

## A CONTRIBUIÇÃO DO EXÉRCITO À CULTURA ESCOLAR DO BRASIL NO SÉCULO XIX

Claudia Alves – UFF  
Eixo 3: Cultura e Práticas Escolares

A leitura de jornais do Rio de Janeiro de fins do século XIX, momento em que se constitui a chamada grande imprensa no Brasil (Martins, 2005, p.248), quando feita com atenção especialmente voltada aos indícios a respeito da escola da época, nos traz, de imediato, uma informação que se projeta como uma evidência. No espaço reservado à publicidade do comércio de objetos e serviços, aparecem, com frequência, os anúncios de vendas de uniformes de estilo militar. Tomado como um traço da cultura escolar, tal como se apresentava naquele espaço/tempo em que os jornais estavam circulando, esse dado nos leva a interrogações acerca da interpenetração entre cultura escolar e cultura militar.

Dominique Julia (2001), em texto já clássico, caracterizou a *cultura escolar* como sendo *um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas* (p. 10). Lembra, ainda, que a análise dessas *normas e práticas* deve levar em conta o *corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens (...) a saber, os professores primários e os demais professores* (p. 11). Assinala que *esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular* (p. 10).

Os uniformes anunciados nos jornais são sinais incontestes de que, ao final do século XIX, uma concepção de escola destinada a civilizar e disciplinar, incorporava, por meio dos uniformes, mas também em outras práticas e normas, aspectos da cultura militar como parte dos dispositivos pedagógicos a serem acionados em sua ação educadora. Esse fato, de conhecimento relativamente amplo, ainda apresenta potencial para novas frentes de investigação. As pesquisas existentes, algumas delas reunidas nessa sessão coordenada, demonstram o quanto são inoculados na educação escolar, em seus diversos níveis, e em momentos diferenciados, elementos provenientes da formação militar, tendência presente até períodos avançados do século XX.

Nosso trabalho tem como objetivo apontar possibilidades de se pensar essa relação a partir de um ponto de vista determinado, que, de forma alguma, pretende eliminar outras

abordagens possíveis. Para nós, interessa discutir, nos limites desse texto, de que modo, dentre as condições de emergência dessa associação cultura militar-cultura escolar, configuraram-se as forças no campo especificamente militar. De forma bem delimitada, abordaremos o processo ocorrido no interior do exército brasileiro do século XIX.

## 1. Cultura militar e modernidade

Uma premissa geral, a nosso ver, deve ser enfrentada, mesmo que ainda de forma preliminar. Trata-se da própria noção de *cultura militar*. Que atributos podem ser considerados próprios dessa cultura? Quais seriam os seus traços distintivos em relação a outras culturas, tais como a religiosa? Em que medida é possível atribuir-lhe alguma unidade? Que dimensões se entrelaçam na construção de sua historicidade?

Questões tão complexas não permitem uma resposta direta e pronta. Não há dúvida de que os autores que se propuseram a estudar as forças militares de qualquer tempo identificaram comportamentos, valores, conhecimentos que, em vários tempos e lugares, aparecem associados à atividade militar. Tais atributos conformam-se aos objetivos de qualquer e todo agrupamento concretizado para efetivar a guerra, situação limite em que a vida do indivíduo assume um valor sempre menor do que as finalidades pelas quais se luta. Desse ponto de vista, a disciplina, que fundamenta a obediência mais absoluta, é o núcleo sobre o qual são erigidas as diversas facetas de uma cultura militar, tais como honra, coragem, força, lealdade, precisão, raciocínio estratégico, comando, etc..

Por outro lado, cada espaço/tempo particular, constituído pelas forças de sua historicidade própria, apresenta as formas específicas assumidas por esses atributos gerais, respondendo às demandas e possibilidades engendradas pelos grupos que nele fazem a história caminhar. As formas singulares da disciplina enfatizadas na formação de quadros de diversos níveis, o peso relativo de cada atributo em relação ao conjunto, o rol de conhecimentos entendidos como necessários à atividade militar, enfim, a escultura multiforme de uma cultura militar deve ser pensada nas intrincadas relações que mantém com a sociedade em que se produz, se reproduz, se modifica, no movimento que caracteriza qualquer processo histórico.

Para efeito de nossa reflexão, o ato de falarmos do exército no Brasil do século XIX, perscrutando as aproximações entre cultura militar e cultura escolar, exige que situemos as formas históricas que caracterizam essa cultura, mesmo que em seus traços mais gerais. Os exércitos ocidentais que se profissionalizaram naquele século assimilaram

aspectos inovadores à sua configuração cultural, tais como a valorização do conhecimento científico moderno como parte do conteúdo da formação intelectual de sua oficialidade. Na lista de atributos tradicionalmente associados às forças militares, portanto, percebe-se um deslocamento, em termos relativos, da valoração da força para o intelecto, que acompanha a transição do papel preponderante da infantaria para o da artilharia e engenharia.

