

Militarização da Educação no Brasil: uma trajetória ideológica de 1871 a 1985

Militarization of Education in Brazil: an ideological trajectory from 1871 to 1985

Militarización de la Educación en Brasil: una trayectoria ideológica de 1871 a 1985

Victória Louise de Paula Santos Carminatti 
Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, Brasil.
victoriacarminatti.uffs@gmail.com

Camila Caracelli Scherma 
Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, Brasil.
camila.scherma@uffs.edu.br

Recebido em 11 de novembro de 2025

Aprovado em 14 de junho de 2026

Publicado em 17 de junho de 2026

RESUMO

Este artigo é fruto de um estudo que investigou a relação entre educação e militarismo no Brasil, traçando a caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais desde o governo monárquico de Dom Pedro II (1871), até o fim da Ditadura Militar (1985). Para tanto, é feito o cotejamento com pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, como a Política Educacional, a História da Educação, a Ciência Política e as Ciências Sociais, construindo uma retomada histórica da relação entre educação e militarismo no país. Por meio da retórica da imagem (Barthes, 1990) e da filosofia da linguagem bakhtiniana, ausculta diferentes enunciados verbais e imagéticos, além de compreender que o fenômeno da militarização da educação pública não é contemporâneo, tampouco fruto apenas do Regime Militar, mas está intrinsecamente relacionado ao jogo ideológico que permeia a criação da escola brasileira. Por fim, revela-se como as Forças Armadas e suas ideologias exerceram uma força centrípeta, promovendo e naturalizando a intervenção militar na política educacional, especialmente no Ministério da Educação.

Palavras-chave: Educação; Políticas educacionais; Militarização das escolas.

ABSTRACT

This article is the result of a study that investigated the relationship between education and militarism in Brazil, tracing the path of military ideologies in educational policies since the monarchical government of Dom Pedro II (1871), until the end of the Military Dictatorship (1985). To that end, a comparison is made with research from different areas of knowledge, such as Educational Policy, History of Education, Political Science and Social Sciences, building a historical review of the relationship between education and militarism in the country. Through the rhetoric of image (Barthes, 1990) and the Bakhtinian philosophy of language, it investigates different verbal and image statements, and understands that the phenomenon of militarization of public education is not contemporary, nor solely a product of the Military Regime, but intrinsically related to the ideological struggle that permeates the creation of the Brazilian school. Finally, it reveals how the Armed Forces and their ideologies exerted a centripetal force, promoting and naturalizing military intervention in educational policy, especially in the Ministry of Education.

Keywords: Education; Educational policies; Militarization of schools.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un estudio que investigó la relación entre educación y militarismo en Brasil, rastreando el recorrido de las ideologías militares en las políticas educativas desde el gobierno monárquico de Dom Pedro II (1871), hasta el fin de la Dictadura Militar (1985). Para esto, se realiza una comparación con investigaciones de diferentes áreas del conocimiento, como Política Educativa, Historia de la Educación, Ciencias Políticas y Ciencias Sociales, construyendo una revisión histórica de la relación entre educación y militarismo en el país. A través de la retórica de la imagen (Barthes, 1990) y la filosofía bajtiniana del lenguaje, escucha diferentes enunciados verbales y de imagen, además de comprender que el fenómeno de la militarización de la educación pública no es contemporáneo, ni únicamente producto del Régimen Militar, sino intrínsecamente relacionado con el juego ideológico que permea la creación de la escuela brasileña. Finalmente, revela cómo las Fuerzas Armadas y sus ideologías ejercieron una fuerza centrípeta, promoviendo y naturalizando la intervención militar en la política educativa, especialmente en el Ministerio de Educación.

Palabras clave: Educación; Políticas educativas; Militarización de las escuelas.

Introdução¹

Em 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) despertou um intenso debate sobre a presença das orientações militares no sistema educacional brasileiro, provocando questionamentos sobre a influência do militarismo nas políticas educacionais ao longo da história do Brasil. A partir deste fato, de maneira particular,

procuramos² entender se a militarização da educação é uma característica exclusiva dos governos recentes, como a ditadura militar (1964-1985) e o governo Bolsonaro (2018-2022), ou se houve traços dessas ideias em propostas educacionais anteriores.

Assim, este artigo tem como objetivo principal compreender como as ideias e práticas militares foram incorporadas nas políticas educacionais brasileiras, por meio do jogo de forças discursivas, traçando a trajetória das ideologias militares desde 1871 até 1985. Para tanto, utilizamos a filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo Bakhtiniano³ (Bakhtin, 2010, 2020; Voloshinov, 2013, 2018) de forma a sustentar teoricamente a pesquisa em torno da luta sógnica, adotando o cotejamento como caminho metodológico para relacionar diferentes vozes.

Ademais, visto que os signos carregam índices de valores que moldam tanto os sujeitos que os utilizam quanto a realidade social em que circulam, funcionando como arenas de disputa entre ideologias e entre forças ideológicas, tentando definir sentidos diferentes (Gege, 2019), utilizamos os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e forças centrífugas. As forças centrípetas buscam unificar e centralizar o discurso dominante; enquanto as forças centrífugas promovem a diversidade e a tensão ao refletirem as relações e as contradições sociais (Bakhtin, 2010). No entanto, ambos os tipos de força coexistem em cada enunciado, transformando a materialidade discursiva em um campo de disputa de sentidos, em que o signo é utilizado para exercer forças ideológicas com diferentes índices de valores.

Metodologia

Com base no levantamento bibliográfico feito para a pesquisa de Mestrado – que serviu de base para esta escrita –, cotejamos publicações das áreas da Política Educacional, da História da Educação, da Ciência Política e das Ciências Sociais, para construir uma compreensão sobre como as mudanças históricas, políticas e sociais, tanto globais quanto nacionais, mobilizaram e fortaleceram a ação e a influência das instituições militares nas políticas educacionais do país desde 1871. Para uma análise mais profunda do jogo discursivo, realizamos o estudo de três imagens, utilizando Barthes (1990) para compreender as maneiras específicas em que os enunciados são construídos, com intencionalidade, de modo a transmitir uma mensagem ao público e fixar um determinado discurso.

A partir da teoria de Barthes (1990), que propõe que as imagens comunicam três tipos de mensagens – a mensagem linguística, que inclui títulos e legendas; a mensagem denotativa, relacionada ao sentido literal da imagem; e a mensagem conotativa, que é simbólica e permite diversas interpretações, dependendo de conhecimentos culturais e estéticos – estruturamos a compreensão das imagens em três momentos. O primeiro consiste na descrição objetiva da imagem, focando na mensagem denotativa. O segundo momento explora as mensagens conotativas, considerando diferentes interpretações. O terceiro, por sua vez, aborda a mensagem linguística, analisando como o texto interage com a imagem e os significados transmitidos por ela.

