

Introdução

“Fim de uma tarde de outono na cidade do Rio de Janeiro. Por um dos acessos à estação de metrô ‘São Francisco Xavier’, no tradicional bairro suburbano da Tijuca, passa apressado um aluno do Ensino Médio público. Ainda que rapidamente, sua passagem deixa ver que seu uniforme não lhe cai bem (ainda que ao observador não seja informado o motivo: seus pais escolheram roupas em tamanho maior, para aproveitá-las por mais tempo, apesar do crescimento do seu corpo). Também não o ajuda um aspecto de possível relaxamento, talvez desleixo, no qual a camisa está fora da calça, os sapatos e o cinto sem brilho, um improvável chapéu se equilibrando na cabeça em modo mais improvável ainda; e a indefectível mochila lhe amarrota até a alma. Como em qualquer horário do rush, este passageiro parece sumir na desatenção de todos. Ele espera a composição, entra junto com os demais e, na impossibilidade de se sentar em algum banco, se senta no chão, pernas recolhidas junto ao peito. É difícil dizer se realmente cochila, como parece. Ele retorna para casa, após mais de doze horas em sua rotina de estudante”.

O relato acima não corresponde a uma observação ocorrida em data específica. Neste sentido, é uma peça de ficção. Entretanto, sintetiza inúmeras vistas a estes alunos públicos, anônimos e algo desleixados. Neste outro sentido, é uma história verdadeira.

A história oculta dados para levar o leitor a construir uma imagem provisória do personagem esboçado. Lança mão de conceitos eivados de vivências pessoais (“aluno do Ensino Médio público”, “uniformes”, etc.), para pôr em foco o adolescente em questão. É uma descrição tendenciosa: escolhe o que quer esconder mais do que escolhe o que quer mostrar, em um jogo de imagens que esclareceremos a seguir.

Reapresentamos o aluno acima, antecipando a pedra angular de sua descrição. Tratamos de um discente do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ):

“Fim de uma tarde de outono na cidade do Rio de Janeiro. Por um dos acessos à estação de metrô São Francisco Xavier, no tradicional bairro suburbano da Tijuca, passa apressado um aluno do CMRJ. Ainda que rapidamente, sua passagem deixa ver que sua farda¹ não lhe cai bem (ainda que ao observador

¹ As fardas são de uso restrito das Forças Armadas e Auxiliares e têm seu uso, no caso do Exército, normatizado no Regulamento de Uniformes do Exército (R-124); sendo assim, como os alunos dos

não seja informado o motivo: seus pais escolheram roupas em tamanho maior, para aproveitá-las por mais tempo, apesar do crescimento do corpo; é que os custos de manutenção do enxoval impõem esta estratégia). Também não o ajuda um aspecto de possível relaxamento, talvez desleixo, no qual a camisa bege – carregada de símbolos codificados dentro da heráldica do Exército – está fora da calça, os sapatos e o cinto sem brilho, uma improvável boina bordo – fazendo referência ao sangue derramado na Guerra do Paraguai – se equilibrando muito pequena sobre a cabeça em modo mais improvável ainda; e a indefectível mochila preta, que foge às uniformizações nos inúmeros apetrechos pendurados (chaveiros, fitas, bordados) termina por lhe amarrotar até a alma. Como em qualquer horário do rush, este passageiro parece sumir na desatenção de todos, ainda que um adolescente fardado seja digno de nota. Ele espera a composição, entra junto com os demais e, na impossibilidade de se sentar em algum banco, se senta no chão, pernas recolhidas junto ao peito, maculando a pompa e a circunstância de seu fardamento, sua história e tradição². É difícil dizer se realmente cochila, como parece. Ele retorna para sua casa distante, muito mais que a média da distância percorrida por alunos do ensino médio da rede pública civil de ensino, após mais de doze horas em sua rotina de estudante”.

Foi intencional, confrontando duas descrições sumárias de pequeno trecho da vida de um aluno do CMRJ, chamar a atenção do leitor para este estranhamento subsumido no cotidiano: que existe um aluno do Ensino Médio público que não faz parte da rede pública; que ele anda fardado e submetido – até certo ponto – à lógica castrense, sem ser militar; que sua existência merece uma investigação que evite leituras deterministas, dedutivas e apriorísticas.