Esse aspecto moderno da cultura militar, solo fértil para as tendências científicistas que marcarão suas formulações, sobretudo a partir do último quartel do século XIX, é um dos traços distintivos na formação de seus agentes pedagógicos. Também marca suas proposições no campo escolar, pautadas em parâmetros racionalistas, civilizatórios e confiantes no progresso garantido pelo avanço da ciência.

Desde o século XVIII, estava completado o processo paulatino de autonomização dos exércitos como expressão do monopólio da violência pelo Estado. Nesse sentido, aspectos comuns à cultura engendrada a partir das ordens religiosas – muitas delas militarizadas na sua origem – e à cultura militar, no seu sentido amplo, podem ser observados nos seus formatos específicos, delimitados pelas características próprias a cada campo, na sua trajetória de construção moderna. Esse é o caso da disciplina, e do tratamento que lhe é conferido nesses dois universos culturais, comum em certos aspectos e diferenciado em outros.

Na história de construção da cultura escolar moderna, a preponderância da presença religiosa, grande força organizadora – porque também organizada – desde seus primórdios, contrapõe-se à inserção relativamente tardia dos agentes militares de novo tipo na configuração da educação escolar (Cambi, 1999, p. 203-212). O aparecimento das escolas militares, no século XVIII, constitui-se, então, como marco, ao mesmo tempo, de autonomização da formação dos quadros componentes da oficialidade e da penetração dos agentes militares no âmbito da cultura escolar.

## **2. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX: apontamentos para o debate**

A compreensão a respeito das relações históricas que tornaram possível a interpenetração entre cultura militar e cultura escolar pressupõe a observação simultânea dos itinerários de constituição dos dois campos: o militar e o escolar. Apresenta-se, pois, como um possível resultado de investigações prolongadas, que possam iluminar detalhes ainda obscuros desse problema.

No presente trabalho, posicionamos nosso olhar no âmbito restrito do campo militar, interrogando, a partir daí, que elementos podem ser tomados como significativos para as condições de emergência da penetração de aspectos da cultura militar na educação escolar brasileira. Para isso, enfocaremos três componentes, a nosso ver, centrais para esse estudo, por sintetizarem, ao mesmo tempo, a materialização de uma cultura escolar no interior do exército e a sua exteriorização para o âmbito civil da sociedade. Tais componentes guardam uma interação entre si, por força de sua profunda identidade com qualquer processo de escolarização. Entretanto, a análise exige o tratamento parcelado para que se perceba como cada um deles é potencializado e contribui para engendrar o diálogo com o campo escolar civil.

Essa abordagem contém dois pressupostos que necessitam ser explicitados: a) ao pensar o exército como algo em construção na relação com as diversas forças sociais, consideramos a especificidade de sua inserção na construção do Estado no Brasil do século XIX como chave importante para desvendar os caminhos das relações estabelecidas com a cultura escolar; b) apesar da dimensão particular do caso brasileiro, esse processo é impregnado – por vias nada lineares – pelo papel designado para as forças militares na modernidade própria ao século XIX ocidental (Baudelaire, 1996, p. 44-47).

#### Primeiro componente: constituição de um corpo de professores

A aproximação entre atividade militar e docência envolve questões que vão das formas mais gerais que abrangem a constituição do magistério no Brasil do século XIX, até as necessidades específicas de produção e reprodução das forças militares. Nesse sentido, pontuaremos algumas vertentes que devem ser consideradas no estudo desse componente.

No quadro geral do século XIX brasileiro assiste-se a um lento processo de profissionalização do magistério, em que a criação de escolas de formação, o estabelecimento de critérios de seleção para os postos públicos e a configuração e circulação de um corpo de saberes próprio resultaram de iniciativas e embates atravessados pelas condições sociais do momento (Villela, 2003). Não houve qualquer sombra de homogeneidade na constituição desse corpo profissional nas diferentes regiões do país e nos diversos níveis e tipos de ensino. Também detectam-se fortes mudanças da primeira para a segunda metade do século. Por isso, a atividade docente continuou comportando formas e mecanismos de pertencimento bastante modulados.

