

6. Estamos¹²⁴ alunos do Colégio Militar

6.1. Notas sobre a metodologia

Neste momento de entrada mais íntima no Colégio, faz-se necessário aprofundar o entendimento sobre a Teoria do Ator-Rede, no que ela pode ser específica para esta pesquisa. “Siga os atores!” – um lema da metodologia – impõe reconhecer a singularidade de quem irei seguir.

Em primeiro lugar, relembremos, mais uma vez, o valor heurístico da situação de “não-militares” dos alunos. Segundo LATOUR (2012, p. 229), “[o vínculo social] *só é rastreável quando está sendo modificado*”. Os alunos, como exceções no processo de reprodução identitária do Exército, como sujeitos que mantêm e que valorizam relações diversas fora do círculo militar, e que as trazem, constantemente, para dentro do Colégio, estão, o tempo todo – como ficará mais claro no decorrer deste capítulo – experimentando modificações, o que vai nos permitir rastrear o vínculo social que constitui a identidade dos militares.

O trabalho de rastreio lida com pelo menos dois problemas principais: o problema da restrição e o da antecipação. Chamo de restrição, aqui, a prática metodológica de

“estretar o número de agregados sociais possíveis, limitar o número de agências que fazem os atores fazerem coisas, excluir o maior número de objetos não humanos possível, ater-nos a uma estrita divisão de trabalho entre ciência natural e ciência social e, enfim, conservar uma fé inabalável na sociologia como disciplina científica autônoma” (LATOUR, 2012, p. 231).

Em seu tom tradicionalmente irônico, o autor chama a atenção para o que não fazer: escolher, selecionar, restringir, de antemão, o quê e quem irá ser considerado na investigação¹²⁵.

¹²⁴ Conforme será trabalhado, ainda neste capítulo e em outras oportunidades nesta pesquisa, a escolha pelo verbo “estar” ao invés do verbo “ser” para especificar a experiência do aluno do CMRJ, busca evitar o caráter essencial atribuído às identidades, preferindo a possibilidade de elas serem componíveis, mutáveis e desenraizadas.

Em complemento ao primeiro, o segundo problema pode ser evidenciado neste quase desabafo:

“Quando se propõe uma explicação social, já não há como decidir se ela se deve a alguma percepção empírica genuína, à aplicação de um modelo, a uma tentativa de atuar sobre a engenharia social ou à mera preguiça” (LATOUR, 2012, p. 231).

Inventariando outros compromissos que, historicamente, foram assumidos pela sociologia e que, no entender do autor, afastam a ciência, nos dias de hoje, da possibilidade de reagregar o social, fica definida a necessidade de não trazer uma explicação *a priori* para a investigação, não proceder pelo emolduramento teórico de nosso olhar frente ao objeto.

Esses dois problemas trazem dois alertas a serem considerados ao longo da investigação: “a miopia é uma virtude” e “a coerência é uma ilusão”.

“A miopia é uma virtude” se entendermos, com Latour, que o foco, quando nos permite ver melhor alguma coisa, o faz pelo embaço do que está a sua volta: a nitidez de algo se dá ao custo de enevoar o entorno, e não queremos selecionamentos prévios (problema da exclusão)¹²⁶.

“A coerência é uma ilusão” porque nossa necessidade de clareza, nosso impulso pelo didatismo, traz ao cenário da investigação algo que não estava lá antes, e que, acrescido em nome da coerência, contamina a cena com alguma coisa desconhecida pelos actantes.

Então as molduras não são necessárias? Pelo contrário, elas são fundamentais e o tempo todo utilizadas pelos próprios atores para justificar seus atos, desde molduras enormes, que remetem a abstrações como “o ocidente”, “a modernidade”, “a religião”, etc., até as motivações mais pessoais e comezinhas. A

¹²⁵ “O que conta é a possibilidade, para o pesquisador, de registrar a forma ‘em rede’ sempre que possível, em vez de dividir os dados em duas porções: uma local e outra global. Contar uma história de ator-rede é ser capaz de apreender essas muitas conexões, sem estragá-las desde o começo com a decisão *a priori* sobre qual é o ‘verdadeiro tamanho’ de uma interação ou de um agregado social. Como já deve ter ficado claro, a ANT é antes de tudo um princípio de projeção abstrato para desenhar qualquer forma, não uma decisão arbitrária concreta sobre qual forma deve estar no mapa” (LATOUR, 2012, p. 257).

¹²⁶ “Por toda parte, cupins cegos acumulam dados. Você deve apenas farejar pelas galerias que eles abrem, não importa quão longe precise ir” (LATOUR, 2012, p. 259).

solução é considerá-las, também, como actantes, introduzi-las na relação que se está rastreando, na composição das interações sociais: dar voz, também, às molduras.

É por este caminho que se chega às noções de *intersubjetividade* e *interobjetividade*, como reconhecimento de que absolutamente todos os componentes do cenário estão em relação – por mais trabalhoso que seja pensar a investigação por esta perspectiva –, e que o resultado final, sempre fugaz, que se mostra estabilizado, tornado pontual, é esta efervescência que inclui, também, as próprias explicações, os próprios conceitos e ideias que são trazidos como conexões para a estabilização do social¹²⁷.

Reconhecemos, então, que, além de tudo ser feito de interações, estas compreendem tudo o que pode ser considerado em um cenário, desde os humanos em suas inter-relações, os não-humanos em suas próprias inter-relações e estes nas relações com os humanos. Além disso, devemos considerar que as interações não são, nem isotópicas, nem sincrônicas, nem sinóticas, nem isobáricas ou homogêneas.

Não são isotópicas porque os actantes que atuam, a cada momento, o fazem de lugares díspares. Em uma estrutura fortemente hierarquizada como a militar, a chamada “cadeia de comando” (como uma corrente de subordinações) transmite efeitos desde muito longe: por exemplo, uma decisão em Brasília, tomada no Gabinete do Comandante do Exército, pode repercutir no recreio dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Não são sincrônicas porque os actantes não atuam ao mesmo tempo, nem têm as mesmas idades. Isto é particularmente importante quando consideramos o valor da Pátria, conforme materializada pelo Exército em valores, história, tradições e costumes, no processo identitário que interessa à pesquisa. Se os alunos entoam, a cada reunião oficial, a chamada “saudação colegial” (o “zum zaravalho”), é porque, em idos da década de 1920, torcedores em algumas

¹²⁷ “A circulação vem primeiro; a paisagem ‘onde’ padrões e agentes de todos os tipos e cores circulam vem depois. Esta é provavelmente a primeira intuição das ciências sociais, aquela que nos faz exclamar que o social era o fenômeno objetivo, transcendente, ubíquo e sui generis” (LATOURET, 2012, p. 284).

competições esportivas internas compuseram essa longa onomatopeia que passou a identificar, como um grito de guerra, mais de catorze mil alunos em todo o Brasil.

Não são sinóticas porque a visibilidade dos participantes das interações não é sempre a mesma. Eu disse, no capítulo 5, que o aniversário do Colégio (o “seis de maio”) é celebrado sempre na manhã deste dia, com tal inevitabilidade que muitos vão ao CMRJ sem terem conhecimento de nenhuma propaganda formal. Porém elas existem, já que muitos convidados não compartilham da vivência de serem ex-alunos. Os convites, então, são actantes, posto que interagem na frequência ao evento; eu, porém, nunca vi nenhum.

Não são isobáricas – em sentido metafórico roubado à meteorologia – porque não têm a mesma “pressão”, não interferem com a mesma intensidade, não “se fazem ouvir” nas mesmas condições. Na composição dos uniformes, pensei, primeiro, no valor da boina garança, da bota e do culote da Cavalaria, do coturno da Infantaria; mas tive de atentar, depois, para a plaqueta de identificação que os alunos carregam no peito, para o abrigo desportivo e o calção de educação física, dentre outros itens “mais sutis”.

Não são homogêneas porque mudam de qualidade ao longo do percurso de realização da ação. Aliás, é mesmo essa mudança que, muitas, vezes, desnuda o que estava subsumido por detrás da estabilidade do processo, escondido em um conceito que, no didatismo de nossa percepção, criamos para tornar inteligível uma interação muito mais complexa¹²⁸. Por exemplo, as frequentes substituições de comandantes do CMRJ, das quais tratarei no item 6.9 deste capítulo, fazem com que normas e regulamentos, além de mudar de importância (“pressão”, intensidade), mudem mesmo de sentido.

Fiz o inventário acima como quem enche uma mochila antes de começar a caminhada. Alguns tópicos são novos, outros são aprofundamentos de noções apresentadas nos capítulos anteriores, em especial o primeiro. Mas este inventário, como parte da instrumentação para o trabalho de rastreamento das interações, para

¹²⁸ “Nessa forma abreviada de falar, uma ‘estrutura’ é simplesmente um ator-rede no qual há pouca informação ou cujos participantes são tão silenciosos que nenhuma informação nova é exigida” (LATOURE, 2012, p. 292).

a perseguição dos atores, para o reagregamento do social, permite a identificação de ferramentas novas, de recursos conceituais que, até então, não estavam percebidos.

Partindo da referência à intersubjetividade e à interobjetividade, o caminho nos leva a considerar que

“Hoje é bem mais fácil não considerar o ator como um sujeito dotado de interioridade primordial, que contempla um mundo feito de coisas concretas ao qual deve resistir ou com o qual precisa cozer uma mistura simbólica. Ao contrário, temos de constatar empiricamente como um corpo anônimo e genérico pode ser construído a fim de se tornar uma pessoa: quanto mais subjetividades se oferecem, mais interioridade se obtém. Os sujeitos já não são mais autóctones que as interações diretas. Também eles dependem de um dilúvio de entidades que lhes permitem existir. Agora, enfim, o ‘ator’ é um reagrupamento totalmente artificial e totalmente rastreável: o que antes só se aplicava ao Leviatã hoje é verdadeiro também para cada um dos seus ‘componentes’” (LATOURE, 2012, p. 300).

Os sujeitos são constituídos por todos os seus intervenientes, de uma maneira muito mais ampla e complexa do que as noções anteriores de “ser” nos possibilitariam perceber. Porém não – e isso é fundamental – sob a forma de uma *contabilidade de entrada dupla* (LATOURE, 2012, p.309), segundo a qual cada intervenção vinda de fora do sujeito implicava em uma subtração da autoria desse sujeito:

“Com esse tipo de balanço, quanto mais fios você acrescentava de fora, menos você mesmo agia: o resultado desse procedimento de contabilidade era inevitável. E se você desejasse, por razões morais ou políticas, salvaguardar a intenção, a iniciativa e a criatividade do ator, a única maneira seria aumentar a soma total da ação oriunda de dentro, cortando alguns itens e negando assim o papel daquilo que agora é visto como outros tantos ‘cativos’, ‘pressões externas’, ‘cerceamentos de liberdade’, etc. Ou éramos cidadãos livres ou vivíamos na mais abjeta sujeição” (LATOURE, 2012, p. 309).

O que Latour procura é a superação de uma leitura dicotômica entre esse “dentro e fora” (agência x estrutura, etc.) do sujeito, o que o leva, não a resolver ou superar o conflito, mas a ignorá-lo metodologicamente. Os intervenientes não agem *sobre* os sujeitos; estes não são o que são em *consequência* da ação dos intervenientes, bem como, em sentido contrário, não são o que são *resistindo* ou

se opondo à ação dos determinantes externos (classe social, religião, gênero, etnia, costumes, etc.). Os mediadores, para a ANT, *induzem* a ação:

“(...) a própria teoria da ação é diferente, pois agora estamos interessados em mediadores que induzam outros a fazer coisas. ‘Induzir’ não é o mesmo que ‘causar’ ou ‘fazer’: há em seu âmago uma duplicação, um deslocamento, uma translação que modifica simultaneamente todo o argumento. Antes, era impossível conectar um ator àquilo que o levava a agir sem acusá-lo de ‘tirania’, ‘limitação’ ou ‘escravização’. Isso mudou. Quanto mais vínculos ele possui, mais existência acumula. E quanto mais mediadores houver, melhor será” (LATOURET, 2012, p. 312).

Eles, os mediadores, criam uma disponibilidade, para o sujeito, que torna possível a ação.

É mais fácil entender o que Latour propõe, seguindo sua filiação à obra de Gabriel Tarde. Para este autor, há que se questionar o primado do verbo *ser* (*être*), como pedra angular de toda a filosofia. Se, no seu lugar, colocarmos o verbo *haver*¹²⁹ (*avoir*),

“(...) muitos debates estéreis, muitos passos do espírito no mesmo lugar teriam sido evitados. Deste princípio, eu sou [je suis], é impossível deduzir, mesmo com toda a sutileza do mundo, qualquer outra existência além da minha; daí a negação da realidade exterior. Mas coloque-se em primeiro lugar este postulado ‘eu hei’ [j’ai] como fato fundamental; o havido [eu] e o havendo [ayant] são dados ao mesmo tempo como inseparáveis” (TARDE, 2007, p. 113).

Nós não “somos” alguma coisa; nós “temos” alguma coisa, o que nos possibilita não tê-la mais, ou tê-la em maior quantidade. Esta característica de impermanência abre caminho para que entendamos a sociedade como “*a possessão recíproca, sob formas extremamente variadas, de todos por cada um*” (TARDE apud VARGAS, 2000, p. 221).

Ainda aparelhando a mochila para o rastreamento das interações, agora de posse de um conhecimento maior da constituição das relações como não-causais; do caráter dialógico da interação entre todos os tipos de actantes, caráter este não

¹²⁹ Lembrando que, na língua francesa, o verbo “haver” é usado, também, com o sentido de “ter”.

dicotômico; percebo que é possível rever o entendimento proposto sobre os dispositivos.

O percurso deste conceito vai da formulação proposta por FOUCAULT (2007) até sua ampliação por AGAMBEN (2007a). Sendo o dispositivo “*o conjunto de práticas e mecanismos (...) que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato*” (AGAMBEN, 2009, p.35), ele passa a ser tudo que intervém sobre os sujeitos, não necessariamente sujeitando-os, como na perspectiva foucaultiana, mas também dessubjetivando-os.

Lanço mão, agora, da contribuição de BOURRIAUD (2011), já utilizada neste trabalho, quando postula o sujeito como um *objeto de negociações* (p.50). Este é um sujeito do *haver*, um sujeito de intercâmbios, mais do que um sujeito do *ser*. Um sujeito que compõe sua identidade continuamente, *tendo mais ou menos*, portanto *dispondo* do seu entorno, das intimações a que está exposto: suas possibilidades. Um sujeito da fugacidade, enraizado no ar, do movimento. Um sujeito para quem os dispositivos não lhe são causais, mas dialogados em múltiplas composições que atendem suas motivações. Dispositivos que são relidos, ressignificados para a montagem efêmera.

De posse de mais esses instrumentos, vou atrás dos atores.

6.2. As manhãs no CMRJ

“Ultimamente tenho acordado às 04:15hs, pois modificaram os horários dos ônibus, mas antes acordava às 03:50hs... Agora durmo mais 25 minutos” (Aluna Joy, 2º ano do Ensino Médio, da Bateria de Artilharia – 2º EM/Art).

Muito cedo, começam a chegar os alunos do CMRJ. São mais de mil e oitocentos discentes, entrando juntos antes das 07:00hs da manhã¹³⁰. Este horário de início das aulas não distinguiria o Colégio de tantos outros turnos matinais, se seus alunos morassem, como é mais comum acontecer, no entorno ou nas

¹³⁰ Conforme regulado no “Manual do Aluno do Colégio Militar do Rio de Janeiro”, 2014, p. 27 (disponível em: http://www.cmrj.ensino.eb.br/cmrj/corpo_alunos/documentos/manual_2014.pdf): “A pontualidade é questão de disciplina pessoal e respeito aos compromissos. Os casos especiais que impliquem atrasos ou faltas às aulas devem ser encaminhados às Subunidades de Alunos. Os alunos que chegarem ao Colégio Militar entre 06h41min e 07 horas serão considerados atrasados” (sublinho meu).

proximidades de sua escola. Mas o CMRJ, como os demais colégios militares, não é uma escola de bairro.

Não ser uma escola de bairro significa que afluem jovens de toda a cidade do Rio de Janeiro, e até dos arredores, para estudar ali. Porque o Colégio tem a fama (construída ao longo de cento e vinte e seis anos) de ser um ótimo educandário; porque a relação “custo x benefício” (o preço da mensalidade é baixo: menos de R\$ 200,00 por mês) o torna vantajoso para os pais; porque a sombra de seriedade da instituição militar avaliza o trabalho realizado.

“...Quando acordo, raramente chamo a minha mãe para preparar algo pra comer porque quase nunca sinto fome essa hora. Então acordo sozinha, vou ao banheiro, depois coloco o uniforme. Tento também, às vezes, só tomar um Nescau porque fico muitas horas sem comer” (Idem).

A aluna Joy mora em Maricá. Ainda que outras escolas de renome, no Rio de Janeiro, justifiquem, por esse mérito, uma peregrinação tão longa de seus alunos, defendo, aqui, a singularidade da dispersão dos discentes do CMRJ.

É necessário cruzar esta informação – que a maioria dos alunos mora longe – com as características da composição desse alunado. Mais de 70% dos discentes são dependentes de militares, tendo acesso ao Colégio pela chamada finalidade assistencial, a qual mencionei no capítulo 3. Naquela parte do texto, aludi às diferenças de rendimento escolar, já que esta fatia do público não passa por nenhuma seleção intelectual, enquanto os demais 30% são duramente selecionados em certame universal.

Agora, interessa destacar onde moram os dois públicos. O público selecionado por concurso (genericamente tratados por “concursados”) se distribui em um raio mais próximo do CMRJ, o que pode ser explicado – ainda que não caiba, nesta investigação, demonstrações mais detalhadas – pela relação entre renda e resultados escolares: o bairro do Colégio, bem como o seu entorno e os melhores bairros da cidade, são bairros de residência mais cara, onde a concentração de alunos selecionados é maior (condizendo com sua renda familiar).

Já os alunos da finalidade assistencial, ditos, genericamente, “amparados”, concentram-se em outras áreas, de relação mais próxima ao padrão socioeconômico dos responsáveis militares. Assim é que a Vila Militar, distante mais de 20 km, reúne um significativo contingente de alunos que, todas as manhãs, se deslocam para o CMRJ.

Exceção a essa lógica – “renda=> moradia=>distância” – é a concentração de alunos amparados morando na Urca, bairro nobre da cidade, reduto de uma classe social mais abastada. Mais isso se explica pela localização da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), na qual vão residir oficiais superiores (majores, tenentes-coronéis e coronéis) aprovados na seleção para os cursos de Estado-Maior.

É esta característica de dispersão – que não é ímpar, mas singularizada pelos aspectos que destaquei – que faz a aluna Joy acordar tão cedo em Maricá, demandando autonomia e independência peculiares.

Mas outra peculiaridade tem a ver com esse horário. É que os alunos, diferentemente de em outras escolas, devem se concentrar, antes das aulas e para o fim da apuração da presença, em suas respectivas companhias de alunos (Cia Al). Já falei aqui que o CMRJ emula, também neste aspecto, sua Força Armada. Seu pessoal discente é distribuído em coletivos personalizados e dirigidos por um oficial. No Ensino Fundamental, quatro Cia Al, na sequência dos anos letivos: 1ª Cia Al = 6º ano; 2ª Cia Al = 7º ano; 3ª Cia Al = 8º ano; e 4ª Cia Al = 9º ano. No Ensino Médio, as já citadas Armas do Exército: Companhia de Infantaria (Cia Inf); Esquadrão de Cavalaria (Esqd Cav); Bateria de Artilharia (Bia Art); e Companhia de Comunicações (Cia Com).

Ter de estar na Cia Al antes – idealmente, às 06:45hs – complica, ainda mais, o horário de acesso ao Colégio, já uma exceção, segundo o que é mais comum nas escolas da cidade. E, considerando as peculiaridades do trânsito carioca (não tão peculiares, se pensarmos em todas as outras metrópoles brasileiras), começar o expediente escolar mais tarde – hipótese que já foi pensada pelo Colégio – não resolveria nada, porque o trânsito após às 07:00hs fica tão pior

que não é possível auferir ganho de tempo nenhum com qualquer retardo no relógio.

“...Aprendi a ser bem mais ágil para me arrumar e quando termino tudo, vou direto para a janela ver se meu ônibus tá vindo, porque da janela da minha casa dá pra ver ele vindo láááá no fundo, as luzes laterais do ônibus são diferentes e eu consigo distinguir quando é ele. Quando vejo o ônibus, tenho que na mesma hora sair e ir pra avenida principal, onde ele passa... Muitas vezes não tem um horário fixo que ele passe, então todo momento fico atenta na janela (hahahaha). E também perco bastante esse ônibus (ele passa no horário entre 04h30 e 04h45)” (Idem).

A malha de transportes é um ator significativo em nosso cenário. Ao sabor de distantes e defectíveis políticas públicas, as horas de sono dos alunos mudam; novas estratégias (“vou direto para a janela ver se meu ônibus tá vindo”) são necessárias; riscos para a aprendizagem são vivenciados (“E também perco bastante esse ônibus”). Mas a aventura não termina aí:

“...Enfim, segunda e terça vou em pé, e quarta nunca sei se ficarei em pé ou não, e quinta e sexta sempre vou sentada, e se possível aproveito pra dormir um pouco, porém às vezes, como já acordei e me agitei, não consigo... Desço na Rodoviária Novo Rio, de lá pego o [ônibus] 606 que vai pra Tijuca... Chego em casa [retorno] por volta das 15/16hs, o horário nunca é muito fixo” (Idem).

O exemplo da Aluna Joy e de suas estratégias é um dentre tantas outras experiências desse “morar longe” do CMRJ, e permite antecipar consequências para a vivência do “estar aluno”, em particular dos discentes amparados.

Outra maneira de chegar ao Colégio é por meio dos ônibus especiais, acordados pelo próprio Exército para atender aos dependentes de seus profissionais. Toda uma logística é desenhada para que esse serviço funcione. Ônibus da Vila Militar / Deodoro, zona oeste do Rio (cerca de oito), cruzando pela zona norte e recolhendo alunos; ônibus do Edifício Praia Vermelha (concentração de residências dos militares que cursam a ECEME / Escola Superior de Guerra – ESG, bem como de alguns poucos profissionais alocados no Instituto Militar de Engenharia – IME) e Fortaleza de São João (cerca de quatro) recolhendo outros tantos pela zona sul do Rio. Existe, também, todo um circuito paralelo de vans particulares, serviço este de preço proibitivo para muitas famílias

(mais de R\$ 400,00 por mês) – o que justifica o apoio institucional do Exército e de seus ônibus.

A questão é que é difícil chegar ao CMRJ; de onde que os atrasos são comuns, muitos justificados por essa dependência dos discentes (“o CMRJ não é uma escola de bairro”) dos deficientes transportes (públicos e privados) no Rio de Janeiro.

Uma vez atrasados, os alunos são “anotados” nas Cia Al. Isso quer dizer que, no rigor do regulamento, sofrerão algum tipo de sanção disciplinar. Se chegarem entre 07:01 e 07:45, aguardarão fora de sala, só entrando para o segundo tempo de aula¹³¹.

Ao chamar a atenção para a labuta dos alunos antes de chegarem ao Colégio, àquilo que é quase uma saga diária para ir e voltar de sua escola – aventura que é uma realidade para um número significativo de discentes, ainda que nem todos viajem da mesma direção que a Aluna Joy – busco incluir uma dimensão facilmente esquecida em descrições desse tipo, todo um campo de intervenientes que pressionam o *estar aluno* dos estudantes que moram longe. São os ônibus, municipais e intermunicipais, com seus atrasos e demais idiosincrasias; são os perigos da madrugada para uma adolescente de dezesseis anos; é o jogo de cintura entre os veículos mais ou menos lotados; e é, também, o aprendizado das estratégias informais para não ser punida pelos atrasos inevitáveis.

As aulas distribuem-se em seis tempos diários, trinta tempos semanais, compreendendo – como já foi observado no capítulo 3 – todas as disciplinas obrigatórias da “Base Comum Nacional” e da “Parte Diversificada”. Peculiarmente, os CM contemplam tempos para Desenho Geométrico Plano; Instrução Cívico-Militar; e Atividade Cívico-Militar (o tempo para as formaturas).

¹³¹ “Após o início do segundo tempo de aula (07h50min), não será admitido o ingresso de alunos nas salas de aula ou sua frequência a quaisquer outras atividades no Colégio Militar, salvo com a presença do responsável para justificar a impontualidade do aluno” (Manual do Aluno, 2014, p.27).

Fora destas disciplinas, as quais – em particular as duas primeiras – servem à manutenção da identidade dos Colégios Militares, o restante da grade curricular não destoaria do que é praticado nas escolas civis correspondentes. Cabe observar que certas disciplinas sinalizam mensagens específicas sobre o *ethos militar*, como é o caso da nítida ênfase na disciplina de Educação Física, em relação ao que é comumente praticado fora do CMRJ.

Para corresponder à expectativa que essa oferta maior de tempos promove, o CMRJ dispõe de um enorme parque desportivo (campo de futebol; quadras poliesportivas; ginásio coberto; piscina olímpica; picadeiro de hipismo; pista de esgrima; etc.) de acesso equânime para os alunos – exceção feita às instalações da Cavalaria (picadeiro de hipismo), sobre as quais tratarei mais à frente. O que não corresponde – na contraparte dos alunos – ao interesse pela disciplina.

Foge ao escopo deste trabalho esmiuçar as causas do desinteresse dos adolescentes pela disciplina, o que, de resto, é um problema identificado no Ensino Médio em geral. Entretanto, considero a importância da educação física para o *espírito militar* e o quanto ela se estabelece, para o ensino civil, apoiada em uma matriz militar:

“A matriz militar do tipo de educação física baseado no método francês gerava uma preocupação em disciplinar os corpos dos indivíduos semelhante ao efeito que a disciplina militar exercia sobre a tropa. O objetivo era fazer de cada corpo individual o corpo de um soldado e, com isso, forjar o corpo da nação. Essa era a contribuição fundamental que a educação física teria a dar dentro da visão do Exército como uma ‘escola de nacionalidade’, da ideia de que a organização militar seria o modelo ideal para a organização da sociedade. Aplicada inicialmente no âmbito da própria instituição, logo os militares projetaram a educação física sobre a nação. Juntamente com outras iniciativas, como o serviço militar obrigatório e a educação moral e cívica, a educação física visava criar o homem brasileiro. Não era, portanto, algo já existente que essas iniciativas se dirigiam: a nação brasileira deveria estar, atrás delas, nascendo” (CASTRO, 2012, p. 111).

Como em outros momentos que serão apresentados neste trabalho, os alunos carecem de conhecer o significado que se quer transmitir com a prática, e, mais ainda, carecem de construir, para si mesmos, um significado. Enquanto, para o

Ensino Fundamental, a frequência à disciplina ainda é significativa, ela declina do 9º ano/EF para o Ensino Médio:

“Conforme vai aumentando os anos vai diminuindo a quantidade de gente na educação física e aumentando a gente na arquibancada” (Aluna “B”, 3º EM/Inf)

“Ficar na arquibancada”, acusando alguma dispensa para não fazer a atividade – um motivo de saúde, por exemplo – é uma estratégia de não enfrentamento: uma abstenção estando presente, como outras que serão apresentadas ao longo da investigação.

Os depoimentos recolhidos denotam, fortemente junto ao público adolescente, problemas no trato entre os professores e os alunos. Nada que já não se tenha relatado na extensa bibliografia civil sobre o tema, mas que, no recorte observado no CMRJ, pode apontar para uma particular “falta de tato”:

“Falando em educação física, eles fazem ‘peso e altura’ todo o ano. No 6º ano, quando eu soube, achei que era para eles acompanharem a gente, propor exercícios específicos pra todo mundo ficar em forma...” (Aluna “T”, 3ºEM/Cav).

“É completamente inútil, eles não usam pra nada” (Aluna “B”, 3ºEM/Inf)

“E eles gritam teu peso alto!” (Aluna “T”, 3ºEM/Cav).

“Se tu pedir pra eles não fazerem, eles fazem ainda mais alto” (Aluna “T”, 3ºEM/Cav).

“Mas nenhuma mulher gosta de ter o peso gritado. Isso é um fato” (Aluna “B”, 3ºEM/Inf).

“Nem apareço mais para essa bosta, anyway. Mas digamos que na 3ª Cia [8º/EF] eu tinha sérias obsessões com ser mais magra ainda (e eu era bem mais magra), então isso me deixava louca. Foi quando aconteceu de eu pedir pra não gritarem” (Aluna “T”, 3ºEM/Cav).

“...E também lembro do Prof... (e olha que eu super amo ele) brincando com uma amiga minha, também na 2ª Cia [7º/EF], dizendo ‘para de comer macarrão com arroz, hein’ porque ela era gordinha e não conseguia pular o cavalo. Deu a maior merda, ela ficou super puta” (Aluna “V”, 3ºEM/Inf).

“...E assim, se ela tivesse na equipe, eu acharia super válido, porque se você quer realmente ser um atleta você vai fazer o que é preciso” (Aluna “V”, 3ºEM/Inf).

“Acho que ele ser prof. da equipe e da ‘recreação’¹³² ao mesmo tempo faz ele confundir as coisas” (Aluna “T”, 3ºEM/Cav).

¹³² Uma peculiaridade desta disciplina nos Colégios Militares é que, para os primeiros anos letivos, são apresentadas diversas modalidades desportivas (é a chamada “Iniciação Desportiva” – ID); para os anos seguintes, os alunos têm a oportunidade de, escolhendo um desporto, praticá-lo no

Voltemos às manhãs do CMRJ. Nenhuma outra disciplina apresenta carga didática acima do que seria esperado para o tempo total disponível. Mesmo a conhecida e já apreciada preferência dos militares pela área da matemática e das ciências da natureza (LUDWIG, 1991) não provoca distorções significativas na divisão do currículo formal.

