

## 2. Historiando os Colégios Militares

### 2.1. Introdução

Como buscaremos deixar progressivamente claro ao longo de todo este trabalho – começando por este capítulo –, o conceito de “história” precisa ser reconhecido, também, em uma valoração que é particularmente importante para o Exército: como um bem, um patrimônio intimamente ligado a sua identidade como instituição e que é carregado de maneira ativa no cotidiano, seja na farda, nos costumes ou na linguagem: a “história do Exército”, a “nossa história”.

Como será pontilhado ao longo dessa investigação, as Forças Armadas fazem um uso singular de seu passado, afirmando-o como representativo do que elas são e do que sempre serão, ao ponto de vestirem-se dessa “história” – idealizada, neste ponto – e ostentarem-na, em um misto entre o que é do seu passado, como instituição, e o que presta conta ao passado do próprio país. Essa história afirmada faz parte de um patrimônio imaterial umbilicalmente ligado à própria perenidade institucional, no que contribui para a desejada entrega pessoal de cada um de seus membros ao corpo maior que é a Força Armada.

Tendo isso em mente, nos propomos a esboçar uma explicação que percorra a história sucinta do próprio Exército nos últimos cento e cinquenta anos, vislumbre a gênese dos Colégios Militares contextualizados neste passado institucional, perceba o ambiente da educação pública brasileira no período – naquilo que este ambiente ressoou sobre os CM – e, talvez mais importante, identifique o mecanismo de construção e emprego de símbolos, nisso que, provisoriamente, denominamos de uma *pedagogia patronímica*.

Não sendo o esforço principal de nossa investigação, a dimensão histórica é incontornável não só pelo que ela nos permite situar das origens dos Colégios Militares em relação causal com os dias de hoje, mas – por conta desse uso particular do passado que fazem as Forças Armadas – pelo que nos possibilita compreender sobre quando, onde e de que maneira esta gestão de símbolos teve início.

Insistindo, ainda, na justificativa para uma abordagem segundo três eixos históricos concomitantes e entrecruzados (a história dos Colégios Militares propriamente ditos; a história da educação nacional no período coincidente; e a história do Exército que se fez republicano naqueles anos), é importante sublinhar as tantas reviravoltas – políticas e pedagógicas – pelas quais passaram os CM, deixando claro, muitas vezes, o caráter de imponderabilidade dos rumos de organizações militares que, segundo o discurso institucional, seguiriam uma direção absolutamente predeterminada.

Pensando sobre o dirigismo que o Exército constantemente afirma sobre seus destinos – dirigismo este no qual ecoam os ideais de perenidade tão caros ao clima organizacional (diríamos, ao “moral da tropa”) –, chegamos à pretensão de uma reprodução exata das motivações dos profissionais das Armas, o que transparece de uma avaliação rápida dos currículos das escolas militares (MOTTA, 1998). Ao formar seus quadros profissionais – em especial seus oficiais – o Exército sempre buscou uma unidade de comportamento a qual chamaremos, com CASTRO (1990), de *espírito militar*.

É importante guardarmos em mente, como uma informação em pano-de-fundo na leitura deste capítulo, que esta reprodução de motivações, de comportamentos, de uma mesma matriz axiológica, ocupa lugar privilegiado na formação de todos os profissionais do Exército, espraiando-se – em um processo que pontuaremos aqui – para aqueles não profissionais, para os não militares, como é o caso dos alunos dos Colégios Militares.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que existe uma pedagogia (no sentido etimológico de uma *intencionalidade*) em vigência no Exército, devemos analisá-la, ainda que muito rapidamente, à luz do conceito de *instituição total*, como formulado por GOFFMAN (2001), para, justamente, negar sua eficácia, em particular sobre o público que nos interessa, que é o dos alunos dos Colégios Militares.

Em GOFFMAN (2001) – e, em especial, na apropriação que FOUCAULT (2000) faz desse autor – o conceito de *instituição total* aparece como referente àquelas instituições muito fechadas, não só quanto às relações com o meio

externo, mas, até, quanto à circulação física de seus membros para este meio. Podem ser agrupadas em cinco tipos: aquelas destinadas aos incapazes inofensivos (asilos); aos incapazes que são uma ameaça não intencional (sanatórios); àqueles que são uma ameaça intencional (prisões); aquelas destinadas a realização de tarefas que demanda restrição de acesso (quarteis); e as que demandam isolamento religioso do mundo (monastérios). Foi FOUCAULT (2000) quem destacou a possibilidade pedagógica das instituições totais para a obtenção de *corpos dóceis*, em especial – para o estudo que aqui apresentamos – na formação dos militares.

As características das instituições totais, para GOFFMAN (2001), são: todas as atividades do cotidiano dos seus membros (dormir, comer, trabalhar, etc.) ocorrem dentro das instituições; estas atividades ocorrem de igual maneira para todos os membros, e sob autoridade única; o sequenciamento espacial e temporal das atividades segue um planejamento inflexível de cima para baixo; e tudo acontece obedecendo a uma racionalidade que segue exclusivamente os interesses da instituição.

Procuraremos demonstrar – como um objetivo acessório ao longo deste trabalho e, em especial, neste capítulo – tanto a presença de uma pedagogia apoiada no funcionamento das instituições totais sendo utilizada na formação dos quadros profissionais do Exército, como seu anacronismo frente às características do século XXI.

## **2.2.**

### **Antecedentes: como nascer de acordo com as conveniências**

Tomemos a Guerra do Paraguai (1864 – 1870) como um primeiro divisor de águas. O Exército Brasileiro, que até este ponto chamaremos de Imperial, derivava do Exército Português e tinha como principais desafios vencer as revoltas de cunho regional que ameaçavam a integridade do território e impor o projeto imperial (CUNHA, 2006). Esta derivação, que tem a ver com a impossibilidade em custear uma Força Armada de envergadura nacional naquele momento, fez com que permanecessem, na nova/velha instituição, tradições tais

como o *cadetismo*<sup>31</sup> e a estruturação hierárquica baseada nos privilégios de nascimento, ao invés da estruturação meritocrática.

A constituição aristocrática da cúpula desse Exército garantiu grande participação de portugueses na oficialidade, bem como dispensou, como acontecia em Portugal, a formação acadêmica desse segmento. Preparava-se, já, o cenário para o primeiro conflito entre formações de oficiais.

A Guerra do Paraguai surpreendeu uma nação de Exército incipiente (cerca de 18.000 homens em 1864<sup>32</sup>) e desvalorizado, como atesta a fala, em 1860, de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, futuro patrono do Exército:

*“À vista destes favores oferecidos aos voluntários e engajados, maravilha que a maior parte do exército não seja composta deles. É entretanto o contrário: todas essas vantagens não são suficientes para vencerem a repugnância do nosso povo ao serviço das armas. À exceção de muito poucos que, por dedicação à vida militar estão excluídos da regra geral da repugnância: à exceção desses moços que voluntariamente assentam praça com o fim de estudarem nas escolas superiores do exército”* (CAXIAS apud CUNHA, 2006, p. 37).

Foge ao interesse e ao fôlego deste trabalho se aprofundar sobre a guerra em questão e a atuação do Exército na mesma; interessa-nos enfatizar o quanto ela expõe as carências de uma Força Armada não profissional e o quanto inaugura uma demanda que modificará, profundamente, a instituição no último terço do século XIX. É certo que dela emergiu o Exército profissional que se disse republicano e, no intuito de entender melhor o imaginário da Força, sua identidade, seus valores, tradição e símbolos, cabe recortar o tratamento dado à memória desse evento.

---

<sup>31</sup>*Cadete* é o título nobiliário criado por Dom José I em 1757, e que foi reabilitado pelo Marechal José Pessoa na reestruturação da formação militar da qual falaremos mais a frente, permanecendo em uso até hoje. Recebe este título o aluno do primeiro ano da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em formatura em que lhe é entregue o espadim – réplica do sabre de Caxias – como confirmação de sua situação de militar.

<sup>32</sup>A segurança interna era garantida pela Guarda Nacional que, no período, chegou a contar com mais de 200.000 homens os quais tinham, também como motivação, escapar do recrutamento para o Exército e a Armada. É interessante observar que, pelo menos inicialmente, era democrático o critério para a escolha da oficialidade da Guarda Nacional, o que se dava através de assembleias. Pouco a pouco, entretanto, o governo foi centralizando as nomeações até que, já próximo da Guerra do Paraguai, não ocorria mais nenhuma instância eletiva (CUNHA, 2006).

O Exército que voltou vitorioso da contenda passou a cobrar melhores condições para sua existência. Contra uma hierarquia “de berço” – o modelo português censitário que apoiava a Monarquia –, começou a ganhar contornos uma hierarquia do mérito intelectual. Em um esquematismo para fim didático, podemos comparar o que seria um primeiro exército – não profissional, monárquico, sem formação acadêmica, aristocrático e mais velho – com um segundo exército – buscando a profissionalização, de ideais republicanos, com formação acadêmica<sup>33</sup>, meritocrático e mais novo.

Este conflito entre concepções de Exército, que é um conflito entre formações militares, ganhou a alcunha de “tarimbeiros”<sup>34</sup> contra “doutores” (CARVALHO, 2005 e CASTRO, 1995, 2002, 2012). No primeiro grupo estavam os militares com maior vivência da realidade castrense, que serviram nas tropas, que ocuparam posições na hierarquia por seus berços e relações; no segundo, uma juventude que via na carreira das Armas uma real possibilidade de ascensão social pelo mérito dos estudos acadêmicos, notadamente centrados nas disciplinas ditas “exatas”. Foi o momento de entrada e fortalecimento de certa interpretação do positivismo francês de Comte, com sua apologia das matemáticas e da república<sup>35</sup>.

