Exército e da Aeronáutica militar, 1969a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**. [Arthur da Costa e Silva.] Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1969b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-costa-e-silva-1969/view>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Anais do Senado**. Livro 9. Brasília, DF: Subsecretaria de Anais do Senado Federal, 9 ago. 1971a. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1971/1971%20Livro%209.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências [revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Remetida pelo presidente da República [Emílio Garrastazu Médici] na abertura da sessão legislativa em 1972. Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1972. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-garrastazu-medici-1972/view>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973.** Reorganiza o Departamento de Ensino e Pesquisa do Ministério do Exército e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71823-7-fevereiro-1973-420207-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional.** [Emílio Garrastazu Médici.] Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1974. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-ao-congresso/mensagem-nacional-de-1974/view>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993.** Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8663.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2019. Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

CAIADO contra Café. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 11, 22 set. 1955. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=53074. Acesso em: 3 nov. 2022.

- CALIXTO, Regiane Fonseca Silva. **A construção da identidade organizacional dos Colégios Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais**: uma proposta. 2013. 92 f. Monografia (Curso de Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar e Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, 2013.
- CARDOSO, Maria Luiza. **Educação de crianças e jovens pobres nas Academias Militares do Conde de Resende** (Rio de Janeiro: 1792-1801). 2009. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Colégio Militar de Porto Alegre: (re)abertura e cultura escolar (década de 60). *In*: XI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 23 a 27 de julho de 2012, FURG, Rio Grande. **Anais** [...]. Rio Grande: FURG, 2012. p. 817-832.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 171-180.
- CARVALHO, José Murilo de. **Forças armadas e política no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARVALHO, Rosana Areal de; MACHADO, Raphael Ribeiro. Educação intelectual, moral e física: as influências de Herbert Spencer na criação do programa de ensino primário mineiro de 1906. *In*: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA. **Anais** [...]. Vitória: Resumos dos trabalhos, 2011.
- CASTRO, Celso. **A proclamação da República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CASTRO, Celso. **A invenção do exército brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Trabalho original publicado em 1990.)
- CASTRO, Celso. Goffman e os militares: sobre o conceito de instituição total. **Militares e Política**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-7, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mp/article/view/33764>. Acesso em: 2 out. 2022.
- CLAUSEWITZ, Carl von. **Da guerra**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Trabalho original publicado em 1832.)
- COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade**: o Exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2000.

COLLEGIO militar. **Careta**, Rio de Janeiro, 1910. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20191&pesq=%20collegio%20militar%22&pagfis=3211>. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLLEGIO militar. **Careta**, Rio de Janeiro, p. 8, 13 maio 1911. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20191&pesq=%20collegio%20militar%22&pagfis=4420>. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLÉGIO Militar de Barbacena. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, 1922. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=772739&pasta=ano%20192&pesq=%20Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=237>. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLÉGIO Militar de Belo Horizonte. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 3º caderno, 22 fev. 1959. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%20Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=102646. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. **Anuário do Colégio Militar de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: CMBH, 1965.

COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. **Anuário do Colégio Militar de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: CMBH, 1975.

COLÉGIO Militar não transfere. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 10, 2 abr. 1967. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pasta=ano%20196&pesq=%20Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=81007. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLÉGIO Militar vencedor do desfile promovido pela UMES. **Diário da Tarde**, Belo Horizonte, p. 2, 24 maio 1965. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

COLÉGIOS Militares. **Última Hora**, Curitiba, p. 2, 29 maio 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830348&pasta=ano%20196&pesq=%20Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=17035>. Acesso em: 3 nov. 2022.

COMEMORAÇÕES do Dia de Tiradentes. **Folha de Minas**, Belo Horizonte, p. 3, 21 abr. 1950. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. **Guia de civismo: Águas do Paraíso**. Brasília, DF: MEC, 1972. Disponível em:

http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27624. Acesso em: 2 out. 2022.

CONHEÇA os 14 Colégio Militares. **Exército Brasileiro**. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares>. Acesso em: 2 out. 2022.

