

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E
HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
(PPG-IELT)

**A IDEOLOGIA NACIONALISTA E A EXPANSÃO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA
MILITAR NO ESTADO DE GOIÁS**

EDVÂNIA VIEIRA DA SILVA

Anápolis, 2024

EDVÂNIA VIEIRA DA SILVA

**A IDEOLOGIA NACIONALISTA E A EXPANSÃO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA
MILITAR NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Veralúcia Pinheiro.

Anápolis, 2024

**A IDEOLOGIA NACIONALISTA E A EXPANSÃO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA
MILITAR NO ESTADO DE GOIÁS**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Edmilson Borges da Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Roseli Martins Tristão Maciel (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro externo

Anápolis, 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico este trabalho a todos
que de alguma forma se sintam
incompreendidos pelos demais.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram na minha trajetória até aqui.

Em especial quero agradecer...

À professora Veralúcia, pela confiança e paciência durante todo o processo. E acima de tudo agradeço pelos ensinamentos e experiências inestimáveis compartilhados.

À professora Sandra Elaine, o Professor Edmilson e a Professora Roseli pela disponibilidade e contribuições tão valiosas.

À todos os professores, pelos conhecimentos e inspirações compartilhados conosco.

Aos meus familiares, por todo apoio, carinho e amor.

Aos meus amigos, por todos os momentos de descontração e felicidades.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Deus, pela vida.

E ao meu eu, por suportar e vencer todas as dificuldades apresentadas no caminho.

A corrente impetuosa é chamada de violenta.

Mas o leito do rio que a contém

Ninguém chama de violento.

A tempestade que faz dobrar as bétulas

É tida como violenta;

E a tempestade que faz dobrar

Os dorsos dos operários na rua?

Sobre a Violência - Bertold Brecht

RESUMO

SILVA, Edvânia Vieira da. **A ideologia nacionalista e a expansão dos Colégios da Polícia Militar no estado de Goiás**. 2024. 94f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2021.

O presente trabalho *A ideologia nacionalista e a expansão dos Colégios da Polícia Militar no estado de Goiás*, tem como objeto de estudo os colégios públicos militarizados do Estado de Goiás, também denominados de Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG). O objetivo é investigar se existe relação entre a expansão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e as ideologias nacionalistas que novamente se manifestam na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais para investigarmos o processo histórico de criação dos Colégios da Polícia Militar em Goiás, com vista a analisar a sua expansão, buscando observar as conexões entre o nacionalismo das primeiras décadas do século XX, principalmente o relacionado as Ligas Nacionalista contra o analfabetismo, assim como as justificativas contemporâneas para tal expansão. A partir do analisado foi possível constatar a existência de múltiplas relações entre as ideologias nacionalistas e a expansão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás.

Orientadora: Veralúcia Pinheiro

Defesa: 06 de agosto de 2024

Palavras-chave: Colégios da Polícia Militar. Educação militarizada. Ideologias nacionalistas.

ABSTRACT

SILVA, Edvânia Vieira da. **A ideologia nacionalista e a expansão dos Colégios da Polícia Militar no estado de Goiás**. 2024. 94f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2021.

The present essay, Nationalist Ideology and the Expansion of Military Police Schools in the State of Goiás, analyzes the militarized public schools in the State of Goiás, also known as Military Police Schools of Goiás (CPMG). Its objective is to investigate whether there is a relationship between the expansion of the Military Police Schools of Goiás and the nationalist ideologies that once again manifest in Brazil. Under this perspective, bibliographic and documentary research was conducted to investigate the historical process of the creation of Military Police Schools in Goiás, in order to analyze their expansion, observe its connections with the Brazilian nationalism of the early 20th century, especially the one related to the Nationalist Leagues against illiteracy, and the contemporary reasons for such expansion. As a result, it was possible to confirm the existence of multiple connections between nationalist ideologies and the expansion of the Military Police Schools in Goiás.

Orientadora: Veralúcia Pinheiro

Defesa: 06 de agosto de 2024

Keywords: Military Police Schools. Militarized education. Nationalist ideologies.

LISTA DE SIGLAS

AL	Aliança Liberal
APM	Academia da Polícia Militar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMMA	Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CM	Colégio Militar
CMBel	Colégio Militar de Belém
CMB	Colégio Militar de Brasília
CMBH	Colégio Militar de Belo Horizonte
CMC	Colégio Militar de Curitiba
CMCG	Colégio Militar de Campo Grande
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
CMJF	Colégio Militar de Juiz de Fora
CMM	Colégio Militar de Manaus
CMPA	Colégio Militar de Porto Alegre
CMR	Colégio Militar de Recife
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CMS	Colégio Militar de Salvador
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
CMSP	Colégio Militar de São Paulo
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
EB	Exército Brasileiro
EMM	Escola Municipal Militarizada
EUA	Estados Unidos da América
FO	Fundação Osório
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação

MESP	Movimento Escola Sem Partido
MBL	Movimento Brasil Livre
OSPB	Organização Social Política Brasileira
PDC	Partido Democrata Cristão
PL	Partido Liberal
PM	Polícia Militar
PM-GO	Polícia Militar de Goiás
PRM	Partido Republicano Mineiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUCE	Secretaria de Estado da Educação
SSP-GO	Secretaria de Segurança Pública de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Algumas pesquisas em Goiás sobre a militarização da educação pública	15
Quanto à metodologia de nossa pesquisa	19
CAPÍTULO I: NACIONALISMO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	21
1.1 A construção da ideologia nacionalista	21
1.2. Nacionalismo e educação escolar no Brasil	29
1.3. Violência e Disciplina	32
CAPÍTULO II: A IDEOLOGIA NACIONALISTA NO MUNDO DA ESCOLA	38
2.1. A criação dos símbolos nacionais.....	39
2.2. Os setores político, econômico e social na Primeira República.....	44
2.3. As Ligas Nacionalistas	48
2.4 O nacionalismo na Era Vargas	55
2.5 O avanço de ondas neoconservadoras no campo educacional brasileiro	59
CAPÍTULO III: A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	67
3.1 A educação militarizada no Brasil.....	67
3.2 Surgimento dos Colégios Militares no Brasil.....	67
3.3 O surgimento dos Colégios da Polícia Militar no Brasil e em Goiás	72
3.4 Escolas municipais militarizadas.....	77
3.5 Elementos nacionalistas no Regimento escolar dos CPMGs	80
Considerações Provisórias	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de pesquisa os colégios públicos militarizados do Estado de Goiás, também denominados de Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG). Para melhor esclarecimento do leitor, entende-se por colégios públicos militarizados aquelas instituições que inicialmente eram geridas somente pela Secretária Estadual de Educação de Goiás (Seduce). Todavia, por meio de um termo entre a Seduce e a Secretaria de Segurança Pública de Goiás (SSP-GO), esses colégios passaram a ter sua gestão transferida para a SSP, ficando sob gestão da Polícia Militar de Goiás (PM-GO). (Ferreira, 2018, p. 47). Nos últimos anos ocorreu um crescimento acelerado da militarização em todo o Brasil, estando presente em quatorze das vinte e sete unidades federativas do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Contudo, Goiás se destaca como o estado com o maior número de unidades do país e como vanguarda desse processo.

Mesmo antes do nosso ingresso no curso de Pedagogia, os Colégios da Polícia Militar (CPMs) já nos causavam um certo desconforto e desconfiança, porém, por possuir poucos conhecimentos na época, não compreendíamos bem o motivo desses sentimentos adversos. Com a monografia de conclusão de curso aprofundamos mais sobre o assunto, acerca da militarização de colégios públicos em Anápolis, onde concluímos que esse processo trazia mudanças significativas nos colégios, principalmente na sua estrutura física e organizacional. A partir dessa pesquisa inicial, surgiram outras inquietações para além da estrutura e do funcionamento dessas instituições, o que ocasionou na candidatura a uma das vagas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT).

Quanto a relevância do nosso tema, destacamos que atualmente Goiás conta com oitenta e dois colégios militarizados em todo o estado e diversos outros transferidos à PM por meio de decretos publicados no Diário Oficial do Estado, mas, à espera de efetivação. Em 2015, o estado contava com apenas vinte e seis unidades militarizadas, sendo menos da metade do número atual, deixando perceptível o seu rápido processo de expansão. (PORTAL CEPMG).

No Brasil, os primeiros colégios geridos pela Polícia Militar se estabeleceram antes do Golpe Militar de 1964. De acordo com Castro (2016) os primeiros estados a criarem Colégios da Polícia Militar foram: Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966). Inicialmente todos

eles eram voltados apenas para a instrução de policiais militares, filhos de policiais militares e civis servidores públicos federais, estaduais e municipais.

Já em Goiás, os Colégios da Polícia Militar de Goiás foram criados a partir da Lei nº 8.125 de 18 de junho de 1976. Porém eles somente obtiveram sua ativação em 1998 e o início de suas atividades apenas em 1999, 23 anos depois. Até 2007, a expansão do modelo militarizado difundiu-se discretamente, havendo apenas seis unidades em todo o estado. Segundo Santos (2016) a partir de 2013 ocorreu um aceleração nesse processo de transferência das escolas públicas para a gestão da PM.

Simultaneamente a essa expansão ocorre a propagação de um discurso popular em defesa da militarização das escolas, cuja ênfase são os benefícios desse modelo de educação sob o argumento de melhoria da qualidade de ensino, segurança escolar, diminuição da violência escolar, disciplina dos alunos e ambiente adequado para o trabalho cotidiano do professor no interior das escolas etc.

Outro ponto relevante está no fato de que nos últimos anos é perceptível o (res)surgimento de ondas ou movimentos neoconservadores ligados ao que se convencionou chamar de extrema direita. Estes movimentos possuem como um de seus elementos principais as ideologias nacionalistas, e se expressam em âmbito mundial, posto que decorrem da crise do capitalismo. No Brasil tal fenômeno possui especificidades, mas, também semelhanças com o movimento fascista da primeira metade do século XX. No passado, o movimento possuía um projeto educacional cujas características são inspiradas na disciplina militar. No presente, a expansão dos colégios militarizados adota um discurso nacionalista, dentre outras práticas voltadas para a disciplinarização dos jovens, culto a obediência e aos símbolos nacionais etc.

A partir do exposto, buscamos compreender se existe relação entre a expansão dos CPMGs e as ideologias nacionalistas que novamente se manifestam na sociedade brasileira. Portanto, temos como objetivo compreender o processo histórico que diz respeito a criação dos Colégios Militares (Primeira República) com vista a analisar a expansão dos Colégios da Polícia Militar em Goiás, buscando observar as conexões entre o nacionalismo das primeiras décadas do século XX, assim como as justificativas contemporâneas para tal expansão.

Algumas pesquisas em Goiás sobre a militarização da educação pública

Com o aceleramento do processo de militarização, de alguns anos para cá aumentou o número de estudos sobre os CPMs. A maioria desses estudos se trata de artigos científicos, contudo, para conhecer melhor a respeito das pesquisas realizadas, optamos por desenvolver um levantamento das dissertações e teses sobre o tema, com o objetivo de identificar as lacunas deixadas por essas pesquisas e, que, portanto, nos ajudou no processo de delimitação dessa pesquisa. Nesse sentido, fizemos uma busca pelos descritores: a) “Colégios da Polícia Militar”, b) “militarização” e c) “militarização da educação”, no Repositório Institucional do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e no Banco de Dissertações e Teses do Sistema de Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) entre os anos de 2010 e 2022. Optamos por essas duas instituições por considerarmos como as que mais concentram estudos sobre a temática no Estado.

A partir da busca foram encontrados onze trabalhos, todos na área de Ciências Humanas em suas diferentes especificidades: sete estudos são de Programas vinculados a Educação, dois a História, um no campo das Ciências Sociais e um outro no campo de Letras e Linguística. Foram encontradas seis dissertações e uma tese no repositório da UFG e três dissertações e uma tese no banco de dados da PUC-GO.

Para analisar os trabalhos encontrados realizamos a leitura dos resumos e sumários das pesquisas. Posteriormente, aquelas que mais se aproximavam de nosso interesse foram lidas por completo e algumas até se inseriram no nosso aporte teórico. Para suas exposições as dispusemos em ordem cronológica.

A primeira dissertação é denominada “*A genealogia dos regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia*”. Foi defendida na UFG, no Mestrado em Letras e Linguística, em 03 de dezembro de 2010, por Raimunda Delfino dos Santos. A partir da metodologia genealógica de Foucault a autora buscou analisar as relações de saber e de poder nas normas estabelecida no Regimento Interno e nos Regulamentos de Disciplina, Continências e de Uniformes dos Colégios da Polícia Militar de Goiás.

Ao final, a autora concluiu que o controle disciplinar atinge não somente os alunos, mas também os professores, os coordenadores e o diretor da instituição, pois existem normas específicas para cada sujeito dentro da hierarquia escolar. A normatização vai promovendo uma espécie de normalização dos indivíduos para alcançar a produtividade prevista.

A segunda dissertação, “*A militarização da Escola Pública em Goiás*”. Defendida em 31 de agosto de 2016, na PUC-GO, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, por Rafael José da Costa Santos. Por meio de uma análise histórica, o autor buscou compreender o processo de militarização da escola pública em Goiás, identificando em seu bojo, a existência de uma concepção militar de sociedade que se introduziu nas instituições escolares e na nossa cultura de forma mais ampla. Tal inserção levou a modificação da estrutura das escolas transferidas, que antes eram ambientes democráticos e, passaram a se constituir como estrutura militarizada, seletiva e autoritária.

A terceira dissertação, intitulada “*Militarização das Escolas Públicas em Goiás: disciplina ou medo?*” Defendida em 20 de junho de 2017, na PUC-GO, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, por Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz, a qual fórmula reflexões sobre a militarização das escolas públicas em Goiás, tece críticas ao rigor da disciplina que se exige nos colégios da Polícia Militar, cujas consequências, segundo a autora é a utilização do medo enquanto estratégia de controle.

Em seu texto dissertativo, Cruz (2017) considera que os resultados favoráveis nas avaliações externas obtidos pelos Colégios Militares em Goiás, não podem ser atribuídos à gestão militar, mas, sim as condições materiais oferecidas a estas escolas, visivelmente superior as demais escolas públicas.

O quarto trabalho, “*A Educação para a Cidadania e a Militarização para a Educação*”, autoria de Maria Eliene Lima, foi defendida na PUC-GO, em 21 de agosto de 2018, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. O trabalho teve como objetivo verificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CPMG contribui para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, ou cidadãos doces e obedientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais.

Ora, a cidadania da sociedade moderna é um conceito criado e desenvolvido pela burguesia. Portanto, não existe dicotomia entre as instituições burguesas e o exercício da cidadania. Porém, essa cidadania, na concepção dos setores mais conservadores dessa sociedade, deve ser controlada, vigiada tendo em vista evitar a ampliação e até mesmo a manutenção de direitos duramente conquistados, como o direito da escola pública, gratuita e laica.

Todavia, a autora, conclui que os princípios hierárquicos e a rígida disciplina dos Colégios da Polícia Militar, contribuem para a reprodução de uma sociedade a favor do sistema capitalista.

A quinta dissertação, “*Gestão militar*” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia”, foi defendida por Neusa Sousa Rêgo Ferreira, em 18 de outubro de 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

O estudo buscou investigar os processos de implementação dos CPM em Goiás, analisando os motivos de sua origem, implicações e as transformações ocorridas, tomando como locus um CPMG em Aparecida de Goiânia.

A sexta dissertação, denominada “*Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins*”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, foi defendida na UFG, em 14 de março de 2019, por Renata Lopes Silva Ribeiro. A pesquisa se tratou de um estudo de caso, que possuiu como objetivo compreender os fundamentos e práticas que amparam o CPMG de Catalão. Segundo Ribeiro (2019), os resultados apontaram que o pedagógico sofre influências do pensamento liberal como base para o projeto educacional vigente, cujo projeto não coincide com o que se espera de uma educação pública nacional, isto é, que promova a transformação social ou que pelo menos amenize as desigualdades.

A sétima dissertação, autoria de Eduardo Junio Ferreira Santos, intitulada “*Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*”, foi defendida em 30 de outubro de 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

O autor buscou mapear e analisar em seu estudo o processo de expansão da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil. No final de seu trabalho, ele constatou que a militarização avançou bastante nos últimos cinco anos, apresentando Goiás e Bahia como os estados que mais possuem CPM, em contraste aos estados da região sudeste que não possui nenhuma unidade. Ele ainda demonstra que a militarização enfraquece a finalidade da educação pública ao ameaçar seus princípios.

A oitava dissertação, intitulada “*Escolas públicas militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, foi defendida por Bárbara Ferreira Bueno, em 31 de março de 2022.

A autora objetivou em sua pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, investigar as tensões existentes entre os direitos humanos e a militarização de colégios públicos em Goiás. Após o estudo realizado ela concluiu que as normas impostas aos alunos ferem os

direitos humanos, principalmente referentes a dignidade, igualdade, gestão democrática e diversidade étnico-racial. Além de seus valores serem contrários a uma educação para emancipação.

A nona e última dissertação, é denominada “*Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás*”, autoria de Sebastião Donizeti da Silva Linhares, defendida em 29 de abril de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da UFG.

O autor teve como objetivo principal analisar o trabalho docente nos CPMG, mediante pesquisa bibliográfica, análise quantitativa de bases de dados governamentais (INEP) e análise de entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas com docentes dos colégios selecionados. O autor destacou que sua pesquisa deixa como contribuição um levantamento bibliográfico sobre a teoria de campo e *habitus* em Bourdieu e uma compilação de dados atualizados sobre as escolas em gestão militar.

Já em relação as teses, a primeira, “*Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás*”, apresentada no Programa de Pós-graduação em História, foi defendida em 20 de junho de 2020, na UFG, por Daniel Lucas de Jesus Oliveira. Com base em Mikhail Bakunin, o autor buscou fazer uma leitura materialista do processo de militarização buscando compreender as principais motivações das famílias que recorrem às condições oferecidas pelo modelo de gestão militarizado. Ao final, o autor evidenciou que encontrou inúmeras contradições indicando que não se reduz apenas ao aspecto político e ideológico, mas também por fins pragmáticos.

A segunda e última tese, denominada “*Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás - CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade*”, foi defendida em 29 de outubro de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, por Edna Rodrigues Araujo.

Araujo (2021) investigou a relação entre os militares e a educação escolar no Brasil, a partir do discurso amplamente difundido de ótima qualidade de ensino dos colégios militares com o propósito de desvelar os dispositivos de verdade representados nos discursos de pais que optaram em matricular seus filhos em uma das unidades de ensino, cuja gestão é feita por militares. A autora ouviu cento e oitenta e seis pais que possuem filhos em CPMGs e revelou que é comum o enaltecimento de questões de disciplina, segurança, respeito, qualidade de ensino, professores, responsabilidade e compromisso.

Quanto à metodologia de nossa pesquisa

Como analisamos a expansão dos CPMs em Goiás, é imprescindível uma abordagem que busque as raízes desse processo. Contudo, ao trabalharmos com essa expansão também encontraremos dados quantitativos no percurso. Segundo Minayo (2002, p. 22) a diferença entre o conjunto de dados qualitativos e quantitativos é apenas de natureza, eles não se opõem, como tendem a afirmar correntes ligadas ao positivismo, mas ao contrário, se complementam, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para o delineamento da pesquisa nosso ponto de partida foi a realização de um levantamento bibliográfico e a documental. Gil (2008, p. 50) destaca que quase todos os estudos exigem a realização de uma pesquisa bibliográfica, entretanto existem trabalhos que são desenvolvidos exclusivamente com fontes bibliográficas. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais já produzidos, principalmente livros e artigos científicos, trazendo como principal vantagem de seu uso o fato dela “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Já a pesquisa documental se assemelha a pesquisa bibliográfica, entretanto, o que as difere é a natureza de suas fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza das contribuições de vários autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental trabalha com fontes que ainda não receberam um tratamento analítico.

Nosso estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo discutimos os conceitos de nacionalismo e violência, numa perspectiva crítica e a partir do diálogo com autores que se dedicaram ao estudo dessas temáticas, posto que, tanto o nacionalismo quanto a violência são categorias que perpassam todo nosso trabalho. A centralidade da violência, reside no fato de que em geral ela é a principal justificativa que os governos utilizam para expandir a militarização de colégios públicos. Os termos também acabam se relacionando quando o nacionalismo perde seu caráter unificador inicial, se torna separatista e suscita o germe da violência da sociedade moderna. Assim, partimos de uma perspectiva geral de como foi se construindo a ideologia nacionalista no mundo ocidental, para em seguida, abordar o fenômeno do nacionalismo, assim como a questão da violência no Brasil.

No segundo capítulo, abordamos a inserção do nacionalismo no espaço escolar, especialmente os movimentos nacionalistas da primeira metade da Primeira República e sua relação com a alfabetização. Privilegiamos o nacionalismo na Era Vargas e posteriormente, ressaltamos o avanço global de ondas neoconservadoras que tem como um de seus elementos

principais o nacionalismo. Onda essa, que no Brasil se materializou em projetos e políticas reacionárias para a educação, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a própria militarização da educação.

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos de modo sucinto, o processo de criação dos Colégios Militares vinculados ao Exército Brasileiro, instituições que serviram de modelo para os CPMGs. Registramos que, os próprios documentos dos CPMGs com seus regulamentos e regimentos minuciosos nos forneceram os dados para formulação de uma análise crítica sobre a criação e expansão dessa rede de instituição, que hoje, ocupa posição central na política educacional do Estado de Goiás.

CAPÍTULO I: NACIONALISMO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1 A construção da ideologia nacionalista

Neste capítulo discutimos os conceitos de nacionalismo e violência, buscando elucidar aspectos inerentes a sociedade brasileira. Para isso utilizaremos diversos autores que discutem sobre os temas, inclusive que possuem posicionamentos divergentes entre si. Antes de adentrarmos nos conceitos em si é importante esclarecermos o que entendemos como ideologia. A ideologia pode ser compreendida a partir das contribuições de Marx e Engels (1991, p. 37) como uma inversão da realidade,

[...] E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (Marx & Engels, 1991, p. 37).

A ideologia não se trata de uma mentira propriamente dita como erroneamente é creditada pelo senso comum. Ela se trata de uma maneira de ver ou conceber a realidade de uma forma distorcida daquela que de fato é materializada, não sendo necessariamente uma inverdade, mas sim uma inversão a partir elementos presentes na realidade dada.

Para alguns autores (Anderson, 1995; Hobsbawm, 1990; Maia, 2019) o termo nacionalismo é de difícil compreensão e análise, por se tratar de um conceito com múltiplos significados. É possível evidenciar uma polissemia ligada ao conceito de nacionalismo, comumente definido como um sentimento, uma crença, um movimento, uma atitude etc. Essa pluralidade de significados pode refletir não só na importância do tema, mas também em seu caráter interdisciplinar. (Maia, 2019, p. 222).

O termo nacionalismo é um vocábulo que deriva da palavra nação, sendo assim pensamos ser imprescindível abordar os dois conceitos de forma interligada. Antes de adentrarmos a discussão sobre nação e nacionalismo em si, optamos por apresentar o embate teórico entre duas correntes principais, os primordialistas/perennialistas e os modernistas.

De acordo com Roesler (2008, p. 27) as concepções da linha primordialista possuem uma visão bastante “romantizada” sobre o tema, porém exercem poderosa influência no debate político. Essa abordagem se caracteriza pela crença na naturalidade e antiguidade da nação. Ela é vista como algo existente desde um passado imemorial e irrecuperável, como uma parte natural da vida humana, assim como alguns traços biológicos como a fala. (Santos, 2021, p. 45).

Diferentemente dos primordialistas, os teóricos da linha modernista não encaram a nação como algo atemporal, mas como uma instituição restrita a um determinado período histórico, cuja existência deve ser compreendida por meio de causas encontradas no percurso do desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, a nação e o nacionalismo devem ser investigados como parte da história.

Mesmo considerando os fenômenos cunhados por nação e nacionalismo como parte da história, não existe consenso de uma data precisa para delimitar o desencadeamento das questões nacionais. Por conseguinte, os autores posicionados na referida vertente buscam delimitar um período histórico bem determinado para datar a emergência deste ideal político. Sendo assim, os reais significados dos termos nação e nacionalismo se restringem ao período histórico posterior ao advento da modernidade, antes de fato existiam grupos que partilhavam uma língua e cultura comum, mas não eram uma comunidade nacional. (Roesler, 2008, p. 29).