Neste conflito, saiu vencedor o segundo grupo; apesar disso, o Exército republicano em busca de profissionalização que emerge no último terço do século XIX irá guardar muito dos costumes, dos símbolos, das relações pautadas na tradição monárquica e na cultura portuguesa, principalmente após a reforma do ensino promovida pelo Marechal José Pessoa, da qual trataremos mais à frente.

Por que, então, chamamos a este tópico de “*antecedentes: como se pode nascer de acordo com as conveniências*”? Para fazermos referência, agora, a uma

<sup>33</sup>A formação dos oficiais passou por vários endereços. Dentre os principais: a *Academia Real Militar (1810 – 1822)* depois *Imperial Academia Militar (1823 – 1831)*, *Academia Militar da Corte (1832 – 1838)*, *Escola Militar (1839 – 1855)*, no Largo do São Francisco – Rio/RJ; e *Escola Militar de Aplicação (1855 – 1858)*, na Fortaleza de São João – Rio/RJ; *Curso de Infantaria e Cavalaria (1851)* – Porto Alegre/RS; *Escola Militar da Praia Vermelha (1857 – 1904)* – Rio/RJ; *Escola Militar do Realengo (1904 – 1944)*, no Rio/RJ; *Academia Militar das Agulhas Negras (1944 – ...)* em Resende/RJ (MOTTA, 1998)

<sup>34</sup>“Tarimba” era o estrado de madeira sobre o qual dormiam os soldados.

<sup>35</sup>Foge ao escopo desse trabalho, mas não à curiosidade do autor, destacar o quanto é particular a interpretação brasileira do Positivismo comteano, principalmente no que ela se torna irracional (e, neste sentido, anti-moderna), trocando a apologia pela ciência (entendida pelo universo das “exatas”) por uma crença de matizes fortemente religiosas.

primeira “invenção da tradição” (HOBSBAWN e RANGER, 2012), que ilustra este jogo de apropriações da memória, por meio do qual a história vai sendo instituída.

Conforme é apresentado por CASTRO (2002), da Guerra do Paraguai emergiu uma biografia que, por mais de quatro décadas, foi cultuada como representante daquele novo Exército: a vida de Manuel Luís Osório (1808 – 1879), o Marques de Herval. Herói daquela guerra e, em particular, da Batalha do Tuiuti (1886), considerada a maior batalha campal travada em solo sul-americano (CASTRO, 2002), o Marechal Osório destacou-se no campo de batalha e no imaginário castrense como destemido e impetuoso. Seus feitos foram lembrados no dia de seu aniversário (24 de maio), que começou a ser identificado como data comemorativa do próprio nascimento do Exército.

Até então o Exército não cultuava, de forma sistemática, seus ídolos. A partir de 1925, conforme aviso ministerial, o nascimento do Duque de Caxias passou a ser a data comemorativa do “Dia do Soldado”. É neste ano que, também, a turma de formandos da Escola Militar de Realengo foi batizada com o nome do “Duque de Ferro”.

A tradição do patronato das turmas espelha um costume francês, absorvido no Brasil pela simpatia do Exército àquele país vitorioso na 1ª Guerra Mundial. É importante lembrar que um *patron* é um *patrono* (protetor), mas é, também, um *padrão* (modelo): foi inaugurada a tradição dessa escolha de representantes que, intitulado uma turma de formação, devem enfeixar aquelas características julgadas relevantes e condizentes com o *ethos* militar.

Nesta direção, começou a prática pedagógica – que aprofundaremos mais à frente – de eleger os vultos militares (principalmente da Guerra do Paraguai) como patronos das armas, quadros e serviços do Exército, idealizando características que estes vultos teriam demonstrado em suas atuações e que são julgadas imprescindíveis para o bom desempenho profissional, nos dias de hoje, dos militares das armas apadrinhadas.

Assim é que – citamos como exemplo – os oficiais de Infantaria, que devem ser rústicos, resistentes (física e moralmente) – dentre outras características – têm como espelho e referência (*patron*, modelo) o Brigadeiro Sampaio, cearense sem formação acadêmica ferido mortalmente na Batalha de Tuiuti (apresentaremos outros exemplos mais à frente).

Entendemos, com CASTRO (2002), que foi o atendimento a essa lógica que levou ao afastamento da figura de Osório – como patrono “espontâneo” do Exército – do papel de representante da Força Armada. Enquanto que este vulto histórico sempre esteve ligado à intemperança, à bravura em combate, à intempestividade, à figura de Caxias foi possível associar outros valores e propósitos, tais como a lealdade e a luta pela integração nacional. Ilustra bem essa construção do estereótipo a afirmação contida na ordem do dia do Comandante da 1ª Brigada de Exército, em 1926:

*“(...) quando a política vos quiser enlevar nas suas tramas enganosas procurando vos fazer crer não ser perjúrio o quebramento dos deveres da disciplina e o insurgimento contra as autoridades, não vos esqueçais de que Caxias, espelho de lealdade, não obstante ter militado na política, foi constantemente o baluarte inexpugnável da legalidade”* (CASTRO, 2002, p.21).

Da mesma forma que a escolha de Caxias como patrono do Exército, obedecendo à intenção pedagógica de reproduzir valores por meio de uma mitologia, a escolha da Batalha de Guararapes (1648), dentro da guerra de expulsão dos holandeses, vem substituir a Guerra do Paraguai como marco fundacional do Exército Brasileiro.

Como apresentado até aqui, a participação brasileira na Guerra do Paraguai é um divisor de águas na história do Exército, por servir de referência à clivagem da Força em dois grupos e dois pensamentos, dos quais emergiu o Exército republicano, meritocrático e positivista que se profissionalizou principalmente a partir do século XX. Porém, a ação pedagógica de apropriação dos eventos e das biografias se pauta, em primeiro lugar, em um conjunto axiologicamente interessante de características, em relação às quais estes eventos e biografias se amoldam.

Em outras palavras, a invenção das tradições (HOBSBAWM e RANGER, 2012)<sup>36</sup> se presta aos interesses do Estado ou mesmo de grupos sociais específicos, mas sempre para a manutenção de identidade, coesão e estabilidade social, frente às situações de rápida transformação histórica.

Assim é que a participação brasileira na Guerra do Paraguai, a partir do último quartil do século passado, vai sendo associada com uma atuação expansionista da nação, por sua vez implicada no imperialismo inglês do século XIX. Como matriz axiológica, o episódio perde valor para as demandas do século XXI.

Por outro lado, a Batalha de Guararapes, ainda que mais antiga, serve às seguintes associações:

*Vínculo indissolúvel entre o Exército e a nacionalidade brasileira* – ainda que só possamos tratar de “nação brasileira” a partir da independência, em Guararapes foi lançada a “semente da nacionalidade” (CASTRO, 2012, p.72).

*Integração entre as três raças formadoras da nacionalidade brasileira* – naquela batalha lutaram o branco, o negro e o índio brasileiros contra o invasor estrangeiro.

*O enfrentamento do “inimigo estrangeiro”* – não se faz apologia de um Exército expansionista, mas defensor da Pátria.

*O enfrentamento de um inimigo mais poderoso* – realçando o fato de que o Brasil, no período de estabelecimento desse novo discurso, começa a se ver como alvo da cobiça internacional (como em referência à Amazônia).

Assim, ainda que frágil perante os argumentos da historiografia, o episódio do fim do século XVII é alçado ao status de gênese da instituição, servindo de um primeiro exemplo dessa pedagogia patronímica – que merecerá um tratamento

---

<sup>36</sup>Entendemos, com CASTRO (2002, p.11), que não existe uma oposição entre tradições “inventadas” e “genuínas”, mas uma condição de permanente invenção da cultura humana, uma *tradição de invenção*. Em contrapartida, existe o esforço cultural de “cristalizar” as tradições para torná-las reconhecíveis, no que podemos lembrar as *pontualizações* (LATOURE, 2012) por meio das quais as redes se naturalizam obscurecendo sua trama e o correlato esforço de *rastreamento* como a reconstituição, entre elementos sociais e não-sociais, das redes de associações.



mais detalhado logo à frente – a qual busca nos remeter, sempre, a filiações de costumes e valores:

*“A página na internet criada pelo Exército em 1998, para as comemorações dos 350 anos da batalha apresenta Guararapes como ‘Berço da Nacionalidade do Exército Brasileiro’ e seus heróis como representantes das ‘três raças formadoras da essência do povo brasileiro’. E também: ‘prodígio de criatividade, ousadia e bravura, a 1ª Batalha dos Guararapes é mais do que um memorável feito militar de nossos antepassados. Neste duelo, em que o Davi caboclo abateu o Golias estrangeiro, assentam-se as raízes da Nacionalidade e do Exército brasileiros, que caminham juntos há 350 anos”* (CASTRO, 2002, p.72).

Neste tópico, apresentamos um primeiro esboço da gênese do Exército republicano e profissional que emoldurará os Colégios Militares a seguir. Ao mesmo tempo começamos a apresentar, também, certo uso das tradições que, partindo do referencial proposto por HOBBSAWM e RANGER (2012) se torna mais dinâmico na acepção de CASTRO (2002) e nas possibilidades apontadas por LATOUR (2012): uma invenção de tradições que, inicialmente pretendendo servir à manutenção da identidade, da coesão e da estabilidade social, entra em diálogo com todos os atores envolvidos, tornando-se um processo de invenção geral da cultura, cuja rede nos é possível rastrear. O movimento inicial de fixação de costumes, interesses e valores proposto se relaciona com a intenção “espontânea” de estabilizar outro conjunto; entram em diálogo histórias de vida – reais e idealizadas –, toda uma semiologia das estátuas equestres<sup>37</sup> e o começo de uma pedagogia patronímica.