CONSUMA-SE a preterição dos candidatos de Minas. **Diário da Tarde**, Belo Horizonte, p. 3, 29 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

CONTRAPONTO. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 5, 29 maio 1965. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_06&pasta=ano%20196&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22%20Oscar%20de%20Andrade&pagfis=44174. Acesso em: 3 nov. 2022.

CORREIO dos Estados. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4, 15 dez. 1957. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=85318. Acesso em: 3 nov. 2022.

COSTA, Rosemeire Marcedo. **A instrução pré-militar como disciplina escolar: marcas do Exército no Atheneu Sergipense (1909-1946)**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

COSTA, Wilma Peres. **A espada de Dâmocles: o exército, a guerra do Paraguai e a crise do império**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1996.

COSTA E CUNHA, Beatriz Rietmann da. **Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA E CUNHA, Beatriz Rietmann da. O Colégio Militar do Rio de Janeiro: o modelo para a expansão do ensino secundário militar (1889-1919). *In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 17 a 22 de julho de 2011, USP, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, v. 1. p. 1-16, 2011.

COSTA E CUNHA, Beatriz Rietmann da. **Ensino secundário militar na Primeira República: a construção dos Colégios Militares (1889-1919)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

COTTA, Francis Albert. **No rastro dos dragões: políticas de ordem e o universo militar nas Minas setecentistas**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COTTA, Francis Albert. **Breve história da Polícia Militar de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.

COTTA, Francis Albert. Afrodescendentes na Força Pública de Minas: trabalho policial, educação militar e trajetórias pessoais. **Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 141-156, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.ibsp.org.br/index.php/RIBSP/article/view/80>. Acesso em: 2 out. 2022.

CRUDO, Matilde Araki. **Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso**. 2005. 120 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de. “O todo-poderoso império do meio”: transformações no ensino secundário entre a Reforma Francisco Campos e a primeira LDBEN (à guisa de apresentação). *In*: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 11-30.

DAMASCENO, Leonardo Graffius; BIAZUSSI, Rosane Maria. Educação física, Estado Novo e a militarização do corpo. **Motrivivência** – Revista de Educação física, esporte e lazer, Florianópolis, n. 3, p. 28-30, nov. 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22467>. Acesso em: 2 out. 2022.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DECRETOS no Exército. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 6, 19 nov. 1958. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=99066. Acesso em: 3 nov. 2022.

DESSOCIALIZAÇÃO do ensino médio. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 2 mar. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

DIÁRIO escolar – Colégio Militar de Belo Horizonte. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 16 mar. 1957. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=58785. Acesso em: 3 nov. 2022.

DIÁRIO escolar – Curso Viveiros. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 10 fev. 1957. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=57920. Acesso em: 3 nov. 2022.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Trabalho original publicado em 1925.)

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Trabalho original publicado em 1939.)

ELIAS, Norbert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins. **Mana Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-116, 2001. (Trabalho original publicado em 1950.) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a05v07n1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

EM 50 ANOS. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 12, 6 maio 1939. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=39206. Acesso em: 3 nov. 2022.

EM PAMPULHA o Colégio Militar de Belo Horizonte. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 5 jun. 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=83068. Acesso em: 3 nov. 2022.

EM PRIMEIRA mão. **O Mundo Ilustrado**, Rio de Janeiro, p. 16, 1960. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=119601&pasta=ano%20196&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%20de%20belo%20horizonte%22&pagfis=19895>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ESTARRECEDORES os resultados do Concurso de Seleção no Colégio Estadual. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 6, 17 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

EXCEDENTES do C. M. irão para Belo Horizonte. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 1, 25 fev. 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=80367. Acesso em: 3 nov. 2022.

EX-UDN volta atrás e não rompe com o governo de Minas – Prefeitura. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 3, 26 mar. 1966. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=70142. Acesso em: 3 nov. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, Modernidade e Civilização**. Estudos e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884). 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FIGUEIREDO, Antônio Joaquim de; FONTES, Arivaldo Silveira. **Breve introdução à história dos Colégios Militares no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1958.

FISCALIZAÇÃO do ensino. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 13 mar. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

FLIX, Xavier Torredadella. Los batallones infantiles em la educación física española (1890-1931). **Revista Observatorio del Esporste**, Santiago, v. 1, n. 1, p. 32-70, jan./mar. 2015.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, Dep. Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1986. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. (Trabalho original publicado em 1975.)