Todas as turmas possuem chefes. Os alunos com estas atribuições devem, dentre outros encargos, “apresentar” a turma aos professores, no início de cada tempo de aula. Vejamos como deve, à luz do regulamento, acontecer esta apresentação: à entrada do professor, o aluno com a função de chefe de turma comanda: “turma, de pé” ou “turma, atenção” e, em seguida, “turma, sentido!”, no que todos devem assumir a postura preconizada – braços estendidos ao lado do corpo, mãos espalmadas voltadas para o tronco, com os dedos unidos, calcanhares também unidos. Com toda a turma nesta posição, o aluno chefe “apresenta” a mesma ao professor, dizendo: “aluno ‘x’, chefe de turma, apresento a turma ‘y’ pronta para a aula”.

Este é mais um dos rituais generalizados pelo Exército a partir de modelos oriundos das escolas da linha bélica. O transporte das práticas rotineiras, principalmente as ritualizadas, do ambiente original para os Colégios Militares se, por um lado, intensifica o sentimento de “pertença” da parte daqueles profissionais que os praticam novamente, agora em um novo espaço, colaborando para a unidade de todos os ambientes sob a égide do Exército, por outro lado carece de esclarecimentos maiores aos que serão submetidos aos rituais, no intuito de “preencher” o símbolo, colaborando para que o ritual ganhe significado junto aos seus novos praticantes.

Como em vários momentos das cerimônias já etnografadas – as duas que compõem a entrada dos novos alunos e a comemorativa do aniversário do Colégio – a “apresentação da turma” (que aliás, não ocorre somente para os professores – caso mais frequente –, mas também para qualquer “autoridade” que venha a

horário da educação física. No diálogo reproduzido acima, a aluna “T” se refere à ID como “recreação”, em distinguindo-a do treinamento de equipe, que é mais “pesado”.

interagir formalmente com a turma) serve ao ingresso dos alunos em um “estado de militar”, como um movimento feito para dentro de um papel, por alguns instantes, do qual se sai logo em seguida.

Sobre rituais de início de aula, McLaren (1991) nos apresenta os estados de “esquina de rua” e de “estudante”. Ambos os estados são conglomerados de atributos que quando colocados juntos constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas. No primeiro o aluno se exprime de modo indulgente, com exuberância não-controlada. São visíveis o prazer de estar junto no grupo e o predomínio da cinestesia da alegria, da farra e do folguedo. No segundo há a adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalho esperados. Faz parte deste estado a inibição da fala e das manifestações emocionais, contra as quais pode o professor lançar mão de inúmeros mecanismos de controle. Sobre os “humores” destes estados:

“A cultura tem seus ‘humores’ distintos. O humor do estado de esquina de rua é ‘subjuntivo’ (no sentido descrito por Turner); é um tipo de humor que engloba a fantasia, o experimento, a hipótese e a conjuntura. Nesse humor do ‘pode ser’, florescem as metáforas e provem-se formas culturais novas” (MCLAREN, 1991, p. 134).

Sobre a função social dos estados, nos diz que

“Na verdade, dentro dos estados de esquina de rua e de estudante, os estudantes são preparados, isto é, seus papéis são informados por sua experiência social, no sentido em que sustentam um conjunto de padrões sociais esperados deles, tanto por seus companheiros como pelas autoridades. Embora seja seguro dizer-se que o estado de esquina de rua é muito mais ‘cru’ quando comparado com o estado de estudante, não se está sugerindo que os indivíduos existem enquanto tabulae rasae – mas que entram num estado mais visceral e informal de interação, semelhante ao que se chama coloquialmente de au naturel” (MCLAREN, 1991, p. 137).

Entre os dois estados McLaren coloca o de “santidade”, o qual – em seu estudo de caso, que se refere a uma escola católica no Canadá – serve como mecanismo através do qual a instituição escolar busca promover a mudança de um estado para outro – e de humores. Naquele estudo, a oração como primeira atividade diária servia ao fim colimado.

O paralelo é inescapável: da mesma maneira que a oração, no caso da escola católica canadense, serve como fronteira entre dois estados, sendo os alunos levados da “esquina de rua” para o estado de “estudante” – tornando-se produtivos, assim, para o trabalho escolar –, a apresentação ao professor, no que interdita o primeiro conjunto de posturas e comportamentos (individualizados, descontraídos, “apaianados” – no jargão militar) e impõe o segundo (imobilidade, seriedade e silêncio – um quadro de Ordem Unida), serve, da mesma maneira, à preparação para o trabalho escolar, facilitando para os professores – de uma maneira que não existe nas escolas civis – o manejo de classe.

Mas não é isso que acontece, em boa parte das situações. Se, de uma forma idealizada, a apresentação da turma deveria ter uma função de controle – em uma concepção de currículo oculto (APPLE, 1989) –, ela é esvaziada, pelo menos de duas maneiras: pelos próprios alunos, que não vivenciam o “estado de santidade” como deveriam, ou seja, não ficam realmente imóveis, ou eretos, ou em silêncio, ou olhando para a frente. Esta reação – que não é explícita, afrontadora ou agressiva contra a instituição, está de acordo com o observado por MCLAREN (1991, p.150):

“Alguns estudantes podem estar temporariamente integrados ao estado de estudante, mas nem todos. Além disso, a tendência à incorporação ocorre em duas direções ao mesmo tempo: há duas ‘forças’ simultâneas agindo sobre eles – uma força puxando-os para o estado de esquina de rua, e uma força empurrando-os para o estado de estudante. Aqueles, cujas identidades e status são favorecidos significativamente no estado de esquina de rua, lutarão – com frequência, vigorosamente – para estender tal estado a sala de aula. No entanto, mesmo para os estudantes que se entregam de corpo e alma ao estado de estudante (provavelmente os estudantes de maior sucesso escolar), existe ainda uma força em direção ao estado de esquina de rua. Uma possível exceção a isso (além dos casos em que os estudantes têm a sorte de ter um professor que possa inspirar sua aprendizagem, utilizando formas culturais do estado de esquina de rua) é o aluno que tem um status bastante ambíguo no estado de esquina de rua, a ponto de até preferir o controle rígido do estado de estudante (onde pelo menos ele sabe quem ele é) ao estado de esquina de rua (onde ele literalmente se sente como um ‘ninguém’). No entanto o estado de esquina de rua é geralmente o preferido pelos estudantes porque o conhecimento é adquirido de maneira mais orgânica e há mais instâncias de ‘communitas’ espontânea”.

Mas esta não é, como dissemos, a única distorção do ritual. Muitos professores não exigem a apresentação. Sobre esta abstenção, não foi possível estabelecer predominância de nenhuma das categorias de docentes – civis (concursados ou contratados; de 20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva) ou militares (formados pela AMAN; do Quadro Complementar de Oficiais – QCO; oficiais temporários ou praças) – que ministram aulas no CMRJ.

O que parece haver – interpretando a partir do depoimento dos alunos – é um desinteresse geral pela prática, um desconhecimento de sua finalidade ou, até mesmo, a negação da mesma (além do argumento declarado por alguns professores de que a apresentação rouba tempo da aula). Arriscando uma quantificação aproximada, estimo que, nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, somente em 20% a 30% das aulas a apresentação é exigida e realizada como preconizado¹³³, e, no 3º/EM, 0%. No Ensino Fundamental, justamente porque existe o entendimento de que se está “formando” o aluno, a prática ocorre com maior frequência, porém longe de ser uma unanimidade.

Eu chamo a atenção, aqui, para o convívio entre dois instrumentos: a apresentação da turma, como um dispositivo segundo o qual a instituição militar conforma seus discentes para um estado tido como propício à aprendizagem (uma prontidão para o estudo), e o esvaziamento do mesmo dispositivo, no sentido da dessubjetivação pensada por AGAMBEN (2009), que se dá pela deformação da prática (os alunos não vivenciam o “estado de santidade” aspirado na apresentação, não ficando sérios, não prestando atenção nos gestos, sendo displicentes, etc.); pela negação da prática (muitos professores dispensam a apresentação pelo chefe de turma); ou pelo aligeiramento da prática (“como declaram os alunos: “*É só: - levanta! Sentido! Descansar!*”).

Nas sextas-feiras, ocorrem as formaturas semanais. É necessário pausar um instante para trazer ao primeiro plano a importância destes eventos, para as Forças

¹³³ Destaco a questão do “como preconizado” porque, muitas vezes, a apresentação ocorre descaracterizada, como um arremedo em que ambas as partes envolvidas querem se livrar, burocraticamente, de uma obrigação regulamentar. Ou como disseram os alunos: “*É só: - levanta! Sentido! Descansar!*”

Armadas em geral, como, mais que uma oportunidade de celebração, um momento periódico para a comunicação vertical e para trabalho sobre o *espírito militar*.

Formaturas periódicas – aprende-se na caserna – são oportunidades para que o comando da unidade militar “tenha a tropa na mão”, ou seja, exerça, de maneira ostensiva, sua autoridade hierárquica. As formaturas são realizadas para a maior autoridade presente, o que, na rotina do dia-a-dia, se traduz na pessoa do comandante.

Neste sentido, uma formatura é seu próprio fim: um continente que é seu próprio conteúdo, muitas vezes, ainda que sejam buscados motivos – justificativas – para a mobilização de todos para a atividade: entrega de premiações, datas comemorativas, mensagens importantes. Mas a realização da formatura é impositiva, pelo seu fim de formação implícita, e a periodicidade é estreita, o que leva, muitas vezes, a se “entrar em forma para estar em forma”.

Segundo os alunos, o interesse pelas formaturas tende a decrescer ao longo da vivência no Colégio (período completo, lembro, de sete anos). Aquilo que era algo diferente e, por isso, empolgante para os alunos menores, se esvazia em direção ao Ensino Médio (tratarei o tema do “desencantamento”, de maneira mais completa, no próximo item).

Existem dois motores que podem, de modos diversos, impulsionar novamente o ânimo para as formaturas: o individual e o coletivo.

Como motor individual, a posse daqueles diferenciais distribuídos pelo CMRJ ao longo do percurso estudantil, dos quais tratarei com mais detalhes ainda neste capítulo. Adianto que me refiro aos postos e graduações, a montar os cavalos, à Legião de Honra, etc. As formaturas são oportunidades para quem conquistou estes diferenciais – as distinções dentro das distinções – poder expô-las, poder ser visto com elas em um momento formal e, em alguns casos – como ocorre com os alunos que, por seus postos, assumem funções de comando dentro da cerimônia – acionar o poder que elas delegam aos seus portadores: *comandar*.

Como motor coletivo, penso aqui no pertencimento às Armas do Colégio, sobre o que tratarei mais profundamente ainda neste capítulo. Mas adianto que, com duração variada de aluno para aluno, a empolgação por ter entrado para uma Arma, ter conquistado essa vaga em um coletivo prestigiado, de maneira geral, frente à indistinção das Companhias do Ensino Fundamental, impulsiona o desejo de participar das formaturas, também para ser visto, só que não destacado pelas distinções nas distinções, mas subsumido no destaque coletivo que é o pertencimento ao grupo maior.

Quando não há essa motivação, os alunos acionam seus mecanismos de não enfrentamento, à semelhança das aulas de educação física:

“De vez em quando a formatura não tem nada de especial, é só o comandante falando porque não tem motivo mesmo, sabe. Aí é um saco grande e pesado (hahaha). Vale lembrar também que, como a formatura é no primeiro tempo, nessas formaturas chatas a maioria das pessoas chega 07:45 (...) Esse golpe é o mais simples e antigo do mundo. Tá no Manual que se você chegar entre 07:00hs e 07:45hs, você pode entrar no Colégio, mas não assistir o primeiro tempo, portanto...” (Al “T”, 3º/EM Cav).

O próprio regulamento cria condições para o desregulamento.

É claro que as normas preveem sanções disciplinares para apoiar sua execução. No caso específico das faltas ao Colégio, segue-se os 25% de presença previsto na legislação federal, sem o que o aluno é reprovado no ano letivo. Porém, por motivos que apresentarei com mais detalhes no item 6.9, funciona algo como uma leniência quanto às cobranças disciplinares, talvez, mesmo, pelo tanto em que estas faltas se apresentam pulverizadas na rotina do dia-a-dia. Por conta destes limites à observância do que é amplamente prescrito em normas diversas, os “golpes” passam por entre as malhas das regras, pelos interstícios dos inúmeros tópicos que existe, paradoxalmente, para regular profundamente a rotina no CMRJ.

Ainda sobre como “dar golpe” nas atividades:

“Ficar na cantina fingindo que tá certo; ficar na Companhia fingindo que tá certo; ficar na SEF [Seção de Educação Física] fingindo que tá certo, treinar...” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Fazer amizade com um professor e ficar na ‘aba’ dele” (AI “B”, 3º EM/Inf).

“Eu mato aula no laboratório” (AI “X”, 3º EM/Inf).

“Sair pelo portão como se nada estivesse acontecendo (...) eu fiz isso umas duas vezes com a [Al...] e nada aconteceu” (AI “X”, 3º EM/Inf).

“Tem que mostrar confiança pra mentira pegar. Fingir que sabe o que está fazendo” (AI “X”, 3º EM/Inf).

“...ou que não sabe...” (AI “D”, 3º EM/Com).

“Ficar na Cav até pra quem não é de Cav...” (AI “T”, 3º EM/Cav).

Dizer que o prof te expulsou de sala, aí os sargentos mandam tu sumir dali (super usual no PreVest)... (AI “T”, 3º EM/Cav).

“Matar laboratório dá pra matar fazendo absolutamente qualquer coisa... Inglês dá p ficar na sua própria sala dormindo...” (AI “T”, 3º EM/Cav).

“Inglês dá pra ficar na sua própria sala dormindo” (AI “T”, 3º EM/Cav).

“Tem muito sargento que simplesmente fica conversando com a gente no corredor” (AI “B”, 3º EM/ Inf).

“Eu ainda acho o laboratório o melhor para os meus fins” (AI “X”, 3º EM/Inf).

“Agora que minha sala tem ar, acho mais vantajoso só ficar dormindo” (AI “D”, 3º EM/Com).

Sobre a possibilidade de “dar o golpe” pulando o muro:

“...Sim, mas é desnecessário: [é] só sair pelo portão da frente” (AI “D”, 3º EM/Com).

“Pularam pra dentro nas Olimpíadas [escolares] pra poder entrar, porque estavam barrando quem estava sem o casaco do abrigo... tudo pelas Olimpíadas!” (AI “D”, 3º EM/Com).

“Já pulei o muro três vezes. Duas na Cavalaria, uma na SEF. Os da Cavalaria é porque eu estava suja do treino [equitação], o banheiro está ruim, e minha casa fica colada no muro da Cavalaria” (AI “T”, 3º EM/Cav).

“Pulava no [Ensino] Fundamental só de onda, mesmo” (AI “D”, 3º EM/Com).

“...O da SEF é porque antigamente você tinha que sair da AE [Avaliação de Estudo] e esperar uma hora e meia para sair do Colégio e eu queria treinar na Vila Militar, e só podia ser cedo” (AI “T”, 3º EM/Cav).

“O Colégio Militar forma delinquentes puladores de muro (hahaha)” (AI “D”, 3º EM/Com).

“Em minha defesa, todas as vezes que eu pulei eu fui checar outros meios antes, tipo ‘não pode abrir a porta lateral? Minha casa é ali’; ‘Não posso sair mais cedo?’; ‘Tenho coisa pra fazer’; mas não” (AI “T”, 3º EM/Cav).

Ainda sobre o “golpe”, considerando o conluio dos profissionais:

“Os sargentos têm uma preguiça tão grande de fazer as coisas. Eu saio toda segunda e quarta mais cedo pra fazer fisioterapia.”

Eu sei onde achar coisas naquela companhia que a maior parte dos sargentos não sabe. Eu preencho meu papel de saída de vez em quando (...) Escrevo no livro de saídas e tudo. Eles nem se importam. Às vezes pedem. Né? Aluna fazendo trabalho de sargento porque ele tá com preguiça ou má vontade” (Al “B”, 3º EM/Inf).

É claro que a seleção de depoimentos anterior não esgota as possibilidades de burla aos regulamentos, nem representa um posicionamento hegemônico dos alunos quanto à disciplina castrense. Porém, mesmo resistindo a teorizar sobre as observações, é inevitável alinhar as estratégias em algumas correntes principais, as quais poderão ser reforçadas – ou não – ao longo da investigação.

Por exemplo, aquelas estratégias que parecem atuar pela inação, por um ostensivo “não fazer” (simplesmente sair do Colégio, sem lapidar uma artimanha mais elaborada; fingir que está certo, em diversas situações; etc.). É como se os alunos reconhecessem que, apesar de toda a malha de normas e comportamentos predefinidos pelo CMRJ, da “gaiola de ferro” de expectativas sobre como “ser” um aluno, o Colégio não dispõe de nada mais concreto para impor suas determinações.

Por outro lado, existem estratégias – as quais estudaremos melhor no item 6.9 deste capítulo – que parecem jogar com uma leniência fluida, um arrefecimento do rigor que nasce dos próprios profissionais que deveriam professar a convicção de mantê-lo (fazer amizade com um professor; ficar conversando com um sargento, etc.). É como se uma falta de convicção sobre a própria “verdade” preconizada pelas normas levasse todo o conjunto a uma cobrança pelo mínimo, a uma exigência pela menor expectativa.

Voltando às formaturas, é sempre importante lembrá-las como o “dispositivo-mor” em uso pelas Forças Armadas, se as percebemos como aqueles grandes eventos que articulam todas as relações de poder, que colocam em festa a cadeia hierárquica em sua exposição mais didática. Elas trazem para o palco a verdade proposta pela ordem, pela organização e pelo controle, como um sistema sem falhas encabeçado por um comandante. Mas, como acontece com outros dispositivos, também as formaturas – e outros exemplares de ordenamento dentro do CMRJ – são apropriadas pelos atores, como é possível perceber em todo um

rol de inações (mais do que oposições: lembremos, aqui, de Bartleby), das quais a mais dramática, talvez, seja a saída pelo portão principal, “*como se nada estivesse acontecendo*”.

Outro componente emblemático da rotina dos Colégios Militares é a semana de provas. As avaliações formais ocupam um importante protagonismo, não só nos CM, mas em todas as escolas militares. Foge ao interesse dessa investigação emular as conclusões a que chegou a ampla pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), composto por militares, professores e pedagogos, o qual publicou, em 15 de julho de 1996, no relatório denominado “Fundamentos para a Modernização do Ensino”, uma profunda crítica ao que denominou de “culto ao grau”.

Recebe este apelido – “culto ao grau” – a distorção generalizada encontrada na vivência escolar dos alunos das escolas e cursos de formação do Exército, segundo a qual todas as ações passam a ser valorizadas – ou não – em função da possibilidade dos discentes auferirem grau (nota), segundo o sucesso alcançado na realização dessas atividades. Ou seja: estudar, realizar algum curso dentro da Força Armada, se traduz na busca pelos resultados quantitativos, pelos graus que, via de regra, servirão ao ordenamento dos concludentes dos cursos, o que, normalmente, se reflete nas futuras promoções, ou na escolha de locais para servir, ou em algumas oportunidades na carreira.

O “culto ao grau” se transforma em uma patologia escolar quando, descolando-se do processo ensino-aprendizagem, leva os alunos a só se importarem pelo que “vale nota”, pelo que “cai na prova”, e a otimizarem suas ações para estes resultados, estudando “somente o que cai na prova”, interessando-se “somente pelo que vai dar ponto” e, na contrapartida, perdendo a curiosidade salutar pela aprendizagem desinteressada, o interesse em aprofundamentos para além do que é valorizado no currículo. Ou seja: o “culto ao grau” leva ao empobrecimento generalizado da aprendizagem escolar.

Como disse antes, este problema foi identificado como endêmico nas escolas profissionais do Exército, sendo citado em relatório de ampla divulgação e tendo suscitado, à ocasião, um extenso programa de modernização para rever as práticas pedagógicas dentro da instituição.

Sobre como esse “culto ao grau” – que, apesar de criticado, persiste como um componente subliminar da identidade militar – influencia as relações entre os alunos do CMRJ, tratarei no item 6.6 deste capítulo. Resta descrever, sucintamente, a semana de provas como a produção, na rotina do Colégio, de mais esse actante: o grau.

O ano letivo de todos os CM se organiza em quatro bimestres. Os resultados escolares dos alunos¹³⁴, auferidos por avaliações mais formais (as Avaliações de Estudo – AE) ou menos formais (as Avaliações Parciais – AP), compõem um grau escolar bimestral (a Nota Periódica – NP), segundo a fórmula: $(AE + AP) / 2$, onde AE é o resultado de uma prova formal e AP é a média simples entre todos os episódios de avaliação menos formais realizados no bimestre. O ano letivo, então, se compõe de quatro NP, ponderadas segundo a fórmula: $[NP1 + NP2 + NP3 + (2 \times NP4)] / 5$.

O peso relativo da prova mais formal (a AE) já foi bem maior na composição da nota dos alunos. A redução desse valor reflete, justamente, as mudanças encaminhadas pelo processo de modernização do ensino no Exército, orientado pelo GTEME. Mesmo que com peso igual ao somatório de avaliações menos formais – que compõe a AP –, para a realização das AE é guardado toda uma ritualização importante.

É realizada uma prova por dia (exceção para o 3ºEM, que faz duas provas por dia), em um período denominado de “semanas de provas” ou “semanas de AE”, no qual não ocorrem aulas. No passado, estudos realizados pela DEPA apontaram para a necessidade de se acabar com estas semanas específicas, não só para diminuir a importância atribuída à prova no processo de ensino (colaborando, assim, com o combate ao “culto ao grau”), mas por uma razão mais afeita à gestão

¹³⁴ Segundo as *Normas para a Avaliação da Educação Básica (NAEB) no Sistema Colégio Militar do Brasil*. DEPA, 2013.

escolar: perde-se, então, até quase duas semanas de aula, por bimestres, desviadas para a consecução exclusiva de avaliações formais.

Mas as “semanas de AE” persistem. Todas as turmas de um mesmo ano fazem as mesmas provas e ao mesmo tempo. Essa uniformidade, bem como o sigilo na preparação das avaliações, têm a ver com a produção de um enfileiramento dos alunos, uma hierarquização pelo mérito intelectual, necessária à distribuição das distinções de que trataremos no item seguinte.

Assim é que as provas, bem como os graus correlatos, tornam-se atores na construção da identidade do aluno, e seria por demais opaco palmilhar interações sem considerar, fortemente, o peso dessas avaliações que ocorrem ritualizadas, periodicamente e têm poder de gerar uma classificação interna entre os discentes, tornada visível, em boa parte, pelos itens do fardamento que ostentam essas diferenças.

Os alunos aprendem, ao longo da vivência escolar, a importância que seus resultados quantitativos terão para alocá-los nas relações internas do CMRJ. Daí que muitos assumem posicionamentos diversos, aceitando essa “regra do jogo” ou se opondo a ela.

Como ilustrativo dessa relação conflituosa, transcrevo, a seguir, trecho de uma discussão entre alunos, cujo mote inicial foi, simplesmente, as semanas de provas:

“Quer dizer que o 1º e o 2º [anos do Ensino Médio] continuam perdendo quase duas semanas para fazer provas?” (EU).

“Não chamo de perder... é bem melhor sem aula por dois motivos: aula mais prova não rende... não adianta, não dá... a gente caga na cabeça do professor, ele sabe e não dá aula também... conclusão: bosta” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Este é um problema antiquíssimo nos CM. Tem a ver com o valor hipertrofiado da prova dentro dos Colégios” (EU).

“Motivo dois: as AE no Colégio são diferentes das provas de outros colégios... são longas (por mais que os professores digam que não), e cobram toda a matéria do bimestre (368681 capítulos [sic]) ... Em outros colégios, muitas vezes você encontra ‘matéria do teste’ e ‘matéria da prova’ separadas” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“...Se as porcarias das AE continuarem com dez páginas... não dá. Podia ser algo mais pontual. E porra! Os professores tinham de passar por um seminário obrigatório de ‘como

distribuir escores em questões'. Exemplo concreto: prova de história. A primeira questão pedia para dar a conjuntura política e social do período da revolta da vacina... quantos escores pra isso??? Um...Um mísero escore. Enquanto que na múltipla escolha tinha questão de dois escores... por um simples 'X'! Pronto, desabafei” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“‘V’, não podia concordar mais. A AE de matemática então deu a louca! A questão que demorava vinte minutos valia dois escores e a mais idiota, dez!” (Al “T”, 3º EM/Cav).

“Dá vontade de abrir um PENSI [colégio particular no Rio de Janeiro] da vida... meu colégio, minhas regras. Sabe porque o PreVest [curso pré-vestibular mantido pelo próprio CMRJ, funcionando no turno da tarde] não aprova tanto? Porque não é algo pontual. Eles ainda se perguntam o que tem de tão diferente nos cursinhos... pelamor! [sic]... Estudar o material alheio não mata ninguém” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Eu tenho é ódio. Palavra forte? Não o suficiente. E não é por falta de aviso... eles querem usar algo de vinte anos atrás com os conteúdos de hoje... repito: porra” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Como assim?” (EU).

“O mesmo método...” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Eu curto o PreVest. Mas eu não vou muito, então não sei. Quando eu vou, eu curto” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Não me refiro só ao PreVest, mas incluí” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Os professores tentam. Tipo a Profª... ela tá sempre se atualizando” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Convenhamos que os alunos não se interessam também, né. Essa parada nova da lista online, só serviu pra todo mundo pesquisar na internet” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Isso foi trash. E eles têm de decidir... se o foco é a meleca do vestibular, foca naquilo que é essencial pra passar... Agora, se não é, vai normal, não mistura as coisas... Ah... se alguém puder fazer um pequeno teste e tirar a mesa do professor da sala... isso dá resultado. Sem bolsa, sem nada, só o essencial” (Al “V”, 3º EM/Inf).

Da conversa acima – ainda que monopolizada por uma aluna (de ótima colocação no Colégio, por sinal) –, me parece possível listar apontamentos sobre a relação tensa dos alunos com esse outro ator, o grau, e as diversas demandas que acionam os discentes e o próprio CMRJ:

a. Os alunos reconhecem a impossibilidade prática de se dispensar as semanas de prova, ganhando, com isso, mais tempo para as aulas, se as avaliações continuarem a ter as características atuais: provas extensas, demoradas e conteudistas.

b. Questionam a execução da valoração (“distribuição de escores”), mas não questionam a importância exacerbada atribuída à valoração, a qual, de resto,

deveria existir apenas como auxílio para a compreensão do progresso do discente ao longo do ano letivo.

c. Acusam problemas na didática, na condução do ensino, e atribuem-nos a uma suposta indefinição de objetivos: o CMRJ está voltado para a “formação integral do aluno” ou para o fim propedêutico da aprovação nos vestibulares?

d. Sinalizam, ainda que sutilmente, o quanto que uma necessária melhora na didática tem a ver com a aproximação na relação entre professores e alunos (“tirar a mesa do professor”; “só o essencial”).

O grau e sua companheira, a prova, aparecerão inúmeras vezes ao longo desse trabalho, posto que sua relação com os alunos, com os professores e com a própria direção do Colégio tem a ver, diretamente, com a composição do vestuário, com os relacionamentos sociais e com a postura corporal adquirida (penso, aqui, na escolha das Armas de que tratarei mais à frente, a qual tem relação causal com o rendimento escolar).

Ainda que este importante actante das interações que compõe o *social* do Colégio volte a minha investigação outras vezes, nunca é demais salientar sua força como um dispositivo que – ao contrário das formaturas – acaba sendo aceito pelos alunos, e, uma vez aceito, amolda profundamente o *estar aluno* de muitos deles. Orientar-se em função do grau – e não da aprendizagem, como seria pedagogicamente preferível – porque o grau distribui prestígio nesta peculiar economia de bens simbólicos (BOURDIEU, 2009), é motivo de felicidades e frustrações para muitos alunos.

6.3.

O processo de encantamento e de desencantamento

Lembro que o percurso escolar total dos alunos dos Colégios Militares é feito de sete anos de frequência. Ainda que seja possível entrar e sair a qualquer momento desse intervalo, certas experiências só são melhor delineadas quando consideramos que aquele cotidiano, alinhavado rapidamente no item anterior, foi vivenciado longamente, no total, ou quase, desses sete anos.

É um período longo de madrugadas insones, de rações diárias de responsabilidade para alimentar uma maturidade, muitas vezes, precoce. São

muitos comandos ouvidos, comportamentos cobrados, espelhamentos diários entre centenas de alunos que dividem mais de seis horas por dia, cinco dias (ou mais) por semana, de convívio na mais tenra idade: principalmente entre os onze e os dezessete anos.

Atento para a extensão desse processo para dissipar qualquer impressão de fugacidade que o relato escrito possa suscitar. Ainda que os números apontem para um contingente menor de jovens que vivenciam a discência integral do “estar aluno” – porque a maioria é dependente de militares, os quais, por força de suas transferências em interesse do serviço, têm de retirá-los dos colégios e, muitas das vezes, não encontram outros colégios militares nas cidades para as quais vão morar –, é este contingente menor que desdobra melhor, frente ao pesquisador, a rede de interações que constituem a identidade do aluno. Porque esta é feita, dentre outras coisas, de tempo.

Este aluno que entra no CMRJ em idade regular (onze anos para o 6º EF), começa a tomar conhecimento de todo um rico conjunto de dispositivos que ele não encontra fora do colégio: ele não tem uniforme, ele tem uma farda. E a diferença é muito grande; sua farda é instituída a rebote da tradição dos fardamentos do Exército, com as mesmas divisas nos braços, com os mesmos vincos na camisa e na calça, com uma boina que ninguém mais tem.

