

VIII Encontro Nacional de Estudos do Consumo
IV Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo
II Encontro Latino-Americano de Estudos do Consumo
Comida e alimentação na sociedade contemporânea
9, 10 e 11 de novembro de 2016
Universidade Federal Fluminense em Niterói / RJ

ESTAMOS ALUNOS:

Um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Fábio Facchinetti Freire¹

RESUMO

Este trabalho sintetiza resultados da tese de mesmo nome defendida em 2015, na qual buscou-se compreender a relação dos alunos do CMRJ para com os itens identitários dos quais o Exército se vale no processo de subjetivação daqueles adolescentes. Entendemos que o *ethos militar* se expressa por uma “montagem” do profissional da guerra que se vale de fardas, de técnicas corporais e de linguagem. O desenvolvimento da etnografia mostrou a ocorrência de uma complexa rede de apropriações desses itens pelos estudantes – os quais se valem de sua condição ímpar de *não serem militares* (alunos permanecem civis ao longo de todo o curso e não seguem, necessariamente, a carreira militar), mas, em certo sentido, de *estarem militares* (porque imersos em uma rotina escolar que busca sua subjetivação) – e de ressignificações, por meio das quais surge um *militar customizado*, ou “ao gosto do freguês”. A pesquisa descreveu estratégias para a recriação desses itens, as quais sempre evitaram o enfrentamento e a contestação, de onde o conceito formulado de *inação*, como aquela interação que, “à Bartleby”, coloca-se pelo não agir. O Exército, por sua vez, estabeleceu um tipo também muito peculiar de tolerância ou aceitação, como reconhecimento tácito de que não detém, para com os discentes, dos mesmos instrumentos de disciplinarização dos quais faz uso quando interage com seus alunos profissionais. A tese a que este trabalho se refere, teve resultados parciais anunciados no 7º ENEC, quando já se desenhavam as apropriações sobre os itens do Exército, pelos alunos, como novas composições e arranjos da subjetividade, como formas de apropriação muito particulares e criativas entre esses jovens, as quais contribuem para um importante redesenho dos desejos e da imaginação criativa.

PALAVRAS-CHAVE

sociologia dos militares – estudos do consumo – identidade

¹ Doutor em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). fabiofreire1965@gmail.com

1 – Introdução

O Exército Brasileiro (EB) mantém uma rede de estabelecimentos de ensino voltados à educação básica, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio: são os Colégios Militares (CM)². Propostos sob o argumento assistencial – ou seja, de amparo aos dependentes dos militares frente às vicissitudes intrínsecas à carreira das Armas – desde a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), os CM prestaram-se fortemente à reprodução da oficialidade castrense, servindo à seleção e preparação de quadros para as escolas de formação destes oficiais (CUNHA, 2006 e 2012). Esta dualidade entre as finalidades – ser assistencial e ser preparatório – acompanha a história dos colégios, sendo a segunda finalidade a mais marcante para a identidade dos estudantes.

O presente trabalho sintetiza resultados de tese defendida em 2015³, a qual estudou a identidade contemporânea dos alunos do CMRJ. Seu interesse veio dessa condição exclusiva dos discentes, que é a de não serem militares (nem escolherem em prioridade, ao fim do curso, a carreira das Armas), mas estarem sujeitos à subjetivação copiada das escolas de formação castrense, pelo qual o Exército busca reproduzir o *ethos militar*⁴, como herança do tempo em que os CM serviam fortemente à reprodução da oficialidade.

Consideramos que nessa tentativa de reprodução, o EB lança mão de itens identitários como as fardas (que pretendem ser muito mais que uniformes), as posturas corporais (gestos, cuidados com o corpo e interdições que devem garantir a pertença ao grupo seletivo), e a linguagem (não só o vocabulário específico e as acepções restritas, mas os hinos, canções e saudações dos iniciados). Esses itens foram tratados como dispositivos, em sentido ampliado por Agamben⁵ (2007a, 2009) a partir de Foucault (2007).

A pesquisa mostrou que os alunos se apropriam desses itens identitários, relendo-os e os ressignificando. Este “uso alternativo” permite o surgimento de um “militar à la carte”, o que só é possível pela especificidade da condição de não-militar dos discentes, bem como da participação velada daqueles que, sendo responsáveis pela transmissão do *espírito militar*, aceitam a alternatividade dos resultados.

Ao longo da investigação, ficou claro o grande valor heurístico dos alunos do CMRJ, por conta de sua condição vestibular, fronteira entre dois universos em tangência: o civil e o militar. Esta é uma posição que, pela exceção, favorece a observação dos rituais, das cerimônias, da dinâmica dos costumes, e que tem a colaborar com a compreensão do ensino militar em geral e a própria instituição do Exército.

² Os CM, com suas respectivas datas de criação, são: Rio de Janeiro (1889); Porto Alegre (1911); Fortaleza (1919); Belo Horizonte (1955); Salvador (1957); Curitiba (1958); Recife (1959); Manaus (1971); Brasília (1978); Juiz de Fora (1993); Campo Grande (1993); Santa Maria (1994) e Belém (2015).

³ “Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC – Rio, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Isabel Mendes de Almeida.