FREIRE, Fábio Facchinetti. Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro. *In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)*, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT14-2199--Int.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **O silêncio das palmeiras imperiais**: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **“Estamos alunos”**: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FUGA de menores do Colégio Militar de Belo Horizonte. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 13, 13 ago. 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_05&pasta=ano%20195&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22%20Oscar%20de%20Andrade&pagfis=78008. Acesso em: 3 nov. 2022.

GAMEIRO, José Rodrigues. *In: Anuário do Colégio Militar de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: CMBH, 1975. p. 105.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; GATTI JÚNIOR, Décio. A expansão do ensino secundário em Minas Gerais (1942-1961). *In: PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares de (org.). Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro (v. 1)*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2021.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1973.

GINÁSIO Estadual Tiradentes. **Libertas**, Belo Horizonte, p. 126, set. 1950. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Trabalho original publicado em 1961.)

GOMIDE, Oscar. Forças Armadas. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 13 maio 1960. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_06&Pesq=%22col%20c3%a9gio%20militar%22%20Oscar%20gomide&pagfis=3251. Acesso em: 3 nov. 2022.

GOVERNADOR do Estado vai intervir na greve estudantil. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, p. 6, 15 mar. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

GUIMARÃES, Felipe O. **Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais (1876-1891)**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, Felipe O. Um panorama das pesquisas sobre educação militar no Brasil. *In*: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM HISTÓRIA, 13 a 17 de maio de 2019, UFMG, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. p. 2053-2061.

HANNING, Hugh. **The peaceful uses of military forces**. New York: Frederick A. Praeger, 1967.

HOBBSAWM, Eric J. *In*: RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Trabalho original publicado em 1983.)

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Trabalho original publicado em 1991.)

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HUNTINGTON, Samuel P. **The soldier and the state**: the theory and politics of civil-military relations. New York: Vintage Books, 1957.

INCONFIDÊNCIA. **A Noite**, Rio de Janeiro, p. 5, 20 abr. 1956. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_05&pasta=ano%20195&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%20de%20belo%20horizonte%22&pagfis=35772. Acesso em: 3 nov. 2022.

JANOWITZ, Morris. **O soldado profissional**: estudo social e político. Rio de Janeiro: GRD, 1967.

KEEGAN, John. **Uma história da guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUNHAVALIK, José Pedro. **Os militares e o conceito de nacionalismo**: disputas retóricas na década de 1950 e início dos anos 1960. 2009. 279 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LEAL, Fabiana Maria. **“Por trás dos portões”**: a disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964). 2009. 40 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LEIRNER, Piero de Camargos. **Meia-volta volver**: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LIMA, Solyane Silveira. **“Recrutá-los jovens”**: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LIMA FILHO, Sebastião André Alves de. **O que a Escola Superior de Guerra (ESG) ensinava**. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LINHA dura. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 12, 15 dez. 1965. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=67454. Acesso em: 3 nov. 2022.

LISBOA, Aleluia Heringer; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 261-286, jan.-mar. 2016.

LOCALIZADOS no Rio os alunos do Colégio Militar. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4, 18 out. 1960. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=11060. Acesso em: 3 nov. 2022.

LONZA, Furio. **História do uniforme escolar no Brasil**. São Paulo: Rhodia, 2005.

LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. p. 17-47.

MÃES pedem a Denis mudança dos alunos. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 1, 18 abr. 1960. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_05&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=1380. Acesso em: 3 nov. 2022.

MAGALHÃES, João Batista. **A evolução militar do Brasil**: anotações para a história. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1958.

MAGALHÃES organiza amplas festas para comemorar o aniversário da Revolução. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3, 20 mar. 1965. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=66060. Acesso em: 3 nov. 2022.

MANCHETE. [Matéria de revista.] Rio de Janeiro, p. 49, 9 maio 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=004120&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=56286>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MANDADOS matricular em Belo Horizonte os excedente do Colégio Militar do Rio de Janeiro. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4, 25 fev. 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=102734. Acesso em: 3 nov. 2022.

MANNHEIM, Karl. **O pensamento conservador**. São Paulo: Hucitec, 1981. (Trabalho original publicado em 1927.)