A trajetória das ideologias militares entre 1871 e 1985

Na época em que as potências ocidentais eram governadas por reis, a polícia representava o poder do monarca, garantindo a ordem e a centralização de riquezas (Foucault, 1987). Para expandir territórios, criaram-se colégios de formação militar, que promoviam a disciplinarização do corpo e da moral (Foucault, 1987). No Brasil, após a transferência da corte portuguesa em 1808, foi criada a *Academia Real Militar* em 1810 (Cunha, 2010). Segundo Alves e Nepomuceno (2010), ao se preocuparem com a educação formal, os militares se inseriram na esfera educacional, permitindo que suas ideologias e valores fossem elaborados e disseminados na sociedade. Com a independência do Brasil (em 1822), mas com a manutenção do regime monárquico, os soldados militares continuaram a ter seu grande papel na ordem e na manutenção do poder do imperador.

No governo de Dom Pedro II (1840-1889), os militares eram tidos como servos de confiança do rei e ganhavam algumas missões atreladas à educação, como podemos citar, por exemplo, a missão do general José Vieira Couto de Magalhães, de fundar, em 1871, o Colégio Princesa Isabel para os povos indígenas do país (Henrique, 2010). O Exército, composto principalmente por nobres e alinhado aos interesses das elites econômicas, era visto como aliado nas missões civilizatórias, com o militar sendo considerado um “soldado-civilizador” (Carvalho, 2019; Henrique, 2010). No contexto do Colégio Princesa Isabel, civilizar significava submeter os indígenas ao trabalho forçado, impondo-lhes a cultura europeia e utilizando a disciplina militar como parte do processo (Henrique, 2010).

Conforme Alves (2010) e Carvalho (2019), o *status* de aliados mudou para o de rivais devido à desobediência à *Carta Régia* (1810), quando o Exército passou a recrutar pessoas de diferentes classes sociais, especialmente após a abolição da escravidão (1888). Na época, o serviço militar se tornou uma oportunidade de ascensão para a população pobre, em sua maioria não branca (Carvalho, 2019). No entanto, para a elite civil e a Guarda Nacional, que ocupavam cargos políticos, isso causou desprestígio ao Exército (Alves, 2010; Carvalho, 2019).

Investindo na educação dentro do Exército, o “soldado-civilizador” se transformou em “soldado-cidadão” (Carvalho, 2019), com a filosofia positivista valorizando o intelecto nas escolas militares e influenciando toda a educação nacional, com o próprio Ministério da Guerra atuando no ensino brasileiro (Alves, 2010; Carvalho, 2019). Dentro da corporação militar, havia a crença de que os militares deveriam educar a nação brasileira, apoiada pela sua formação superior em diversas áreas. Segundo Alves (2010), os valores da educação militar foram incorporados à educação civil por meio de reformas, como a de Benjamin Constant (1890).

Baseada no positivismo, a Reforma Benjamin Constant (1890) integrou estudos literários e científicos e criou o exame de madureza, avaliando a preparação dos alunos para a vida prática (Cunha, 2010; Saviani, 2019). Esse exame, composto por provas escritas, orais e práticas de diversas disciplinas, gerou polêmica, sendo institucionalizado no Colégio Militar e criticado nas escolas civis (Cunha, 2010). A reforma tinha o objetivo de filtrar o acesso ao ensino superior, tornando o ensino secundário um fator de diferenciação social (Cunha, 2010). Com a reforma, elementos

do ensino militar, como o patriotismo e a formação do cidadão, também foram incorporados à educação civil. No final do século XIX⁴, a cultura militar influenciava a escolar, civilizando e disciplinando por meio de uniformes e práticas pedagógicas (Alves, 2010).

Embora os militares tivessem influência na educação, na política pública, a situação era distinta. Insatisfeitos com sua posição social e a elite política, formaram uma “contraelite” que liderou o Golpe político-militar de 1889, proclamando a República (Carvalho, 2019). Criaram a ideologia intervencionista ou do “soldado-cidadão”, que defendia a participação política dos militares na construção do país. No entanto, havia também as ideologias da não-intervenção, que promovia a profissionalização dos militares afastados da política, e da intervenção moderada, que defendia o equilíbrio entre intervenção política e disciplina militar (Carvalho, 2019). Entretanto, a atuação dos militares continuaria a gerar tensões. Hermes da Fonseca, defensor da não-intervenção política, foi eleito presidente (1910-1914) como uma opção mais segura para a elite, já que não representava uma ameaça de intervenção militar. Contudo, sua postura contrária às oligarquias regionais e seu apoio às classes operárias passaram a incomodar as elites, em um período marcado pela rivalidade entre militares e as oligarquias estaduais (Carvalho, 2019).

A partir de 1913, duas revistas militares se destacaram na produção de discursos sobre o papel do Exército na política, economia e educação: *A Defesa Nacional* e *A Informação Goyana* (IG). Criada em 1917, a IG, escrita por militares formados na Escola Militar da Praia Vermelha⁵, visava modernizar a região de Goiás e alinhá-la aos grandes centros do país (Nepomuceno, 2010). Apesar de apenas 1,7% dos textos tratar especificamente de educação, a revista atuava como um instrumento político-educativo, promovendo a conscientização sobre as possibilidades de desenvolvimento econômico de Goiás (Nepomuceno, 2010). A IG reivindicava mais investimentos para a região, especialmente na educação pública, mas focava na solução dos problemas educacionais em melhorias nos meios de transporte e comunicação (Nepomuceno, 2010). A revista circulou até 1935, beneficiando regiões com potencial de progresso e os grupos políticos locais (Nepomuceno, 2010).

A Defesa Nacional foi criada em 1913 pelos “Jovens Turcos”, um grupo de militares que estagiou no exército alemão e, em sua maioria, defendia a não intervenção política do Exército (ideologia do soldado profissional). A revista tinha como objetivo divulgar o sistema militar alemão, promovendo o sorteio, a educação militar e a neutralidade política do Exército (Carvalho, 2019). Apesar disso, alguns membros defendiam uma intervenção moderadora (ideologia do soldado-corporação), o que gerava divergências nos artigos publicados (Carvalho, 2019). Bertholdo Klinger, um dos Jovens Turcos, propunha uma intervenção militar conservadora e controladora, mas foi preso por sugerir ações contra a própria organização. Seus pensamentos ganharam força com a Revolução de 1930, e ele voltou a escrever na revista (Carvalho, 2019). Além disso, os Jovens Turcos refletiam sobre o papel do Exército na educação civil, associando a educação escolar à criação de uma disciplina social (Neto; Schneider, 2010).