---

<sup>37</sup>CASTRO (2002) faz uma curiosa apresentação da disputa pela memória, seguindo a criação e exposição das estátuas equestres. Os dois vultos em questão – Caxias e Osório – ganham estátuas antes dos demais heróis do século XIX (como Deodoro da Fonseca, Benjamim Constant e Floriano Peixoto). As estátuas materializam conjuntos axiológicos diferentes: na de Caxias, “o cavalo está estático, sem movimento. Caxias segura com uma mão as rédeas e com a outra um binóculo. Na frente da estátua estão representados o brasão ducal, a coroa e as armas” (p.15). Na de Osório, “seu cavalo está em movimento e Osório, em uniforme de campanha, segura com uma das mãos as rédeas enquanto a outra empunha a espada no ar. Na base da estátua estão representados seus troféus militares, o poncho que costumava usar e sua espada de campanha” (p.14). O autor observa, também, que Caxias passa a ser tratado sempre com o título nobiliário (Duque de...), enquanto Osório é incorporado pela história sem o título a que fez jus (Marquês de Herval).

### 2.3. A origem do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Tomamos, então, a Guerra do Paraguai como esse momento de clivagem, de reorientação de tensões no qual surge uma nova Força Armada rumo a sua profissionalização. Ao mesmo tempo, procuramos destacar o episódio como matriz de referências simbólicas que serão administradas posteriormente, em uma pedagogia voltada à criação, à fixação e à reprodução de uma identidade para o novo Exército.

Na apropriação dos vultos históricos como referências de atitudes, costumes e valores, também ficam claras as escolhas, as trocas, como quando a figura de Osório – herói da guerra em questão, associado aos valores caros à instituição (coragem, intrepidez, intemperança), porém menos próprios ao patronato do Exército – é substituída pela de Caxias, herói de outro molde, figura associada à lealdade, à estratégia e à necessidade de construção da unidade nacional. É igualmente ilustrativa a ascensão da longínqua Batalha de Guararapes como nascedouro da nacionalidade brasileira em articulação com o nascimento do Exército: trata-se de ressaltar o caráter plural e democrático da constituição da Força, sua finalidade de defesa da Pátria contra o gigante invasor estrangeiro.

Reaproximamo-nos, agora, das origens do CMRJ, no tempestuoso fim do século XIX.

Segundo CUNHA (2006), a criação de instituições asilares foi um movimento internacional da segunda metade do século XIX. Como já mencionado, devemos nos lembrar que estas criações se enquadram dentro do conceito de “instituições totais” (GOFFMAN, 2001), no que se destinam ao isolamento de certos tipos de pessoas (velhos, cegos, órfãos, indigentes) no período da Modernidade. Podemos nos lembrar, também, do combate à “ambiguidade” formulado por BAUMAN (1999), como um marco desse mesmo período e, por fim, do tratamento dado por FOUCAULT (2002) às instituições disciplinares.

A esfera militar estava sujeita, também, ao mesmo pensamento, o qual embasa a criação do Asylo dos Voluntários da Pátria, em 1868. Como instituição

destinada, prioritariamente, aos militares, já reconhecidos como desfavorecidos dentro da sociedade – situação essa que a Guerra do Paraguai em curso referendava – o Asylo foi financiado por subscrição popular. Ele é importante, no desenvolvimento de nosso argumento, como concretização de certo pensamento assistencialista daquela sociedade, que vem crescendo em relação ao Exército, desde o período regencial: já o regente Araújo Lima, Marquês de Olinda, em decreto de 1840,

*“procurou estabelecer no Arsenal de Guerra da Corte um colégio para os filhos necessitados dos capitães e oficiais subalternos do Exército, medida extensiva a todas as províncias onde houvesse arsenais com estabelecimentos de aprendizes menores”* (CUNHA, 2006, p.88).

Ao mesmo tempo em que, desde essa época, emerge a ideia de criação de um colégio para os filhos dos militares em uma perspectiva filantrópica, esse pensamento se vai impregnando do teor *preparatório*, entendido como a finalidade de reprodução do estamento militar principalmente a partir dos seus próprios quadros (reprodução endógena).

Quando da proposta do regente Araújo Lima, a formação militar não se encontrava regulada por legislação que impusesse certa escolaridade e formação específica ao futuro militar. Essa regularização se deu com a reforma de 1850, a qual normatizou a progressão hierárquica e inseriu a formação acadêmica como necessária para as promoções.

É nesse período de profissionalização incipiente, seccionado pela Guerra do Paraguai, que começa a ganhar força a contenda que mencionamos como “doutores x tarimbeiros”. De um lado, o entendimento da formação do oficial como necessariamente sólida em ciências exatas, “nas matemáticas”, para fazer frente ao status dos “doutores” de anel no dedo, assessores da Monarquia em diversos níveis (as primeiras escolas militares, que formavam também os engenheiros do Império, embasavam este entendimento); de outro lado, o entendimento da formação do oficial como necessariamente prática – ou teórico-prática, dentro de um campo específico de conhecimentos bélicos – feita dos “saber-fazer” que a Guerra do Paraguai, em andamento, indicava como imprescindíveis. Como exemplo dessa tensão:

*“A escola é, na realidade, uma instituição onde se ensinam as ciências físico-matemáticas em grande escala; (...) mas, por ventura, os moços que saem com carta do curso completo da escola são verdadeiros oficiais? (...) Não convirá que os oficiais, quando saírem das escolas, saibam tudo quanto diz respeito à sua arma? Poderão eles ter essa instrução pela teoria somente que se ensina na escola?”* [Resposta do Ministro da Guerra Manoel Felizardo ao Deputado Ângelo Ramos, membro da oposição liberal ao governo conservador]<sup>38</sup>.

E, mediando ambas as extremidades desse cabo-de-guerra, a oposição liberal à própria possibilidade de um exército se tornar proeminente em uma sociedade entendida como agrícola:

*“Um país essencialmente agrícola, como o nosso, tem-se visto condenado a uma despesa de sangue, que faz desejos de voltar os olhos para não chegar-se a conhecer-se a extensão dos sacrifícios! Um país essencialmente agrícola com aspirações a uma vida puramente civil, que é a que lhe poderia garantir a liberdade, vê-se a braços com um grande exército, com organizações militares fortes, que no presente e no futuro ameaçam a sociedade!”* [Argumentos do Senador Silveira da Motta para requerer uma comissão de inquérito do Senado para investigar as causas do prolongamento da Guerra do Paraguai]<sup>39</sup>.

Amadureceu, então, a ideia de um colégio militar que, mesmo se valendo do apelo assistencialista mais geral, viesse a preencher o vazio de formação provocado pela ausência do nível escolar médio no Brasil. Os “preparatórios” eram aquelas escolas cujos cursos, de extensão variada, preenchiam os pré-requisitos necessários ao acompanhamento do nível superior, fazendo às vezes do que hoje temos como Ensino Médio. Assim, um colégio militar prepararia, principalmente dentro do universo de dependentes de militares, aqueles candidatos à Escola Militar, viabilizando a melhora da formação intelectual desses quadros.

É importante, a partir deste ponto, começar a desdobrar todas as consequências da clivagem entre um ensino preparatório (nascido das intenções descritas acima e expandido para a preparação ao acesso, não só ao oficialato, mas a todas as formações de nível superior), e um ensino assistencial (voltado para o apoio à família militar e distinto do que seria um ensino assistencialista, nos

<sup>38</sup> Anais da Câmara dos Deputados, sessão de 31/05/1851, *apud* CUNHA, 2006, p.94.

<sup>39</sup> Anais do Senado do Império, sessão de 10/06/1867, *apud* CUNHA, 2006, p. 110.

moldes “asilares” aqui mencionados)<sup>40</sup>. Interessa-nos salientar que é essa destinação preparatória que configurará, fortemente, a identidade dos Colégios Militares ao longo do século XX.

A Guerra do Paraguai, ainda que fundamental – pela inédita mobilização nacional que promoveu<sup>41</sup> – para a definição dos rumos do Exército, teve o efeito de adiar, por causa de sua duração, a criação de um colégio militar, e, neste adiamento, calaram-se as principais vozes em defesa de sua criação. Com a rotação de gabinetes que acompanhou o Império, assumiu a pasta da guerra o Conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida, que havia sido Ministro da Agricultura no último gabinete de Caxias (1875), e que retomou a ideia de criação do colégio militar.

Espelhado no modelo francês (*Prytanée Militaire de La Fleche*), foi criado pelo Decreto nº 10.202 de 9 de março de 1889 o “Imperial Collegio Militar”, com o objetivo precípua de “*proporcionar aos filhos de militares ou àqueles que desejarem seguir a carreira das armas os meios de receberem instrução, que em poucos anos lhe abra as portas das Escolas Militares do Império*”<sup>42</sup>.

É importante retornarmos à questão da clivagem entre os ensinamentos preparatório e assistencial, para os situarmos melhor no contexto da época e caminharmos para o esclarecimento sobre como estas duas finalidades se estabeleceram como polos de identidade para todo o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) nos dias de hoje.

Para a época, o conceito de “assistencial”, como o podemos compreender hoje – uma oferta de educação básica aos dependentes da família militar, que é diferenciada porque pretende resolver os problemas de aprendizagem

<sup>40</sup>Sobre o assunto, ver: FREIRE, Fábio Facchinetti. Sobre os ensinamentos preparatório, assistencial e assistencialista. *Revista do Exército Brasileiro*, vol. 143. Rio de Janeiro: Bibliex, 2005.

<sup>41</sup>“*Apesar da histórica brutalidade do recrutamento, o início do conflito despertou um autêntico entusiasmo cívico, originando a formação de batalhões de voluntários, e as primeiras vitórias alcançaram grande repercussão, fazendo surgir, talvez, pela primeira vez, um sentido positivo de pátria junto à maioria do povo, que agitava a bandeira nacional nas partidas das tropas. Engrandecia-se a imagem do imperador, como líder e conciliador da nação e, ao mesmo tempo, surgiam os primeiros heróis militares como Caxias, Osório e o Almirante Barroso*” (CUNHA, 2006, p.124).