No caso dos oficiais do exército, desde o começo do século, podemos encontrá-los atuando como professores, requisitados pelo Estado, devido à sua qualificação intelectual

geral, assim como por seu papel auxiliar nas iniciativas monárquicas. Foi o que ocorreu na difusão do método mútuo, quando, no primeiro ato legal de adoção do método no Brasil, seguindo o modelo português, a primeira escola criada situava-se dentro do Arsenal do Exército e estava à cargo da Repartição dos Negócios da Guerra. Esta repartição, em portaria de 1823, enviada às províncias, solicitava o envio de soldados ou oficiais inferiores que pudessem aprender o referido método na Corte e tornarem-se professores em seus locais de origem. Os estudos existentes demonstram que isso se efetivou em várias delas (Bastos e Faria Filho, 1999).

Esse fato exemplifica a forma como os indivíduos pertencentes ao exército eram considerados como aptos a desempenharem a função de professores. Se assim era para a sociedade em geral, ainda mais forte era essa representação para o interior da própria corporação.

A Carta Régia<sup>1</sup> que define o Estatuto da Real Academia Militar estabelece que seus professores deveriam ser, de preferência, *oficiais de distintas luzes*, o que pressupõe que eram tomados como capacitados para ensinar não só Balística, Tática, Estratégia, Castrametação, mas as diversas áreas da matemática que compunham o currículo dos dois primeiros anos, além da Física, Astronomia, Geografia e Desenho, por exemplo, que faziam parte dos conteúdos do 3º. ano. Outras dimensões associadas ao magistério estavam anunciadas no mesmo Estatuto, tais como organizar compêndios e dominar métodos de ensino. Nesse ponto de partida da institucionalização do ensino militar no Brasil, no nível superior, ou seja, na outra ponta da escolarização, também é possível perceber como se mostrava estreito o laço entre ser militar e ser professor.

À medida que avançou o século XIX e a própria institucionalização do exército como força nacional, um duplo movimento se esboça na média duração: de um lado, consolidam-se áreas de escolarização no interior do exército, de outro, espraiam-se as oportunidades de atuação docente pela inserção de oficiais militares na educação escolar.

O primeiro desses processos respondeu tanto às necessidades de formação quanto às de reprodução material da corporação. As inovações introduzidas pela produção de tipo industrial nos armamentos e materiais bélicos acrescentou novas exigências àquelas que eram próprias à organização de uma força de guerra. Além de cumprir as etapas fundamentais da construção de um exército nacional – frente a uma conjunção de forças nem sempre favorável – tornava-se necessário implementar a renovação técnica que

---

<sup>1</sup> Carta Régia de 4 de dezembro de 1810.

impulsionava os exércitos ocidentais naquele século (Alves, 2002). O atendimento a essas necessidades pressupunha a criação de fábricas, de laboratórios pirotécnicos e de arsenais, além dos quartéis e escolas, e fez com todos esses lugares se transformassem em espaços de escolarização. Espaços em que os próprios militares se transformavam em professores.

Paralelamente, a crescente qualificação da oficialidade, cujos indivíduos integram a intelectualidade característica do século XIX, pelo privilégio de acesso aos estudos superiores, impõe-se como um atributo que os empurra em direção aos postos de ensino. Assim, em diversos locais do país, localizam-se oficiais militares atuando como professores em escolas não-militares. Essa experiência coletiva constituiu-se na base da reflexão organizada da intelectualidade da década de 1880 que pensa o exército como o grande educador da nação.

#### Segundo componente: configuração de um público em diferentes esferas

Os processos referidos no item anterior, se oportunizaram uma vivência professoral a uma parte dos integrantes do exército, lógico parece que tal vivência só seria possível com a existência de alunos. Entretanto, o estudo das práticas de escolarização mais estreitamente ligadas à ação institucional do exército aponta para um movimento concreto que institui o público. Isso porque, além de responder às demandas da sociedade, sua própria sobrevivência exige que desencadeie uma ação intencional de escolarização, que o torna um agente fortemente ativo no desenho da cultura escolar do Brasil do século XIX.

Os historiadores partilham o reconhecimento de que a incorporação de segmentos pobres transformava o exército em uma das raras vias de ascensão social, nos limites de uma sociedade escravista. Carvalho (2005, p. 156) assim se expressa com relação à presença de negros na corporação:

*De fato, o Exército da época da abolição continha grande número de negros e mulatos entre as praças, isto é, entre soldados, cabos e sargentos. Como não havia serviço militar obrigatório, as praças eram recrutadas quase à força entre a população pobre das cidades e do campo. Essa população, como acontece até hoje, era, em sua maioria, não-branca. No oficialato não era rara a presença de negros e mestiços, sobretudo nos escalões inferiores (alferes, tenentes, capitães). A Guerra do Paraguai, em que tantos negros lutaram, inclusive ex-escravos, facilitara a promoção ao oficialato, por mérito, de muitos graduados. Não consta que houvesse generais negros. Caboclos havia, como Floriano. Mas sob o ponto de vista racial a situação era bastante democrática, muito mais, certamente, do que a da Marinha.*

A descrição de um estrangeiro em visita ao Brasil, relaciona a presença dessas camadas à oportunidade de estudar, que, do seu ponto de vista, acontece tanto no exército quanto na marinha e na Igreja.