Enquanto *A Defesa Nacional* focava na profissionalização do Exército e na disciplina social, um evento que exacerbou a insatisfação militar foi a publicação no

jornal *Correio da Manhã*, em 1921, de duas cartas falsas que ofendiam o ex-presidente Hermes da Fonseca e o candidato à presidência Nilo Peçanha, assinadas pelo candidato Artur Bernardes (Abreu, 2016). O escândalo intensificou as rivalidades entre as oligarquias paulista e mineira e gerou descontentamento entre militares e setores urbanos em relação ao sistema eleitoral (Abreu, 2016; Carvalho, 2019).

Apesar da controvérsia, Bernardes venceu as eleições de 1922. As cartas foram escritas por Jacinto Cardoso de Oliveira Guimarães, Oldemar Lacerda e Pedro Burlamaqui (Abreu, 2016). Antes da revelação dos verdadeiros autores das cartas, o Clube Militar já tinha conhecimento da falsificação, mas não divulgou a autoincriminação (Abreu, 2016). Fonseca, presidente do clube, recebeu apoio dos oficiais que se sentiram ofendidos pelas cartas (Carvalho, 2019). A organização pode ter percebido que o tumulto poderia servir como pretexto para uma intervenção militar planejada, visando contestar o sistema político vigente (Abreu, 2016). Embora os autores das cartas não tenham conseguido retirar Bernardes da disputa, conseguiram desestabilizar seu mandato e provocar o movimento conhecido como segundo tenentismo (Carvalho, 2019).

O segundo tenentismo surgiu em um contexto de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, tanto no Brasil quanto mundialmente, que criaram a necessidade de uma ordem social e econômica capitalista e a moralização das eleições. Essas transformações incluíam a Revolução Russa, de 1917, que gerou medo entre os militares brasileiros em relação à expansão do comunismo, fortalecendo a aliança com a Marinha e contribuindo para a Revolução de 1930 (Carvalho, 2019); a urbanização e a industrialização do Brasil, na década de 1920, que modificaram as relações de trabalho e ampliaram as classes médias, favorecendo o movimento tenentista (Saviani, 2019); e a Grande Depressão de 1929, que levou à busca pelo fortalecimento do mercado interno e uniu interesses militares e econômicos (Romanelli, 2014).

Com o apoio de diversos grupos sociais e econômicos, os militares depuseram o presidente Washington Luís no movimento armado de 1930 e estabeleceram a “Junta Pacificadora”, que foi substituída por Getúlio Vargas ainda naquele ano. No entanto, a instabilidade e os conflitos ideológicos marcaram os primeiros anos de seu governo, devido aos interesses variados que apoiaram a revolução (Romanelli, 2014). As Forças Armadas continuaram fragmentadas, com desacordos sobre intervenções políticas e ideologias (Carvalho, 2019).

Entre 1930 e 1939, divergências ideológicas levaram a um aumento de agitações internas, principalmente por parte de militares das patentes inferiores, que se sentiam desvalorizados e atraídos pelas ideias comunistas de Luís Carlos Prestes (Carvalho, 2019). Em paralelo, com uma posição anticomunista, alguns generais, como Góis Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, defendiam a intervenção militar na política e o fortalecimento da organização interna, alinhando-se mais com as ideias de Vargas. Como ministros da Guerra, ambos promoveram a reestruturação das Forças Armadas, focando no treinamento, armamento e homogeneização ideológica, além de purgar generais contrários a suas visões (Carvalho, 2019).

Durante o governo de Getúlio Vargas, a educação brasileira enfrentou conflitos

significativos entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, refletindo a “modernização conservadora” da época, que buscava desenvolver as potencialidades econômicas do país enquanto mantinha a hegemonia da burguesia industrial (Saviani, 2019). Este contexto trouxe à tona uma preocupação crescente com a alfabetização da população e a responsabilização do Estado na universalização de um sistema educacional público de qualidade. Embora fossem criadas leis para garantir direitos sociais, havia limitações financeiras devido ao compromisso do Estado com os interesses da classe alta e suas próprias agendas políticas.

Assim, logo no início de seu mandato, Vargas criou o “Ministério da Educação e Saúde Pública”, nomeando Francisco Campos como ministro, que iniciou uma reforma na educação pública (Saviani, 2019). Apesar do processo de democratização dos direitos à educação, a educação popular era vista como uma ameaça aos privilégios da burguesia, levando ao controle das classes sociais para manter a ordem. Desse modo, a inclusão do ensino religioso no currículo escolar, em 1931, foi considerada um meio eficaz para preservar a moral e a doutrinação social, com a Igreja desempenhando um papel central nesse processo (Saviani, 2019).

A disputa pedagógica entre a Pedagogia Nova, que buscava modernizar a educação em resposta à industrialização, e a Pedagogia Tradicional, defendida pela Igreja, refletia a luta entre a classe operária e a classe burguesa. Saviani (2019) descreve o período de 1932 a 1947 como um “equilíbrio tenso”, em que ambas as pedagogias coexistiram, mas essa harmonia foi sustentada pelos interesses da burguesia, que, temendo perder seu poder hegemônico diante dos movimentos operários, não apoiava a educação popular, mas via na Escola Nova uma forma de preparar melhor os trabalhadores para a indústria. Ao mesmo tempo, as ideias conservadoras da Igreja serviam para docilizar a população.

A preocupação com a alfabetização da população também permeou as Forças Armadas, especialmente com a constatação de que muitos indivíduos que se alistavam no Exército eram analfabetos. O objetivo era não apenas alfabetizar e disciplinar, mas também preparar os jovens para o trabalho, o que tornou a promoção da educação do corpo uma prioridade. Nesse contexto, os militares lançaram a *Revista de Educação Física*, em 1932, que trazia atividades práticas destinadas ao ensino de Educação Física nas escolas públicas, com planos de aula aplicáveis até à educação infantil, valorizando métodos pedagógicos mais expositivos (Neto; Schneider, 2010). A revista defendia a ideia de disciplinar movimentos e adquirir hábitos úteis para a vida, conceito que foi chamado de “utilitarismo” por Neto e Schneider (2010). Esse utilitarismo se alinha à análise de Foucault (1987) sobre a disciplina do corpo militar, que se torna um “corpo-arma” preparado para a batalha, controlado em seus mínimos detalhes. O exercício físico se tornou, então, uma tarefa essencial para a manutenção desse corpo, promovendo disciplina, continuidade e controle, resultando em um corpo militar dócil e eficiente, capaz de seguir regras e executar tarefas com precisão.