Este é o objeto de nossa investigação: os discentes de um educandário centenário, pertencente a uma instituição profundamente implicada na história nacional; em modo mais específico, a complexa relação que se estabelece entre eles – estudantes e Exército – nestes idos do século XXI.

Colégios Militares não são militares, seria impróprio tratar suas vestes (que são, sem dúvida, uniformizadas) como um fardamento. Porém, considerando que o Exército regulamenta estes uniformes colegiais dentro do mesmo estatuto no qual normatiza as fardas de seus profissionais e – ainda que mediante flutuações sazonais de intensidade – exige, com o mesmo rigor, o respeito para com elas, seguiremos o tratamento de “fardas” quando nos referirmos às vestes específicas dos alunos dos Colégios Militares.

² Que fique claro o teor dramático da imagem: nem todo aluno se utiliza do metrô ou de qualquer outro transporte coletivo, nem, muito menos, todos eles se comportam tão frontalmente contrários à demanda simbólica de sua condição de alunos. O que se intenciona é, partindo de uma observação concreta, ainda que não generalizável, chamar a atenção para um dos vários níveis de estranhamento contidos na situação de “aluno do Colégio Militar”.

Os Colégios Militares (CM) são estabelecimentos de ensino *sui generis*. Seja porque pertencem ao Exército Brasileiro (EB) e oferecem educação básica; porque, identificados muitas vezes como quartéis, exercem sua função educativa com crianças e adolescentes civis; porque ocupam o espaço fronteiro entre as identidades da instituição militar e a pluralidade civil; ou porque insistem na monoglosia dos uniformes, dos gestos, dos comportamentos.

Interessantes já pelos aspectos acima, ainda são atraentes, ao pesquisador, como antessala para o ensino militar maior, em sua estreita ligação com a educação pública desde o século XIX, com o pensamento das Forças Armadas (FA) e sua íntima relação com a história brasileira deste mesmo período.

A tese aqui apresentada parte de dois recortes. No âmbito das possibilidades de investigação de um objeto tão rico, concentra-se na relação dos alunos com os itens identitários do EB (em especial as fardas e as interdições corporais), postos à disposição ao longo de suas vivências como discentes contemporâneos dos CM. No âmbito do local da pesquisa, se centra no CMRJ, mais antigo dos doze educandários e que, entendemos, é o polo irradiador dessa identidade comum.

Destes recortes que situam uma posição inicial, a pesquisa se expande – como detalharemos melhor ainda nesta introdução – por algumas direções coplanares, transbordando a linearidade de perseguir uma questão única. Ao partirmos dessa constatação – a estranheza de um aluno contemporâneo de Educação Básica vincular-se a uma instituição fortemente ancorada em símbolos, valores e narrativas centenárias –, alongamos nosso olhar para outros vieses, tais como a possibilidade de existir um projeto formativo guiado pelo Exército, a serviço de sua própria reprodução; de acontecer uma ressignificação do material posto à disposição, pelo Exército, da parte de seus estudantes; de haver um tipo sutil de leniência, na Força Armada, dando condições a esta reescritura de seus significados.

Sobre o recorte para os itens identitários – considerando, especialmente, a materialidade dos mesmos –, afirmamos que as instituições militares tratam suas fardas (os uniformes, as vestes), bem como seus rígidos códigos comportamentais, como componentes indissociáveis de sua identidade. Ainda que o discurso

unísson das escolas de formação insista na constância do *ser militar*, ou seja, que não se é militar em certos momentos, dentro de expedientes ou locais de trabalho, mas diuturnamente – no que a profissão se aproxima de um sacerdócio e a caserna se torna uma *instituição total* (GOFFMAN, 2001) –, sabemos que existe uma *composição do militar*, um conjunto característico de fatores pelos quais ele se identifica, principalmente, frente aos que não o são.

Os alunos dos CM não são militares: são civis dependentes legais destes, ou civis selecionados por concurso; nunca é demais repetir, principalmente porque a (tentativa de) imersão dos mesmos na vivência castrense parece propor uma conclusão diferente, que eles sejam, sim, de alguma forma, pertencentes a este grupo tão peculiar.