Dizem a ele, já na semana de adaptação (relembremos o capítulo 4, sobre a entrada dos novos alunos), que ele vai conquistar o direito de usar a boina garança – não vai, simplesmente, comprá-la (que é o que de fato acontece) em alguma loja especializada em artigos militares (aliás, existe uma dentro do próprio CMRJ, de propriedade da Dna. Neide), mas atingir, com sacrifício, um objetivo que lhe é proposto logo à frente: ser um aluno do CMRJ –, e ela lhe é entregue em uma festa, com pompa e circunstância, à sombra da bandeira nacional que entra engalanada, como a autoridade que valida aquela entrega. Pais e mães entregam a boina com lágrimas nos olhos, com o júbilo de verem seus filhos integrando um grupo declarado tão seleta, apenso à história de um educandário tão tradicional.

Mas as diferenças não ficam só aí. O aluno recém-ingresso é bombardeado, diariamente, com a afirmação de seu caráter de privilegiado, de que muitos

queriam e poucos conseguiram estudar ali. São poucos os “cadetes de Thomaz Coelho”, e poucos o que conseguirão concluir, com sucesso, o curso oferecido naquela casa. Tudo transcende a exclusividade, permitindo que aquela criança vá construindo, dia-a-dia, marcha a marcha, hino a hino, uma diferenciação com o meio exterior que é entendida como valorada.

Uma vez vivendo a rotina do alunado – esta que pincelei rapidamente no item anterior – o discente é apresentado a toda uma gama de conquistas menores, as tais distinções dentro das distinções que venho insistindo nesta investigação. Usar uma farda já é uma distinção em relação a quem não a possui – e, no entendimento subliminarmente construído no Colégio, *não pode* possuí-la –, mas a farda, sempre, é um mostruário.

Como viemos construindo com a colaboração de BERQUE (2008), a relação dos militares com o terreno que habitam é de um *pensée paysagère*, um pensamento que não dicotomiza o sujeito em relação ao espaço que ele ocupa, permitindo uma construção dialógica que, no caso dos militares, é ostentada na sua “montação”: a farda, com todos os seus adereços, conta uma história, uma tradição e representa um território – a farda é a Pátria, como espaço ecossimbólico.

Assim é que o aluno neonato tem a oportunidade de perceber que sua roupa é como um quebra-cabeça com peças faltando, e só depende de seu esforço pessoal – sempre a meritocracia – ir conquistando os itens, ir incluindo mais e mais parágrafos na narrativa de sua estada na Casa de Thomaz Coelho.

Alguns desses itens são acrescentados bastando, apenas, que o aluno “sobreviva” como tal. Ficar no Colégio, passar de ano, prosseguir nos estudos. Isso, tão somente, já o levará a trocar as divisas dos anos letivos – sempre nos braços, com barras horizontais relacionadas aos anos (sem estrela para os anos do Ensino Fundamental e com estrela para os anos do Ensino Médio).



Figura 63: Divisa de aluno do 3º EM

Com este item, conquistado pela perseverança, todo o Corpo de Alunos já se secciona em sete divisões (os anos letivos). E os olhares entre elas já começam a se dirigir com desejo.

Outros itens são acrescentados, entretanto, mediante escolhas que podem admitir competições, ou não. Um exemplo é a participação na banda de música do Colégio, ato de escolha do aluno e de seleção interna. Esta conquista garante ao partícipe a inclusão de uma lira estilizada bordada na insígnia de seu ano escolar.

O aluno pode participar de muitas coisas no CMRJ, nem todas elas materializadas em dísticos no uniforme. Chamo a atenção, aqui, não só para a prática da representação dessas participações nas fardas, mas para a manifestação, vinda dos alunos, de que isso aconteça sempre e, principalmente, quando a participação advém de uma seleção mais rigorosa.

O mais destacado desses diferenciais conquistados pelo mérito são os postos e graduações, que levam seus possuidores a compor o “Batalhão Escolar”. A seguir, transcrevo a definição do próprio Colégio sobre esta conquista:

“O ensino no Colégio Militar do Rio de Janeiro sempre foi exigente, amplo no seu conteúdo, requerendo do aluno muita dedicação, entendimento, organização, persistência e responsabilidade. Alcançar a aprovação é um objetivo tenazmente perseguido. Nota cinco é a média global mínima para se obter a aprovação. Nota final acima de sete é privilégio dos melhores alunos, dos graduados, daqueles considerados “crânios” na comunidade garantia.

Os graduados ostentam com galhardia suas divisas e são reconhecidos pelos seus pares e superiores como excepcionais alunos, destacando-se pela inteligência e comportamento.

O Corpo de Alunos é comandado pelo aluno mais graduado da última série do Ensino Médio. (...).

Ingressar num Colégio Militar é a primeira vitória de um jovem estudioso. Concluir o curso é demonstrar capacidade intelectual e noção do dever. Ser graduado é possuir qualidades ímpares com destaque na coletividade.

A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à sua formação integral e à escolha pela carreira militar (...)

Disponível em: <http://www.cmrj.ensino.eb.br/index.php/historico/175-batalhao-escolar>
(sublinhamento meu)

A definição acima endossa dois aspectos apresentados neste capítulo. Primeiro, que o grau cria categorias de alunos distintas entre si, de uma maneira mais explícita que qualquer outro ranqueamento possa promover dentro de uma instituição de educação básica: “Nota cinco é a média global mínima para se obter a aprovação. Nota final acima de sete é privilégio dos melhores alunos, dos graduados, daqueles considerados “crânios” na comunidade garança”.

Segundo, que os colégios militares – porque esta é uma prática comum a todos eles – estimulam a transformação do Batalhão Escolar em um objeto de desejo, já que “ser graduado é possuir qualidades ímpares com destaque na coletividade”.

As insígnias dos que atingem o Batalhão Escolar são as que se seguem:



Figura 64: Insígnias de oficiais-alunos



Figura 65: Insígnias de praças-alunos

A quantidade de alunos que comporão o Batalhão Escolar é definida, ou em número absoluto (caso dos postos de 1º tenente a coronel, no 3º EM) ou em

percentuais do efetivo total do Corpo de Alunos (caso de todas as graduações, no ensinos Fundamental e Médio, e dos postos de aspirante-a-oficial, 1º e 2º tenentes, nos Ensinos Fundamental e até o 2º EM).

No campo, ainda, das distinções conquistadas pelo mérito intelectual, trato agora do alamar¹³⁵. Conforme consta do Manual do Aluno (2013, p.36):

“Honraria concedida, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, aos alunos-destaque que conseguirem média maior ou igual a 8,0 (oito vírgula zero) em todas as áreas de estudo ou disciplinas de seu ano e estiverem, no mínimo, no comportamento “Bom” ao longo de todo o ano letivo, tornando-se exemplos para seus pares. O estudante que obtiver a referida distinção não a perderá durante o ano letivo em que conquistou o direito de usá-la. Os alamares serão entregues em formatura da Subunidade, realçando o valor da conquista alcançada, conforme prescreve o RICM”

Mais uma vez, uma distinção conquistada pelo mérito intelectual, neste caso adequada ao mérito do comportamento, entregue também em cerimônia e que passa a ser ostentada, em caráter “vitalício”, por todo o período escolar.



Figura 66: aluno portando o alamar

Fechando esta listagem não exaustiva, trago, agora, uma distinção que é peculiar por não se relacionar, diretamente, com os resultados intelectuais: a Legião de Honra. Segundo o Manual do Aluno (2013):

¹³⁵ Segundo o dicionário Aurélio, alamar é o: “enfeite feito de cordão de requife ou de metal, para guarnecer e abotoar a frente de um vestuário”.

“A Legião de Honra do Colégio Militar tem por finalidade incentivar os alunos ao culto e à prática de sadios princípios de lealdade, honestidade, iniciativa, nobreza de atitudes, disciplina consciente, camaradagem, estudo e amor à cultura, segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro. Sua composição e atribuições dos seus componentes estão detalhadamente descritas no RICM¹³⁶. Ingressarão na Legião de Honra todos os alunos que forem julgados aptos por conduta exemplar e propostos pelo Cmt de Subunidade de Alunos, por intermédio do Comandante do Corpo de Alunos. A admissão dos novos legionários será realizada na solenidade de início do ano letivo seguinte.

São condições indispensáveis para o aluno ser proposto: a) estar cursando o CMRJ desde o início do ano letivo considerado; b) estar classificado no comportamento "Excepcional"; e c) ter obtido NF superior a 6,0 (seis) em todas as disciplinas. O legionário será excluído, quando: a) passar afastado do Colégio por mais de 06 (seis) meses; b) trancar matrícula em qualquer época; c) obtiver, em qualquer disciplina, nota final inferior a 5,0 (cinco vírgula zero); e d) tiver grau de comportamento inferior a 9,0 (nove vírgula zero).

É interessante perceber como as distinções sempre estão enredadas entre dois controles fundamentais: o rendimento escolar (grau) e o comportamento (também mensurado em grau, que é convertido em menção). Assim é que o alamar, nascido para ser uma distinção intelectual mais fácil de ser alcançada que os postos e graduações, não dispensa um nível mínimo de comportamento (o comportamento “bom”); e a Legião de Honra, nascida para ser uma distinção de caráter, não dispensa um patamar de rendimento, que é o grau 6,0 em todas as disciplinas.



Figura 67: Brasão da Legião de Honra

¹³⁶ Nas oito páginas do Anexo “D” ao Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM) são detalhadas a finalidade, as referências, a organização, a composição, as atribuições, os critérios de seleção dos membros, as prerrogativas, os deveres, as condições de exclusão e desligamento dos membros, bem como prescrições diversas para esta honraria.



Figura 68: Momento do juramento dos novos legionários

Comecei este item do capítulo destacando a importância de considerarmos o tempo maior de vivência escolar (sete anos, o curso completo) como indispensável à compreensão da constituição da identidade do aluno. Pelo menos, para que entendamos seu processo de encantamento e, para muitos dos discentes, de desencantamento.

Chamei a atenção, também, para o quanto é singular, em termos da materialidade dessa vivência escolar, a possibilidade de possuir as distinções dentro das distinções, delas serem adereços comunicando conquistas que posicionam os alunos na rede do CMRJ.

Tenho de enfatizar, agora, aquilo que MAGALHÃES (2010) chama de *pedagogia do guerreiro*, e que considero como sendo o paradigma da *pedagogia patronímica*. Como paradigma entendo, com KUHN (2010), o *conjunto absoluto de pressupostos*. No nosso caso, o solo de significados, o museu de imagens (DURAND, 2002) sobre os quais o conjunto coerente de práticas intencionais pode compor uma corrente pedagógica.

Quero destacar, então, que o programa de formação afetiva para a oficialidade, do qual tratei, em esboço, no capítulo 2, pretende formar um guerreiro, e esse guerreiro deve ser um herói. Todo o trabalho em escolher vultos históricos, em costurar as exemplaridades de suas biografias idealizadas, em entrelaçar filiações entre armas e patronos, atende a este objetivo.

Um paradigma, sendo um conjunto de pressupostos, está além da análise e da crítica. Não se reflete sobre o paradigma, mas a partir dele. A pedagogia do guerreiro, como este paradigma que compõe o fundo sobre o qual a realidade vai se desdobrar, é feita de imagens escolhidas, verbos selecionados, adjetivos reunidos para um efeito peculiar: a imitação do herói. E o herói, no entendimento singular dos militares, é aquele capaz de enfrentar o medo de sua própria morte (considerada possível e, muitas vezes, esperada).

O fundo paradigmático encontrado em todas as escolas militares – e que acaba reverberando sobre a educação desenvolvida nos colégios militares – apresenta a seguinte imagem:

A metáfora da escalada – atravessar um curso militar, qualquer que ele seja – e aí incluo os CM – é alcançar, com sacrifício, um topo, o ponto mais alto, o cume da montanha. É chegar onde muito poucos chegaram, é estar acima de todos os demais. Para tanto, é imprescindível o sacrifício, o martírio do corpo e da mente. Para dar força aos candidatos, os hinos e as canções, as mensagens e as insígnias, os túmulos em destaque, os espaços (ruas, prédios, praças) batizados, que evocam antepassados, que evocam exclusivamente aqueles perenizados (postos a salvo da morte) por terem alcançado o alto da montanha.

Os alunos, desde o começo, vivenciam uma distribuição de distinções que obedece, ainda que subliminarmente, o imperativo do paradigma. Eles devem superar aos outros superando-se, eles devem sofrer, “ralar” para alcançar os objetivos da aprendizagem, *porque só deve haver um*¹³⁷.

Mas este processo funciona? Minha investigação permitiu observar e colher depoimentos de inúmeros alunos em diversas etapas da vivência escolar. Para aqueles mais jovens, a “regra do jogo” parece ser melhor assimilada, e estes contam com a colaboração entusiástica de seus pais para entrar na competição, para iniciar a escalada. Alunos menores incorporam, mais espontaneamente, a mensagem anexa às condecorações, a história que edulcora os adereços. Assim

¹³⁷ Máxima do filme “Highlander” (1986), dirigido por Russell Mulcahy, no qual uma raça de guerreiros imortais atravessa os séculos combatendo uns contra os outros, até que só resta um único sobrevivente, ao qual é dado o grande prêmio final.

sendo, parecem se investir do papel heroico adstrito à sua materialização nas insígnias.

Estes alunos parecem “vibrar” (como esperado) quando saem as notas e se veem na listagem do alamar (distribuído a partir do 8º EF); quando entram para a banda, o coral, o teatro (estes dois últimos sem identificações visuais), quando são incorporados à Legião de Honra. Estão atentos ao ordenamento das notas, porque, na contrapartida da vitória que os heróis alcançam na escalada, está a desgraça para aqueles que sucumbem no despenhadeiro da reprovação.

Mas este efeito perde força na direção da adolescência. Em diversos depoimentos, ficou clara a impressão de que coexistem dois conflitos sobre a pedagogia / paradigma do guerreiro: primeiro, o esvaziamento do significado dos símbolos; segundo, a falta de novas conquistas (novas montanhas a conquistar).

No primeiro caso, me refiro à crítica que não se deve fazer ao paradigma; uma vez feita, ela leva ao desinteresse. Em algum momento de sua trajetória, esses adolescentes, que não são e não pretendem (em sua maioria) seguir a carreira militar, põem entre parênteses as certezas dos guerreiros. No segundo caso, o aluno já alcançou tudo o que lhe era esperado alcançar, e o prazer, seguidamente adiado, se perde: *“quando a gente chega lá, vê que não era nada daquilo”* (Al “V”, 3º EM/Inf).

O ponto de ruptura parece se concentrar entre o 9º EF (na 4ª Cia Al) e o 1º EM, quando o aluno vivencia aquilo que é, para muitos, a última motivação: a escolha das Armas, sobre a qual tratarei no próximo item.

6.4. A escolha das Armas

Como alinhavi no item 2.6 (“Pequeno esboço sobre uma pedagogia patronímica”), as Armas do Exército são especialidades profissionais para as quais os oficiais são formados, principalmente na AMAN. Estas Armas têm patronos que foram instituídos na década de 1960 e cujas biografias e traços de personalidade servem – em versão mitificada – à referência das “técnicas

corporais” (MAUSS, 2003) julgadas importantes para os militares que seguirão suas carreiras nestas especialidades.

Os Colégios Militares não são um elo na cadeia de formação dos profissionais do Exército¹³⁸, porém, em seu esforço de veiculação dos costumes, valores e tradições do Exército, aproximam seus alunos, não só daquilo que constitui o labor de cada Arma, mas dos comportamentos específicos de cada uma delas e da filiação patronal correspondente.

Isso se dá, em todos os demais Colégios, por meio da adesão voluntária à clubes e grêmios das Armas. Neste caso, como uma atividade extraclasse estimulada pelos CM, os estudantes se filiam e participam de atividades celebradoras, não só de todas as Armas, mas, até mesmo, das outras Forças Armadas (Marinha e Aeronáutica).

Não é o que ocorre no CMRJ. Lá, os alunos escolhem, ao fim do 9º EF, compulsoriamente, para qual Arma querem ir no Ensino Médio, ordenando quatro possibilidades: Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Comunicações. A destinação final obedece ao mérito intelectual, o que acarreta, a partir de certo momento do preenchimento das vagas, que os alunos não vão para suas primeiras escolhas, mas, em alguns casos, até para as últimas.

É importante destacar a impressão de esvaziamento da escolha, como um ritual – fato que é acusado pelos próprios alunos. Enquanto que, lá na fonte de onde a escolha realizada no CMRJ é herdeira – a AMAN – esta atividade ainda se preenche de pompa e circunstância (os cadetes são reunidos em um amplo auditório e, seguindo a ordem de sua classificação intelectual no ano anterior, se levantam e se encaminham para as mesas localizadas no palco à frente, uma para cada Arma, e assinam sua adesão; quando uma Arma “fecha”, ou seja, as vagas que tinha disponíveis são completadas, ela arria a pequena flâmula com o brasão da Arma, localizada sobre a mesa. Isso é seguido até que o último cadete assine, ocupando a última vaga na última Arma a “fechar”), no Colégio ela se camuflou de burocracia, com os alunos deixando suas preferências listadas ao término do 9º

¹³⁸ Ainda que tenham cumprido a função de fornecer quadros para a profissionalização, conforme atesta CUNHA (2006 e 2012).

EF e, quando da volta às aulas no ano seguinte, tomando conhecimento sobre se foram, ou não, bem sucedidos em suas escolhas.

É claro que o procedimento hoje vigente serve para, pelo menos, resolver duas questões: primeiro, ele atenua, pela ausência de publicidade, o significativo desgaste emocional causado nos alunos que fracassam totalmente em suas escolhas (aqueles que são “compulsados” para Armas que não queriam, pelos três anos seguintes); segundo, ele preserva o comando do Colégio, naquelas ações em que ele se vê instado a destinar, *ex-officio*, alunos para algumas Armas, como é o caso dos novos alunos admitidos por concurso no 1º EM, que vão, normalmente, para a Arma de Comunicações, sem a terem escolhido.

Recordo, em quadro sinótico, as características das Armas como a tradição militar as enxerga:

ARMA	PATRONO	CARACTERÍSTICAS
INFANTARIA	Brigadeiro Antônio de Sampaio	Rusticidade, dureza, resistência, tenacidade, inflexibilidade, coragem, força moral.
CAVALARIA	Marechal-de-Exército Manoel Luiz Osório, Marquês de Herval	Arrojo, intemperança, ousadia, descontração, iniciativa, capacidade de improvisação.
ARTILHARIA	Marechal-de-Exército Emílio Luiz Mallet	Meticulosidade, detalhismo, ordenamento, rigor, precisão, limpeza.
COMUNICAÇÕES	Marechal Candido Mariano da Silva Rondon	Abnegação, gosto pelo estudo, curiosidade tecnológica.

Em seu esforço de veicular o “espírito das Armas” que compõe o *espírito militar* (CASTRO, 1990), o CMRJ divulga esses traços de personalidade como sendo afeitos e desejados para os profissionais correspondentes, emulando, assim, uma divulgação que começa na Academia Militar. Mas será que os alunos identificam, na cotidianidade das Armas às quais se filiam (essas emulações dos “arquetipos” residentes na AMAN), os mesmos perfis?

Antes, quero apresentar um pouco mais desse processo de encantamento pelas Armas, na forma como o mesmo se insinua sobre os alunos mais novos.

No espaço do Colégio, os dois Ensinos (Fundamental e Médio) estão localizados em dois segmentos comunicantes, porém bem definidos. O EF ocupa o espaço que, no capítulo 3, denominei como setor “a”, localizado na parte mais baixa do terreno, logo a esquerda de quem entra no CMRJ; o EM ocupa o setor “b”, também do lado esquerdo, porém em posição mais alta e próxima do Palacete da Babilônia.

Geograficamente estanques, os dois territórios se olham. Não que haja alguma restrição à circulação entre os “países” cujas fronteiras não têm alfândegas. Mas a mesma também não é estimulada, haja vista problemas já identificados quanto a trotes e outras brincadeiras nos horários de recreio (que são iguais para todos os anos letivos).

O EF, de baixo, olha com admiração para o EM. Ainda que possamos entender esta admiração pelo tanto de natural curiosidade que as crianças sentem pela adolescência, no que estaríamos tratando de um fenômeno esperado no desenvolvimento saudável daqueles jovens, não podemos desconsiderar que, em um mercado de tantos símbolos, em um comércio de tantas distinções dentro das distinções que desfilam de um lado para o outro, os discentes mais velhos possuem algo que os mais novos não têm: as Armas.

Eles veem as botas e os coturnos, eles veem as bandeiras desfraldadas nos dias das Armas, bem como ouvem os gritos de guerra que opõem as subunidades do EM nas formaturas. Eles passam a desejar a elegância peculiar com que as roupas e calçados privativos embelezam os mais velhos.

Retomando a metáfora da farda como um quebra-cabeça com peças faltando, vejo que os alunos – encantados – aceitam a regra do jogo de que podem (e devem) conquistar seus adereços, seus penduricalhos, seus berloques e se distinguirem de uma maneira que é – não esqueçamos – um discurso: não apenas “sou diferente”, mas, com frequência, “sou melhor”. Olhando para si próprios, no futuro (“eu sou você amanhã”), os menores desejam ser os maiores, desejam essa que será (e disso eles não sabem) sua última conquista: as Armas.

Como um recurso no “jogo de sedução” por meio do qual as subunidades do Ensino Médio procuram conquistar adeptos, existe a figura da mascote da Arma. Este é um aluno do 6º ano escolhido para acompanhar os desfiles e algumas outras atividades das Armas. Até onde pude apurar, esta estratégia é citada como motivadora para a adesão que ocorrerá no futuro dos jovens alunos, os quais são levados a experimentar o pertencimento ao grupo de adolescentes. Porém, parece que a figura da mascote está sendo descontinuada, talvez por algum obstáculo na burocracia do CMRJ.

Retomo a pergunta formulada seis parágrafos atrás: será que os alunos identificam, na cotidianidade das Armas às quais se filiam, os mesmos perfis? Parece-me que em parte.

Perguntados sobre como se viam e como viam os membros das outras Armas, os discentes do EM adjetivaram (e se adjetivaram) como se segue:

ARMA	CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS QUE AS ESCOLHEM
INFANTARIA	“leprosos”, lerdos, bitolados, inflexíveis, toscos, travados (intelectualmente), mongos, infantis, “dorks”, “cuzões”, babacas, “dãã”, “virgens de mente”, “filhos de vó”, inocentes (ingênuos), etc.
CAVALARIA	Metidos, bestas, “patricinhas”, coxinhas, esnobes, frescos, populares (no sentido divulgado pelos filmes jovens americanos), “cheerleaders”, etc.
ARTILHARIA	Neutros, apáticos, indiferentes, plásticos, opacos, “não fedem nem cheiram”, “suecos”, frios, “de leve”, distanciados, etc.
COMUNICAÇÕES	Desligados, “alternativos”, tranquilões, folgados, “nada-a-ver”, “losers”, etc.

Há que se esmiuçar os adjetivos, para entender de que maneira eles reforçam o estereótipo, ou o releem, ou propõem uma identificação totalmente outra.

Infantaria – mesmo na AMAN, berço dos “tipos ideais” (em sentido weberiano), aos profissionais de Infantaria se associam as características de inflexibilidade, o que, na gíria, é traduzido por “bitolação”. O “bitolado” é aquele que segue as regras com rigidez, sem particularizá-las, sem enxergar os casos singulares. O “bitolado”, então, é alguém para cumprir uma missão custe o que

custar e cuja solidez de caráter não corre o risco de ser corrompida. Segundo esta interpretação, o que seria jocoso se torna meritório e desejável.

Os alunos, quando enfileiram esses adjetivos para si ou para os outros, estão muito próximos da caracterização adulta dos profissionais da Infantaria, no que esta se refere à ingenuidade e à pureza dos justos; à lógica simples (ou mesmo simplória) dos humildes; à rudeza dos combatentes mais braçais.

Neste sentido, o que era para ser a adjetivação mais negativa, quase uma caracterização (e autocaracterização) ofensiva, se reveste de outro valor e permite posicionar, em bom lugar, os alunos desta Arma.

Cavalaria – remetendo-me, de novo, à AMAN, lembro que, mesmo naquela casa, ainda persiste algum “glamour” associado à Cavalaria. Não cabe especular, aqui, pelas origens aristocráticas desta Arma que, sendo uma arma-base junto à Infantaria, sempre se valeu de certa estetização, primeiro pelos cavalos, depois pelo uso dos blindados. É fato, porém, que resta alguma distinção, mesmo no estereótipo veiculado pela escola de formação, ainda que a mesma não apareça na descrição adulta dos requisitos de seus membros.

Os alunos parecem enfatizar, pelo lado negativo, essas características de elitização. Só que, no caso do CMRJ, o percurso de constituição dessa imagem é um pouco distinto daquele percorrido na Academia Militar. No Colégio, a valorização da Arma passou pela possibilidade de posse de seus itens privativos, os quais trazem, aos portadores, uma aura de diferenciação positiva, glamourizada, sendo a caracterização mais autoexplicativa a figura do aluno que passa a cavalo nas formaturas.

Como a escolha das Armas se dá segundo o mérito intelectual, a Cavalaria passou a receber os melhores alunos, constituindo, com o tempo, uma espécie de círculo fechado e elitizado, um espaço para poucos e para os melhores. Como muitos alunos ostentam esta classificação e desfilam seus itens característicos como se os mesmos fossem emblemas de um sucesso alcançado, atraem para si as definições mais próximas a “esnobes”, “mascarados”, “convencidos”, etc.

Artilharia – a Arma de Mallet parece ocupar um ponto neutro no espectro das caracterizações. É a Arma cujos adjetivos escolhidos pelos alunos mais diferem daqueles com que ela é definida pelos profissionais. Enquanto o perfil de metódico e de detalhista, perfil este que associa o artilheiro profissional a alguém “babaca”, “janota” e “arrumadinho”, se justifica pela enorme responsabilidade de quem deve operar um canhão, armamento para o qual se espera extrema precisão no manejo, o perfil desenhado pelos alunos aponta para o amorfo, para o sem personalidade, no que esta Arma, no CMRJ, pode ser entendida como uma Arma-coringa, um significante vazio.

Neste sentido, a Artilharia do Colégio pode receber todos os que não professaram nenhuma das características bem demarcadas das outras Armas, os indecisos, os neutros, os que, por algum motivo, não se engajaram em nenhuma outra filiação.

Comunicações – Assim como na Artilharia, o conjunto de características segundo a qual os comunicantes se definem na AMAN, e que tem a ver com seu emprego operacional, é bem diferente do conjunto segundo o qual os alunos caracterizam os comunicantes “amadores” do Ensino Médio.

Como aconteceu na Cavalaria, é possível relacionar o perfil estudantil com as condições de ingresso, ao longo dos últimos anos. Do mesmo modo em que a Cavalaria, por seu conjunto de bens simbólicos, angariou para si os alunos melhores colocados, as Comunicações, pela falta mesmo de bens que a valorizassem, angariou os últimos colocados. Com a persistência da repetição desse fenômeno, assim como a Cavalaria passou a ser reconhecida – ainda que informalmente e sem nenhum respaldo oficial – como a “melhor Arma do Colégio”, as Comunicações passaram a incorporar – também informalmente – o epíteto de “pior Arma do Colégio”¹³⁹.

Só que, paradoxalmente, ser o “pior” parece vir se preenchendo de méritos próprios: os “piores” parecem não sofrer tanta pressão por resultados, parecem lidar melhor com a roda-viva do culto ao grau, parecem se reunir em uma confraria mais leve, mais descompromissada e, em consequência, mais feliz.

¹³⁹ Sobre outros conflitos derivados dessa classificação, ver FREIRE (2007).

Atesta isso a recorrência de adjetivos ligados à tranquilidade, como “alternativos” e “folgados”¹⁴⁰.

Seguindo os atores, tive acesso a mais uma classificação – essa, a mais informal de todas –, segundo a qual as Armas podem ser equiparadas as quatro Casas de Hogwarts, nos romances juvenis de Harry Potter:

CASA	ARMA	CARACTERÍSTICAS ¹⁴¹
Lufa-Lufa	Infantaria	“lealdade e companheirismo”
Sonserina	Cavalaria	“astúcia e ambição”
Corvinal	Artilharia	“inteligência e força de vontade”
Grifinória ¹⁴²	Comunicações	“coragem e determinação”

Ao relacionar as casas da ficção com suas Armas, os alunos aproximaram os perfis de fantasia às suas releituras das Armas militares. Sendo assim, os vilões da saga (Sonserina), os ambiciosos, são da Cavalaria; os leais (Lufa-Lufa), são de Infantaria; os que têm força de vontade (Corvinal) são de Artilharia; e os mais simpáticos (Grifinória), no final – é onde está o protagonista da série – são de Comunicações.

Chamo a atenção, aqui, para o processo de ressignificação promovido pelos alunos para, mais uma vez sem uma contraposição efetiva, se apropriarem do que lhes é posto à disposição, como matéria-prima simbólica.

Enquanto, segundo a pedagogia patronímica que venho alinhavando, o Exército parte de um panteão de vultos históricos oficializados como representantes, não só da história do Brasil (o que eles são, como personagens de episódios como a Guerra do Paraguai, em sua maioria), mas do conjunto organizado de atributos de personalidade julgados, pela Força Armada, desejados para os profissionais de suas Armas, para buscar a inculcação desses comportamentos (e faz isso seguindo uma intrincada malha de atividades), em outro lugar, no CMRJ, é tentada a perpetuação do mesmo complexo de

¹⁴⁰ As Comunicações correm o risco, porém, de, pelo mesmo mecanismo de reconhecimento que alavancou a Cavalaria no passado, passar a receber os melhores alunos do Colégio, o que pode levá-la, no transcurso de alguns poucos anos, a uma elitização semelhante, o que estragaria seu perfil “descolado”, “boa-vida”, etc.