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud. Rio de Janeiro: [s. n.], 1968. (Trabalho original publicado em 1955.)

MARTINS FILHO, João Roberto. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 39-50, jun. 2008.

MARTINS FILHO, Tomaz; ROCHA, Damião. Os fundamentos da pedagogia prussiana liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, p. 254-273, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8916>. Acesso em: 28 out. 2022.

MELO, José Joaquim Pereira. A educação e o Estado romano. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v. 7, n. 2. p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331>. Acesso em: 2 out. 2022.

MEMÓRIA da guarnição. **3ª Divisão do Exército**. Santa Maria, RS, c2017. Disponível em: <http://www.3de.eb.mil.br/index.php/todas-as-noticias/1738-memoria-da-guarnicao-escola-regimental>. Acesso em: 2 out. 2022.

MENDES, Fábio Faria. **Recrutamento militar e construção do estado no Brasil imperial**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

MENDES JÚNIOR, Antônio. **Movimento estudantil no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

MESQUITA, Simone Vieira de. **História do ensino secundário no Ceará**: entre documentos, revistas, jornais e memórias do Colégio Militar de Fortaleza (1962-1968). 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MILARD, Washington; FIGUEIREDO, Ronan. **O Ginásio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais**: trajetória de uma disciplina (1949-1968). 2018. 70 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, 2018.

MINAS GERAIS. **Lei nº 480, de 10 de novembro de 1949**. Cria o ginásio Tiradentes no departamento de instrução da polícia militar. Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1949. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=480&comp=&ano=1949>. Acesso em: 23 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 4.941, de 12 de setembro de 1968.** Fixa normas para designação de estabelecimentos de ensino médio, mantidos pelo estado. Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1968. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=4941&comp=&ano=1968>. Acesso em: 23 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 6.260, de 13 de dezembro de 1973.** Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1973. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/ctpmbarbacena/06082015171727668.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

MINISTÉRIO DA DEFESA. A educação militar. **CMBH.** Belo Horizonte, 18 jan. 2022. Disponível em: www.cmbh.eb.mil.br/index.php/a-educacao-militar. Acesso em: 2 out. 2022.

MINISTÉRIO DA DEFESA. O CMBH e sua sede. **CMBH.** Belo Horizonte, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/o-cmbh-e-sua-sede>. Acesso em: 2 out. 2022.

MONTEIRO, Norma de Góes. **O Brasil de Salgado Filho.** Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.

MOTA, Gilberto Henrique. **O objetivo institucional do Colégio Tiradentes da PMMG de estimular, no aluno, a vocação para a carreira policial militar.** 2002. 109 f. Monografia (Curso de Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar e Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, 2002.

MOTTA, Jehovah. **Formação do oficial do exército: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944).** 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001. (Trabalho original publicado em 1976.)

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “perigo vermelho”:** o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

MUITOS candidatos para poucas vagas nos educandários oficiais. **O Diário,** Belo Horizonte, p. 10, 1 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX.** 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NECESSÁRIO novo exame de admissão no Colégio Militar. **O Diário,** Belo Horizonte, p. 8, 24 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

NOTAS do dia. **Estado de Minas,** Belo Horizonte, p. 3, 21 dez. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 out. 2022.

O CASO do colégio militar. **Diário da Tarde**, Belo Horizonte, p. 6, 26 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

O COLÉGIO militar “de Belo Horizonte”. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 4, 15 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

O COLÉGIO militar de hoje. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 8, 6 maio 1939. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=39202. Acesso em: 3 nov. 2022.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Um estudo histórico sobre o processo de implantação do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG (1964-1968). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 214-234, maio/ago., 2017.

OLIVEIRA, Elizabeth Martins de; MARQUES, Martinho; CAMILO, José. O Coronel. **Coronel José Geraldo de Oliveira e família**. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://celjosegeraldo.blogspot.com/>. Acesso em: 2 out. 2022.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; BIANCHINI, Paolo. Educação política no Brasil e na Itália – duas histórias, muitos problemas comuns. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 274-294, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação física escolar e ditadura civil-militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência: e outros estudos. Curitiba: UFPR, 2018.

