

Colégios militares e a militarização da escola pública

FÁBIO FACCHINETTI FREIRE

RESUMO: Este artigo objetiva criticar o uso político do ensino dos colégios militares, elevados à condição de referência para a educação pública por suas supostas características militares. O artigo se vale de pesquisa bibliográfica e documental para primeiro resgatar as finalidades de criação dos colégios (preparatória e assistencial), acusando o conflito entre elas. Em segundo, identificar as reais condições – materiais, humanas e simbólicas – de sucesso dos colégios, observando, por fim, que estas condições não são intrinsecamente “militares”.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da educação. Sociologia dos militares. Colégio militar. Militarização da escola pública.



Military colleges and the militarization of public schools

ABSTRACT: This article aims to criticize the political use of the teaching of military colleges, elevated to the condition of reference for public education due to their supposed military characteristics. The article makes use of bibliographical and documental research to first recover the purposes for which the colleges were created (preparatory and assistance), pointing out the conflict between them. Second, to identify the real conditions - material, human and symbolic - of success of the colleges, noting, finally, that these conditions are not intrinsically “military”.

KEYWORDS: Sociology of Education. Sociology of the Military. Military School. Militarization of Public Schools.

FÁBIO FACCHINETTI FREIRE

Oficial da reserva do Exército,
Doutor em Ciências Sociais pela
PUC-Rio, Pós-doutorando na
Universidade Salgado de Oliveira,
com investigação sobre o ensino
militar de linha bélica.
E-mail: fabiofreire1965@gmail.com

RECEBIDO: 01/03/2022

APROVADO: 05/07/2022

1 Introdução

A crise na educação nacional – essa que Darcy Ribeiro dizia ser um “projeto” – mostra-se útil, também, para as propagandas indig-nadas. Desde sempre, a autopromoção mal-intencionada teve, na crítica ligeira sobre nosso atraso educacional, um veículo para angariar dinheiro e votos (e agora angariar *likes*). Não é com outra finalidade, que não a busca de poder para um certo segmento polí-tico, que entendemos o alarde sobre o Pecim – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019).¹

O objetivo deste artigo é demonstrar o caráter falacioso com que os colégios militares tradicionais (o chamado Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB, a cargo do Exército) são tomados como exemplo de excelência educacional, exatamente *porque são milita-res*. Em um sutil salto indutivo – o qual, inclusive, parece descolar o SCMB do conjunto das demais escolas federais, com as quais detém grandes semelhanças –, um modelo educacional proposital-mente obscurecido é vendido como excelente, tomando-se como evidência dessa excelência seus resultados exitosos em diversas avaliações nacionais.

Ora, não precisamos tomar tais resultados quantitativos como evidência definitiva de alguma qualidade em educação, porque sabe-mos das diversas estratégias disponíveis para alcançar esses indi-cadores passando ao largo de esforços pedagógicos consistentes. O adestramento para as provas formais é um exemplo; a seleção prévia de alunos de alta performance (“turmas de cobras”), é outro exemplo.

Porém, fuge ao nosso escopo questionar essa premissa. Podemos admiti-la *a priori* (que o SCMB detém uma qualidade evidenciada por seus resultados em avaliações tais como o IDEB e o ENEM), posto que nosso intuito é desdobrar o salto indutivo que associa, sem reflexão, esta qualidade com o *caráter militar* daque-les educandários.

1 “O PNEC é uma iniciativa [...] que apresenta um conceito de gestão nas áreas didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 escolas cívico-militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado [...] tem o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das polícias e do corpo de bombeiros militares” (BRASIL, 2022, [s.p.]).

Para tanto, contextualizaremos as escolas do SCMB, principalmente comparando seus resultados quantitativos com indicadores da educação nacional (pública e privada); em seguida, identificaremos características materiais, humanas e simbólicas que especificam o SCMB em relação a maioria das escolas, atribuindo relação causal entre estas características e a qualidade apregoada para os colégios militares; por fim, concluiremos negando o peso preponderante que (supostos) atributos intrinsecamente militares têm no cômputo dos resultados auferidos pelo SCMB.²

Cabe-nos esclarecer, antes de prosseguirmos e brevemente, o que entendemos por *militarismo* e seu conexo, a *militarização*. O termo *militarismo* contém três conceitos: o primeiro, referindo-se a um *ideal* que, sendo social, está arraigado na cultura política; o segundo, como sendo a *presença militar* no governo ou na administração; e o terceiro, o *uso convencional* da força militar como um instrumento de defesa. VAGTS observa que a valorização em si própria daquilo que é militar pode florescer de forma mais intensa em tempos de paz, uma vez que tanto os soldados quanto a sociedade aderem aos valores e modos de pensar militares por si mesmos, e não por propósitos de defesa. Tendo, portanto, forte componente ideológico, a *militarização* passa a ser o processo de implantação dessa ideologia; é o processo de armar, organizar, planejar, treinar, ameaçar, por vezes implementando conflitos violentos (KRASKA, 2007, tradução nossa).

2 Não incluiremos, neste trabalho, os Colégios Militares de Belém (2015) e de São Paulo (2018), últimas unidades a serem criadas, porque não reúnem os mesmos indicadores que as demais unidades.

Tabela 1 – Alguma história e números dos colégios militares tradicionais

ORDEM	NOME	ANO	EFETIVO (2008)	GRUPO
1º	Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ	1889	2025	República Velha
2º	Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA	1912	1077	
3º	Colégio Militar de Fortaleza – CMF	1919	946	
4º	Colégio Militar de Belo Horizonte – CMBH	1955	661	Marechal Lott / Governo JK
5º	Colégio Militar de Salvador – CMS	1957	848	
6º	Colégio Militar de Curitiba – CMC	1958	961	
7º	Colégio Militar do Recife – CMR	1959	867	
8	Colégio Militar de Manaus – CMM	1971	909	Governos militares
9º	Colégio Militar de Brasília – CMB	1978	2849	
10º	Colégio Militar de Juiz de Fora – CMJF	1993	866	Retomada assistencial
11º	Colégio Militar de Campo Grande – CMCG	1993	998	
12º	Colégio Militar de Santa Maria – CMSM	1994	786	
13º	Colégio Militar de Belém – CMBel	2015	Não informado	Contemporâneos
14º	Colégio Militar de São Paulo – CMSP	2018		

Fonte: Elaborada pelo autor, com dados disponíveis em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 24 fev. 2022.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) foi a primeira unidade do SCMB a ser criada, em 1889. Foi justificado, frente à opinião pública, como servindo a uma finalidade assistencial, quando veio a cumprir (na verdade e prioritariamente) uma finalidade preparatória, pelo menos até o início do século XXI.