O conceito de nação mais utilizado a considera como algo natural, fundamental e permanente, chegando a preceder a própria história. (Hobsbawm, 1990, p. 27). Segundo o Dicionário Brasileiro de Política, nação seria:

primitivamente, indivíduos ligados, pela comunidade de nascimento, ampliando-se pela unidade de origem étnica e, mais amplamente, pela abrangência significativa do espaço territorial ocupado pela sociedade (povo). Comunidade de homens de origem histórico-cultural, ligados no passado pela história e tradições, congregados no presente na busca do bem-estar social e individual, e engajados nas aspirações de um projeto futuro. (...) A nação é um povo que, consciente de uma comunidade de origem, de uma comunidade de tradições culturais e de uma comunidade de interesses, aceita e quer essa comunidade como condição de vocação pessoal de cada um de seus membros e que incessantemente completa a sua unidade, voltando-se para um futuro a fim de realizar os seus projetos em função de sua história e do seu ideal (Pimenta, 1982, p. 135 apud Real, 2013, p. 31).

Contudo, os critérios utilizados para definir uma nação apresentados pelo dicionário, como por exemplo, o local de nascimento, origem étnica, espaço territorial, tradições etc., não resistem a uma análise cuidadosa. A origem étnica ou ideia de raça é desprovida de qualquer base científica e o único motivo para ela ainda ser utilizada é justificar a discriminação e alimentar o ódio racial e a hostilidade entre grupos. Igualmente infundada é a ideia de tradições e costumes como algo uniforme em uma nação. No interior de um mesmo espaço territorial, ou melhor de um país é possível identificar diversas tradições e costumes diferentes, que em alguns casos, podem ser mais próximos de costumes de outras nações do que da sua própria.

De acordo com Calhoun (2008, p. 39) a palavra nação foi retirada do antigo uso romano. Para os romanos o termo referia-se a grupos que geralmente possuíam língua e cultura comum, entretanto, eles costumavam utilizá-la para se referir aos não romanos. Portanto, “as origens

nacionais eram o que diferenciava os que por eles eram conquistados, ou os que estavam em guerra com eles, daqueles plenamente integrados ao Estado romano, não o que os romanos alegavam ser a fonte de sua própria união” (p. 55). Podemos notar que ela era utilizada como uma forma primitiva de divisão de classes.

Já para Hall (2006, p. 49), a nação é uma comunidade simbólica. Ela não se apresenta meramente como uma entidade política, mas como algo que produz sentidos, um sistema de representação cultural. Por ser uma comunidade simbólica, a nação consegue gerar um sentimento de identidade e lealdade nas pessoas, elas não apenas participam da nação como cidadãos legais, mas participam da ideia de nação. Diferente da era pré-moderna onde a identidade e a lealdade eram dadas à religião, à tribo, ao povo e à região, na modernidade elas são gradualmente transferidas para à cultura nacional.

Corroborando com Hall, Anderson (1995, p. 32/35) também define a nação como uma comunidade, mas não apenas simbólica, mas sim uma comunidade política imaginada, sendo inerentemente limitada, e ao mesmo tempo soberana. Ela é uma comunidade, primeiro, porque independente da desigualdade e exploração que possam existir em seu interior, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem. Depois é imaginada “porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles”.

A nação também pode ser entendida como limitada, pois mesmo a maior parte delas possuem fronteiras finitas, ou seja, nenhuma delas possui a mesma extensão da humanidade; e imagina-se a nação como soberana porque o conceito surgiu na época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino hierárquico de ordem divina. Sendo assim, sua soberania seria a garantia e a representação de sua liberdade. (Anderson, 1995, p. 33).

Nos três conceitos expostos, mesmo que divergentes, é possível observar elementos que reforçam o caráter cultural da nação, como os aspectos simbólicos de memória, pertencimento, solidariedade, afetividade e identidade coletiva. Dessa forma ela lança as bases da profundidade e legitimidade emocional necessárias para a inserção da condição nacional na consciência coletiva e individual dos grupos nacionais e na reprodução da vida política e social da sociedade contemporânea.

Os conceitos que apresentamos se divergem nas linhagens teóricas. O conceito do Dicionário Brasileiro de Política se encontra no campo do primordialismo, pois, ressalta a

atemporalidade da nação, e os conceitos de Hall e Anderson ao campo dos modernistas, visto que, destacam as diferenças contemporâneas e a era pré-moderna, onde a lealdade não era destinada a nação, mas intrínsecas a outras instituições, como por exemplo, a religião.

Em relação ao nacionalismo, trata-se de um termo envolvido em constantes polêmicas, utilizado muitas vezes para manipulações diversas e por isso, mesmo incorpora múltiplos significados. Segundo o dicionário *Oxford Languages* o termo nacionalismo corresponde ao “sentimento de pertencer a um grupo por vínculos raciais, linguísticos e históricos que reivindica o direito de formar uma nação autônoma”; também o compreende como uma “ideologia que enaltece o Estado nacional como forma ideal de organização política com suas exigências absolutas de lealdade por parte dos cidadãos” (Oxford Languages, 2022).

Por sua vez, Maia (2019, p. 223) entende o nacionalismo como uma ideologia que determina a necessária coincidência entre as unidades políticas e as nacionais, isto é, que cada nação deva ter seu próprio estado. Ela ainda destaca que essa ideologia possui três objetivos centrais, que embora distintos, são igualmente importantes, sendo eles: unidade, identidade e autonomia da nação; a soberania popular e a autodeterminação.

Ao afirmar que a nação deve ser uma, idêntica e autônoma, o nacionalismo sublinha que a nação é a base natural e ideal para a organização política, que ela deve se governar de maneira livre de interferências externas (autodeterminação), e que ela configura a única fonte legítima de poder político (soberania popular). Essas premissas são, em grande medida, aceitas e universalizadas na nossa compreensão do sistema internacional contemporâneo (Maia, 2019, p. 223).

A autora, todavia, não esclarece alguns pontos da sua argumentação. Primeiro, não fica explícito o que ela de fato entende como ideologia. Sua afirmação de que a nação necessita ser autodeterminada também não faz sentido já que “quase” todos os nacionalistas são submissos e a favor do neocolonialismo. Segundo, ao alegar que a mesma deve possuir soberania popular, poderíamos então considerar as ditaduras como nações?

Seguindo linhas de pensamento semelhantes à de Maia, Kedourie (1961, p. 7) também enxerga a ligação existente entre nação e estado. Para ele, o nacionalismo é uma doutrina que possui a intenção de fornecer um critério para determinar qual unidade de população é adequada para obter um governo exclusivamente próprio, para o autêntico uso do poder no estado e para a correta organização de uma sociedade em estados. Entretanto, o autor não elucidou para quem é essa correta organização.

Os argumentos de Calhoun (2008, p. 37) ressaltam que o nacionalismo, nas suas formas mais disseminadas nem mesmo é percebido, mas, equivocadamente na vida cotidiana surgem somente suas formas extremas ou problemáticas. O autor acredita que o nacionalismo é uma

formação discursiva que dá forma ao mundo moderno. “É um modo de falar, escrever e pensar sobre as unidades básicas da cultura, política e noção de seu lugar no mundo, que ajuda a constituir nações como dimensões reais e poderosas da vida social. As nações não existem “objetivamente” antes de existirem em termos discursivos”.

Os seres humanos sempre viveram em grupos, no entanto, a natureza desses grupos possui uma variação considerável, indo de famílias, clãs e até mesmo outras organizações maiores como aldeias, reinos e impérios. Na maioria desses casos o autoconhecimento dos membros como parte daquele grupo é essencial para a sua existência. Portanto, não existiria nações sem a existência do autoconhecimento. Uma vez que exista a ideia de nação, ela pode ser utilizada não apenas para organizar o autoconhecimento, mas também para categorizar outros grupos.

O significado mais básico de nacionalismo seria seu uso como forma de categorizar populações e de olhar o mundo como um todo, além de afirmar a importância básica de grupos e identidades nacionais, agrupando aqueles de mesma nacionalidade e os distinguindo de membros de outras nações. (Calhoun, 2008, p. 53).

Além de entendê-lo como uma formação discursiva, Calhoun (2008, p. 38) defende que também é possível enxergar o nacionalismo como algo essencialmente cultural e tão antigo quanto o sentimento de fraternidade existente entre membros de comunidades étnicas e linguísticas. Contudo, tão antigo não no sentido de ser atemporal. Poderíamos considerá-lo como uma transformação de antigas tradições e identidades étnicas, pelas circunstâncias da modernidade, incluindo desde os estados, quanto a alfabetização popular até os sistemas de educação de massa.

Hobsbawm (1990, p. 19) lembra que existem múltiplas e divergentes definições de nações e nacionalismo, porém, seus estudos têm por foco, períodos recentes da História, mais precisamente, a partir do século XVIII. Nesse sentido, a nação não é uma entidade social originária e imutável, posta como uma forma natural ou divina de classificar os homens, ela é particularmente recente e só pode ser considerada uma entidade social quando está relacionada a um tipo de Estado territorial moderno, o Estado-nação, “e não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora desta relação”.

Até 1880, as discussões realizadas em torno do tema nacionalismo não eram consideradas importantes e se divergiam bastante da forma que é discutida na atualidade, principalmente em relação aos critérios para “ditar” quem é ou não pertencente àquela nação, como por exemplo, os vínculos linguísticos, étnicos, culturais, o território em comum etc.

Inicialmente não havia nenhuma conexão entre, por exemplo, língua e etnia com a nação, mesmo que estas servissem de indicação de vínculo coletivo. As diferenças linguísticas não tinham nada ligado a nacionalidade e as diferenças étnicas eram totalmente secundárias. Elas estavam muito mais voltadas para tratar de estratos sociais do que para estabelecer ou não uma nacionalidade.

Anderson (2008, p. 77) salienta que as línguas oficiais, principalmente utilizadas pela administração, eram usadas em função apenas da administração. “Não havia a ideia de impor sistematicamente a língua às várias populações sobre o domínio dinástico”. A “escolha” de determinada língua se dava mais como fruto do desenvolvimento gradual, até mesmo aleatório, diferenciando totalmente das políticas linguísticas oitocentistas que eram autoconscientes. A língua além de ser um dos principais critérios atuais para se estabelecer a nacionalidade, as diversas línguas faladas, juntamente com a imprensa e o capitalismo, podem ser consideradas fortes bases para a origem da consciência nacional.

Sendo umas das primeiras formas de empreendimento capitalista, o setor editorial se estabeleceu e se espalhou por toda Europa, em uma busca incansável de mercado. Os capitalistas livrescos buscavam acima de tudo o lucro e vender produtos, portanto, eles procuravam as obras que fossem do interesse do maior número possível de pessoas. O mercado inicial foi a Europa letrada, mais especificamente os leitores de latim. Entretanto, após 150 anos os livros em latim não estavam mais dando lucro, o que os levou a direcionar o mercado as grandes massas, mas que não falavam ou liam em latim. “A lógica do capitalismo dizia que, saturado o mercado em latim para a elite, seria a vez de mercados potencialmente enormes das massas monoglotas”, passou-se a produzir livros em edições baratas em diferentes vernáculos (dialetos e variantes locais). (Anderson, 2008, p. 73).

O impulso vernaculizante do capitalismo ganhou força a partir de três fatores externos, dois dos quais contribuíram diretamente para o surgimento da consciência nacional. O primeiro foi a mudança de caráter do latim, que passou a se afastar da vida eclesiástica levando a sua mudança de estilo. O segundo fator foi o impacto da Reforma Protestante para o capitalismo editorial. Após a Reforma passou-se a traduzir a bíblia sagrada em várias outras línguas, formando pela primeira vez um público leitor realmente de massa. O terceiro agente foi a difusão lenta e geograficamente irregular de determinados vernáculos como instrumentos de centralização administrativa por meio de monarcas com pretensões absolutistas. (Anderson, 2008, p. 75).

Com esses vernáculos impressos lançaram-se as bases para a consciência nacional, criando campos unificados de comunicação de diferentes vernáculos falados. Com isso milhões de pessoas foram percebendo a existência de diversos campos linguísticos e percebendo quais participavam ou não do mesmo campo que o seu. “Esses companheiros de leitura aos quais estavam ligados através da letra impressa, constituíram, na sua invisibilidade visível, secular e particular, o embrião da comunidade nacionalmente imaginada” (Anderson, 2008, p. 80).

Anderson (2008, p. 81) enfatiza que a interação entre a diversidade linguística humana, a tecnologia da imprensa e o capitalismo criando o cenário para a nação moderna, ocorreu de forma inconsciente como muitas outras coisas na história do nacionalismo, “uma vez estando “lá”, elas puderam se converter em modelos formais a serem imitados e, quando fosse o caso, conscientemente explorados num espírito maquiavélico”.

A partir do final do século XIX, mais especificamente 1880 a questão nacional passou a desempenhar um papel importante na política interna de quase todos os Estados europeus. Durante este período podemos notar a multiplicação de movimentos nacionalistas em regiões onde anteriormente eram totalmente desconhecidos, chegando até mesmo ao mundo não ocidental. A maioria desses movimentos começaram a destacar o elemento linguístico e/ou étnico. (Hobsbawm, 1990, p. 129 e 130).

Com a ênfase no elemento étnico, a questão do racismo começou a tornar-se perceptiva. Os vínculos entre nacionalismo e racismo são óbvios. Com a transformação do termo “raça” em um dos principais conceitos das Ciências Sociais no século XIX, a crescente migração geográfica e o evolucionismo social de Spencer suplementado pela genética, “alimentou o racismo com aquilo que parecia ser um conjunto poderoso de razões ‘científicas’ para afastar ou mesmo, como aconteceu de fato, expulsar e assassinar estranhos” (Hobsbawm, 1990, p. 132).

Diversas mudanças favoreceram para o nacionalismo ter conseguido espaço rapidamente nos anos que vão de 1870 a 1914, muitas dessas mudanças inclusive, tanto políticas como sociais eram em função do próprio nacionalismo. Segundo Hobsbawm (1990, p. 132) três fatores sociais deram um alcance crescente para o desenvolvimento de novas formas de invenção de nacionalidades: a resistência de grupos tradicionais ameaçados pelo progresso da modernidade, as novas classes e estratos que cresciam rapidamente nas sociedades urbanizadas e as grandes migrações de povos no interior do planeta. Nesse período se multiplicaram as ocasiões de fricção entre grupos.

Tudo o que se requeria para a entrada do nacionalismo na política era que os grupos de homens e mulheres que se viam, de algum modo, como ruritânios, ou eram assim vistos pelos outros, estivessem prontos a aceitar que seus descontentamentos eram causados pelo tratamento inferior dado aos ruritânios (muitas vezes inegável), comparado com outras nacionalidades ou por um Estado e uma classe dominante não-ruritânia (Hobsbawm, 1990, p. 133).

Com a Primeira Guerra Mundial houve o fim da era das grandes dinastias e o triunfo do nacionalismo. Esse sucesso do nacionalismo foi fruto de dois fatores não intencionais, sendo eles: o colapso dos grandes impérios multinacionais centrais e orientais da Europa e a Revolução Russa. De acordo com Hobsbawm (1990, p. 159) neste período entreguerras, viu-se na Europa o triunfo de outro aspecto da nação burguesa: a nação como uma economia nacional. Devido à crise econômica ocasionada pelo período entreguerras, as economias capitalistas começaram a refugiar-se nos grandes conglomerados de empreendimentos concentrados, mantidos, protegidos e até mesmo guiados pelos próprios governos. “A própria guerra acelerou muito essa mudança em direção ao gerenciamento do Estado, e até a um capitalismo planejado pelo Estado” (Hobsbawm, 1990, p. 160).

Após 1890, o nacionalismo sofreu uma mutação em seu conceito, se afastando do liberalismo e da esquerda para um movimento da direita radical, chauvinista, imperialista e xenófobo, perdendo seu caráter unificador, se tornando separatista, diferente do suposto nacionalismo do passado. Seu conceito passou a ser utilizado para segregar os indivíduos e alavancar o germe da violência na sociedade moderna.

Hobsbawm (1990, p. 172) argumenta que com a modificação do conceito de nacionalismo, o fascismo e outros movimentos direitistas exploraram rapidamente essa questão para mobilizar os estratos médios e outros que estavam apavorados com a revolução social contra a “ameaça vermelha”. O apelo por tal propaganda nacionalista era bem eficiente até mesmo entre os trabalhadores, levando-os a culpar os “inimigos” de fora e os traidores de dentro pelo fracasso ou pela fraqueza. O nacionalismo se tornou a utopia “daqueles que perderam as velhas utopias da época do Iluminismo, o programa dos que perderam a fé em outros programas e o suporte daqueles que perderam a sustentação das velhas certezas políticas e sociais” (Hobsbawm, 1990, p. 173).

Pós-1918, a identificação nacional alcançou novos meios de se expressar nas sociedades modernas com o surgimento da comunicação de massa, como a imprensa, cinema e rádio. Esses meios de comunicação de massa eram muito mais eficientes que qualquer outro tipo de propaganda, pois, possuíam habilidades de transformar diversos símbolos nacionais em parte da vida cotidiana dos indivíduos, rompendo-se assim a separação entre as esferas públicas e

privadas, cuja maioria dos cidadãos normalmente viviam. Além dos meios de comunicação, a escola e o exército eram importantes promotoras do nacionalismo difundindo a imagem e herança da nação e “inventando tradições”. (Hobsbawm, 1990, p. 112).

Para Adorno (1995, p. 42) o nacionalismo na atualidade é ao mesmo tempo ultrapassado e atual. Ultrapassado, pois, em tempos de reunião das nações em blocos supranacionais sob a hegemonia dos mais poderosos, a ideia de nação, que no passado se reuniu a unidade econômica dos interesses dos cidadãos independentes face as barreiras territoriais sustentadas pelo feudalismo, converteu-se ela mesma em obstáculo para o potencial da sociedade em conjunto. Contudo, o nacionalismo é atual, visto que, somente a ideia “transmitida e psicologicamente enriquecida de nação, que permanece sendo a expressão de uma comunidade de interesses na economia internacional, tem força para mobilizar centenas de milhões de pessoas para objetivos que não são imediatamente os seus”.

1.2. Nacionalismo e educação escolar no Brasil

A segunda década do século XX, foi um período de grande efervescência intelectual e ideológica no Brasil, desembocando no surgimento de diversas correntes e movimentos, sendo o nacionalismo um dos mais importantes da época. Este intervalo para o nacionalismo, tanto no Brasil como em outros países, foi bastante fértil para o desenvolvimento e estruturação de suas ideias nas mais variadas direções. (Nagle, 1974, p. 44).

Com a Primeira Guerra Mundial eclodiu um surto de nacionalismo no Brasil gerando múltiplos debates e reivindicações. A guerra ocasionou crises fechando fabricas, mas em contrapartida, acelerou o desenvolvimento da industrialização no Brasil. É justamente nos momentos de crise da sociedade brasileira que a questão nacional passa a englobar e sintetizar os demais problemas, e onde o nacionalismo se transforma em um conceito inclusivo. (Oliveira, 1990, p. 23).

No Brasil as ideias nacionalistas foram inspiradas em concepções acerca da ideologia nacionalista quase sempre formuladas por intelectuais europeus, principalmente francês. Antes de abordarmos em si os nacionalismos presentes no Brasil na Primeira República, iremos utilizar as contribuições de Oliveira (1990) para apresentar um breve panorama dessas vertentes que influenciaram a política brasileira.

Tanto a nação como o nacionalismo são conceitos que emergiram da luta social e política dos europeus e que marcaram a história do “Novo Mundo” desde o século XVIII.

Ambos possuem ideias diferentes para povos diferentes em épocas diferentes. Cada agrupamento social elabora e faz uso desses termos objetivando atingir um tipo de identidade coletiva.

As transformações no entendimento e na utilização do conceito de nacionalismo foram definidas pelos problemas que cada nação enfrentou ao procurar a realização de um destino comum, que proporcionasse à sua população uma auto-identificação e um sentido de pertencimento. A identidade nacional, como todo processo de construção de identidade, tem uma dimensão interna na qual se acentuam os traços de similaridade e, ao mesmo tempo, uma dimensão externa, que define uma diferença em relação ao outro (Oliveira, 1990, p. 11-12).

A questão do que torna um aglomerado de indivíduos em uma coletividade (que neste caso específico, estamos nos referindo como uma nação ou o sentimento de pertencê-la) possui diferentes formas de compreensão, por um lado a resposta pode ligá-la a construção da soberania. Por outro, pode estar relacionada a tradições, hábitos, costumes etc. A questão sempre receberá explicações diferentes. Contudo, as doutrinas sobre a constituição da nação podem ser reunidas em torno de duas perspectivas principais: a primeira, reúne as que privilegiam a cultura como primordial na construção da nação, já a segunda, são aquelas que priorizam o elemento político. (Oliveira, 1990, p. 29).

As correntes nacionalistas que destacam a cultura normalmente tendem a se contrapor as ideias de progresso, pois, este é entendido como um resultado natural da vida dos seres humanos em sociedade. O nacionalismo seria uma espécie de movimento de ações e ideias que deveria descobrir a continuidade cultural e reconstruir o passado privilegiando as forças internas responsáveis pelo desenvolvimento espontâneo da comunidade. Por outro lado, o nacionalismo político, em vez da cultura, valoriza a ação do homem, do legislador, do Estado etc., como o fator primordial para a construção da nação. No entanto, é importante destacar que essa distinção de enfoques não é algo rígido, é somente uma construção analítica para facilitar a compreensão dos termos baseada na evolução histórica do conceito de nação na Europa nos séculos XVIII e XIX. (Oliveira, 1990, p. 30).

Influenciados pelos franceses, os intelectuais brasileiros possuíam como meta fundamental da época entender e construir o Brasil. Acreditava-se que o Brasil deveria repetir de forma semelhante e acelerada a experiência de diversos outros países do ocidente. Diante disso, a construção da nacionalidade e do sentimento brasileiro na população tinha uma importância fundamental. (Oliveira, 1990, p. 85).

Em relação aos nacionalismos no Brasil, podemos apontar que existia duas correntes que mais se destacavam na Primeira República, sendo elas o nacionalismo republicano e o

nacionalismo ufanista. O nacionalismo republicano, também conhecido como nacionalismo jacobino, tinha como sua principal característica a defesa da República. Os defensores dessa corrente afirmavam que a República sempre foi uma aspiração de todos desde o período colonial. A Independência, que havia sido uma esperança, só serviu para prolongar a dominação portuguesa sobre o Brasil, sendo assim, a República seria o único meio de salvar a nação, uma espécie de etapa de atualização do país.

Em contrapartida, o nacionalismo ufanista foi a corrente mais forte no Brasil. Ela dispunha de uma visão otimista da nação, sempre valorizando características territoriais, culturais e a psicologia coletiva do brasileiro. Argumentava-se que o Brasil possuía uma natureza maravilhosa e diversificada onde tudo que se plantava se colhia, os homens igualmente eram incríveis e diversificados, aqui o ufanismo se desprendia de ideias nacionalistas europeias que seguiam as ideias racistas de Spencer. Assim como não existe apenas um nacionalismo, também não existia apenas um tipo de ufanismo, entretanto, uma característica que estava bastante presente em boa parte das ideias ufanistas era a crítica a vida política republicana e um certo apreço pelo período imperial. Afirmava-se que a República era uma cópia do modelo político norte-americano, além de que, ela trouxera consigo a ameaça de dividir o Brasil em vários países, rompendo com a unidade conseguida pelo Império. (Oliveira, 1990, p. 104-105).

Por fim, discutimos a concepção de nacionalismo desenvolvida por Cunha (1982) cuja importância se destaca justamente pelo fato de que seu objeto de estudo é justamente a educação e a universidade. Para o autor, embora o nacionalismo seja a expressão da ideologia populista, sua prática política, no entanto é bastante distinta. Pois, enquanto o populismo, tem origem nas reivindicações das massas, no período de expansão da urbanização e da industrialização, o nacionalismo emerge de dentro do Estado, ou em associação com ele, sem ligação direta com as massas. Na verdade, trata-se de grupos políticos, tecnocráticos e militares, em busca de uma estratégia estatal capaz de fazer frente aos problemas do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Ainda de acordo com Cunha (1982), historicamente o nacionalismo foi fiel as suas origens, ou seja, ao Estado, cujo poder executivo é definido como a instância privilegiada de representação dos interesses do povo. Em 1955, o nacionalismo no Brasil ganha ainda mais espaço institucional com a criação no Ministério da Educação, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), principal órgão de elaboração e difusão dessa ideologia até março de 1964.

Nesse sentido, conforme ressalta o autor, é interessante notar que o surgimento do ISEB ocorre ao mesmo tempo em que o próprio Estado que o criou patrocinava a aliança do capital

“nacional” com o capital “estrangeiro”, internacionalizando setores inteiros da economia ou propiciando a emergência de setores novos já totalmente internacionalizados. Fica evidente portanto que o fenômeno do nacionalismo que muitas vezes justifica conflitos e diferentes formas de violências, supostamente em defesa do país, trata-se na realidade de uma ideologia, de uma falsa consciência, tal como analisou Debord (2013, p. 137), “a ideologia é a base do pensamento de uma sociedade de classe no curso conflitante da história”. De modo que, a consciência

jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (Marx; Engels, 1991, p. 37).