OLIVEIRA, Moacyr de Castro. Meninos de farda aprendem responsabilidade. **Alterosa**, Belo Horizonte, p. 51-56, 1 set. 1959. Fotografia: Dario Carrera. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=060135&Pesq=%22col%c3%a9gio%20militar%22&pagfis=19033>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ONDE obter matrícula gratuita em ginásios e colégios. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 6, 7 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

OS PAIS dos alunos pedem intervenção de Bias Fortes. **Diário da Tarde**, Belo Horizonte, p. 3, 27 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

OS PERIGOS da juventude. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 4, 12 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

O 21 DE ABRIL no Ginásio Tiradentes. **Libertas**, Belo Horizonte, p. 75, abr. 1950. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

PADRES vão protestar nas missas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 2 dez. 1968. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano%20196&pesq=

[%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=125752](#). Acesso em: 3 nov. 2022.

PASQUINO, Gianfranco. Militarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

PAULA, Batista de. Plantão militar. **Última Hora**, Rio de Janeiro, p. 8, 10 nov. 1959. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=386030&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=58301>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PEDROSA, F. V. G. Ideologia e ética militar no Brasil. **Coleção Meira Mattos, revista das ciências militares**. v. 3, n. 27, 3º quadrimestre. Rio de Janeiro: ECEME, 2012.

PELO COLÉGIO Militar. **A Esquerda**, Fortaleza, p. 3, 24 mar. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720992&pesq=%22col%C3%A9gio%20militar%22&pagfis=95>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PEREGRINO, Umberto. Expansão benemérita. **Careta**, Rio de Janeiro, p. 14, 3 set. 1960. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20196&pesq=%22collegio%20militar%22&pagfis=113350>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande, MS, v. 38, p. 237-250, 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/750>. Acesso em: 28 out. 2022.

POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. **Boletim do Comando Geral da Polícia Militar de Minas Gerais**, n. 1, 4 jan. 1985.

POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. **Histórico do Colégio Tiradentes**. Belo Horizonte: PMMG, [20--?]. Disponível em: <https://policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/ctpm/11032013090029446.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

PREÇOS extorsivos para materiais escolares. **Diário da Tarde**, Belo Horizonte, p. 3, 15 mar. 1956. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

PRESIDENTE diz em Minas que falta do sentimento de Deus leva à violência. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3, 13 dez. 1968. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=126427. Acesso em: 3 nov. 2022.

PRISÃO de alunos da Escola Militar. **Lavoura e Comércio**, Uberaba, p. 2, 1936. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830461&pasta=ano%20193&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=18211>. Acesso em: 3 nov. 2022.

QUEREM matricular-se no Colégio Militar os jovens mineiros excedentes. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 3, 26 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

RESTAURAÇÃO do Colégio Militar em Minas. **Folha de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 3 ago. 1955. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

RETORNAM os fujões do Colégio Militar. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, p. 4, 19 out. 1960. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_01&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=2013. Acesso em: 3 nov. 2022.

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. Belo Horizonte, 1965. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. Belo Horizonte, 1975. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

RODRIGUES, Fernando da Silva. **Uma carreira**: as formas de acesso à Escola de Formação de Oficiais do Exército Brasileiro no período de 1905 a 1946. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSA, Fabiana Teixeira da. Pesquisas educacionais em Colégios Militares do Brasil: estado da arte. *In*: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 7., 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: UESC, 2012.

ROSADO, David Pascoal *et al.* From the classical models of military professionalism to the modern social transformations in the military: new challenges to strategic management of resources that result from passing from active service to reserve, in the Portuguese Army. *In*: CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA, 12., 2016, Gijón, **Atas** [...]. Federación Española de Sociología: Madrid, 2016. Disponível em: <https://www.cics.nova.fcsh.unl.pt/people/collaborators/dinis-fonseca>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Rafael. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

SCHULZ, John. **O exército na política: origens da intervenção militar – 1850/1894**. São Paulo: EDUSP, 1994.

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

SEIDL, Ernesto. **A construção de uma ordem**: o Exército brasileiro e o nascimento da “meritocracia” (1850-1930). *Ciência & Letras*, Porto Alegre, n. 37, p. 107-137, jan.-jun. 2005.