⁴ Sobre como o *espírito militar (ethos militar)* é reproduzido na principal das escolas de formação – a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), responsável pela formação dos oficiais do Exército Brasileiro – ver CASTRO (1990).

⁵ Para Agamben (2009, p.40), um dispositivo é “qualquer coisa que tenha a capacidade, de algum modo, de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Quanto à metodologia, entendemos como necessária uma abordagem que, além de horizontalizar a relação entre os atores, privilegiando as interações entre eles sobre possíveis hierarquias do tipo “estrutura – agência”, ampliasse a própria concepção do que trataríamos como atores, considerando humanos e não-humanos (os itens identitários), para o quê lançamos mão da sociologia das associações, como prescrita por LATOUR (1994, 2000), bem como da Teoria do Ator-Rede (LATOUR, 2012).

A tese foi organizada em dois momentos, separados por distâncias distintas quanto ao objeto. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica e a história dos CM, inserida na história mesma da instituição castrense. Introduzimos o que passamos a tratar de “pedagogia patronímica”, como a intencionalidade do Exército em replicar seu *ethos* por meio de práticas organizadas, partindo do culto à memória idealizada de vultos e feitos históricos, por meio de suas escolas de formação. Ainda neste momento, etnografamos, no CMRJ, três das principais cerimônias pelas quais passam os discentes dos CM, a saber: a entrada dos novos alunos e a entrega da boina garança (compondo a admissão à condição de alunos) e o aniversário do CMRJ, o “seis de maio”.

Metaforizamos esta organização da tese em termos de distância porque esta primeira parte, parecendo ser um olhar ainda afastado das minúcias cotidianas do colégio e da dinâmica minúscula das interações, é, ainda, a etnografia do instituído, a descrição que privilegia o tratamento dado pelo EB ao emprego dos itens identitários no processo de subjetivação que, pela pedagogia patronímica, intenta a reprodução do *espírito militar*.

Já a segunda parte, composta da “perseguição aos atores” – como apregoa a Teoria do Ator-Rede – vem a ser o olhar próximo, íntimo, que acompanha o instituído em suas contradições, possibilitando perceber de que maneira os alunos releem e se apropriam dos dispositivos que os deveriam sujeitar, devolvendo-os sob uma ressignificação que não é subversiva ou contestatória, mas uma forma própria de aceitação e convivência.

Entre as duas partes, marcando essa aproximação metafórica, a pesquisa incluiu, a título de *interlúdio*, uma pequena descrição memorialista de nossa própria experiência, como militar, quanto à subjetivação nos moldes da pedagogia patronímica. Tratou-se da cerimônia de juramento à bandeira brasileira, realizada na Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEEx, Campinas, 1982. Esse exemplo pessoal ecoa a rede de repetições perpetradas pelo EB no intuito de afirmar a Pátria como espaço ecossimbólico, no sentido que desenvolvemos com BERQUE (1994, 2008, 2010a, 2010b, 2013a, 2013b).

Para este trabalho que busca sintetizar os resultados da tese, vamos nos ater a alguns exemplos observados de releitura, apropriação e ressignificação, bem como aos mecanismos para sua efetivação, remetendo, quando necessário, a outras partes da investigação. Ao fim, apresentaremos as conclusões a que chegou a pesquisa.

2 – *As manhãs do CMRJ*: aspectos da rotina que são identitários e suas releituras.

Os CM em geral – e o CMRJ em particular – não são escolas de bairro. Queremos dizer que as características de constituição de seu alunado impõe uma dispersão geográfica específica para este público, diferente daquela

encontrada na maioria das escolas da educação básica. Os discentes, em sua maioria, não moram perto do Colégio. Sendo 75% dependentes de militares (que usufruem do CMRJ por sua finalidade assistencial), tendem a residir em bairros da periferia mais pobre da cidade. Isso impõe sacrifícios singulares às crianças e aos adolescentes, em nome de uma qualidade apregoada, principalmente, pelos ótimos resultados expressados pelo CMRJ nas seleções para o ensino superior. Acordar mais cedo; viajar para ir e voltar do colégio; dormir menos. Os horários normais de entrada e saída são estendidos por conta de atividades específicas do *ethos militar*, como a reunião dos alunos, antes do primeiro tempo de aula, em suas “Companhias de alunos” (CiaAl) correspondentes. Estas, por sua vez, são estruturas organizacionais copiadas das Forças Armadas, e que, reunidas, compõem o “Corpo de Alunos”⁶. Entendendo estas e outras diferenças como partícipes da subjetivação dos discentes, sejam indiretamente – como sacrifícios impostos pela condição de aluno do CMRJ –, sejam diretamente – como a participação compulsória em atividades da vivência castrense, como a rotina nas CiaAl –, destacamos uma prática de releitura, apropriação e ressignificação: a “apresentação da turma”.

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 aula⁷. À luz do regulamento: 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 chefe fala ao professor: “aluno ‘x’, chefe de turma, apresento a turma ‘y’ pronta para a aula”. Este é um dos rituais generalizados pelo EB a partir de modelos oriundos das escolas da linha bélica. A “apresentação da 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 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

⁶ Nas escolas militares, o “Corpo de Alunos” (assim como, na Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN –, o “Corpo de Cadetes”) designa uma instituição dentro da instituição. Esta reunião dos discentes possui normas e regulamentos próprios, código de ética (sobre a finalidade deste código, ver: CÂMARA, 2011) e representa o órgão responsável pelos alunos dentro do Colégio.