<sup>42</sup>*Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na quarta sessão da vigésima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra Thomaz José Coelho de Almeida*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. *Apud* CUNHA, 2006, p.137.

especificamente provocados pelas características da profissão castrense (constantes transferências dos responsáveis, implicando em descontinuidade na formação das crianças e adolescentes; menor disponibilidade dos pais, por conta das demandas da carreira, para auxiliar os filhos nos estudos; ausência de capital cultural nos pais que os possa auxiliar no acompanhamento dos filhos; etc) –, este conceito de “assistencial” não era formulável, posto que a mentalidade higienista da época não ia além do teor salvacionista, civilizatório e eugênico (GONDRA apud SAVIANI, 2007, p. 137).

O conceito de “assistencial”, implicando em real possibilidade de ascensão social daqueles julgados desfavorecidos por causa das características intrínsecas da profissão das Armas, não é formulável em um contexto de naturalização do fracasso escolar. Em tal contexto, uma proposta “assistencial” só se materializa como “assistencialista”, ou seja, articulada com o pensamento asilar de normalização da sociedade.

Já o conceito de “preparatório”, além de pragmaticamente atender à demanda institucional por melhor preparação de quadros às escolas militares, permitiu ao Exército ombrear com outras iniciativas de escolas de acesso restrito que preparavam a elite nacional da época<sup>43</sup>.

Prevalendo, assim, o ensino preparatório sobre o assistencial, e sendo aquele destinado às escolas militares, ocorreu a militarização das práticas educativas dentro do colégio, dentro da perspectiva de uma Força Armada que se pretendia profissionalizar<sup>44</sup>. Na perspectiva de FOUCAULT (2000, p. 135-136):

*“A colocação em série das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de*

<sup>43</sup>Como exemplos: Imperial Liceu de Artes e Ofícios / 1858; Colégio do Mosteiro de São Bento / 1858; Liceu Literário Português / 1874; Escola de Humanidades do Instituto Farmacêutico / 1874 (SAVIANI, 2007, p.141).

<sup>44</sup>É muito importante lembrar o quão é recente a definição de “práticas militares” em relação com práticas pedagógicas. Mesmo as escolas militares voltadas à formação da oficialidade, ao longo do século XIX, não cumpriam uma rotina entendida, nos termos de hoje, como “militar”. Para isso colaborava a mistura entre formações destinadas à caserna com outras, como a de engenheiro civil. O crescente processo de profissionalização que se dá a partir da reforma de 1850 e que se desenrola no conflito entre “doutores” e “tarimbeiros” vai impondo costumes e comportamentos tipicamente castrenses dentro das escolas militares, tais como o uso dos uniformes, as formaturas, as sessões de ordem unida, etc.

*diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e conserva-se o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização”.*

Atesta essas características o depoimento do aluno Nelson Werneck Sodré, que lá estudou de 1924 a 1930:

*“Porque o Colégio Militar não honrava o nome apenas na forma das edificações: o seu regime era integralmente militar. A administração era constituída por oficiais da ativa – só o general-comandante era às vezes da reserva (...). Os alunos eram grupados em Companhias, comandadas por capitães. Austero o regime, severíssimo. Os professores eram militares da reserva ou civis que tinham honras militares e ministravam as aulas fardados (...). Os trabalhos eram marcados por toques de corneta e por campainhas; tudo se processava em ordem e silêncio. Enquadrados pela instrução militar, desde o primeiro dia, os alunos portavam-se como soldados (...). Os exercícios militares eram diários (...). Diariamente havia formatura geral (...). O comandante com a oficialidade recebia a continência da tropa (SODRÉ, 1967, p. 6).*

Faz-se presente desde o início, também, a característica meritocrática da distribuição de símbolos (insígnias, medalhas) que evidenciam o mérito. Estes símbolos, porque carregados no próprio uniforme, permitem a diferenciação entre os alunos por seu resultado intelectual<sup>45</sup>. Como uma herança jesuítica<sup>46</sup> que se imiscui na meritocracia positivista, a hierarquização pelo rendimento escolar passou a organizar o corpo discente no Colégio Militar. São distribuídos postos e graduações<sup>47</sup>, ao longo de todos os anos de curso, aos alunos que se destacam, de

<sup>45</sup>É interessante observar – e isso será tratado melhor mais à frente – como o desejo pela diferenciação no uso dos uniformes (“des-uniformização”) leva às tentativas de institucionalizar outros símbolos para uso cotidiano: alunos que fazem parte de grêmios, que são monitores escolares, que são atletas ou tocam na banda escolar, querem o direito de usar nas fardas indicativos dessas particularidades. E é interessante observar, também, como a instituição oscila entre formalizar as diferenciações que entende como pertinentes, permitindo a criação e utilização de broches, bordados, placas e outros adereços nos uniformes, e reprimindo, em outros momentos, a multiplicação dessas particularizações, porque elas acabam por contradizer, obviamente, o sentido de se usar uniformes.

<sup>46</sup>Sobre a prática do *disputatio* formalizado no plano geral dos jesuítas em 1599, com o nome de *Ratio Studiorum*, ver SAVIANI, 2007.

<sup>47</sup>Postos são as posições ocupadas pelos oficiais na hierarquia militar, enquanto graduações são as posições dos praças.

tal maneira que passam a existir cabos e sargentos-alunos nas primeiras séries e um coronel-aluno no último ano. Sobre a hierarquização meritocrática, nos diz FOUCAULT (2000, p.151):

*“A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”.*

Nasceu, assim, o Colégio Militar do Rio de Janeiro, origem da identidade do SCMB. Gestado por mais de cinquenta anos (da proposta do regente Araújo Lima à sua fundação) entre uma finalidade assistencialista e outra preparatória, tendo, hoje – como será mencionado à frente –, uma finalidade assistencial como única justificativa para sua manutenção, o CMRJ dialoga com a pedagogia patronímica da instituição militar, com a personificação da paisagem (no sentido do *milieux humain*, de BERQUE, 1994) e com a colaboração de todos os actantes que com ele interagem. A seguir, vamos apresentar o culto às tradições que se consolida no século XX, fortemente ancorado na obra do Marechal José Pessoa, idealizador da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e do pensamento educacional do Exército consolidado no pós Segunda Grande Guerra.

#### **2.4.**

#### **O Exército do Marechal José Pessoa**

CARVALHO (2005) chama nossa atenção para as características do Exército na Primeira República. Infere-se que a oficialidade era mais jovem e mais pobre que aquela substituída na queda do império. Estavam no poder os “doutores” de Benjamim Constant, ocupando uma estrutura piramidal de base muito larga, ou seja, fortemente apoiada em tenentes. Estes oficiais ocupavam a maior parte das funções da oficialidade, criando um cenário, pela baixa perspectiva de mobilidade na carreira, favorável à rebelião.

Seu positivismo era muito peculiar. Enquanto que, para Benjamim Constant, o cidadão seria o soldado em armas até que



*“[o] progresso, produzido pelo avanço do regime industrial, tornaria os exércitos entidades inúteis e faria com que fossem recolhidas ao museu da história as armas que se empregam como elementos de destruição”* (CONSTANT apud CARVALHO, 2005, p.39),

para aquela jovem oficialidade o Exército deveria exercer uma função moderadora dentro da sociedade.

Distribuindo-se em tendências mais ou menos interventoras, o Exército da República Velha se consolidou como organização capaz de pensar e executar uma política de defesa, para o que foi necessária a extinção da Guarda Nacional, subsequente à criação do alistamento universal e do sorteio.

Os efetivos aumentaram e se distribuíram melhor no território brasileiro; foram melhor equipados, treinados e formados, sobre o que não cabe a esta tese aprofundar as inúmeras reformas ocorridas nos currículos das escolas militares<sup>48</sup>. Consolidou-se um perfil de Força Armada intervencionista, não a partir de seus componentes (em particular, dos tenentes), mas do todo – o intervencionismo dos generais ou do Estado-Maior, como sugere CARVALHO (2005), lembrando que, enquanto na França da revolução a sociedade queria entrar no Exército, tirando-o da nobreza, no Brasil foi o contrário: o Exército, já apartado das oligarquias, queria seu lugar na sociedade.

É neste cenário que temos de colocar a figura do Marechal José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque.

O Marechal José Pessoa nasceu em 1885 no município de Cabaceiras, interior da Paraíba. Em 1903, ingressou na Escola Preparatória e de Prática do Realengo, Rio de Janeiro. Com o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha, em 1904, cursou sua formação de oficial em Porto Alegre. De sua atuação como oficial, nos interessa destacar o período de três anos que passou na Europa, em estudos, no qual – como sugere CÂMARA (2011) – teria amadurecido a visão de um Exército ligado à sua história, referenciado em suas tradições, e, ao mesmo tempo, não descuidado dos avanços tecnológicos. Esta visão, a qual nos interessa associar com a pedagogia patronímica em formação –

---

<sup>48</sup> Sobre o assunto ver, principalmente, MOTTA (1998).

da qual será o principal ideólogo – será posta em prática, por ele, com imensa riqueza de detalhes.

A partir de 1931, como comandante da Escola Militar do Realengo, o Marechal José Pessoa implementou um vasto conjunto de códigos centralizados na figura do Duque de Caxias. Como já citado aqui, a turma de oficiais formada em 1925 recebeu como patrono este oficial, inaugurando a tradição, de origem francesa, das homenagens que servem de modelo. Em seu comando, o então coronel José Pessoa partiu da idealização das virtudes do Duque de Ferro para implementar um programa de formação afetiva que norteou o Exército até os dias de hoje:

*“A aplicação dessa forma ideológica resultaria na prática de um conjunto de ações educacionais de natureza predominantemente afetiva. A adoção dessas ações, por seu turno, conduziria à consciência da valorização moral, ética, intelectual e profissional do futuro oficial. Em primeira instância, atingiria o espírito militar do próprio cadete; em círculo maior, o coração e a mente do público interno do Exército e, de forma mais abrangente, o coração do público externo do Exército, na fixação do significado do valor nacional do papel do oficial, o qual chegou a entrar para o vocabulário popular com a expressão ‘Caxias’ para designar pessoa de comportamento correto e mesmo rigoroso consigo e com o trato das coisas públicas na sociedade brasileira” (CÂMARA, 2011, p. 89).*

A seguir apresentaremos, em tópicos sucintos, os principais itens dessa reforma simbólica que repercutiram na iconografia da Força, chegando à modelização dos gestos, vestes, costumes e comportamentos nos Colégios Militares.