Como finalidade assistencial, o regulamento militar define: “A educação assistencial remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa” (DEPA, 2021, p. 16). Ou seja, como uma ação compensatória àquela desvantagem inerente para quem é dependente de militar: ajustar-se às frequentes transferências, não contar com um maior acompanhamento paterno, reiniciar cursos em diversas escolas etc.

Como finalidade preparatória (em sentido *lato*): “[...] O ensino preparatório prepara para a vida. Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação” (DEPA, 2021, p. 15). Como finalidade preparatória (sentido *stricto*):

[...] O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EspCEX e no IME –, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior (DEPA, 2021, p. 15).

Essa é uma finalidade que, subentendendo que todos os discentes querem (devem) prosseguir em seus estudos, se oferece como garantia para esse prosseguimento, agindo como os cursinhos vestibulares, em especial aqueles destinados às escolas militares superiores (Escola Naval, AMAN, AFA e IME).

É importante avançar um pouco na compreensão das finalidades e em sua relação complexa, ainda que este não seja um objetivo precípuo para o nosso trabalho. O CMRJ foi criado com a justificativa assistencial, ainda sob ecos da Guerra do Paraguai (1864 – 1870) e sua multidão de mortos, mutilados, órfãos e viúvas. À época, “vendeu-se” a ideia de que um educandário destinado prioritariamente à família castrense mitigaria, não as sequelas daquela guerra ocorrida então já há quase trinta anos, mas de outras calamidades que estariam intrinsecamente vinculadas à lide das Armas. Tal argumento serviu, inclusive, à arrecadação de recursos por subscrição popular, os quais muito contribuíram para a aquisição do terreno do colégio, então pertencente à Baronesa de Itacurussá (CUNHA, 2006).

Cabe-nos destacar que uma finalidade assistencial não era possível, à época, como a entendemos hoje: a educação não era um “direito de todos e dever do Estado”; cerca de 82,6% da população maior que cinco anos era composta de analfabetos (FERRARO, 2002); o CMRJ não atuava nas séries iniciais, porém, desde o início,

no equivalente ao fim do ensino fundamental e ao ensino médio (o nível dos antigos liceus).³

Esse paradoxo entre justificativa e concretização não é tratado como relevante, ao longo do século XX. A expansão do SCMB se dá, fortemente, sob a égide de uma equação em que a “qualidade de ensino” é igual a sua capacidade de selecionar os “melhores” e excluir todos aqueles que não corresponderem às exigências do percurso, com o aval da “meritocracia”.⁴ Algo contrário a matiz inclusiva da finalidade assistencial.

Já a finalidade preparatória, à sombra do discurso oficial, mostrou-se a grande razão de ser, primeiro para o CMRJ, depois para os demais colégios: ter escolas aptas a preencher a ausência do ensino médio propedêutico, no que este interessava à reprodução da oficialidade do Exército, encaminhando bons candidatos à formação nas escolas castrenses. Em Cunha (2006, 2012), temos consistente pesquisa, não só dos esforços em veicular a finalidade assistencial como justificativa precípua para a criação do CMRJ e da finalidade preparatória – verdadeira vocação – espreado-se pelos critérios de seleção, pelo currículo e pela didática, como, em complemento inesperado, da ocorrida, ao CMRJ, de uma classe média/alta carente por um bom ensino secundário, ainda que totalmente desinteressada pela profissão militar.

Assim é que, ao longo do século XX, firma-se a identidade (mais: a “mística”) de colégios de uma excelência fundada sobre a dedicação e o esforço (“meritocracia”), divididos, em modo complexo, entre serem assistenciais para os dependentes de militares (assistência esta falsificada, tanto pelo processo seletivo à entrada, quanto pela exclusão ao longo do curso), e serem preparatórios, mas só na reta final, sobre os “sobreviventes” (que nem sempre tinham interesse pela carreira das Armas).

3 Esse “direito” só foi recepcionado no artigo 166 da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), e o “dever” complementar, no artigo 205 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

4 Para uma descrição (mas não uma crítica) da expansão do SCMB na primeira metade do século XX, ver Figueiredo e Fontes (1958).

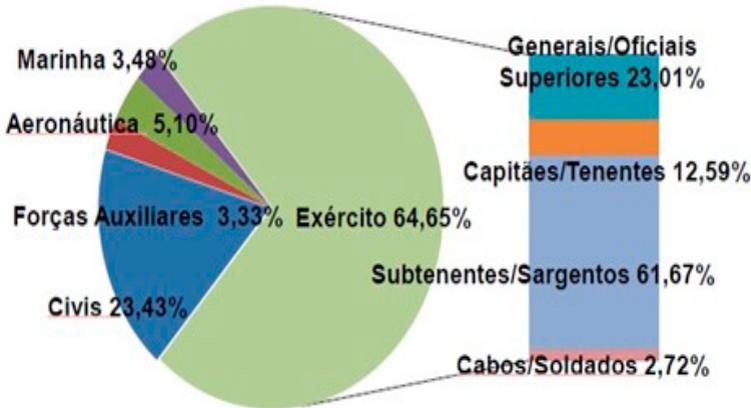
Este frágil equilíbrio (de resto, não muito diferente das histórias de tantos outros educandários públicos – talvez o exemplo mais assemelhado, e civil, seja o dos Colégios Pedro II) só foi abalado no fim do século XX, quando uma nova e ampla definição do que era “assistencial” amadureceu na sociedade brasileira, ao ponto de ser admitida como objetivo para a própria Força Armada. A gestão do General Zenildo Gonzaga Zoroastro de Lucena como Ministro do Exército (1992 – 1998) é marcada por investimentos assistenciais de diversas formas (educação, saúde, lazer), todos entendidos como benefícios que, atuando sobre o conforto físico e psicológico de seus profissionais (“moral da tropa”), corresponderiam a ganhos no “poder de combate”.