Assim é que investigar os componentes da indumentária, aquelas singularidades que especificaremos como *distinções dentro das distinções*, bem como certos atributos do comportamento percebidos como regulações ou interdições e, principalmente, reconhecer-lhes o protagonismo como actantes³ na interação entre o EB, o CMRJ e seus discentes, é fundamental para a compreensão desse sujeito, o “aluno do Colégio Militar”.

O que apresentamos, até agora, acaba por antecipar a necessidade de uma abordagem inovadora.

Porque precisamos transbordar, como metaforizado, a linearidade de um percurso investigativo amarrado na busca por uma relação causal, do tipo “isto, porque aquilo”; tal relação se mostrou insuficiente, desde as preliminares exploratórias (e porque não considerar que a presença dos elementos cria um *favorecimento à indução*, que não é uma causalidade, mas o reforço de possibilidades pela colocação, em interação, de determinados actantes?).

Porque se mostra imprescindível dar nova relevância aos objetos, aos atores não-humanos, no caso os itens identitários, no que o transbordo em questão se impõe como um transbordo – uma ultrapassagem – também epistemológica.

³ “*Proponho chamar de actante qualquer pessoa e qualquer coisa que possa ser representada*” (LATOUR, 2000, p. 138).

Porque, confirmando o valor da metáfora do “transbordamento”, a linearidade, no que sulca o contexto impondo ao percurso o balizamento das margens teóricas, vai amarrando restrições que obnubilam nossa percepção do fenômeno investigado, ou, como afirma LATOUR (2012) em sua proposta de uma “sociologia das associações”, ao impormos uma definição *a priori* do que seja o “social”, perdemos inúmeras coisas que, efetivamente, fazem o social, *a posteriori*⁴.

Nesta investigação que se pretende pioneira no enclave de uma sociologia do ensino militar com a sociologia – mais geral – da educação, justifica-se o uso da Antropologia Simétrica e da Teoria do Ator-Rede (ANT, no original em inglês), para, compondo a “sociologia das associações” e “seguindo os atores”, (LATOUR, 2012), colaborar para a compreensão, nos dias que correm, do Exército Brasileiro.

Uma vez situado o nosso objeto e, em decorrência de sua especificidade, a metodologia empregada, se faz oportuno discutir, como antecipação a possíveis críticas, o porquê de se evitar o uso apriorístico da teoria na prática etnográfica.

“Mas você já viu algum pintor que inicie sua obra-prima escolhendo primeiro a moldura? (...) A moldura faz a pintura parecer mais bonita, atrai o olhar, aumenta o valor, permite a datação da obra – mas não acrescenta nada à pintura em si. A moldura, ou contexto, é justamente a soma de fatores que não faz diferença para os dados, não altera o que se sabe deles” (LATOUR, 2012, p. 208-9).

Com estas palavras algo “poéticas”, o autor define sua oposição ao emolduramento prévio da investigação, segundo quaisquer enquadramentos teóricos. Justamente para evitar que algo seja deixado de lado, que algum actante não seja seguido, por conta dessas restrições. O que não quer dizer, em absoluto, que a teoria não tenha seu espaço; só que *a posteriori*, acionada pelos atores e não chamando por eles.

O autor se define como “objetivista”, mas em termos próprios. Reconhece a objetividade das coisas, evitando, com isso, o que certas sociologias

⁴ “Ainda que a maioria dos cientistas sociais prefira chamar ‘social’ a uma coisa homogênea, é perfeitamente lícito designar com o mesmo vocábulo uma série de associações entre elementos heterogêneos” (LATOUR, 2012, p. 23).

“interpretativas” – aquelas que entendem os objetos como submetidos a desejos humanos, significados humanos, intenções humanas, etc. – postulam; existe uma complexidade intrínseca aos objetos⁵.

Na prática, o que a ANT propõe é um tipo de descrição que tenta perceber as interações no único momento em que é possível surpreendê-las: quando elas estão se modificando. Assim, há que se chegar no miúdo, no mais próximo, na puerilidade do fato corriqueiro, sem pretender vê-lo como caso particular de um panorama geral já concebido, ou como mais uma validação de um quadro teórico genérico. É neste sentido que entendemos um trabalho desenhado como desprovido da teoria *a priori*.