*O título de cadete*<sup>49</sup> – como já mencionado aqui, este título remonta ao exército português, tendo vigorado no Brasil de 1811 a 1889. Foi extinto com a proclamação da República, por sua óbvia referência à nobreza e à aristocracia consanguíneas do Império. Retomado pelo Marechal, o título – agora transitório – passa a representar um conjunto de valores associados à Caxias (“cadetes de

<sup>49</sup>“No sentido militar do termo, ‘cadete’ era o filho destinado às Forças Armadas para exercer postos de mando, em nível de oficial. Em 1757, passou a ser adotado em Portugal unicamente com sentido militar; representava o filho mais velho do nobre, a serviço do rei. Com a vinda da Família Real portuguesa para sua colônia na América, foi introduzido no Brasil” (CÂMARA, 2011, p. 91).

Caxias”) que o aluno da escola militar deveria cultivar. Não mais associado ao berço, mas ao mérito –

*“(...) outorgado não pela nobreza hereditária, mas pela nobreza da inteligência, da cultura e da formação moral, baseada na integridade, na probidade, na honestidade e na lealdade” (CÂMARA, 2011, p.93)*

– o cadetismo se encaixa nessa invenção das tradições a serviço da pedagogia patronímica, já que atualiza um passado histórico julgado interessante à construção de um novo código de valores.

*Os uniformes* – até então, o fardamento dos alunos não se distinguia do geral das fardas do Exército. Coerente com seu plano geral de distinção para valorização dos cadetes, o Marechal José Pessoa propôs um vestuário que tornasse o cadete inconfundível e reestabelecesse seus liames históricos, notadamente pelos atributos e emblemas da indumentária militar, tudo enquadrado nos mais severos princípios da heráldica (CÂMARA, 2011, p. 93). Fortemente amparado nos uniformes de 1852 a 1860, os aspectos de tecido, corte, cor e adereços implementados na década de 1930 remetem a um conjunto de valores apoiados no passado e foram defendidos em diversas vezes, tempos depois, como fundamentais para a preservação da identidade da Força Armada.

*O brasão do cadete* – este símbolo criado também pelo Marechal reúne várias referências:

*“(...) um escudo orlado de azul-turquesa, tendo em campo de ouro o perfil estilizado das Agulhas Negras e, em abismo, uma torre de ouro. O mote inicial ‘Escola Militar’ posteriormente foi substituído por Agulhas Negras, em azul fitão em ouro; a estrela representativa da Escola, em ouro na parte inferior, lanças e fuzis em riste e um canhão por trás do terço inferior do escudo, por sua vez emoldurado com folhas de carvalho em sua própria cor” (CÂMARA, 2011, p.99).*

É importante lembrar, em proveito do argumento aqui desenvolvido, como foram campo de disputas as tentativas de modificação desse símbolo, ao longo da história recente do Exército. O brasão original detinha a inscrição “Escola Militar”, sem fazer referência ao bairro do Realengo, RJ, no qual estava localizada a escola, porque se queria valorizar o ambiente de formação da oficialidade, sem

fixá-lo em um espaço que, já então, se pretendia mudar; na década de 1970, o brasão seria “desarmado” das lanças, fuzis e canhões (referências às armas de cavalaria, infantaria e artilharia), em uma tentativa de reequilibrá-lo com as demais armas, quadros e serviços (comunicações, material bélico e intendência) excluídos do desenho original; o desenho em uso, hoje, retoma os armamentos, bem como se embasa na inscrição “academia militar”, fazendo referência à AMAN.

*O espadim* – réplica em tamanho menor da espada usada pelo Marechal de Ferro na pacificação de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (1842 – 45), no comando contra Oribe e Rosas (1851 – 52) e na Tríplice Aliança (1865 – 70). O espadim é entregue em cerimônia de confirmação aos cadetes do primeiro ano, e devolvido à AMAN na primeira parte da cerimônia de declaração de oficiais, no quarto ano. O ato de recebimento é acompanhado de um juramento solene que enfatiza a pedagogia patronímica: “*Recebo o sabre de Caxias como o próprio símbolo da honra militar*”<sup>50</sup>.

*O Corpo de cadetes* – sua criação objetivou distinguir em um organismo próprio o que estava diluído, na forma do “corpo de alunos”, dentro do estabelecimento de ensino. No “Corpo de cadetes” – criado em 25 de agosto de 1931, com a presença do chefe do governo provisório, Getúlio Vargas – o Marechal José Pessoa passou a ter melhores condições para implementar o código de valores desejado, de controlar hábitos e comportamentos pela manutenção da disciplina. Esta disciplina deveria ser garantida pelos próprios cadetes, agora escravos de sua dignidade pessoal. Como mais um símbolo, o corpo de cadetes possibilita certo sentimento de pertença aos que conseguem ingressar nele, se manter e dele sair habilitados ao oficialato, fazendo parte de todo esse projeto de “aristocracia do mérito” buscado pelo Marechal.

É importante destacar, ainda que sem maior espaço para aprofundamento, o grande projeto do Marechal José Pessoa para a fundação – muito mais do que a reforma que conduziu na Escola Militar do Realengo ou, até mesmo, da criação da

---

<sup>50</sup> No capítulo 5, teremos a oportunidade de situar o uso pedagógico dos juramentos, pelas escolas militares, como estabelecimentos de vinculações.

Academia Militar das Agulhas Negras – da identidade do militar do Exército, no século XX.

Tendo em mãos o principal centro disseminador da cultura desse oficialato, que é a escola de formação, o Marechal estendeu sua preocupação, não só pelos símbolos planejados e implementados de que fizemos referência acima, por um rol muito mais extenso – e sempre coerente – de componentes, os quais podemos enfeixar como uma “disciplina militar”<sup>51</sup> até então inédita.

Porque nunca é demais lembrar que os atributos que associamos, hoje, ao *ethos militar* não tem lugar no Exército do século XIX, ou lá se encontram com menor intensidade. Por conta da formação conjunta com a dos engenheiros; das mudanças constantes dos currículos nas escolas; dos conflitos entre escolas de pensamento (TREVISAN, 2011); dentre outros motivos, é somente a partir da intervenção do Marechal José Pessoa que se sistematizou essa pedagogia patronímica em que toda uma constelação de símbolos é orquestrada em favor da identidade do militar do século XX.

As preocupações do Marechal José Pessoa chegaram ao ponto de procurar inserir o cadete em um ambiente social julgado favorável, bem como de afastá-lo de outros ambientes. Assim é que, como assinala CASTRO (2002), a direção da Escola Militar fazia contatos com clubes de prestígio da época, como o Fluminense e o Tijuca Tênis Clube, buscando incluir os cadetes em festas, bem como desestimulava o comparecimento dos mesmos em festejos suburbanos no Méier e em Bangu.

## 2.5. Os Colégios Militares no século XX

É importante lembrar que, quando desse investimento em símbolos, dessa sistematização de valores em uma pedagogia, começava o processo de expansão

---

<sup>51</sup>“Disciplina” que ele opunha à “política”: se a primeira une, a segunda divide (CASTRO, 2002): *“Não sou político. Não quero ser. A nossa maneira de fazer política tem sido a gênese de muitas infelicidades para o país (...) Ao assumir esse comando, reuni mestres e cadetes, advertindo-os de que seria desaconselhável o trato de assuntos em desacordo com a disciplina militar, separando-me completamente dos políticos. Só não chamo a isso um divórcio porque nunca estivemos juntos. Não se deve inferir daí que eu os condene. Absolutamente (...) Mas a política, para os políticos e mais ninguém”* (MARECHAL JOSÉ PESSOA apud CASTRO, 2002, p.41).

dos Colégios Militares, rumo à constituição da rede que, hoje, conta com doze unidades e quase quinze mil alunos.

O CMRJ viveu, de 1889 a 1912, um ciclo de três fases que FIGUEIREDO e FONTES (1958) chamaram de “período crítico”: de 1889 a 1894 – expansão; 1894 a 1906 – ampliação; e 1906 a 1912 – reputação. Neste período, ainda que contrariando o discurso oficial que o justificava como assistencial, ou seja, voltado para o amparo à família militar, o CMRJ se estabeleceu como uma escola preparatória (CUNHA, 2006 e 2012) ocupando aquele espaço destinado, hoje, ao Ensino Médio.

Foge ao escopo dessa tese contrapor as finalidades desse nível de ensino (preparatório x assistencial) – ainda que vá fazê-lo mais à frente, na medida da necessidade de compreender as distinções internas do corpo discente –, porém vale lembrar que não se pensava, naquela época, em um nível médio com finalidade intrínseca, mas, apenas, como preparação para o ensino superior. O CMRJ preparava precipuamente, assim, para a Escola Militar e, no impedimento desta destinação, para outros destinos superiores<sup>52</sup>.

A finalidade preparatória sobrevive até os dias de hoje, não mais configurando os Colégios Militares como pré-vocacionais e como instrumentos de seleção de quadros para a renovação da caserna, mas como definição e síntese para uma identidade de excelência pautada na exclusão, ou seja, como uma elitização que afirma, ainda que subliminarmente, que *os Colégios Militares são para poucos*.

Nos idos do fim do Império e da República Velha se estabeleceu um *ethos* de extrema exigência intelectual para os alunos, os quais, em relação com toda a simbologia meritocrática que o Exército do século XX adotou – partindo do trabalho do Marechal José Pessoa –, justificou o caráter elitista dos Colégios, em contraposição a sua destinação primeira como escolas assistenciais.