Já no século XXI, um novo Regulamento dos Colégios Militares (R-69) foi publicado e, pela primeira vez em 119 anos, deixou de existir o crivo da seleção intelectual para os dependentes de militares (BRASIL, 2008). Sem esta ferramenta a favor do ensino preparatório (já que a rígida seleção intelectual à porta dos Colégios sempre foi uma garantia de um melhor – porque mais alinhado, com mais capital cultural etc. – material humano) a composição do corpo discente mudou e, em consequência vem mudando (não sem resistência) todo o correlato arcabouço pedagógico (ver Gráfico 1).

Os colégios militares foram construídos sobre um elitismo tão velado que a própria instituição mantenedora não o reconhece. Em um exemplar invenção das tradições (HOBSBAWM; RANGER, 2012), a história oficial atribui ao Duque de Caxias, Patrono do Exército, o mérito visionário de propor a criação de um educandário realmente assistencial, em pleno século XIX. Tais sofismas atrasaram – e atrasam – a produção de um conhecimento realmente capaz de aperfeiçoar, sem subterfúgios, o ensino nos colégios militares, tornando-o mais eficaz para o público que realmente o frequenta, ao qual se destina e que o justifica.⁵

5 Sobre a edulcoração da biografia de vultos históricos, como é o caso do Duque de Caxias, para pô-las a serviço de uma pedagogia patronímica, ver Freire (2017).

Gráfico 1 - Rendimento Escolar 2014



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima retrata a estratificação do corpo discente que se estabilizou a partir das mudanças introduzidas pelo regulamento de 2008.

No círculo a esquerda, temos a maior concentração de alunos como dependentes de militares do Exército (64,65%), tidos, em sua grande maioria, como “alunos amparados” ou “assistidos” (cerca de 10% desse segmento é admitido pelo processo seletivo). O círculo é complementado pelas vagas distribuídas as demais Forças Armadas e Forças Auxiliares, bem como por 23,43% de vagas para alunos civis, admitidos pelo processo seletivo (ditos “concursados”).

O segmento dos concursados era bem maior antes do regulamento de 2008, ainda que não predominante, numericamente. Apesar disso, por sua capacidade de produzir os resultados de interesse para a finalidade preparatória, sob uma prática pedagógica tradicional, os alunos “concursados” ditaram, ainda que em modo velado, conteúdos curriculares, critérios de avaliação e didática. Essa hegemonia tácita teve de ser questionada (e vem mudando), por força do maior contrapeso do segmento “assistido”.

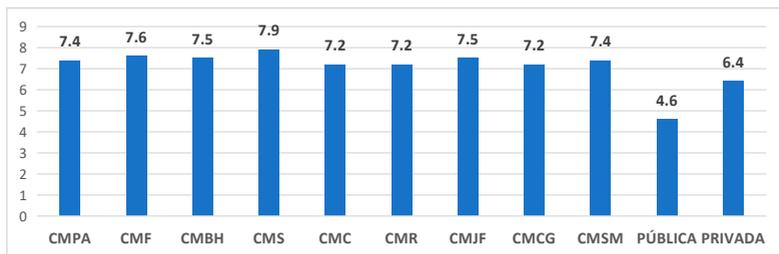
A barra à direita estratifica a composição dos dependentes de militares, nos trazendo informações importantes. Considerando que aqueles capitães e tenentes formados pela AMAN não

costumam ter filhos nos colégios militares (porque ainda são novos para os ter na idade devida), então os capitães e tenentes que aparecem no meio da barra à direita devem ser identificados como praças que, mais ao fim de suas carreiras, alcançaram o oficialato. Assim é que podemos somar os três segmentos inferiores (de soldados a capitães) como uma mesma fração oriunda de praças, e que corresponde a 76,98% do total de vagas distribuídas.

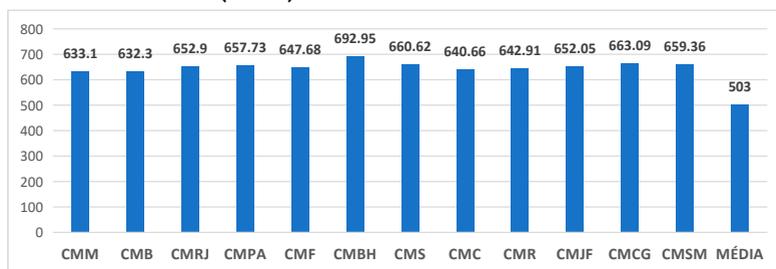
Essa distribuição representa a grande mudança (assistencial, de fato) que encontrou terreno fértil a partir da virada do século. Com uma presença efetiva de filhos de praças, os quais acabam por demonstrar mais interesse em prosseguir seus estudos nas escolas superiores militares do que os próprios filhos de oficiais vindos da AMAN, posto que, para eles, tal destinação representa uma ascensão social concreta, o perfil pedagógico do SCMB é instado a seguir seu perfil socioeconômico, e coisas tais como “apoio pedagógico”, “letramento” etc., ganham justificativa, oportunidade e mesmo urgência.

Ainda que bastante apoiados na performance daqueles alunos concursados e em seu *habitus* (CATANI; NOGUEIRA, 2017) para o campo educacional, não é justo atribuir os êxitos do SCMB, hoje e medidos principalmente em relação às demais escolas públicas, como consequência perfeita da influência desses alunos de alta performance.

Gráfico 2 – IDEB (2019)



Fonte: elaborado pelo autor, com dados disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=4&grade=2&edition=2019>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Gráfico 3 – ENEM (2019)

Fonte: elaborado pelo autor, com dados disponíveis em: <https://querobolsa.com.br>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Os dois gráficos acima nos dão exemplos, ainda que ligeiros, dos resultados do SCMB em avaliações padronizadas nacionais. Em ambos é possível perceber, de imediato, a homogeneidade alcançada pelos colégios militares. No caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quase dois pontos acima da média das escolas públicas, e mesmo na comparação com a média das escolas privadas – com seus diversos mecanismos para produzir resultados quantitativos –, cerca de um ponto acima. No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o SCMB acusa cerca de 150 pontos acima da média de todas as provas realizadas por alunos das escolas públicas.