1.3. Violência e Disciplina

A violência é um dos principais argumento que o governo utiliza para justificar a transferência da administração dos colégios públicos para a PM. Argumenta que a militarização seria a solução para todos os conflitos e contradições existentes na escola e na sociedade, principalmente o aumento da violência entre os jovens, a “clientela” dos colégios. Com a implantação da mesma disciplina hierárquica adotada nos quartéis a ordem seria restabelecida, abrindo as portas para a tão sonhada formação do “verdadeiro cidadão”, que “curiosamente”, seria aquele indivíduo que obedeceria cegamente às regras e normas impostas pela sociedade capitalista.

O que essa justificativa do governo para a militarização dos colégios não esclarece é o fato de que a escola faz parte da sociedade e que todas as práticas violentas ocorridas no interior da escola refletem os conflitos e problemas presentes cotidianamente em nossa sociedade. Discutir a violência nas escolas sem compreender o contexto em que ela se insere é reduzir relações muito complexas a simples eventos isolados.

No campo da linguagem, o dicionário *Oxford Languages* define a violência como um fenômeno que se exerce mediante o uso da força física ou poder, ou melhor, como “ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral”, “exercício injusto ou discricionário, geralmente ilegal, de força ou de poder”. A violência, portanto, é a expressão da tirania, constrangimento físico ou moral com o objetivo de submeter o outro a sua vontade. (Oxford Languages, 2023).

Por sua vez, Costa (1985, p. 9) argumenta que a violência se tornou uma espécie de fermento da inquietação cotidiana. Ela invadiu todas as áreas da vida humana, estando presente nas relações do indivíduo com o mundo das coisas, o mundo das pessoas, com seu corpo e sua mente.

Costa (1985) problematiza o conceito de violência utilizando as contribuições de Bourdieu e Passeron, esses autores desenvolveram um extenso trabalho sobre “A reprodução”, onde apresentam a violência como uma espécie de instinto da história e como o sopro fundador da cultura. Consideram ainda, que não existe cultura sem a imposição e a seleção arbitrária de significações, dessa forma todo ato de reprodução cultural é simbolicamente um ato violento. O ato de escolher uma determinada cultura e não outra para ser reproduzida como a cultura dominante é um ato violento.

A violência para Bourdieu e Passeron (1992, p. 22-23), não seria apenas uma propriedade da cultura, mas sim, o seu motor-propulsor. Ela estaria presente na reprodução cultural, derivando da necessidade das relações de forças determinadas pelos grupos/classes dominantes. Contudo, o que não é percebido pelos autores, é que esses grupos também são produtos da cultura.

Uma das características da violência simbólica é o ato de ocultar as relações de força presentes na reprodução cultural. Conforme Bourdieu e Passeron, para enunciar esta ideologia seria necessária uma ação equivalente, uma espécie de ação antiviolência, pois, devido a violência presente na reprodução cultural, seria necessário possuir o hábito de duvidar das evidências aparentes e buscar a lógica oculta, por meio do desenvolvimento de um pensamento com “razão científica”. Entretanto, esse estilo de pensamento é “cultivado” pelas elites, principalmente as universitárias, longe delas tudo indica que ninguém nasce postulando questões sobre a real natureza dos fenômenos sociais e do véu ideológico que as encobre.

[...] compreender e denunciar os interesses de classe ou grupo, ocultos na pretensa neutralidade ideológica da reprodução cultural, também é uma violência simbólica. Sendo um pensamento cultural, com inegáveis repercussões pedagógicas, este pensamento inevitavelmente deverá exprimir interesses de grupos e selecionar arbitrariamente significações culturais a serem transmitidas (Costa, 1985, p. 20).

Portanto, aprende-se a duvidar, da mesma forma como se aprende a crer. Então, não seria uma violência simbólica querer utilizar esta forma de pensar “das elites universitárias” para as camadas que a ela não tem acesso?

Costa (1985, p. 22), ancora-se em Freud para aprofundar o significado da violência e identifica nos estudos desenvolvidos pelo cientista, três diferentes pensamentos sobre a

violência. O primeiro, talvez devido as ideias de Hobbes de que “o homem é o lobo do homem”, é defendido a existência de uma violência instintiva na natureza humana. Para Freud (1932 apud Costa, 1985) o homem primitivo, anterior a civilização, era instintivamente destrutivo, impulsivo, mais cruel e maligno que as outras criaturas, matando por mero prazer e fazendo-o como coisa natural. A violência não teria outra causa a não ser a satisfação dos desejos e impulsos destrutivos do homem.

O pressuposto de que a violência é fruto da agressividade instintiva humana se apoia na premissa de que ela é movida pelo instinto e não pela razão, ou seja, que ela é irracional. Todavia, a violência não é irracional. Os defensores desse pensamento relacionam muito a irracionalidade quando associado a violência, ao emocional. Afirmam que alguém pode cometer uma violência, por força da raiva, desespero etc. Porém, um comportamento violento emocional pode muito bem agir com a participação da razão. “Emocional – na acepção ordinária do termo e não na definição científica – não é oposto de racional: é o oposto de indiferente, apático, abúlico etc. A violência provocada pela emoção pode ser racional e frequentemente o é” (Costa, 1985, p. 28). A violência, portanto, seria o emprego desejado da agressividade. Podendo ser voluntário, racional e consciente, ou até inconsciente, involuntário e irracional em alguns casos.

Em um segundo momento, a violência aparece como consequência de conflito de interesses, uma espécie de instrumento que serve os homens para arbitrarem estes conflitos. A lei e o direito, as instâncias supremas, para Freud seriam um produto da violência.

[...] Vemos, assim, que a lei é a força de uma comunidade. Ainda é violência, pronta a se voltar contra qualquer indivíduo que se lhe oponha; funciona pelos mesmos métodos e persegue os mesmos objetivos. A única diferença real reside no fato de que aquilo que prevalece não é mais a violência de um indivíduo, mas a violência de uma comunidade (Freud, 1932, apud Costa, 1985, p. 25).

Por fim, em um terceiro momento, a violência se apresenta como uma espécie de instinto de paz. Como ela faz parte do instinto humano, inevitável, como um instrumento imprescindível à organização social, a violência, seria domesticável pela civilização. Agressividade instintiva humana passa para um pacifismo orgânico por meio de ações da civilização.

Costa (1985, p. 48) busca ainda a contribuição de Hannah Arendt. Diferente de Freud, por exemplo, o qual defende que é o poder que dita as regras e garante o funcionamento das instituições, que como todo poder repousa em última instância na violência, é ela que funda e determina a vigência de qualquer ordem cultural e social. Para Arendt o poder é a capacidade humana de agir de comum acordo. O poder nunca seria propriedade de apenas um indivíduo,

mas de um grupo e existindo somente enquanto este permanecer unido. Violência, em contrapartida seria multiplicadora da potência individual e depende de outros instrumentos para se realizar. Para a autora sem poder a violência não se mantém de pé. O poder e a violência são termos dissociáveis onde o primeiro não é pré-requisito do segundo. Arendt acredita que a violência depende do poder, porque “este não depende, para existir, da simples relação ordem-obediência, mas da relação apoio à ordem e consentimento à obediência” (Costa, 1985, p. 50).

Por outro lado, Engels (2001) argumenta que a violência é um meio, cujo fim é o lucro econômico. Para o autor, nas formas primitivas das relações de trabalho não se considerava a dominação do homem pelo homem. As relações sociais para Engels, não se originam na violência, mas sim no desenvolvimento das forças produtivas. A violência interviria como um tipo de instrumento para impedir mudanças de um estado de dominação.

Já Adorno (1995, p. 22), vincula a ideia de violência ao conceito de barbárie. O maior exemplo de barbárie foi o nazismo, cujo regime criou Auschwitz, símbolo do fracasso no projeto de formação na sociedade capitalista, que não ocorreu de forma acidental, mas previsível e necessária ao chamado progresso da sociedade capitalista. Por isso, a exigência que Auschwitz não se repita seria a primeira de todas para a educação.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 1995, p. 119).

A sociedade é baseada na força física, impondo suas determinações quando necessário mediante a violência física. Mesmo com as supostas integrações civilizatórias, que deveriam ser providenciadas pela educação, muitas vezes até hoje, acontecem com o suporte do potencial da violência física. (Adorno, 1995, p. 106).

O objetivo da escola seria a desbarbarização da humanidade, criar uma aversão a violência nos indivíduos, por mais restritos que sejam seu alcance e possibilidades. A educação teria sentido unicamente como uma educação dirigida a autorreflexão crítica, uma preparação para a superação permanente da alienação. (Adorno, 1995, p. 148).

Viana (2002, p. 112) define a violência como uma relação social que se caracteriza por uma imposição de algo realizada por um grupo ou indivíduo social contra outro grupo/indivíduo social contrariando a sua vontade ou natureza. É importante destacar que a violência não deve

ser confundida com fenômenos naturais que algumas vezes são considerados violentos, como por exemplo, explosões, choques, catástrofes etc. Ela é um fenômeno social, sendo assim, não ocorre na natureza. O autor, deixa claro, que, a violência possui um caráter impositivo, onde ela expressa sujeição ou subjugação de um sujeito por outro. Todavia, nem sempre os agentes da violência realizam a subjugação conscientemente, não sendo também realizada de forma intencional em alguns casos.

Há uma variedade de formas de violência de acordo com os critérios utilizados, tal como, as características comuns de suas vítimas (violência contra a mulher, contra a criança, contra negros etc.), pelas características comuns daqueles que exercem a violência (violência policial, violência institucional ou estatal etc.), pela forma como ela se realiza (física, sexual, simbólica etc.), pelo local onde ela ocorre (violência urbana, doméstica, do campo etc.), pelos grupos sociais envolvidos (violência racial, étnica, de classe, etc.), entre outros. (Viana, 2002, p. 113).

Outra questão importante de se pensar sobre a violência é a sua gênese. Para alguns intelectuais, a fonte da violência se encontra nos instintos, para outros, como Thomas Hobbes, ela se encontra na natureza humana, já outros consideram a pobreza e a dominação como sua origem. Contudo, a gênese da violência só pode ser entendida por meio de suas determinações específicas, alcançadas por uma análise de sua situação concreta.

Entre os diversos tipos de violência que Viana (2002, p. 115) nos apresenta, dois são bastante importantes para nossa pesquisa, sendo eles a violência escolar e a violência na escola. A violência escolar é aquela gerada pela instituição escolar, que se trata de “uma instituição que realiza a socialização e/ou ressocialização dos indivíduos, ou seja, busca moldá-los para viverem e reproduzirem determinadas relações sociais. Tais relações sociais são as da sociedade capitalista”. Este tipo de violência pode ser realizado tanto por aqueles que detém o poder, isto é, a violência institucional, quanto pelos que estão submetidos a ela, a violência contestadora.

A violência escolar assume duas formas básicas: a violência disciplinar e a cultural. A disciplinar visa garantir a disciplina e a ordem da instituição, formando sujeitos disciplinados para obedecer a ordem. Quem exerce esse tipo de violência é a burocracia, em outros termos, os dirigentes do sistema educacional. A violência cultural, por sua vez, é uma forma de relação social na qual um grupo ou indivíduo realiza uma imposição de uma cultura a outros contra a sua vontade. (Viana, 2002, p. 116).

Já a violência na escola, diferente da anterior, se refere a todo e qualquer ato violento que ocorre no interior da escola, mas que não é produzido por ela, isto é, sua gênese é

extraescolar. Geralmente ela é provocada por meio de interferências de sujeitos/grupos ou questões externas.

Por isso, várias formas de violência podem se manifestar na escola sem ter como determinação fundamental a instituição escolar, embora ela possa agudizar e influenciar tais manifestações, tal como elementos extra-escolares podem agudizar e influenciar a violência escolar. Em outras palavras, a violência escolar é gerada pela própria instituição escolar, mas pode ser intensificada por determinações extra-escolares, bem como a violência na escola pode ser intensificada pela própria dinâmica da instituição escolar (Viana, 2002, p. 126).

A partir das contribuições de Viana podemos refletir sobre nosso objeto de estudo. Como já destacamos, são utilizadas diversas justificativas para a militarização de colégios públicos, contudo, a principal delas é o discurso de combate à violência. Argumenta-se que os colégios convencionais estão repletos de atos violentos que só poderiam ser sanados com a militarização. O que não deixam explícito é que essa instituição que diz combater a violência, ao mesmo tempo exerce formas de violência, a disciplinar e simbólica, onde ocorre a imposição de um grupo (militares) a outros grupos (estudantes, professores, pais), visando garantir a ordem e a disciplina da instituição, assim como, formar indivíduos obedientes e disciplinados.

CAPÍTULO II: A IDEOLOGIA NACIONALISTA NO MUNDO DA ESCOLA

Neste capítulo discutimos as manifestações do nacionalismo no campo educacional brasileiro. A ênfase é dada às questões, atuais, porém, este fenômeno não é novo e sua manifestação no campo da educação evidentemente se vincula aos processos mais amplos da sociedade capitalista, cujas crises são cíclicas. Partindo dessa compreensão, iniciamos as discussões sobre as questões relacionadas com as esferas políticas, econômicas e sociais brasileiras durante a Primeira República. Em seguida, voltamos nossa atenção para as Ligas Nacionalistas e sua relação com a alfabetização durante a primeira metade da Primeira República. Nessa sequência, discutimos o nacionalismo no campo político, econômico, social e educacional durante a Era Vargas e a Ditadura Militar de 1964. Como não seria possível e até mesmo inoportuno abordar desde a Primeira República até os dias de hoje, optamos por realizar esse recorte temporal, selecionando alguns períodos históricos em vez de outros, por compreendermos que os selecionados possuem uma relação mais notável com o nacionalismo, o que poderá auxiliar no alcance do nosso objetivo. Por fim, no último tópico do capítulo, adentrarmos na atualidade averiguando o avanço de ondas neoconservadoras no cenário político, educacional e social brasileiro no século XXI.

No final do século XIX, ocorreu um dos principais eventos de ordem política, econômica e social do nosso país, o advento da República. Mesmo que as ideias republicanas tivessem se iniciado muito antes da proclamação, como por exemplo, com a divulgação do Manifesto Republicano em 1870, que defendia um governo presidencialista, representativo e descentralizado, e com a fundação do Partido Republicano Paulista (PRP) em 1873, a República nasceu como um movimento “superficial”. Quem a estava proclamando era o Exército, com Marechal Deodoro da Fonseca, conservador, amigo do Imperador e monarquista convicto, à sua frente e não o Partido Republicano.

Por um lado, o povo assistia à parada militar da Praça da Aclamação sem compreender nada. Por outro, no interior do Exército a articulação ocorria por intermédio de um conjunto de jovens oficiais de baixa patente, os quais, aparentemente se articularam de última hora com os oficiais superiores, e que sobretudo, pareciam nem se darem conta da importância e alcance de seus atos mesmo estando reunidos em frente ao Ministério da Guerra no dia 15 de novembro.

[...] a ordem republicana ter-se-ia instaurado por intermédio de um *putsch* militar cujo êxito pareceria repousar apenas na audácia dos jovens oficiais radicalizados e na incapacidade momentânea de reação dos condestáveis da ordem monárquica que detinham, numericamente, esmagadora maioria em comparação com os revoltosos (Cardoso, 1989, p. 16).

Ao longo do Império, as instituições monárquicas confrontaram-se com diversas crises políticas provindas da correlação das forças sociais do país, que acabavam desequilibrando suas bases. Podemos citar como exemplo, as questões religiosas e militares. No entanto, o que acabou abalando-as completamente foi a decomposição das bases que assentavam a estrutura da sociedade brasileira, ou seja, a ordem senhorial-escravocrata.

Antes da República, os militares possuíam uma ação quase inexpressível no ramo da política, mesmo sendo praticamente os únicos letrados das classes mais baixas que teriam condições de dotar um senso político crítico. Começaram a se destacar um pouco após a vitória da Guerra do Paraguai. Posteriormente ao retorno da guerra, passaram a evidenciar um sentimento de pertencimento a uma espécie de ordem privilegiada, privilégio esse que derivava das abstinências e privações que passavam, por esses motivos acreditavam que deveriam ser recompensados pela ampliação de poderes. Todavia, para se atingir esse objetivo faltava um estado reformado. A reforma para estes se tratava, principalmente, do fim da Monarquia e da “politicalha”. (Cardoso, 1989, p. 28).

Mesmo aparentando ser um movimento superficial, a revolta fez-se vitoriosa e derrubou a ordem imperial abrindo caminho para a reorganização da ordem política brasileira. Não houve apenas mudanças a nível das instituições, que passaram de monárquicas para republicanas, mas houve, de fato, mudanças na base e nas forças sociais que articulavam o sistema de dominação do Brasil. (Cardoso, 1989, p. 16). Contudo, as “revoluções” não ocorreram de fora, a partir de bases sociais, mas sim de reformas de dentro do aparelho burocrático. “Com isto, o que se dá é uma revolução dentro da ordem, onde algo se muda para não mudar tudo” (Farias & Vieira, 2007, p. 74).

2.1. A criação dos símbolos nacionais

Assim como o nacionalismo é um fenômeno socialmente construído, também os símbolos nacionais foram sendo forjados ao longo do tempo. Hurt (2012, p. 471) ressalta que os símbolos nacionais passaram a ser necessários desde a constituição dos Estados-nação, onde os estados não mais se definiam por meio de uma dinastia, obrigando-os a criar uma espécie de sentimento de pertencimento, para isso, foi utilizado um conjunto de elementos visando a criação de identidades nacionais. Para o referido autor os símbolos nacionais possuem um papel central

uma vez que visualizam de modo marcante os valores e os conteúdos da autodefinição política de uma comunidade, através dos quais os cidadãos

conhecem e reconhecem sua identidade política. Por intermédio destes símbolos onipresentes e facilmente identificáveis, “formam-se as almas” (Hurt, 2012, p. 471).

Annie-Marie Thiesse (apud Hurt, 2012, p. 471) traz uma lista de elementos que são utilizados nesse processo de criação de identidades nacionais. O primeiro que podemos citar é uma história que estabelece um tipo de continuidade com grandes ancestrais, uma série de inúmeros heróis das virtudes nacionais, uma língua, um folclore, monumentos culturais e lugares simbólicos, juntamente com uma paisagem típica daquela nação e uma forma de pensar particular, e por fim, acima de tudo representações oficiais, como o hino e a bandeira nacional.

Os símbolos nacionais brasileiros, assim como os de outros países, passaram por numerosas mudanças no decorrer da história. No Brasil a República só se estabeleceu em 1889 e ao contrário do que comumente se espera, esse processo não representou uma ruptura definitiva com o regime monárquico e até mesmo com o antigo regime imperial. Em 1820, logo após as revoluções liberais ocorridas em Porto e em Lisboa, a assembleia constituinte portuguesa exigiu o retorno do rei D. João VI à Portugal, pretendendo assim por um fim na dependência de Portugal em relação a corte do Rio de Janeiro. Ao retornar para Portugal, foi instituído seu filho primogênito, Dom Pedro, como regente do Brasil. (Hurt, 2012, p. 478).

Após a Independência em 1822, o reino do Brasil se tornou um Império. Segundo Hurt (2012, p. 479) a independência não se deu exclusivamente pela iniciativa de Dom Pedro e tampouco pela vontade nacional ou um sentimento de pertencimento a uma nação, em vez disso, um dos principais suportes para esse processo foi a camada dos grandes proprietários que pretendiam manter as estruturas econômicas e sociais existentes mesmo após a independência. Outro fato importante é a ideia imperial que parecia querer conciliar a continuidade da dinastia dos Bragança com a ideia de advento de uma nova Nação.

Em 1825, o Brasil conseguiu atingir sua independência completa ao ser reconhecida por Portugal, constituindo-se assim como um novo Estado-Nação. Como o Brasil não possuía uma consciência nacional amplamente difundida, a alusão a nação estava ligada principalmente a criação do estado, muito impulsionada pelo interesse das elites políticas em construir uma espécie de ordem simbólica para exprimir uma identidade nacional. (Hurt, 2012, p. 481).

Após a queda de Napoleão na França, diversos artistas franceses, ex-membros da Academia de Belas Artes vieram para o Rio de Janeiro. Eles tiveram um importante papel na constituição da nova vida cultural brasileira. O pintor Jean-Baptiste Debret era um dos pintores favoritos de Dom Pedro e da Coroa imperial, tanto que ele foi encarregado de desenhar uma bandeira para o Império independente do Brasil, visando se tornar o principal símbolo da nação.

A bandeira proposta por Debret não é igual a bandeira atual de nosso país, entretanto possui múltiplas semelhanças.

A bandeira possuía um retângulo verde, como a atual, e um losango amarelo no centro. Diferente do que hoje é afirmado, o verde não representava as matas brasileiras, mas sim a cor da dinastia de Dom Pedro, a família dos Bragança, e o amarelo não tinha nada relacionado as riquezas ou ouro em nosso subsolo, a cor representava assim como o verde, a dinastia da qual provinha a esposa de Dom Pedro, os Habsburgo. As cores que atualmente tantos se orgulham de representar o Brasil, originalmente não havia nada que relacionasse a própria nação. (Hurt, 2012, p. 482).

Até mesmo a forma losangular não se remetia a nenhum aspecto nacional, mas sim as bandeiras dos regimentos dos exércitos napoleônicos. Indo além do exposto, no centro do losango amarelo se encontrava um brasão azul com uma esfera sobre uma cruz vermelha da ordem de Cristo, envolvida por um anel azul com 20 estrelas de prata, juntamente com dois ramos de tabaco que circundavam a cruz. Semelhante à nossa bandeira atual que possui 27 estrelas representando os estados e o Distrito Federal, na época, as 20 estrelas representavam as 20 províncias existentes no Brasil. (Hurt, 2012, p. 482 e 483). Vemos que a bandeira do Brasil não teve tantas mudanças significativas em sua estrutura de base desde a bandeira do império independente. As cores verde e amarelo e até mesmo o azul, juntamente com a forma losangular do centro permaneceram desde então.

O Hino Nacional não possuiu o mesmo desfecho. De acordo com Hurt (2012, p. 483) inicialmente o próprio Dom Pedro I havia composto uma música para um hino, que mais tarde foi denominado de Hino da Independência do Brasil. Entretanto, após a sua abdicação em 1831, esse foi abandonado. Outro hino foi composto em 1822, por Francisco Manuel da Silva com letra de Ovídio Saraiva de Carvalho e Silva. A música se tratava de uma marcha patriótica no estilo do romantismo italiano que logo alcançou popularidade. O hino foi utilizado por um certo período, contudo, na regência de Dom Pedro II, ele foi utilizado sem a letra julgada como hostil a Pedro I e Portugal, sua melodia, entretanto permaneceu popular mesmo após o império.

O império mesmo possuindo alguns símbolos, era meio limitado, pois o imperador em si era o principal símbolo, apesar disso, este fato foi prejudicado pelas grandes quantidades de desigualdades sociais existentes e pela manutenção do sistema escravagista, que acabava ocasionando uma certa descrença em relação aos valores civilizatórios que os Bragança asseguravam no país. Com a queda da credibilidade do principal símbolo nacional, Hurt (2012, p. 486) argumenta que a elite ficou convencida que era pelas estruturas estatais que se poderia

construir certa unidade da nação, e que os símbolos do estado que deveriam expressar essa unidade, ou, contribuir para que ela fosse criada.

Outro grupo que teve um importante papel nesse contexto, foi o Exército, principalmente após a Guerra do Paraguai (1864-1870). A guerra trouxe diversas modificações na sociedade brasileira, anteriormente a ela o exército possuía uma posição marginal, o que mudou com a guerra que trouxe uma espécie de espírito de corpo militar que até então era inexistente no Brasil. O exército começou a ter um sentimento de possuir uma vocação messiânica em relação a nação, considerado a partir de então como um suporte da integridade nacional, uma instituição que todos os brasileiros estariam presentes independente de sua origem etnocultural. (Hurt, 2012, p. 486-487).

Com a Proclamação da República em 1889, ocorreu novamente mudanças nos símbolos nacionais. A proclamação, assim como a independência, não possuiu origem em uma vontade nacional, até porque não teve participação popular nenhuma, a frente do processo estava sobretudo um grupo de militares, que novamente se apresentavam como um elemento “importante”. Uma Proclamação da República de última hora sem a participação direta do povo, necessitava manifestar sua legitimidade e para isso foi utilizado os símbolos oficiais, a bandeira e o hino, que mais tarde foram fixados como oficiais por meio de decreto. De acordo com Hurt (2012, p. 490) nesse contexto, ocorreu uma “guerra de símbolos”, uma disputa pela interpretação que se pretendia conferir à República.