Os autores da *Revista de Educação Física* argumentavam que essa disciplina e utilitarismo não deveriam se restringir à educação militar de adultos, mas também se estender à educação das crianças e jovens. Eles defendiam que a escola civil deveria contribuir para o desenvolvimento da robustez física e da sanidade moral,

consideradas fundamentais para o sucesso na educação militar futura (Neto; Schneider, 2010). Além do conteúdo teórico-prático abordado na revista, a preponderância militar na educação física escolar era sustentada por três fatores: a criação, em 1919, de uma associação atlética na Escola Militar; a transformação do Centro Militar de Educação Física, em 1933, na Escola de Educação Física do Exército, que formava profissionais tanto para fins militares quanto civis; e a nomeação do major João Barbosa Leite como diretor da recém-criada “Divisão de Educação Física” no Ministério da Educação e Cultura, em 1937 (Neto; Schneider, 2010). Na Escola de Educação Física do Exército, a preocupação com a capacitação de professores para atuarem nas escolas civis também passou a ser contemplada, refletindo nas reformas educacionais de Getúlio Vargas e na Constituição de 1937 (Neto; Schneider, 2010).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, propunha diretrizes para democratizar a Educação Básica e Superior, defendendo uma educação integral, laica e gratuita. Apesar de enfatizar a importância da educação, o Manifesto também previa a fiscalização do corpo, promovendo hábitos higiênicos e a saúde física dos alunos (Saviani, 2019). Azevedo, sendo formado em Educação Física, incorporou ideias semelhantes às da *Revista de Educação Física*, revelando um caráter contraditório, com traços autoritários que influenciariam o período do Estado Novo.

O Estado Novo (1937-1945), caracterizado pelo nacionalismo e anticomunismo sob o regime de Getúlio Vargas, viu um estreito relacionamento entre as Forças Armadas e o governo. Vargas garantiu apoio militar por meio de investimentos orçamentários, enquanto as políticas educacionais do período eram orientadas por interesses políticos e econômicos (Saviani, 2019). O nacionalismo, o utilitarismo descrito por Neto e Schneider (2010), bem como a visão positiva que se tinha sobre o exército nesta época, podem ser notados no *Hino dos Alunos do Colégio Pedro II*, uma das instituições de educação básica mais tradicionais do país. Na letra da música, composta em 1937, mas utilizada até os dias atuais, encontramos os seguintes versos:

Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante Nação.
Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão.
Nós sentimos, no peito, o desejo de crescer, de lutar, de subir.
Nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir.
Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência,
O livro é nosso escudo e arma a inteligência.
Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema
“Buscamos no saber a perfeição suprema”.
Estudaram aqui brasileiros de um enorme e subido valor.
Seu exemplo segui, companheiros, não deixemos o antigo esplendor.
Alentemos, ardente, a esperança de buscar, de alcançar, de manter,
No Brasil, a maior confiança que só pode a ciência trazer [...] (Colégio Pedro II, 2024).

Já no primeiro verso, a música expressa o sentimento nacionalista de que o

futuro da Nação está nas mãos dos estudantes desse colégio, que o progresso do país depende deles, que com seu passo constante e seguro, como a marcha de um soldado, garantirão a grandeza desse futuro, dessa formação. No quinto verso, os estudantes recebem o título de Soldados da Ciência, que, como um herói da ciência, irá lutar, tendo a inteligência como arma, como se a educação e o conhecimento fossem as ferramentas mais poderosas de defesa e combate. Esse soldado em combate possui um lema, buscar, através do estudo, a perfeição, ser um indivíduo perfeito, não exatamente um “corpo-arma”, mas uma “mente-arma”, sendo útil para o Brasil.

Destacamos, também, a pessoa do discurso no hino, que é representada pelo pronome “Nós”, indicando um grupo de pessoas unidas. A escolha pela primeira pessoa do plural constrói discursivamente uma ideia de pertencimento a um conjunto de pessoas que compartilham ideologias propagadas por esse hino. Além disso, os estudantes do Colégio Pedro II, ao cantarem “nós levamos”, “nós sentimos”, “nós trazemos”, “[nós] vivemos”, não apenas incluem o sujeito que canta, como também incluem quem ouve, promovendo um sentimento de comunidade.

No décimo verso, utilizando o imperativo do verbo “seguir”, quem está cantando convoca explicitamente os outros a se unirem, e com o vocativo “companheiros”, estabelece uma conexão com aqueles que são chamados. A instrução para não deixar o antigo esplendor, juntamente com o verbo no imperativo “alentemos”, enfatiza essa convocação, instigando os “companheiros” a abraçarem as ideologias promovidas pelo hino. Ademais, no décimo primeiro verso, o hino reforça a importância de manter a confiança na pátria, enfrentando todos os desafios e adversidades que surgirem, evidenciando como as ideologias militares modelaram na época instituições tradicionais e públicas.

No mesmo ano que o hino do Colégio Pedro II foi criado, a *Constituição de 1937* reduziu o financiamento da educação pública, e as reformas iniciadas pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, focaram na formação de trabalhadores, sem abordar a qualidade educacional e a alta taxa de analfabetismo. Durante o Estado Novo, as Forças Armadas continuaram a defender a educação moral e cívica, que deveria ser promovida em colaboração com as escolas civis (Carvalho, 2019). Mudanças internas nas Forças Armadas resultaram em uma organização mais hierárquica e politicamente ativa, capaz de manter sua influência durante o regime. Ideologias da Europa, como o antissemitismo, o racismo e o fascismo, também impactaram o Exército, que restringiu a entrada de diversos grupos (Carvalho, 2019).

Após o fim do Estado Novo e a deposição de Vargas, Eurico Gaspar Dutra assumiu a presidência com o objetivo de eliminar o varguismo e controlar a classe operária, recorrendo à repressão contra movimentos sindicais (Saviani, 2019). A Guerra Fria que se seguiu resultou em uma neurose anticomunista. No âmbito educacional, Dutra promoveu a elaboração da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Presidida por Lourenço Filho, o projeto visava integrar os níveis de ensino, sendo influenciado por educadores de renome, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, mas enfrentou resistência de setores conservadores (Saviani, 2019). A política gerou um confronto entre defensores da escola pública e da

educação privada, sendo publicada em 1961, reconhecendo a educação como um direito tanto do Estado quanto do setor privado (Cunha; Góes, 1985).

Enquanto isso, as Forças Armadas, inspiradas pelos EUA, fundaram, em 1949, a *Escola Superior de Guerra* (ESG), com o objetivo de oferecer formação acadêmico-militar (Saviani, 2019). No cenário político, apesar do movimento anti-Vargas, Getúlio Vargas venceu as eleições de 1950. No entanto, enfrentou perseguições de antigos aliados, como os militares. Um exemplo foi a disputa em torno do decreto de 1954, que aumentava o salário mínimo, proposto por João Goulart. O general Golbery do Couto e Silva, da ESG, se opôs ao projeto e liderou o Manifesto dos Coronéis, fortalecendo seu poder político (Saviani, 2019; Carvalho, 2019). As perseguições levaram ao assassinato do major Rubens Vaz, e as investigações implicaram membros da guarda de Vargas, gerando revolta e pedidos de renúncia. Em 1954, Vargas cometeu suicídio e foi sucedido por Café Filho, que nomeou Eugênio Gudin como Ministro da Fazenda, responsável pela criação da *Superintendência da Moeda*, em 1955, possibilitando a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro e oficializando o discurso liberal (Saviani, 2019).