¹⁴¹ Extraído de “A magia de Harry Potter”, acessado em: <https://amagiadeharrypotter.wordpress.com/as-4-casas-de-hogwarts/>

¹⁴² Casa do personagem principal, Harry Potter, e de seus amigos.

referências, sobre um público de adolescentes que, em sua maioria, não seguirá a carreira da caserna.

Este público se apropria desse esforço pedagógico. Ele – em boa parte de seu efetivo –, não adota, com grande fidedignidade, a postura das “técnicas corporais” (MAUSS, 2003) que lhes é ensinada nas festividades, nas atividades cívico-militares e em outras oportunidades. Ele adapta, relê, transfigura, atualiza, populariza e ressignifica os comportamentos, os traços de personalidade, às vezes deixando uma raiz (maior ou menor) à mostra.

Assim, os alunos de Infantaria parecem mais próximos do “arquétipo” da Infantaria, preservando a mesma leitura positiva sobre a ortodoxia atribuída à Arma; o que não quer dizer – como terei a oportunidade de apresentar neste trabalho – que eles concordem com essa ortodoxia ou que irão, de forma mais significativa, escolher a carreira militar como profissão. Eles, de certa forma, aceitam uma “pele” sabendo que ela é provisória, portanto o fazem sem compromisso.

Os alunos de Cavalaria, mantendo um vínculo, ainda que distante, com um elitismo perdido no passado nobiliário da Arma – e que não é reforçado nos dias de hoje, de maneira nenhuma, pela AMAN – se aceitam, em boa parte, como um grupo selecionado, popular e invejado; também uma releitura que os afasta do “arquétipo” da Cavalaria.

Os artilheiros, por sua vez, assumiram uma neutralidade de traços que em nada remete à origem de seu perfil. Observei que essa neutralidade acaba se prestando a uma outra finalidade, que é a de estabelecer uma “Arma coringa” para aqueles alunos que não se encantam, significativamente, por nenhuma outra. É como se os alunos dissessem, nas entrelinhas: “Na dúvida, vá para a Artilharia”.

Por fim, os comunicantes parecem estar na moda, justamente porque correm por fora dos circuitos de competição¹⁴³. É a simpatia que se atribui aos que não são ambiciosos, como na referência aos romances de Harry Potter.

Existem duas séries marcantes de eventos que ajudam a construir o pertencimento às Armas e, ao mesmo tempo, no ajudam a compreender a releitura, pelos alunos, do seu significado. Falo das comemorações dos dias das Armas (aniversários dos patronos) e dos batismos dos novos membros de cada uma delas.

Nos aniversários, temos formaturas oficiais em que é dado destaque à Arma aniversariante e a oportunidade – maior ou menor, em função da postura de cada comandante do Colégio – de “produzir” um evento com a pirotecnia própria das exibições militares: tiros, fumaça, gritos de guerra, etc.

Dia das Comunicações, 05 de maio – os alunos da Arma vestem-se com uniformes camuflados; ocupam posição de destaque em relação aos demais estudantes que trajam roupas normais, do dia-a-dia. Alguns têm listas azuis e brancas – as cores da Arma – nos rostos (como os caras pintadas no impeachment do presidente Collor), outros carregam pesados rádios de campanha às costas.

¹⁴³ Este “correr por fora” esconde uma artimanha: alguns parecem escolher as Comunicações porque, sendo ela o local dos que não querem competir, ser mais fácil conquistar as melhores posições.



Figura 69: Alunos de Comunicações durante a formatura, ocupando o centro do espaço.

Uma enorme bandeira azul e branca foi pendurada na Casa Rosa, quase tampando a sua frente. O busto de Rondon foi posto ao lado da Praça e guardado por alunos armados, de tal forma que o desfile que, como já expus, presta continência à maior autoridade na Praça, passou reverenciando a estátua do patrono.



Figura 70: foto comemorativa, após a formatura

Dia da Cavalaria, 10 de maio – foi uma postura do Comandante do CMRJ equalizar a disponibilidade de recursos – direi, “cênicos” – entre todas as Armas. Assim, nenhuma sobressaiu-se mais que a outra, segundo o que foi entendido por alguns alunos como um empobrecimento geral das comemorações natalícias. Para a Cavalaria, em sua formatura, o mesmo local de destaque; alunos camuflados misturando às roupas detalhes de branco e vermelho, as cores da Arma.



Figura 71: destaque para os alunos com complementos em vermelho e branco

Sobre o Palacete da Babilônia, a indefectível bandeira vermelha, ladeada por duas faixas igualmente extensas e na mesma cor.



Figura 72: Desfile iniciado pelos alunos homenageados

Dia da Infantaria, 24 de maio – a chamada “Rainha das Armas” entrou na formatura entre bombas de gás, com suas canções típicas. Os alunos camuflados e com listas em verde – cor da Arma. Como faz parte de sua mitologia particular, ao final houve um “chamamento para a pagação”, ou seja, um comando para que os infantess se irmanassem em um mesmo esforço físico, no caso as flexões de braço.



Figura 73: Entrada dos alunos



Figura 74: "Pagação" dos alunos

Dia da Artilharia, 10 de junho – contando com o apoio do 31º Grupo de Artilharia de Costa – Escola (31º GAC/Es), o chamado “Regimento Montese”, os alunos artilheiros incluíram uma exposição de armamentos específicos de sua Arma.



Figura 75: Entrada dos alunos



Figura 76: Foto de todos os alunos, com a bandeira ao fundo

Se os dias de aniversários, sendo mais oficializados (no sentido de estarem mais sob o controle institucional) permitem menos que os alunos se apropriem do roteiro para reinventá-lo, os batismos (também chamados de “banhos”) – que são os antigos trotes formalizados – dão um pouco mais de espaço para a releitura¹⁴⁴.

Há que se remeter, mais uma vez, a prática à sua origem. Na AMAN, os trotes recebem os cadetes com alguma atividade que incorpora elementos de valor simbólico para a Arma. Assim é que, quando os trotes envolvem se sujar ou ser pintado, é com itens do cotidiano profissional: óleo e combustível no trote do Material Bélico; ovos e farinha no trote da Intendência; etc. No mesmo espírito, as vivências são estilizadas, como nos choques do trote de Comunicações ou no longo percurso rastejando, da Infantaria.

Banho das Comunicações – os alunos antigos receberam os mais novos com uma “pichação” na cor azul, dentre outras brincadeiras.

¹⁴⁴ A participação nestes trotes é de caráter voluntário.



Figura 77: Momento da "pichação" em azul

Banho da Cavalaria – os alunos antigos lançam mão de seu espaço privativo, o picadeiro, para receber os calouros em uma brincadeira semelhante: pichação nas cores da Arma, cantoria com os novatos em destaque, sob a guarda de uma estátua de São Jorge, padroeiro da Cavalaria.



Figura 78: Calouros pintados, cantoria

Banho da Artilharia – diferindo mais pela presença de um tobogã de borracha, típico de festas infanto-juvenis, o batismo dos novos artilheiros seguiu um roteiro parecido: pichação nas cores da Arma e uma confraternização voluntárias sem problemas.



Figura 79: Calouros pintados, com o tobogã ao fundo

Banho da Infancia – destoando dos demais, o trote dessa Arma recuperou elementos de sua matriz, como o percurso de rastejo e o uso do uniforme camuflado. Entretanto, reforçando a tese de que ocorrem reproduções que são apropriações diferentes do material original, este batismo pareceu mais uma brincadeira agressiva, ainda que voluntária, um trote no sentido negativo do termo, onde os elementos imitados de sua matriz foram apenas uma caricatura.



Figura 80: Calouro sendo molhado durante o percurso de rastejo

Este item do capítulo foi pensado em articulação com o anterior: a escolha da Arma – que, no CMRJ, tem papel muito diferente em relação aos outros Colégios Militares, já que, aqui, esta escolha é obrigatória e a Arma encarnará no aluno ao longo de todo o Ensino Médio – como mais uma conquista, talvez a maior delas, em um rol de itens que vão sendo adquiridos para compor uma identidade – a do aluno do Colégio Militar.

No foi o momento, ainda, de me aprofundar naquilo que apontei como um “desencantamento” que se segue ao “encantamento” prometido pelos diferenciais oferecidos pelo Colégio (insígnias, alamares, medalhas, etc.).

Deixei claro que aquilo que chamamos, genericamente, de “culto ao grau” é um dispositivo promovido pelo CMRJ – reverberando uma prática que ainda é presente em todas as escolas de formação do Exército – que perpassa os outros dispositivos, que são as insígnias, alamares, medalhas, e, ao fim, a escolha das Armas.

Toda essa rede serve à subjetivação do aluno. Melhor dizer que serviria, posto que é perceptível o processo que AGAMBEN (2009) chama de dessubjetivação, no qual os dispositivos se esvaziam e deixam de servir a um propósito positivo. Eles passam a ser apropriados pelos discentes, que são, eles próprios, *objetos de negociações* (BOURRIAUD, 2011), em releituras diversas, como se lidassem com peças de vestuário desligadas de normas, de controles ou de interdições.

É claro que o conjunto total dos alunos – tratado pelo Colégio como Corpo de Alunos – é um mosaico de comportamentos e não é intenção deste trabalho afirmar uma conduta hegemônica. Pelo contrário, hegemônica é a pretensão formativa da pedagogia patronímica, que parece não considerar a explosão de possibilidades que os sujeitos lhes apresentam.

No próximo item, continuarei na perseguição dos atores, incluindo mais interações para enriquecer suas diferenças; pois, como afirma TARDE (2007), “*existir é diferir*”.

6.5. Tipologia dos alunos em relação à tipologia das Armas

O caminho que percorro, em minha perseguição aos atores, parece ser balizado por dois processos que, não sendo inescapáveis, são bem frequentes. Eu os chamo de “encantamento” e de “desencantamento”. O primeiro processo começa com a apresentação, ainda que informal – até certo ponto, como um currículo oculto (APPLE, 1989) –, das “regras do jogo” aos alunos: não só como

funciona o Colégio, mas o que ele valoriza ou não. Os discentes passam a tomar contato com um grande dispositivo, o qual chamei, genericamente, de “culto ao grau”. Na verdade, este “culto ao grau” é um coletivo no qual estão reunidas todas aquelas situações, todas aquelas atividades em que a atuação dos alunos é balizada pela nota, o que permite, primeiro, a quantificação de seus resultados, mas, em segundo – principalmente –, sua comparação com os demais discentes e seu ordenamento, dentro do solo paradigmático que, com MAGALHÃES (2010), chamei de “pedagogia do guerreiro”.

Os alunos devem se superar, devem se esforçar ao máximo para vencer a competição artificial que é criada a sua volta. Não só passar de ano – objetivo convencional de todos os estudantes –, mas atingir a melhor classificação possível dentro de seu ano letivo. A adesão a este contrato subliminar é recompensada pelas diferenciações que eles podem auferir, as quais se prestam a distinguir quem já conquistou, aos olhos do Exército, uma primeira diferenciação (os alunos dos Colégios Militares já são melhores, segundo as imagens veiculadas pela pedagogia do guerreiro, que os alunos equivalentes nas redes civis).

Procurei apresentar, em uma lista não exaustiva, alguns dos prêmios que vão construindo a “plataforma de símbolos” – se pensarmos no quanto, neste caso, os símbolos posicionam os alunos, uns em relação aos outros – dos distinguidos: postos e graduações, Legião de Honra, medalhas aos primeiros colocados, alamares... até que, ao fim do Ensino Fundamental, a escolha da Arma se apresenta como a maior das conquistas.

Na forma como os alunos se investem dos papéis nas Armas, ou seja, no modo como eles passam a se referir a si mesmos como “infantes”, “cavalarianos”, “artilheiros” e “comunicantes”, já é possível destacar apropriações em relação ao modelo oficial de comportamento – desejado dentro daquilo que tenho tratado como a “pedagogia patronímica”. Enquanto os modelos visam à reprodução dos “espíritos das Armas”, orgânicos de um *espírito militar* (CASTRO, 1990), as variações produzidas pelos alunos são livres, descompromissadas e autorais.

Abro, como que um parêntese, para enfatizar que os alunos participam de toda essa proposta formativa apresentada pelo CMRJ em modo blasé, ou seja,

com consciência – ainda que implícita – de que nada muito decisivo está em risco em sua experiência de aluno. Quer dizer: “regra do jogo”, como metáfora, carrega bem o sentido, por eles percebido, de que não é a vida deles que está apostada; nem é a carreira deles – eles não são militares –, ou possibilidade de carreira futura, que está afiançando suas ações. Eles aceitam participar de um jogo (se encantam) – e, como é comum nesses casos, algumas pessoas parecem viver isso com maior ou menor “verdade” – e podem, depois de um tempo jogando, desanimar do jogo (se desencantar), querendo, daí, jogar outros jogos ou, como me interessa mais, mudar as regras – para si – do jogo que vinham praticando.

Por esse caminho, foi possível confrontar – mais para fim didático – a modelagem dos combatentes das Armas (e suas características como propostas pelo Exército) e a releitura desses modelos no âmbito do CMRJ. Mas esta não é a única tipologia que pode ser esboçada, a partir da observação e convívio com os atores. O exercício a seguir se propõe a esmiuçar mais outros tipos ideais reconhecíveis no Colégio, a partir das declarações dos próprios alunos.

O *bitolado* – esta é uma gíria castrense, normalmente aplicada a quem segue as normas sem pensar, sem questionar ou sem subjetivá-las. É um adjetivo que apareceu associado à Infantaria do Colégio (Inf/CMRJ)¹⁴⁵, mas, pensando em uma tipologia que é primeiro dos alunos do que das Armas para onde se destinam, pode adjetivar discentes em todas as Armas.

O *bitolado* tenta ser um militar “padrão”, escorregando, às vezes, para o caricato. Encontra reforço à sua autoestima no comportamento inflexível, na ostentação do fato de que segue as normas – principalmente a aparência das mesmas – com grande dedicação e sem medir consequências.

O *bitolado* aparece cantando mais alto, puxando gritos de guerra, marchando com entusiasmo, esmerando-se em marcar como seu o espaço da vibração e dos valores heroicos.

Como mostrarei a seguir, é possível reconhecer a maior ou menor presença dos tipos nas Armas, mas não uma exclusividade de pertencimento. O *bitolado*,

¹⁴⁵ Usarei Inf/CMRJ, Cav/CMRJ, etc., para distinguir as versões das Armas pelos alunos, dos modelos “oficiais” (Inf, Cav, etc.)

então, é mais frequente na Inf/CMRJ, mas não é exclusivo dela. Existem *bitolados* em todas as Armas.

O *mongo* – também derivada da Inf/CMRJ, esta gíria designa uma categoria que poderia, até, ser considerada uma derivação da anterior. O *mongo* é o aluno que tem uma leitura imatura do que é ser militar. Ele infantiliza os comportamentos, inventa alterações para a ludicidade das práticas, tenta obter prestígio apresentando, não um perfil militar autêntico, mas determinados signos de uma maturidade que ele não tem: “*Ter mais de dezoito e estar no Ensino Médio... Dirigir, ostentar. Isso é meio vergonhoso*” (Al “X”, 3º EM/Inf).

O *mongo*, de certa forma, conserva, como o *bitolado*, o significado original dos símbolos que lhes são disponibilizados. Estes, mais do que aqueles. O *mongo* ainda realiza apropriações, mas é possível perceber que ele se mantém mais filiado à subjetivação proposta pelas Armas, pelas insígnias, como se brincasse com isso. Arriscando uma diferenciação entre esses dois primeiros grupos, posso dizer que existe mais seriedade no *bitolado* do que no *mongo*.

Sobre os mongos:

“Tem o lerdão, o virjão[muito virgem] que é endêmico na Infantaria. Que acha super másculo e um ímã de pepekass[vaginas] aquele grupamento armado – o que, obviamente, não é vero” (Al “V”, 3º EM/Inf).

O *pragmático* – categoria menos autodeclarada ou reconhecida pelos alunos. Os *pragmáticos* são aqueles que aprenderam as “regras do jogo” e andam na linha, não porque acreditem, mas porque não querem se aborrecer com as cobranças do CMRJ. Os símbolos, para eles, estão esvaziados de significado, mas não foram preenchidos por outras apropriações.

O “andar na linha” dos *pragmáticos* não quer dizer que eles não deem “golpes”, mas, pelo próprio conhecimento das regras e capacidade de refletir sobre as mesmas, eles conseguem dar “golpes” mais pela inação, pelo entendimento do pouco alcance que as normas têm sobre os seus destinos.

Essa “maturidade” dos *pragmáticos* pode esconder, às vezes – sob a aparência de certa frieza em relação aos atrativos do Colégio –, um ressentimento contido contra imposições que eles conhecem mas não conseguem justificar para si próprios, bem como certa mágoa por se serem subaproveitados dentro do Colégio:

“Eu ainda pretendo assistir a última aula do ano de turbante de lençol. É aquela coisa: depois que não tiver mais como me prejudicarem ou vou cagar com força na cabeça de todo mundo” (Al “X”, 3º EM/Inf).

O *descolado* – este é o aluno mais imune aos efeitos do “culto ao grau”. Não que ele não se preocupe, necessariamente, com seu rendimento escolar e com a aprovação ao final do ano letivo; preocupando-se ou não, a questão é que ele não se move motivado pelas conquistas enfileiradas pelo Colégio, por todos os certames nos quais as ações aquilatam-se por notas.

Passando ao largo do culto ao herói / pedagogia do guerreiro – solo paradigmático dos dispositivos de competição –, ao *descolado* acaba sendo permitido “curtir” de forma particular a estadia no CMRJ. Eles organizam festas; frequentam espaços e oportunidades desvalorizados por não se adequarem à moeda da nota; tiram sua força passando ao largo da roda-viva da competição e de seus adereços de prestígio.

O *popular* – nesta categoria, concentram-se aqueles que fazem uso ostentativo dos itens identitários do Colégio. A exposição hipertrofiada desses itens não é normal – no sentido de afeita à regra – como no militarismo dos *bitolados*, mas, em boa parte, relida, personalizada, recodificada. Os *populares* criam significados para preencher os significantes esvaziados que receberam do Colégio, criando, de certa forma, uma “moda” particular.

Os *populares* acabam por nutrir, em muitos outros alunos, relações complexas de amor e ódio, de inveja e de repulsa. Seja porque parecem, aos olhos de alguns alunos, “vulgares” em certas apropriações – sobre as quais me aprofundarei no item 6.7 deste capítulo –; seja porque se fecham em um espaço elitizado, privativo, o que sempre é necessário como condição de popularidade: a lógica do V.I.P.

Pensando a relação entre a tipologia dos alunos e a das Armas/CMRJ (releitura feita pelos alunos do Colégio), é importante enfatizar que não existe causalidade do tipo: “os alunos são *mongos* porque estão na Infantaria”. Entretanto, por algumas afinidades que procurarei pontuar a seguir, é possível afirmar uma relação entre a Arma e a predominância, nela, de certas categorias.

Predominância dos *mongos* na Infantaria – pela releitura ludicamente caricata e imatura que estes fazem dos elementos da virilidade heroica – a qual não é uma exclusividade, no Exército, da Infantaria, mas, no campo restrito do Colégio, se concentra nesta Arma –, existe uma tendência, ainda que fraca, de concentração dos *mongos* nesta subunidade.

Predominância dos *descolados* nas Comunicações – aqui, localizamos um “efeito colateral” do “culto ao grau”. Segundo o processo de escolha das Armas (o qual é guiado pela hierarquização dos alunos por seus resultados intelectuais), existe uma tendência de destaque – *a primeira a fechar* – que acaba por concentrar os melhores resultados. Desde muito tempo, esta tendência favorece a Cavalaria, criando aquilo que seria um “efeito Tostines” (como no comercial: “é fresquinho porque vende muito, ou vende muito porque é fresquinho?”): a Arma se torna a “melhor” porque atraiu os melhores alunos; a partir daí, os melhores alunos passam a escolher a “melhor” Arma.

Só que, no extremo oposto da curva normal, estão os alunos de piores resultados que, escolhendo as Comunicações, acabam criando um efeito de atratividade inverso. Esta Arma passa a se ver como um espaço de menor exigência, um local de onde é possível passar pelo Colégio sofrendo menos, ralando menos, estudando menos.

Ainda que este entendimento seja oficioso, ele serve à explicação do porquê concentrarem-se os *descolados* (alunos que se puseram – ou foram postos pelas circunstâncias – ao largo da competição no CMRJ) nas Comunicações.

Predominância dos *populares* na Cavalaria – se é possível atribuir a predominância anterior (*descolados* nas Comunicações) a um “efeito colateral” do

conjunto de estratégias subjetivadoras, a predominância dos *populares* na Cavalaria é a culminância do que se propõe o “culto ao grau”: um local que, sendo uma vitrine, atrai aqueles que precisam de vitrines. Um efeito de pódio: a posição mais alta para o vencedor é a que permite que ele seja visto melhor.

Em uma visão esquemática para fim didático, podemos entender o que venho tratando como encantamento e desencantamento como o transcurso de quatro etapas, ao longo do ciclo de sete anos, de que é feita a vivência completa do aluno do CMRJ:

Primeira etapa – os candidatos ao Colégio são admitidos e se tornam alunos, seguindo a admissão simbólica de que tratei no capítulo 4 deste trabalho.

Segunda etapa – os alunos aprendem as “regras do jogo” do “culto ao grau” e são apresentados aos caminhos (competitivos) pelos quais podem conquistar as distinções dentro das distinções.

Terceira etapa – os alunos vivenciam – uns mais, outros menos – uma crise de significação desses itens identitários, tendo que lidar com ela, de alguma maneira. Esta crise ocorre, normalmente, ao fim do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, tendo na escolha das Armas – como última distinção a ser conquistada – o seu divisor de águas.

Quarta etapa – os alunos consolidam suas releituras, suas apropriações sobre o que veio lhes sendo disponibilizado ao longo do tempo. Alguns se manterão fiéis aos significados recebidos do próprio Colégio; outros usarão os símbolos esvaziados de qualquer significado; outros, ainda, experimentarão invenções as mais diversas para ressignificar suas identidades como alunos.

Pensando em um modelo esquemático para posicionar as categorias de alunos em função de seu afastamento a uma “ortodoxia” do uso dos símbolos, cheguei ao gráfico de Venn a seguir:

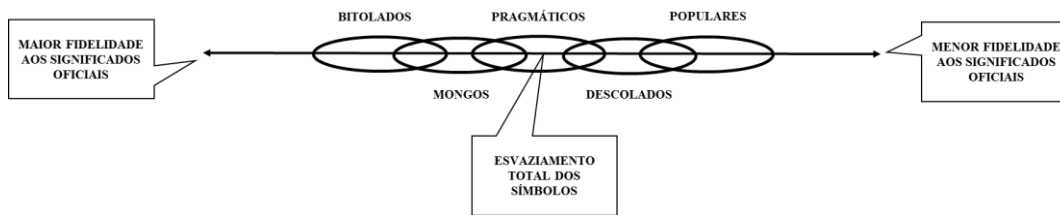


Figura 81: Fidelidade ao uso dos símbolos

Nesta visualização, os *bitolados* estão mais próximos do uso normalizado dos símbolos; eles inventam menos, conseqüentemente se apropriam menos, do que lhes é disponibilizado, sejam peças de vestuário, cortes de cabelo, adereços corporais, linguagem e gestos privativos.

Os *mongos* ousam mais que os *bitolados*, na medida em que caricaturam muitas práticas e comportamentos; sua estilização, quando ocorre, ainda é muito fiel ao cânone militar.

Os *pragmáticos*, ocupando um “ponto médio” (para fim didático), são aqueles para quem os símbolos esvaziaram-se do significado atribuído pela caserna, mas que não buscam – ou buscam menos – tomá-los para si, preenchê-los de significados próprios.

Os *descolados* são descompromissados e, desta maneira, podem se apropriar mais dos itens identitários.

E os *populares*, no extremo oposto da distribuição, “lançam moda” com seus usos alternativos, não pregando necessariamente, com isso, algum desamor pelo Colégio, mas expondo, com maior intensidade, suas releituras.

6.6. O peso dos símbolos

No desenvolvimento natural dessa investigação, reconhecendo que existe uma inevitável singularidade dos alunos em relação à modelagem tentada pelo Exército; e reconhecendo, no mesmo trabalho de segui-los, que eles se espalham por categorias relacionadas, entre si e com as Armas do Colégio – estas, por sua vez, já relidas segundo as disposições dos discentes –, surge um questionamento,

ainda que tardio: porque os símbolos se esvaziam? O que leva os estudantes – muitos deles – ao desencantamento?

Porque – desenvolvendo mais a interrogação – os significados que foram aceitos em algum momento, e para os quais o CMRJ parece manter todo um esforço de conservação, são questionados e preteridos (total ou parcialmente), dando a oportunidade para o surgimento de alunos novos, com outros discursos, que continuam sabendo as regras do jogo e continuam jogando, mas sem ambições com relação aos troféus finais?

Para trabalhar os questionamentos acima, procedi a mesma aproximação que diferenciou a abordagem dos capítulos 4 e 5 (admissão dos novos alunos e aniversário do Colégio) deste capítulo 6: enquanto, no item 6.3, apresentei as distinções sob o enfoque formal do que elas representam para a Instituição, agora farei o contraponto de apresenta-las segundo quem as carrega, segundo quem, efetivamente, sente o seu peso.

Sobre a boina garança – a boina, assim como o fardamento, guardam a característica de serem prêmios conquistados sem competições¹⁴⁶. Se é dito aos alunos, o tempo todo, quão privilegiados eles são por estudarem no CMRJ; quão vantajosa é sua posição em relação aos discentes civis; então o fato de terem entrado no Colégio é a primeira vitória de uma série de sucessos esperados.

Eles passam por duas cerimônias cuja única finalidade é marcar como vitoriosa sua inclusão no seletivo grupo de “cadetes de Thomaz Coelho”. Passam, a partir daí, a serem cobrados em cuidados com sua imagem, não só porque eles tenham, como indivíduos, certa dignidade intrínseca que deva ser valorizada por certas aparências, mas – e isso é um grande diferencial – porque o uniforme que passaram a envergar (encimado pela boina) detém uma tradição, uma história, representa alguma coisa exterior, anterior e superior a eles próprios.

¹⁴⁶Considerando que, nos dias de hoje, mais de 75% dos estudantes ingressam no SCMB sem concurso de admissão, logo, sem passar por processo seletivo.

Como cuidadores passageiros de um patrimônio que os ultrapassa, os alunos – e nisso estão espelhando os militares profissionais – são subsumidos na expressão maior que a farda representa. É lhes dito que eles devem se orgulhar por vesti-la, porque cada pedaço de tecido, cada componente da indumentária diz alguma coisa, para além do espaço e do tempo presente: o vermelho da boina e da estrela nela incrustada remetem aos sacrificados na Guerra do Paraguai, vitória maior do Exército, hoje obnubilada pelo seu viés expansionista (CASTRO, 2002); a cor da camisa (cáqui) é um padrão da Força Armada que remete ao seu vínculo com o solo, ao quanto carregamos nós, militares, a Pátria em nós mesmos; nada no fardamento foge, enfim, da heráldica reguladora dos símbolos nacionais.

Porém, isso é muito pouco trabalhado junto a esses detentores provisórios de tanta glória e tradição: “[definindo a boina] *Pedaço de lã vermelha e quente, que voa quando venta*” (Al “B”, 3º EM/Inf). Esta definição crua e direta partiu de uma aluna que, para fim didático, figuraria entre os alunos pragmáticos, aqueles para os quais os símbolos estão esvaziados de seus sentidos oficiais e que não foram preenchidos novamente.

“Eu acho a boina muito desnecessária” (Idem).

“A boina pra mim não significa nada” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“Só serve pros militares gritarem com a gente” (Al “B”, 3º EM/Inf).

“Eu uso porque sou obrigado, então fazer o quê? Mas dá pra usar em fantasia de Che Guevara, então não é tão ruim” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“É feia” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Acho que é uma das falhas do sistema: tem toda uma formatura e uma tradição feitas para nos fazer amá-la, quando na verdade não gostamos dela” (Al “T”, 3º EM/Cav).

Há que se destacar, tomando o “6 de maio” como principal vitrine para a apreciação do uso dos uniformes, o quanto os mesmos alunos para os quais a farda é apenas uma roupa e, ainda por cima, de funcionalidade questionável (“*Eu acho a boina muito desnecessária*”), se apresentaram com esmero na formatura de aniversário.

Desses e de vários outros depoimentos, depreendo pelo menos três linhas de compreensão, aplicáveis em várias outras interações do processo identitário dos

alunos: a *regulação como desreguladora*; a *questão da funcionalidade*; e o *fator familiar*.

A *regulação como desreguladora* – vejamos o depoimento seguinte:

“(...) os militares dão tantas regras e enchem tanto o saco, que qualquer coisa, mesmo boa, a gente começa a achar ruim (...) respondendo a sua pergunta e dando um exemplo ao mesmo tempo: A Cav formava na Cavalaria uma vez por semana. Nosso ‘latifúndio’ é super querido. Mas teve um major que queria formar lá todo o santo dia. E o ‘latifúndio’ também é longe. Começamos a faltar. Ele enchia o saco. Resultado: paramos de formar lá de vez e foda-se” (Al “T”, 3º EM/Cav).