É sobre resultados como estes que certo discurso político se vale para promover que *características militares* devam ser expandidas para toda a educação nacional. Sem investigar o processo mesmo de fabricação destes índices – o que também não é objetivo de nosso trabalho – e admitindo sua vinculação com uma pedagogia de cores castrenses, o atual governo investe em uma militarização da escola pública – cuja ponta do iceberg é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PNEC), como a “bala de prata da vez” para a crise da educação nacional. A seguir, iremos identificar as reais características do ensino no SCMB, que podem ser vinculadas, de maneira proativa, aos seus resultados publicizados.

2 Os pilares da excelência educacional republicana

Elencamos três pilares sobre os quais podemos apoiar os resultados quantitativos do SCMB, sem aprofundar, neste trabalho, o peso que o capital cultural previamente trazido pelos alunos concursados ainda tem (mesmo que em decréscimo) para a obtenção destes resultados.

Recursos materiais

É a dimensão das “coisas” da educação. Itens concretos que, por presença ou ausência, promovem, estimulam, ou pelo menos favorecem práticas e resultados. Certo romantismo – que tantas vezes esconde o desinteresse para com a equalização de oportunidades – parece dispensá-los ou subvalorizá-los, como se a possibilidade (que existe) de trabalhar sem as devidas condições concretas contrapesasse os privilégios daqueles que, desde sempre, puderam contar com os recursos materiais.

Todas as salas de aula do SCMB são climatizadas. Todas possuem mobiliário condizente, existindo a preocupação em que a condição de ensalamento (entendidas, aqui, como as relações entre a quantidade de alunos por sala, de alunos por professor etc.) não ultrapasse os trinta alunos por sala.

Todos os colégios possuem recursos modernizados de informática, com vistas a – mesmo antes da urgência decretada pela pandemia do vírus H1N1 – agregar as possibilidades do ensino remoto e do EAD.

Todos as unidades possuem bibliotecas atualizadas, bem como espaços para atividades artísticas, as quais são contempladas com uma carga didática inferior ao que seria ideal para um programa de cultivo dessa dimensão, porém bem maior e regular que as oportunidades oferecidas nas escolas públicas, por exemplo.

Para uma proposta consistente de Educação Física, todos os colégios dispõem de quadras, campos de futebol, piscinas, ginásios cobertos; alguns, ainda, de haras e dojôs. Existe previsão curricular de tempos de aula suficientes para que estes recursos materiais sejam empregados com aproveitamento.

O SCMB é homogêneo, também, quanto as condições de manutenção dessas instalações exemplares, tanto pelo apoio dado por soldados (os CM são quartéis e, portanto, conduzem seus processos de alistamento e formação de recrutas), quanto por serviços terceirizados de limpeza e manutenção.

Recursos humanos

Os recursos humanos são pensados, aqui, como o grande conjunto dos agentes da educação (professores, psicólogos, pedagogos etc.). Os professores distribuem-se em dois grandes conjuntos: civis e militares. Foge ao escopo deste trabalho esmiuçar a tensa e complexa relação de ambos os segmentos, com suas subdivisões (docentes concursados ou contratados, de carreira ou temporários etc.), e a direção dos colégios e a própria Força Armada. Mas cabe dizer que os bons salários oferecidos, a perspectiva de carreira e as condições materiais / concretas acima mencionadas para o desempenho da docência realizam um “efeito Tostines” (recursividade): “os colégios são bons, e por isso atraem bons professores, ou tornam-se bons porque possuem bons professores?”.⁶

Quanto àqueles agentes de ensino cujo trabalho incide em modo oblíquo sobre a relação professor-aluno (pensamos, aqui, nos pedagogos e nos psicólogos), é possível estabelecer certa interdependência entre a valorização do grupo (e seu efetivo nos colégios) e as condições de ingresso do alunado (aquelas que definem as duas principais categorias: concursados e amparados).

No grande período em que o elitismo do SCMB respondia como uma solução pedagógica – lembremos: selecionar muito na entrada para barrar os problemas de aprendizagem; uma vez tendo reunido um grupo coeso, dispensar-se de assisti-lo e deixá-lo à própria sorte (“meritocracia”) – esses profissionais puderam ser (e o foram) reduzidos e até dispensados.

Quando da “virada assistencial” iniciada pelo General Zenildo, a mudança de perfil dos discentes impôs – lentamente e não

⁶ Referência ao comercial televisivo que atribui o sucesso de um biscoito a uma causalidade circular: “é fresquinho porque vende muito, ou vende muito porque é fresquinho?”

sem resistência – a necessidade de ampliar estruturas de apoio à permanência exitosa dentro dos colégios, sob pena de que, sem esse incremento na pedagogia e na psicologia, os resultados do SCMB (pensamos, aqui, principalmente na finalidade preparatória, pela maneira como ela é diretamente avaliada por sua devolução dos alunos à sociedade civil) fossem premiados contra uma trifucação: reprovar maciçamente aqueles (des)amparados que não alcançassem, com seus próprios recursos prévios, o sucesso ao final dos anos letivos; ou aprová-los “sem mérito”, lançando mão de instrumentos assistencialistas, tais como aprovação em conselho de ensino, provas de recuperação lenientes etc.; ou rebaixar o “padrão de excelência” dos colégios, aquele que levou Sodré (1967, p.17) a afirmar que era “mais difícil concluir o curso no colégio militar do que entrar no ensino superior”.