Logo após a proclamação se estabeleceu uma nova bandeira. Ela se tratava de uma versão verde e amarela da bandeira estadunidense, com um quadro negro no canto superior esquerdo com 20 estrelas estampadas. Contudo, muitos se indignaram com esta bandeira, principalmente os positivistas, seguidores da filosofia positivista de Auguste Comte, que se tornou bastante popular no Brasil, principalmente entre a mocidade militar muito influenciada por Benjamin Constant. As críticas argumentavam que essa bandeira era muito pouco nacional e que não tinha nada ligado ao país.

A partir das críticas a nova bandeira, os positivistas encarregaram o pintor Décio Villares de desenhar um modelo alternativo. No novo projeto de bandeira, o fundo verde, o losango amarelo e a esfera azul foram mantidos, para manter um significado de transição entre o passado e o presente. Os elementos que remetiam a antiga dinastia reinante, como a cruz da Ordem de Cristo, a esfera armilar e coroa imperial, foram suprimidos no novo projeto, permanecendo apenas as cores verde e amarelo. Os ramos de tabaco e café, que simbolizavam a agricultura, também foram retirados, para os positivistas esses elementos não estavam mais

ligados ao progresso, em seu lugar estavam a indústria e a exploração de recursos naturais. No lugar dos símbolos monárquicos retirados foi colocado uma esfera azul celeste coberta por estrelas, representando os 20 estados que existiam na época, e no centro se encontrava uma faixa com o lema positivista “Ordem e Progresso”. Mesmo com várias mudanças de regime e Constituição, a bandeira de 1889 permaneceu idêntica até os dias de hoje e se tornou o símbolo essencial do país. (Hurt, 2012, p. 492).

Em relação ao hino, em novembro de 1889, o governo provisório promoveu um concurso para encontrar a melhor melodia para o futuro hino. Participaram 36 compositores, onde a melodia escolhida foi a de Leopoldo Miguez. Contudo, o povo manifestava demonstrando sua preferência pelo hino imperial. Sendo assim, em janeiro de 1890, por meio do decreto 171, o antigo hino foi declarado Hino Nacional. Em 1908, Joaquim Osório Duque-Estrada redigiu uma nova letra, que foi declarada texto oficial do hino em 1922, na celebração do centenário da Independência. (Hurt, 2012, p. 494)

Além dos símbolos oficiais, houve várias tentativas de criar outros símbolos para a nação, já que não existia mais um monarca que se encarnava o país. Assim como na França existia Marianne, a alegoria feminina da liberdade que se tornou a encarnação da nação como República, que é encontrada de maneira recorrente a partir de meados do século XIX, no Brasil também ocorreu a tentativa de criar uma alegoria feminina que representasse a República, mas de maneira geral a ideia não deu muito certo, não causava nenhum impacto no imaginário coletivo dos brasileiros.

Hurt (2012, p. 498) argumenta que existe várias razões para o insucesso da alegoria feminina da República no Brasil, todavia, ele destaca que um dos principais era o fato do país ser muito marcado pela tradição católica e por esse motivo já possuir Maria como símbolo feminino. Por outro lado, no Brasil a mulher só possui papéis atribuídos a vida privada e nenhum a vida pública, diferente da França, onde tanto na Revolução Francesa quanto em movimentos revolucionários posteriores, as mulheres possuíam um papel ativo. No Brasil, não havia membros femininos.

Outro evento bastante comum para a construção da identidade nacional são as figuras dos heróis da nação. Não inovando em nada novamente, houve a tentativa de estabelecer os pais fundadores da República, assim como os *founding fathers* dos Estados Unidos. No Brasil, os pais fundadores seriam os instigadores da Proclamação da República. Contudo, eles defendiam concepções republicanas muito divergentes, Deodoro da Fonseca tinha preferência em uma república militar, Benjamin Constant, por sua vez, optava por uma república mais

socrática, segundo a terminologia de Comte, e Quintino Bocaiuva preferia uma liberal. Devido a defesa de concepções bastante divergentes, os três não estavam aptos para assumir um papel consensual de pais fundadores. (Hurt, 2012, p. 499).

A figura histórica que substituiu a tentativa falha foi Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que funcionava como uma espécie de mito de origem. Em 1789, a província de Minas Gerais estava sofrendo com os impostos extremamente altos, mesmo que a produção de ouro declinasse constantemente. Sob a chefia de Tiradentes, se juntava personalidades importantes da província, fomentando assim uma conspiração, a Inconfidência Mineira. “Um dos conspiradores traiu e revelou todo o episódio ao governo. Tiradentes foi preso em maio de 1789. Após um longo processo, foi condenado à morte, enforcado em 21 de abril de 1792 e esquartejado” (Hurt, 2012, p. 500).

Em 1872, a história de Tiradentes foi revivida pelo livro “História da conjuração mineira”, do pesquisador Joaquim Noberto de Souza e Silva. Diferentemente do que já estava difundido na cultura popular, o historiador enfatizava que o papel de Tiradentes não havia sido tão relevante como se acreditava, que após a sua prisão seu engajamento político tinha se tornado em um engajamento religioso. Contudo, muitas personalidades republicanas contestaram essa versão, até porque Tiradentes já havia se tornado um mito, um herói que morreu por seus ideais, sendo chamado muitas vezes de “Cristo das massas”. Em 1890, o aniversário de sua morte, 21 de abril, foi decretado como feriado nacional. (Hurt, 2012, p. 500).

Assim como ressalta Hurt (2012, p. 502) a República teve, um limitado êxito na tentativa de criar símbolos, os símbolos que se fixaram – a bandeira, o hino, os brasões – se repousaram sobre a tradição imperial anterior, não criando sólidas raízes na iconografia do povo. Símbolos esboçados por uma elite política e seus artistas, ou seja, símbolos estatais e não nacionais, mas que devido a sua sobrevivência, acabaram se tornando símbolos nacionais ao lado de outros não oficiais como o carnaval e o futebol.

2.2. Os setores político, econômico e social na Primeira República

Com o advento da República e as mudanças ocorridas nas instituições e forças sociais, o setor político brasileiro na Primeira República apresenta-se com bases aparentemente sólidas presumindo do modo como continuavam a encaminhar os acontecimentos de natureza política. Entretanto, mesmo com as alterações realizadas, o Estado brasileiro permanece e até mesmo preserva os imperativos tradicionais do Império. Como estudiosos da Primeira República,

Nagle (1974, p. 3) conclui de forma ousada, que o setor político foi o que menos mudou com a República, o famoso mudou e não mudou nada. (Nagle, 1974, p. 3).

Outro elemento político que permaneceu o mesmo após o regime republicano foi o coronelismo. As raízes dos coronéis remontam ao Império. O título de coronel havia se originado na distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, logo após a Independência. A função dos coronéis era defender a Constituição, contribuir na manutenção da ordem prevenindo possíveis revoltas e auxiliar no policiamento local e regional. “Todos os habitantes livres do país se integravam nos diversos escalões da Guarda Nacional; os chefes locais mais prestigiosos automaticamente ocupavam nela os postos mais elevados, eram coronéis”. Após a extinção da Guarda Nacional, o termo “coronel” permaneceu sendo utilizado para denominar àqueles sujeitos que detinham grandes parcelas do poder econômico e político. Os coronéis eram uma espécie de elemento-chave para se compreender as linhas políticas existentes entre os grupos e subgrupos da estrutura tradicional brasileira. (Queiroz, 1989, p. 156).

Os republicanos acreditavam que com o advento do novo regime, o sistema coronelista se anularia devido a modificação do processo eleitoral. Com a Constituição de 1891, o direito ao voto passou a contemplar todos os cidadãos brasileiros ou naturalizados que fossem alfabetizados, com isso acreditava-se que com um amplo eleitorado poderia se exprimir livremente a escolha de cada um, porém, verificou-se que a extensão do direito ao voto somente aumentou o número de eleitores, mas que estes, continuavam a obedecer às ordens dos “mandões” políticos existentes.

A base da antiga estrutura eleitoral se alargara, porém os Chefes políticos locais e regionais se mantiveram praticamente os mesmos, e continuaram elegendo para as Câmaras, para as Presidências dos Estados, para o Senado, seus parentes, seus aliados, seus apaniguados, seus protegidos (Queiroz, 1989, p. 153).

Assim como o alargamento do direito ao voto não interrompeu o coronelismo, a implantação do regime republicano também não destruiu as bases materiais do sistema coronelista, composta por grandes latifúndios e grandes clãs rurais, pelo contrário, tal sistema alimentou-se ainda mais das formações oligárquicas, alcançando seu ponto mais alto com a política dos Governadores ou política dos Estados. Com a instituição do Federalismo, recorreu-se cada vez mais as forças dos coronéis, que foram se fortalecendo gradativamente como chefes das oligarquias regionais, chegando a atuar como as principais forças esferas dos Governos Estaduais e Federais. (Nagle, 1974, p. 4).

A política dos Estados instituiu o princípio no qual “o que pensam os Estados, pensa a União”, justificado pela inexistência de organizações partidárias fortes que concentrasse a

autoridade e pelo regime federativo. Dessa forma, transformaram os Governadores dos Estados (denominados Presidentes na época) como eleitores dos Presidentes da República, onde eram escolhidos apenas aqueles que os governadores queriam. E não demorou muito até que a política dos Estados se tornasse a política dos dois grandes Estados, Minas Gerais e São Paulo, que se alternavam no exercício da Presidência da República.

[...] inaugurava-se, assim, o rodízio mineiro-paulista, a tradução da “política dos Estados” na “política do café-com-leite”⁴. Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela “política dos Governadores”, delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição do poder. É este o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República (Nagle, 1974, p. 5).

Houve várias reações contra essa forma de composição do poder mostrando um grande esforço para romper o sistema de representação coletiva vigente, uma tentativa de “republicanizar a República”. Grande parte dessas reações ocorreram especialmente na última década da Primeira República. De acordo com Nagle (1974, p. 11), a partir de 1920, o país passou por um clima de efervescência ideológica e inquietação social, provocado pelas campanhas presidenciais; as lutas reivindicatórias do operariado; as pressões da burguesia industrial etc. Foi um período frutífero para a confluência de diferentes formas de pensamento e movimentos político-sociais, todos pensando na temática republicana. Podemos citar como um desses movimentos o nacionalismo.

Em relação ao setor econômico brasileiro na Primeira República, podemos compreendê-lo, principalmente a década dos anos 1920, como a fase de implantação do capitalismo no Brasil. O sistema econômico de base colonial que persistia no país caminha para um tipo mais autônomo, marcando o início da transição do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial.

Neste período o café era o principal produto e não apenas para a economia brasileira da época, mas para toda a sociedade. Como já destacamos anteriormente, a política dos Estados ou a política dos Governadores era dominada pelos estados de Minas Gerais e São Paulo e isso não era apenas por mera aleatoriedade, os dois estados eram os maiores produtores de café do país.

A economia cafeeira se formou como nova fonte de riqueza para o país por volta do segundo e do terceiro quartel do século XIX. Contudo, foi após o advento do regime republicano que o café se constituiu a principal mercadoria, em especial para o mercado

exterior. Devido a esses fatores, as lavouras de café foram as que mais mereceram cuidados de órgãos públicos, a famosa política de valorização do café.

A política de valorização do café transformou-se no principal “instrumento do domínio de uma classe sobre toda a máquina do Estado”⁵ – domínio de uma classe, pelo domínio de determinados Estados.

[...] Constantemente foi necessário fazer emissões e, principalmente, empréstimos, para manter a política de valorização e defesa⁸; tal política não só estimulou a produção de outros países, que passaram a concorrentes, como elevou despropositadamente a produção interna⁹ (Nagle, 1974, p. 13).

Até então, praticamente inexistia outras opções de organização da atividade econômica além da produção do café, em razão disso, se investia cada vez mais nela. A industrialização não se desenvolveu de maneira simples e nem rápida no Brasil. A partir de meados da década de 1910, a industrialização começa a se consolidar por diversas razões, principalmente, devido à desvalorização cambial e a dificuldade de importação de mercadorias durante a Primeira Guerra Mundial; as condições inerentes ao desenvolvimento da produção cafeeira e a concentração de renda gerada pelo processo de socialização das perdas, onde os produtores de café apropriavam-se de parte da renda real de outros setores econômicos. (Nagle, 1974, p. 14).

Outro fenômeno que dificultava o processo de industrialização era o ruralismo. Os ruralistas defendiam a tese, segundo a qual, o Brasil era uma nação agrícola, onde a felicidade do brasileiro estava e sempre estará ligada ao meio rural. “[...] as atividades agrícolas são consideradas como as verdadeiras produtoras de riqueza, enquanto às atividades industriais se atribui a improdutiva tarefa de simples manipuladora e exploradora da riqueza produzida pela terra” (Nagle, 1974, p. 15).

No entanto, a força do modo de produção capitalista, não conhece fronteiras e paulatinamente destrói os empecilhos que dificultavam o desenvolvimento da industrialização no país, e com a crise de 1929, ficou evidente que era impossível manter a economia brasileira com bases tão frágeis e “única” como a produção de café.

Evidentemente que a Primeira República foi marcada por uma grande inquietação social e diversas alterações ocasionadas pelas transformações na esfera política e econômica. Esse período, em especial a década de 1920, possuía suportes sociais mais viáveis para novas correntes ideológicas e tentativas de recomposição do poder. Aqui surgiram múltiplas novas orientações ideológicas, como o nacionalismo, tenentismo, catolicismo etc. Orientações que lutavam tanto para conservar ou para reformular a ordem social. (Nagle, 1974, p. 23).

Um importante elemento que impulsionou consideravelmente alterações no setor social foi o processo imigratório. Mesmo tendo seu auge em torno de 1888 a 1914, a imigração

continuou significativa no último decênio da Primeira República. Do ponto de vista demográfico, o número de estrangeiros é pequeno em comparação com a população nacional. Todavia, interessa-nos a natureza qualitativa desse processo para determinadas alterações no plano social. (Nagle, 1974, p. 24).

A imigração constitui-se como base significativa para transformações ocorridas nas relações trabalhistas e o próprio mercado de trabalho em si. Como os imigrantes já haviam vivenciado um processo diferente nos seus países de origens, ao chegar no Brasil, exigiam novos padrões de comportamento nas relações de proprietário-trabalhador. Além de mudanças nas relações trabalhistas, os imigrantes também colaboraram bastante para a passagem das atividades artesanais para as industriais, colaborando assim para a industrialização e a urbanização difundindo novas ideias no campo social, desencadeando considerável participação nas lutas sociais e desenvolvimento da consciência de classe do operariado. (Nagle, 1974, p. 24).

[...] Aos poucos, a feição tradicional das cidades – simples prolongamento do sistema de vida rural e núcleo de atividades puramente comerciais – vai-se alterando, e se inicia o processo de desarmonia entre a cidade e o campo. Nesse sentido, a urbanização teve efeitos antipatriarcais, pois colabora para a passagem do estilo de vida agrário-comercial para o baseado na civilização urbano-industrial (Nagle, 1974, p. 25).

Não podemos negligenciar a importância da urbanização para as transformações ocorridas na esfera social. Seu aumento na Primeira República foi decorrente do desenvolvimento do processo de industrialização. Com ela surgia um novo sistema de valores divergentes daqueles existentes até então, ocasionando uma desarmonia entre a cidade e o campo, onde o ruralismo aparece novamente como um componente anti-industrialista e anti-urbano.

2.3. As Ligas Nacionalistas

Com a Primeira Guerra Mundial o significado anterior de nacionalismo foi alterado. Já não bastava apenas ter um amor natural à pátria calcado na sua grandeza territorial e nas qualidades das raças que a constituem. As novas correntes nacionalistas propunham a organização de lutas e movimentos que deveriam atuar na salvação do país. Para elas dois elementos eram primordiais para a cura dos males brasileiros: a saúde e a educação, especificamente a difusão do ensino. (Oliveira, 1990, p. 146).

De acordo com Paiva (2003, p. 99) as ideias relacionadas a difusão do ensino que eram importantes nos últimos anos do Império e no início da República, haviam sido deixadas de lado no início do século XX, devido a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia de grupos agrário-comerciais. Contudo, com a Primeira Guerra Mundial volta a cena o problema educativo, levando diversos grupos a se concentrarem na questão. Ignorando todas as múltiplas transformações que o Brasil passou no decorrer dos anos, atribui-se todos os problemas existentes no país como resultados da precária difusão do ensino, ocasionando uma intensa campanha contra o analfabetismo.

Todo esse redimensionamento dos problemas educacionais observado nos últimos quinze anos da Primeira República está ligado às transformações que se operam nos setores econômico, social e político da Nação: ao fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à consequente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana (Paiva, 2003, p. 99).

O movimento em favor da difusão do ensino foi bem forte até a década dos anos 1920 e possuía um caráter geral, se referia tanto a crianças, como adultos mesmo que marginalmente. Além disso, ele também se interessava na ampliação de oportunidades de instrução profissional. Com o crescimento da população o problema de instrução no país aumentava e com a descentralização agravava-se essa situação, pois, ela provocava total ignorância da União perante os movimentos educativos dos Estados. (Paiva, 2003, p. 102).

A enorme preocupação com a educação oriunda da guerra, levou as primeiras manifestações nacionalistas aparecerem de maneira mais sistemática e influenciadora da educação escolar, com uma ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, isto é, com acentuada nota patriótica. Obras que pretendiam propiciar às crianças e adolescentes uma imagem do país por meio do sentimento de amor à pátria. (Nagle, 1974, p. 44).

Segundo Nagle (1974, p. 44) a doutrinação nacionalista iniciada no campo da educação escolar foi a que mais repercutiu, além disso, também foi a que obteve maior continuidade. A nacionalização da escola primária também era um importante foco dos sentimentos nacionalistas, processo que foi desencadeado pela situação das colônias de imigrantes no sul do País.

No início da República surgiram diversos autores que escreviam sobre o cotidiano para informar e divertir a população. Dois autores que se destacaram foi Olavo Bilac e Alberto Torres, que além de figuras consagradas da época, foram primordiais para a expansão do nacionalismo no Brasil.

Uma das características mais marcantes no pensamento de Bilac era a sua defesa a educação primária e o serviço militar obrigatório para a salvação da nação. Considerava que sem educação não haveria povo nem civilização e sem o serviço militar obrigatório não seria possível formar brasileiros dignos e conscientes para a condução ao triunfo da democracia. Contudo, mesmo ressaltando a importância do serviço militar, Bilac afirmava não ser e nem defender o militarismo, seu desejo era que Exército fosse o povo e que cada brasileiro se orgulhasse de possuir o título de cidadão soldado. (Oliveira, 1990, p. 120).

Nunca fui, não sou, nem serei militarista [...]. O melhor meio para combater a possível supremacia da casta militar é justamente a militarização de todos os civis [...]. Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão: o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória: é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatória (Bilac, 1917, p. 7).

Um dos principais opositores de Bilac foi Alberto Torres. Diferente de Bilac que atuava como membro na Liga Brasileira pelos Aliados na Primeira Guerra Mundial, Torres assumia a posição de que o ideal não era a vitória dos Aliados e nem da Alemanha, mas sim o prolongamento do conflito para enfraquecer as tendências imperialistas das grandes potências, o que ocasionaria em benefícios para o Brasil e os demais países da América Latina.

O pensamento de Torres se caracteriza pela luta contra a guerra e a paz armada. Para ele enquanto houvesse direitos e políticas de guerra, Exército e Marinha, ou ao menos ameaça de guerras, haverá guerras. Somente os governos das grandes potências e pequenos grupos de industriais ligados a guerra viam as lutas armadas como sinônimo de progresso. O espírito militarista se apresenta como uma defesa nacional contra os inimigos externos, mas de fato, o que ele representa é a defesa dos governos contra seus adversários internos, ou seja, aqueles que possuem divergências as suas ordens. (Oliveira, 1990, p. 121).

Torres defendia que o nacionalismo não é apenas uma aspiração sentimental, que imaginava um colorido mais forte para o sentimento ou conceito patriótico. Ele é um movimento de restauração conservadora e reorganizadora, uma necessidade para o povo jovem que sem formar uma base forte jamais chegará em certa idade. O autor também se apresenta como um importante formulador do pensamento agrarista no Brasil. Ele enxergava a agricultura como a verdadeira criadora de riquezas, mas não seria qualquer agricultura, aquela que representa os grandes latifúndios apenas serviam para impedir a prosperidade, são as pequenas propriedades que possuíam a capacidade de exercer a verdadeira agricultura levando a nação a prosperar. (Oliveira, 1990, p. 124).

O pensamento de Torres se fez presente na Propaganda Nativista e na Ação Social Nacionalista, dois importantes movimentos nacionalistas da Primeira República, através de Álvaro Bomilcar e Afonso Celso. Já Olavo Bilac representa a congregação dos espíritos nacionalistas, que irá provocar a formação da Liga de Defesa Nacional. A campanha de Bilac é considerada um marco para o surgimento das primeiras estratégias de propagação de ideias nacionalistas no Brasil. Em 1915, Bilac iniciou uma jornada de conferências para os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo, com o objetivo de despertar a nação a respeito da “gravidade moral” enfrentada pelo país. Essa conferência de Bilac lançou as sementes para a formação da Liga de Defesa Nacional, a mais ampla e influente organização nacionalista do período.

[...] o Brasil “padece e sofre da falta de crença e de esperança”. Na verdade, há desânimo, falta de solidariedade, ausência de crença e aspirações comuns; governa o interesse de cada um, o arrivismo. E nada se tem feito para a “definitiva constituição de nossa nacionalidade”. Com efeito, os “políticos profissionais” nada mais são do que “pastores egoístas do rebanho tresmalhado”; as classes populares “mantidas na mais bruta ignorância, mostram só inércia, apatia, superstição, absoluta privação de consciência”; a língua pátria e o passado tendem a desaparecer com a prosperidade da língua e dos costumes dos imigrantes europeus (Nagle, 1974, p. 44-45).

A Liga de Defesa Nacional foi fundada em 7 de setembro de 1916, por iniciativa de Olavo Bilac, Miguel Calmon e Pedro Lessa. A Liga tinha como objetivo geral reunir os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes, independentemente de qualquer credo político, filosófico ou religioso. Esse objetivo é desdobrado em diversos outros objetivos menos gerais tais como:

[...] manter a ideia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associação de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo (Nagle, 1974, p. 45).

Mesmo tendo um objetivo maior e outros menores, alguns foram mais privilegiados pela Liga, como o serviço militar e a educação cívico-patriótica, que eram acima de tudo impregnadas de um forte sentido disciplinador. O serviço militar era justificado para combater o perigo externo representado por supostas ameaças externas ao Brasil, já a instrução serviria para fazer frente ao perigo interno provocado pela quebra da unidade nacional, pela falta de instrução etc. A instrução centralizava-se em uma pregação nacionalista direcionada para a formação da consciência nacional. A Liga ainda difundia um conjunto de ideias mostrando que a disciplina e a ordem eram imprescindíveis para a pátria. Ressaltava-se a importância da

“liberdade sem excesso”, “o respeito às leis e à autoridade” de forma que os cidadãos instruídos não questionassem a ordem vigente (Nagle, 1974, p. 46). Eles eram integrados a sociedade por meio da instrução militar, mas a direção do país deveria caber aos verdadeiros homens (os dirigentes) e para isso os dirigidos deveriam ter disciplina para manter a ordem. (Paiva, 2003, p. 106). Os verdadeiros homens para Bilac eram apenas os indivíduos brancos e ricos pertencentes a elite do país.

Com o sucesso da Liga de Defesa Nacional, seus ideários disseminaram rapidamente ocasionando a formação de outros movimentos com propósitos de mobilização semelhantes, como a Liga Nacionalista do Brasil e as Ligas Nacionalistas estaduais. De acordo com Nagle (1974, p. 47) as Ligas estaduais representam outro modo de formular o nacionalismo brasileiro, reforçando e ampliando a pregação nacionalista desenvolvida pela Liga de Defesa Nacional. Entre as estaduais, a Liga Nacionalista de São Paulo foi a que obteve maior influência e continuidade de ação. A Liga de São Paulo, assim como as demais ligas estaduais, mantinha determinados propósitos da Liga de Defesa Nacional, todavia, acrescentava-se outros objetivos a sua proposta, como por exemplo, o combate a abstenção eleitoral, a verdade eleitoral e todas as fraudes que corrompem e viciam o exercício do voto. Este novo objetivo é o que diferencia a Liga Nacionalista de São Paulo e a Liga de Defesa Nacional. Enquanto a segunda estava bastante ligada as questões de natureza militar, a liga paulista estava bem mais comprometida com questões relacionadas a natureza política.