*Essa facilidade de adquirir educação e a admissão indiscriminada nesses estabelecimentos têm levado ao Exército e à Marinha, como também à Igreja, homens*

*oriundos das mais humildes classes sociais. Mas não existe nenhuma ligação entre a família e a classe social ou a família e um posto elevado em nenhuma das duas Armas; nem é atribuído qualquer outro tipo de privilégio, a não ser o que a conduta pessoal do oficial possa impor.* (Robert Walsh, apud Lajolo e Zilberman, 2003, p. 131)

Essas observações demonstram o quanto a realidade se distanciou do preceito da Carta Régia de 1810 que determinava que *nestas escolas militares não deve ser admitido aluno algum de duas outras cores; porque eles não devem passar além de saberem bem obedecer e bem executar o que lhes for ordenado pelos homens brancos seus oficiais* (Apud Silva, 1978, p. 163). A reorientação resultou de muitas variáveis, que incluem o desprestígio do exército frente à Guarda Nacional e a preferência das elites sociais pela formação bachelelesca dos cursos de Direito que preparavam para a burocracia de Estado.

O fato de nosso interesse, entretanto, não se refere à simples presença das camadas subalternas no interior da corporação, mas à forma como o exército, por meio da ação coordenada de seus quadros intelectuais, organizou as distintas maneiras de escolarizá-las. No nível superior, da Academia, depois Escola Militar, a transição operada com a Lei de 1850 que valorizou a formação como elemento de ascensão na carreira, também comportou a endogenia e popularização crescentes (Schulz, 1994). Não foi por acaso que, justamente naquela década, organizou-se o nível secundário nos estudos preparatórios ao exame de ingresso para a Escola. Como a escola Militar formou engenheiros militares e civis, desde a sua criação até 1874, os preparatórios organizados pela oficialidade atendiam a uma juventude majoritariamente proveniente de meios não militares.

Em outros níveis, encontramos meninos pobres, muitos deles órfãos, nos arsenais e fábricas, sendo qualificados como força de trabalho industrial, por meio do ensino elementar e profissional especializado. Em muitos quartéis eram criadas as chamadas *escolas regimentais*, destinadas a alfabetizar a tropa, composta de homens capturados e forçados ao serviço militar. Também houve atividades de escolarização elementar nas colônias militares e nos presídios, para meninos e meninas, por iniciativa de oficiais do exército. Há que se considerar, aqui, as condições de subalternidade em que se efetivava essa incorporação à escola no âmbito dos espaços militares.

### Terceiro componente: a composição de conteúdos disciplinares

O trabalho desenvolvido por militares de diversas gerações, em lugares, níveis e tipos diferentes desenhou a base da experiência que tornou-se objeto de elaboração nos núcleos mais intelectualizados e organizados da oficialidade. A inserção nos restritos meios intelectuais, propiciada pela existência da Escola Militar como uma das raras

instituições de ensino superior do país, abriu campo à participação de oficiais em lugares como o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e escrevessem compêndios, desde as décadas iniciais do século.

As tarefas de organização do ensino militar estavam inicialmente concentradas na Escola existente no Rio de Janeiro, mas, a partir da década de 1850, espalharam-se para a do Rio Grande do Sul, as escolas práticas e as preparatórias. As diversas reformas de ensino, promovidas por Regulamentos elaborados no âmbito do Ministério da Guerra, evidenciam o interesse do corpo especializado em aperfeiçoar e renovar a formação, intento sempre aberto a disputas de concepção. Em meio ao debate sobre as tendências, ora mais praticistas, ora mais generalistas, esboça-se uma elaboração detalhada de programas, uma apurada escolha de manuais, um desenho de séries agregado a uma disposição de conteúdos.

A nosso ver, essa atividade constitui o arcabouço de uma possibilidade de intervenção direta no debate educacional, que surgiria, em toda a sua potencialidade, nas décadas finais do século. O domínio de conteúdos disciplinares não exclusivamente destinados à profissionalização militar habilitou um grupo de intelectuais do exército, de diferentes formas, e em diferentes níveis, a opinarem, redigirem propostas e escreverem manuais que consubstanciavam proposições em torno de conhecimentos e valores a serem incorporados à educação escolar.