Não que, em um primeiro momento, não se tenha escolhido, em modo tácito, alguma convivência entre o “padrão de excelência” (para os alunos concursados e aquela fração dos alunos amparados capaz de sobrepujar, sem apoio, suas limitações de origem) e uma “administração do fracasso” (alavancagem das notas à revelia da aprendizagem, para que os níveis de reprovação não acusassem problemas dentro dos colégios). Mas o tamanho do segmento assistido, a pressão que sua diversidade fazia incidir sobre as rotinas da educação, levou à especialização do ensino, seu afastamento, ainda que sempre litigioso, das práticas de senso comum e da burocracia tecnicista.⁷

Recursos simbólicos

É sobre este pilar que mais se apoia a argumentação que busca justificar o Pecim. Ao hipertrofiar os ganhos que a produção diferenciada de sentido traz aos resultados escolares – no que o fato de os colégios serem *militares* obscurece todas as demais diferenças que apresentamos, em traços rápidos, nos itens anteriores –, é perdida a oportunidade de verificar em que (e se) o real diferencial

7 Sobre a tensão entre conservação e modernização no ensino militar da linha bélica, ver Freire e Albuquerque (2022).

qualitativo do SCMB tem a contribuir para um resgate do desencantamento do mundo (WEBER, 2004) da escola pública brasileira.

Podemos resumir a dimensão simbólica do ensino militar de linha bélica – promovido na AMAN e da qual o SCMB mimetiza muitos aspectos –, como a construção de um pertencimento que se dá, em termos descritos por Castro (2021), pela rígida separação entre “nós” (militares) e “eles” (civis). Essa é uma distinção que, para criar o sentimento de que se trata de uma elite com viés messiânico de compromisso para com a Pátria, esta deve entender-se como superior ao meio civil circundante.

Tal modelo foi organizado em projeto pelo Marechal José Pessoa, quando de seu comando na Escola Militar do Realengo (1930 - 1934) e materializado, com as devidas condições concretas e humanas em diálogo, a partir de 1944, na AMAN. O problema que aquele comandante se propôs a enfrentar foi principalmente disciplinar: como organizar um ensino para a formação de corpos dóceis (FOUCAULT, 1987)?

Nenhum dos diversos regimentos anteriores, desde o exemplar iluminista de Dom Rodrigo Coutinho (1810), interveio sobre as tensões do perfil militar (mais ou menos erudito; mais ou menos prático; mais ou menos obediente...) por uma via cultural. Ao contrário, a percepção da precedência por um “espírito militar”, é algo que vai agregando elementos aos poucos, tendo como marco catalizador o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha, quando de sua sublevação no episódio da Revolta da Vacina – 1904 (MOTTA, 1998). Esta crise deu o ensejo para uma mudança de vulto. Após um período em que a formação da oficialidade ficou “explodida” entre vários estabelecimentos, ela convergiu, sob proposta radicalmente diferente, ao Realengo.

A título de expressa exemplificação, listamos algumas inovações que serviram à criação do “espírito militar”:

Resgate do título de cadete – os novos alunos não eram mais apenas alunos; eles receberam o título nobiliário transitório de “cadetes”, com o qual se irmanaram distinguindo-se dos demais militares. Criação do Corpo de Cadetes – os cadetes passaram a fazer parte de um organismo específico, uma irmandade igualmente transitória regida por rígidos

preceitos morais onde os membros fiscalizavam a si próprios e uns aos outros. Culto à Caxias – tem início o culto a vultos históricos, com suas biografias edulcoradas como nas *arethés* gregas; também como totens, os vultos reúnem características tidas como emblemáticas e que devem ser espelhadas pelos cadetes em uma pedagogia patronímica (FREIRE, 2017, s.p.).

Adoção do espadim, miniatura do sabre de Caxias – um objeto icônico entregue logo no primeiro ano do curso, de modo a materializar o compromisso assumido pelos cadetes junto à instituição militar; esse objeto é devolvido em cerimônia ao fim do quarto ano, sendo substituído em seu valor simbólico pela espada do oficial.

Novos uniformes – todo um novo figurino passou a ser adotado, porque o cadete deve distinguir-se dos demais militares, inclusive nos trajes; as principais referências de estilo não são republicanas, porém monárquicas, obedecendo ao distanciamento (idealização) temporal descrito por Hobsbawm e Ranger (2012), como uma *invenção de tradições*.

A esta constelação de símbolos, o Marechal Pessoa acrescentou apoios burocráticos e logísticos, garantindo as condições concretas e objetivas para a efetividade do processo de subjetivação. Aspectos tais como: o estabelecimento de um rígido e centralizado processo seletivo para o ingresso dos futuros cadetes, o que, sob os humores totalitários daquele período imediatamente anterior a II Guerra Mundial, resvalou em racismo e segregacionismo (RODRIGUES, 2010); ou a orientação para que os cadetes participassem de certa vida social na capital da república, julgada de melhor inserção de classe, por meio de incentivos e interdições quanto aos locais de frequência (CASTRO, 2021).

O mimetismo de práticas como as que mencionamos acima, e muitas outras, acontece nos colégios militares, dentro daquilo que os limites da educação básica comportam – os alunos não são militares, porém “estão militares” em um simulacro muito específico (FREIRE, 2017).

Em pesquisa etnográfica realizada no CMRJ, foi possível perceber a maneira como as práticas castrenses são reproduzidas como naturalmente boas e justificadas pela Tradição, nos termos de algo

que se perdeu em um passado idílico – “in illo tempore” (ELIADE, 1992). Deste modo, fica muito difícil para os próprios atores, imersos na reprodução dos modelos pelos quais eles foram, muitas vezes, subjetivados, serem críticos e auferirem a real capacidade (se e quando existe) dessas práticas em colaborar para a qualidade final da educação no SCMB.

No tópico a seguir, lançando mão da etnografia já referenciada, iremos contrapor às pretensões por uma subjetivação eminentemente comportamentalista (o que é, em síntese, pretendido pela proposta pedagógica do Marechal Pessôal à formação da oficialidade) alguns dos mecanismos por meio dos quais os alunos se apropriam, releem e ressignificam os *dispositivos* (AGAMBEN, 2007a; 2007b; 2009; FOUCAULT, 2007) a serviço da reprodução do *ethos militar*.

3 Colégios militares como quartéis: desmistificação

Procuramos deixar claro, ainda que em traços sumários, que sob um discurso de amparo à família militar (amparo de interesse para a sociedade civil, posto que este convergiria a um ganho operacional no “poder de combate”), a criação do CMRJ – e dos colégios seguintes – objetivou, de fato, estabelecer uma antessala para a reprodução da oficialidade do Exército.