SERÁ transferido para a Pampulha o Colégio Militar. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 14, 14 fev. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

SILVA, Wesley. **O Colégio Militar de Belo Horizonte: a educação na ordem do dia (1956-1962)**. 2001. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Wesley. A espada e a pena: um projeto político de Brasil a partir de um colégio militar em Minas Gerais. *In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Anais [...]*. Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, Resumos dos trabalhos, 2002. p. 898-912. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/a-espada-e-a-pena-silva-wesley-pdf-free.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SODRÉ, Néelson Werneck. **História militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SOLDADINHOS em festa. **Manchete**, Rio de Janeiro, p. 94, 26 jan. 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=004120&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=30153>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7ptbpSybLDPmmMJD3YshGcq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História e organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. O ensino secundário em Minas Gerais no período republicano: o secular desafio da democratização. *In: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. (org.). História da educação em Minas Gerais: da Colônia à República (v. 3)*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, moral e physica**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Companhia, 1888.

SÚMULA de Minas. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 3, 10 mar. 1961. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_05&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=5339. Acesso em: 3 nov. 2022.

SÚMULA dos estados. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 7, 18 jun. 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_05&pasta=ano%20196&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=13200. Acesso em: 3 nov. 2022.

TERÁ o Colégio Militar de Belo Horizonte o nome de “Casa Marechal Esperidião Rosas”. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 5, 11 jan. 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=79337. Acesso em: 3 nov. 2022.

TORRES, João Camilo de Oliveira. O colégio militar. **Correio Paulistano**, p. 6, 24 jul. 1956. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_10&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=0. Acesso em: 3 nov. 2022.

TRANSFERÊNCIA de alunos dos Colégios Militares de Belo Horizonte e Salvador. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 5, 14 mar. 1958. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%20de%20Belo%20Horizonte%22&pagfis=70221. Acesso em: 3 nov. 2022.

UMA QUESTÃO delicada. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 30 jan. 1957. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

UNIFORMES para o Colégio Militar. **O Diário**, Belo Horizonte, p. 5, 1 abr. 1956. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

VALLADARES, Clorindo. União nacional. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, p. 5, 10 fev. 1955. [Consulta ao exemplar impresso na Hemeroteca.]

VALLADARES, Clorindo Campos. **Origem histórica do Colégio Militar de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: [s. n.], 1956.

VALLE, Diniz Almeida do. **Guia de civismo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27623. Acesso em: 2 out. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Novas Perspectivas, 14.) (Trabalho original publicado em 1890.)

VIANNA, Gilberto Souza. “O Sabre e o Livro” – a experiência do Colégio Militar de Curitiba (1959-1988). *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Resumos dos trabalhos, 2000.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1982. (Trabalho original publicado em 1946.)

WILLIAM, Wagner. **O soldado absoluto**: uma biografia do marechal Henrique Lott. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

7 DE SETEMBRO. **Fon Fon**, Rio de Janeiro, 29 set. 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=259063&pasta=ano%20191&pesq=%22Col%C3%A9gio%20Militar%22&pagfis=28829>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO Nº 37.879, DE 12 DE SETEMBRO DE 1955

Cria o Colégio Militar de Belo Horizonte e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º É criado o Colégio Militar de Belo Horizonte, cujo funcionamento deverá obedecer ao que prescreve o Regulamento do atual Colégio Militar.

Art. 2º O colégio Militar de Belo Horizonte, de que trata o artigo anterior, deverá ser instalado no bairro da Pampulha, na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, aproveitando o terreno onde presentemente está sendo construída a nova sede do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva dessa cidade.

Art. 3º Fica o Ministro de Estado dos Negócios da Guerra autorizado a tomar as providências necessárias para que a instalação e o funcionamento do estabelecimento de ensino ora criado se processem no mais curto prazo.

Art. 4º O atual Colégio Militar existente no Distrito Federal passa a denominar-se Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Art. 5º O presente Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João Café Filho

Henrique Lott

ANEXO B – DECRETO Nº 41.844, DE 12 DE JULHO DE 1957

Autoriza ao Ministério da Guerra a celebrar com o Estado de Minas Gerais convênio, com o fim de instalação de um Colégio Militar, em Belo Horizonte.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica o Ministério da Guerra autorizado a celebrar, nos termos da minuta que com este baixa devidamente rubricada, convênio com o Estado de Minas Gerais para a instalação de um Colégio Militar em Belo Horizonte.