Agora, uma vez descritas as interações, uma vez permitido que todos os actantes tenham voz em um mesmo protagonismo, se faz necessária a remessa à teoria, como um acionamento demandado pelo social que surge das associações.

Duas outras características da prática que fizemos da ANT merecem espaço ainda nesta introdução. A aproximação progressiva ao objeto e a necessidade da cooperação na execução da pesquisa.

Como recurso didático organizador da tese, consideramos, na disposição do trabalho, um movimento que vai do mais afastado para o mais próximo. Assim é que os capítulos organizam-se em duas partes – conforme será detalhado mais à frente –, iniciando, a primeira, com explicações mínimas sobre o arcabouço da própria fundamentação, passando para uma apresentação bem formal sobre os Colégios Militares e suas especificidades materiais (com especial destaque para o CMRJ, *locus* da investigação).

Após um interlúdio que busca organizar este movimento didático, se segue a segunda parte, esta propriamente etnográfica, portanto mais próxima do objeto, *entrando no CMRJ* realmente. Ainda assim, trabalhamos com dois focos distintos para a observação, sendo os capítulos 4 e 5 mais afastados – com a intenção de

⁵ “Não simpatizo nada com as tais sociologias interpretativas. Nada. Ao contrário, acredito firmemente que as ciências sejam objetivas – que mais poderiam ser? Elas tratam de objetos, não? Eu só disse que os objetos talvez sejam mais complicados, condensados, múltiplos, complexos e intrincados do que os ‘objetivistas’, como você diz, gostariam que fossem” (LATOUR, 2012, p. 209).

favorecer o olhar sobre o EB, sobre o instituído em sua interação com os alunos – e o capítulo 6 o mais próximo de todos, aquele onde se buscou a prática fiel daquilo que é proposto pela ANT, o capítulo onde, estando o mais junto possível das interações quando elas, efetivamente, acontecem, se conseguiu surpreender suas exceções e fazer falar os actantes.

Como necessidade de cooperação na execução da pesquisa, registramos que esse aspecto de não linearidade no desenvolvimento do trabalho, isso que, metaforicamente, tratamos como sendo um desenvolvimento em diversas direções coplanares, impôs o estabelecimento de uma rede de cooperação. Não no sentido imaterial atribuído à rede por Latour (rede como *efeitos de rede*), mas segundo a semântica comum em que uma “rede de comunicação” significa a possibilidade de trocar textos, imagens, dados em geral com a instantaneidade que a informática nos possibilita hoje.

Esta rede de cooperação foi crescendo, ponto a ponto, pela inclusão de pessoas – em especial, discentes do CMRJ – que se prontificaram a colaborar com seus relatos, fotos, filmes, áudios, documentos diversos, permitindo que a investigação pudesse se espalhar em todas as direções e de acordo com o acionamento das interações. Sem a possibilidade de mobilizar estes contatos, quase como coautores da pesquisa, a pretensão de indiferenciar os actantes – aspecto central da ANT – seria comprimida de volta a uma execução linear, margeada pelas limitações logísticas de tempo e espaço.

Operando uma conciliação entre o conceito de *dispositivo*, conforme proposto por FOUCAULT (2007) e bastante ampliado por AGAMBEN (2007a e 2009), e os actantes de LATOUR (1994, 2000 e 2012), os itens identitários – por meio dos quais o EB intenta sua reprodução como instituição – são valorizados em boa parte da investigação.

Eles são expostos em duas grandes acepções: como aquilo de que se pode valer a Força Armada para, em uma espécie de pedagogia que chamamos de *patronímica*, propor certa subjetivação interessante ao EB, ou, conforme pode ser

apreendido na transformação das interações surpreendida pela descrição da ANT, como aquilo que passa pela apropriação dos alunos, de diferentes maneiras.

Os itens identitários compreendem uma gama muito grande de dispositivos, no sentido específico de que nos valem nesta investigação. Eles vão desde os objetos que compõem a indumentária dos alunos – e, como teremos a oportunidade de explicar no transcorrer do texto, possibilitam todo um jogo complexo de *distinções dentro das distinções* –, tais como boinas, coturnos, botas, alamares, bottons, insígnias, medalhas, etc.; e as restrições e interdições, como as normas para o corte do cabelo, o uso de brincos e cordões, a pintura das unhas, a circulação dentro do Colégio, etc.