Os nacionalistas da liga paulista partiam da questão de degradação dos costumes políticos. Para eles era inadmissível que a vontade nacional fosse representada apenas por trinta e cinco por cento da população. Nessa época somente os alfabetizados poderiam votar e como mais da metade do país era constituída de analfabetos, o número de eleitores era irrisório. Com isso, a Liga Nacionalista de São Paulo impunha uma forte campanha de combate ao analfabetismo por meio da instrução popular, com o objetivo (segundo eles) de substituir a vontade de uma minoria insignificante que fala e vota, pela verdadeira vontade nacional representada pela maioria. Contudo, é importante destacar que a disseminação da instrução popular para combater o analfabetismo difundida pela Liga, não se desenvolveu por “razões patrióticas”, por mera humanidade ou porque eles estivessem realmente preocupados com os interesses e necessidade de toda a população, eles buscavam alfabetizar a maior parte da população para ampliar as bases eleitorais para se recompor o poder político.

Por fim, diversos membros da Liga Nacionalista de São Paulo se envolveram na revolta tenentista de 1924, o Segundo 5 de julho, o que provocou seu fechamento por força de decreto

presidencial. Após o seu fechamento foi criado o Partido Democrático de São Paulo em 1926, sendo a liga paulista um dos principais movimentos precursores para a criação do partido. (Oliveira, 1990, p. 148).

Além da Liga de Defesa Nacional, cuja preocupação maior diz a construção de uma consciência cívico-patriótica e o serviço militar da população, e da Liga Nacionalista de São Paulo que estava mais ligada ao fenômeno eleitoral, existia uma terceira vertente com raízes no Rio de Janeiro apresentadas pela Propaganda Nativista e a Ação Social Nacionalista. Ambas as orientações seguiam ideais e princípios já difundidos pelas duas ligas, apenas com algumas redefinições e acréscimos de acordo com seu contexto doutrinário. Podemos destacar alguns pontos divergentes, como: “manter a religião católica, libertar o meio intelectual de ficção dos valores portugueses, nacionalizar o comércio e a imprensa lusitanos, valorizar o mestiço; além desses, critica a hegemonia paulista e luta pela defesa da civilização agrária” (Nagle, 1974, p. 49-50).

Os representantes da nova vertente se agrupavam, em torno da revista *Brazílea*, fundada em 1917, por Álvaro Bolmizar e Arnaldo Damasceno Vieira, juntamente com a colaboração de Jackson de Figueiredo e Afonso Celso. A revista circulou até junho de 1918 e posteriormente, em agosto de 1931, ela foi relançada. Com diversos pontos pouco usuais por revistas da época, a “*Brazílea* inaugurou um modo diferente de perceber o temário nacionalista, no qual se associa um linguajar inédito, menos verboso, mais cáustico e menos genérico, combinando com um padrão panfletário na comunicação de ideias” (Nagle, 1974, p. 50).

Em 1919, Bolmizar fundou o movimento nacionalista denominado Propaganda Nativista. Apresentava-se como um movimento político em busca da emancipação econômica e pela defesa dos ideais democráticos e republicanos, além de também pretender despertar a solidariedade entre as nações americanas, resguardar o mercado de trabalho para os brasileiros e regulamentar a imigração de forma que está se dirija apenas para serviços de lavouras. (Oliveira, 1990, p. 150).

Nagle (1974, p. 50) destaca que existe uma grande diferença entre a Propaganda Nativista e os demais movimentos nacionalistas anteriores, devido ela ter uma maior percepção de alguns aspectos da realidade brasileira que anteriormente eram excluídos das cogitações nacionalistas, como por exemplo, a incorporação das mulheres no movimento. Entretanto, essa percepção só ficou no nível de verificação, apenas se reconheceu que existia tais problemas bem razoavelmente, mas faltava arcabouço teórico para uma interpretação mais consciente.

Em 1918, a revista *Brazílea* foi interrompida, em seu lugar foi criada a revista *Gil Bras* em fevereiro de 1919, se autodenominando uma espécie de panfleto de combate. Compartilhando de ideias semelhantes a Liga Nacionalista de São Paulo, a *Gil Bras* defendia a obrigatoriedade do voto como uma forma da qual o povo brasileiro alcançaria de maneira mais rápida a sua emancipação. (Oliveira, 1990, p. 151).

Sob a influência da Propaganda Nativista, em 1920, foi fundado outro movimento, a Ação Social Nacionalista, presidida e fundada por Afonso Celso. A Ação Social Nacionalista se apresentava como uma instituição defensiva cívico-patriótica que tinha a revista *Gil Bras* como seu órgão oficial. O novo movimento continuava com diversas preocupações de movimentos anteriores como a emancipação do Brasil, a valorização de tudo que é brasileiro, o civismo e a união de brasileiros natos.

Um ponto bastante evidente na Ação Social Nacionalista era seu compromisso com o catolicismo, mesmo se denominando como um movimento sem cunho político ou religioso. O próprio lema da *Gil Bras*, revista do movimento, era “Pela Brasilidade e Pelo Catolicismo”. Esse era um dos principais pontos divergentes da Ação Social Nacionalista e a Propaganda Nativista. Além da diferença da Propaganda Nativista defender ideias republicanas e a Ação Social se comprometer com a ordem constituída, também podemos notar acentuados princípios católicos nas idealizações da Ação Social. Podemos exemplificar com o fato que mesmo que os dois movimentos defendessem o combate ao analfabetismo, a Ação Social Nacionalista dá uma enorme ênfase ao desejo de incluir nesta campanha a difusão do ensino religioso nas escolas públicas, fortalecendo o papel do catolicismo no ideário nacionalista brasileiro. (Oliveira, 1990, p. 156).

“A Brasilidade não é concebível sem o Catolicismo”, e tanto assim é que à sombra da Igreja o povo brasileiro foi atingindo os seus destinos históricos, já desde os inícios da nacionalidade. Isso serve para provar que “A noção sociológica do nacionalismo não pode estar separada da noção moral do catolicismo”.²⁸ Essa impregnação não é fenômeno superficial; pelo contrário, constitui ponto de partida para ulteriores elaborações. Na verdade, irá repercutir nos quadros gerais do pensamento e da ação dos nacionalistas, especialmente quanto aos princípios da liberdade e da autoridade – governo democrático e governo “forte” (Nagle, 1974, p. 51-52).

A Ação Social Nacionalista também apresentava um importante traço anticospopolita, que se estende ao princípio da volta ao campo. Para o programa o Brasil era um país essencialmente agrícola, por esse motivo as iniciativas que deveriam ser prestigiadas eram aquelas que são exercidas pela zona rural. Em contrapartida, o urbanismo e a corrupção eram elementos que estavam intimamente ligados. (Nagle, 1974, p. 53).

Além da Propaganda Nativista e a Ação Social Nacionalista que estavam integradas no grupo em torno da revista *Brazílea*, outro movimento nacionalista se desenvolveu nesse interior, se destacando por ser um movimento de agrupamento de católicos, tendo como órgão a revista *A Ordem* e como organização o Centro D. Vital.

De acordo com Oliveira (1990, p. 164) a revista *A Ordem* se denominava como o órgão de catolização das leis e da intelectualidade brasileira, defendendo que o catolicismo era a única religião que respeitava a autoridade e o uso legítimo da razão. O grupo ainda elegeu o liberalismo como seu alvo principal, já que para eles o direito de comandar derivava de Deus e não de qualquer outro princípio.

Com a enorme efervescência ideológica no início da Primeira República e com as diversas modificações advindas do novo regime, um clima de necessidade de alterações nas bases da sociedade brasileira tomou conta dos movimentos da época. O Brasil ainda estava muito distante das grandes nações do mundo e para alcançá-las seria necessária uma reforma e aqui se encontra a crença de que a escolarização era o motor da História, a forma mais acabada de se responder os desafios propostos pelas transformações sociais.

A partir desta crença da escolarização como salvação do país, vários movimentos atribuíam cada vez mais importância para o tema da instrução em seus diversos níveis e tipos. Nesse período a escolarização era tratada tanto por intelectuais ou educadores, quanto por homens públicos, desta forma ela servia para propósitos extrapedagógicos e extraescolares. Como já ressaltamos inicialmente, as ligas em especial a de São Paulo é um bom exemplo. A Liga considerava a educação essencial, defendendo que era por meio da disseminação da escola primária que seria possível proporcionar a aquisição dos pontos políticos dos cidadãos. Nesse contexto a escolarização era importante considerando as necessidades políticas “[...] devido a isso, e não a outros argumentos, quaisquer que sejam, a escolarização ganha prestígio. Toda a atuação da liga foi motivada por essa exigência, manifestamente declarada [...]” (Nagle, 1974, p. 102).

2.4 O nacionalismo na Era Vargas

Como foi assinalado no início do capítulo, a Primeira República foi marcada pela política dos Governadores, também conhecida como política café com leite, onde ocorria uma alternância entre paulistas e mineiros frente a presidência da República. Todavia, no final da Primeira República ocorreu o rompimento da política café com leite ocasionando em inúmeras

mudanças na política brasileira. Washington Luís, presidente paulista, acabou por apoiar como candidato a sua sucessão um representante de seu estado, Júlio Prestes. Tal fato gerou insatisfação entre os mineiros, passando o Partido Republicano Mineiro (PRM) para a oposição, formando-se, assim, a Aliança Liberal (AL) que agregava forças oligárquicas dissidentes e outros segmentos insatisfeitos com as questões políticas do país. Por fim, a AL apoiou Getúlio Vargas, gaúcho, para presidência e João Pessoa, paraibano, como vice. (Farias & Vieira, 2007, p. 74).

Em 1930 ocorrem as eleições presidenciais, levando a vitória do paulista Júlio Prestes. De acordo com Farias & Vieira (2007, p. 74) o candidato a vice pela chapa da Aliança Liberal, João Pessoa, é assassinado na Paraíba. O crime foi comprovado como um crime passional, entretanto, o fato foi utilizado pelos movimentos ligados a AL como decorrente de confrontos políticos. Após esse evento as forças derrotadas voltaram a se mobilizar. Sendo assim, em 3 de outubro de 1930 é deflagrado no Rio Grande do Sul, posteriormente em Minas Gerais e na Paraíba, um levante contra o governo, levando a deposição de Washington Luís em 24 de outubro de 1930. Pouco tempo depois com o apoio dos oposicionistas, Getúlio Vargas ascende ao poder provisoriamente, e em 1934 é eleito presidente pelo Congresso.

Em sua fase inicial, Vargas enfrentou múltiplas instabilidades políticas geradas pelos conflitos de interesses das diversas facções que o apoiavam. Os tenentistas, por exemplo, reivindicavam sua plena permanência até a realização de efetivas alterações radicais na ordem social. Os constitucionalistas, por sua vez, exigiam uma constituição como estratégia para frear o processo de centralização em vigor. Mesmo passando por essas turbulências, em 1937, Vargas consegue permanecer no poder através de um golpe de estado, culminando no Estado Novo, regime declaradamente autoritário. (Farias & Vieira, 2007, p. 87).

Segundo Bonet (2010, p. 16) o golpe de 1937 foi um complemento da revolução de 1930, onde organizava e realizava as aspirações levantadas em 1930, fazendo do novo regime uma continuação das tradições nacionais e não uma ruptura com o passado do país. Conforme a autora, os principais intelectuais do regime, como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Francisco Campos, defendiam que o Estado Novo seria a única forma de salvação nacional.

Estado Novo teria emergido da necessidade de salvação nacional – preservando a soberania, a integridade e o prestígio do Brasil – e de integração das instituições políticas com a realidade brasileira. Com isso, o Regime estaria de acordo com a realidade nacional e com suas tradições, sem se filiar a quaisquer ideologias estrangeiras; esse seria um dos motivos para ser considerado, por eles, nacionalista (Bonet, 2010, p. 16).

O Estado Novo pretendia ser um governo forte e nacionalista capaz de intervir nas questões políticas, econômicas e sociais por meio da adequação das instituições à realidade nacional e através do reforço do poder central, sempre visando o bem comum. Um dos principais focos do novo regime era restaurar a autoridade nacional, que para eles teria sido prejudicada pelo sistema federalista, onde algumas regiões eram consideradas mais importantes que outras. Para recuperar essa autoridade nacional aumentava-se o poder e a competência da União frente aos demais estados, afirma-se que o

[...] Brasil, dada a sua realidade peculiar, precisava de um regime assentado não em um partido único, como nos casos alemão e italiano, mas em um “presidente único”, isto é, “do Presidente que não divida com ninguém a sua autoridade; do Presidente em quem ninguém mande; do Presidente soberano, exercendo, em suma, o seu poder em nome da Nação, só a ela subordinado e só dela dependente” (Viana, 1939, p. 207 apud Abreu, 2014, p. 174).

A centralização política era um dos pontos principais do Governo Vargas, ela seria vista como a forma de vencer as mazelas presente nas estruturas políticas brasileiras. O regime federalista seria conservado no âmbito da administração regional para evitar sua predominância a ponto de dilacerar o país. Já o poder central seria revigorado para coordenar e distribuir as forças nacionais atendendo as reais necessidades do Brasil.

[...] o Estado Novo estaria realizando uma sadia política de unidade nacional, e isso seria um dos seus grandes méritos, pois o país não poderia continuar fragmentado regionalmente, desperdiçando suas atividades. Foi esse processo de centralização que permitiu, no Brasil, o fortalecimento da economia e a constituição de uma coletividade. (Bonet, 2010, p. 25).

Assim como em outros momentos históricos, mesmo com o poder mais centralizado no âmbito da União, as práticas coronelistas continuaram vigentes. A única questão que mudou em relação ao coronelismo foi o aumento da influência das forças federais, que poderiam atuar negativa ou positivamente nesse cenário. Os coronéis continuaram executando a escolha dos dirigentes do poder executivo, contudo, o Governo Federal passou a ter um poder de decisão sobre a queda ou consolidação de determinados grupos oligárquicos. (Bonet, 2010, p. 26).

Na Primeira República o Brasil era visto como um país atrasado que necessitava de desenvolvimento. Para isso, era preciso um Estado forte que concentrasse o poder em suas mãos de forma centralizada. Além dessa concentração de poder, outro elemento utilizado para o fortalecimento do Estado era o nacionalismo.

O nacionalismo era um dos grandes aspectos do projeto Estado Novo. Para Lauehass Jr (1986 apud Bonet, 2010, p. 19) ele se constituía como o centro da proposta estado-novista, guiando o planejamento do governo buscando o desenvolvimento total do país. O regime

varguista teria promovido o apogeu do nacionalismo brasileiro. O próprio Vargas em si, também passou a ser exaltado como “O grande salvador”, o “chefe popular”, o “pai dos pobres” etc. Expandiu-se uma literatura de exaltação, tanto do Estado Novo como de Vargas.

Vargas entra para a História do Brasil, segundo livros didáticos publicados no período, como herói e não como ditador. Ele é o homem que restabeleceu a ordem no seio da sociedade. [...] Criaram-se novos mitos e fortaleceram-se os velhos símbolos, dando-lhes uma roupagem oficial e, muitas vezes, científica. Recuperaram-se valores dentro os quais o culto aos heróis, líderes e símbolos da Pátria; a nacionalidade, a moral, ao trabalho e aos valores do catolicismo tradicional (Carneiro, 1990, p. 35).

Em relação ao nacionalismo no campo educacional durante a Era Vargas, a principal preocupação era a nacionalização da educação. Entre as décadas de 1930 e 1960 ocorre a consolidação do capitalismo e o conseqüentemente aceleração da industrialização, que por sua vez, leva a valorização da ideologia que proclamava a enorme importância da escola, destacando sua função na formação de mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho, ajudando, assim, na reconstrução da sociedade brasileira. (Brito, 2006, p. 12).

As leis que mais enfatizaram a ideologia nacionalista no ensino foram as Leis Orgânicas de Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema, redigida pelo então ministro da Educação e Saúde Pública da época, Gustavo Capanema. A Reforma Capanema estabeleceu que no ensino secundário estariam previstas a educação militar, sob o Ministério da Guerra e a educação religiosa de caráter facultativo. Dentro desse ambiente, criaram-se mitos referentes a Pátria, foi dado enorme ênfase aos símbolos nacionais, aos “grandes homens”, “grandes heróis”, entres eles Getúlio Vargas. (Brito, 2006, p. 15).

Mesmo preocupados com a nacionalização da educação a partir dos anos 1930, Brito (2006, p. 22) argumenta que tais medidas eram coerentes com o cenário político, econômico e social nacionalista da época, juntamente com o contexto internacional favorável a este ideário. Tais políticas estavam mais voltadas para a conformação de uma educação em bases nacionais do que para uma efetiva implantação de uma pedagogia autoritária, apesar de que, uma educação em bases nacionais também pode ser autoritária da mesma forma.

Com o fim do Estado Novo, o triunfo do nacionalismo no Brasil foi fortemente afetado. Nos anos subsequentes, principalmente os anos de 1940 até mais ou menos 1960, o nacionalismo foi perdendo seu lugar de destaque, ele ainda permanecia nos discursos referentes ao desenvolvimento da nação, mas não da mesma forma que possuía no governo varguista.

Nos anos da Ditadura Militar (1964-1985) o nacionalismo voltou a ter um certo destaque, estando constantemente presente nas propagandas divulgadas pelo governo militar, juntamente com sua enorme ênfase na disciplina “Educação moral e cívica”, presente nos

currículos escolares durante a Ditadura. A disciplina em questão previa o culto a pátria, em conjunto as tradições, instituições, símbolos e aos grandes homens e heróis da nação. Com o fim da Ditadura Militar, o nacionalismo foi novamente perdendo seu destaque e ficando em segundo plano, mas mesmo nos anos posteriores, ele jamais sumiu por completo das questões políticas, econômicas e sociais do Brasil.

2.5 O avanço de ondas neoconservadoras no campo educacional brasileiro

No Brasil contemporâneo, mais precisamente a partir de 2013, é possível notar um avanço de ondas conservadoras em diversos âmbitos principalmente no político, econômico e social. Trata-se na verdade de uma espécie de ressurgimento porque elas nunca desaparecem totalmente, em alguns momentos elas possuem seu pico de ênfase e em outros permanecem em segundo plano muitas vezes camufladas.

Antes de adentrarmos nesse novo avanço neoconservador, é importante primeiro entendermos o que de fato é o neoconservadorismo, como a expressão deriva do vocábulo conservadorismo, para compreender um é essencial entender o outro.

De acordo com Galvão (2019, p. 28) em seu sentido mais geral, o termo conservadorismo se refere à ideia de conservação, ou seja, a recusa de mudanças e grandes transformações na sociedade, ou ainda, a conservação do estado das coisas como eles se encontra. Os conservadores acreditam que as mudanças ocorridas na sociedade se dão de maneira lenta e natural e não forçadas por ideias teóricas.

Segundo Martins (2022, p. 14) algumas das principais características do movimento conservador, são: a defesa das instituições, juntamente com suas normas e valores, a defesa da propriedade privada, da família tradicional, da ordem e da hierarquia, do tradicionalismo e do aspecto antirrevolucionário.

O conservadorismo passou a ser amplamente usado no seu sentido político a partir do século XIX, logo após o seu surgimento no contexto da Revolução Francesa, como uma expressão de repúdio a revolução burguesa e aos demais movimentos que eram contra o sistema feudal e sua organização social. Inicialmente o conservadorismo se manifestava contra a revolução burguesa, sobretudo, a francesa. Contudo, um pouco adiante ele passou a se colocar contra qualquer revolução. (Martins, 2022, p. 14).

Com a consolidação de um sistema capitalista sofisticado, a burguesia cumpriu seu papel revolucionário se convertendo em classe dominante e após isso começou a utilizar a

ideologia conservadora para sua manutenção, a fim de defender sua propriedade privada, seus meios de produção e seus privilégios, isto é, seus interesses particulares. Sendo assim, a burguesia revolucionária cede lugar para uma atuação defensiva, voltada para a manutenção das instituições que eles mesmos criaram.

Desta maneira, o conservadorismo, que foi, em sua origem, instrumento de defesa do Antigo Regime, principalmente do catolicismo, torna-se ao passar da história um instrumento funcional para as classes dominantes, é neste sentido que surgem novas expressões do conservadorismo para atender os interesses de classe, sendo redimensionado, no sentido de defender a conservação daquilo que lhe for funcional (Martins, 2022, p. 15).

Assim como o nacionalismo, o neoconservadorismo é um termo de bastante complexidade. Martins (2022, p. 20) argumenta que a corrente ideológica se originou por volta do final dos anos 1960 nos EUA, em um contexto em que a crise do capitalismo atingia todo o mundo, mas principalmente o cenário estadunidense que acabara de sair da guerra com o Vietnã e enfrentava graves crises internas dada a alta taxa de inflação em partes ocasionadas pelos gastos com a guerra. Além dessa conjuntura de crise, estava ocorrendo uma expansão de movimentos sociais da contrarrevolução que buscavam contrariar e questionar as normas hegemônicas da sociedade, como por exemplo, os movimentos ligados as opressões sociais de classe, cor e gênero.

Nesse contexto, intelectuais conservadores acreditavam que o responsável por todos os problemas vivenciados era o Estado e sua intromissão na economia. A partir daqui o conservadorismo clássico começou a ser repensado, buscando uma nova reinterpretação para a ideologia, ocasionando a criação de uma nova corrente por meio de articulações de ideais já conhecidos por correntes do conservadorismo e do libertarismo. Com base nessas concepções esses intelectuais julgavam que a resposta para toda a crise seria reavivar o conservadorismo com essa nova roupagem, juntamente com o liberalismo clássico. Assim os problemas “seriam revertidos já que o livre mercado seria a solução, considerando que o Estado não mais regularia a atividade econômica, ou investiria em programas sociais evitando gastos públicos gerando endividamento e prejuízos à produtividade” (Martins, 2022, p. 21).

Os neoconservadores possuem diversas semelhanças com os neoliberais, principalmente relacionadas a gestão do Estado nos âmbitos políticos, econômico e social. Um ponto bem semelhante entre os dois é a defesa da religião como um instrumento manipulado pelas classes dominantes ao assegurar o ideal de família patriarcal que conserva o sistema de

opressão e exploração do capitalismo. Como nas palavras de Martins (2022, p. 25) se “utiliza da religião de forma irracional para justificar e naturalizar as expressões da questão social”.

Neto (2020, p. 58) argumenta que esse ressurgimento de ondas neoconservadoras ligadas ao que comumente é chamada de extrema direita, não é uma exclusividade do cenário brasileiro. Durante as últimas décadas é notável uma expansão da extrema direita nas eleições europeias, mesmo que em alguns casos não tenham alcançado o Poder Executivo. Alguns exemplos deste fenômeno é o partido *Rassemblement National* (Reunião Nacional), antiga Frente Nacional, liderada por Marine Le Pen, que nas eleições de 2017, munida de um discurso nacionalista com forte teor xenófobo, obteve 33,94% dos votos. Outros exemplos são o Partido da Independência (UKIP) britânico, o Partido Popular (DF) dinamarquês, o austríaco Partido da Liberdade (FPÖ) e o italiano Liga do Norte (LN). Saindo da Europa, ainda temos nos EUA, em 2016, Donald Trump que vence as eleições presidenciais e no Brasil em 2018, tivemos a vitória de Jair Bolsonaro (PL).

Após a vitória de Bolsonaro é perceptível o fortalecimento da ala mais conservadora, entretanto, esse fortalecimento começou bem antes das eleições gerais de 2018. Em 2013, um pouco após as eleições de 2014, quando Dilma Rousseff é reeleita, ocorre uma série de manifestações colocando em xeque uma grande polarização ideológica entre a população. Neto (2020, p. 46) divide essas manifestações em três fases distintas, sendo elas: os movimentos estudantis de 2013, a Grande Onda e os movimentos esparsos.

A primeira fase corresponde aos movimentos que vão até 13 de junho, onde acontece um nível menor de mobilização. Seu objetivo central se pautava na exigência da redução das tarifas do transporte público. Mesmo sendo organizado de forma horizontal os protestos eram convocados principalmente por movimentos sociais e estudantis ligados a escolas e universidades (Neto, 2020, p. 46).

O período denominado de a Grande Onda é referente as semanas posteriores ao 13 de junho. Nessa fase ocorreu inúmeros protestos com milhares de pessoas, as pautas eram bastante diversificadas indo desde a reivindicação de uma melhoria e ampliação de qualidade dos serviços públicos e até o descontentamento com os gastos na Copa do Mundo de 2014 e as denúncias de corrupção pública. Diferente da primeira fase que era mobilizada principalmente por meio dos movimentos sociais e estudantis, sua mobilização se dava por meio da imprensa, especialmente a televisão, e rede sociais na *internet*.