Este depoimento não trata, diretamente, da questão dos uniformes, mas foi provocado por este assunto. Dele podemos depreender o efeito do excesso de regulação sobre o cotidiano dos jovens, levando a uma resposta oposta à desejada por quem instituiu a regra. Agravam este problema dois complicadores: o personalismo das normas, ou seja, a maneira como elas nascem ou são modificadas por aqueles que ocupam posição superior na hierarquia; e a falta de negociação, com os alunos, quando do estabelecimento ou quando da definição sobre sua aplicação. Estes dois complicadores têm em comum o fato de, pela verticalização inerente à hierarquia, fazer com que os alunos se sintam na base dela, como aqueles aos quais só cabe obedecer.

A *questão da funcionalidade* – esta linha deriva da anterior. Segundo Miller (2010),

“A conclusão surpreendente é que os objetos são importantes não porque sejam evidentes e fisicamente restrinjam e habilitem, mas justo o contrário. Muitas vezes, é precisamente porque nós não os vemos. Quanto menos tivermos consciência deles, mais conseguem determinar nossas expectativas, estabelecendo o cenário e assegurando o comportamento apropriado, sem se submeter a questionamentos. Eles determinam o que ocorre à medida que estamos inconscientes da capacidade que têm de fazê-lo” (p. 78 – 79).

Este é o conceito de *humildade das coisas*. A possibilidade de determinação das coisas sobre nós tem a ver, diretamente, com o quanto elas passam despercebidas, subsumidas no contexto da ação.

Isso é o contrário do que acontece com a boina e os demais itens do uniforme dos alunos; eles são alçados a um protagonismo que submete os sujeitos. Estes se sentem emoldurados pelo fardamento. Este é o efeito que, desde as formulações do Marechal Pessoa (CASTRO, 2002 e 2012; CÂMARA, 2011) é desejado, porém, na medida em que se torna explícito, se faz constrangedor.

O fator familiar – Lançando mão de outro depoimento: “*Mamãe ficou feliz na entrega da boina, mas uma semana depois eu já estava de saco cheio*” (Al “D”, 3º EM/Com). Um conjunto importante de actantes, no processo identitário que estou perseguindo, são os familiares dos alunos, com suas expectativas, sonhos e ambições. Em todos os eventos abertos ao público, são eles, e os demais convidados civis que, muitas vezes, são trazidos por eles, quem mais se deslumbram com a pirotecnia característica das celebrações castrenses. São pais e mães que, com frequência, não só trazem ou buscam seus filhos, mas os esperam durante o período das aulas, vivenciando, de modo particular, o tempo no CMRJ.

Então, não podemos desconsiderar o quanto de encantamento pelas vestes é tributário, não dos usuários, mas de quem admira, diuturnamente, os estudantes. O quanto de brilho está, não nos olhos dos alunos, mas nas vistas de quem, efetivamente, cuida, pole, lustra, passa e engoma uma farda de gala, para ver, detrás do cercado destinado à assistência, sua “princesinha” se integrar no todo fantasioso que é, sempre, uma celebração da Pátria.

Porém a adolescência é, via de regra, um exercício de afastamento dos exemplos parentais que, se for bem sucedido, desembocará, no mínimo, em um questionamento saudável desses valores e, no máximo, no repúdio conflituoso dos mesmos. Nesse roldão, podem se perder boinas, sapatos, cintos...

Abro novamente, à guisa de parênteses, um parágrafo para esclarecer. É da própria Teoria do Ator-Rede a determinação de que os atores – todos eles – sejam seguidos por todas as direções. A imagem da formiga (ou do cupim cego – LATOUR, 2012) remete bem para a minúcia e o detalhe desse trabalho exaustivo. Chamo essa atenção porque, até este momento, os pais e responsáveis pelos alunos não tinham sido chamados à cena. Percebê-los, agora – assim como os docentes, em algum momento – faz parte de um mapeamento com limitações

logísticas, mesmo (limitações de tempo e de espaço), mas que não pode deixar de inventariar todas as interações das quais emerge a figura hologramática do aluno.

Sobre os postos e graduações – a distribuição dos postos e graduações se filia, de maneira integral, à lógica do “culto ao grau”. São posições que dependem, para serem ocupadas, não só da superação pessoal do aluno (sua capacidade em atingir determinados índices de rendimento escolar: superar a si mesmo), mas de superação interpessoal (sobrepular os demais). Desde o 6º EF os discentes aprendem a olhar, não só para o seu boletim, mas para o do colega.

Talvez essa metodologia de estímulo – e tenhamos em mente a intensidade em que ela funciona – não tivesse porque se esgotar: “*É uma das poucas coisas que motivam o aluno ali*” (Al “T”, 3º EM/Inf); porém, pelo menos desde a segunda metade da década de 1990, um complicador foi incluído em seu funcionamento.

Conforme tratei no capítulo 3, ocorreu uma mudança significativa na composição do alunado de todos os Colégios Militares, fruto da conjugação de dois incrementos: nas políticas públicas de acesso à educação básica (SOUZA, 2005) e na finalidade assistencial do SCMB. Não vou mapear, aqui, esse processo; fico com seu resultado – a perda de elitismo no corpo discente levou à ampliação de suas diferenças internas – e um breve comentário sobre o mesmo.

No capítulo 2, dedicado, ainda que com ênfase em uma rápida história dos símbolos no Exército, ao resgate da história do CMRJ, sinalizei para a importância desse Colégio no panorama educacional brasileiro. Oferecendo seu curso a partir do nível “ginásial”, em pleno século XIX, o CMRJ nasceu já elitizado¹⁴⁷. Assumindo função preparatória – o que, na República Velha, correspondia à ocupação do vazio entre os Ensinos Fundamental e Superior, o que hoje se pretende que seja feito pelo Ensino Médio – este elitismo vai se

¹⁴⁷Segundo FIGUEIREDO e FONTES (1958), quando da criação do CMRJ, apenas 15% dos brasileiros sabiam ler e escrever. O ginásio e o acesso ao ensino superior eram prêmios reservados a uma elite minúscula.

entranhando na identidade do Colégio, cada vez mais reconhecido como um “estabelecimento de ensino para poucos”.

Só que o último movimento de expansão do acesso à Educação Básica, que tem lugar na década de 1990, universalizando o acesso ao Ensino Fundamental, cria uma pressão por vagas que se move ao longo do Ensino Médio e chega ao Superior. Após esta nova acomodação de efetivos – considerando-se, também, a política assistencial implementada pelo Exército, segundo a qual essa rede de ensino deve acolher cada vez mais o público interno da instituição castrense –, o elitismo, como qualidade da identidade do SCMB, perde, ainda mais, seu sentido.

O corpo discente que não é mais composto de um tipo único de aluno é um fenômeno sentido, pelos Colégios Militares, no século XXI. E esta heterogeneidade, dentre outras consequências, trouxe problemas para a efetividade da competição entre os alunos.

Porque não é sentida como justa – ainda que sem uma crítica realmente externalizada – uma disputa em que, mesmo que submetidos às mesmas regras, competem públicos muito desnivelados. O resultado só pode ser a concentração dos prêmios naquele grupo menor de alunos ainda fortemente selecionados (os concursados) e a contrapartida de desinteresse da parte daqueles que, bem rápido, percebem que o jogo não é para eles.

Além deste obstáculo à eficácia do “culto ao grau” – que posso denominar de objetivo – existe o reconhecimento, pelos discentes, de que o sacrifício de viver em função de notas não se justifica:

“Acho que só motiva aqueles que têm senso de competição”
(Al “T”, 3º EM/Cav).

“Eu sou competitivo mas acho essa competição meio aleatória. Sou um competitivo mais imediato, tipo descer a escada primeiro. Competir pensando em nota o ano inteiro dá preguiça. Eu acho que não compensa. Pra mim” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Até porque eu acho o sistema de avaliações nesse modelo bem inútil. Não mede inteligência nem capacidade de ninguém” (Al “D”, 3º EM/Com).

“Nada mede. Qualquer teste de QI me dá QI de retardado” (Al “V”, 3º EM/Inf).

“Eu desmotivei primeiro por perder por comportamento mas ainda ligava pras notas, daí depois eu comecei a repensar sobre a recompensa de estudar coisas por estudar” (Al “D”, 3º EM/Com).

Mesmo entre aqueles que se declaram favoráveis à disputa como motivação coroada pelos postos e graduações, existem sutilezas que merecem ser apresentadas:

“Foi a única coisa que gostei de verdade. Eu não gosto de competições rápidas. Eu gosto dessas de foco e resistência. Tipo conseguir notas altas. Não é tanto sobre inteligência. Eu encaro como um jogo. Tem dois motivos: um, é pra esfregar na cara dos meus pais (treta). O outro, é pelo jogo de conseguir tal classificação. Esse ano em especial eu não to assim no Colégio, mas to pro vestibular. Eu to tentando, ou estava, compensar umas coisas com as notas.

“Eu sou gay. E eu sei que meus pais não gostam. A gente já teve e tem problemas. Até um tempo atrás, a competição compensava a balança. Eu chegava com notas altas e classificação tal... E isso deixava tudo bem aqui em casa. Eu já gosto de estudar e competir por classificação. Eu só somei as coisas. Só que com o ano de vestibular eu não to mais assim. Eu quero passar na faculdade, e não estar mais entre os 20 primeiros. Fora também que eles me disseram que minhas notas não significam nada pra eles. Então eu to cagando” (Al “X”, 3º EM/Inf).

Como é possível depreender de todos os depoimentos, os postos e graduações permanecem encantados para aqueles alunos em condições de pleiteá-los na competição por notas, principalmente quando estes já trazem, em si mesmos, um interesse particular ou reforçam sua motivação com outras finalidades, como agradar aos pais¹⁴⁸. E, ao contrário, se desencantam na medida em que os estudantes ponderam tudo o que é preterido pela dedicação integral ao “culto ao grau”, todas as coisas que devem ser sacrificadas em nome de um esforço que não é – como prega a pedagogia – “para aprender” (mas para conquistar notas), nem – como pregam todos os demais estabelecimentos de ensino – “para passar de ano”.

¹⁴⁸ Reside, aqui, toda a problemática sobre “meritocracia” que movimenta o debate pedagógico nos dias de hoje: como validar uma competição entre participantes que, submetidos às mesmas regras, comparecem ao certame vindos de posições completamente diferentes, detendo linguagens, vivências e acessos a bens culturais totalmente distintos uns dos outros e, principalmente, distintos do referencial arbitrado como ótimo pelos juízes da competição?

Os postos, em particular aqueles reservados aos primeiros colocados no Ensino Médio, ainda trazem consigo outro complicador, encontrado enquanto eu seguia os atores.

Trato, aqui, dos compromissos adjacentes aos papéis representados pelos primeiros colocados. É como se, ao receber um posto – principalmente no Ensino Médio –, o aluno recebesse um pacote de obrigações que o acompanham: quanto à apresentação pessoal, ao comportamento e a disponibilidade para representar o Colégio em alguns eventos.

Se os Colégios Militares, como venho apresentando, pretendem regular a identidade de seus alunos em todos os detalhes, ao mesmo tempo parecem reconhecer, em modo tácito, os limites para esse objetivo. E muita da reescritura realizada pelos discentes se dá nos interstícios da cobrança, nos pontos-cegos da legislação. Só que os alunos condecorados com os postos e graduações (com mais frequência no Ensino Médio, insisto) são retirados do universo comum de todos os discentes – por assim dizer – e submetidos a um olhar mais acurado, a um rigor maior de fiscalização. Assim é que se torna mais difícil, para esse estudante que não pensou nos “efeitos colaterais” da distinção, gozar do espaço de apropriação de que seus colegas desfrutam.

Alunos “oficiais” e, principalmente, “oficiais superiores”, são mais observados quanto ao tamanho de seus cabelos, o estado de suas fardas, o brilho de seus sapatos e – no ápice das restrições – naquilo que contraria frontalmente a apresentação pessoal: o uso de piercings ou os cortes de cabelo radicais.

Por exemplo, foi-me relatado, pela Aluna Úrsula (3º EM/Inf), um episódio quando ela era capitão-aluna, em 2013. O oficial comandante da Infantaria dispensava uma atenção muito maior para ela, quanto à cobrança da apresentação pessoal, do que destinava aos outros membros da subunidade. Quando esta aluna resolveu colocar um piercing no freio do lábio superior (chamado “piercing no smile”), este oficial passou a cobrá-la que mostrasse se estava ou não usando o enfeite. Até o dia em que a aluna gritou com o oficial, dizendo que só ia mostrar se estava, ou não, usando o piercing, se ele fizesse a mesma cobrança para todos

os demais alunos da Infantaria – e todos sabiam da existência de mais discentes com o implemento.

Esse tratamento diferenciado se explica pelo fato da Al Úrsula, chegando à posição de capitão-aluna (hoje ela é a coronel-aluna), receber, compulsoriamente, obrigações oficiosas inerentes à representatividade de seu papel.

Deste modo, se configura um importante elemento de desencantamento para os postos e graduações. Muitos discentes, mesmo entre aqueles motivados aos sacrifícios inerentes à disputa pelas colocações, não estão dispostos a esse pacote adicional de aborrecimentos: ter de se investir, com mais rigor, do papel de aluno do CMRJ, perdendo, com isso, seu espaço pessoal de diferenciação.

Sobre o Alamar – esta distinção tem como particularidade depender, apenas, do aluno atingir a nota 8,0 – no mínimo – em todas as disciplinas. Talvez por ser uma honraria “mais popular” (passível de ser conquistada por um número maior de alunos), ela serve melhor à observação de um “desvio” que pode explicar seu desencantamento.

Alunos expostos a um ambiente de competição contínua, por mais que o discurso do Colégio apregoe valores como o “companheirismo” e a “camaradagem” – um atributo tipicamente militar –, são levados a práticas opostas. Porque o valor percebido em alcançar uma distinção reside, em boa parte, na sua exclusividade – senão não seria uma “distinção” – ou seja, “o valor de eu tê-la está em ninguém mais a ter”.

Por um lado, é mais difícil estimular os trabalhos em grupo, por causa do problema pedagógico de ratear uma nota comum (*quem trabalhou mais? Quem trabalhou menos?*); por outro lado é difícil, também, angariar voluntários para ajudar os colegas com dificuldades (*porque ajudá-lo a chegar aonde eu estou?*).

Além de tudo, muitos alunos – ecoando, às vezes, a atitude de seus responsáveis – passam a adotar um comportamento tido como antipático, como

“metido” pelos demais estudantes, pela maneira como ostentam a distinção alcançada.

Uma evidência desse potencial “corrompedor” do alamar pode ser encontrada na mudança realizada em sua norma de concessão. Enquanto que a entrega desta premiação permaneceu razoavelmente inalterada por décadas, no milênio atual ela sofre duas modificações importantes: seu “ponto de corte” é abaixado de 8,5 para 8,0 em todas as disciplinas (o que foi entendido, para muitos, como uma “vulgarização” do alamar – e a intenção foi esta, mesmo); e ele não é mais concedido aos alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Esta segunda modificação fala diretamente ao entendimento de que discentes na faixa etária de 10 – 12 anos não detêm maturidade suficiente para lidar, de forma produtiva, com a competição acirrada.

As declarações dos alunos acusam a deterioração do ambiente escolar pela competição mal administrada. São recorrentes os depoimentos sobre colegas para quem “o sucesso subiu à cabeça”, que ficaram “bestas”, “mascarados” e se fecharam no seletivo grupo dos “alamarados”, onde não entram alunos sem a tal cordinha.

Esvaziado do mérito que devia ostentar, o Alamar acaba representado, muitas vezes, pelo que tem de disfuncional: “*o alamar só serve para me prender na roleta quando eu pego ônibus*” (Al “X”, 3º EM/Inf).

Sobre a Legião de Honra – esta seria a única distinção voltada aos aspectos morais desejados para os alunos, sem considerar o desempenho cognitivo, se não estivesse fixado um patamar mínimo de grau (a nota 6,0 em geral) para a sua concessão. Os Colégios Militares marcam mais uma vez, aí, o caráter indiscernível com que consideram avaliações cognitivas e afetivas.

O aluno legionário, por seu papel de ilibado, acaba sofrendo os mesmos patrulhamentos que os chamados graduados; porém, além da cobrança quanto à externalidade de certos comportamentos exemplares, sobre ele recai um outro tipo de atribuição desencantadora: as representações compulsórias do CMRJ.

“Os alunos legionários e os graduados são ‘obrigados’ a ir para todos os eventos que ninguém quer ir, se não eles ameaçam tirar sua graduação. Tirando os básicos como o 6 de maio e o 7 de setembro, que os comandantes piram se os graduados não forem, sempre tem uma formatura com um motivo esdrúxulo bem longe, que eles voluntariam [sic] a gente e só avisam depois. Formatura em Duque de Caxias ou Niterói que precisa de comitiva do CMRJ porque alguém quer” (Al “B”, 3º EM/Inf).

O CMRJ tem uma imagem pública que lhe impõe compromissos sociais. É comum que, em outras cerimônias militares, seja pedida a presença de um efetivo mínimo de alunos, para uma participação puramente estética. Também instâncias da administração civil procuram a seção de relações públicas do Colégio para negociar a presença oficial de alunos em eventos. Isso ocorre quando se quer, para a atividade, um componente visualmente expressivo de patriotismo militar, como em desfiles e outras festividades cívicas.

O problema, aí, talvez tenha menos a ver com o significado da participação, ainda que não haja um entendimento claro, da parte dos discentes, sobre o porquê do comparecimento; parece importar mais a combinação entre o caráter compulsório (*ter de ir*) com a falta de comunicação (*só avisam depois*).

“A gente foi convidado a participar de um grupo de ‘alunos freiras’. A gente devia estar juntando resmas de papel pra doar pras escolas da favela. Mas eu não fiquei sabendo de mais nada. Teve um dia que nos chamaram pra dizer que íamos participar dessas coisas por sermos legionários e que teríamos que praticar boas ações e tal. Mas, aparentemente, isso não tá andando. Nunca mais me chamaram pra nada. Não sei se o projeto empacou ou coisa do gênero” (Al “X”, 3º EM/Inf).

É óbvio o oxímoro contido neste “bom-mocismo compulsório”. Se alguém do Colégio se envolveu em alguma atividade beneficente – e tendo como claro o valor dessas atividades no processo educativo dos jovens –, deveria ter buscado a adesão dos legionários (ou, mesmo, dos alunos não-legionários). Ao contrário, se tomou como certa a obrigação destes estudantes em externar os valores cuja posse a concessão da distinção os certificou.

“Os legionários costumam ser obrigados a participar de formaturas de caráter facultativo. ‘Você é legionário, tem de dar o exemplo’. Eu mesmo fui convidado a participar de uma formatura no início do ano lá no Flamengo. Eu só concordei

porque era perto de casa. Mas eles assumiram que, por eu ser legionário, eu participaria. Legionário e graduado, você ganha as condecorações e a mochilinha das responsabilidades e do exemplo” (Al “X”, 3º EM/Inf).

Parece haver um hiato entre os valores identificados pelo CMRJ, em alguns alunos – valores estes que levaram à recompensa de seus portadores com a Legião de Honra –, e a disponibilidade dos discentes em praticá-los, e a serviço do Colégio. Restaria, para uma outra investigação, verificar: o quanto estes valores¹⁴⁹ estão presentes nos estudantes; e o quanto são reconhecidos como tais por estes jovens¹⁵⁰.

Sobre a escolha das Armas – esta escolha deve ser pensada dentro do mesmo rol onde se encontram as distinções distribuídas pelo CMRJ. A elitização de uma Arma (a Cavalaria) e a “vulgarização” de outra (as Comunicações), são efeitos não pretendidos em uma prática consolidada ao longo de décadas e que serviu – como procurei demonstrar – para a formação (em alunos que prosseguiam majoritariamente, a carreira castrense) do *espírito militar* (CASTRO, 1990).

Escolher a sua Arma é o “último dos desejos”, em uma sequência de recompensas enfileirada pelo CMRJ: ter conseguido entrar no Colégio (primeira premiação, ainda que sem processo seletivo – para a maioria dos casos); conquistar as graduações (no Ensino Fundamental) e os postos (fim do Ensino Fundamental e Ensino Médio); conquistar o Alamar (a partir do 8º ano do EF); escolher a Arma (na entrada do Ensino Médio).

¹⁴⁹ Ainda que sejam constantes as referências aos “valores” presentes nos legionários, só pude chegar a um possível conjunto deles por sucessivas derivações. No documento que regula a Legião de Honra (Anexo “D” do Regimento Interno dos Colégios Militares – DEPA, 2009), em sua letra “d”, do número “5”, está o acrônimo da palavra LIDER: “Lealdade e honestidade / Iniciativa e nobreza de atitude / Disciplina e camaradagem / Estudo e amor à cultura / Respeito às normas do Colégio”, como parte do juramento que deve ser feito por todo o legionário. Cabe observar que, na norma citada, não consta nenhuma obrigatoriedade de comparecimento em atividades, para os alunos da Legião.

¹⁵⁰ “*Falam de valores, de honra, falam de amor à Pátria, mas eu vejo hipocrisia pura. Da parte dos militares mesmo. Ensinar empatia, boa convivência social, ensinar valores úteis, não acontece nada disso. Valores úteis eu me refiro aos que servem pra você conviver com os demais. Úteis para o conjunto. Muitos valores são só pra segregar, mesmo*” (Al “X”, 3º EM/Inf).

Para muitos alunos, o desencantamento com a escolha das Armas tem a ver como o sentimento de que o último desejo foi alcançado (“e depois?”). A Al “T” (3º EM/Cav) resume o percurso nos termos seguintes:

“Na 1ª Cia [6º ano] tu se empolga. Depois vai perdendo o interesse. Aí chega no 1º ano, e duas coisas podem acontecer: ou tu ganha interesse de novo pois acha foda marchar com a Arma, ou você perde o interesse de vez pois se desilude com a Arma”.

E a mesma aluna apresenta como lhe foi inculcado o desejo de, lá na frente, ser “de Cavalaria”:

“A época que amava mais que tudo era quando eu era mascote da Cav. Aí até as formaturas chatas me interessavam. E eu ficava muito puta quando chovia”.

Em uma estrutura imersa na competição entre pares em que objetivos se movem sempre à frente dos alunos, servindo para empurrá-los ao longo da permanência no CMRJ, não pode ocorrer uma escassez de motivações. Mas, segundo o que acusam os depoimentos, a Arma, como última premiação, vai cedendo lugar a um desafio externo ao Colégio: a aprovação no vestibular.

A porta de entrada para o oficialato, no Exército, é a admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). No ano de 2013, os Colégios Militares comemoraram uma marca histórica de aprovação: 17,0% de seus formandos, do sexo masculino, ingressaram naquela casa.

Lanço mão desse dado para explicitar a discrepância entre os efetivos do SCMB, nos dias de hoje, e as reais possibilidades de carreamento dos concludentes para a carreira das Armas. São cerca de mil alunos homens, no total, para quinhentas vagas oferecidas nacionalmente, em edital. Ainda que todos estes fossem admitidos, não seria justificável atribuir, como finalidade para a existência dos Colégios, a reprodução da oficialidade do Exército.

Percorri este argumento para deixar claro que é inevitável incluir a aprovação no vestibular – considerando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parte desse processo de admissão ao Ensino Superior – nas ambições dos alunos, sendo – porque não? – a última premiação.

Os alunos tendem a deslocar a mesma necessidade de classificação interna para os “concurseiros” do 3º ano. Não objetivei estabelecer relações entre as tipologias esboçadas (das Armas, dos Alunos) e uma possível tipologia dos discentes concludentes, mas esta parece corresponder ao esboço a seguir:

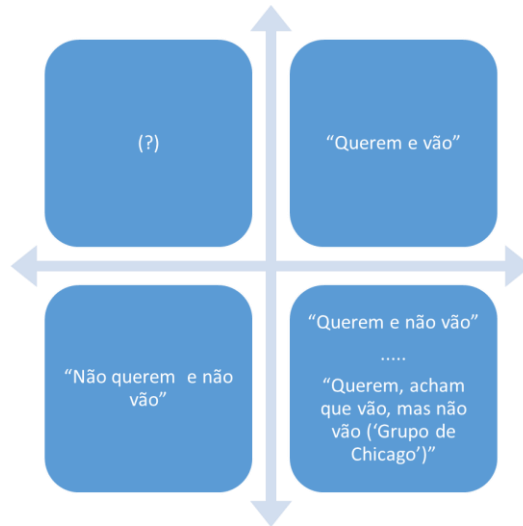


Figura 82: “Classificação propedêutica”

O eixo horizontal representa “o querer” a vitória no vestibular. O eixo vertical, “o poder” conquistá-la. Os alunos consideram que existem aqueles que “querem e podem” conseguir este sucesso, estando, neste grupo, não só os alunos destaques do CMRJ mas, também, aqueles que “levam a sério” os estudos no fim do Ensino Médio. Existem, por outro lado, os desmotivados que “não querem e não vão” passar para nada. Não encontrei apontamentos para a existência de uma categoria de alunos que “não querem, mas podem”, a qual ocuparia, logicamente, o quadrante superior esquerdo.

Nesta espacialização das possibilidades, é mais interessante os dois grupos que dividem o quadrante inferior direito: os que “querem e não vão” e os que “querem, acham que vão, mas não vão (o ‘Grupo de Chicago’)”.

É mais fácil entender o primeiro conjunto: são aqueles que, como os demais, nutrem expectativas de aprovação, porém, por uma série de contingências que incluem a falta de capital cultural acumulada ao longo dos anos, serão preteridos na seleção.

O segundo conjunto, no entanto, contém a categoria dos alunos cujas práticas estudantis não denotam o esforço necessário para os bons resultados nas provas. São discentes, muitas vezes, que parecem não conseguir olhar para fora do Colégio quando o limite de tempo para a sua permanência se aproxima: eles aproveitam bem o CMRJ, vivenciam de maneira prazerosa sua condição de aluno, compartilham com os demais os sonhos de sucesso futuro, mas não conseguem se desinvestir da identidade de aluno – uma identidade ensimesmada, voltada para o meio militar – e assumir a disposição – civil, digamos – dos “concurseiros” que, efetivamente, competirão com chances de vitória.

O apelido “*Grupo de Chicago*” se refere à declaração, da parte de um dos *desiludidos*, que gostaria de cursar Economia na Universidade de Chicago, no que foi admoestado: “*Como assim, tirando ‘4’ em Matemática?!?!?*”

Assim, procurei percorrer o “desencantamento” dos símbolos como contraponto “pesado” para o “encantamento” dos mesmos. Apresentei, como uma rede coerente, os dispositivos funcionando sobre o solo paradigmático da pedagogia do guerreiro (MAGALHÃES, 2010) e sua lógica da competição e superação constantes. Ouvindo e assistindo os atores, identifiquei alguns interstícios pelos quais o processo mesmo de subjetivação pretendida se deixa reapropriar, ressignificar, redirecionar. Esse percurso desemboca em uma pluralidade de identidades mais ou menos próximas ao modelo oficial, com filiações mais ou menos aparentes à matriz do Exército.

O item a seguir buscará estudar as expressões mais materiais dessas reinvenções, seja nas fardas ou nos corpos, incluindo, nesta etapa da perseguição aos atores, algumas considerações quanto à participação do próprio CMRJ, na figura de seus profissionais, para a reinvenção de seus alunos.

6.7.

Os usos reinventados dos uniformes

6.7.1.

De perto, ninguém é normal

É uma característica das Forças Armadas a alta rotatividade de seus profissionais pelas diversas funções. Comandantes de Organizações Militares (OM) são trocados a cada dois ou três anos; chefes em vários escalões podem ser substituídos a qualquer intervalo de tempo. É uma consequência desta realidade a necessidade de uma administração burocratizada, onde as funções estejam o mais definidas possível, com suas atribuições, direitos e deveres muito bem mapeados.

Decorre de qualquer administração burocratizada a impessoalidade das práticas. O novo ocupante em uma posição na hierarquia sempre poderá se remeter às normas para justificar suas ações. Ainda que todos sejam responsáveis pelo cumprimento das normas, é comum o sentimento de que ninguém, individualmente, é responsável pelo conteúdo delas.

No âmbito dos uniformes, conforme foi mencionado no capítulo 4, o Regulamento dos Uniformes do Exército (RUE) ocupa o lugar da norma superior sobre o assunto. Ali estão fixados, com imagens, os modelos a serem reproduzidos por todos os militares quanto ao aspecto de seus fardamentos, bem como a regulação do compromisso de todos para com o cuidado, próprio e da coletividade, sobre as vestes militares.

É o RUE que, como instrumento legal, *uniformiza* os trajes. Ainda que este regulamento passe por revisões periódicas, o sentimento geral é de que não cabe a ninguém divergir, e muito menos inovar, em questões de fardamento, assim como, na dimensão do cerimonial militar, outras normas tiram dos sujeitos o arbítrio sobre como celebrar as diversas ocasiões de relevo.

O SCMB ocupa uma posição singular dentro do RUE. Os uniformes dos alunos estão nas seções VII e VIII do capítulo II, do anexo B, destinado aos uniformes especiais dos estabelecimentos de ensino do Exército. Destaco como singular porque é a única situação em que o RUE regula o uso de vestes para não profissionais.

Ainda assim, seguindo o mecanismo de generalização das burocracias, aquilo que não está particularizado deve obedecer a norma geral. Ou seja: como, em nenhum momento, esta especificidade dos alunos (o fato de não serem militares) se encontra explicitada como parte da normatização, então vale, para os discentes, o mesmo que é considerado para os profissionais da Força Armada.

Percurso este argumento algo tortuoso para – já antecipando – destacar como a norma geral, ainda que querendo alcançar, no seu panóptico, também os alunos dos Colégios Militares, os perde de vista, justamente quando não observa suas singularidades, quando pretende subsumi-los na uniformidade maior de todos os uniformes.