No capítulo 6, porque a aproximação maior permitiu perceber aquele momento em que a exceção desnuda o que fora padronizado e se havia como constante, os dispositivos foram elencados em suas ressignificações, em suas releituras, preenchidos novamente por uma pluralidade de sujeitos. *Profanados*, como AGAMBEN (2007a e 2009) nos diz daquilo que, tendo sido sacralizado (retirado do uso dos homens e restrito ao dos deuses) em um momento, é devolvido ao uso comum.

Esta investigação, afirmada inédita pela escolha de um objeto de pesquisa tão pouco acessado no meio acadêmico, e que se mostrou mais ainda original pela metodologia empregada em sua execução, é acrescida de singularidade pelo valor heurístico do objeto em questão.

O Exército Brasileiro, confirmando a necessidade de uma imagem de extrema coesão e perenidade, da qual nos falam JANOWITZ (1967) e HUNTINGTON (1996), entre outros, vê a si próprio como um monólito no qual se encontram subsumidas outras vontades e outros sujeitos.

Esta é uma afirmação que, por si só, afasta da instituição o interesse por uma sociologia dela própria. *Pontualizado*, no sentido que LATOUR (2012) atribui às interações que, pela repetição constante e inalterada, desaparecem como tais, o Exército Brasileiro se assume como substantivo que oculta seus

componentes, suas relações internas, o caldeirão – humano, demasiado humano – de emoções e de desejos.

Entretanto, como é reiterado inúmeras vezes ao longo deste trabalho, os alunos dos Colégios Militares, por não serem, eles próprios, profissionais, ocupam uma posição fronteira entre os meios militar e civil. Sua relação com os membros da Força Armada, com seus códigos e tradições – cuja materialização em itens identitários destacamos – é ímpar, e, porque não dizer, *esquisita*⁶.

É de onde vem o valor heurístico do qual tratamos: a instituição castrense interage com essa juventude com a mesma gramática pela qual reproduz seu discurso oficial, mas, pela condição singular dos alunos, a *pontualização* não se repete, as interações se transformam e as diferenças se permitem observar.

O processo acima é melhor visualizado na segunda parte do trabalho, naqueles capítulos efetivamente etnográficos, quando considerado o movimento de aproximação que mencionamos nesta introdução: os dois primeiros (4 e 5) favorecem o dimensionamento da ação reprodutora do Exército, por meio daquilo que denominamos de uma pedagogia patronímica – representam um olhar mais distanciado em relação ao CMRJ –; o capítulo seguinte (6) busca melhor a evidência das apropriações feitas pelos discentes, por meio das quais os dispositivos são ressignificados.

A seguir, apresentamos os capítulos segundo suas contribuições à tese e considerando os aportes teóricos, na medida em que os mesmos foram acionados pelo desenvolvimento do trabalho.

No capítulo 1 (*“Fundamentação teórica”*), apresentamos a *antropologia simétrica* e a *Teoria do Ator-Rede* (ANT, no original) de LATOUR (1994, 2000, 2002, 2004, 2008 e 2012), como metodologia para “seguir os atores” (LATOUR,

⁶ “Exquisitu, no latim, era algo procurado e escolhido com cuidado. Com o tempo, a palavra adquiriu entre nós o sentido exclusivo de algo mal escolhido, estranho, anormal. Já em espanhol, *exquisito* é adjetivo usado para designar coisas agradáveis e elegantes” Acessado em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/esquisito/>. Adjetivamos os Colégios Militares, portanto, mais na acepção espanhola do termo.

2012); conceitos preliminares – um ferramental mínimo –, tais como os de *contemporâneo*, *contemporaneidade* e *dispositivo*, conforme desenvolvidos por AGAMBEN (2007, 2009 e 2010); bem como uma primeira aproximação ao conceito de *esgotamento*, construído ao longo da colaboração de vários autores (AGAMBEN, 2007b, 2013 e 2014; DELEUZE, 1994; NIETZSCHE, 2003; e PELBART, 2013).

Começa a ficar clara, neste ponto, a necessidade metodológica de só evocar a teoria *a posteriori*, ou seja, que a ANT exige do pesquisador uma aproximação desenformada, sem os enquadramentos que os referenciais teóricos tendem a impor sobre o olhar de quem investiga. É em atenção a este princípio que, muitas das vezes, o suporte teórico tenderá a ser acionado pela demanda da observação, e não a antecipará, como observador.