Por essa via de leitura, que procura percorrer os itinerários de construção de uma experiência coletiva, é possível compreender expressões tão diferenciadas como são, no início do regime republicano, a Reforma Benjamin Constant<sup>2</sup> e o livro *Episódios Militares*, escrito pelo capitão, depois coronel honorário do exército Joaquim Silvério de Azevedo Pimentel.

No primeiro caso, temos uma concepção de educação escolar que organiza uma proposta abrangente que abarca o ensino primário, o secundário e o Normal, além de pensar a criação de uma instituição de novo tipo – o *Pedagogium* – misto de museu e de centro de formação e atualização do professorado. A associação entre o espírito positivista da reforma e a nítida adesão de seu autor a esse ideário não esgotam a gama de relações que se encontram nela sintetizadas.

---

<sup>2</sup> A Reforma foi consolidada por meio dos Decretos n. 290, de 29-3-1890, n. 330, de 12-4-1890, n. 371, de 2-5-1890, n. 408, de 17-5-1890, n. 667, de 16-8-1890, n. 980, de 8-11-1890, n. 981, de 8-11-1890, n. 982, de 8-11-1890.

Na outra ponta, o livro do capitão, publicado primeiramente em 1887, adotado pelo Colégio Militar, mas tornado livro de leitura das escolas primárias do Distrito Federal, após a instalação da República (Alves, 2002, p. 366-367). Considerado um bom veículo de formação do sentimento patriótico, representa um outro meio de intervenção militar na composição dos conhecimentos e valores a serem transformados em conteúdo da educação escolar.

### **Considerações finais**

Ao focalizar nossa atenção nos acontecimentos que, dentro do exército brasileiro, no período de sua configuração como força nacional, evidenciam o relacionamento entre militares e educação escolar, pretendemos trazer ao debate uma contribuição para se pensar os caminhos da inter-relação entre cultura escolar e cultura militar no Brasil.

Nesse sentido, procuramos enfatizar a historicidade própria ao caso brasileiro da forma de construção de uma possibilidade: a da assimilação dos traços da cultura militar pela escola, em seus diversos níveis. Sem pretender descolar a história particular, seja da escola ou do exército brasileiros, do conjunto de forças e do circuito de trocas culturais que caracterizam o ocidente naquele momento, nossa análise privilegiou a especificidade dos processos internos.

Nesse sentido, destacamos aqui três componentes que, a nosso ver, assumem especial importância na potencialização do diálogo entre exército e escola. Isso significa dizer que foi a configuração dessas dimensões, no interior do campo militar, que engendraram o solo histórico a partir do qual a cultura militar pôde se oferecer como produtora de contributos à educação escolar.

O primeiro componente, a constituição de um corpo de professores, refere-se à preparação de agentes qualificados, que se tornam capazes de emitir um discurso competente para interferir nos projetos educacionais. A constituição desse corpo emerge tanto das demandas de formação específicas ao exército quanto da participação de seus oficiais na intelectualidade da época, que tem o ensino como uma de suas atividades distintivas.

O segundo componente, a configuração de um público em diferentes esferas, informa-nos da capacidade que adquiriu o exército, como instituição, e seus agentes, como indivíduos, de agregarem segmentos de população, sobretudo os menos privilegiados, em torno de iniciativas de escolarização em diversos níveis e lugares.

O terceiro componente, a composição de conteúdos curriculares, aponta para uma resultante central na incorporação de características identificadas como militares pela cultura escolar. Tanto a atividade militar segrega conteúdos que passam a ser tomados como úteis à formação escolar, quanto forma agentes de elaboração de conteúdos originalmente escolares pelo viés militar.

Em síntese, procuramos apontar um veio de reflexão que nos permita enriquecer a análise da construção da cultura escolar no Brasil. Se ela se constrói a partir de campos de trocas, torna-se necessário compreender os processos a partir de diferentes pontos de observação.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, C. (2002). *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF.
- BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. (Orgs.) (1999). *O ensino elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo (RS): Ediupef.
- BAUDELAIRE, C. (1996). *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CAMBI, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- CARVALHO, J. M. de (2005). *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1, jan.jun. 2001, p. 9-43.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. (2003). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- MARTINS, A. L. (2005). Revistas na emergência da grande imprensa: entre práticas e representações. In: ABREU, M. e SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, p. 247-256.
- SCHULZ, J. (1994). *O exército na política: origens da intervenção militar – 1850-1894*. São Paulo: EDUSP.
- SILVA, M. B. N. (1978). *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. São Paulo: Nacional.
- VILLELA, Heloisa de O. S. (2003). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3<sup>a</sup>. ed., Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-134.