O governo de Kubitschek (1956-1961), por conseguinte, embora baseado em uma ideologia liberal, foi acusado de populismo, uma crítica que se repetiu nos governos seguintes (Carvalho, 2019). Ao assumir a presidência, em 1961, Jânio Quadros manteve uma linha nacionalista, o que gerou insatisfação e levou à sua renúncia. João Goulart assumiu em setembro de 1961 e, ao tentar conciliar seu modelo econômico com sua ideologia política, gerou descontentamento entre a burguesia e os militares. Esses setores apoiavam a “Doutrina de Segurança Nacional”, desenvolvida pelo general Golbery, que defendia um modelo econômico alinhado aos interesses dos EUA e uma relação de dependência com o país norte-americano, além de preparar o Brasil para a Guerra Fria. A doutrina, embora originada no âmbito militar, ganhou apoio civil e contribuiu para a crise do governo Goulart. Um dos principais agentes responsáveis pela disseminação da ideologia de Golbery foi o *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (Ipês), fundado entre 1961 e 1962, a partir da união entre autoridades militares e grandes empresários. A justificativa para criar o Ipês foi de que esse auxiliaria no campo da educação⁶, porém, como destacam Djurovic (2022) e Saviani (2019), o trabalho do instituto foi financiar a doutrinação das massas, através de pesquisas de análise de comportamento e o posterior direcionamento de panfletos, propagandas de rádio e TV etc., que estimularam o golpe de Estado, a exemplo da figura a seguir:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489713>

Figura 1 – Democracia contra comunismo



Fonte: Djurovic (2022).

Na capa de um panfleto editado pelo Exército Brasileiro e distribuído pelo Ipês antes do golpe militar (Djurovic, 2022), há um mapa do Brasil em tom de bege, sobre um globo terrestre azul escuro. No território brasileiro, um homem vestido com calças, camisa, botas e capacete, também em tom de bege, segura um rifle apontado para uma enorme mão vermelha, com unhas afiadas, que surge no horizonte das regiões norte e nordeste. O panfleto tem o título “Democracia e Comunismo”, escrito em letras pretas e maiúsculas.

A partir da retórica da imagem de Barthes (1990), podemos analisar as mensagens no panfleto do Ipês. As roupas do indivíduo se assemelham às usadas por militares em guerras, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (El País, 2018; Incrível História, 2022), sugerindo que o homem armado é um militar em território brasileiro. Assim, a primeira mensagem conotativa é a de que o sujeito do panfleto é um militar brasileiro lutando contra a grande mão vermelha.

Considerando o contexto da Guerra Fria em que o panfleto foi produzido, encontramos a mensagem conotativa de que a grande mão vermelha se refere à Revolução Russa, sua bandeira e estrela. Essa interpretação é reforçada pela direção da mão no globo terrestre, apontando para a União Soviética e seu Bloco Oriental, no horizonte das regiões norte e nordeste do Brasil. Além disso, a mão, com unhas em formato de garras sobre o território nacional, transmite um tom de ameaça. O aspecto intimidador sugere que o militar brasileiro lutará contra essa ameaça para salvar o país.

A leitura da ilustração também revela uma mensagem linguística no título do panfleto – “Democracia e Comunismo” – que expressa a publicidade anticomunista do Ipês. A cor vermelha, associada aos sistemas comunistas ou socialistas na Europa e Ásia, liga a imagem da mão à palavra “comunismo”. Assim, a palavra que resta para o sujeito fardado e armado é “democracia”. O termo “e”, embora uma conjunção aditiva, assume papel de adversative neste contexto, contrapondo a democracia ao comunismo, funcionando como “democracia contra comunismo”. As mensagens do panfleto indicam que o exército brasileiro seria o defensor da democracia, agindo contra um inimigo perigoso e antidemocrático: o comunismo. Usando conceitos bakhtinianos, a materialidade discursiva do panfleto buscava a unificação e centralização do discurso, fortalecendo forças centrípetas que colocavam o militarismo no centro da democracia e o comunismo como ameaça iminente.

Esse discurso encontrou seu auge na virada de março para abril de 1964, quando, com a deposição de Goulart, as Forças Armadas e seus aliados políticos deram o golpe de Estado, instaurando uma brutal Ditadura Militar. No início do governo antidemocrático, os oficiais militares de maior patente iniciaram uma série de expulsões, resultando na saída de 1.312 militares desfavoráveis ao golpe entre 1964 e 1968, mantendo, desta forma, um controle dos profissionais militares, exterminando a fragmentação política e oficializando a ideologia da modernização conservadora (Carvalho, 2019).

Representantes de outras instituições também sofreram exonerações para substituir antagonistas do golpe (Cunha; Góes, 1985). Essa reorganização do governo federal, sob o planejamento do marechal Humberto Castelo Branco, o primeiro presidente eleito pela Junta Militar, visava eliminar contradições ao regime. No Ministério da Educação (MEC), essa reorganização gerou perseguição e repressão ideológica contra estudantes, professores e pesquisadores, limitando seus direitos por meio de políticas educacionais e não educacionais.

Segundo Cunha e Góes (1985), algumas dessas políticas incluíram a Lei Suplicy (Lei n. 4.464/1964), que diminuiu a participação política dos estudantes nas universidades e enfraqueceu o movimento estudantil; a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968), que alterou a organização das universidades públicas para um modelo de modernização conservadora; o Ato Institucional n. 5/1968, que legalizou a censura e a repressão aos opositores da ditadura; e o Decreto-Lei n. 477/1969, que punia professores, alunos e funcionários de instituições de ensino superior por “infrações disciplinares”, como participação em protestos e movimentos reivindicatórios.

Nesse contexto, profissionais que defendiam uma educação pública foram despedidos ou ameaçados, e muitos pesquisadores foram presos ou forçados a deixarem o país, resultando na extinção de movimentos de cultura e educação popular. Estudantes foram expulsos das universidades, interventores foram nomeados para cargos de reitores e diretores, e a perseguição e denúncia de profissionais da educação foram incentivadas (Cunha; Góes, 1985). A política econômica da ditadura estava atrelada aos interesses da classe dominante, com muitos professores capacitados nas secretarias de educação substituídos por

militares ou aliados, principalmente empresários do setor privado (Cunha; Góes, 1985). Embora a privatização da educação tenha sido legalizada com a LDB de 1961, o golpe militar de 1964 consolidou esse projeto em todos os níveis de ensino.