Abaixo do RUE existe, atendendo também o âmbito do fardamento, o Manual do Aluno do CMRJ. Este documento se presta a fornecer informações mais específicas, sobre os mais variados assuntos, aos responsáveis pelos discentes, atuando, aí, como a norma que os pais realmente têm em mãos.

Nesta intenção, acaba por reproduzir muitas determinações reguladas oficialmente em outras instâncias (como no RUE, no Regimento Interno dos Colégios Militares – RICM, no Regulamento dos Colégios Militares – R69, etc.); interessa-me, como explorarei nos subitens a seguir, os momentos em que esta norma, que é atualizada e expedida anualmente, e que segue assinada pelo comandante do Colégio, diverge – quanto aos uniformes – da norma superior (o RUE), criando ou favorecendo o aparecimento de interstícios a serem ocupados pelas diferenças.

6.7.2. Os cabelos

Os cabelos são considerados, pelas Forças Armadas, um item da composição identitária, ainda que, não sendo parte do uniforme, não sejam regulados pelo RUE. Na Portaria Ministerial nº 310, de 29 de maio de 1995, o único corte masculino permitido é descrito como:

“a. Oficiais, Subtenentes e Sargentos

1) Os Oficiais, Subtenentes e Sargentos usarão seus cabelos aparados, por máquina ou tesoura, disfarçando gradualmente

de baixo para cima, mantendo bem nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço.

2) Na parte superior da cabeça, o cabelo deverá ser desbastado o suficiente para harmonizar-se com o resto do corte e com o uso da cobertura.

3) As costeletas poderão ter o comprimento até a altura correspondente à metade do pavilhão auricular”.

É interessante observar o uso de expressão pouco objetiva, como “*harmonizar-se com o resto do corte*” – harmonia para quem? Segundo qual gosto? Qualquer possível dúvida é dirimida pelas fotos que, desde o ano de publicação da Portaria, pautam os cortes de cabelo militares em todo o país:

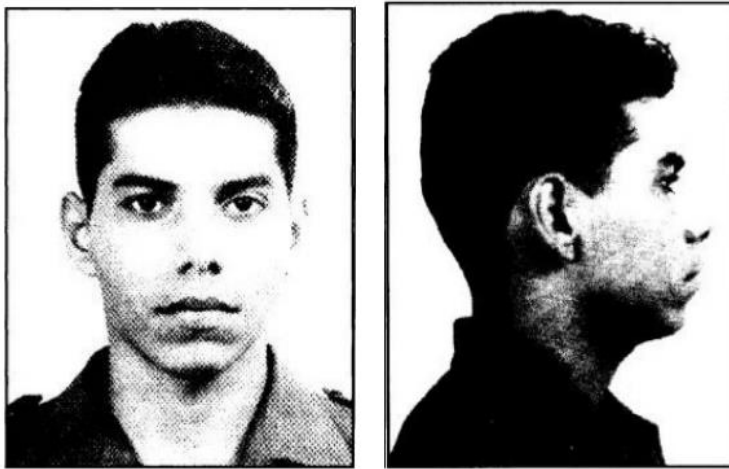


Figura 83: Corte de cabelo, em vista frontal e lateral



Figura 84: Corte de cabelo, vista traseira

As fotos – ainda que a reprodução acima peque quanto à nitidez – dirimem qualquer dúvida quanto ao que se pode pretender em termos de altura, comprimento, e, principalmente, “harmonia”. Não há variação contemplada.

Para as mulheres, a regulação em vigor segue a Portaria nº 87, de 14 de setembro de 1998, a qual se destina, não só ao corte de cabelo, mas ao campo ampliado da “apresentação individual, específicas para militares do sexo feminino”. No caso delas, são permitidos cabelos curtos¹⁵¹, médios ou longos, sendo que os dois últimos presos em coque ou rabo-de-cavalo¹⁵²:



Figura 85: corte feminino curto



Figura 86: corte feminino, rabo-de-cavalo

¹⁵¹ “(...) é considerado cabelo curto, aquele que tiver o comprimento até 2 (dois) centímetros acima da gola dos uniformes” (Item 4º do artigo 1º da Portaria nº 87, de 14 de setembro de 1998).

¹⁵² Outras regulações: “(...) VI - o modelo “rabo de cavalo”, será permitido nas atividades internas da OM e nos deslocamentos quartel-residência-quartel e seu comprimento não poderá ultrapassar a parte inferior da gola dos uniformes, conforme as gravuras constantes do anexo a esta Portaria; VII - as militares que possuem cabelos volumosos deverão usá-los curtos ou presos em coque; VIII - com a cobertura as orelhas devem ficar à mostra; IX - o penteado pode ter franja, desde que a mesma não apareça quando com cobertura; X - os acessórios de cabelo permitidos são grampos simples e elásticos na cor preta ou marrom e rede na cor do cabelo (...)” Portaria nº 87, de 14 de setembro de 1998.



Figura 87: corte feminino, coque

Estas são as referências nacionais para os cortes de cabelos no Exército. Cabe observar que as normas, tão ciosas quanto a detalhes como “quantos centímetros acima da gola do uniforme define um cabelo como curto”, não mencionam as cores desses cabelos – um outro universo tendendo ao infinito, particularmente no caso feminino.

O CMRJ, por sua vez, normatiza os cortes de cabelo nas edições anuais de seu Manual do Aluno. Surge, aí, a primeira grande inconsistência que merece destaque: os padrões de apresentação seguidos pelos doze colégios militares são nacionais; nenhuma unidade, salvo autorização específica, pode se normatizar como um caso à parte. Quanto aos cabelos, havendo necessidade de especificação em relação ao diploma federal – as portarias, esta particularização deveria proceder da DEPA. O CMRJ, contudo, detalha vários casos omissos, com certeza tentando controlar a pluralidade que ele reconhece como à parte dos cânones bélicos. Seus padrões são os seguintes:



Figura 88: Corte de cabelo masculino no CMRJ

É notável como o modelo apresentado segue fielmente a referência do Exército. Mas não estão nos alunos as possibilidades maiores de reinvenção, nem os interstícios a serem explorados nas apropriações. Vejamos as alunas:



Figura 89: Corte de cabelo feminino, rabo-de-cavalo



Figura 90: Corte de cabelo feminino, coque



Figura 91: Corte de cabelo feminino, curto

Cabe observar, também, o uso de alunas premiadas (alamar, posto e Legião de Honra nas modelos do rabo-de-cavalo e do coque; a aluna do coque também faz parte da banda).

Em uma observação menos atenta, a modelização divulgada pelo Colégio não parece destoar do padrão oficial da Força Armada. Porém, se assim fosse, não seria necessário publicar uma norma com novos exemplos, mas apenas divulgar, amplamente, o cânone castrense. Só que, já nas fotos, o CMRJ indica – implicitamente, talvez –, oportunidades para variações.

Senão, vejamos: o rabo-de-cavalo, que na foto da oficial do gênero feminino, era pequeno, na foto da aluna é muito generoso (vai ao meio das costas); a mesma coisa com o coque. No caso do Exército, cabem soluções

draconianas: “(...) *as militares que possuam cabelos volumosos deverão usá-los curtos ou presos em coque*” (item VII do artigo 1º da Portaria nº 87, de 14 de setembro de 1998, sublinho meu). Nas especificações, consta:

“(...) - o cabelo curto quando for usado solto, deverá ter o comprimento máximo até a altura da borda superior da gola do uniforme.

*- os cabelos médios e longos serão usados presos em coque, **com uso obrigatório de “redinha” na cor preta para cabelos escuros e na cor marrom para cabelos claros.***

(...) - o cabelo curto quando for usado solto, deverá ter o comprimento máximo até a altura da borda superior da gola do uniforme.

- os cabelos médios e longos poderão ser usados presos com “rabo de cavalo” ou coque, no entanto os acessórios (elásticos, grampos e presilhas) devem ser na cor preta ou na cor do cabelo” (Manual do Aluno 2015, p. 25).

Estas especificações parecem ser mais restritivas, ao gosto das padronizações militares. Mas logo a seguir, sob o título de “Peculiaridades da apresentação pessoal feminina”, surgem regulações que servem, muito mais, às apropriações:

“(a) é permitido o uso do cabelo trançado (trança africana) desde que com as pontas presas em forma de coque.

(b) a franja poderá ser usada quando a aluna estiver sem a boina. Estando de boina a franja deverá ser colocada dentro da mesma.

*(c) os cabelos podem ser tingidos uniformemente, em tonalidades naturais, entretanto, **é proibido o uso de mechas coloridas (cabelo deve ter tom monocromático).** Solicita-se cautela ao se tingir o cabelo de ruivo para não destoar do padrão natural.*

(d) com a boina, as orelhas devem ficar à mostra” (Manual do Aluno 2015, p. 25 – 26).

São abertas possibilidades não contempladas pelo Exército, dando a entender que o Colégio reconhece a especificidade de suas alunas como não-militares. Mas essas flexibilidades, porque acolhem subjetivações incontroláveis, serão o ponto de partida para outros usos, usos próximos, alguns que parecem ser um desvio pequeno, uma derivação de poucos graus em relação à norma.

Tomo três exemplos. O primeiro, da Aluna Sabrina Mantovaneli, hoje no 3º EM/Cav:



Figura 92: Al Sabrina, rabo-de-cavalo longo (mecha roxa)



Figura 93: Al Sabrina, rabo-de-cavalo longo (mecha vermelha)



Figura 94: Al Sabrina, rabo-de-cavalo longo (mecha verde)

Esta aluna começou a usar mechas coloridas a partir do 7º ano. Naquela ocasião – segundo seu depoimento –, “ano do cabelo vermelho”, os próprios profissionais da 2ª Cia Al brincavam com ela: “*e esse cabelo?*”; o que ela creditou a sua pouca idade (12 anos).

No ano seguinte, estando na 3ª Cia Al (8º EF), ela resolveu pintar uma mecha de roxo, o que lhe causou problemas: sua entrada foi barrada, em algumas ocasiões; ela foi levada ao comandante do Colégio, em outras; e teve de ouvir comentários irônicos dos próprios profissionais:

“(...) e rolavam até umas piadinhas escrotas lá na frente, tipo, tinha um sargento que me chamava de cabelo de guaxinim. Eu gostaria muito de saber o que um guaxinim tem de roxo, entendeu? Mas tudo bem, eu não precisei cortar o meu cabelo roxo”.

É importante destacar que a aluna permaneceu com o cabelo pintado o tempo que ela quis.

Em seu último ano no Ensino Fundamental (2012), ela experimentou o cabelo verde – estabelecendo, para si, um novo patamar de aborrecimentos:

“Na verdade, eu não tinha a intenção de ficar com o cabelo verde (...) Eu fui em um show de rock e pinte o cabelo com papel crepom, porque eu achei que não ia ficar (...). O cabelo verde foi o que mais me encheram o saco, de longe. Eu falei que ia sair, que era papel crepom, falei pra caralho (...). Teve um dia que eu cheguei e o Major... chegou pra mim e falou que eu não ia assistir aula, e eu também não podia sair do Colégio. Aí eu fiquei o dia todo trancada na sala da Companhia, com os sargentos e tal. E nesse dia tinha até uma festa de despedida do meu professor de Geografia; os meus amigos foram lá na Companhia me levar bolo, e aí os sargentos me deixaram ir na porta pegar um pouco (...) e quando o Major... chegou ‘manda ela pra dentro! Manda ela pra dentro! E eu ainda ganhei um atvest¹⁵³”.

Deste exemplo, destaco dois pontos: primeiro, a falta de regulações positivas (ou seja, a falta de “como fazer” claros sobre os aspectos julgados transgressivos, e não a dedução dessas ações em um vazio normativo) parece colocar o Colégio, sempre, em uma posição melindrosa frente aos alunos. É como se os profissionais enxergassem, na atitude discente que estavam presenciando, alguma coisa destoante daquele “correto” que os militares têm construído em si, fruto da introjeção do *espírito militar*. Porém esta “incorreção” não se encontrava tipificada na norma, criando, então, uma impossibilidade da ação.

Outro ponto a destacar é que quando, finalmente, uma ação é tomada – deixar a aluna “de castigo” na companhia – esta é pessoal (uma iniciativa do Major...) e intempestiva, configurando-se em uma ação que não poderia ter ocorrido: não existe nem pessoalidade, nem intempestividade na burocracia. Não é prevista a situação de deixar uma aluna trancada em uma repartição do CMRJ, por toda a manhã.

¹⁵³“Atvest” = “atividade de estudo” é o nome de uma das punições disciplinares previstas no RICM. O aluno deve comparecer ao Colégio na data marcada (normalmente um fim-de-semana) para permanecer em sala de aula, estudando.

Ainda no âmbito da pintura, o exemplo da Al Luna, 3º EM/ Inf:

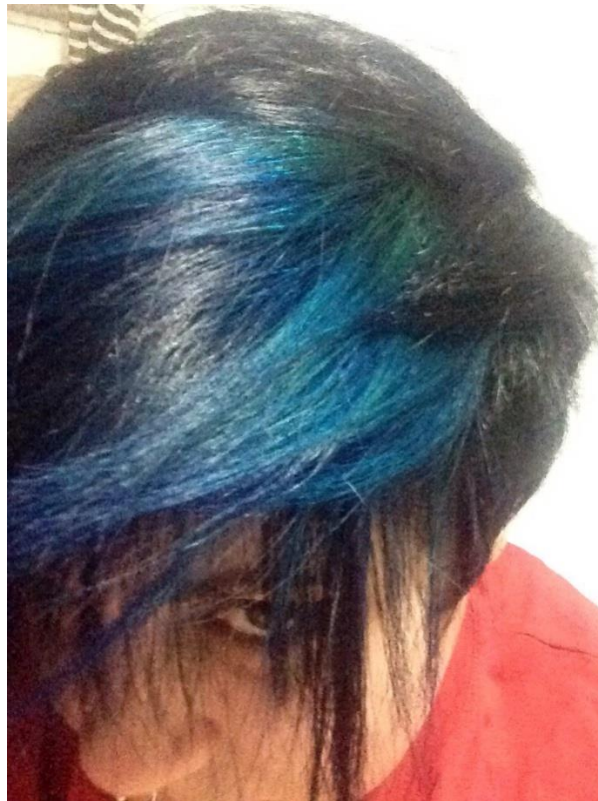


Figura 95: Al Luna, 2º EM/Inf

Sobre os aborrecimentos – se os teve, como lidou com eles –, a aluna declarou que:

“(...) eu tinha cabelo grande; cortei pra entrar no CMRJ. Eu tinha cortado sem raspar os lados, então o Colégio não implicou muito com isso. O Colégio começou a implicar quando eu cortei mais ‘joãozinho’, que eu bati o cabelo atrás, ficou bem colado na nuca, raspei os dois lados e deixei a franja mais ou menos no olho. Daí eles me chamaram, mandaram um RD[comunicado aos pais], dizendo que eu tinha que cortar o cabelo todo por igual, ou seja, eu ia ter de raspar a cabeça toda, porque o meu cabelo, acho que estava com máquina 2 [gradação do aparelho de raspar o cabelo] dos lados, e o resto estava um pouquinho maior. Aí a minha mãe assinou dizendo que eu não ia cortar o cabelo, porque ela não queria que eu cortasse o cabelo. Daí o Colégio aceitou a justificativa e pararam de encher o meu saco (...).

Aí, no ano seguinte, eles voltaram a encher o meu saco porque eu tinha pintado o cabelo. Eu deixei de ser loura e pintei de castanho (alguma coisa assim). Eu meio que comecei a ignorar, porque eles me davam o RD, eu ignorava e ficava por isso mesmo. Daí, junto com a Al...[foto seguinte, com o corte de cabelo undercut] só que ela raspou do lado, só que ela passou máquina 1[raspagem ainda mais baixa], ficou aparecendo

muito. Então o Colégio proibiu, ninguém mais pode raspar, porque... sei lá porque, porque eles querem. Mas eu tô só esperando crescer um pouquinho, para cortar de novo. Ah, eu não tenho saco pra isso”.

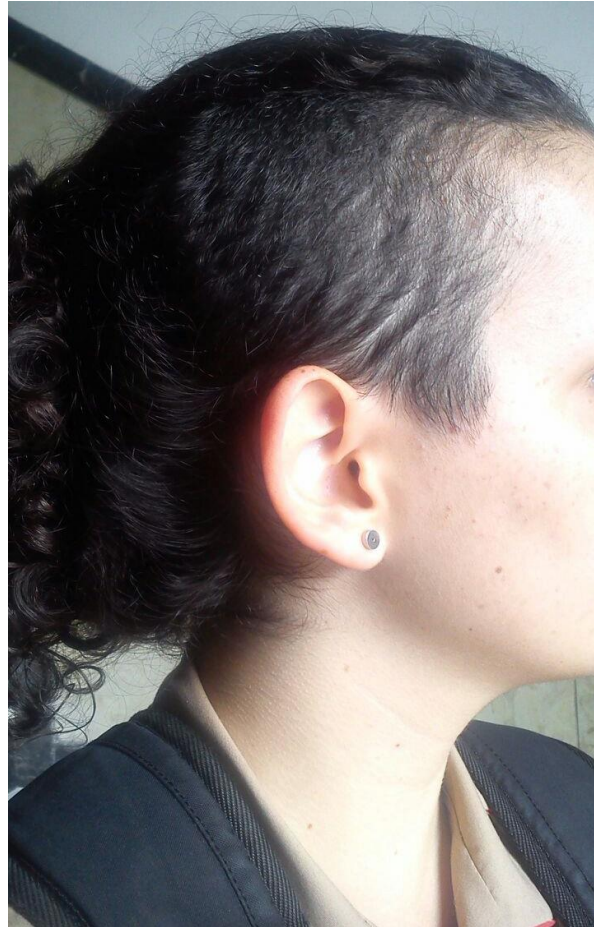


Figura 96: Aluna não identificada, com o corte "undercut"

Os exemplos escolhidos, ainda que mais radicais – principalmente no caso dos dois últimos (Al Luna e Al anônima) –, não são exceções; se fossem, em um contexto de uniformidade como valor a ser perseguido e fiscalizada por todos, ainda assim seriam notórios. Mas eles são os extremos de uma rede de possibilidades desdobradas no CMRJ.

Possibilidades que parecem aflorar nos espaços intersticiais das normas, como a fluidez que se aproveita da porosidade dos sólidos. No caso do referente maior – falo aqui da AMAN, como grande matriz de comportamentos –, a afirmação do “dever ser” se respalda no poder da legislação em se fazer cumprir, ou, em outras palavras, na efetividade de suas sanções (lembremo-nos de que, nesse caso, o público sujeito é profissional).

No caso do Colégio, articulam-se duas negativas, pelo menos, contra a assertividade do regulamento: o desconhecimento do significado da norma (o “porquê” das coisas: do corte de cabelo, da monocromia), acusado em vários momentos: “*sei lá porque, porque eles querem*”, e o conhecimento, que vem com a maturidade na condição de aluno, de que as ameaças não se concretizam, de que as sanções não têm o poder e o alcance que é atribuído a elas (e, neste caso, as famílias acabam por “empoderar” os alunos contra a instituição¹⁵⁴).

Nos exemplos apresentados, bem como nos demais recolhidos, não parece haver, da parte dos discentes, nenhuma vontade de confrontar a norma; não é ela, a norma, que motiva uma ação contrária. Da mesma forma, os cabelos coloridos e/ou recortados não manifestam nada contra o CMRJ. O Colégio não é visualizado como o “Outro” para o qual se quer afirmar alguma coisa contrária.

Na verdade, as normas parecem mais com ancoragens a querer fixar os alunos, enquanto estes têm seus itinerários aéreos a percorrer. Então eles se desatrelam, desancoram e partem para fazer o que pretendiam fazer, dentro da multiplicidade de possibilidades que o céu que compartilham lhes oferece.

6.7.3. As boinas

O Anexo “A” ao RUE é destinado ao detalhamento das características das peças que compõem os uniformes. É lá, no nº IX, seção 1, do capítulo II, que encontramos as especificações sobre as boinas militares:

- “a) confeccionada em feltro de lã (100%) e forrada em tecido de poliéster/algodão de cor preta, debruada com vaqueta cromada preta de 1,2mm de espessura, formando um tubo com 10mm de diâmetro, onde corre um cadarço de raiom na cor preta, que se destina ao ajustamento da boina;*
- b) de forma circular, na cor correspondente à característica da tropa, diâmetro variável de acordo com os tamanhos*

¹⁵⁴ É interessante observar que, no Manual do Aluno (p.8), o CMRJ tenta comprometer a família no processo de fiscalização dos uniformes, encadeando-a na rede de responsabilizações: “*Os primeiros a zelarem pelo uniforme são os responsáveis, ao observarem como os alunos saem de casa. Não é permitida a entrada ou permanência no Colégio Militar de estudantes sem o uniforme regulamentar completo e em bom estado. Os discentes, portanto, que estiverem mal uniformizados não terão acesso às salas de aula, permanecendo na entrada do Colégio à espera da devida providência por parte dos pais e/ou responsáveis. O CMRJ não autoriza nenhuma variação do uniforme e não abre mão de seu uso*”.

especificados, com aba do lado esquerdo presa por um botão de pressão;

c) internamente possui um reforço em forma de semicírculo de 50mm de altura e 80mm de largura no quarto anterior do lado direito, destinado a receber, externamente, o distintivo Símbolo do Exército;

d) a aba, no seu limite inferior, possui dois ilhoses de alumínio de cor preta, separados de 70mm um do outro, no sentido transversal e a 40mm da base, destinados a facilitar a circulação do ar;

e) entre os ilhoses é aplicado o macho de um botão de pressão que, juntamente com a fêmea que é colocada a 10mm da base, completam o acabamento da boina;

f) podendo ser confeccionada em cem por cento lã virgem ou pelo de lebre desde que obedecidas as especificações, em particular aquela relacionada com a cor característica de cada tropa”.

Porém o uso correto da boina, como peça do uniforme, está implicado em seu posicionamento na cabeça, o que não aparece regulado neste diploma legal.

Prosseguindo na procura de uma tal regulamentação de uso, cheguei ao Manual do Aluno, o qual, não sendo específico sobre a questão, acaba por criar uma lacuna – ou mais um interstício – ao subentender o posicionamento da boina pelas várias fotos em que ela aparece sendo usada. Uma imagem veio do RUE (exemplo nº 1), no que este trata dos uniformes dos alunos; outras, como aconteceu na seção sobre o corte de cabelo feminino, foram produzidas pelo próprio CMRJ (exemplos nº 2, 3 e 4).



Figura 97: Exemplo de como usar, nº 1



Figura 98: Exemplo de como usar, nº 2



Figura 99: Exemplo de como usar, nº 3



Figura 100: Exemplo de como usar, nº 4

É claro que as diferenças de posicionamento têm a ver com o material de que a boina é feita. Em linhas gerais, existem duas grandes divisões: as boinas nacionais, de lã mais dura – por isso bem mais estruturadas –, e as boinas importadas (francesas, em sua maioria), de lã mais flexível – por isso muito menos estruturadas.



Figura 101: À esquerda, uma boina francesa; à direita, uma boina nacional

O “uso regulado”, para ambos os materiais, determina que a borda da boina fique na horizontal; que seu lado direito (onde é fixada a estrela vermelha) fique na vertical, produzindo o caimento que vai da direita para a esquerda. Não pode aparecer cabelo na testa, como em todos os exemplos.

Este “uso regulado” é explicado aos alunos, pelos profissionais do Colégio, quando aqueles são admitidos. Lá na “semana zero”, quando os estudantes, ainda trajando calça jeans e camiseta branca, começam o aprendizado da “condição de aluno do CMRJ”, lhes é apresentada a boina e a maneira correta de conviver com ela.



Figura 102: Exemplo de boinas seguindo o uso regulado

Mas é o mesmo momento, porém, em que os discentes são instruídos sobre os posicionamentos alternativos da boina na cabeça. Em minha observação, defini dois deles: a pizza e sua variação, a pizza com topete.



Figura 103: A boina da direita é uma "pizza"; ao fundo, várias outras "pizzas"

É interessante destacar que a boina “pizza” – escolhida pelos alunos como mais bonita que a “tradicional” – passa por um processo de preparação para ficar da maneira como está, na imagem acima; e este processo segue na contramão dos cuidados que são recomendados para a conservação da boina.

Enquanto que, na intenção de preservar o acessório para que ele dure mais com suas características de fábrica, recomenda-se mantê-lo seco; quando lavá-lo, não secá-lo ao sol; pendurá-lo pelo fitilho, de maneira que ele não se deforme. Na intenção de ter uma boina do tipo “pizza”, os alunos são orientados pelos colegas mais velhos, desde lá na “semana zero”, a deixar a boina prensada por um livro grande, ou guardá-la embaixo do colchão, na hora de dormir. Ou seja: para se ter uma boina “pizza”, há que se deformar (e, em certo sentido, estragar) a boina comum, contrariando sistematicamente as recomendações de conservação.

No caso da “pizza com topete” – como variação do caso anterior –, conjuga-se a “pizza” com um posicionamento mais recuado na cabeça, de forma a deixar aparecer os cabelos na testa.



Figura 104: A boina da esquerda é uma "pizza com topete"



Figura 105: Outro exemplo de "pizza com topete"

Com exceção, apenas, dos uniformes de educação física e do abrigo esportivo, bem como daqueles usos muito restritos dos capacetes de montaria e das barretinas, a boina é acessório obrigatório para todos os uniformes dos alunos. Ela compõe o visual dos estudantes em seu cotidiano, com a camisa e a calça cáqui; compõe nas festividades, integrando o uniforme de gala branco e vermelho; mesmo naquelas oportunidades bissextas em que os discentes vestem o uniforme camuflado – normalmente para os eventos de cunho estritamente militar, como as comemorações de aniversário das Armas –, sua apresentação é encimada pela boina garança.

A boina é aquilo que, ao mesmo tempo, é frequente e distintivo. Um item de vestuário que os acompanha ao longo da toda a vivência de aluno de Colégio Militar; que ninguém mais usa; e que não tem utilidade nenhuma. Um objeto, portanto, sobre o qual repousa um valor exclusivamente simbólico.

As manifestações recolhidas quanto ao uso da boina espalham-se em um caleidoscópio de variações. Desde níveis diferentes de desprezo até níveis igualmente variados de afinidade. O que parece transparecer do conjunto é, mais uma vez, o desejo de apropriar-se dela – já que ela deve ser usada –, afastando-se da normatização que não é vista como respaldada por nenhuma justificativa.

A boina dos Colégios Militares, como símbolo, filia os discentes à Força Armada, já que, no Exército, todos usam boinas: vermelhas para os paraquedistas; camufladas para quem serve em região de selva; pretas para as tropas blindadas; etc. Os alunos também usam boinas, ainda que não sendo militares. Porém, mais esta filiação – porque, como as demais, é compulsória –, não constrói o significado pretendido pela instituição castrense.

Os estudantes, tendo que usar a boina e alheios às razões de pertencimento que este item de vestuário deveria comunicar a eles (pertencimento à Força Armada pela história, pelos valores, pelo civismo comum), reinventam-na em sua utilização, posicionando-a, maciçamente, em maneiras outras que não a posição canônica que lhes foi ensinada.

Sem querer confrontar o CMRJ, como também não no caso dos cabelos; reinventando seu uso, para poder convivê-la.



Figura 106: Exemplo dos três tipos: regular, "pizza" e "pizza com topete"

6.7.4. Os brincos e os piercings

Começo a seguir os brincos e piercing pelo mesmo caminho que persegui os cabelos: pelas mais altas normatizações que tentam impor um uso único para esses adereços – aliás, como mostrarei a seguir, para os brincos; os piercings sequer são considerados –, fazendo deles, então, dispositivos para a subjetivação dos alunos.

Para o Exército, brincos ainda são “coisas de mulher”. Daí que só ocorre regulação onde eles podem existir: nos componentes do segmento feminino:

“Art. 2º A militar uniformizada pode fazer uso dos seguintes adornos:

I - brincos, um em cada orelha desde que pequenos e discretos, não podendo ter argolas ou pingentes, tampouco ultrapassar o lóbulo inferior da orelha;

II - uma aliança e um anel em cada mão;

III - um relógio de pulso;

IV - um cordão no pescoço e uma pulseira no pulso, metálicos, ambos de fina espessura e formados por uma única volta.

Parágrafo único - Nenhum dos acessórios e adornos especificados nesta portaria pode destoar do conjunto do uniforme, não sendo permitido o uso de qualquer outro além desses” (Portaria do Estado Maior do Exército nº 87, de 14 de setembro de 1995).

Como é possível depreender do conjunto de normas acima, apregoa-se uma discrição que confirma o uso contrário da “humildade das coisas” (MILLER, 2013): ao invés do uso oculto das coisas – no caso, do fardamento – favorecer que as vestes passem a ditar um comportamento, o que o Exército pretende é que os corpos emoldurem as fardas, que os sujeitos sirvam de cabides à exibição da mensagem castrense. A discrição que transparece, não só nesta norma, mas de todo o conjunto de regulações da apresentação pessoal, é uma ordem para que os militares sejam subsumidos, em suas singularidades, pela Pátria estetizada nos uniformes da Força.

O Manual do Aluno 2015, tendo a obrigação de ocupar o espaço deixado vago na normatização dos adereços masculinos – já que a realidade do Colégio acaba por exigir algum posicionamento – se refere aos adereços como se segue:

“(…) (d) não é permitido o uso de brincos, mesmo que seja colocado esparadrapo ou outro tipo de material para encobrir. Assim como, o uso de piercing ou alargadores em qualquer parte do corpo.

(e) é permitido o uso de 01 (um) anel em apenas uma das mãos, assim como o uso de corrente fina e discreta, desde que fique escondida pelo uniforme.