Sendo um espaço e um tempo de seleção e depuração dos futuros alunos (e, depois, cadetes), os colégios militares admitiram e mantiveram até hoje (ainda que, em boa parte, inercialmente) todo um denso conjunto de práticas de subjetivação, voltadas a um primeiro alinhavo de um desejado *espírito militar*.

A expansão do SCMB, hoje contando com cerca de catorze mil alunos, bem como a admissão de mulheres a partir de 1989, contrapõem-se à lógica de destinação precípua dos formandos para a carreira militar. O fato dessa constatação empírica não turvar a orientação pedagógica do SCMB, pode ser explicado em dois níveis.

Na superfície dos discursos, pela afirmação de que um ensino militarizado é bom, pelo que favorece em disciplina, ordem, obediência; é o que vemos na justificação do Pecim. Onde estas características formam valorizadas no projeto comportamentalista

do Marechal Pessoa, porque vinham ao encontro da desejada formação do militar obediente, agora são reiteradas como importantes ao rendimento escolar e o melhor forjamento do caráter.

Na profundidade da cultura burocrática, contudo – e onde interessará mais ao nosso argumento –, a manutenção de certo *modus operandis* acontece inercialmente, ou seja, pela simples repetição acrítica de práticas, modelos, protocolos, exemplos, enfim, de um passado chancelado pela Tradição.⁸

Poderíamos trazer para exame, se fosse objetivo deste trabalho, a questão de o quanto o *modus operandi* é mantido como reprodução inercial, mesmo na AMAN. Guardaremos da diferença entre os exemplos, apenas, a constatação de que, no caso da formação dos profissionais das Armas, existe algo que chamaremos de *subentendido*.

Zizek (2008), quando descreve o “código vermelho”, fala de uma regra não escrita que, no nível explícito da norma, a contradiz; porém, em um nível mais profundo (do não dito), a reforça, na medida em que fortalece o espírito comunitário, que é a razão maior de existência da norma.⁹

É o consenso subliminar que perpassa a vivência da caserna, sendo o grande vigia da qualidade do *espírito militar*. O conjunto das regras escritas, por maior e mais detalhado que seja, não contempla o total das possibilidades, particularmente no que concerne à comunidade do SCMB, com todas as suas excepcionabilidades. O *subentendido* se faz ainda mais necessário, como a cola axiológica a unir todas as ações em um mesmo mosaico coerente com a imagem veiculada pela Força Armada.

Mas é isso que vem a faltar: a ação eficaz do *subentendido* que normatiza nos pequenos vãos deixados pela pluralidade, que

8 “Tradição” é um conceito polissêmico de grande valor instrumental à compreensão da dimensão simbólica do Exército. Para o tópico em desenvolvimento, interessa-nos “tradição” como conjunto não-racional de práticas e costumes transmitidos entre gerações, impondo-se sobre críticas e justificativas: algo que é bom porque é “tradicional”; “sempre fizemos assim”, portanto é bom; ou, como no exemplo materializado na máxima de defesa da Amazônia: “fizemos ontem, fazemos hoje, amanhã faremos”.

9 Indo mais fundo no argumento do autor, é como se “ninguém dissesse para surrar e todos soubessem que a surra era devida”.

arbitra a miríade de micro contendas brotando a cada esquina, entre as salas de aula e os banheiros. Na falta deste *subentendido* – que é um componente com o qual se pode contar nas escolas de formação –, germinam os interstícios, os espaços de criação por meio dos quais os alunos se apropriam do campo simbólico originalmente de posse do EB, e multiplicam-se as apropriações, as releituras e ressignificações, não em uma confrontação, em um conflito – já que é difícil divisar uma disputa entre forças –, mas aproveitando as linhas de inação, a estratégia bartlebyana de “não agir” (AGAMBEN, 2007b) que parte da abstenção total para com as regras do jogo.

E porque os colégios militares – ainda que sendo quartéis; sendo administrados por militares; estando imersos na mimese da vida militar – não possuem o mesmo *subentendido*, a mesma cola axiológica? A seguir, algumas respostas, do óbvio ao não evidente:

Porque os CM não detêm condições efetivas para administrar a ruptura de um tipo de vida (a civil) para outro tipo de vida (a militar), como fazem as escolas de formação. Na ausência dessas condições, fica parcialmente esvaziada, por exemplo, a finalidade da cerimônia de admissão dos novos alunos, em suas duas partes: entrada e entrega da boina (FREIRE, 2017), bem como se torna um simulacro – no sentido vulgar de falsificação – a “semana zero”, que já pretendeu equivalência com a semana de adaptação das academias militares, na qual se choca, pelo teste extremo, a disposição do cadete à permanência naquela escola.

A sociedade, como um todo, afastou-se dos modelos que pautaram a exemplaridade elogiada pelo General Gaetano de Faria:

Para Gaetano de Faria era necessário ‘fazer passar pelas casernas o maior número de cidadãos’; só assim o quartel tomar-se-ia a ‘escola da nação armada’. Segundo ele, na guerra, ‘os fatores morais têm mais influência do que os materiais’. Assim sendo, o soldado precisa mais do que instrução técnica – precisa de instrução moral’. Para o general, os pais e mestres são ‘agentes da sociedade’, encarregados em iniciar a criança no asseio na obediência, no respeito às conveniências, nos costumes e na grande lei do trabalho: ‘o papel que a sociedade civil confia aos pais e

mestres, o Exército confia aos seus graduados, em cuja frente estão os oficiais'. Assim, o ideal seria que o regimento tivesse apenas que completar a obra começada pela mãe de família e continuada pelo mestre-escola'. Desta forma o Exército nada mais seria que 'o prolongamento da escola'. (HORTA, 1994, p. 07).

Se, ainda, encontramos pais que valorizam a proposta pedagógica dos CM pelo que ela incrementa de ordem, disciplina e todo um conjunto de valores da obediência, nem de longe esses responsáveis endossam, para seus filhos que pretendem que sigam a vida "paisana", o ideário romântico preconizado na prática pedagógica castrense.