---

<sup>52</sup> Nos primeiros vinte e dois anos de existência, o CMRJ formou 410 alunos, assim distribuídos: Exército – 166; Marinha – 105; Medicina – 42; Engenharia civil – 32; Direito – 31; Outras profissões – 34 (FIGUEIREDO e FONTES, 1958, p. 60)

Há que se enfatizar, sempre, a impossibilidade de concretização de uma proposta assistencial – nos termos em que ela é formulada, na educação dos dias de hoje – no contexto daquela época. O oposto possível ao ensino elitista que a meritocracia respaldava era o assistencialismo de que já tratamos nesta tese: não resgatar o aluno com dificuldades inerentes a sua situação de classe ou, na leitura específica que fazemos do caso militar, inerentes às vicissitudes da caserna; não resgatá-lo, mas escondê-lo, como aos órfãos, loucos, miseráveis, idosos, doentes. Assistencialismo como higienização da sociedade, como ordenamento pela ocultação (das vistas, do contato) e, *in extremis*, pela eliminação.

O discurso que tem origem nas palavras do regente Araújo Lima, em 1850, de se criar um colégio como medida de justiça aos que se sacrificavam a serviço da Pátria, passou a atender a finalidade de preparar – priorizando os filhos de militares, no que se sistematizou a endogamia tradicional da reprodução da caserna – os candidatos à Escola Militar. Aos olhos de hoje, essas duas destinações são, no mínimo, conflituosas: o amparo aos dependentes tem a ver com um direito de acesso à educação que só alcançou concretização efetiva, para toda a sociedade, no último quinto do século XX; a preparação, por outro lado, tem a ver como rigorosa seleção para o preenchimento de cargos públicos.

A meritocracia, enquanto naturalização do fracasso escolar, justificou a exclusão, como nos atestam os números: em 1912, contando com um total de novecentos discentes, o CMRJ só diplomou seis. No plano curricular, também é possível perceber o discurso preparatório sobrepondo-se ao argumento assistencial, como na lamentação do Major Professor Arivaldo Silveira Fontes quanto às reduções de conteúdo de matemática ocorridas entre o currículo inicial e o da década de 1950:

*“Nota-se perfeitamente a intensidade do estudo da Geometria (9ª aula) abrangendo um número considerável de curvas. A conchóide, a cissóide, a ciclóide, a limaçon de Pascal não fazem parte do atual programa de Matemática. Revela nota, porém, que várias dessas curvas são hoje estudadas na cadeira de Desenho. Na Álgebra o currículo se estendia à resolução algébrica das equações de 3º e 4º graus (hoje abolidas do programa do curso secundário) e à resolução numérica das equações. Em contraposição não se fez referência ao Binômio de Newton (e sua generalização), à análise combinatória, à teoria dos determinantes (ressaltando as múltiplas aplicações),*

*aos números complexos, ao estudo das funções dos limites, da continuidade. Vá lá que seja que os últimos assuntos citados foram levados para o Cálculo Infinitesimal e que este era estudado na Escola Militar” (FIGUEIREDO e FONTES, 1958, p.53).*

No regulamento de 1922, a rede constava de quatro unidades: o CMRJ; o CMPA (Porto Alegre, 1912)<sup>53</sup>; o Colégio Militar de Barbacena (1912)<sup>54</sup>, hoje Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr); e o CMF (Fortaleza, 1919)<sup>55</sup>. Reforça o argumento quanto à sobreposição da finalidade preparatória em relação à assistencial, o fato de alguns colégios transitarem de “colégios” a “escolas preparatórias” (estas legal e totalmente voltadas à formação de quadros para a oficialidade) sem profundas alterações curriculares.

O ciclo expansionista seguinte ocorreu sob o desígnio do Marechal Lott, com as criações dos Colégios de Belo Horizonte (1955); de Salvador (1957); de Curitiba (1958) e do Recife (1959).

A próxima expansão só se deu nos anos de 1970, com a criação de Colégios em Manaus (1971) e Brasília (1978), bem como da criação de um órgão de direção nacional, a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA (1973)<sup>56</sup>.

Nos anos de 1980 a rede sofre redução, pelo fechamento dos CMBH, CMR, CMC e CMS, fruto do conflito de finalidades: a função preparatória, como encaminhamento de dependentes à carreira das Armas perde eficácia<sup>57</sup>, bem como não estava delineada, ainda, a função verdadeiramente assistencial.

O começo dessa definição – que vigora até os dias de hoje – aconteceu na gestão do General de Exército Zenildo Gonzaga Zoroastro de Lucena como Ministro do Exército, o qual reabre, em 1993, os Colégios que estavam fechados,

<sup>53</sup>Tornou-se a Escola Preparatória de Porto Alegre em 1938, retornando como Colégio Militar em 1962.

<sup>54</sup>Extinto em 1925, reaberto como EPCAr em 1949.

<sup>55</sup>Passado ao Ministério da Educação e Saúde, com o nome de Colégio Floriano, em 1938, e ao estado do Ceará, em 1940. Retornou ao Exército como Escola Preparatória de Fortaleza, em 1942 (FIGUEIREDO e FONTES, 1958) e como Colégio Militar, em 1962.

<sup>56</sup>Hoje Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

<sup>57</sup>E tem sua legalidade questionada, pois a Constituição de 1988 impôs o preenchimento de cargos públicos por meio de concursos, e os CM, à época, recebiam cotas de vagas na AMAN, para serem oferecidas aos seus alunos melhor colocados.



bem como cria as unidades de Juiz de Fora, Campo Grande (1993) e Santa Maria (1994).

## 2.6.

### Pequeno esboço sobre uma pedagogia patronímica

Conforme foi apresentada, ainda que em pinceladas rápidas, a atuação do Marechal José Pessoa foi um divisor de águas na formação de oficiais do Exército. Ele estabeleceu todo um complexo programa de formação afetiva para a oficialidade, programa este que, funcionando com poucas alterações até hoje, detém uma característica que devemos destacar: sua capacidade de irradiação acrítica para todas as instâncias formativas da instituição militar.

Para entendermos o que é e como se dá esta irradiação, bem como sua relevância, devemos compreender a importância central da escola de formação de oficiais.

Depois do fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha, em 1904, se inicia a *Era de Realengo* (MOTTA, 1998), a qual dura quarenta anos. De suas características, destacamos que é o começo de uma forte unidade na formação de oficiais que preencheriam unidades militares em todo o território nacional. E é neste período que se delineia o imperativo de uma unidade ideológica para esta formação, particularmente na atuação do Marechal Pessoa.

O então coronel Pessoa – depois general e Marechal – é peça-chave, não só na edificação do complexo de símbolos que apresentamos no item 2.4, o que acontece em meados da década de 1930, como na sua transferência e perpetuação no ciclo formativo seguinte, o qual podemos denominar como a *Era da AMAN* (1944 aos dias de hoje).

Essencialmente, a rede de elementos materiais (espadins, brasões, uniformes de gala, barretinas...) e imateriais (o código de honra do Corpo de Cadetes, o título nobiliário de cadete...) que remetem a uma história idealizada (não à República, por demais próxima, mas a um Império idílico da Guerra do Paraguai, ou, recuando mais ainda – como parece interessar nos dias de hoje –, ao combate da invasão holandesa) continua a mesma, perpetuando-se em moto contínuo; e, como

são os oficiais formados naquela “fábrica de Resende”<sup>58</sup> os porta-vozes do discurso unívoco da instituição (e os portadores, também, de todo um imaginário específico<sup>59</sup>), a rede pode se irradiar para os mais distantes rincões do Brasil.

Ainda que existam outras escolas de formação (de oficiais, como a Escola de Formação Complementar do Exército – EsFCEEx, ou a Escola de Saúde do Exército – EsSE; e de praças, como a Escola de Sargentos das Armas – EsSA), elas são mobiliadas por oficiais instrutores formados pela AMAN, ou, quando não, por instrutores formados por outros instrutores, em uma rede que sempre chega à “fábrica de Resende”.

Em todas essas escolas, uma mesma gestão de símbolos se reproduz, de tal forma que, ao menos em seus aspectos essenciais, em cada unidade do Exército são reavivados os mesmos componentes, seja na instrução dos soldados, nas formaturas cotidianas ou nas comemorações cívico-militares.

O culto aos vultos históricos e aos episódios emblemáticos de nossa história remetem a virtudes escolhidas como caras à identidade da Força Armada. Ainda que mais definida como um *currículo oculto* (APPLE, 1989), esta prática se mostra tão ampla, articulada e constante – a partir dos esforços do Marechal Pessoa – que podemos nos referir a ela como o esboço de uma corrente pedagógica: a *pedagogia patronímica*.

Vamos definir os contornos dessa pedagogia remetendo-a à Grécia Antiga.

Desde os gregos – para uma investigação da educação no Ocidente –, a educação, como formação ampla do Homem, servia à distinção de alguns em relação a outros, ou seja, em um mecanismo de aristocratização.

Menos preocupada com a utilidade (*techne*) do que era ensinado, do que com certa concepção de beleza, a Grécia viu florescer um modelo de formação

---

<sup>58</sup> A referência à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) como sendo uma fábrica teve registro em CASTRO (1990), denotando, exatamente, pretensão a uma reprodução unívoca do pensamento de toda a instituição, a partir da unidade dos oficiais distribuídos, ano a ano, por todo o país.

<sup>59</sup> Valendo-me, aqui, do conceito de *imaginário* como (DURAND, 2002, p.3) “*museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo homo sapiens sapiens*”.

denominado *kalokagathia*<sup>60</sup>, ao qual remontou à formação do aristocrata, do *gentleman*:

*“a história da formação grega – o aparecimento da personalidade nacional helênica, tão importante para o mundo inteiro – começa no mundo aristocrático da Grécia primitiva com o nascimento de um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça”* (JAEGER, 2013, p. 24 – 25).