Art. 2º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de julho de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Henrique Lott

Termo de convênio celebrado entre o Estado de Minas Gerais e o Ministério da Guerra, para o fim da instalação de um Colégio Militar, em Belo Horizonte.

Aos (.....) dias do mês de, do ano de 1957 (um mil novecentos e cinquenta e sete), no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, presentes o Exmo. Senhor Governador José Francisco Bias Fortes, pelo Estado de Minas Gerais, em cumprimento do disposto na Resolução nº 188, de 14 de maio de 1956, da egrégia Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, publicada no “Diário da Assembleia” do Estado, de 16 de maio de 1956, e o, representante do Exmo. Senhor Ministro da Guerra, conforme Portaria com autorização do Exmo. Senhor Presidente da República, conforme publicado no “Diário Oficial” da República, de de 1957, é celebrado o presente Convênio, para o fim especial da instalação de um Colégio Militar em Belo Horizonte, observadas as cláusulas seguintes:

Primeira - O Colégio Militar de Belo Horizonte será construído no terreno doado pelo Governo do Estado de Minas Gerais ao Governo da União com a área de 827.255,00m² (oitocentos e vinte e sete mil duzentos e cinquenta e cinco metros quadrados), situado no

bairro da Pampulha, nesta Cidade, destinado igualmente à construção e instalação do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva.

Segunda - O Governo do Estado de Minas Gerais participará com 50% (cinquenta por cento) das despesas de construção dos edifícios destinados ao referido Colégio Militar e o Governo Federal com os outros 50% (cinquenta por cento).

Terceira - As obras serão executadas pelo Ministério da Guerra, através de sua Comissão Especial de Obras nº 10 (dez), com sede nesta Capital, com recursos previstos no presente Convênio e os provenientes do Orçamento Geral da União ou de Créditos Especiais a esse fim destinados pelo Governo Federal.

Quarta - Considerando que as obras relativas ao Colégio Militar já foram iniciadas pelo Ministério da Guerra, é que o custo total atualizado da construção, referente à primeira etapa, monta a Cr\$64.600.000,00 (sessenta e quatro milhões e seiscentos mil cruzeiros), o Governo do Estado de Minas Gerais contribuirá, no exercício financeiro de 1957 (mil novecentos e cinquenta e sete), com a quantia de Cr\$30.000.000,00 (trinta milhões de cruzeiros) para a construção do citado Colégio.

Quinta - A contribuição do Governo do Estado de Minas Gerais de que trata a cláusula quarta, será entregue à Comissão Especial de Obras nº 10 (dez), cujo Chefe será o executor do presente Convênio, em três parcelas: primeira parcela - Cr\$10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) dentro de vinte (20) dias a contar desta data; a segunda parcela - Cr\$15.000.000,00 (quinze milhões de cruzeiros) até o dia 31 (trinta e um) de agosto de 1957 (mil novecentos e cinquenta e sete); terceira parcela - Cr\$5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros) até o 31 (trinta e um) de outubro de 1957 (mil novecentos e cinquenta e sete).

Sexta - A Comissão Especial de Obras nº 10 (dez) prestará conta das importâncias recebidas dos cofres do Estado de Minas Gerais, em cumprimento ao presente Convênio, ao órgão competente do Governo do Estado, obedecendo, a esse respeito às normas estipuladas pelo referido órgão e às instruções para a execução das obras afetas ao Ministério da Guerra. Dessa prestação de contas, uma via será encaminhada ao Ministério da Guerra, por intermédio da Diretoria de Obras e Fortificações.

Sétima - Concluídos os trabalhos de que trata o presente Convênio, passarão a integrar o patrimônio do Colégio Militar de Belo Horizonte ou da Comissão Especial de Obras nº 10 (dez), todos os materiais, ferramentas, máquinas e instalações utilizadas na sua execução e para tal fim adquiridos com os recursos provenientes deste Convênio.