⁷ A “apresentação da tropa” é um dispositivo no qual quem exerce o comando de um grupo de militares passa esse comando para o superior hierárquico (no caso, o professor) para que se inicie a atividade prevista (no caso, a aula).

“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 eles, McLaren coloca o de “santidade”, que – seu estudo de caso, se refere a uma escola católica – 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 modo que a oração, no caso da escola católica, 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 (imóveis, sérios e em silêncio), 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, 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. Em uma quantificação aproximada, estimamos que, nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, somente em 20% a 30% das aulas a apresentação é exigida e realizada como preconizado⁸, e, no 3º ano, 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.

⁸ Destacamos a questão do “como preconizado” porque, muitas vezes, a apresentação ocorre descaracterizada, 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!”

Chamamos a atenção, aqui, para o convívio entre dois dispositivos: a “apresentação da turma”, 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, 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!*”): na verdade, um *contradispositivo*.

Vários outros exemplos foram recolhidos, ao nível da rotina diária das aulas, que podem ilustrar, tanto a reprodução de práticas originadas nas escolas de formação do EB que têm a finalidade de desenvolver o *espírito militar*, como das correspondentes releituras, da parte dos estudantes, que têm o objetivo de viabilizar uma forma pessoal de vivenciar a discência. O curto espaço destinado a este relato não possibilita outros episódios. Passemos aos encantamentos e aos desencantamentos do CMRJ.

3 – *O processo de encantamento e de desencantamento: o culto ao grau e a distribuição de prêmios*

A pedagogia patronímica a que fizemos referência baseia-se naquilo que MAGALHÃES (2010) trata como uma *pedagogia do guerreiro*. Utilizamos este conceito como o paradigma sobre o qual a realidade vai se desdobrar, e que é feito 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 da própria morte (possível e, muitas vezes, esperada). O fundo paradigmático encontrado em todas as escolas militares – que acaba reverberando sobre os CM – apresenta a seguinte imagem:

A metáfora da escalada – atravessar um curso militar, qualquer que ele seja, é alcançar, com sacrifício, um topo, o ponto mais alto, o cume da montanha. É chegar onde poucos chegaram, acima de todos os demais. Para tanto, é imprescindível a abnegação, o martírio do corpo e da mente. Para dar força aos candidatos, hinos e canções, mensagens e insígnias, túmulos em destaque, espaços (ruas, prédios, praças) batizados que evocam antepassados, 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 os outros superando-se, eles devem sofrer, “ralar” para alcançar os objetivos da aprendizagem, *porque só deve haver um*⁹. É sobre essas premiações que trataremos agora, como *distinções dentro das distinções*¹⁰, bem como – se elas promovem um encantamento dos alunos – do correlato desencantamento dos discentes para como o “culto ao grau”.

⁹ 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.

¹⁰ Considerando que a primeira distinção já foi alcançada por todos, que é, como inculcado pelo EB, ter entrado para o “Colégio Militar”.

Chamamos de “culto ao grau” a distorção encontrada nas escolas e cursos de formação do EB, onde as ações passam a ser valorizadas (ou não) em função da possibilidade dos discentes auferirem grau (nota), segundo o sucesso alcançado na realização dessas ações. 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 do curso, o que, normalmente, se reflete nas futuras promoções, ou na escolha de locais para servir, ou em algumas oportunidades na carreira. Isso vira 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, pelos aprofundamentos para além do que é valorizado em provas. Então, o “culto ao grau” leva ao empobrecimento generalizado da aprendizagem escolar. O problema foi identificado como endêmico nas escolas profissionais do EB, sendo citado em relatório de ampla divulgação e tendo suscitado, à ocasião, um extenso programa de modernização para rever as práticas pedagógicas dentro da instituição¹¹.

É importante atentar para a materialidade das distinções. Os CM distribuem alamares¹² para serem usados sob o braço esquerdo, distinguindo aqueles que alcançam grau igual ou superior a 8,0 em todas as disciplinas de um dado período; distribui bordados a serem costurados no peito da camisa, sob o bolso, distinguindo os membros da Legião de Honra (alunos escolhidos por atributos comportamentais e possuidores de grau mínimo 6,0); distingue quem toca na banda escolar; em alguns colégios, quem presta monitoria; e, principalmente, distingue as posições hierárquicas – alcançadas pelos graus – daqueles que participam do Batalhão Escolar. Sendo a farda muito mais do que uma simples vestimenta, mais do que a indicação de pertencimento a um grupo, sendo ela a afirmação de um conjunto de valores que identificam, pelo transporte da Pátria ao corpo dos militares, o profundo *ethos* da profissão castrense, passa a se configurar, com essa materialização das conquistas, como o mosaico no qual é possível registrar, em exposição, a trajetória individual dos alunos em relação ao desafio de serem estudantes.

Vamos nos ater sobre o Batalhão Escolar e a concessão de postos e graduações, como síntese do processo de encantamento, para chegar à consequência do desencantamento:

“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 garança.

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. (...).