Em meio a esse autoritarismo e ao crescimento da educação privada, surgiu a proposta de inserir a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no currículo escolar. O Ministro da Guerra, Artur da Costa e Silva, apresentou a proposta ao Conselho Federal de Educação (Cunha; Góes, 1985). Entre os argumentos do Marechal para defender a EMC, estava a transformação do ambiente familiar, agora instável com a entrada da mulher no mercado de trabalho, que exigia apoio na educação das crianças e jovens, além da necessidade de defender a ideologia do regime para evitar influências externas (Cunha; Góes, 1985).

Até então, o MEC apenas sugeria a implementação da EMC nas escolas, mas após a publicação do Ato Institucional n. 5/1968, o cenário se tornou propício para torná-la obrigatória (Cunha; Góes, 1985). Assim, o grupo de trabalho da “Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra” elaborou o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, que incluiu a EMC no currículo da Educação Básica e Superior⁷, funcionando como um mecanismo de controle das massas ao promover o regime ditatorial e influenciar o comportamento dos estudantes. O Decreto-Lei também estabeleceu a “Comissão Nacional de Moral e Civismo”, responsável por fiscalizar a implementação da EMC nas instituições escolares, elaborar currículos e aprovar materiais de ensino. O texto das diretrizes da EMC incorporou, além da ideologia da ESG (Doutrina de Segurança Nacional), as ideias do catolicismo conservador, que serviu como base moral para a disciplina e justificativa para as injustiças sociais da ditadura, sob o lema dos líderes: “Deus, Pátria e Família” (Cunha; Góes, 1985).

Nas escolas de Educação Básica, a prioridade para lecionar essa matéria era concedida a padres e freiras. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ECM era voltada à construção do sentimento de pertencimento a um grupo homogêneo, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, valorizava a importância do trabalho formal, reforçando a necessidade da ordem trazida pelo regime autoritário (Cunha; Góes, 1985). Nessas etapas da Educação Básica, o conteúdo incentivava de forma clara o patriotismo, a luta contra o comunismo, o ensino tradicional, os valores cristãos e a defesa de instituições como o exército. Evidenciando tais questões, a figura abaixo é um exemplo do material didático utilizado na época:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489713>

Figura 2 – Brasileiro



Fonte: Sousa (2015).

De acordo com Sousa (2015), a imagem é a capa de um livro didático de EMC, utilizado em Curitiba, em 1971. A capa inclui elementos linguísticos, como o título e subtítulo, a faixa etária e a autoria, e elementos imagéticos, como o desenho de uma criança sorridente, com cabelos curtos e camisa listrada, em frente à bandeira nacional. A partir de Barthes (1990), a primeira mensagem linguística que vem à tona é o título “Brasileiro de Verdade”, escrito em letras maiúsculas. A expressão “de verdade” substitui a palavra “verdadeiro”, trazendo uma linguagem mais coloquial e um ponto de exclamação que nega outras definições de ser “brasileiro”. Essa interpretação é enriquecida por Bakhtin (2020), que distingue entre duas verdades: *istina*, a verdade universal que apaga outras possibilidades, e *pravda*, a verdade relativa, válida em contextos específicos. Assim, o título busca eliminar outras vozes sobre o que significa ser “brasileiro”.

Os subtítulos “Educação Moral e Cívica” e “para crianças e jovens de 10 a 15 anos” reforçam que o verdadeiro brasileiro é o estudante que se submete à ideologia da EMC, sugerindo que quem não participa não é “brasileiro de verdade”. A ilustração da criança branca e sorridente diante da bandeira nacional transmite a mensagem conotativa de que os patriotas formados pela EMC são felizes, refletindo uma imagem idealizada do brasileiro.

Segundo Sousa (2015), a apostila de Educação Moral e Cívica abordava a história nacional pela perspectiva militar anticomunista, apresentando o governo da Ditadura como o governo militar revolucionário que protegeu a democracia (Sousa, 2015), um discurso previamente expresso no panfleto do Ipês. Assim, a EMC tinha a

função de criar um consenso e exercer uma força monologizante em relação ao golpe e ao papel das Forças Armadas. Ademais, a EMC promovia atividades repetitivas centradas em temas, como família, religião e obrigações patrióticas, visando criar “cidadãos obedientes e respeitadores da ordem” (Sousa, 2015, p. 66). Esse mecanismo de repetição enunciativa estabelece uma hegemonia discursiva, em que a verdade se torna istina, uma verdade única através da repetição sob diferentes formas (Volóchinov, 2018).

A educação física também ganhou destaque durante a Ditadura. Inspirada em práticas de quartéis e colégios militares, tinha como objetivo cansar crianças e jovens, desestimulando sua participação política (Cunha; Góes, 1985) e promovendo competitividade e disciplina. Essa matéria, integrada à EMC, ajudava a manter a ordem social, cultivando um sentimento de coletividade e produtividade, enquanto a ginástica era vista como uma prática benéfica que exigia rigor e disciplina, similar à dos militares (Sousa, 2015).

Como indica a fotografia abaixo, uma outra mudança que a valorização da educação física na Ditadura trouxe para o movimento estudantil foi a preocupação com a participação em jogos estudantis, eventos que, para Sousa (2015, p. 70) buscavam “reforçar o disciplinamento, a competitividade e o reconhecimento da superioridade de outrem”, honrar a pátria por meio das vitórias em competições e transformar as atividades esportivas para estudantes em eventos de ordem e disciplina muito semelhantes aos eventos militares.

Figura 3 – Estudo e esporte



Fonte: Sousa (2015).

A fotografia acima foi capturada em um campo poliesportivo durante um evento estudantil. Ela mostra uma turma de jovens estudantes, representando estereótipos do gênero feminino, caminhando em fileiras, lideradas por duas alunas que seguram uma faixa com o *slogan* “beba Cola-Cola” e a frase em letras maiúsculas “somos bons no estudo e no esporte”. As roupas das jovens não parecem esportivas, e seus cabelos estão soltos. À esquerda, uma mulher com conjunto esportivo verde e camiseta rosa se destaca. Atrás do grupo, outra turma caminha vestindo roupas diferentes. À direita, uma arquibancada com poucas pessoas assistindo ao desfile e

uma placa no topo, em letras maiúsculas, diz “o estado do Paraná”. Conforme a pesquisa de Sousa (2015), a imagem documenta uma atividade estudantil de jogos ginásticos de 1974. Analisando-a sob a perspectiva da cultura militar (Barthes, 1990), uma mensagem conotativa se relaciona à ordem e disciplina, evidenciada na organização dos jovens, que desfilam em fileiras com boa postura, lembrando marchas militares e desfiles de fanfarras, como os do 7 de setembro. Assim, os eventos esportivos contribuíam para o disciplinamento das crianças, associando atividades escolares a cerimônias militares.