Os movimentos esparsos retornaram com alguns níveis de mobilização anteriores a 13 de junho, porém preservava-se a fragmentação das pautas. Para Neto (2020, p. 48) os

“movimentos não mais faziam parte de um processo de mobilização capaz de criar laços de solidariedade mútuos e identificação de amplos setores, laços percebidos na Grande Onda”.

Um dos fatos mais representativos da Grande Onda foi a exclusão de movimentos sociais e de pessoas com bandeiras partidárias nos protestos. Militantes de esquerda chegaram a ser agredidos nas ruas, também se destacava gritos e hostilização aos profissionais de imprensa, em especial, da rede Globo. Neto (2020, p. 48) destaca que pautas de reivindicação de intervenção militar ou outras de agendas autoritárias não estiveram em destaque naquele período, “o sentimento antidemocrático se articulava ali a partir da tentativa bem sucedida de excluir a esquerda organizada das ruas; eis o embrião da intolerância e da agenda antidemocrática hoje no centro dos debates nacionais”. Esses acontecimentos caracterizaram 2013 como o marco de ascensão da onda neoconservadora no debate público.

A partir de 2014, cada vez mais surgia pessoas descontentes com a crise enfrentada, os enormes índices de violência, desemprego e inflação. Existiu diversos fatores que derrubaram o governo do PT, mas sem dúvida a atuação de neoconservadores naquele momento foi de extrema importância, eles conseguiram convencer boa parte do país de que todos os problemas existentes eram ocasionados pelos governos petistas.

Nesse novo cenário se destacou a atuação de diversos grupos políticos que ganharam força nas jornadas de junho de 2013, nos atos a favor do *impeachment* de Dilma Rousseff e que posteriormente tiveram uma enorme ênfase no processo eleitoral de 2018. Podemos citar por exemplo o Movimento Brasil Livre (MBL), o Vem Pra Rua, o Movimento Brasil Conservador e o Nas Ruas, que operaram na militância da direita conservadora e liberal, promovendo ideias de antipetismo, anticomunismo e a necessidade de um governo mais voltado para a economia. Esses grupos também estavam bem atrelados a ideias vinculadas ao fundamentalismo religioso, a discursos e ações pautadas no autoritarismo, fascismo, racismo, xenofobia e principalmente a um nacionalismo exacerbado, construindo um profundo patriotismo em boa parte da população brasileira. (Martins, 2022, p. 31).

Com o passar dos anos desde 2013, esses movimentos e partidos neoconservadores foram cada vez mais ganhando espaço na política brasileira. Muitos projetos e anteprojetos conservadores foram sendo apresentados no congresso como por exemplo, o projeto Escola Sem Partido (MESP). Contudo, foram as eleições de 2018 que realmente mostraram toda a força do espectro ligado a extrema direita brasileira.

O Brasil pré-eleição de 2018, estava totalmente polarizado, o país foi inundado por ideologias conservadoras apoiadas em um terror moral e na tentativa de difamação dos

candidatos da oposição. Na frente dessa campanha neoconservadora estava Jair Messias Bolsonaro, na época candidato pelo Partido Social Liberal (PSL). Jair Messias Bolsonaro nasceu em Campinas (SP), em 21 de março de 1955. Até por volta de 1987, Bolsonaro servia o Exército, mas devido alguns atos indisciplinados cometidos durante a sua estadia no órgão, em 1987 ele foi “colocado” na reserva.

Após seus atos infracionais contra as Forças Armadas, Bolsonaro se candidatou para vereador pelo Partido Democrata Cristão (PDC), vencendo a eleição de 1988. Em quase de três décadas na Câmara Federal, Bolsonaro havia apresentado um total de 171 projetos, entre leis complementares, propostas de emendas constitucionais e de decretos legislativos, sendo mais da metade deles relacionados as áreas de segurança pública (44) e ao setor militar (53). Porém nenhum deles foi aprovado. Em toda a sua carreira até o momento, somente dois projetos foram aprovados na câmara, um sendo referente a extensão do benefício de isenção do imposto sobre Produto Industrializado para bens de informática e outro que autorizava o uso da denominada “pílula do câncer” - a fosfoetanolamina sintética. (Dibai, 2018, p. 72).

Em contrapartida, aos extensos anos de carreira política e poucos projetos aprovados, Bolsonaro já foi alvo de pelo menos 30 pedidos de cassação do mandato, a maioria deles sendo ocasionados por quebra de decoro parlamentar. Mesmo tendo mais de 30 anos de carreira política, Bolsonaro alcançou mais destaque e popularidade por volta de 2012, quando rompeu o nicho militar que sempre esteve vinculado. De acordo com Dibai (2018, p. 85) um acontecimento que parece ter contribuído bastante para a sua ascensão foi o chamado “kit gay”, forma pejorativa que Bolsonaro apelidou os materiais educativos do Programa Brasil sem Homofobia do MEC, que tinha como objetivo contribuir na formação de educadores para trabalhar o tema gênero e sexualidade em sala de aula. Desde o início da proposta, Bolsonaro ataca constantemente o projeto, argumentando que era uma forma de afrontar e ameaçar a família tradicional brasileira, convertendo as crianças em LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros).

O aumento da popularidade de Bolsonaro se ligou perfeitamente com o desgaste da presidente Dilma, que foi perdendo apoio da classe média, juntamente com a Operação Lava Jato que descredibilizou diversos líderes políticos. Com essa conjuntura, cresceu o número de manifestações e grupos de direita, fortalecendo intencionalmente ou não as ideias defendidas por Bolsonaro. A violência urbana, a corrupção e o antipetismo também foram primordiais para o agrupamento entre a direita fragmentada e os descrentes, inconformados e desiludidos com a política brasileira. Outro grupo que foi essencial para a vitória de Bolsonaro foi o do eleitor

cristão, principalmente evangélicos ligados a igrejas neopentecostais, representados no congresso pela chamada bancada da bíblia.

Como ressalta Martins (2022, p. 39) a eleição de 2018 foi bastante marcada por *Fake News* e ataques a candidatos e eleitores da oposição. O cenário político foi transformado em uma batalha do “bem contra o mal”, que para a ala neoconservadora o bem seria o lado dos eleitores cristãos de bem que queriam defender a família tradicional brasileira e a propriedade privada que estava sendo usurpada pelo mal, o comunismo e o petismo, que estavam mergulhando o país em uma crise ética e moral que só poderia ser encerrada com a vitória de Bolsonaro.

Outro elemento que marcou a campanha eleitoral de 2018 foi a violência. Os discursos do próprio Bolsonaro defendendo o armamento da população e o ódio contra os opositores já demonstravam o peso da violência em sua campanha. Com o fortalecimento de discursos conservadores em relação a moral existente e fundamentalistas de cunho religioso, a hostilidade e ódio de classe, cor, gênero e credo aumentou-se consideravelmente. Ameaças e agressões contra aqueles que possuíam pensamentos divergentes passaram a ser algo “normal” e corriqueiro. (Martins, 2022, p. 43).

Durante o mandato de Bolsonaro, muitos projetos reacionários foram apresentados e outros que já estavam em tramite ganharam mais força. Boa parte desses movimentos e projetos reacionários na educação são influenciados por grupos religiosos, empresariais, militares, reformadores e privatistas. No âmbito educacional poderíamos citar por exemplo o Movimento Escola Sem Partido (MESP), a reforma do Ensino Médio, o *homeschooling* e a militarização de escolas públicas.

Para Paiva (2021, p. 30) o MESP era o cimento ideológico que dialogava com todo o bloco de poder da frente conservadora no Brasil durante o governo de Bolsonaro. Fundado em 2004 pelo advogado e ex-colunista do Instituto Millenium, Miguel Nagib, o MESP objetivava, segundo seu fundador, combater a doutrinação de propagandas ideológicas, política e partidária disseminadas em todo o sistema educacional brasileiro, e lutar com a usurpação do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos.

Mesmo sendo criado em 2004, o MESP começou ganhar mais popularidade em 2014, após Miguel Nagib ter convidado o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PL/RJ), filho de Jair Bolsonaro, para redigir um projeto de lei contra a doutrinação nas escolas. Logo em seguida, o vereador Carlos Bolsonaro (Republicanos/RJ), curiosamente também filho de Bolsonaro, propôs um Projeto de Lei na Câmara do Rio de Janeiro, basicamente com o

mesmo conteúdo apresentado na esfera estadual. A partir daí, a estratégia foi sendo copiada e apresentada em diversos cantos do país, provocando uma efervescência de projetos de lei sob o nome de “Programa Escola Sem Partido”. (Fernandes et al., 2023, p. 8).

Segundo Paiva (2021, p. 58) com o passar dos anos, o MESP se tornou a articulação política conservadora com maior influência no debate educacional brasileiro. Por utilizar uma linguagem simples, mais próxima do senso comum, inicialmente o movimento não foi levado a sério, contudo, ele foi cada vez mais sendo difundido por leis inspiradas em suas propostas, por ocupantes de cargos públicos que acabavam apropriando de seu discurso e principalmente por meio de sites e rede sociais, como o *Facebook*.

Em agosto de 2020, logo após uma lei estadual do estado de Alagoas semelhante ao projeto Escola Sem Partido ser considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), Nagib declarou o encerramento das atividades do MESP, relatando frustração diante da situação e descontentamento com o governo bolsonarista que já não falava mais sobre o tema nas pautas presidenciais. (Fernandes et al., 2023, p. 8).

Após a saída de Nagib o movimento perdeu bastante força, entretanto, as ações do MESP não se limitavam apenas aos projetos de leis. Entre 2018 a 2020, o movimento lançou de novas bases para consolidar um projeto educacional e permanecer à frente das disputas envolvendo a educação. De acordo com Fernandes et al (2023, p. 10) podemos compreender que os objetivos atuais do MESP se materializam no *homeschooling* e na militarização de colégios públicos.

O *homeschooling* ou educação domiciliar/educação do lar estrutura sua justificativa se remetendo a um suposto descontentamento de diversas famílias, cujos pais ou responsáveis alegam não estarem satisfeitos com a educação oferecida pelas e escolas, reivindicando assim o direito de educar os filhos em casa. O *homeschooling* tem sua origem no Estados Unidos, mas com o avanço do conservadorismo, tem ganhado força em diversos outros países. Sua defesa em nosso país não é uma prática recente, muitos “intelectuais” que se relacionavam com o MESP, já defendiam tal prática, como por exemplo, o ideólogo direitista, Olavo de Carvalho.

Segundo Paiva (2021, p. 232) a regulamentação ou legalização do *homeschooling* no Brasil vem sendo discutida desde 1990, quando o deputado João Teixeira (PL/MT) apresentou o PL 4657/94 na Câmara de Deputados. Entre muitas tentativas e projetos correndo ao longo dos anos, em 19 de maio de 2022, de forma discreta longe dos holofotes, foi aprovado pelo plenário da Câmara de Deputados um PL que autoriza o *homeschooling* no Brasil. “O PL aprovado foi o 3179/12, apresentado pelo pastor Lincoln Portela (Republicanos/MG), um

defensor assíduo dos projetos do MESP. Até o momento seguinte, o projeto aguarda tramitação no Senado” (Fernandes et al, 2023, p. 12).

Assim como MESP, o movimento a favor do *homeschool* no Brasil apresentam uma forte crítica a autonomia das escolas, principalmente as públicas. Para eles o Estado, representado pela escola pública está interferindo e usurpando o direito das famílias. No Brasil, os defensores desse tipo de ensino possuem pontos semelhantes ou até mesmo iguais aos do MESP, ou seja, argumentos ressaltando a luta contra a doutrinação político, ideológica e partidária, contra a ideologia de gênero, a preocupação com os valores morais e a qualidade da educação difundida na escola, e acima de tudo a consolidação do direito dos pais sobre a educação dos filhos. (Fernandes et al, 2023, p. 12).

Outra materialização da onda reacionária na educação é a militarização de escolas públicas. Contudo, esse fenômeno não foi idealizado pelo MESP, ele já vem acontecendo desde os anos 2000, tendo o estado de Goiás como vanguarda desse processo, que vem expandindo ainda mais rápido a partir de 2013. O MESP apenas incorporou a militarização aos seus objetivos, argumentando que a educação com a gestão militar poderia trazer de volta uma educação baseada em princípios morais tradicionais.

Em consonância com essas ideologias educacionais, em setembro de 2019, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação e da Defesa, lançou o decreto 10.0004/19, instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Segundo o programa seu objetivo era elevar o índice de desenvolvimento da educação básica se baseando nas práticas pedagógicas e de ensino dos colégios militares do Exército Brasileiro, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. (Brasil, 2019). Todavia, devido principalmente aos eventos ocasionados pela pandemia de covid-19, o projeto não vingou, ficando somente no papel.

CAPÍTULO III: A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Neste capítulo abordamos o que são os Colégios da Polícia Militar e como se originaram em nosso país. Como essas instituições basearam-se no sucesso dos Colégios Militares (CM) do Exército Brasileiro (EB), para propagandear uma suposta competência dos militares no campo educacional. Inicialmente iremos apontar as diferenças e aproximações existentes entre ambos, juntamente com outras instituições semelhantes que surgiram a partir destas. Apresentamos ainda um breve histórico das duas instituições, dando ênfase nos CPM, mais especificamente os do estado de Goiás.

Por fim, analisamos o regimento e regulamentos dos CPMG, buscando compreender se existe relação entre a expansão dos CPMs e as ideologias nacionalistas que novamente se manifestam e ganham força na sociedade brasileira.

3.1 A educação militarizada no Brasil

A educação militarizada no Brasil se dá principalmente nos CM vinculados ao Exército Brasileiro e nos CPMs. Mesmo que as duas instituições sigam o modelo militar e suas práticas pedagógicas tenham como princípios a hierarquia e a disciplina, elas divergem bastante entre si. Entretanto, frequentemente há uma confusão em relação à ambas, normalmente isso ocorre devido ao nome dos colégios que possuem o termo “militar” e as aproximações ideológicas que lhes são inerentes. Ora, os CM ofertam um ensino visando o preparo do indivíduo para seguir a carreira militar, diferentemente dos CPM, que mesmo possuindo um ensino militar, não se destina à formação de militares e nem de policiais. (Santos, 2016, p. 46).

Nosso objeto de estudo são os CPM, entretanto como enfatiza Belle (2011) estas instituições ligadas a Polícia Militar se originaram a partir do sucesso dos colégios do Exército. Sendo assim, para compreendermos o surgimento e o processo de transferência de colégios públicos ligados a Secretaria de Educação para a gestão da Polícia Militar, é importante conhecermos as origens dos CM.

3.2 Surgimento dos Colégios Militares no Brasil

O ensino militar no Brasil passou por diversas etapas. Sendo a primeira situada no período anterior à vinda da Família Real ao Brasil, no final do século XVII. Os primeiros passos

dos militares na educação estavam associados a demandas imediatas principalmente relacionadas ao fazer bélico. Alves (2010, p. 132) ressalta que “o atendimento a essas necessidades pressupunha a criação de fábricas, de laboratórios pirotécnicos e de arsenais, além dos quartéis e escolas, e fez com que todos esses lugares se transformassem em espaços de escolarização”.

Conforme Luchetti (2006, p. 64), o ensino neste período era realizado por meio de aulas e cursos avulsos e descentralizados, que tinham como objetivo atender as emergências em torno da defesa nacional. O primeiro núcleo de formação de ensino militar no Brasil foi realizado no Rio de Janeiro, em 1699, com o Curso Prático de Fortificação, instalado através de uma Carta Régia escrita por D. Pedro II, dirigida ao então governador e capitão-general da capitania do Rio de Janeiro. O curso tinha como finalidade “a preparação de um pequeno número de portugueses, ou de seus descendentes, para dirigir a construção de fortificações na costa litorânea de modo que estas facilitassem a ação defensiva portuguesa contra as investidas de ataques estrangeiros” (Luchetti, 2006, p. 64).

O primeiro curso de base prático-teórico organizado no Brasil, denominado Terço da Artilharia, foi criado em 1738, no Rio de Janeiro. A partir desta data passou a ser obrigatório a instrução para tornar-se militar. Aqueles que desejassem seguir essa carreira deveriam participar de uma formação ministrada em 5 anos.

Em 1808, com a vinda da Família Real ao Brasil devido a invasões do Exército Francês à Portugal, Dom João VI notou uma precariedade das forças voltadas para a segurança nacional, implicando assim a criação de uma academia que melhor instrísse os militares da Corte.

A necessidade de um Exército minimamente eficiente para suprir as demandas de segurança da família Real, fez com que D João VI determinasse que o Exército passasse por uma reestruturação, o que implicava diretamente numa reforma no modo de instruir os militares da Corte (Nogueira, 2014, p. 43).

Por consequência, foi criada por Carta Lei, a Real Academia Militar, em 4 de dezembro de 1810, efetivamente inaugurada em abril de 1811, no Rio de Janeiro. De acordo com Nogueira (2014, p. 45) o ensino da Real Academia Militar seguia o modelo padronizado de ensino francês, onde se objetivava formar um Exército forte e eficiente que garantisse a segurança da Família Real, bem próximos dos exércitos europeus.

Ao longo da história, a Real Academia Militar recebeu diversas denominações. Em 1822, com a proclamação da Independência, a Academia passou a ser chamada de Imperial Academia Militar. Em 1832, foi designada como Academia Militar de Marinha, quando nela

incorporou-se a Academia Imperial da Marinha. E em 1938, foi denominada de Escola Militar, após a definitiva separação entre a Marinha e o Exército. (Luchetti, 2006, p. 67).

Com as dificuldades para administração da Academia recorrente a “falta de professores, de livros, reprovações significativas, número reduzido de formandos e o crescente sentimento da sua inadequada prática pedagógica pelo teorismo exagerado e pela pouca atividade prática-militar”, e com a própria ruptura entre o Exército e a Marinha, após várias reformulações a Academia acabou sendo extinta através do decreto nº 2.116, de 1 de março de 1858. Para sua substituição, foi criada a Escola Central do Exército, em março de 1858. A Escola Central do Exército atendia uma dupla formação: militares e engenheiros, sendo separada em dois prédios distintos. O prédio na Praia Vermelha era voltado ao ensino dos militares e o prédio no Largo do São Francisco aos engenheiros. Os dois institutos eram ligados ao Ministério da Guerra e seguiam os mesmos preceitos regulamentares, entretanto, funcionavam de forma autônoma, com seus comandos, quadros de professores, instrutores e administração financeira próprios. (Luchetti, 2006, p. 70/71)

A partir deste contexto, em 1889 foi criado o primeiro colégio militar do Brasil, a primeira instituição escolar nascida no seio da corporação militar, oferecendo o ensino básico com formação profissional militar, mas possuindo também caráter propedêutico. O Imperial Colégio Militar da Corte, foi concebido por meio do decreto imperial do dia 9 de março de 1889, assinado pelo então Ministro de Guerra, Thomaz José Coelho de Almeida.

Art. 1º Fica creado nesta Côrte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, um instituto de instrucção e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos officiaes effectivos, reformados e honorarios do Exercito e da Armada; e, mediante contribuição pecuniaria, alumnos procedentes de outras classes sociaes (Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889).

De acordo com Santos (2016, p. 50) a estrutura do Imperial Colégio Militar da Corte foi baseada nos modelos arquitetônicos de colégios jesuíticos franceses, além de suas regras reproduzirem os modos de vestimentas e os métodos de ensino com ênfase nas ciências exatas, possuindo uma boa estrutura com laboratórios de química e física. Sua criação teve como principal finalidade o assistencialismo para atender os órfãos de militares que foram mortos no campo de batalha da Guerra do Paraguai. Corroborando com Santos (2016), Castro (2016, p. 32) afirma que

Não se tratava de pensar o militarismo como fundamento para um modelo de Educação, mas tão somente de fornecer e garantir uma formação aos filhos de militares que não conseguiriam fazê-lo de forma adequada (ou que estariam mortos) justamente por terem corrido os riscos de uma vida em função da Pátria (Castro, 2016, p. 32).

Contudo, Santos (2020, p. 98) aponta objetivos mais amplos em relação aos militares no campo educacional. Apesar das metas assistencialistas, para o autor a criação desse colégio representou um novo campo político de atuação para os militares, desde um ponto de vista interno, “com a escola sendo um espaço para os militares influenciarem a formação política dos sujeitos; e também desde o externo à escola: o CM como moeda de negociações políticas e para aproximar as famílias dos combatentes do Exército dessa corporação”.

Nos primeiros anos de funcionamento, a instituição sofria críticas advindas de políticos sobre as despesas que eram acarretadas ao Estado brasileiro, entretanto, isto não abalou a sua existência. (Castro, 2016, p. 32). Devido a visibilidade de alguns ex-alunos que acabaram se tornando figuras importantes na sociedade, em 1912, o Imperial Colégio Militar da Corte passou a se chamar Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). Após a mudança de nome, o colégio também abandonou o teor assistencialista e começou a funcionar como um sistema educacional de ensino básico, com um ensino disciplinado e com quadro de professores renomados, ganhando assim prestígio na sociedade carioca.

Com o prestígio do CMRJ, ocorreu um aumento significativo de pais que desejavam matricular seus filhos no colégio, alavancando assim, a elaboração de um projeto no Congresso para que autorizasse a criação de colégios militares nas capitais de todos os Estados brasileiros. Segundo Santos (2016), em 1912, o projeto foi aprovado no legislativo, durante a presidência do Marechal Hermes da Fonseca, ex-aluno do CMRJ.

Assim, foram criados o Colégio Militar de Porto Alegre, com o decreto presidencial 9.397 de 28 de fevereiro de 1912 e o Colégio Militar de Barbacena, em Minas Gerais, pelo decreto 9.507, em 3 de abril de 1912. Outro colégio só foi criado em 1919, em Fortaleza, através do decreto 13.451 de 29 de janeiro de 1919 (Santos, 2016, p. 50).

Os Colégios Militares se formaram como um sistema independente do sistema de educação pública, sendo até hoje instituições vinculadas ao Exército Brasileiro com sua principal finalidade dar assistência escolar aos dependentes de militares e formar sujeitos para a carreira militar.

Art. 2º Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (EstbEns) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército).

§ 2º Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

- I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo; e
- II - capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimento de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para as instituições civis de ensino superior (Exército Brasileiro, 2008).

De acordo com o site oficial do Exército Brasileiro, atualmente existem quatorze CM, sendo eles: Colégio Militar de Belém (CMBel); Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH); Colégio Militar de Brasília (CMB); Colégio Militar de Campo Grande (CMCG); Colégio Militar de Curitiba (CMC); Colégio Militar de Fortaleza (CMF); Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF); Colégio Militar de Manaus (CMM); Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA); Colégio Militar de Recife (CMR); Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ); Colégio Militar de Salvador (CMS); Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e Colégio Militar de São Paulo (CMSP), sendo a última unidade criada em 2018. Para Santos (2020, p. 100) a expansão dessas instituições atende sim a demandas e reivindicações, no entanto, também atendem a “ideais políticos de dirigentes do Exército, o que também se evidencia quando identificamos um projeto político pedagógico alinhado aos valores culturais da corporação”.

Além dos CM, existe outra instituição de educação básica militar na esfera federal, a Fundação Osório (FO). Criada em 1921, no Rio de Janeiro, inicialmente se tratava de um orfanato, transformando-se em fundação em 1924. Os CM, como já ressaltamos, visavam prestar assistência aos filhos e dependentes de militares, porém, até 1989, eram atendidos apenas alunos do sexo masculino, ocasionando na necessidade de uma instituição que atendessem também as filhas de militares. Sendo assim, a FO foi fundada para atender as alunas, mas diferente dos CM, a FO não nasceu como uma instituição ligada ao EB, surgiu subordinada ao Patronato de Menores, uma entidade de assistência e previdência privada. Somente em 1995, por meio da Lei nº 9.026, de 10 de abril de 1995, que a FO foi oficialmente vinculada ao EB. (Santos, 2020, p. 101).

A FO não integra o SCMB, mas é supervisionada pela DEPA. Tanto a FO quanto os CMs atuam na educação básica, todavia, além de oferecer o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante Técnico, a FO também oferece o Ensino Fundamental I e seu Ensino médio é integrado à formação técnica em Administração, diferente dos CMs que oferecem o Ensino Fundamental II propedêutico e Ensino Médio propedêutico com formação profissionalizante ou técnica integrada de caráter militar. (Santos, 2020, p. 103).