¹¹ Foge ao espaço desse trabalho apresentar 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”.

¹² 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”.

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).

Fica claro como os CM trabalham pela construção dos postos e graduações como objetos de desejo. Sobre a metáfora da escalada, vão sendo celebradas as conquistas e, ainda que não explicitamente, condenadas as derrotas. Compõem-se, na vitrine das fardas diferenciadas pelas premiações, a hierarquização pelo mérito intelectual validado, apenas, segundo os graus quantitativos. Na contramão, exteriorizando o processo de desencantamento que se dá ao longo do esgotamento dessas motivações, o aluno que já alcançou tudo o que lhe era esperado alcançar, se manifesta: “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 discente vivencia aquilo que é, para muitos, a última motivação: a escolha das Armas.

4 – A escolha das Armas: apropriando-se do último encantamento

O EB diferencia seus militares segundo especialidades para o emprego profissional, que são as Armas, os Quadros e os Serviços. Para o que nos interessou na tese e nesta apresentação, trataremos genericamente como “Armas” aos diferentes encaminhamentos possíveis para os futuros oficiais, quando em formação, e sua emulação no CMRJ. Neste caso, as Armas de: Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Comunicações. Foge ao espaço disponível apresentar as Armas como expressões de diferentes *técnicas corporais*, no sentido atribuído por MAUSS (2003) e comentado por CASTRO (1990). Interessa-nos vê-las, primeiro esvaziadas da justificativa instrumental que o emprego concreto na lide bélica avaliza, já que os alunos não são militares e muito menos formados dentro do corpus teórico de cada especialidade; em segundo, vê-las como o último dos prêmios que motiva o discente a prosseguir na “escalada da montanha”, quando do fim do ensino fundamental; e em terceiro, ver como ocorre mais este desencantamento – para muitos estudantes – e como ele é apropriado para um novo significado do que é ser infante, cavalarião, artilheiro ou comunicante¹³.

¹³ Os alunos escolhem, ao fim do 9º ano e compulsoriamente, para qual Arma querem ir no ensino médio, ordenando essas quatro possibilidades. O destino obedece ao mérito intelectual acarretando, 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 o esvaziamento da escolha, como 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, suas vagas 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 EF e, quando da volta às aulas no ano seguinte, tomando conhecimento sobre se foram, ou não, bem sucedidos em suas escolhas. O procedimento hoje vigente serve para resolver duas questões: primeiro, ele atenua 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.

As Armas – em sua origem no EB –, como *técnicas corporais*, devem reunir profissionais possuidores de mesmos traços de personalidade. Estes são julgados importantes para o bom desempenho profissional. Assim é que o militar de infantaria deve ser rústico, decidido, de grande convicção e força moral: porque seu emprego operacional demanda estes atributos. Encimando cada Arma, como um tipo-ideal weberiano ou mesmo um totem, existe um patrono, que é um vulto histórico cuja biografia edulcorada remete aos traços fundamentais da identidade da Arma. No mesmo exemplo, o patrono da Infantaria é o Brigadeiro Antônio de Sampaio, cearense de Tamboril, militar sem formação acadêmica, herói da Guerra do Paraguai onde, na Batalha de Tuiuti (1886), foi ferido de morte. Interessa-nos destacar como as Armas, lá na AMAN, seccionam o Corpo de Cadetes em afinidades identitárias que, reforçando os pequenos grupos no convívio diário, operam o reforço ao grupo maior do *ethos militar*. Mas os alunos do CMRJ não serão profissionais das Armas; estas lhes são oferecidas como a última conquista no colégio. Eles mimetizam a admissão a Arma por mérito intelectual e os trotes que ritualizam a entrada dos neófitos; e, principalmente, ressignificam os itens identitários que particularizam o pertencimento a cada confraria. Em nossa investigação, chegamos a uma relação entre as características elencadas para os membros das Armas, na leitura oficial do EB, e as características percebidas pelos alunos nos membros das Armas no CMRJ:

ARMAS e PATRONOS	CARACTERÍSTICAS VALORIZADAS NA AMAN	CARACTERÍSTICAS PERCEBIDAS PELOS / NOS ALUNOS DO CMRJ
INFANTARIA Brigadeiro Antônio de Sampaio	Rusticidade, dureza, resistência, tenacidade, inflexibilidade, coragem, força moral.	“leprosos”, lerdos, bitolados, inflexíveis, toscos, travados (intelectualmente), mongos, infantis, “dorks”, “cuzões”, babacas, “dãã”, “virgens de mente”, “filhos de vó”, inocentes (ingênuos), etc.
CAVALARIA Marechal-de-Exército Manoel Luiz Osório, Marquês de Herval	Arrojo, intemperança, ousadia, descontração, iniciativa, capacidade de improvisação.	Metidos, bestas, “patricinhas”, coxinhas, esnobes, frescos, populares (no sentido divulgado pelos filmes jovens americanos), “cheerleaders”, etc.
ARTILHARIA Marechal-de-Exército Emílio Luiz Mallet	Meticulosidade, detalhismo, ordenamento, rigor, precisão, limpeza.	Neutros, apáticos, indiferentes, plásticos, opacos, “não fedem nem cheiram”, “suecos”, frios, “de leve”, distanciados, etc.
COMUNICAÇÕES Marechal Candido Mariano da Silva Rondon	Abnegação, gosto pelo estudo, curiosidade tecnológica.	Desligados, “alternativos”, tranquilões, folgados, “nada-a-ver”, “losers”, etc.