E se existe uma palavra capaz de enfeixar essa proposta formativa, esta é a *aretê*, entendida como expressão do mais alto ideal cavaleiresco (de *cavalaria*, mesmo), unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro. Uma formação da *distinção*, portanto, já que nem todos a possuíam ou podiam possuí-la; os escravos não a tinham, nem quando descendiam de nobres derrotados nas guerras (dizia-se que Zeus os despossuía da *aretê*, na derrota).

Esta *aretê*, entendida como virtude superior, como virtude do senhorio, o era para as diversas dimensões do cotidiano, ou seja, havia uma *aretê* da força, que era a saúde e o vigor, assim como uma *aretê* do espírito, que era a sagacidade. E é importante esclarecer que, referindo-se à formação do nobre, do aristocrata, não se tratava de torná-lo algo que ele já não fosse, em potência (essência); desenvolver as *aretês* era estimular o que já era devido em germe, em semente<sup>61</sup>.

O veículo de apresentação das *aretês*, na Grécia antiga, são as narrativas heroicas de Homero. Nelas, as ações dos personagens inventariam os comportamentos meritórios. Todos são *aristoi* lutando por alcançar o prêmio máximo, a *aretê*:

*“A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que desse modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos (...). O orgulho da nobreza, baseado numa longa série de progenitores ilustres, é acompanhado pelo conhecimento de que esta proeminência só se pode conservar através das virtudes pelas quais foi conquistada. O nome de aristoi convém a um grupo numeroso; mas, no seio deste grupo, que se ergue acima da massa, há luta pelo prêmio da aretê. A luta e a vitória são, no conceito cavaleiresco, a autêntica prova de fogo da virtude humana.*

<sup>60</sup> Derivado da expressão: *kalos kai agathos* – “belo e virtuoso” (JAEGER, 2013)

<sup>61</sup> O que nos remete a um propósito muito menos normativo, muito menos moral (no sentido de uma moral burguesa), e muito mais de uma liberalidade nietzschiana, de uma grandeza total da vida.

*Elas não significam simplesmente a superação física do adversário, mas a comprovação da aretê conquistada na rigorosa exercitação das qualidades naturais”* (JAEGER, 2013, p. 28 – 29).

Tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia* tratam disso: a história de heróis afirmando-se enquanto tais, buscando a constatação da excelência latente que, por direito de berço, podem disputar.

O que fez o então coronel José Pessoa, em seu comando da Escola Militar do Realengo e, depois, nos planejamentos da criação da AMAN, foi uma complexa atualização da *imitação do herói* (MARROU, 1975), conforme formulado em Homero, tendo como imagem paradigmática do ideal de oficialidade a biografia do Duque de Caxias.

Somente na década de 1960 são oficializados os patronos das diversas Armas, Quadros e Serviços (que trataremos, a partir deste ponto, genericamente como “armas”) do Exército, organizando a correspondente pedagogia patronímica em torno destes vultos, cujas biografias, uma vez edulcoradas para servir ao ideal de nobreza desejado para os profissionais da Força, pautam as “técnicas corporais” (MAUSS, 2003) incentivadas nas escolas de formação. Então, além da vida exemplar de Caxias, acrescenta-se ao mesmo panteão os demais heróis, como modelos (patronos) a serem seguidos e imitados.

As Armas são as especialidades para as quais os cadetes da AMAN são encaminhados no início do terceiro ano de sua formação como oficiais do Exército. O critério para esta destinação é o do mérito intelectual, entendido como a pontuação total alcançada pelo cadete até o fim do segundo ano, nas avaliações das diversas disciplinas, e que o posicionará na enorme fila que contém todo o Corpo de Cadetes. Do primeiro ao último colocado, os cadetes escolhem suas Armas, de tal forma que, a partir de certo momento, a escolha deixa de ser um ato de liberdade plena para ser uma adequação entre o interesse do militar e aquelas destinações que ainda dispõe de vagas, como em um tipo de vestibular. Desta primeira informação, podemos inferir o caráter menos espontâneo da relação entre cadete e Arma, posto que o último deles a escolher, na verdade, não exerce escolha nenhuma, sendo “compulsado” para a última vaga disponível.

Com a entrada na Arma, coroada por um trote oficializado, ocorre um segundo rito de passagem<sup>62</sup>, pelo qual o cadete deixa de ser “bicho” – denominação jocosa adotada, principalmente, para o cadete do primeiro ano – e alcança o status de filiado a uma especialidade.

Vamos nos ater às características destas Armas, sua vinculação a seus patronos, e a maneira como os cadetes, antes indistintos em mesmos Cursos Básico e Básico Avançado (dois primeiros anos da AMAN), ao migrarem para os espaços e rotinas específicos dos cursos posteriores (dois anos seguintes), distinguem-se assumindo as *técnicas corporais* preconizadas em cada curso, constituindo *espíritos das Armas*<sup>63</sup> que são, na afirmação de CASTRO (1990) – com a qual concordamos –, constituintes do *espírito militar*<sup>64</sup>.

Lembremos, mais uma vez, que foi a Guerra do Paraguai (1864 – 1870), maior conflito armado da América do Sul, a definidora da identidade do Exército. É deste conflito que saíram os vultos tomados como emblemáticos dos valores castrenses.

*Infantaria* – tropa primária do Exército, que executa o combate aproximado, principalmente a pé, conquistando e ocupando o terreno. Do infante é desejado que seja corajoso, resistente, de grande convicção e força moral, posto que estará exposto ao desgaste continuado da batalha. Como, em combate, será muito exigido fisicamente, em sua formação é valorizada a atividade física, a “ralação”. Seu patrono é o Brigadeiro Antônio de Sampaio, cearense de Tamboril, militar sem formação acadêmica, herói da Guerra do Paraguai onde, na Batalha de Tuiuti (1886), foi ferido de morte.

*Cavalaria* – Arma da velocidade e da mobilidade, é empregada onde é preciso intensidade e surpresa. Do cavalariano se espera ousadia, descontração,

<sup>62</sup> Sendo o primeiro o período de adaptação vivido no início do primeiro ano.

<sup>63</sup> “Cada Arma exige determinadas características de conduta e personalidade, devendo o cadete buscar uma congruência entre elas e a sua ‘maneira de ser’, ou o seu ‘desejo de vir-a-ser-assim’. Cada Arma tem um espírito” (CASTRO, 1990, p. 55-56).

<sup>64</sup> Rompo com o distanciamento da 1ª pessoa do plural para confessar que o trabalho de campo desenvolvido por Celso Castro, em 1987, para sua dissertação de mestrado, etnografou-me cadete do terceiro ano. Relendo seu livro para a produção deste trabalho, foi inevitável o reconhecimento de inúmeros episódios, nos quais compareci como “índio”, agora sob o olhar acurado do estudante de ciências sociais.

iniciativa, capacidade de improvisação. Em seu ambiente de formação, as atividades hípicas, ainda que distantes do emprego concreto da Arma no campo de batalha atual, auxiliam no desenvolvimento de características tais como o desprendimento, a coragem, a “ausência de frescura”. Seu patrono é o Marechal-de-Exército Manoel Luiz Osório, Marquês de Herval, gaúcho de Conceição do Arroio, atual Osório, também herói da Guerra do Paraguai.

*Artilharia* – Arma de perfil mais técnico, atua provendo o apoio de fogo às armas que combatem em posição mais avançada (Infantaria e Cavalaria). Do artilheiro se espera precisão, detalhismo, meticulosidade. Estes traços, quando buscados no ambiente de formação, levam a que o cadete conviva com extremo ordenamento e limpeza, com rigorismos chamados, pelos que não são do Curso, de “babaquices”. Seu patrono é o Marechal-de-Exército Emílio Luiz Mallet, Barão do Itapevi, francês de Dunquerque, que veio para o Brasil com 17 anos e cursou a Real Academia Militar, sendo também um herói da Guerra do Paraguai.

*Engenharia* – Arma de apoio ao combate por meio de atividades típicas ou assemelhadas as da engenharia civil, tais como construir pontes rápidas, efetuar demolições, desativar campos de minas e superar obstáculos naturais. O engenheiro deve ser mais intelectualizado, porém esforçado e abnegado, pois seu trabalho conjuga o esforço físico com o conhecimento técnico. Sua identidade é construída com traços missionários, como se eles fossem “bandeirantes modernos”. Seu patrono é o tenente coronel de engenheiros João Carlos de Vilagran Cabrita, nascido na então Província Cisplatina do Brasil, atual Uruguai, e morto em combate durante a Batalha de Tuiuti.

Estes quatro vultos históricos (Sampaio, Osório, Mallet e Vilagran Cabrita) tem em comum sua consagração na Guerra do Paraguai. Podemos separar as Armas que representam em duas categorias, a saber, as *combatentes* (Infantaria e Cavalaria) e as *tecno-combatentes* (Artilharia e Engenharia).

*Comunicações* – Arma de apoio técnico ao combate, estabelecendo as ligações dentro do campo de batalha. Do comunicante se espera afeição pela tecnologia, gosto pelo estudo. Por sua proximidade, no combate, com o comando das ações (a Arma de Comunicações é apelidada de “Arma do Comando”), os

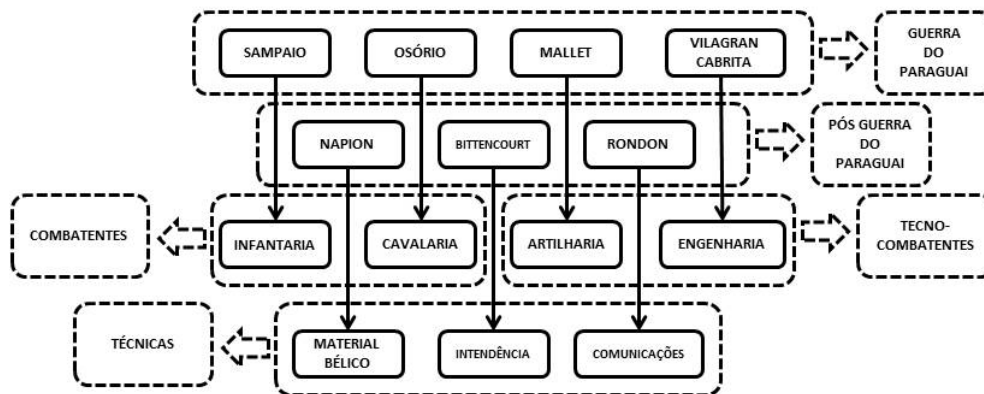
comunicantes são associados com educação, “trato”. Seu patrono é o Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, sertanista que foi o único militar brasileiro a ser indicado ao Nobel da Paz por seu trabalho em prol dos índios, nascido em Mimoso, Mato Grosso.