Santos (2020, p. 99) ainda expõe que acompanhando a trajetória do EB no campo educacional é possível notar que suas práticas educativas partiram de uma instrução técnica e

profissionalizante voltadas a reprodução material da tropa. Posteriormente, ultrapassaram o campo técnico e profissional, impulsionado pelas políticas de assistência social aos filhos de militares, cumprindo um papel político mantendo uma boa relação com as famílias dos militares e diversos outros setores da sociedade. Por fim, no início do século XX, suas práticas educativas se manifestaram em formulações de políticas educacionais que atendessem a visões ideológicas sobre a nação, a manutenção da ordem e os rumos da política nacional.

3.3 O surgimento dos Colégios da Polícia Militar no Brasil e em Goiás

Como já ressaltamos, a educação militarizada no Brasil se dá principalmente nos Colégios Militares vinculados ao Exército Brasileiro e nos Colégios da Polícia Militar. Entretanto, destacamos que, o modelo militar é adotado por ambas as instituições, as quais se apoiam nos princípios de hierarquia e disciplina, além de outras semelhanças, como por exemplo, “o uso da farda; a composição em fileiras em vários momentos (diariamente ao entrar nas salas, para prestar honras aos símbolos patrióticos); a formação de tropas escolares; a continência às autoridades e cargos superiores; as patentes que dividem os alunos”, elas são duas instituições diferentes, com princípios e objetivos diferentes. (Santos, 2016, p. 46).

Sendo criados com base no sucesso dos CM, os CPM são instituições que fazem parte da rede pública estadual, porém se diferenciam das demais escolas convencionais por se pautarem na educação militar e seguirem aspectos da estrutura do Exército. Em geral, os CPM são em sua totalidade, colégios públicos estaduais que inicialmente eram geridos pela Secretaria Estadual de Educação, e que tiveram sua gestão compartilhada com a Secretária de Segurança Pública, ficando sob gestão da Polícia Militar. (Ferreira, 2018, p. 48).

Diferente dos CM que são instituições federais, os CPM são instituições estaduais, onde cada uma segue as normas da PM do seu devido ente federado. Além de ser de cunho estadual, o principal diferencial que o CPM traz em vista do CM, é a oferta de um ensino militar não para formar sujeitos para esta carreira, utiliza-se os valores militares apenas para formarem civis. Para aprofundarmos melhor no nosso estudo, faremos uma reflexão histórica sobre o surgimento dos CPM.

Os primeiros colégios geridos pela Polícia Militar no Brasil, se estabeleceram antes do Golpe Militar de 1964. De acordo com Castro (2016, p. 33) os primeiros estados a criarem CPM foram: Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966). Inicialmente todos eles eram voltados apenas para a instrução de policiais militares, filhos de policiais militares e civis servidores públicos federais, estaduais e municipais.

Segundo Ferreira (2018, p. 47) especificamente em Goiás, a implementação da gestão militar nas escolas públicas é resultado de um “Termo de Cooperação entre a SSP-GO, por meio da Polícia Militar (PM-GO), e a Seduce, assinado em 1999”. Por meio desse termo, os colégios que antes eram administrados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce), juntamente com a comunidade através do processo de eleições de diretores, passaram a ser administradas pela Secretária de Segurança Pública (SSP), ficando sobre responsabilidade da PM. Mesmo a administração sendo transferida para a SPP, quem oferece pessoal para trabalho, como professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e funcionários de serviços gerais, é a Seduce. Contudo, os funcionários cedidos pela Seduce aos colégios militares, ficam subordinados ao comando e a orientação da direção da PM. (Santos, 2016, p. 22).

Os Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) foram criados a partir da Lei nº 8.125 de 18 de junho de 1976, sancionadas pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior, durante a Ditadura Militar. A lei tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás. (Goiás, 1999, p. 215).

Alves et al. (2018, p. 273) destaca que mesmo a lei criando os CPMG, “não há nenhuma referência de que esse colégio seria para atender outro público que não a própria PM”. Seus objetivos iniciais eram a formação, o aperfeiçoamento e a especialização de oficiais e praças.

Mesmo sendo criados por uma lei de 1976, os CPMG só obtiveram sua ativação em 1998 e o início de suas atividades apenas em 1999, 23 anos depois. Nas palavras de Santos (2016, p. 18) “A ideia de criação dos colégios da polícia ocorreu durante o Regime Militar (1964-1985), mas as atividades militares no campo da educação básica iniciaram-se apenas no período democrático”.

Conforme Belle (2011, p. 83) na época da lei 8.125/76, não existia nenhum vínculo entre o CPMG e o Sistema Estadual de Educação de Goiás. Sendo assim, em 31 de julho de 1998, uma comissão formada por militares encaminhou ao Conselho Estadual de Educação, o processo nº 16207955, que solicitava a autorização para o CPMG ofertar o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e o Ensino Médio não profissionalizante. (Goiás, 1999).

O espaço inicialmente escolhido para funcionar o colégio foi a Academia da Polícia Militar (APM), local destinado para a formação de membros da PM. Entretanto, mesmo com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, “o funcionamento do Colégio nas edificações da APM ocorreu somente até dezembro de 1998, na fase de preparação e elaboração documental do CPMG” (Belle, 2011, p. 85).

Em 19 de novembro de 1998, o gabinete da PM despachou a Portaria n. 0604/98, ativando o CPMG e determinando o início de seu funcionamento em janeiro de 1999. (Goiás, 1999). No seu primeiro ano letivo, o CPMG ofertou 440 vagas, priorizando os dependentes de policiais militares e servidores públicos, assim como destacava o artigo 3 da Portaria n. 0604/98.

Art. 3º. Para o ano letivo de 1999, serão abertas inscrições para matrícula da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, no período vespertino e da 1ª a 3ª série do ensino médio, no período matutino.

§ 1º. Havendo candidatos, Policiais Militares, suficientes para formar uma turma especial visando a complementação do ensino fundamental ou médio, funcionará está no período noturno.

§ 2º. Para composição das turmas do CPMG, terão prioridade na matrícula:

I – dependentes legais de Policiais Militares;

II – servidores e dependentes legais de funcionários públicos (Portaria nº 0604/98/PM-GAB, Goiás, 1999, p. 216-217).

Como já destacamos com Santos (2016) o corpo docente dos CMPG deve ser oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo o artigo 6 da Portaria n. 0604/98, o corpo docente da instituição deve ser formado por professores da rede estadual de ensino, por militares ativos ou da reserva da PM-GO que sejam habilitados para tal função e no caso de o quadro docente não estar completo, o comandante diretor fica autorizado de contratar profissionais da rede privada de ensino (Portaria nº 0604/98/PM-GAB, Goiás, 1999, p. 217).

De acordo com Pinheiro & Guimarães (2018, p. 258) em 1999, mesmo enfrentando múltiplos problemas na Segurança Pública, o então governador Marconi Perillo, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), desviou parte do contingente da PM-GO para atuar na gestão de escolas públicas. No mesmo ano, o Sistema Estadual de Educação cedeu o prédio da Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis para a PM. Assim, a unidade que era denominada Colégio da Polícia Militar de Goiás Cel PM Cícero Bueno Brandão passou a se chamar Colégio da Polícia Militar Vasco dos Reis, se tornando assim o primeiro colégio estadual a ser gerido pela Polícia Militar em Goiás.

Ainda em 1999, Marconi Perillo, “incorporou a experiência do CPMG como um dos projetos de educação de seu governo”. Dessa forma em 2000, a PM recebeu uma ordem do governo goiano para assumir a gestão do Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, com a justificativa de que após os anos 1990, a instituição passou por uma série de dificuldades, como depredações de seu espaço físico, baixo rendimento escolar e condições ruins de trabalho para os educadores. Portanto, sua militarização seria uma solução do governo goiano para resolver tais problemas. (Santos, 2016, p. 21).

Mesmo os CPMG estando em funcionamento desde 1999, uma lei que regulamentava sua criação só surgiu em 2001, a lei nº 14.050 que dispunha “sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências” (Goiás, 2001), lei está que segundo Alves et al. (2018, p. 274), retroage a lei nº 14.044 que dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. As autoras ainda destacam que devido a este fato os primeiros Colégios da Polícia Militar foram legalizados por meio de uma lei que tratava da organização da PM e não de educação.

Até os anos 2000, Goiás só contava com duas unidades geridas pela PM, o Vasco dos Reis e o Hugo de Carvalho Ramos, ambos na capital. Em 2002, foram implantadas mais 3 unidades o CPMG Ayrton Senna em Goiânia, o CPMG Carlos Cunha Filho em Rio Verde e o CPMG Dionária Rocha em Itumbiara.

Em 2005, foi implementada a primeira unidade em Anápolis, o CPMG Dr. César Toledo. Inicialmente o primeiro colégio que deveria ser militarizado em Anápolis era o Colégio Polivalente Gabriel Issa, entretanto devido a movimentos de resistência realizados por pais e alunos, a modificação não ocorreu. Devido a esse evento, a Secretaria Estadual de Educação mudou a escola que seria entregue a PM, resultando na militarização do Colégio Dr. César Toledo, que na época era um Colégio de Aplicação da antiga Universidade de Anápolis (UNIANA), hoje Universidade Estadual de Goiás (UEG). (Ferreira, 2018, p. 56).

No ano de 2007, com a lei estadual nº 16.152, a PM incorporou o Colégio Estadual Polivalente Modelo de Goiânia à gestão militar, fundindo-o com o CPMG Vasco dos Reis, como uma alternativa para atender à demanda por mais vagas nesses colégios. A partir desta fusão o colégio passou a denominar-se Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis. (Goiás, 2007).

Até 2007, a expansão do modelo militarizado difundiu-se discretamente, havendo apenas 6 unidades em todo o estado. De acordo com Santos (2016, p. 23) a partir de 2013 ocorreu um aceleramento nesse processo de transferência das escolas públicas para a gestão da PM.

Com a lei nº 18.108 de 25 de julho de 2013, foram implementadas mais 11 unidades, nas cidades de Goianésia, Anápolis (2ª unidade), Valparaíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Goiás, Jataí, Quirinópolis, Porangatu, Novo Gama e Inhumas (Goiás, 2013). A lei cita a implementação de um CPMG em Formosa, todavia, ele realmente só foi efetivado em 2015 com a lei nº 19.066. Ainda no mesmo ano com a lei nº 18.324 de dezembro de 2013, criaram-se mais 6 unidades, entretanto, consultando o quadro de colégios militares implementados em

Goiás (Ferreira, 2018, p. 58-59) e o portal CEPMG, averiguamos que apenas uma delas realmente foi concretizada naquele ano, sendo ela o CPMG Maria Tereza Garcia Neta Bento em Jussara. Algumas das unidades criadas pela referida lei nunca foram concretizadas até os dias atuais.

Em 2014, o processo de expansão do modelo foi bem menor comparado ao ano anterior. Por meio da lei nº 18.556 de 25 de junho de 2014, duas novas unidades deveriam ser efetivadas, uma no município de Catalão e uma em Santa Helena, porém, somente a de Catalão foi militarizada.

Segundo Alves et al. (2018, p. 276) em 2015 houve um novo crescimento na expansão dos CPMG. As autoras ressaltam que essa expansão é “uma reação do governo do estado frente à greve dos professores e como reação aos enfrentamentos públicos promovidos por um grupo de professores da rede estadual”. De acordo com Santos (2016) no dia 19 de junho de 2015:

Durante um evento solene de entrega de bolsas atleta¹² no Centro Cultural Oscar Niemeyer em Goiânia, promovido pelo governo de Goiás, o governador Marconi Perillo perdeu o controle ao ser vaiado por educadores da rede estadual durante seu discurso. Os servidores da educação, em greve mais de trinta dias, reuniram-se na entrada do Centro Cultural e, durante o discurso do governador, protestaram e vaiaram (Santos, 2016, p. 25).

No dia 22 de julho de 2015, algumas semanas após o evento, foi aprovada a lei nº 18.967, que propunha a militarização de sete escolas estaduais. Justamente, essas 7 unidades eram as mais engajadas na greve do dia 19 de junho. (Santos, 2016). Englobando as leis nº 18.967; lei nº 18.767; lei nº 19.066 e a lei nº 19.122, foram militarizadas 14 unidades no ano de 2015.

No ano de 2016, foram implantadas efetivamente apenas duas unidades, uma em Goiânia (lei nº 19.265) e a outra em Goianópolis (lei nº 19.308). Em 2017, ocorreu novamente uma maior expansão no processo de militarização, foram criadas por lei (lei nº 19.880 e lei nº 19.578) 26 unidades, todavia, somente metade delas foram concretizadas. Já o ano de 2018, permaneceu com o mesmo percentual de 2017, criando por lei 26 novas unidades.

Para o ano de 2019, foram encontradas 3 leis referente a criação de CPMG, a lei nº 20.633, a nº 20.621 e a lei nº 20.632, que dispunha sobre a criação de CPMGs em Goianira, Mozarlândia e Santa Helena, entretanto, o último não teve sua efetivação concluída até os dias atuais.

Em 2020, devido a pandemia do Covid-19, não ocorreu nenhuma militarização naquele ano. Contudo, em 2021, o processo retorna com duas novas unidades uma em Itaberaí (lei nº

21.032) e outra em Rio verde (lei nº 21.084). Em 2022, sucedeu apenas uma nova unidade em Cocalzinho de Goiás, por meio da lei nº 21.644.

No ano de 2023, o processo de militarização acelerou novamente, levando a transferência de 15 novas unidades para a gestão da PM-GO, por intermédio das leis: nº 21.850; nº 21.851; nº 21.854; nº 22.033; nº 22.237 e a lei nº 22.294. Das 15 unidades apenas uma delas ainda não foi concretizada, o CPMG Francisco Alves localizado em Nova Veneza.

Em relação a 2024, até o momento só foi encontrada uma lei (lei nº 22.599) militarizando o Colégio Estadual José Alves Toledo em Uruana, entretanto sua militarização permanece apenas na lei. Segundo o site oficial do Portal CEPMG, até junho de 2024, Goiás contabiliza 82 CPMGs efetivamente concretizados em todo o estado.

3.4 Escolas municipais militarizadas

A partir dos colégios militares federais vinculados ao EB foram criados os colégios da Polícia Militar, instituições estaduais, contudo, segundo dados de Santos (2020, p. 220) divergindo dos existentes até aquele momento, em 2017, foi militarizada a primeira escola municipal no país, localizada no estado do Maranhão. Ainda em 2017, uma escola municipal foi militarizada no Amazonas; em 2018, uma no estado da Bahia, seguida de Goiás cujo primeiro registro do fenômeno também remete aquele ano e por fim o estado do Pará obtendo sua primeira militarização municipal em 2019. Por ser uma ocorrência menos conhecida que a militarização de colégios estaduais, não existem muitos estudos sobre o assunto.

A primeira escola municipal militarizada no Brasil foi a Escola Municipal Diomendes da Silva Pereira, localizada no município São José de Ribamar – MA, governada na época pelo prefeito Luís Fernando, do PSDB. Em 2005, o governo maranhense militarizou a escola estadual Unidade Integrada Polivalente Modelo de São Luís, transferindo sua gestão para o Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão (CBMMA). Em 2 de junho de 2017, a Escola Municipal Diomendes da Silva Pereira passou a funcionar sob as regras de um termo de cooperação entre o Governo do Estado, a Secretaria de Estado de Segurança Pública e o município de São José de Ribamar, onde celebrava a intervenção do CBMMA e da Secretaria Municipal de Educação. (Santos, 2020, p. 220). A escola passou a funcionar com base no modelo das escolas da corporação Bombeiros Militar, “que mesmo não sendo missão fim da corporação, os ensinamentos destacando os valores da corporação, como a hierarquia e a

disciplina, funcionam como uma medida preventiva de combate à violência” (Maranhão, 2017a, apud Santos, 2020, p. 220).

Como nosso objeto de estudo diz respeito ao estado de Goiás, não iremos abordar as militarizações municipais de outros estados. O Maranhão só foi apresentado por ter sido o primeiro estado a ter uma escola municipal militarizada. Em Goiás, a primeira militarização em uma escola municipal ocorreu em 2018, na Escola Municipal Olavo Bilac em Indiará e a Escola Municipal Gercina Teixeira em Piranhas.

Com o alardeado sucesso dos CPMGs, que desde 2019, contabiliza 60 unidades concretizadas ao todo, diversos prefeitos de cidades interioranas do estado, tentaram fazer articulações políticas para levar a militarização para as suas cidades, que até então, não haviam sido alvos do processo. Entretanto essas tentativas não lograram êxito, pois, alguns militares da PMGO que ocupavam postos de comando não estavam de acordo com a continuidade da expansão da atuação da corporação na educação por alguns motivos, como por exemplo, o fato de que algumas escolas selecionadas eram muito precárias, possuindo uma estrutura pobre, o que poderia comprometer a imagem de “excelência” construída em torno do nome do CPMG. Outro motivo era que a corporação já não contava com pessoal suficiente para atuar nas escolas e no trabalho de policiamento das ruas. (Ferreira, 2018 apud Santos, 2020, p. 231).

Segundo uma reportagem publicada no jornal *O Popular* em 22 de março de 2019, diante da negativa do comando de ensino da PMGO em aumentar o número de colégios militar estaduais, prefeituras começaram a desenvolver os seus próprios modelos, a partir de projetos de leis aprovados nas Câmaras de Vereadores e a contratar PMs da reserva para assumir cargos de gestores nas instituições de ensino, implantando a doutrina militar nas escolas municipais públicas, sem a participação direta da PMGO. (Alcântara, 2019 apud Santos, 2020, p. 231).

Santos (2020, p. 232) destaca que a forma que os prefeitos utilizaram para implantar uma doutrina militar nessas escolas é bastante peculiar, pois, com exceção da unidade localizada em Moiporá, criada em parceria com uma organização não governamental (ONG), a *Guardiões da vida*, voltada para atividades de escotismo, as demais foram militarizadas por meio de um assessoramento entre as prefeituras e a empresa *Athenas Cursos Gerenciais*. A contratação de pessoal para atuar nas escolas militarizadas é feita pela Athenas, que contratou quatro militares para atuar em cada unidade, podendo ser da PM, Exército ou Bombeiros.

Por meio desse peculiar processo de militarização observamos um avanço da privatização nessas escolas com a entrada do setor privado, o início de cobranças de taxas

semelhantes ao realizado nos CPMGs e uma espécie de terceirização da gestão, levando ocasionalmente a terceirização de serviços do Estado, como ressalta Santos:

No entanto, deve-se marcar essa idiossincrasia, pois as contratações do setor público para a prestação de serviços — a terceirização de serviços do Estado — ocorre, geralmente, por meio de contratos com empresas especializadas no serviço prestado. Nesse caso, vemos o setor público firmar parceria com segmentos do setor privado, envolvendo a prestação de serviços educacionais, mesmo sabendo que esses setores não têm nenhuma relação com o campo educacional (Santos, 2020, p. 233).

Como a militarização estadual que coincide com períodos pré-eleitorais e é utilizado como moeda de troca para organizar apoios e acordos políticos. A militarização de escolas municipais também se apresenta como parte dessa política para conquistar determinados segmentos eleitorais, que acreditam que as mudanças nessas escolas soam como “melhoras”.

As Escolas Municipais Militarizadas (EMM) se diferenciam das escolas públicas convencionais pelo uso de aspectos da doutrina militar em seu cotidiano, e se diferenciam dos demais colégios estaduais militarizados por não serem militarizadas diretamente pelo Comando de Ensino da PM, mas sim por arranjos burocráticos distintos (Santos, 2020, p. 231).

Outro elemento que diferencia as EMMs dos CPMs é a faixa etária dos alunos contemplados. Os CPMs trabalham com a segunda fase do Ensino Fundamental, o Ensino Fundamental II, juntamente com o Ensino Médio. Já as EMMs abrangem o Fundamental I, do 1º ao 5º ano, ou seja, crianças a partir dos 6 anos de idade. Em Moiporá, o ensino militar é aplicado até mesmo na Educação Infantil. (Alcântara, 2019, apud Santos, 2020, p. 231 e 232).

Além desses diferenciais que apontamos, a reportagem de Alcântara, 2019 apud Santos, 2020, p. 232) mostra que ocorreu modificações nos currículos das escolas, incluindo as disciplinas “Ética e Cidadania” e “Ordem Unida”, que são semelhantes as antigas “Educação, Moral e Cívica” e “Organização Social Política Brasileira (OSPB)”, obrigatórias no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, durante a Ditadura Militar.

Com base na reportagem, Santos (2020, p. 237)¹ contabiliza até dezembro de 2019, sete escolas municipais militarizadas (EMM), sendo elas: Escola Municipal Militarizada Olavo Bilac (Indiara); Escola Municipal Militarizada Gercina Teixeira (Piranhas); Escola Municipal Militarizada Canaã (Quirinópolis); Escola Municipal Militarizada Tia Lourdes (Acreúna); Colégio Municipal Militarizado Professor Divino Bernardo Gomes (Alto Horizonte); Escola

¹ A principal fonte que utilizamos para falar sobre as escolas municipais militarizadas foi Santos (2020) que por sua vez se baseou em uma matéria do jornal *O Popular*. Procuramos a reportagem em questão, mas infelizmente não a encontramos, por algum motivo ela foi retirada do site, encontramos somente uma matéria publicada após a utilizada por Santos, onde se referia a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), entidade que estaria tentando frear a militarização das escolas municipais.

Municipal Militarizada Maria Adelvina (Indiara) e a Escola Municipal Sabino Mamédio (Moiporá).

Para verificar se foram militarizadas mais escolas após 2019, realizamos uma pesquisa pelo *Google*, pelos termos “escolas municipais militarizadas Goiás”. Ao todo encontramos 14 unidades, entretanto, em relação a algumas existe certa controvérsia sobre sua militarização, como por exemplo a Escola Sabino Mamédio localizada em Moiporá e a Escola Valeriano Rodrigues da Silva em Santa Helena. Considerando essas duas instituições controversas, até dezembro de 2023, Goiás conta com 14 escolas municipais militarizadas, assim sendo: EMM Olavo Bilac (Indiara); EMM Gercina Teixeira (Piranhas); EMM Canaã (Quirinópolis); EMM Tia Lourdes (Acreúna); Colégio Municipal Militarizado Professor Divino Bernardo Gomes (Alto Horizonte); EMM Maria Adelvina (Indiara); Escola Municipal Sabino Mamédio (Moiporá); EMM Mundo Mágico (Piracanjuba); EMM Ana Rosa de Jesus (Caiapônia); EMM Maria dos Anjos Severino Silva (Uruana); EMM Prof. Zelsani (Quirinópolis); EMM Costa e Silva (Maurilândia); EMM Valeriano Rodrigues da Silva (Santa Helena de Goiás); EMM Pedro Romualdo Cabral (Santa Helena de Goiás).

3.5 Elementos nacionalistas no Regimento escolar dos CPMGs

Neste tópico, discutimos a questão dos elementos nacionalistas nos regimentos dos CPMGs. Os CPMG são regidos por normas próprias instituídas pelo Comando de Ensino da Polícia Militar, compostas por um Regimento Escolar (também chamado de regimento interno) e três regulamentos, comuns a todos os colégios do estado de Goiás e disponíveis no site de cada um deles. Os regulamentos são uma espécie de complementação do Regimento Escolar, sendo eles o Regulamento de Continência, Regulamento Disciplinar e o Regulamento de Uniformes.

O Regulamento de Continência, que atualmente se apresenta no título XII, estabelece as honras, continências e sinais de respeito que os alunos do CPMG devem prestar a determinados símbolos nacionais e autoridades civis e militares, estando os mesmos nas dependências do colégio ou em sociedade. (Goiás, 2023).

O Regulamento Disciplinar, que se encontra a partir do título VIII, tem por objetivo especificar as normas disciplinares da instituição. O documento apresenta e classifica quais são as transgressões disciplinares, as causas e circunstâncias que influenciam em seu julgamento,

as possíveis punições que podem ser aplicadas, além de trazer quais são os indivíduos que estão sujeitos a este regulamento e quem pode aplicá-lo.

O título XIII, traz a parte referente aos uniformes apontando a finalidade de prescrever, regular a confecção, a posse e uso dos uniformes do corpo discente do CPMG, especificando as ocasiões para o uso de cada uniforme e peças complementares. (Goiás, 2023).

O Regimento Escolar ou Regimento Interno é o documento de maior importância para os CPMG contendo todas as normas da instituição. Segundo seu artigo 281, ele pode ser modificado sempre que houver necessidade de alterações de interesse da administração ou de adequação à legislação. (Goiás, 2023). Sua última versão atualizada foi aprovada pela Portaria nº 20 do Comando de Ensino da Polícia Militar no dia 26 de setembro de 2023, correspondendo ao Regimento Escolar de 2024, na qual consta com as disposições próprias do regimento dos colégios e reúne os três regulamentos de continência, disciplinar e de uniformes em um único documento.