A releitura dos alunos parece se dar pelo exagero do estereótipo ou por desvios que têm a ver com particularidades da Arma em sua cotidianidade no colégio. O caso da Infantaria seria um exemplo do primeiro tipo, em que o exagero da retidão idealizada cai na caricatura; os casos da Cavalaria e das Comunicações seriam exemplos do segundo tipo, consequentes ao processo de classificação dos discentes na escolha das Armas. Como a Cavalaria firmou-se como a “preferida”, os alunos de melhores resultados em grau a escolhem. Isso “elitizou” a Arma. No contraponto, a baixa procura pelas Comunicações associou-a com “quem não quer nada”.

Enquanto, segundo a pedagogia patronímica, o EB parte de um panteão de vultos históricos oficializados para a inculcação de seus comportamentos estilizados (e faz isso seguindo uma intrincada malha de atividades), no

CMRJ é tentada a perpetuação do mesmo complexo de referências sobre um público de adolescentes que, em sua maioria, não seguirá para a caserna. Este público se apropria do esforço pedagógico. Ele – em boa parte de seu efetivo –, não adota, com grande fidedignidade, a postura das *técnicas corporais* 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. Mas a conquista da Arma e suas distinções correlatas (o coturno da Infantaria; a bota da Cavalaria; os tiros de canhão – quando oportunidades permitem – da Artilharia; e os rádios das Comunicações) se mostram últimas conquistas. A partir daí, o deslocamento sempre para frente do desejo se posicionará para fora do CMRJ. É quando os estudantes começarão a enxergar o ensino superior e sua saída do colégio. Vamos nos ater, agora, a algumas ressignificações na “montação” do militar: boinas, piercings e culotes.

5 – *Os usos reinventados dos uniformes*: boinas, piercings e culotes.

É importante começar destacando que o EB contraria o proposto por MILLER (2010), em seu conceito de “humildade das coisas”:

“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).

Enquanto este autor propõe que existe uma interveniência dos objetos, que é tanto mais forte quanto menos aparente eles forem – portanto, quanto mais eles coadjuvarem a ação –, o EB parece tratar seus itens identitários (neste caso, as fardas), atribuindo-lhes um protagonismo tal, que é como se os profissionais apenas emoldurassem seus uniformes, e estes é que proferissem o discurso institucional. Quando a subjetividade é negada quanto às escolhas a serem feitas sobre a vestimenta (seus usos) – já que todos estão sempre iguais – os sujeitos são subsumidos nessa Pátria materializada em versão institucional, nesse espaço ecossimbólico no qual viraram os militares. Aos alunos, entretanto, abre-se a possibilidade – não pelo enfrentamento ou pela oposição, mas pela *inação* bartlebyana – de fazer diferente. Vejamos as boinas.

O Anexo “A” ao Regulamento de Uniformes do Exército (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 raíom 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 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”.

Permitimo-nos essa longa citação para registrar o nível de detalhamento com que a instituição tenta amarrar (e consegue, para seu público interno) o que espera seja vestido como um componente do fardamento. Abaixo deste regulamento, na hierarquia das normas, está o Manual do Aluno do CMRJ, documento expedido anualmente e que é a fonte mais acessível aos discentes e aos seus responsáveis sobre as interdições do colégio. Por meio de fotos, ele permite ver o que se espera como uso canônico. É claro que diferenças de posicionamento da boina na cabeça têm a ver com o material de que ela é feita. Existem duas grandes divisões: as boinas nacionais, de lã mais dura – por isso mais estruturadas –, e as importadas (francesas, em sua maioria), de lã mais flexível – por isso menos estruturadas. O uso correto não é aprendido somente pela observação dos regulamentos; desde a semana de ambientação dos novos alunos, chamada “semana zero”, isso lhes é ensinado como parte do “ser aluno”. Mas é o mesmo momento, porém, em que os



Figura 1. Uso padrão da boina
Fonte: Manual do Aluno/2015

discentes são instruídos sobre os posicionamentos alternativos da boina na cabeça. Definimos dois deles: a pizza e sua variação, a pizza com topete. É interessante destacar que a pizza – escolhida pelos alunos como mais bonita que a “tradicional” – passa por um processo de preparação para ficar da maneira como está; e este processo segue na contramão das recomendações para sua conservação. Na intenção de preservá-la para que dure mais com suas características de fábrica, recomenda-se mantê-la seco; quando lavá-la, não secá-la ao sol; pendurá-la pelo fitilho, de maneira que 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 deixá-la prensada por um livro grande, ou guardá-la embaixo do colchão, na hora de dormir. Ou seja: para se ter uma pizza, há que deformá-la (e, em certo sentido, estragá-la), contrariando sistematicamente os cuidados 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. 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



Figura 2. Uso ressignificado da boina – boinas pizza e pizza com topete. Fonte: “Estamos alunos...” (Tese)

estritamente militar, como as comemorações de aniversário das Armas –, e a apresentação deles 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; 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 seu uso 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 CM, 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; reinventando seu uso, para poder conviver-la.