Porque o conjunto dos profissionais incumbidos de, no cotidiano escolar do SCMB, operar com os dispositivos, não demonstra a necessária unidade de pensamento e consenso em torno do espírito militar, seja pela diversidade de suas origens e formações (vieram das três Forças Armadas e das Forças Auxiliares, bem como do meio civil), seja por transformações – que não nos cabe investigar – em seus processos de formação.

Assim é que até mesmo aquilo que teria valor como prática militar e militarizante, não se realiza como tal. Ao longo de um curso que pode chegar a sete anos (da 6ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), os alunos são investidos por uma proposta identitária e a travestem, na contrafação do currículo oculto (APPLE, 1989), em uma outra coisa com a qual podem conviver.

Os uniformes e as interdições corporais podem nos dar um amplo inventário da dialética que queremos apresentar. Entendendo-os como a serviço da produção de uma *héxis corporal* para o *habitus militar* (CATANI; NOGUEIRA, 2017), seu uso cotidiano pelos estudantes demonstra a contramão da preocupação institucional. Tomemos apenas um exemplo: o uso das boinas.

Amplamente detalhado em norma – nº IX, seção 1, capítulo II, anexo "A" do Regulamento de Uniformes do Exército – RUE (BRASIL, 1998), o uso das boinas do Exército, em geral, não deixa margem para flexibilidade ou reinterpretções:

O “uso regulado”, para ambos os materiais, determina que a borda da boina fique na horizontal; que seu lado direito (onde é fixada a estrela vermelha) fique na vertical, produzindo o caimento que vai da direita para a esquerda. Não pode aparecer cabelo na testa, como em todos os exemplos. Este “uso regulado” é explicado aos alunos, pelos profissionais do Colégio, quando aqueles são admitidos. Lá na “semana zero”, quando os estudantes, ainda trajando calça jeans e camiseta branca, começam o aprendizado da “condição de aluno do CMRJ”, lhes é apresentada a boina e a maneira correta de conviver com ela (FREIRE, 2017, p. 233).

Em movimento síncrono:

Mas é o mesmo momento, porém, em que os discentes são instruídos sobre os posicionamentos alternativos da boina na cabeça. Em minha observação, defini dois deles: a pizza e sua variação, a pizza com topete (FREIRE, 2017, p. 234).

É interessante destacar que a boina “pizza” – escolhida pelos alunos como mais bonita que a “tradicional” – passa por um processo de preparação para ficar da maneira como está, na imagem acima; e este processo segue na contramão dos cuidados que são recomendados para a conservação da boina. Na intenção de preservar o acessório para que ele dure mais com suas características de fábrica, recomenda-se mantê-lo seco; quando lavá-lo, não o secar ao sol; pendurá-lo pelo fitilho, de maneira que ele não se deforme. Na intenção de ter uma boina do tipo “pizza”, os alunos são orientados pelos colegas mais velhos, desde lá na “semana zero”, a deixar a boina prensada por um livro grande, ou guardá-la embaixo do colchão, na hora de dormir. Ou seja: para se ter uma boina “pizza”, há que se deformar (e, em certo sentido, estragar) a boina comum, contrariando sistematicamente as recomendações de conservação:

No caso da “pizza com topete” – como variação do caso anterior –, conjuga-se a “pizza” com um posicionamento mais recuado na cabeça, de forma a deixar aparecer os cabelos na testa (FREIRE, 2017, p. 235).

A boina é um adereço totalmente inútil, sob o entendimento de uma racionalidade técnica. Sua atual onipresença no vestuário militar se justifica unicamente por seu valor simbólico. Servindo à subsunção dos sujeitos a um mesmo pertencimento, seu uso é rigidamente detalhado, no que são implicados na fiscalização desse uso, não só os profissionais do Exército, como até mesmo a comunidade civil do SCMB. Ainda assim, junto com o aprendizado do uso regular (oficial), o discente recebe, pelos vãos do cotidiano, o aprendizado do uso alternativo (marginal), tão mais trabalhoso e exigente que o uso normatizado.

O exemplo acima, pinçado de uma relação bem mais extensa, nos mostra, não só os limites do processo de subjetivação, mas, também, que a própria instituição não conduz suas práticas educacionais com o necessário nível de acompanhamento e análise. Senão, como explicar a simbiose entre as ações de conformação – com uniformes, interdições corporais, linguagem, quadriculamento do tempo e do espaço (FOUCAULT, 1987), distribuição de premiações, entre outros artifícios – e as contrafações para o convívio? Porque mesmo os profissionais que deveriam garantir os objetivos das práticas, no cotidiano em que têm de, realmente, “viver o processo de ensino-aprendizagem”, acertam, combinam e acolhem – negociam, portanto – a militarização que deveriam impor.

4 Conclusão

Este artigo propôs-se a demonstrar o caráter falacioso do argumento em prol da militarização da escola pública, o qual, nos termos em que é explorado pelo atual governo, corresponde ao elogio da excelência dos colégios militares em geral e ao SCMB, em especial.

Ainda que existam diferenças, que não investigamos, para com as escolas militares das demais Forças Armadas e Forças Auxiliares, entendemos que, em suas premissas pedagógicas mais gerais, essas escolas seguem a mesma orientação do Exército. E é importante destacar que, escolhendo a participação da Força Terrestre na educação básica, o atual governo veicula uma mensagem que faz eco ao messianismo intervencionista de

certa herança positivista, a qual perpassa, ainda nos dias de hoje, a formação militar de linha bélica.

Entre as escolhas necessárias para a produção deste trabalho, fizemos a de tomar como correta, *a priori*, a afirmação da excelência dos resultados do SCMB, conforme exteriorizados nas grandes avaliações educacionais públicas. Pontuamos que a fórmula de sucesso pela composição do alunado (reunir os previamente mais preparados, depurá-los dentro de uma lógica excludente – “peneira” – e levá-los a representar os colégios nos certames finais), mesmo que ainda presente no SCMB, não detém mais a totalidade da resposta para o que é alcançado e percebido pela opinião pública.