(f) é permitido o uso de relógio de pulso. Solicita-se o uso de cores discretas.

(g) não é permitido o uso de óculos de lentes escuras, salvo com prescrição médica. Para óculos de grau recomenda-se o uso de armações de cores discretas.

*(h) está autorizado, em dias chuvosos, o uso de guarda-chuva na cor **preta**, sendo vedada a utilização de guarda-chuvas de outras cores.*

*(i) a mochila (ou pasta ou maleta) e a bolsa porta-uniforme de Educação Física deverão ser predominantemente na cor **preta**” (p. 24; grifos no original).*

E para as mulheres:

(...) (e) *é permitido o uso de brincos. Um em cada orelha, desde que pequenos e discretos, não podendo ter argolas ou pingentes, tampouco ultrapassar o lóbulo inferior da orelha; (os brincos deverão estar presos no lóbulo de cada orelha).*

(f) *é permitido o uso de um anel discreto no dedo anelar, apenas um em cada uma das mãos.*

(g) ***não é permitido o uso de colar, cordão, pulseira ou tornozeleira, assim como o uso de piercing ou alargadores de orelha, mesmo que seja colocado esparadrapo ou outro tipo de material para encobrir.***

(h) *é permitido o uso de corrente fina e discreta desde que fique escondida pelo uniforme.*

(i) *é permitido o uso de maquilagem desde que moderada.*

(j) *é permitido o uso de batons ou gloss em tons discretos.*

(k) *as unhas podem ser tratadas e totalmente pintadas com esmalte **incolor, branco ou rosa claro. Não é permitido o uso de adesivos ou estilo “francesinha”.***

(l) *os acessórios como brincos, anéis ou correntes deverão ser prateados ou dourados.*

(m) *é permitido o uso de relógio de pulso. Solicita-se o uso de cores discretas.*

(n) *não é permitido o uso de óculos de lentes escuras, salvo com prescrição médica. Para óculos de grau recomenda-se o uso de armações de cores discretas.*

(o) *está autorizado, em dias chuvosos, o uso de guarda-chuva na cor **preta, sendo vedada a utilização de guarda-chuvas de outras cores.***

(p) *a mochila (ou pasta ou maleta) e a bolsa porta-uniforme de Educação Física deverão ser predominantemente na cor **preta***

(p. 26; grifos no original).

Como esperado, não só a regulação se vê obrigada a contemplar mais aspectos da apresentação feminina, como permanece a prática inversa da “humildade das coisas” (MILLER, 2013): todo o texto se volta ao tolhimento da diferenciação e da afirmação da singularidade, que possa vir a obscurecer o protagonismo do uniforme sobre os sujeitos.

Não existem fotos que fixem, com maior precisão, os limites para o caráter vago de expressões como: “pequenos”, “discretos” e “moderados”; o que, nessa aliança oficiosa entre o desejo dos alunos e certa leniência dos profissionais, gera os interstícios nos quais os alunos semeiam suas apropriações.

Observando os piercings como adereços mais característicos de um processo de reinvenção da identidade discente, recolhi depoimentos da mesma escolha pela inação:

“...o Colégio não gostou muito não, fica me mandando tirar. Eu tiro e coloco de novo, e os que não dá pra tirar eu digo que vou tirar no dia seguinte, e aí ninguém pergunta. E fica nisso: toda vez que veem, mandam tirar” (Al Luna, 2º EM/Inf).

A aluna em tela possui piercings no cepto nasal, no tragus, dentro do ouvido (na cartilagem interna), além de um alargador.

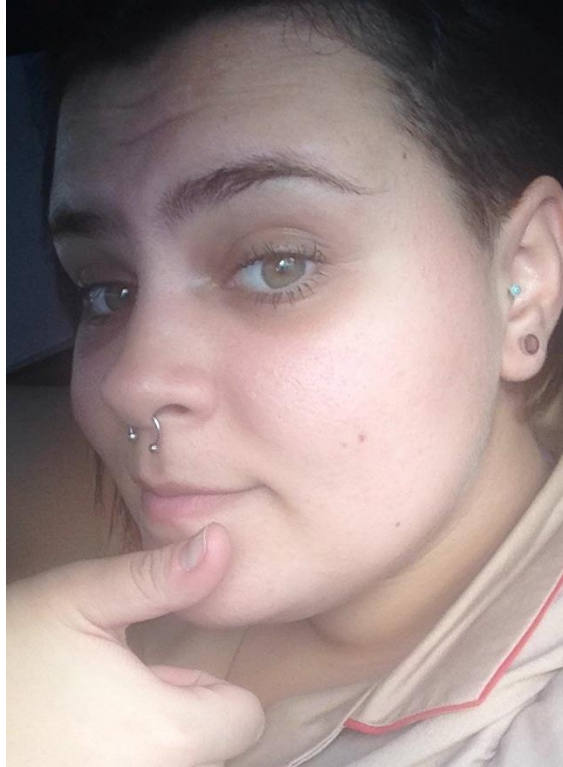


Figura 107: Piercings do cepto, do tragus e alargador



Figura 108: Outra vista do piercing do tragus e do alargador



Figura109: Piercing na cartilagem interna do ouvido

Todos estes adereços se chocam frontalmente com o que está regulamentado no Manual do Aluno 2015; a estratégia declarada pela aluna é o não-enfrentamento, o “preferia não”, à *Bartleby*. Que já não é a linha de inação escolhida pela aluna Úrsula Passos, que ocupa a posição de coronel-aluno para o ano de 2015.

Fazendo eco à constatação, que já documentei, sobre os tratamentos diferenciados em função do grau de representatividade do Colégio pelo aluno, a aluna Úrsula confirmou que por mais vezes teve de ouvir admoestações contra seus piercings, do que muitos outros alunos que também usam tais adereços, ao ponto de ter de gritar com o oficial da Companhia de Infantaria contra essa discriminação.

No dia-a-dia, reconhecendo a “regra do jogo” e – ainda que implicitamente – o peso de sua condição diferenciada, a aluna em questão desenvolveu uma estratégia de ocultação de seus piercings:

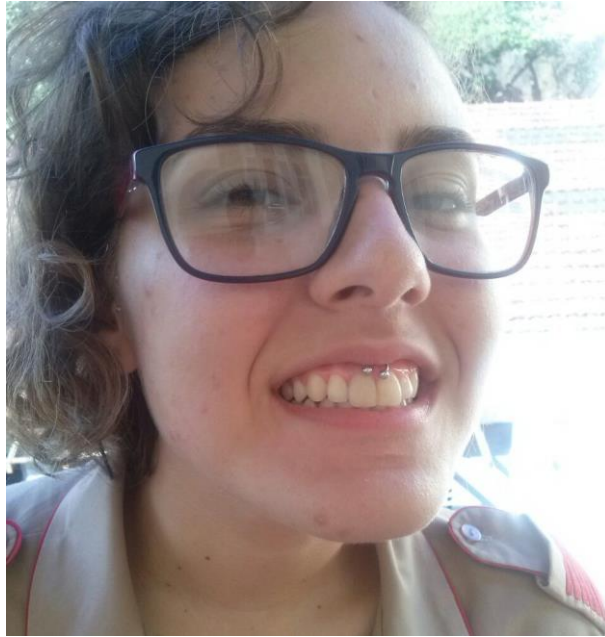


Figura 110: Piercing no "smile" virado para baixo (aparecendo)

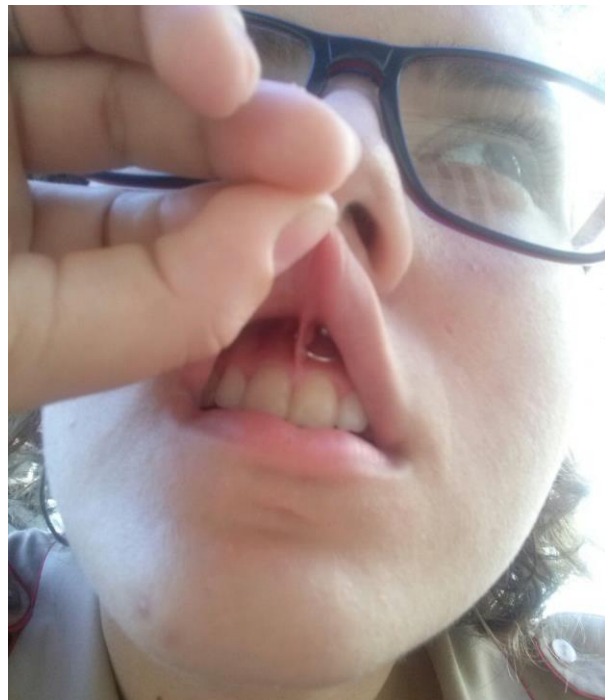


Figura 111: Detalhe da posição do piercing no "smile"

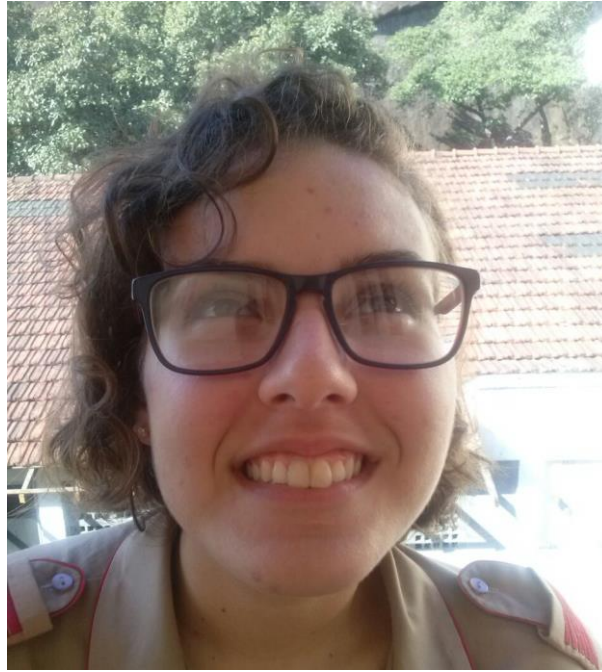


Figura 112: Piercing no "smile" escondido



Figura 113: Piercing "surface tragus" aparecendo



Figura 114: Piercing “surface tragus” escondido

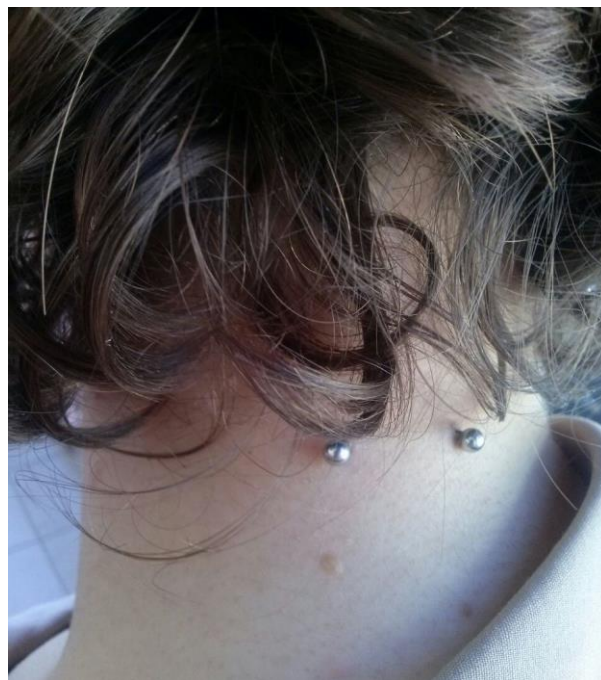


Figura 115: Piercing na nuca aparecendo



Figura 116: Piercing na nuca escondido

Todos os seus piercings estão em posições que lhe dão a possibilidade de escolher entre a exposição e a ocultação.

6.7.5. Os culotes

Reitero o entendimento de que a escolha das Armas é mais uma – talvez a principal, talvez a última – das possibilidades de distinção, dentro da distinção maior que é ser aluno do CMRJ. A escolha se materializa em expressões tangíveis ou intangíveis, que são, no primeiro caso, os itens de vestuário privativos de cada Arma.

Nessa divisão material de características, algumas Armas levam uma vantagem clara, porque têm peças cobiçáveis, como é o caso da Cavalaria: só os seus alunos podem usar botas, culotes (calças de montaria) e desfilarem a cavalo nas cerimônias. Outras, agarram-se a itens menos invejáveis, mas passíveis de preenchimento simbólico, como é o caso dos coturnos da Infantaria. Menos favorecidas nesse campo, a Artilharia e as Comunicações não se materializam nas vestimentas, dependendo de algumas ocasiões – como é o caso dos seus aniversários – para se destacarem: é quando os canhões (emprestados de Organizações Militares) podem atirar pela Artilharia, ou os rádios de campanha (também emprestados) preencher o espaço simbólico das Comunicações.

Este preâmbulo prepara o caminho para a importância dos culotes da Cavalaria – em especial, os femininos –, no que eles definem um outro vestuário dentro do CMRJ.

Relembro, agora, o uso dos culotes há cerca de quinze anos atrás. Naquela época, o Colégio vivia um dilema bem definido entre o modelo preconizado pelo RUE (válido até hoje) e o que as alunas de Cavalaria escolhiam para usar, no dia-a-dia do CMRJ. A diferença era de feitio e de tecido: enquanto o “padrão” era indistinto para os gêneros, sendo largo nas pernas e constituído de um tecido mais grosso, o preferido pelas discentes era justo nas pernas e de um tecido bem fino – quase uma calça “legging”.



Figura 117: Uniforme 3º D3, segundo o RUE



Figura 118: Uniforme 4º B2, segundo o RUE



Figura 119: Uniforme 3º A CM, segundo o RUE

É possível perceber a semelhança entre o preconizado para os profissionais que servem em unidades de Cavalaria – sendo, ou não, desta Arma –, os quais devem possuir o culote no mesmo feitiço e do mesmo tecido, e o preconizado para os alunos do CMRJ que, sendo da Arma, também devem possuir este item privativo do fardamento.

No RUE, são mencionados os culotes para as mulheres, porém não existem fotos que fixem a aparência esperada dessas calças. Entendo que, já neste nível mais alto de regulação, começa a se formar condições para a ressignificação: um espaço de interstício.

O Manual do Aluno 2015 apresenta imagens exemplificando os culotes masculinos e femininos. Estes, que faltaram no RUE, aparecem assim:



Figura 120: Uniforme 5º B3 CM, segundo o Manual do Aluno 2015



Figura 121: Uniforme 3º B3 CM, segundo o Manual do Aluno 2015

Fica clara a adesão, pelo CMRJ, ao mesmo estilo informado pelo RUE, onde este regulamento deixou de exemplificar, com fotos, a apresentação esperada das alunas. Não existe espaço para calças apertadas nem para tecidos finos: a modelagem feminina segue o desenho primordial masculino.

Volto à década passada. Ainda que, naquele momento, o Manual do Aluno então vigente não dispusesse de imagens que respaldassem a escolha do Colégio pelo modelo “folgado” de culote (para as alunas), a referência fotografada do modelo masculino, constante do RUE, era bradada como suficiente para definir a questão.

Ainda assim, não era esse modelo que se via pelo Colégio, mas o outro, fino e justo, modelando as formas adolescentes. Ainda que houvesse – como há, até os dias de hoje – o argumento de que o modelo “apertado” é mais confortável para a montaria (argumento este respaldado por aqueles que praticam a equitação no meio civil e até competem fora do CMRJ), o que transparecia como real motivo da escolha era uma questão estética – subjetiva, portanto –, a qual considerava que o “apertado”, desenhando mais a silhueta feminina, seria mais bonito que o “folgado”, já que este, sendo uma cópia adaptada da versão masculina, não valorizava o corpo das mulheres.

É claro que é justamente contra esta afirmativa – portanto reconhecendo-a como válida – que se posicionam todas as escolhas estéticas dos uniformes femininos do Exército. Elas buscam assexuar as profissionais, entendendo que as questões de gênero não cabem nos uniformes. De novo, existe uma afirmação dos uniformes que se busca sobrepor a qualquer outra afirmação subjetiva dos sujeitos uniformizados.



Figura 122: Uso do culote apertado, fora da situação de montaria, em 2004.



Figura 123: Uso do culote apertado, fora da situação de montaria, em 2008.

O que veio a ocorrer em 2013 foi uma afirmação maior e mais explícita daquilo que sempre esteve regulado, porém, dentro da lógica das releituras pelos discentes, não acontecia, de fato, no cotidiano escolar. A partir deste ano, renovou-se a interdição do culote apertado, o qual passou a só ser aceito, exclusivamente, para as atividades de montaria. No dia-a-dia da Arma de Cavalaria, em que os alunos ostentam o culote como uma distinção desligada de sua funcionalidade – ou seja, vestido para diferenciar, não para ser útil à prática da equitação –, ele deve ser folgado como preconizam as fotos de ambos os gêneros no Manual do Aluno, as quais emulam a diretriz primordial do RUE.

Para os alunos da década em curso, os quais, obviamente, não vivenciaram a histórica e recorrente oposição entre os usos dessa calça, parece que a determinação do comando do CMRJ quanto à fiscalização do feitio do culote é uma medida inédita. Ouvidos, eles relataram que foi dado um prazo para a transição entre os modelos (“*muitas alunas tinham a calça apertada e tiveram de comprar a nova*”), prazo este que incluiu todo o ano de 2014.



Figura 124: Uso do culote apertado, fora da situação de montaria, em 2014.

Como exemplo de que o problema das ultrapassa a fronteira das Armas (ou seja, que a apropriação não se dá para o objeto distintivo em si, mas para a categoria mais geral das “calças”), apresento imagem da calça bege, de uso comum a todos os alunos, sendo usada justa (“*embalada a vácuo*”, como dizem os discentes):



Figura 125: Uso da calça apertada, por alunas da Arma de Infantaria, em 2015.

Em pleno ano de 2014, entretanto, ainda se encontravam culotes apertados fora da oportunidade autorizada, denotando a presença das mesmas linhas de inação para se apropriar da obrigatoriedade em favor do desejo. Existe um grupo de alunas que prefere o culote (ou a calça) apertado, por escolha de gosto pessoal, ainda que controversa no seio do conjunto de estudantes:

“Tudo piranha” (Al “B”, 3º EM/ Inf).

“Não sou eu quem tá usando a calça. Se elas se sentem bem usando, que bom. Mas que parecem aqueles frangos embalados a vácuo, parecem” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“É no mínimo curioso, o Colégio parece querer apagar a sensualidade da coisa, e as alunas dão o jeito delas” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“Cara, deve ser muito desconfortável. A guria já admitiu que não usa calcinha com aquela calça” (Al “B”, 3º EM/Inf).

“Vai ver que elas se sentem bonitas usando aquelas calças. Vai ver que é pra chamar a atenção das pessoas. Vai ver que é pra sensualizar. Podem ser tantas coisas” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“Bom, eu acho um pouco exagerado... E com certeza é pra ficarem ‘gostosas’” (Al “K”, 2º EM/Art).

“Não queria fazer julgamento apressado, mas no caso delas só parece ser isso mesmo. Chamar atenção. E o Colégio não faz nada a respeito. Porque isso tá desde o começo do ano” (Al “X”, 3º EM/Inf).

“Tudo piranha, mas não me importo de ver (no caso da ...)” (Al “D”, 3º EM/ Com).

Como variação das outras estratégias, essas alunas não desconhecem o que é regulamentar, mas jogam com certa leniência da parte do CMRJ, com o tanto que a impessoalidade da burocracia descompromete os fiscalizadores e seguem apostando, ao longo das pequenas negociações do dia-a-dia, que conseguirão fazer o uso que quiserem dos culotes, como símbolos identitários.

6.7.6.

“Quero estar bonita porque sei que serei vista”

No reconhecimento das releituras feitas pelos alunos, a partir dos dispositivos postos em relação com eles pelo CMRJ, foi possível identificar intrincadas filiações dos discentes para com as Armas e para com tipos específicos, além das relações entre esses tipos e as Armas existentes no Colégio.

Neste emaranhado de possibilidades, procurei não perder de vista – ainda que não me obsediando com esse *a priori* – que a interação dos estudantes para com os itens identitários do Exército postos à disposição deles, alunos, é sempre

uma solução complexa quanto à questão da construção de significado: de um lado, o significado da Força Armada, oferecido a jovens que, não sendo militares, *estão militares* – por assim dizer – por um certo período de tempo; de outro lado, a miríade de apropriações, de ressignificações e de releituras por meio das quais os estudantes conseguem conviver com sua condição de alunos do Colégio Militar.

Os tipos específicos elencados, ainda que sendo um exercício taxionômico algo abstrato, didatizam a investigação, e, assim, ajudam a trazer para um plano mais visível essas posturas dos alunos para com os itens identitários.

Graças à tipologia, então, foi mais fácil perceber que, no extremo mais distante da apropriação, na releitura mais afastada da interpretação canônica dada pelo Exército para seus símbolos, não está uma deformação tal que nega o vestuário, as diversas distinções anexadas a ele, a matriz axiológica que regula a conduta castrense, as posturas corporais singulares dos militares ou a linguagem que lhes é identificadora. A apropriação mais rica parece ser, ao contrário, não a que nega, mas a que, confirmando, descobre uma beleza específica em todo o conjunto e busca divulgá-la ao mundo exterior.

Ao longo do mapeamento da rede de interações, quando, vínculo a vínculo, fui ampliando o número de atores – humanos ou não – e percebendo melhor as *induções*¹⁵⁵ entre eles, clareou-se o entendimento de que uma apropriação não é, sempre, a descoberta de um novo uso para o objeto a seu dispor, como observa o filósofo Sohn-Rethel (apud AGAMBEN, 2014, p. 143): “*a verdadeira técnica começa tão logo o homem é capaz de opor-se ao automatismo cego e hostil das máquinas e aprende a deslocá-las em territórios e usos imprevistos (...)*”. muitas vezes, a confirmação do uso é a releitura mais extrema do significado anterior que preenchia o símbolo.

No exercício de apuração da tipologia me pareceu claro, desde o início, que os diversos tipos elencados, pertencentes a conjuntos diversos (a tipologia das Armas proposta pelo CMRJ; a tipologia das Armas conforme ressignificada pelos

¹⁵⁵ “‘Induzir’ não é o mesmo que ‘causar’ ou ‘fazer’: há em seu âmago uma duplicação, um deslocamento, uma translação que modifica simultaneamente todo o argumento. Antes, era impossível conectar um ator àquilo que o levava a agir sem acusá-lo de ‘tirania’, ‘limitação’, ou ‘escravização’. Isso mudou. Quanto mais vínculos ele possui, mais existência acumula. E quanto mais mediadores houver, melhor será” (LATOURE, 2012, p. 311 – 312).

discentes; a tipologia dos próprios alunos, etc.) aceitavam, em intensidades diversas, o conteúdo dos itens identitários. Assim, tanto podiam reproduzir com fidelidade todos os códigos postos a sua disposição, quanto reinventá-los, seguindo motivações as mais diversas. Neste caleidoscópio, não desconsiderei aqueles que, descrendo (desencantados) do preenchimento original dos símbolos, usavam-nos “vazios”, pragmaticamente.

Existem alunos que, esmerando-se dentro das especificações regulamentares quanto à apresentação pessoal, buscando a melhor aparência possível segundo a estética canônica do Exército, sendo, portanto, exemplares quanto à aparência de alunos do CMRJ, não expressam – apesar do que a leitura de seu visual ostenta – nenhum conhecimento, nenhuma preferência, nenhuma fidelidade ao vínculo pátrio, tão caro à instituição bélica.

Eles buscam estar bonitos; reconhecem o potencial das diversas diferenciações para a composição de uma beleza singular; dedicam tempo, atenção e esforço em uma aparência convergente para com os ideais da Força; mas não professam interesse para com a carreira das Armas; desconhecem a história por detrás de cada item identitário; têm bem claro para si que a beleza que buscam em sua aparência fala para eles, mas não monologa o discurso do Exército.

É neste sentido, então, que posso distinguir uma apropriação extrema que não precisa se valer de linhas de inação, como as utilizadas pelos alunos que querem compor seus visuais mesclando piercings, cabelos coloridos ou com cortes heterodoxos, calças de montarias colantes, boinas em posições alternativas, etc.; porque esta apropriação é referendada, serve à vitrine dos modelos exemplares caros à monoglossia militar.

Sem vivenciar oposições, sem sofrer nenhum tipo de admoestação – pelo contrário, tendo seus comportamentos alçados ao status de referências, de modelos a serem imitados – estes alunos desfilam sua alternatividade como se ela não fosse isso: mais um desvio, mais uma ressignificação, mais uma releitura.



Figura 126: Desfile de 7 de setembro

É interessante observar que, mesmo quando alinhados a essa alternatividade que se faz de ortodoxa, os alunos reconhecem algumas variações como pertinentes a sua “boa apresentação”, como é o caso das boinas pizzas ou das saias mais curtas¹⁵⁶.

Tomo como exemplo emblemático o depoimento da aluna “MM” (3º EM/Cav), a qual cheguei seguindo o caminho de vários relacionamentos:

“(...) Desde o início, eu nunca fui muito ligada com Arma, então até eu escolher eu não sabia qual Arma eu queria, eu tive dúvida, e aí eu optei pela Cavalaria e acabei me reconhecendo lá”.

“(...) Eu gosto do Colégio, adoro o Colégio (...) minha relação sempre foi boa aqui, eu construí, não uma personalidade, mas um caráter aqui que, talvez, eu não tivesse construído fora. Por ter disciplina, respeitar os mais velhos, isso ajudou bastante”.

É interessante observar a sutil diferenciação feita pela aluna entre “personalidade” (subjetividade, que permanece sendo dela) e “caráter” (como sendo a matriz axiológica, o conjunto de valores apregoados pelo Colégio, que ela aceita como incorporável a sua personalidade).

“Eu gosto do uniforme. Eu gosto de estar direita, de estar com boina, plaqueta, arrumadinha. Só que certas épocas do ano são muito quentes, e o uniforme atrapalha. No verão, sem ar-condicionado, sem ventilador, fica muito quente pra ficar usando a saia, a calça. Eu acho o tecido muito pesado, mas nada contra o uniforme. Eu gosto. [E a boina?] Eu gosto da boina. (...) Eu uso boina pizza, sempre usei, desde o início. (...) Eu acho a pizza mais bonita” (Al “MM”, 3º EM/Cav).

¹⁵⁶ Faz parte do uniforme feminina uma saia vermelha, para uso em ocasiões festivas. Dita o regulamento que ela deve estar “dois dedos” abaixo do joelho. Mas é hegemônico entre as adolescentes que este cumprimento é menos bonito, e que o melhor é um pouco acima do joelho. Então, o uso mais verificável é uma variação oficiosa, porém consagrada.

Aparece aqui uma releitura interessante: de dentro de uma aceitação que se mostrava tácita da estética dos uniformes, a consideração de que a boina pizza – não regulamentar – é mais bonita, e que isso justifica sua adoção.

“(...) o militar não usa boina pizza. Nós [alunos] pegamos isso pra nós, como uma identidade” (Idem).

Ao mesmo tempo, o que era “bonito” passa a ser identitário, distinguindo um uso fabricado (porque a boina tem de ser transformada em pizza, em um processo de modificação do material) da situação original da peça de vestuário.

“[Sobre o cabelo] Eu não gosto de usar rabo de cavalo, não acho que fique bonito. Eu uso coque. Só que eu não uso a redinha [complemento regulamentar e obrigatório para as alunas que usam o coque]. Como eu sou de Cavalaria, normalmente tem o desfile a cavalo, e aí eu faço trança embutida [na sexta-feira, dia do desfile semanal]. Eles sempre reclamam: põe a redinha! Não posso fazer nada: se você for comprar a redinha aqui no Colégio, custa R\$ 5,00. E tem cabelo que a redinha nem aparece, de tão fino. Se tiver ou não tiver, é a mesma coisa” (Idem).

Mais uma vez, dentro da concordância às normas fixadas pela instituição, se mostra uma opinião pessoal que se impõe sobre a uniformidade: no caso, a obrigatoriedade do uso da rede de cabelo, para as alunas que optam pelo coque.

“[Sobre as unhas pintadas] Quando eu era mais nova, eu sempre vinha com a unha pintada. Assim, tinha época que – Olimpíadas, por exemplo – eu sempre vinha com a unha vermelha, mesmo não podendo. A gente enfia a mão dentro da japona e ninguém vai perceber!” (Idem).

Novamente, a mesma fidelidade que permite concessões: as unhas pintadas são bonitas, por isso é válido usá-las, ainda que submetidas a uma regra de convivência (escondê-las).

“[Sobre o culote] O culote eu gosto, mas teve uma mudança: era o culote apertado, agora é o culote largo (...). Mas ainda tem gente que usa o culote apertado. Muitas amigas falam: ‘hoje tem equitação, então eu já vou com o culote apertado, pra não ter de trocar’. Mas o capitão fala que não, que não pode, que tem de ir com o largo pra trocar na hora da Educação Física. Na sexta-feira, eu geralmente entro com o culote apertado, desfilo, daí eu troco pelo largo. Eu acho que, na minha opinião, é mais confortável o apertado, porque o largo é muito pano, além de ser muito pano, pra você se locomover é

pior do que o apertado, o apertado é como se fosse parte da sua perna” (Idem).

Vários reconhecimentos da inconsistência entre os ditames das regras e as demandas pessoais, seja de ordem prática (o preço da redinha; a chateação de ter de trocar de calça; o conforto do culote apertado), seja de ordem de gosto (unhas vermelhas). E de estratégias de convivência (cabelo fino, a ausência da redinha não aparece; unhas vermelhas escondidas na japona).