A primeira mensagem linguística visível no painel da arquibancada indica o evento como sendo no “estado do Paraná”. A segunda, presente no cartaz, exibe o *slogan* “beba Coca-Cola”, sugerindo que a marca patrocina o evento. A terceira mensagem – “somos bons no estudo e no esporte” – reflete as qualidades valorizadas na época, como “estudiosos” e “disciplinados”, fundamentais para o disciplinamento escolar e social promovido pelo governo militar. Essa mensagem reforça os resultados esperados dos estudantes brasileiros. De acordo com a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo, a língua reflete e refrata os discursos sociais (Volóchinov, 2018). O enunciado “somos bons” expressa duas vozes: uma consensual, que deseja bons resultados escolares; e outra militarizada, que valoriza tanto o desempenho intelectual quanto o físico.

Durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979), com Ney Braga como Ministro da Educação, foram oferecidas bolsas a “campeões desportistas” (Cunha; Góes, 1985, p. 80). Assim, a educação física se tornou uma forma de desviar a atenção dos jovens, priorizando habilidades esportivas em detrimento de discussões críticas, o que reduzia a contestação à ordem social da época. Desse modo, enquanto a EMC disciplinava as mentes, difundindo o discurso oficial da Ditadura, a Educação Física disciplinava os corpos, limitando a energia para desobedecer à ordem social. Embora separados, esses recursos de disciplinarização eram suficientes para controlar os estudantes e promover a docilidade às regras do regime; juntos, tornaram-se eficazes na militarização da educação pública.

No contexto da Ditadura, a educação era vista não apenas como militarizada, mas como um “grande negócio” (Cunha; Góes, 1985). Novos laços com empresários norte-americanos foram estabelecidos por meio de colaborações financeiras com o Ipês e a *United States Agency for International Development* (USAID), conferindo a essas organizações poder sobre o futuro do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2019). A USAID, em particular, teve um papel ativo nas políticas educacionais durante o governo golpista, colaborando com o MEC e implementando, a partir de 1965, a reforma do ensino conhecida como “Acordos MEC-USAID” (Cunha; Góes, 1985; Saviani, 2019). Esses acordos impactaram a educação formal, influenciando currículos e materiais didáticos, materializando, ainda, o discurso da privatização e meritocracia, depreciando o sistema público de ensino.

Outra proposta que contribuiu para essa depreciação foi a Lei n. 4.440/1964, ao permitir que grandes empresas se isentassem de contribuir com a educação de seus funcionários, favoreceu a expansão da rede privada de ensino e reduziu os recursos do MEC (Cunha; Góes, 1985). Com a falta de financiamento e a Constituição

de 1967, que limitava os gastos públicos com educação, as escolas públicas ficaram sem recursos, incentivando a privatização; exemplo disso foi o Banco Brasileiro de Descontos (Bradesco), que, por meio da Fundação Bradesco, mantinha 23 escolas. Essas escolas não eram apenas financiadas, mas orientadas a seguir um rígido código de conduta, impondo princípios, como “amor ao trabalho, disciplina, respeito à hierarquia” (Cunha; Góes, 1985, p. 53-54). Assim, as escolas do Bradesco formavam um cidadão militarizado, capaz de seguir regras sem questioná-las.

Entre 1970 e 1980, surgiram novas teorias pedagógicas, como a Pedagogia Tecnicista, que defendia a reorganização das escolas mantendo as relações de dominação e a “concepção analítica de filosofia da educação”, que se dizia objetiva, racional e neutra, reforçando o discurso hegemônico (Saviani, 2019). Como contrapoder, houve um aumento de cursos de pós-graduação voltados à crítica da estrutura educacional, fazendo surgir a “tendência crítico-reprodutivista”, que questionava o sistema educacional excludente, mas não apresentava soluções para transformá-lo (Saviani, 2019).

Assim, os estudantes da rede pública enfrentavam a disciplinarização da mente e do corpo em uma escola sucateada, com políticas incapazes de garantir o acesso ao direito à educação, causando o aumento do número de crianças e adolescentes fora da escola (Cunha; Góes, 1985). Na Educação Superior, as universidades públicas também foram perseguidas, recebendo cortes de verbas que inviabilizavam atividades essenciais, e com seus estudantes enfrentando a violenta perseguição policial (Cunha; Góes, 1985). Para as classes sociais mais baixas, que dependiam da educação formal pública, sobrava repressão, exclusão e desigualdade social.

A Ditadura Militar terminou em 15 de março de 1985, deixando um legado de mecanismos legais e autoritários que tornaram a educação pública dependente do capital privado e agravaram as desigualdades sociais no país (Cunha; Góes, 1985). Nesse contexto, o governo de Sarney iniciou com a árdua missão de redemocratizar o país e a educação formal, enquanto o discurso militarizante exercia força centrípeta, monologizante.

Alguns desdobramentos contemporâneos da militarização

Entre as implicações contemporâneas da militarização discutida, podemos observar a permanência de discursos anticomunistas e favoráveis à intervenção militar, presentes no panfleto do Ipês e no lema “Deus, Pátria e Família”, presente em movimentos políticos atuais. Um exemplo disso foi a disputa discursiva durante a “Greve dos Caminhoneiros”, em 2018, que apesar de constituir uma paralisação nacional para protestar contra os sucessivos reajustes no preço dos combustíveis, também abriu espaço para a atuação de grupos de extrema direita favoráveis à intervenção militar (Franco; Odilla, 2018). Em uma mensagem divulgada pelo jornal eletrônico *Pragmatismo Político*, um dos manifestantes afirmava: “Não é só pelo preço dos combustíveis, é por intervenção militar e contra os comunistas” (Redação Pragmatismo, 2018, on-line). O uso da expressão “não é só” atuou no sentido de minimizar a luta da classe trabalhadora, subordinado à “intervenção militar” e à luta “contra os comunistas”.

O lema adotado na Ditadura Militar – “Deus, Pátria e Família” – pode ser cotejado com os *slogans* utilizados por Jair Bolsonaro nas campanhas eleitorais de 2018 e 2022, e ao longo de seu governo (2019-2022), nos quais se destacam as expressões “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e “Deus, Pátria, Família e Liberdade”. Embora, em determinados momentos, tenha sido acrescentada a palavra “liberdade”, em outros, esse elemento não era mobilizado, retomando o discurso ditatorial na íntegra (Norberto; Cardoso, 2022).