Entretanto, se existem realmente resultados a serem festejados, estes não guardam a relação alardeada para com aquilo que é intrinsecamente militar, na rotina do SCMB. Neste artigo, procuramos trazer ao primeiro plano a composição de condições materiais ímpares, frente a todas as dificuldades da escola pública brasileira, bem como o peso do pilar dos recursos humanos, o qual se relaciona dialogicamente com os recursos concretos. Só então chegamos aos recursos simbólicos, a produção de sentido que permeia toda a valorização da militarização escolar, como apregoado pela proposta do Pecim.

Na análise, ainda que ligeira, sobre como acontece – ou deveria acontecer – essa subjetivação, recuamos às justificativas que levaram à implantação, na formação dos oficiais, de uma proposta pedagógica comportamentalista de matiz cultural, nos idos de 1930, como resposta ao vício de indisciplina daquela oficialidade. Era a obediência, como um valor em si próprio, passando a servir como núcleo organizador de um pertencimento pela distinção que parecia afirmar: “existimos nós, os militares; somos diferentes e melhores que os civis; formamos um grupo coeso e hierarquizado”. Esse pensamento apascentou o estamento fardado, ainda que não de imediato – lembremos que o próprio Marechal Pessoa teve seu comando abreviado por atos de insubordinação dentro da Escola Militar do Realengo –, embora não tenha apascentado sua relação para com a sociedade circundante (do que a história nos traz inúmeras evidências).

As práticas militares em curso, porque reproduzidas acriticamente, apoiadas no que seria um mérito intrínseco da Tradição, não permitem algum verdadeiro aproveitamento pedagógico. E este é o erro final de uma proposta como a do Pecim: os milhares de profissionais atraídos às escolas como verdadeiros “bedéis fardados” não ultrapassarão um ativismo acéfalo, posto que sem nenhuma fundamentação teórica.¹⁰ Afinal, o quanto de tempo em formaturas, ou cantando hinos, ou desfilando, pode corresponder – se corresponder – a algum ganho de aprendizagem? Qual a relação – se existe – entre a exigência de padronização (uniformes, cabelos, atitudes) e o desenvolvimento das competências curricularmente desejadas? E o que fazer com aqueles alunos que não se submeterem às diversas submissões? Eles serão expulsos (retornando-se, assim, ao formato de qualidade pela seleção / exclusão que mesmo o SCMB, como tentamos apresentar, vem abandonando)?

Os três pilares aqui apresentados – material, humano e simbólico – afirmam a relevância de recursos que têm a ver com a boa escola republicana e democrática: a escola cidadã. Precisamos de condições concretas para custear uma educação que equalize as dificuldades prévias, em prol da busca individual e autônoma pela própria felicidade. Precisamos valorizar os profissionais da educação, o que não se dá longe do diálogo entre condições concretas (salários, carreira etc.) e simbólicas (reconhecimento, prestígio). E, como uma cobertura simbólica, precisamos (re)criar, senão uma comunidade de origem, uma comunidade de destino¹¹ (MAFFESOLI, 1995) solidária, democrática e humana.

10 Ver Militar veterano... (2021).

11 Maffesoli (1995) faz um uso original e subversivo dos conceitos de comunidade de origem e de destino. Se, em Weber (2004), a diferença entre as comunidades está no tempo do pertencimento – passado em comum, nas comunidades de origem e futuro em comum, nas comunidades de destino –, para Maffesoli (1995) existe um ciclo (como nas sociedades pré-modernas), no qual o destino é uma recriação do passado: um retorno às origens. O *ethos militar*, com seu culto burocratizado da tradição, busca e valoriza um tempo ausente, uma “reprodução do mesmo” sem os riscos da mudança: a própria comunidade de origem em versão petrificada. Contra essa concepção “entrópica”, trazemos o (re)encantamento proposto por Maffesoli (1995).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007a.
- _____. **Bartleby, escrita da potência**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007b.
- _____. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília-DF: [s.n.], 2019.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1946.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: [s.n.], 1988.
- _____. Ministério da Educação. **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares?** [s.l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: <<https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>> Acesso em: 26 fev. 2022.
- _____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria Ministerial nº 806, de 17 de dezembro de 1998**. Regulamento de Uniformes do Exército (R-124). Brasília: [s.n.], 1998.
- _____. **Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 06 de fevereiro de 2008**. Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Brasília: [s.n.], 2008.
- CASTRO, C. **O espírito militar: Um antropólogo na caserna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CUNHA, B. R. da C. e. **Assistência e profissionalização do Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- _____. **Ensino secundário militar na Primeira República: a construção dos Colégios Militares (1889 – 1919)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Publicação digital do Projeto Pedagógico do SCMB (2021 – 2025)**. [s.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00678022843f7cd9170d2>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21 – 47, 2002.

FIGUEIREDO, A. J. de, FONTES, A. S. **Breve introdução à história dos Colégios Militares do Brasil**. Rio de Janeiro: Estabelecimento General Gustavo Cordeiro de Farias, 1958.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, F. F. **Estamos alunos**: Um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

FREIRE, F. F.; ALBUQUERQUE, A. C. de C. Entre a reprodução e a autonomia: as tensões na implantação do Ensino por Competências. In: RODRIGUES, F. da S.; FRANCHI, T. (orgs.). **Exército Brasileiro**: Perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2022. p. 36 – 57.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KRASKAS, P. B. Militarization and Policing – Its Relevance to 21st Century Police. **Policing: A Journal of Policy and Practice**, v. 1, i. 4, p. 501 – 513, 2007.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1995.

MILITAR veterano pode atuar no Programa das Escolas Cívico-Militares. **Agência Brasil**, Brasília, 22 fev. 2021. Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-02/militar-veterano-pode-atuar-no-programa-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOTTA, J. **Formação do oficial do Exército**: Currículos e regimes na Academia Militar 1810 – 1944. Rio de Janeiro: BibliEx, 1998.

RODRIGUES, F. **Indesejáveis**: Instituição, pensamento político e formação profissional dos oficiais do Exército Brasileiro (1905 – 1946). Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SODRÉ, N. W. **Memórias de um soldado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZIZEK, S. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.