Sobre os piercings, começamos lembrando que eles não são aceitos em nenhuma circunstância (sobre brincos existe ampla regulamentação, considerando seu uso apenas para mulheres). Encontramos em nossa investigação, entretanto, piercings no cepto nasal, no tragus, na cartilagem interna do ouvido, bem como alargadores nas orelhas. De novo, é por meio de uma negociação de não enfrentamento que é possível usar estes adereços:

“...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).

Estratégias de ocultação também são frequentes. Sobre elas, interessa associar a dificuldade a mais que alunos em posição de destaque (os detentores de postos ou graduações no Batalhão Escolar) encontram para usar adereços proibidos. Acontece que, sendo estes discentes as vitrines nas quais os itens identitários, protagonizando a mensagem que o EB quer veicular, ficarão mais expostos – porque são os alunos que alcançaram o “topo da montanha” –, são, ao mesmo tempo, aqueles para os quais menos desvios são permitidos. Como um efeito colateral não divulgado do encantamento, obter as premiações tira o estudante do anonimato e o coloca no pódio desejado, mas exige que ele “represente o colégio” em aparência e comportamentos tidos como exemplares. Então, aquilo que a “vista grossa” dos profissionais deixa passar, é negado para os elitizados.



Figura 1. Uso de piercings e alargador. Fonte: “Estamos alunos...” (Tese)

Sobre os culotes, temos de começar situando o seu uso quinze anos atrás. Naquela época, o CMRJ 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. 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 e de um tecido bem fino – quase uma calça “legging”. 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 feitio e do mesmo tecido, e o preconizado para os alunos do CMRJ que, sendo da Arma, também devem possuir este item privativo do fardamento (figuras 4 e 5). No RUE, são mencionados os culotes para as mulheres, porém não existem fotos que fixem a aparência esperada dessas calças. Entendemos que, já neste nível mais alto de regulação, começam a se formar condições para a ressignificação: um espaço de interstício. 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. Voltemos 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 ambos



Figura 4. Uniforme 3º DE.
Fonte: RUE



Figura 5. Uniforme 3º ACM.
Fonte: RUE



Figura 6. Uniforme 3º B3
CM. Fonte: Manual do
Aluno/2015.

os gêneros, 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 CMRJ, 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 respaldado por aqueles que praticam a equitação no meio civil e até competem fora do colégio), 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



Figura 7. Uso do culote apertado, em 2004.
Fonte: “Estamos alunos...” (Tese)



Figura 8. Uso do culote apertado, em 2014. Fonte: “Estamos alunos...” (Tese)

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 sobrepôr a qualquer outra afirmação dos sujeitos uniformizados. O que veio a ocorrer em 2013 foi uma confirmação maior e mais explícita daquilo que sempre esteve regulado. 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, que emulam a diretriz primordial do RUE. Para os alunos da década em curso, que, 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, relataram que foi dado um prazo para a transição entre os modelos (“muitas alunas tinham a calça apertada e tiveram de comprar a nova”), que incluiu todo o ano de 2014. Ainda neste ano, entretanto, encontravam-se culotes apertados fora da oportunidade autorizada, denotando as mesmas linhas de inação para se apropriar da obrigatoriedade em favor do desejo. Existe um grupo de alunas que prefere o culote 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 a leniência de 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.

Propusemo-nos a estudar a identidade contemporânea dos alunos do CMRJ. Esta investigação partiu da singularidade de sua condição de não-militares em uma escola centenária que, no passado, serviu fortemente à reprodução da oficialidade do EB. Priorizamos perseguir os atores olhando para aqueles itens identitários que, como dispositivos – no sentido ampliado por AGAMBEN (2007a, 2009), a partir de FOUCAULT (2007) – deveriam servir à subjetivação dos novos militares e a perpetuação do *ethos militar*. Mencionamos o que chamamos de uma pedagogia patronímica, como a maneira intencional pela qual a instituição lança mão da biografia de vultos históricos para, quase como uma hagiografia, transmitir as *aretês* julgadas caras ao *espírito militar*. Destacamos também como a relação particular dos profissionais da caserna para com seu país ultrapassa a racionalidade instrumental e se vai cristalizar em uma construção biunívoca, em um processo em que a nação é reconhecida como Pátria: um espaço ecossimbólico. E como essa relação ímpar dos militares para com a Pátria impregna os itens identitários, em especial os uniformes, de tal maneira que os profissionais passam a vestir a Pátria. E salientamos, também, com a ajuda de MILLER (2010), que ocorre uma inversão tal nessa relação entre humanos e objetos que parecem ser estes os protagonistas e aqueles os coadjuvantes; parecem ser os militares as molduras, os veículos de um discurso afirmado pela farda.