O Regimento Escolar de 2024, que foi analisado neste estudo, contém dezesseis títulos e duzentos e oitenta e dois artigos, divididos e subdivididos em capítulos, seções e subseções. O título I apresenta de modo geral do que o documento se trata, trazendo primeiramente a definição dos CPMGs e a qual público ele se destina. No capítulo II, do mesmo título, é exposto os princípios, fins e objetivos da educação oferecida naquela instituição. Em tese ele traz os mesmos princípios e fins que estão dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas com algumas outras finalidades acrescentadas. (Goiás, 2023, p. 2).

Dois pontos que achamos pertinente destacarmos do capítulo II do título I são os incisos I e V do terceiro parágrafo. O inciso I é referente a finalidade dos CPMGs proporcionarem uma formação que ajude no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, como um elemento de autorrealização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando alguns componentes como a cooperação mútua, a urbanidade etc. Contudo, algo que chama atenção é a presença do patriotismo e civismo entre esses componentes.

§ 3º Além dos princípios, fins e objetivos da educação básica desenvolvida neste CEPMG, terá ainda como finalidade

I - proporcionar ao estudante a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua;

II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade;

III - considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

IV - garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; V - imprimir cunhos cívicos e humanísticos na formação do educando; [...] (Goiás, 2023, p. 3).

O patriotismo pode ser compreendido como o sentimento de amor, lealdade e dedicação à pátria, isto é, sua nação de origem. Esse sentimento traz uma ligação emocional a pátria, sua cultura, seus valores e suas tradições, exaltando um compromisso em protegê-la, exercendo um papel crucial na estabilidade daquela sociedade. (Sousa, 2018). Já o civismo, segundo o Departamento-Geral do Pessoal do EB, pode ser entendido como “o culto aos símbolos nacionais, aos valores e tradições históricas, à História-Pátria, em especial a militar, aos heróis nacionais e chefes militares do passado” (Exército Brasileiro, 2023).

A partir desses dois componentes vemos que um dos principais objetivos da instituição é continuar difundido o sentimento de amor à pátria que por si não seria um problema, mas na maioria das vezes, se trata de um amor cego, uma comoção inabalável de que a pátria é tudo e que por ela deveríamos dar a nossa vida. Algo semelhante ao lema utilizado pelo governo Bolsonaro “Brasil acima de tudo”. Outra questão que podemos destacar é difusão da exaltação da História da pátria com ênfase nos “grandes homens” e “grandes heróis”, principalmente os militares, mantendo vivo o sentimento messiânico que os militares conquistaram após a Guerra do Paraguai.

A maioria dos títulos do documento estão apresentando o funcionamento geral da instituição, as funções de cada profissional, cada seção etc. O título IX, discorre sobre as transgressões disciplinares as especificando em leves, média e grave. De acordo com o artigo 167, “Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CEPMG”. O segundo parágrafo enumera algumas transgressões que são consideradas de natureza média, entre elas é interessante destacar uma delas, mais especificamente a número 47, que reafirma a importância que os militares possuem naquele colégio, argumentando que deixar de prestar a devida continência para os militares é considerado uma como uma transgressão. No número 85, do terceiro parágrafo é abordado sobre o desrespeito aos símbolos nacionais e estaduais, a considerando como uma transgressão de natureza grave. (Goiás, 2023, p. 31).

O título XII, é referente os sinais de respeito e continências que os alunos do CPMG devem seguir estando nas dependências do colégio, ou em alguns casos, até mesmo fora dela. Como a instituição é gerida por policiais militares a reafirmação da importância desses acontece em praticamente todo o regimento, os sinais de respeito e continências são dados a maior parte

das vezes a eles, sempre enfatizando a hierarquia existente nas instituições que seguem os princípios militares.

No capítulo II do título XII, é exposto os sinais de respeito que os alunos devem prestar para toda a comunidade escolar, incluindo aos militares. É especificado até mesmo o local e a posição que o estudante deve ficar ao estar presente com um militar.

Art. 197. Quando um aluno deslocar junto de um militar, deve o discente dar a direita ao superior.

Art. 198. Quando os alunos se deslocam em dois ou mais o militar fica ao centro.

Art. 199. Quando encontrar um militar num local de circulação, o aluno saúda-o e cede-lhe o melhor lugar.

[...] Art. 203. Sempre que um aluno precisar sentar-se ao lado de um militar, deve pedir-lhe licença (Goiás, 2023, p. 38).

O capítulo III, apresenta sobre como devem ser procedidas as continências e quem ou o que possui direito a continência. O primeiro a ter direito a continência a ser exposto é a Bandeira Nacional, que deve ser venerada em múltiplas ocasiões tanto em cerimônias civis e militares, quanto diariamente ao ser hasteada ou arriada. Outro símbolo nacional que possui direito de continência quando executado em solenidade militar ou cívica é o Hino Nacional. Outros elementos que também devem ser reverenciados são o Presidente e Vice-Presidente da República, juntamente com os Governadores dos Estados, Distrito Federal e os Ministros de Estado. Mais uma vez sendo sempre lembrados como primordiais nos CPMG, os militares da ativa, da reserva ou reformados da PMGO e Coirmãs, além das Forças Armadas, inclusive estrangeiras, e o Corpo de Bombeiros Militares também possui direito de receber continência. (Goiás, 2023, p. 38).

Considerações Provisórias

Estipulamos que o objetivo do nosso estudo seria investigar se existe relações entre a expansão dos CPMGs e as ideologias nacionalistas que novamente se manifestam em nossa sociedade. Para atingir tal ponto, perpassamos múltiplas etapas realizando um regaste histórico desde a criação dos Colégios Militares, os nacionalismos da primeira metade da Primeira República, até a contemporaneidade, onde ondas neoconservadoras que possuem como um dos seus elementos principais o nacionalismo, ressurgem novamente em âmbito mundial.

Analisando o percurso é possível notar que o nacionalismo no Brasil ganhou força a partir da Primeira Guerra Mundial. Mesmo estando presente desde a constituição da República, principalmente nas questões em torno da criação de uma consciência nacional, foi após a Primeira Guerra Mundial que correntes e movimentos nacionalistas começaram a se mobilizar para “salvar” o país.

Ignorando todos as adversidades que o Brasil passou nos âmbitos político, econômico e social. Todos os problemas da época eram atribuídos a educação, ou melhor, a precária difusão do ensino no país. Seguindo a crença de que a educação era a chave para a resolução completa dos problemas, os nacionalistas do período se empenharam na temática.

O nacionalismo na educação foi o que mais repercutiu e o que obteve maior continuidade na Primeira República. Indo desde a difusão de ideias de amor a pátria, moral e civismo, a ligas nacionalistas que movimentaram o cenário brasileiro nas primeiras décadas da Primeira República. A primeira delas foi a Liga de Defesa Nacional, criada Olavo Bilac. Seus principais objetivos eram defender uma educação cívico-patriótica direcionada a formação da consciência nacional, juntamente com o serviço militar obrigatório para defesa interna e externa do país. A partir dela surgiram diversas outras ligas estaduais, sendo a mais influente e notável a Liga Nacionalista de São Paulo.

A Liga Nacionalista de São Paulo possuía objetivos semelhantes a Liga de Defesa Nacional, mas a sua maior preocupação era as questões de natureza, eleitoral, mais especificamente a abstenção do voto. Como apenas os sujeitos alfabetizados poderiam votar e a maioria da população brasileira era analfabeta, a liga desenvolveu fortes campanhas contra o analfabetismo no país, movidas não por um sentimento solidário ou humanitário, mas sim pela crença que ampliando o eleitorado seria possível recompor o poder político do Brasil.

Outras ligas e movimentos menos influentes foram se estabelecendo no país, como a Propaganda Nativista e a Ação Social Nacionalista, trazendo sempre a questão do combate ao

analfabetismo e a preocupação com o voto, somada a outros elementos como o catolicismo e o desejo da difusão do ensino religioso nas escolas públicas. Após um certo período as ligas foram perdendo força e muitos foram abandonando a concepção de escolarização como salvação do país quando ficou perceptível que esse meio não iria levar a recomposição política e se levasse demandaria muito tempo.

Com o decorrer das décadas o nacionalismo foi passando por períodos de auge, onde sua presença era perceptível no setor político, econômico e social, como por exemplo na Era Vargas (1930-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985), e por períodos em que permanecia em segundo plano. Contudo, o nacionalismo nunca sumiu completamente das questões nacionais.

Após algumas décadas em “segundo” plano, a partir de 2013, o nacionalismo exacerbado ressurgiu novamente como um dos principais elementos das ondas neoconservadoras que decorrem em nível mundial. Dentro desse panorama diversas políticas reacionárias surgiram na esfera educacional, como o Movimento Escola Sem Partido, o *homeschooling* e a própria militarização da educação.

Em relação aos Colégios da Polícia Militar em geral, que são instituições que foram criadas a partir do sucesso dos Colégios Militares vinculados ao Exército Brasileiro, onde inicialmente se tratavam de colégios estaduais convencionais, mas que, a partir de um termo de cooperação, tiveram a sua gestão transferida para a polícia militar do mesmo estado, que utilizam a educação e princípios militares não para formar sujeitos para seguir a carreira militar, como faz os Colégios Militares, mas apenas para formar civis. Os primeiros Colégios da Polícia Militar foram criados no Paraná, Bahia e Pernambuco, no princípio apenas para formar policiais e praças. Contudo, Goiás se destaca como vanguarda desse processo, possuindo atualmente oitenta e duas unidades concretamente militarizadas em todo o estado e diversas outras militarizadas por lei a espera de concretização.

Assim como o Movimento Escola Sem Partido e o *homeschooling*, que desde o início vieram dentro do bojo das políticas reacionárias, a militarização da educação, embora tenha surgido anteriormente ao ressurgimento das ondas neoconservadoras, se trata de uma política reacionária, pois, o Estado brasileiro sempre foi conservador e os colégios têm sua criação dentro do contexto do conservadorismo. As ondas neoconservadoras apenas incorporaram a militarização dentro de suas políticas porque ela desde origem é conservadora e também motivado pela sintonia com elementos importantes do neoconservadorismo, isto é, com as ideologias nacionalistas.

Diante do investigado, podemos averiguar que há existência de relações entre as ideologias nacionalistas e a expansão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás. Analisando se existia elementos nacionalistas no Regulamento Interno da instituição, assim como seu histórico e funcionamento, é perceptível a presença de uma educação disciplinadora pautada na moral e no civismo defendido pelas ideologias nacionalistas. O amor à pátria, aos símbolos nacionais, a ênfase nos grandes homens e grandes heróis das virtudes nacionais, a importância exacerbada dada aos militares do passado e do presente, juntamente com a defesa da moral e dos costumes conservadores, são apenas alguns dos diversos pontos que ligam os dois fenômenos.

Os Colégios da Polícia Militar de Goiás em si não utilizam apenas os pontos de sintonia com as ideologias nacionalistas para se expandirem, mas muitos outros como a suposta melhora na qualidade de ensino trazidas nessas instituições, o aumento da violência na escola que seria solucionado apenas com a inserção de policiais em seu interior, entre vários outros. Um não necessariamente necessita do outro, mas sem dúvida um fortalece o outro cada vez mais.

Essa pesquisa não se encerra aqui apenas com a constatação que as ideologias nacionalistas e os Colégios da Polícia Militar de Goiás possuem múltiplas relações. O nacionalismo permanece no seu auge na atualidade e os Colégios da Polícia Militar de Goiás continuam se expandindo, tendo ganhado quinze novas unidades apenas no ano de 2023. Desejamos que essa discussão não termine por aqui, mas que perpetue na sociedade e que ela possa ser de interesse de muitos outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luciano Aronne de. Nacionalismo, autoritarismo e desenvolvimento no Brasil de Vargas. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul – RS, v. 13, n. 26, p. 171-184, jul./dez. 2014.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AIDAR, Bruna. Goiás é o Estado com mais escolas militares do Brasil. **Jornal Opção**, Goiás, 10 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/goias-e-o-estado-com-mais-escolas-militares-do-brasil-42413/>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- ALCÂNTARA, Thalys. Entidade tenta frear militarização de escolas municipais. **O Popular**, Goiânia, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/entidade-tenta-frear-militarizac-o-de-escolas-municipais-1.1761447> Acesso em: 13 nov. 2023.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AQUINO, Mariah. Pancher, Samuel. Vídeo: Carla Zambelli saca arma no meio da rua e entra em comércio. **Metrópoles** [online], Brasília, 29. out. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-carla-zambelli-saca-arma-no-meio-da-rua-e-entra-em-comercio> Acesso em: 17. mar. 2024.
- ARAÚJO, Edna Rodrigues. **Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás - CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade**. Orientador: Dr. José Maria Baldino. 2021. 172 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- BONET, Fernanda dos Santos. **Autoritarismo e Nacionalismo: O discurso oficial sobre o envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, através das páginas da revista "Cultura Política"**. Orientador: Dr. Luciano Aronne de Abreu. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora S.A., 1992.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.202, de 09 de março de 1889**: Aprova o regulamento para o Imperial Colégio Militar. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, [1889]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. A Educação no projeto nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). **Revista HISTEDBR**, Campinas – SP, p. 1-24, 2006. Disponível em:

https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia_h_a_de_brito_artigo_0.pdf Acesso em: 22 dez. 2023.

BUENO, Bárbara Ferreira. **Escolas públicas militarizadas**: uma análise na perspectiva dos direitos humanos. Orientadora: Dra. Míriam Fábila Alves. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CALHOUN, Craig. O nacionalismo importa. In: PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don. H. (Org.). **Nacionalismo no novo mundo**. Rio de Janeiro: Record, p. 37–70, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente-Campos Sales. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III. O Brasil Republicano, 1 volume: Estrutura de Poder e Economia (1889-1930). 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989. p. 15-50.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Sob a máscara do nacionalismo: Autoritarismo e antisemitismo na Era Vargas (1930-1945). **Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe**, Telavive – Israel, v. 1, n. 1, p. 23-40, 1990.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”**: O militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. Orientador: Daniel Schroeter Simião. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das Escolas Públicas em Goiás**: disciplina ou medo? Orientadora: Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIBAI, Priscilla Cabral. **A direita radical no Brasil pós-redemocratização**: o de Jair Bolsonaro. Orientador: Dr. Antônio Jorge Fonseca Sanches de Almeida. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ENGELS, Friederich. **Anti-Dühring**. 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000004.pdf> Acesso: 17 mai. 23.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Regulamento dos Colégios Militares**. Portaria nº 042, de fevereiro de 2008. Disponível em http://www.cmn.eb.mil.br/images/regulamento/R-69_Regulamento%20dos%20Colegios%20Militares.pdf Acesso em: 07 abr. 2023.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Colégio Militares**: Conheça os 13 Colégios Militares. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1 Acesso em: 07 abr. 2023.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento-Geral do Pessoal. **Civismo**. Disponível em: <http://www.dgp.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias1/1791>
 civismo#:~:text=Civismo%20%C3%A9%20o%20culto%20aos,e%20chefes%20militares%20do%20passado. Acesso em: 15 mai. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERNANDES, Isabella Luiza. SILVA, Edvânia Vieira da. PINHEIRO, Veralúcia. **HOMESCHOOLING: preocupação com a qualidade da educação? Ataque aos professores e a escola pública? Ou o retorno da centralidade da educação para família?** Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas-GO, v. 15, p. 1-17, ago. 2023.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão Militar” da Escola Pública Em Goiás: Um Estudo de Caso da implementação de um Colégio Estadual Da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. Orientadora: Dra. Míriam Fábila Alves. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GALVÃO, Luíza Lopes. **A nova direita brasileira chega ao Palácio do Planalto: uma análise do fenômeno e seus paralelos com a Alternative Right**. Orientadora: Dra. Helcimara Telles. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976**. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 1976.

GOIÁS. Polícia Militar de Goiás. Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. **O Anhanguera**. Ano I, n. I (jan. 1999). Goiânia, 1999.

GOIÁS. **Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2001.

GOIÁS. **Lei nº 16.152, de 26 de outubro 2007**. Promove a fusão das Unidades Escolares da Secretaria da Educação e da Polícia Militar que especifica. Goiânia, GO, 2007.

GOIÁS. **Lei nº 18.108, de 25 de julho de 2013**. Dispõe sobre a criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica e dá outras providências. Goiânia, GO, 2013.

GOIÁS. **Lei nº 18.324, de 30 de dezembro de 2013**. Cria os Colégios da Polícia Militar que menciona e dá outras providências. Goiânia, GO, 2013.

GOIÁS. **Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás –CPMG– que menciona e dá outras providências. Goiânia, GO, 2014.

GOIÁS. **Lei nº 18.767, de 08 de janeiro de 2015.** cria os Colégios da Polícia Militar nas cidades que especifica e dá outras providências. Goiânia, GO, 2015.

GOIÁS. **Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015.** Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. Goiânia, GO, 2015.

GOIÁS. **Lei nº 19.066, de 21 de outubro de 2015.** Introduce alterações na Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015, que dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. Goiânia, GO, 2015.

GOIÁS. **Lei nº 19.122, de 15 de dezembro de 2015.** Altera as Leis nºs 16.921, de 08 de fevereiro de 2010, 17.032, de 02 de junho de 2010, 18.419, de 08 de abril de 2014, 18.420, de 08 de abril de 2014, 18.421, de 08 de abril de 2014, 18.464, de 13 de maio de 2014, 18.474, de 19 de maio de 2014, 18.475, de 19 de maio de 2014, 18.476, de 19 de maio de 2014, 18.562, de 30 de junho de 2014, 18.572, de 30 de junho de 2014, e 18.598, de 02 de julho de 2014. Goiânia, GO, 2015.

GOIÁS. **Lei nº 19.265, de 26 de abril de 2016.** Altera as Leis que especifica, quanto ao Controle Interno do Poder Executivo, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2016.

GOIÁS. **Lei nº 19.308, de 17 de maio de 2016.** Cria os Colégios da Polícia Militar de Goiás –CPMGO–, por transformação das Escolas Estaduais locais que menciona, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2016.

GOIÁS. **Lei nº 19.578, de 06 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a criação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás que especifica. Goiânia, GO, 2017.

GOIÁS. **Lei nº 19.880 de 01 de novembro de 2017.** Altera a Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2017.

GOIÁS. **Lei nº 20.026, de 03 de abril de 2018.** Transforma em Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás –CEPMG– a unidade de ensino que especifica e dá outras providências. Goiânia, GO, 2018.

GOIÁS. **Lei nº 20.621, de 04 de novembro de 2019.** Introduce alterações nas Leis nºs 20.295, de 28 de setembro de 2018, que dispõe sobre a criação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás -CEPMG- que especifica e dá outras providências, e 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2019.

GOIÁS. **Lei nº 20.632, de 11 de novembro de 2019.** Dispõe sobre a transformação da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, situada no Município de Paranaiguara-GO, em Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - CEPMG-, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2019.

GOIÁS. **Lei nº 20.633, de 11 de novembro de 2019.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás-CPMG- no município que especifica. Goiânia, GO, 2019.

GOIÁS. **Lei nº 21.032, de 23 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 18.812, de 16 de abril de 2015, que transforma em Batalhões da Polícia Militar as Companhias Independentes que menciona. Goiânia, GO, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 21.084, de 10 de setembro de 2021.** Dispõe sobre a criação, a denominação e a mudança de denominação dos estabelecimentos de ensino que especifica. Goiânia, GO, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 21.644, de 24 de novembro de 2022.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica. Goiânia, GO, 2022.

GOIÁS. **Lei nº 21.850, de 11 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 21.851, de 11 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 21.854, de 11 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 22.033, de 16 de junho de 2023.** Dispõe sobre a mudança de denominação dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 22.237, de 25 de agosto de 2023.** Dispõe sobre a criação e a transformação do Colégio Estadual que especifica. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. Polícia Militar de Goiás. Comando de Ensino da Polícia Militar. **Portaria nº 20-CEPM, de 26 de setembro de 2023.** Aprova o Regimento Escolar dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 22.294, de 3 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2023.

GOIÁS. **Lei nº 22.599, de 9 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 19.651, de 12 de maio de 2017, que dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providências. Goiânia, GO, 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780.** Tradução: Maria Celia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HURT, Joseph. **O Brasil: um Estado-nação a ser construído. O papel dos símbolos nacionais, do Império à República.** *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 471-509, dez, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/4d9592c1e96e4ca08fe939ba5e17ac2a> Acesso em: 03 mai. 24.

KEDOURIE, Ellie. **Nationalism.** New York: 64 University Place, 1961.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação.** Orientador: Dr. Antônio da Silva Menezes Junior. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LINHARES, Sebastião Donizeti da Silva. **Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás.** Orientador: Dr. Jordão Horta Nunes. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia (FCS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O Ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma.** Orientador: Dr. Valdemar Sguissardi. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade Piracicaba, 2006.

MAIA, Tatiana Vargas. Entrevista com a Professora Doutora Tatiana Vargas Maia sobre Nacionalismos no Século XXI. **Revista Perspectiva**, UFRGS, v. 12, n. 23, p. 222-227, 2019.

MARTINS, Erikssonara Thalessa da Câmara. **O avanço do neoconservadorismo e a extrema-direita no Brasil: uma análise a partir da campanha eleitoral de 2018 ao governo Bolsonaro.** Orientadora: Dra. Ilka de Lima Souza. 2022. 64 f. TCC (Graduação) – Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach).** Tradução: José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1991.

MENDES, Sandy. Petista é assassinado por bolsonarista em festa de aniversário na qual homenageava lula. **Congresso em foco** [online], Brasília, 10. jul. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/homem-e-morto-por-bolsonarista-em-aniversario-com-tematica-do-pt/> Acesso: 16. Mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NETO, Angelo Giroto. **A onda conservadora e as eleições de 2018 no Brasil.** Orientador: Dr. José Antônio Spinelli Lindoso. 2020. 131f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: uma leitura da educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB).** Orientadora: Dra. Lucrécia Stringhetta Mello. 2014.

149 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, Daniel Lucas de Jesus. **Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás**. Orientadora: Dra. Maria da Conceição Silva. 2020. 230 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: editora brasiliense, 1990.

OXFORD LANGUAGES. **Nacionalismo**. In: Dicionário Oxford Languages. Mountain View: Google, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=opera&q=nacionalismo+definição&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8> Acesso em: 13. set. 2022.

OXFORD LANGUAGES. **Violência**. In: Dicionário Oxford Languages. Mountain View: Google, 2023. Disponível em: https://www.google.com/search?q=violência+definição&client=opera&hs=EHU&sca_esv=561640084&sxsrf=AB5s Acesso: 12. mar. 2023.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **A influência do Movimento Escola Sem Partido no debate educacional brasileiro**: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020). Orientador: Dr. Gilberto Grassi Calil. 2021. 367f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, PR, 2021.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINHEIRO, Veralúcia. GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: militarização e terceirização das escolas públicas no estado de Goiás. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 253-268, jan-jun, 2018.

PORTAL CEPMG. **Nossas Unidades**. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/nossas-unidades/> Acesso em: 03 mar. 2023.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O coronelismo numa interpretação sociológica. FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III. O Brasil Republicano, 1 volume: Estrutura de Poder e Economia (1889-1930). 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989. p. 155-189.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e Práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. Orientadora: Dra. Juliana P. Araújo. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

RIOS, Hebe. Violência premeditada e gestada na convivência tóxica. **Unicamp**, 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/tv/direto-na-fonte/2023/03/30/violencia-premeditada-e-gestada-na-convivencia-toxica> Acesso em: 04 mai. 2023.

ROESLER, Carlos Eduardo Noronha. **Nacionalismo, Tradição e Modernidade**. Orientador: Dr. Cicero Romao Resende de Araujo. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. Orientadora: Dra. Miriam Fábila Alves. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da Escola Pública em Goiás**. Orientador: Dr. Eduardo Sugizaki. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. **A genealogia dos regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia**. Orientadora: Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SOUSA, Priscila. **Patriotismo** - O que é, importância, na sociedade e na política. Conceito, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://conceito.de/patriotismo> Acesso em: 15 mai. 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Eleições 2018**: Justiça Eleitoral conclui totalização dos votos do segundo turno. 2018. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica-eleitoral-conclui-totalizacao-dos-votos-do-segundo-turno> Acesso: 07. mar. 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Eleição Geral Ordinária 2022**. 2022. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao;e=e545/totalizacao> Acesso: 17. mar. 2024.

VIANA, Nildo. Violência e Escola. In: _____. VIEIRA, Renato Gomes. (org.). **Educação, Cultura e Sociedade Abordagens Críticas da Escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002. p. 111-138.