*Intendência* – serviço de apoio ao combate pelo provimento das condições logísticas para o emprego do Exército. Do intendente se espera organização, meticulosidade, confiabilidade. Por atuarem na administração do Exército, suas aptidões os aproximam do meio civil, o que lhes delega a alcunha de “apaisanados”. Seu patrono é o Marechal Carlos Machado Bittencourt, gaúcho de Porto Alegre, responsável pelo apoio logístico na 4ª expedição à Canudos.

*Material Bélico* – quadro que atua no reparo e manutenção dos armamentos, veículos e outros materiais de emprego em combate, dividindo com a Intendência o campo da logística. O matbeliano deve ser estudioso, afeito à tecnologia. Seu patrono é o Tenente-General Carlos Antônio Nacion, italiano de Turim.

Estas especialidades (Comunicações, Intendência e Material Bélico) podem ser agrupadas em uma categoria a qual chamaremos de *técnica*. Como nosso objetivo imediato, aqui, é apresentar as técnicas corporais identificadas com as Armas na formação dos oficiais do Exército, tendo como *locus* a AMAN, não detalharemos no rol de patronos aqueles que encabeçam especialidades formadas fora dessa Academia: General-de-Brigada Doutor João Severiano da Fonseca (Serviço de Saúde); Tenente-Coronel Doutor João Muniz Barreto de Aragão (Serviço de Veterinária); Capelão Antônio Alvares da Silva (Serviço de Assistência Religiosa); Marechal Roberto Trompowsky Leitão de Almeida (Magistério Militar); Coronel Ricardo Franco de Almeida Serra (Quadro de Engenheiros Militares); Tenente Antônio João Ribeiro (Quadro Auxiliar de Oficiais) e Soldado Maria Quitéria de Jesus (Quadro Complementar de Oficiais).

Apenas os patronos relacionados à Guerra do Paraguai, cujas biografias têm valor icônico para a axiologia do Exército, representavam, antes da formalização nos anos 1960, e mesmo antes da inauguração da AMAN (1944), conjuntos de traços de caráter e de comportamentos relevantes para as Armas.



O esquema acima busca explicitar vários tipos de vínculo. Na Guerra do Paraguai, nascedouro dos principais “totens” – que são os patronos, como repositórios de comportamentos e virtudes julgadas caras ao ideário castrense –, o principal momento a que se referem às Armas; quanto as suas finalidades, as três categorias: combatentes, tecno-combatentes e técnicas. Da mesma maneira em que os patronos das Armas técnicas (Napion, Bittencourt e Rondon) estão excluídos do mesmo espaço fundador, que foi a Guerra do Paraguai – tendo, inclusive, sido escolhidos no meio do século XX, acompanhando a formalização dos demais patronos (Sampaio, Osório, Mallet e Vilagran Cabrita), estes, sim, patronos “naturais” ou “espontâneos”<sup>65</sup> – estão excluídos, também, do mesmo poder delimitador de um espaço próprio, de uma identidade que se fortalece na distinção em relação às demais. Os próprios cadetes já reconheciam, como observou CASTRO (1990, p.87), que Armas como as Comunicações, a Intendência e o Material Bélico “*são de pouca tradição e espírito fraquinho, pouco definido, que não fede nem cheira*”.

Se o *espírito da Arma* é fundado em referência ao totem de seu patrono; se os principais patronos estão irmanados em um mesmo evento fundador, que é a Guerra do Paraguai; se as Armas de perfil técnico que surgiram mais recentemente buscam, no mesmo processo de referenciação – porém, com menor resultado –, se espelhar no comportamento idealizado de seus patronos; se é da

<sup>65</sup> Sobre essa “espontaneidade” ver, em CASTRO (2002), o conflito na escolha do patrono do Exército, entre Osório, que ascendia pela aclamação popular como líder carismático, herói dos campos de batalha (sendo seu aniversário tomado, informalmente, como data de celebração para a Força Armada) e Caxias, monarquista arauto da ordem e da unidade nacional. No interesse de valorização da legalidade, e contra uma motivação que vinha das bases, foi oficializado, pelo Dec. 51929, de 13 MAR 1962, o “Duque de Ferro” como patrono do Exército – o que nos remete, também, à “invenção das tradições”, de HOBBSAWN e RANGER (1984).



interação destes *espíritos* que emerge o *espírito militar* mencionado por CASTRO (1990); então resta-nos verificar de que maneira, no cotidiano da AMAN, esta distinção se constrói, pela transmissão da forma da técnica a que se referiu MAUSS (2010), via exemplaridade e imitação em relação à autoridade oficial.

Para entendermos as relações entre as Armas no seio de uma mesma escola de formação, a qual, por sua vez, é a matriz de uma identidade englobante, lançamos mão do conceito de *relatividade estrutural*:

*“Um valor vincula uma pessoa a seu grupo e um outro a um segmento do grupo em oposição a outros segmentos do mesmo, e o valor que controla suas ações é uma função da situação social em que a pessoa se encontra. Pois uma pessoa vê a si mesma como membro de um grupo apenas enquanto em oposição a outros grupos, e vê um membro de outro grupo como membro de uma unidade social, por mais que esta esteja fragmentada em segmentos opostos”* (EVANS-PRITCHARD apud CASTRO, 1990).

No transcorrer de um cotidiano inteiramente planejado<sup>66</sup>, o programa de formação dos oficiais alterna momentos e atividades em que a especificidade de cada Arma é posta em relevo e outros nos quais a unidade entre as Armas é valorizada.

Como exemplo de relevo do específico, temos as Olimpíadas Acadêmicas, nas quais os cadetes competem entre si, não dentro de seus anos escolares, no que talvez ficasse potencializada uma rivalidade dos mais novos (“bichos”) em relação aos mais velhos (“veteranos”), mas dentro de suas Armas. Neste momento, vêm à tona as pequenas canções, as frases de efeito, as jocosidades que, no viés do caricato, definem os grupos.

Como exemplo do relevo da unidade, temos os *Manobras*, oportunidades de treinamento tático ao fim do ano em que todas as Armas se reúnem em um mesmo exercício de emprego operacional. Nestes momentos interessa ver, por exemplo, a Intendência e o Material Bélico compondo uma mesma unidade de apoio logístico, a Artilharia apoiando em fogos a missão da Infantaria, etc.

---

<sup>66</sup> Sobre este planejamento, ver o “quadriculamento do espaço e do tempo” em FOUCAULT (2000).

Como outro exemplo de relevo da unidade, temos as Olimpíadas entre Forças Armadas (NAVAMAER), nas quais competem as três academias militares – Escola Naval, AMAN e Academia da Força Aérea (AFA). Neste momento, obscurecem-se as Armas em favor da iluminação da Força.

Como exemplo de um relevo informal do específico, podemos citar o comportamento dos cadetes no antigo cinema acadêmico. Aquele espaço era ocupado segundo delimitações que separavam os diversos cursos. No transcorrer da exibição dos filmes, se valendo da informalidade no anonimato, os cadetes reproduziam ruídos, apupos, faziam piadas e gracejos destacando cenas que remetiam, ainda que metaforicamente, ao específico de uma Arma, no que eram contrapostos pelas manifestações, igualmente jocosas, dos cadetes das Armas referidas, que devolviam a brincadeira.

É importante afastar um entendimento por demais “mecânico” ou esquemático que a leitura dos exemplos acima possa transmitir; porque nos parece mais pertinente a abordagem de SIMMEL (2006), que privilegia as interações e relações entre os atores, e não alguma entidade supra individual (neste caso, “espíritos das Armas” ou *espírito militar* sobre determinando os indivíduos). O jogo complexo que pode ser percebido é o do cadete que, pressionado pelas exigências de uma instituição que o expõe, continuamente, a situações desgastantes, se acolhe em um grupo que ganha força definindo-se em oposição a outros grupos. Desta forma, os “espíritos das Armas” são *construções ideais* (CASTRO, 1990) que servem, tanto aos militares como apoio em seu período de formação, quanto aos cientistas sociais que pretendem interpretar e classificar a realidade:

*“(...) os indivíduos têm necessidade de se oporem, para permanecerem unidos. Essa oposição pode manifestar-se igualmente ou pelo contraste que apresentam as fases sucessivas de suas relações, ou então pela maneira segundo a qual o todo que eles formam se diferencia do meio ambiente moral que os envolve” (SIMMEL, 1983, p. 56).*

Em síntese, interessou para o trabalho em curso identificar a gênese de uma pedagogia que, lançando mão do processo de *imitação do herói*, recupera o uso da exemplaridade para buscar comportamentos tidos como excelentes, como *aretês*;

e como a AMAN, entendida como principal irradiadora dessa formação afetiva, lança mão dos patronos das Armas para reproduzir modos de ser e de agir, no que se aproxima da reprodução de *técnicas corporais*.

Os Colégios Militares, nascidos sob o argumento da assistência às famílias dos militares – argumento este que não se concretiza, como tal, senão ao fim do século XX – serviram fortemente à reprodução da oficialidade do Exército (finalidade preparatória), assumindo, para este fim, a pedagogia patronímica em tela.