“Se você for pensar assim: qual o diferencial, como é que eu posso ver quem é de Artilharia, quem é de Infantaria, Cavalaria, Comunicações? Ou é o símbolo no braço, ou Cavalaria vai estar usando bota, ou Infantaria vai estar usando coturno. Comunicações e Artilharia não tem como se destacar, a não ser a divisa. (...) Quando eu entrei no primeiro ano [na Arma], tinha dia certo para vir com o culote. Você não podia vir todos os dias. E agora não, você vem no dia que você quiser, se você quiser vir todos os dias da semana, se você não quiser usar mais a saia, também não precisa, e pode vir de culote a semana inteira, o ano inteiro, que não faz diferença. Eles só cobram que a bota esteja engraxada [a bota é de uso obrigatório, quando o aluno está de culote]” (Idem).

Mais uma modificação sazonal na rotina promovida pelo atual comando do Colégio (falarei sobre isso no item 6.9); parece estimular a diferenciação interna, já que permite, aos alunos de Cavalaria, distinguirem-se dos demais pela exposição de seus itens identitários privativos: o culote e a bota. O depoimento da aluna marca o reconhecimento, pelos discentes, de que a Artilharia e as Comunicações não detêm essa possibilidade.

“A gente reclama muito e leva pros casos dos colégios aí fora, só que a gente também entende que o nosso colégio é diferente, você não pode ir com o cabelo solto, com a unha pintada, com piercing, batom, maquiagem, do jeito que você quiser. Aqui não. Do mesmo jeito, a gente tenta se adaptar, fazer as coisas que a gente faria lá fora, ou seja, botar um piercing, usar um penteado diferente, só que se adequando ao colégio” (Idem).

Este trecho é quase uma síntese da questão: há o reconhecimento da diferenciação do CMRJ em relação aos colégios civis, bem como a valorização desta identidade; ao mesmo tempo, a afirmação da releitura como uma adequação necessária à convivência.

“[Então esse conjunto de diferenciais tem valor?] *Sim. Pra mim tem valor. (...) Eu acho que o ideal é que seja tudo padronizado, né, todo mundo igual. E eu prezo que cada pessoa seja uma pessoa. Se todos formos iguais vai ser chato. Só que eu acho importante você ter um uniforme, assim, eu gosto do uniforme. Tem gente que odeia, sabe, ter que ficar usando boina... Eu acho bonito, eu gosto que as pessoas me olhem na rua e ‘caraca, ela estuda no Colégio Militar! Que legal!’ Eu gosto de ser vista. No dia que tem 6 de maio, ou 7 de setembro, eu gosto de estar bonita, com o uniforme certo, com todos os botões, com a [uniforme de] gala branquinha, pra todo mundo que passar e me olhar pensar ‘caramba, que bonito!’ Eu vejo tanta gente que... quando eu saio do colégio, eu vou pegar ônibus, e eu tiro a boina, não ando com boina na rua – por medo de perder, também, é caro (...) –, mas eu vejo muita gente que sai do colégio tira a blusa pra fora da calça, e aí eu já acho feio, porque você fica com um aspecto desleixado. Querendo ou não, você está representando o colégio. Eu gosto de estar bonita, apresentável. Mas eu conheço muita gente que não liga. Também não aceito tudo” (Idem).*

Aparece, no trecho acima, a afirmação de que o diferencial do CMRJ é utilizado como uma beleza própria, e que a “montação” é vista como um valor pessoal frente aos observadores civis.

“[quando você faz a ‘montação’, quando você se produz como aluna, esses significados (dos símbolos para o Exército) têm relevância para você?] *Não. Eu sei que a boina é vermelha porque sei lá o quê, mas tem coisas que eu não sabia. Eles não passam pra gente, eles não explicam. Só falam assim: usa. Não dão o motivo pra gente usar (...). [Uso] porque eu acho que é o diferencial do colégio. Nos colégios particulares, é sempre calça jeans e a blusa, e eu acho legal também a diferença do menino pra menina, porque em colégio normal é calça jeans e blusa, igual pra menino e pra menina. Aqui não. Aqui tem a diferença (...). E, também, acho legal que aí fora você é reconhecido. A farda representa o colégio” (Idem).*

O trecho acima funciona como uma síntese entre duas ideias. De um lado, o reconhecimento de que o preenchimento feito pelo Exército em seus símbolos não é ratificado pela estudante; de outro, a confirmação de que a diferença é importante e benquista para a elaboração da identidade pessoal. É assim que é possível chegar à configuração defendida: uma enorme ressignificação que não se expressa – ou se expressa menos – pela modificação da aparência dos itens identitários (como foi o caso das outras ressignificações estudadas – cabelos, piercings, boinas, etc.), mas por um uso canônico e caprichado, regulamentar e afirmativo, porém vazio quanto ao significado atribuído pela Força.

“Eu acho que devia incentivar o uso do uniforme, mas desde o começo. Que tem certas coisas do uniforme... Eu sempre fui certinha, mas porque minha mãe é militar. Quem não tem mãe militar – mãe ou pai militar – talvez não ligue” (Idem).

6.8. Descompromisso e sazonalidade

No transcurso dessa pesquisa, assim como surgiram questionamentos sobre o que leva os alunos a aderirem e a recusarem os significados propostos pelo CMRJ, também apareceram, em complemento, inquirições quanto à participação do próprio Colégio nesse processo: *quanto, e de que maneira, o CMRJ contribui para viabilizar a conduta alternativa dos discentes?* Na superfície, é mais fácil ver a atuação institucional trabalhando segundo a pedagogia patronímica, tentando a inculcação do *espírito militar* (CASTRO, 1990) sobre o solo paradigmático da pedagogia do guerreiro (MAGALHÃES, 2010). Examinando as interações, porém, surgem apontamentos sobre como os atores militares participam favoravelmente das apropriações dos estudantes.

Quando falamos de *espírito militar*, devemos ter em mente que, dos profissionais que passaram pelas escolas de formação e compartilham dessa unidade de comportamento, espera-se uma atuação favorável à manutenção dos códigos militares. Essa atuação deve ocorrer, também, no espaço não contemplado pela normatização, preenchendo – com um estofamento condizente aos interesses maiores do Exército – a miríade de imponderáveis que se materializam no dia-a-dia.

Valho-me – guardando o necessário distanciamento – do argumento de ZIZEK (2008, p. 481) sobre o “código vermelho” dos militares americanos, conforme dramatizado no cinema:

“Recordemos Questão de honra, de Rob Reiner, um filme sobre dois fuzileiros navais norte-americanos acusados de assassinar um colega e levados à corte marcial; o promotor afirma que o ato foi premeditado, mas a defesa (...) consegue provar que os réus seguiram o chamado ‘código vermelho’, a regra não escrita da comunidade militar que autoriza a surra noturna clandestina de um colega que trai os padrões éticos dos fuzileiros navais. Esse código tolera o ato de transgressão, é ‘ilegal’, mas ao mesmo tempo reafirma a coesão do grupo. Deve permanecer sob o manto da noite, não admitido,

impronunciável; em público, todos fingem não saber de nada e até negam enfaticamente a sua existência (...). Embora viole as regras explícitas da comunidade, esse código representa o 'espírito de comunidade' em seu aspecto mais puro, e exerce uma forte pressão sobre os indivíduos para que encenem a identificação com o grupo".

Depurando a comparação: dela, pretendo salvar a afirmação de que sempre existe uma norma não registrada, de conhecimento tácito pelos profissionais, a qual é acionada para preencher os vazios da regulação explícita. O “código vermelho”, em questão, é uma regra não dita, muito menos escrita, mas de ciência de todos e que entra em vigor com a anuência implícita dos profissionais.

Em ambientes ocupados apenas por militares – como são, exemplarmente, as unidades do corpo de tropa – as regras escritas não precisam ser evocadas o tempo todo. A conduta certa (e, em contrapartida, a errada), sendo o tecido do *espírito militar*, é de conhecimento de todos – inclusive daqueles que dela se desviam. Assim sendo, o controle mútuo, afirmado nas normas, acontece apoiado nessa formação primordial.

Sendo os Colégios Militares aquela exceção ao funcionamento estandardizado das escolas de formação – os alunos não *são* militares, mas, em certo sentido, *estão* militares por um período e em determinadas situações –, ocorre uma singularidade que é, como reiterado diversas vezes nesta investigação, um dos valores do objeto de pesquisa para o entendimento maior da própria Força Armada: nem todos compartilham do mesmo *espírito militar*, nem estão sujeitos aos mesmos interditos.

Como um complicador, os profissionais que dividem o cotidiano do Colégio não são todos do Exército – sequer são todos militares. Partilham do espaço oficiais e praças das três Forças Armadas, bem como das Forças Auxiliares (Corpo de Bombeiros e Polícia Militar). Como se não bastasse essa diversidade para “diluir” o *espírito militar* e dificultar sua evocação como juiz dos casos não previstos, partilham, também, professores civis (quase 50% do corpo docente).

Retornemos a ZIZEK (2008, p. 482) e ao “código vermelho”, desta vez transpostos ao caso das torturas em Abu Ghraib:

“É por isso que é ridícula a garantia do comando do Exército dos Estados Unidos de que não foi dada nenhuma ‘ordem direta’ para humilhar e torturar os prisioneiros; é claro que não, pois como sabem muito bem todos os que estão familiarizados com a vida do exército, não é assim que as coisas são feitas. Não há ordem formal, nada é por escrito, há apenas uma pressão não oficial, sugestões e diretrizes dadas em particular, do mesmo modo que não se transmite um segredo sórdido...”

Liofilizando bastante a comparação, fico com o caráter subliminar desse conjunto de diretivas, com sua natureza de subentendimento, o que demanda a existência de um forte consenso do grupo. É onde parece residir a fragilidade específica dos acionamentos do *espírito militar* para a situação dos Colégios Militares, em especial o CMRJ: o conjunto de mantenedores dessa matriz axiológica, aqueles que, também implicitamente, são esperados como materializadores do código, não agem como esperado.

E não agem por diversas razões, agrupáveis em, pelo menos, duas categorias: de um lado, não agem porque suas formações são diferenciadas demais, e aquilo que seria tomado como obviedade, dentro das escolas de formação do Exército (penso aqui, como exemplo máximo, na AMAN), se matiza em tantas variações que não pode mais ser objetivado em intervenções cotidianas. De outro lado, os Colégios Militares não são espaços totalmente controláveis, não se comportam como panópticos favoráveis à “palavra-do-Pai” (ZIZEK, 2008); de onde surgem divergências pelos próprios profissionais, cada um deles relendo seu papel frente àqueles estudantes que não são militares, como eles são.

Além desta atuação dos atores militares favorável às apropriações feitas pelos estudantes, que, entendo, é um favorecimento individual, nascido das relações mais próximas (que chamo, bem genericamente, de um *descompromisso*), identifico um outro favorecimento, este de caráter mais sistêmico.

Trato, agora, da *sazonalidade* imposta pela gestão burocrática de pessoal e seus efeitos sobre o processo educacional dos Colégios Militares.

É preciso observar três temporalidades em coexistência dentro do CMRJ: de um lado, os comandantes, nomeados para períodos de dois anos, prorrogáveis por

mais um. São estes os grandes responsáveis pelo cumprimento das normas, pela manutenção das rotinas, e, em linhas gerais, pela expressão do *espírito militar* dentro dos aquartelamentos. É claro que essa missão é facilitada, como já observei, naquelas organizações militares em que todos os membros partilham o consenso dos significados, o que não é, como enfatizado, o caso dos Colégios Militares.

A segunda temporalidade é a dos professores, os quais são alocados nos Colégios – sendo civis ou militares – sob uma perspectiva geral de permanência bem mais longa (às vezes a carreira toda: 25 anos, no caso dos civis).

E a terceira é a dos alunos, que podem permanecer, em alguns casos, apenas um ano no CMRJ – saindo para acompanhar seus responsáveis quando os mesmos, sendo militares, são transferidos – ou, no máximo, os sete anos do curso completo.

É preciso aproximar-se dessas temporalidades diferentes e, vendo-as como actantes, compreender sua influência nas interações dos demais atores.

Os comandantes não possuem formação na área de ensino; ao mesmo tempo, guardam enorme poder discricionário sobre o dia-a-dia do educandário. Contrapondo-se à expectativa de que, por se tratar de uma gestão burocrática, não deveria haver personalismo em seus comandos, eles são sempre tentados a imprimir suas marcas sobre os locais que comandam, o que, quando esta impressão é superficial, se traduz em obras, realocações de repartições, investimentos mais cosméticos; porém, quando a impressão é mais profunda, chega à mudanças curriculares, alterações profundas na vivência dos docentes e, como consequência, transformações agudas no clima organizacional dos Colégios.

Mas estes comandantes, os que mais podem (e que menos conhecem), são também os que menos permanecem. É fácil perceber – fruto de uma observação mais alongada no tempo – como aqueles que têm ao seu lado a temporalidade maior (caso dos docentes) se valem dela para “esperar a tempestade passar”: aguardar, procurando manter o *status quo*, que o comandante mais incômodo seja transferido.

A observação do lapso maior de tempo – e, aí, evoco minha experiência pessoal trabalhando há quinze anos no SCMB – permite ver esse jogo de forças acontecendo: quem mais pode e menos sabe (o comandante) tentando imprimir sua marca – contra o esperável de uma gestão burocrática –; e quem menos pode e mais sabe (os professores) lançado mão da lassidão como uma macro-estratégia de inação.

Entre eles (comandante de um lado, no curto prazo; professores de outro, no longo prazo) estão os alunos, com seus objetivos imediatos e suas expectativas de horizonte próximo. Em diversos depoimentos, os mesmos acusaram o quanto que as rotinas mudaram entre suas admissões ao Colégio – privilegiando, aqui, as declarações daqueles discentes com maior tempo de educandário – e os dias de hoje. Criando, com isso, um enorme ceticismo contra a instituição, adubado pelas frustrações reiteradas das expectativas.

O que valia em um ano, no outro não vale mais; o que era “bacana” em um comando (ciclo de dois ou três anos) foi desfigurado pelo comandante seguinte. Aquilo que um comandante procurou impulsionar e era de interesse dos alunos, foi embotado pela letargia camuflada dos professores; aquilo outro que mexeria fundo no conforto dos estudantes – graças a Deus que os docentes não deixaram acontecer!

Ainda que a burocratização exista para garantir que a instituição, sendo maior do que todos, possa se preservar para além desses fugazes combatentes que juraram morrer pela Pátria (e por isso devem ser pensados como substituíveis, por mais valorosos que sejam), na perseguição aos atores o que transparece é o desejo de tatuar uma marca pessoal, posto que o exercício do comando é sempre uma instância de avaliação do mérito para promoções futuras. Mas é neste fazer e não-deixar-fazer que se instaura o terreno favorável às reeleições, porque tudo parece ganhar a leveza de certa fugacidade.

Concluo, então, afirmando que existe uma colaboração oficiosa dos profissionais do Colégio para um ambiente favorável aos interstícios de que se aproveitarão os discentes em suas ressignificações. Esta colaboração é, em certo sentido, um efeito colateral e não esperado da burocracia e da vontade de

uniformização inerentes às Forças Armadas. Porque, na construção cotidiana, quem tem o poder e a oportunidade de se fazer diferente, de se perenizar na singularidade de algum legado pessoal, não hesita em intervir em variados graus de intensidade, independentes do conhecimento possuído quanto ao objeto de intervenção. E quem, na contrapartida, tem interesse na manutenção das rotinas, agirá, como possível, na defesa delas.

6.9. As resistências passivas e ativas

Ainda que privilegiando o não-enfrentamento como conduta de convivência principal, esta investigação não pode se furtar àqueles casos em que os alunos “bateram de frente” com as autoridades dentro do CMRJ. Faz-se necessário um mínimo de registro de quando não foi pela inação que as diferenças se equalizaram.

Os dois casos apresentados a seguir ocorreram com o mesmo aluno. Chamo a atenção, de antemão, para o conflito entre sujeitos não incluídos, de maneira igual, no mesmo consenso sobre o *espírito militar*. Ou seja – como alinharei no item anterior –, o ruído que ocorre quando um dos envolvidos não pactuou a mesma aceitação dos valores, principalmente quanto à subordinação hierárquica.

O caso do alojamento alagado – O Al “D” (3º EM/Com), em março deste ano, ao término do treino da equipe de atletismo, foi trocar de roupa no vestiário destinado para isso. Só que o local estava alagado (problemas já históricos de encanamento) e, para não molhar os pés, deixou para colocar o tênis do lado de fora do vestiário.

Neste momento, foi abordado por um monitor de alunos¹⁵⁷ – o qual, nesse caso, era um sargento fuzileiro naval – que mandou que ele entrasse no vestiário para colocar o calçado. O aluno argumentou que não dava para calçar dentro do cômodo porque estava tudo alagado, ao que o monitor respondeu que o problema não era dele e que o aluno tinha de trocar de roupa no local a isso destinado. Novamente, o aluno disse que não ia fazer o que lhe era mandado, e que calçaria o

¹⁵⁷Monitores de alunos são praças (sargentos e subtenentes) das Forças Armadas ou Auxiliares, alocados nas companhias de alunos, que têm a missão, também, de cuidar da disciplina dos alunos.

tênis lá dentro, se o monitor tirasse o seu coturno e o colocasse dentro do vestuário, com ele. O monitor mandou de novo – aí, já estavam aos gritos –; o aluno disse que não, mais uma vez.

Neste momento, ultrapassando uma fronteira subliminar e fundamental, o monitor perguntou ao aluno se ele “queria resolver lá fora”, ou seja, se o aluno queria que eles resolvessem a questão brigando fisicamente. O aluno disse que sim, o que quebrou a expectativa do profissional, porque percebeu que – como em um jogo de pôquer no qual se blefa – não poderia, de jeito nenhum, partir para a agressão física contra um discente do colégio.

Nesta hora, o sargento disse que iria participar o aluno, ou seja, registrar a transgressão disciplinar e encaminhá-la à CiaCom, para que o discente fosse punido pelo episódio. Segundo depoimento do estudante, o monitor afirmou que ninguém acreditaria na história dele ter chamado o estudante para a briga, o que, de fato, não foi incluído na descrição constante da parte disciplinar.

Dissecando o episódio, percebo que o problema começa, exatamente, na ausência de consenso em relação às condutas tácitas entre militares e as especificidades da relação com alunos do CMRJ.

O monitor evoca, não só sua posição hierárquica, como os comportamentos típicos das escolas de formação, nas quais a figura da autoridade é inquestionável.

Quando o aluno, questionando isso que deveria ser uma premissa da relação entre eles, diz que não vai fazer o que foi mandado – e aí não se trata mais da inação (“preferia não”), mas de uma ação contrária, de um enfrentamento da autoridade – ocorre a desestabilização do profissional, o qual, sem maiores recursos, apela para o discurso da virilidade: “quer resolver isso lá fora?”.

O que talvez tenha sido dito em um ímpeto se mostra uma jogada errada, porque o aluno não se deixa intimidar – talvez por saber que o profissional não levaria seu desafio às últimas consequências – e “paga para ver”: com isso, ganha a jogada.

Ao término, o aluno calçou o tênis do lado de fora. Foi participado pelo profissional por “trocar de roupa em local não destinado para isso”, bem como por desrespeito para com o monitor (“ele gritou comigo”). Como de praxe, é dada a oportunidade ao acusado de se defender (as chamadas “Razões de Defesa” – RD). Neste documento, o Al “D” descreveu o ocorrido conforme registrei aqui, mencionado que, caso fosse necessário, poderia dispor, como testemunhas, de alguns alunos atletas de vôlei que presenciaram a discussão.

Até hoje, passados três meses do ocorrido, o aluno não obteve resposta à sua RD. E também não foi punido.

O caso da ausência da boina – Mais ou menos na mesma época do episódio anterior, o Al “D” (3º EM/Com) estava andando pelo Colégio, sem estar com a boina na cabeça, quando foi admoestado por um Oficial, para que colocasse a boina.

O militar gritou: “Aluno, volte e venha com a boina na cabeça!” – entendamos, aqui, que essa ação de “voltar” é uma forma de castigar pela repetição: faça de novo, porque você não estava fazendo do jeito certo.

Segundo seu depoimento, o Aluno “D” pensou em obedecer a ordem, até porque reconhecia que estava errado (todos os deslocamentos dentro do CMRJ, por locais descobertos – ou seja, sem teto – devem ser feitos com a boina na cabeça). Só que o Oficial estava comandando o Esquadrão de Cavalaria, e, quando intimou o aluno a “voltar e vir de novo”, chamou a atenção de todos os cavalarianos que estavam em forma.

Todos os alunos passaram a espectadores da pequena punição. Todos iriam ver o Aluno “D” subir de novo pelo percurso que descera e, de boina na cabeça, passar novamente pelo oficial de Cavalaria.

Esse contexto mudou a disposição do aluno admoestado. Não se tratava mais de, reconhecendo um erro prosaico e comum dentro do CMRJ, cumprir uma pena mínima de andar alguns metros a mais.

Tratava-se, agora, de humilhar-se na frente de alunos de outra Arma – e vamos nos lembrar, aqui, da rivalidade entre elas e a particular antipatia de todos para com a Cavalaria, pelo que essa usufrui do *status* infundado de ser a melhor das Armas –, de se tornar assunto para gozações posteriores, dentro do cotidiano escolar.

O Aluno “D” resolveu não obedecer. Como mais um exemplo de oposição, de enfrentamento ou invés de inação, ele continuou descendo sem boina, apesar dos novos chamados do oficial. Por isso foi participado, ouvido em suas razões de defesa e punido disciplinarmente.

Os dois casos relatados exemplificam ocorrências algo comuns no CMRJ, porém não priorizadas nesta investigação. A inação parece permear de maneira mais profunda a relação dos discentes para com o educandário, como uma habilidade – ou mesmo uma disposição corporal – que é aprendida no convívio dentro do Colégio.

No mesmo processo em que os dispositivos postos pelo Exército intentam uma subjetivação específica, estamos vendo o desenvolvimento de maneiras de conviver alternativas: todo este rol de estratégias de não-enfrentamento ajuda a configurar um outro sujeito, que é o aluno do CMRJ.

Ainda assim, não poderia passar ao largo de ocorrências de enfrentamento concreto, objetivo, infelizmente frequentes dentro do Colégio. E deles destaco – como ficou claro também neste segundo exemplo – o conflito entre sujeitos que não acordaram, nos mesmos termos, uma única submissão à regra; que não pactuaram se submeter, exatamente, ao mesmo código disciplinar.

Daí que o aluno pode, no primeiro caso, não calçar o tênis dentro do vestiário (ainda que tenha sido participado – porém não punido – pela desobediência) e, no segundo evento, não reverter o percurso para cruzar de novo – agora com a boina na cabeça – pelo Oficial (ainda que tenha sido participado – e, desta vez, punido – pela desobediência).

6.10. O banho de piscina



Figura 127: Pulo na piscina, 2014 - momento I

Em 2002, o comando do CMRJ tomou conhecimento de uma brincadeira dos formandos do 3º EM, planejada para aquele ano. Tratava-se de pular fardado na piscina, após o término do ano letivo¹⁵⁸. Tomada como uma transgressão disciplinar – algo paradoxal, posto que os adolescentes não eram mais alunos de fato –, a travessura foi reprimida segundo a pior interpretação possível: uma afronta aos símbolos do Exército representados no fardamento; uma desonra ao compromisso assumido pelos discentes; uma vergonha que não poderia ser permitida, contra o nome e a tradição do CMRJ.

Reagindo a esta leitura da comemoração dos estudantes, o comando de então determinou que os soldados da CiaCSv (responsáveis, em condições normais, pela manutenção e segurança das instalações) fossem deslocados para, cercando a piscina, impedir o banho coletivo.

¹⁵⁸Colaborou para a exequibilidade da brincadeira o fato de que as avaliações do 3º EM, no intuito de que os alunos estejam em condições de competir nos diversos certames para ingresso no Ensino Superior, terminam antes das avaliações dos demais anos. Assim sendo, os concluintes do Ensino Médio cumprem todas as obrigações necessárias à sua diplomação ainda no começo de dezembro (ou até antes). A partir de então, passam a ocupar uma espécie de “limbo” disciplinar: não são mais alcançáveis pelo regulamento e o CMRJ não detém o direito de reter-lhes nenhum documento (diploma ou histórico escolar), nem obstaculizar seu prosseguimento nos estudos.

A medida, no que teve de visualmente traumática – soldados barrando alunos!?! –, foi bem pouco efetiva: alguns estudantes conseguiram pular, em algum momento (porque era logisticamente impossível manter uma guarda diuturna na piscina), e a grande questão por detrás, ainda que não formalizada naquele momento – o que estes jovens estão pensando da farda que usam? Que valor eles reconhecem nela? – seguiu censurada, ainda que subliminarmente.

O banho de piscina, imaginado sem uma liderança central, em um tempo em que as mobilizações ainda não se davam fortemente apoiadas nas redes sociais, foi pretendido como um prenúncio dos *flash mobs*¹⁵⁹ posteriores.



Figura 128: Pulo na piscina, 2014 - momento II

Em sua pretensão “carnavalizadora”, o banho materializou o momento em que os alunos se puseram a salvo de todas as normas, regulações e interditos seguidos ao longo dos anos. Não guardou nenhum objetivo de afronta, crítica ou mínima reclamação contra os uniformes: antes, foi uma explosão de pluralidade, ainda que recatada, frente à subsunção imposta pelo fardamento.

Em 2004, o fim de um ciclo de comando e o início de outro – evidenciando o efeito de desconstrução que a sazonalidade detém contra a perenidade das tradições – trouxe uma radical mudança quanto ao tratamento dado ao banho de

¹⁵⁹ “Flash Mobs são aglomerações instantâneas de pessoas em certo lugar para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, estas se dispersando tão rapidamente quanto se reuniram. A expressão geralmente se aplica a reuniões organizadas através de e-mails ou meios de comunicação social, notadamente pelas redes sociais digitais” Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_mob

piscina, o qual começara a ser esperado pelos terceiranistas quase como uma festividade do calendário escolar: o comando determinou que, se era para haver o banho, que ele fosse conduzido pelo próprio comandante.

Existe uma rica complexidade nesta decisão, sobre a qual quero apontar, apenas, alguns pontos principais.

Primeiro, o reconhecimento, pelo comando, do quão pouco frutífera era a oposição frontal à brincadeira; entendeu-se que o enfrentamento valorizava a transgressão e dava-lhe corpo, arregimentava mais discentes, além de uma publicidade negativa para além dos portões do Colégio (lembramos que, como já afirmado, comandos são vitrines para a avaliação dos comandantes, na expectativa de promoções futuras).

Segundo, que a cooptação da festividade deveria servir para esvaziá-la; ainda que, conforme foi alertado na ocasião, houvesse o risco desse esvaziamento, caso ocorresse, abrisse espaço para alguma outra ideia mais radical e traumática, já que o sentimento de livrar-se das normas permanecia intocado.

Terceiro, que a ação de chamar para si o comando da atividade esconde o fato de que ela nasceu iminentemente “incomandável”, e formalizá-la seria, quando muito, um jogo de aparências para salvaguardar os pilares da instituição militar: a hierarquia e a disciplina¹⁶⁰: parecer, enfim, que o CMRJ ainda detinha algum poder sobre aqueles ex-alunos.

¹⁶⁰ “As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, são constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, e destinam-se a defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei [sublinho meu]” (Estatuto dos Militares, art. 2º).



Figura 129: Pulo na piscina, 2014 - momento III

Desde então, a conduta dos comandos que se seguiram tem sido esta: aceitar o banho de piscina para os concludentes do terceiro ano, a partir do momento em que os mesmos, tendo cumprido com todas as obrigações escolares necessárias à sua titulação, conquistaram o status – ainda que de fato, mas não de direito – de ex-alunos.

É também inegável que estamos tratando, aqui, de uma *invenção de tradições* (HOBSBAWM e RANGER, 2012). Nos dias de hoje, mais de uma década passada do início dessa transgressão festiva, fala-se, nas entrelinhas do discurso oficial, no “tradicional banho de piscina dos alunos do 3º ano”.



Figura 130: Pulo na piscina, 2014 - momento IV

As cinco imagens que ilustram este item do capítulo sequenciam o último banho ocorrido: 2014. Na primeira, transbordam elementos da espontaneidade juvenil e uma verdadeira coleção de releituras, ressignificações e apropriações

criativas que, de nenhuma forma, apontam para uma oposição ou rejeição dos uniformes. Vemos culotes cor de pele que, de tão justos, parecem ausentes; cabelos soltos sem coques ou redinhas; camisas para fora das calças. A expectativa do pulo, paradoxalmente organizada, é um mostruário do apego livre pela farda, do amor singularizado pelas vestes.

Na segunda, boias ocupam o centro da cena. Lembrando dos detalhes a que chegam as interdições dos uniformes – características dos cordões; comprimento dos brincos; tonalidade das unhas... – parece uma loucura a tolerância (ainda que não uma aceitação) dos salva-vidas roxos e azuis, além das boias de braço laranjas.

Na terceira, o uníssonos do pulo. Não posso afirmar, mas, muito provavelmente, o comando para o salto foi dado pela mais alta autoridade presente, ou por alguém com essa delegação (preservando, ainda que pelo avesso, a hierarquia das atividades castrenses).

Na quarta, eles estão dentro d'água. Adolescentes na festa de sua juventude. Tubarões infláveis, colchões de ar cor-de-rosa... e, ao fundo, a plateia dos demais alunos, antecipando sua reinvenção autorizada, de singularização dionisíaca.

Na quinta, por fim, a consumação. Alunos já saindo da piscina, tendo cumprido seu ato livre de aceitação, nos próprios termos, das regras, da história, da Pátria vestida nos trajés. Os profissionais do Colégio, circundando a piscina, garantiram a ordem e a segurança de seus alunos.



Figura 131: Pulo na piscina, 2014 - momento V