No capítulo 2 (*“Historiando os Colégios Militares”*), recuperamos a história destes educandários, em seu entrecruzamento com o próprio EB e a história da educação básica nacional no século XX. Buscamos, ainda, enfatizar o processo de estruturação dos símbolos nos quais repousa a identidade militar.

É quando ganha força a noção de *espírito militar* (CASTRO, 1990, et al.) que perpassará todo o trabalho, muito mais sendo considerada sua produção e tentativa de difusão – no que introduzimos o conceito de *pedagogia patronímica* –, do que sua existência; bem como o conceito de *invenção das tradições* (HOBSBAWM e RANGER, 2012).

No capítulo 3 (*“Dimensionando os Colégios Militares”*), subsidiamos o leitor com dados concretos sobre a rede de ensino, desde aspectos sociométricos mais gerais até resultados intelectuais dos alunos, começando de uma visão geral (os doze Colégios) até as especificidades do CMRJ, com vistas a materializar melhor, para o leitor, o que são os educandários.

Neste ponto, damos como encerrada a primeira parte do trabalho, voltada, que foi, a um olhar mais distante sobre o objeto de pesquisa. Sob o nome de “Interlúdio”, mediamos a passagem para a segunda parte da investigação, de

cunho propriamente etnográfico. Esta noção de “aproximação do olhar” será metodologicamente relevante e retomada em vários pontos do texto.

No *Interlúdio*, trabalhamos melhor a relação entre a especificidade da ANT e o objeto pesquisado, assim como situamos melhor a posição do investigador, como militar que é, em relação à pesquisa realizada.

No capítulo 4 (“*Pode vestir a farda: etnografia da entrada dos novos alunos*”), entramos, efetivamente, no CMRJ para acompanhar duas atividades que, integradas, constituem uma mudança significativa para os novos discentes: a entrada pelo portão principal e a entrega da boina garança.

É neste capítulo que a colaboração fundamental de BERQUE (1994, 2008, 2010a, 2010b, 2013a e 2013b), bem como CAUQUELIN (2007) e MARIA (2010) é evocada, para situar a relação dos militares com seus uniformes e demais itens identitários, como alcançando a Pátria e o patriotismo castrense.

É também nele que os leitores poderão fazer uma “visita guiada” ao Colégio pela primeira vez, com referências ao tempo e às primeiras ações da pedagogia patronímica.

No capítulo 5 (“*Ao chorarmos a saudade do Colégio Militar’: etnografia da cerimônia de aniversário do CMRJ*”) a investigação se aproxima da figura do ex-aluno, no momento em que o mesmo retorna a casa para a celebração de seu pertencimento ao Colégio.

É neste capítulo que investigamos a função dos juramentos (dos alunos e dos ex-alunos), à luz de AGAMBEN (2011), também como dispositivos a serviço de uma pedagogia patronímica, bem como recebemos o aporte de BOURRIOUD (2011) e o conceito de *sujeito radicante*.

No capítulo 6 (“*Estamos alunos*”), o mais longo da pesquisa, a etnografia busca o ponto máximo de proximidade aos atores, alcançando as transformações das interações, aquilo que a ANT considera como única possibilidade de observação para uma “sociologia das associações” (LATOUR, 1994 e 2012). Neste capítulo, em que os estudantes são acompanhados no seu cotidiano – e, em

particular, no subitem 6.6.7 “Os usos reinventados dos uniformes” – são enfatizadas as presenças dos uniformes e das interdições corporais como actantes no processo de constituição do *aluno do CMRJ*.

Dentre os aportes teóricos acionados neste capítulo, destacamos a contribuição de TARDE (2007 e apud VARGAS, 2000) para a diferenciação que fizemos entre “ser” e “ter”; de MCLAREN (1991) para os estados de “esquina de rua” e de “estudante”; de MAGALHÃES (2010) para uma pedagogia do guerreiro; e de MILLER (2013), com o conceito de “humildade das coisas”.

Na *Conclusão*, por fim, retomamos a teoria, agora *a posteriori*, reordenando as contribuições que foram acionadas ao longo da investigação.