Ademais, em nossa história mais recente, a crença de que os militares devem educar a nação brasileira e promover o patriotismo nas escolas passou a ser promovida não mais por meio do currículo escolar, como na reforma de Benjamin Constant, mas a partir da criação, implementação e continuidade⁸ do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Importante destacar que tal iniciativa exerce uma força centrípeta em prol de um projeto de escola que valoriza o patriotismo e o militarismo em seu bojo. Ou seja, em linhas gerais, discursos que desde antes do Golpe de 1964 já circulavam em distintas esferas da atividade humana, passaram a ecoar na Greve dos Caminhoneiros de 2018, nas eleições do mesmo ano, na proposta de gestão do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), na elaboração do Pecim (2019-2022) e, ainda, nos ataques antidemocráticos de janeiro de 2023 ao Congresso Nacional, ao Palácio do Planalto e ao Supremo Tribunal Federal. Dessa forma, em uma sociedade marcada por contradições de classe social, as forças ideológicas se encontram em permanente disputa. Nesse contexto, forças centrípetas favoráveis à militarização atuam de modo contínuo na tentativa de apagar e monologizar as vozes sociais, tornando, assim, hegemônica a sua ideologia (Volóchinov, 2018).

Conclusões

A partir da retomada histórica para identificar o nascimento da intervenção militar na política educacional brasileira, compreendemos que a militarização é constitutiva do processo de criação da escola brasileira, sendo um fenômeno não apenas fruto da preocupação com a formação dos soldados, como também, das ideologias internas das Forças Armadas que circulavam em revistas e panfletos, defendendo a intervenção militar na política, exercendo força centrípeta, refletindo um pensamento conservador e autoritário, levando a atuação militar nas políticas educacionais, nas instituições de ensino formal e no MEC.

Ademais, pudemos compreender como uma determinada classe social é capaz de exercer força ideológica tentando estabilizar e unificar o discurso, em que, por exemplo, o nacionalismo e utilitarismo, que em 1937 marcaram o Hino dos Alunos do Colégio Pedro II, ressurgiu em 1974 na atividade estudantil registrada em fotografia; e o lema conservador dos líderes da Ditadura, “Deus, Pátria e Família”, retomou nos *slogans* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e “Deus, Pátria, Família e Liberdade” utilizados pela extrema direita. Desta maneira, embora o Exército não tenha fundado escolas civis, ele esteve envolvido direta e indiretamente na sua criação, sua gestão e na modelagem de sua proposta educacional ao longo da história, com suas vozes ecoando, seja nos modelos de uniformes, em hinos, em matérias e materiais escolares, como a EMC e a Educação Física, ou na disciplina escolar e social. Sendo, portanto, presente e forte na contemporaneidade apesar da

passagem de tempo.

Referências

ABREU, Alzira Alves de. Cartas Falsas. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Atlas Histórico do Brasil**. [S.l.: s.n.]: 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/cartas-falsas>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ALVES, Cláudia. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. In: ALVES, Cláudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010. p. 125-138.

ALVES, Cláudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 27-43.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2019.

COLÉGIO PEDRO II. **Hino dos alunos do Colégio Pedro II**. CP2, 30 set. 2014. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/cpii/hino_cp2.html Acesso em: 21 out. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Mar de lembranças: bordejos sobre a formação na Escola Naval (1897). In: ALVES, Cláudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010. p. 241-269.

DJUROVIC, Camila. Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês). **Memorial da Resistência de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo. [S.l.: s.n.], 2022.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489713>

[online]. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/lugares/instituto-de-pesquisas-e-estudos-sociais-ipes/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

EL PAÍS. **As 15 imagens que resumem a Primeira Guerra Mundial**. [S.l.: s.n.], 11 nov. 2018. [online]. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_15 Acesso em: 10 maio 2023.

FRANCO, Luiza; ODILLA, Fernanda. Como militares ganharam protagonismo inédito no Brasil desde a redemocratização. **BBC News Brasil**, São Paulo e Londres, 5 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44325522>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

HENRIQUE, Márcio Couto. O soldado-civilizador: Couto de Magalhães e os índios no Brasil do século XIX. In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010. p. 45-83.

INCRÍVEL HISTÓRIA. **11 Fotos da Segunda Guerra Mundial**. [S.l.: s.n.], 02 ago. 2022. [online]. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/fotos-segunda-guerra-mundial/>. Acesso em: 10 maio 2023.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Intelectuais militares, vias de transporte e comunicação e educação em Goiás (1917-1935). In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010. p. 85-121.

NETO, Amarílio Ferreira; SCHNEIDER, Omar. Prescrições e representações sobre a educação física brasileira: o ensino no Exército e na escola. In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010. p. 139-168.

NORBERTO, Cristiane; CARDOSO, Deborah Hana. Bolsonaro repete lema de inspiração fascista: “Deus, pátria, família”. **Estado de Minas**, online, 26 abr. 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/04/26/interna_politica,1362409/bolsonaro-repete-lema-de-inspiracao-fascista-deus-patria-familia.shtml. Acesso em: 10 maio 2022.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução: Valdemir Miotello (coord.). São Paulo, SP: Contexto, 2008.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. Extremistas de direita tentam influenciar futuro da greve dos caminhoneiros. **Pragmatismo Político**, online, 24 maio 2018. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/05/greve-dos-caminhoneiros-intervencao-militar.html>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SOUSA, Reginaldo Cerqueira. Uma higiene moral e do corpo: educação moral e cívica, as atividades físicas, esportivas e de lazer durante a ditadura militar. **Outros Tempos**, [s.l.], n. 19, v. 12, p. 57-74, 2015. Disponível em: https://www.outrostempos.ue.ma.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/440/382. Acesso em: 30 abr. 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgando parte dos resultados obtidos na pesquisa.

² Por se tratar de uma pesquisa bakhtiniana, de ação responsiva no fazer pesquisa nas Ciências Humanas Bakhtin (2020), assumimos a primeira pessoa do plural para a construção do texto.

³ O Círculo Bakhtiniano se refere ao grupo de estudiosos formado por Voloshinov, Medvedev, entre outros, que colaboravam com Mikhail Bakhtin na construção da filosofia da linguagem (Ponzio, 2008).

⁴ O período entre 1889 e 1919 foi caracterizado pela expansão de Colégios Militares (Cunha, 2010).

⁵ A instituição carioca era conhecida por adotar a filosofia positivista e simpatizar com as ideias de Constant (Nepomuceno, 2010).

⁶ Saviani (2019) escreve que os materiais desenvolvidos pelo grupo de trabalho educacional do Ipês fomentavam uma visão dominante da educação, que se preocupava com o preparo prático da mão de obra para o trabalho.

⁷ Nesse nível, a EMC foi intitulada “Estudos de Problemas Brasileiros”, sendo ministrada prioritariamente por militares.

⁸ Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, a diretoria das escolas cívico-militares foi extinta, mas o programa não foi revogado e as unidades existentes permanecem.