Oitava - O Governo do Estado de Minas Gerais porá, ainda, à disposição da Comissão Especial de Obras nº 10 (dez), durante o tempo necessário, as seguintes máquinas de

terraaplenagem: 1) (um) trator com mina Angledozer, 1 (um) trator com Scraper, 1 (uma) pá carregadora sobre pneus, e 1 (um) caminhão basculante. As despesas com operadores, combustíveis e lubrificantes, correrão a conta dos recursos postos à disposição da Comissão.

Nona - O presente Convênio só poderá ser rescindido em virtude do não cumprimento, pelas partes contratantes, de qualquer uma das disposições nele prevista, sendo necessária a prévia autorização do Exmo. Sr. Presidente da República.

Décima - Em caso de rescisão do presente Convênio, deverá reverter ao Governo do Estado de Minas Gerais o numerário dele proveniente, não aplicado até a data da rescisão.

Décima Primeira - Serão extraídas 5 (cinco) vias do presente Convênio destinadas: 2 (duas) ao Ministério da Guerra, 2 (duas) ao Governo do Estado de Minas Gerais e 1 (uma) à Comissão Especial de Obras nº 10 (dez).

E por assim haverem acordado as partes contratantes, o têm por contratado e datado, assinando com as testemunhas abaixo.

ANEXO C – DECRETO Nº 51.648-A, DE 4 DE JANEIRO DE 1963

Transfere do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA E O PRESIDENTE DO CONSELHO DE MINISTROS, na forma do que dispõe o Ato Adicional, decreta:

Art. 1º Ficam transferidos do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente.

Art. 2º Os Colégios Militares transferidos por efeito do presente Decreto terão suas denominações modificadas, regulamento próprio e constituirão Colégios de Aplicação das Universidades a que forem incorporados.

Art. 3º Os Professores Militares efetivos bem como os Adjuntos de Catedráticos, em caráter provisório, admitidos mediante prova de suficiência e servindo atualmente nos Colégios Militares transferidos, passarão à disposição das Universidades e aí serão mantidos sem ônus para as mesmas, até 31 de dezembro de 1964.

§ 1º Ao pessoal militar de que trata o presente artigo serão assegurados, pelo Ministro da Guerra, todos os vencimentos e vantagens das funções que ora ocupam.

§ 2º Fica assegurado ao Professor Militar efetivo, pertencente ao Quadro de Magistério do Exército, continuar à disposição das Universidades, depois de 31 de dezembro de 1964, por prazo indeterminado, sem ônus para o Ministério da Guerra, mediante solicitação da Reitoria da Universidade a que estiver vinculado.

Art. 4º O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura promoverão, junto à União e aos Estados, as medidas legais necessárias à regularização das transferências correntes implicações relativas aos imóveis ocupados pelos Colégios Militares transferidos, bem como aos servidores civis neles lotados.

§ 1º Os servidores civis lotados nos Colégios Militares transferidos passarão à disposição das Universidades.

§ 2º Os vencimento e vantagens dos servidores civis referidos no parágrafo anterior continuarão a ser pagos pelo Ministério da Guerra até 31 de dezembro de 1963.

§ 3º Os servidores civis que até 31 de dezembro de 1963 não tenham sido, por qualquer motivo, transferidos para as Universidades, voltarão a exercer suas atividades e, organizações do Ministério da Guerra.

§ 4º Enquanto não se efetivar a regularização referida neste artigo, os bens imóveis ficarão sob a administração das Universidades.

Art. 5º Os bens imóveis dos Colégios Militares de que trata o presente Decreto, excetuando o material de padronização militar, serão transferidos para as Universidades.

Art. 6º Fica assegurado aos atuais alunos das 2ª e 3ª séries do curso científico de ou fornecimento, pelo Ministério da Guerra, do certificado de reservista, bem como instrução militar necessária, nos locais dos Colégios e em horário harmônico com seus regulamentos.

Art. 7º O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura deverão criar, no prazo de 10 dias, uma Comissão constituída por dois representantes do primeiro e três do segundo, que ficará encarregada de estudar e propor os atos ministeriais necessários à execução do presente Decreto.

Brasília, em 4 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART

Hermes Lima

Amaury Krueel

Darcy Ribeiro