Mas esta direção investigativa encontrou outros desdobramentos que, desde o início, se mostraram férteis para a pesquisa. A maneira como a vivência desse “ser militar” chegava aos estudantes, sendo uma emulação da vivência proporcionada pelas escolas de formação, se mostrava esvaziada, de tal forma que os dispositivos se mostravam despidos de sua positividade. Ficou clara a maneira como os discentes se apropriam, depois releem e ressignificam os itens, tornando-os seus, para uma melhor convivência dentro do CMRJ. Esse não é um processo estruturado ao redor de uma outra verdade, não busca afirmar uma essência em contraposição àquela perenidade da Pátria pela qual os militares se trocam. É um processo que – construindo-se nos interstícios deixados vazios pela burocracia normativa e contando com o aval não afirmado de muitos daqueles que, dentro do CMRJ, teriam a missão de forçar pela manutenção do significado instituído – viabiliza um *enraizamento dinâmico* (MAFFESOLI, 2003).

Cabe, agora, incluir a colaboração de BOURRIOD (2011), com seu conceito de *radicante*:

“Por seu significado simultaneamente dinâmico e dialógico, o adjetivo radicante qualifica o sujeito contemporâneo dividido entre a necessidade de um vínculo com seu ambiente e as forças do desenraizamento, entre a globalização e a singularidade, entre a identidade e o aprendizado do Outro. Ele define o sujeito como um objeto de negociações” (p. 50).

Mais do que caracterizada por sua necessidade de classificações e de distinções (BAUMAN, 1998 e 1999), a contemporaneidade pode ser identificada pela busca da pureza, da essência e das raízes: por sua *radicalidade*. Na arte, isso se vê pelo processo de depuração segundo o qual os artistas buscam a essência do que fazem, e de posse desse ponto de partida estabelecido, desse marco singular, fundam uma escola, uma corrente, um movimento: eles crescem, como uma árvore cresce de suas raízes. Na contemporaneidade, prevalece a ideia de movimento, de desapego, como inferido do trecho a seguir:

“Onde o modernismo procedia por subtração, de modo a desenterrar a raiz-princípio, o artista contemporâneo procede por seleção, acréscimos e multiplicações: ele não busca um estado ideal do Eu, da arte ou da sociedade, e sim organiza os signos a fim de multiplicar uma identidade por outra” (BOURRIAUD, 2011, p. 50).

Agora, um movimento que finca raízes precárias e amovíveis ao longo do percurso da história individual, onde, antes, raízes sólidas davam o fundamento para a edificação de uma obra. O que conta, “de fato, é a aclimatação a contextos diversos e os produtos (ideias, formas) gerados por essas aculturações temporárias” (Idem, p. 51). Para este sujeito radicante¹⁴, tempo e o espaço significam outra coisa. Pela precariedade necessária de suas raízes, que só se fixam o tempo suficiente para negociar a identidade de cada momento, não é possível pensar no espaço como história perene, mas como residência fugaz. A história perene é a raiz sobre a qual o EB edifica sua identidade: ele se move em um espaço o qual busca remeter, sempre, à Pátria. A instituição é feita desse espaço, o que se explicita nas roupas que o recordam, na linguagem que o cita, nos códigos que o valorizam. Ao contrário, a residência fugaz, como espaço dos alunos radicantes, é o acampamento temporário, desapegado: algo sempre é trazido para cada novo endereço, mas sempre é sabido que não se permanecerá o suficiente, em cada lugar, para que ele venha a remeter a algum enraizamento.

Atentando para o viés econômico da contemporaneidade, percebemos que este se desgarrar, cada vez mais, dos bens naturais, dos insumos concretos, e, conseqüentemente, de um vínculo com a geografia. O capitalismo se encaminha para a inovação tecnológica (caso do Japão), para a financeirização (exemplo dos Estados Unidos), ou para o setor de serviços, em geral:

“A economia se desconecta o quanto pode da geografia concreta, deixando a exploração das matérias brutas para os países ditos ‘emergentes’, doravante considerados minas a céu aberto e reservas de mão de obra barata” (BOURRIAUD, 2011, p. 186).

De onde podemos estabelecer uma relação entre os dois períodos (modernidade e contemporaneidade), em termos de que o primeiro tem a ver com energia e abundância, e nos remete ao território; e o segundo, com a escassez e a abstração, logo se realiza em serviços e se descola de qualquer terreno. Esta desterritorialização, vista no viés econômico, aparece nos argumentos de vários autores, que reconhecem que “o espaço encolheu”; para SLOTERDIJK (apud BOURRIAUD, 2011, p. 188), “[o espaço] não passa do vazio entre dois postos de trabalho eletrônicos”; para SERRES (idem, p.188), que considera o *trocador* a unidade espacial de base:

“Se os trocadores hoje constituem núcleos de um espaço em que doravante não fazemos mais do que passar, como morar nele? Resposta: já não moramos. Será possível pensar, representar um jardim da errância?” (apud BOURRIAUD, 2011, p. 188).

O encolhimento do espaço nos põe, a todos, em movimento. Ditado ou não pela economia, esse descolamento do território que atende genericamente por “globalização” produz um sentido geral de “êxodo” que passa a emoldurar nosso estar no mundo: estamos em movimento, e devemos reavaliar todas as coisas do “ponto de vista de sua transportabilidade – mesmo que arriscando deixar para trás tudo o que é demasiado pesado para

¹⁴ “Ser radicante: pôr em cena, pôr em andamento as próprias raízes, em contextos e formatos heterogêneos; negar-lhes a virtude de definir por completo a nossa identidade; traduzir as ideias, transcodificar as imagens, transplantar os comportamentos, trocar mais do que impor” (BOURRIAUD, 2011, p.20).

carregadores humanos” (SLOTTERDIJK apud BOURRIAUD, 2011, p.191). Partindo desta imagem do “êxodo” é que posso reposicionar nossos atores, com rigor apenas didático.

De um lado, o EB, enraizado no espaço ecossimbólico da Pátria ao ponto de carregá-lo, mais do que consigo, mas em si; ao ponto de investir-se (essência) da história, dos costumes e das tradições, mais do que apenas vestir-se (contingência) de referências à história, aos costumes e às tradições. De outro lado, os alunos, que vestem todos os símbolos para pô-los em relação, para fazê-los dialogar com outros elementos igualmente contingenciais, sem se perderem em seu deslocamento, mas se permitindo a experiência de uma identidade relacional, desapegada. O Exército, porque carrega essa paisagem essencializada (radical) que lhe confere significado, está sempre em sua Pátria, onde quer que ele esteja; está sempre remetido ao território primordial e não vive o “êxodo” como movimento desapegado. Os alunos, por sua vez, mantêm suas raízes no ar, evitando qualquer coisa que os fixe, permanentemente, em uma significação definitiva. Eles lançam essas raízes

“de modo a produzir o que poderíamos chamar de instalação: instalamo-nos em uma situação, em um lugar, de maneira precária; e a identidade do sujeito não é mais do que o resultado temporário desse acampamento, ao longo do qual se realizam atos de tradução. Tradução de uma trajetória na língua local, tradução de si mesmo em um ambiente, tradução nos dois sentidos. O sujeito radicante apresenta-se, assim, como uma construção, uma montagem: em outras palavras, uma obra, nascida de uma negociação infinita” (BOURRIAUD, 2011, p. 54).

No formigamento de jovens que interagem pelo Colégio, que profanam em algazarra a sacralidade dos bustos e dos túmulos, que juram – com a mesma ausência de convicção – tanto ser quanto deixar de ser alunos, rescende o mesmo sentimento de afeição pelo Colégio. Uma afeição que tem a ver, nos parece, com as apropriações, releituras e ressignificações que o CMRJ possibilita – pelas vias perseguidas neste trabalho – que aconteçam. Porque há ao que se agarrar, há uma matéria-prima simbólica, mesmo que feita de dispositivos esvaziados de sua intencionalidade (o que não se encontra mais nas escolas civis, desencantadas pela razão instrumental moderna). É um afeto que traz de volta os ex-discentes para o pleito anual de saudade; é um afeto que energiza os trotes das subunidades, dados por estudantes que mal se entendem como membros de suas Armas; é um afeto que eterniza o presente para aqueles que, em breve, não estarão mais alunos.

8 – Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. *Bartleby, escrita da potência*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007b.

_____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERQUE, A. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*. Seyssel: Champ Vallon, 1994.

_____. *La pensée paysagère*. Paris: Archibooks, 2008.

- _____. Território e pessoa: a identidade humana. *Desigualdade e diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 6, jan/jul*. Rio de Janeiro: PUC, 2010a.
- _____. Des eaux de la montagne au paysage. In: BARRAQUÉ, Bernard e ROCHE, Pierre-Alain (dir.). *Peurs et plaisirs de l'eau*. Paris: Hermann, 2010b.
- _____. La chora de Platon. In: PAQUOT, Thierry e YOUNÉS, Chris (dir.). *Espace et lieu dans La pensée occidentale de Platon à Nietzsche*. Paris: La Découverte, 2013a.
- _____. Raison trajective ET dépassement de La modernité. Em hommage à Nakamura Yûjirô. *École des hautes études en sciences sociales*. Disponível em: http://issuu.com/yomoreau/docs/berque-raison_traj_et_d_p_mod, 2013b.
- BOURRIAUD, N. *Radicantes*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CÂMARA, H. de F. *Marechal José Pessoa. A força de um ideal*. Rio de Janeiro: Bibliex, 2011.
- CASTRO, C. *O Espírito Militar*. São Paulo: Jorge Zahar, 1990.
- COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. *Manual do Aluno 2015*.
- CUNHA, B. R. da C. e. *Assistência e profissionalização do exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- _____. *Ensino secundário militar na Primeira República: a construção dos colégios militares (1889-1919)*. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. *Portaria Ministerial nº 806, de 17 de dezembro de 1998*. Regulamento de Uniformes do Exército (R-124).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2007.
- FREIRE, F. F. Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro. *29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Cachambu, 2007. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT14-2199--Int.pdf>. Acessado: 09 de março de 2015.
- _____. *O silêncio das palmeiras imperiais. Um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2007.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- _____. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *Reagregando o social. Uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: EdUFBa, 2012; Bauru: EdUSC, 2012.
- MAFFESOLI, M. *O instante eterno*. São Paulo: Zouk, 2003.

MAGALHÃES, S. M. da C. O imaginário da educação militar: investigando a pedagogia do guerreiro (comunicação científica). *Encontro Pedagógico do Ensino Superior Militar (EPESM)*. Resende: AMAN, 2010.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

McLAREN, P. *Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

MILLER, D. *Trecos, troços e coisas. Estudos antropológicos sobre a cultura material*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.