

MARIA APARECIDA POSSANI DE SOUSA ROCHA GUIMARÃES

**“SENTIDO!”: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM UM AMBIENTE ESCOLAR
DE CUNHO MILITAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G963s
2022

Guimarães, Maria Aparecida Possani de Sousa Rocha, 1969-
“Sentido!” : processos de subjetivação em um ambiente
escolar de cunho militar / Maria Aparecida Possani de Sousa
Rocha Guimarães. – Viçosa, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (108 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 104-108.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.262>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação militar. 2. Subjetividade. 3. Disciplina militar.
I. Lopes, Eduardo Simonini, 1971-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 355.0071

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto CRB6 2523

MARIA APARECIDA POSSANI DE SOUSA ROCHA GUIMARÃES

**“SENTIDO!”: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM UM AMBIENTE ESCOLAR
DE CUNHO MILITAR**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 05 de maio de 2022

Assentimento:



Maria Aparecida Possani de Sousa Rocha Guimarães
Autora



Eduardo Simonini Lopes
Orientador

*Dedico este trabalho
a todas as crianças
que fizeram,
fazem e farão parte
da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Nesses tempos difíceis encontrei na letra de uma música ainda mais motivos para agradecer. Ao final desse grande desafio ...

Agradeço ao meu querido professor Eduardo Simonini Lopes por me mostrar que "apesar de toda pressa/ Que apesar de tanta meta/Ainda há tempo pra viver".

Agradeço aos meus pais que mesmo em outro plano sustentam a sensação de que "apesar de tanta falta/ Ainda há tempo pra sorrir".

Agradeço aos meus filhos Laís e Rodrigo Filho que me ensinaram a "ouvir a voz do coração" e "Não ser só mais um na multidão"

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV que insistem em acreditar que "apesar de tanta conta/Apesar de tudo contra/Ainda há tempo pra sonhar".

Agradeço aos participantes Arvier, Aquamare, Foguirley e Terravive que me mostraram que "apesar dessa neblina/ De tanto sentimento cinza/ Que a gente pode colorir e resistir".

Agradeço à Sandra kretli que me orientou a ir na direção que "apontam as batidas do meu coração".

Sei que "andei distraído e não notei, não dei ouvidos /Não colaborei comigo, eu trabalhei sob pressão, mas"... ainda bem que "Clareou" e eu ouvi um "Stir it up", e então me movi.

E assim, sigo na máxima de que "Não existe não dá, só existe eu consigo."

Gratidão!!! Agradeço a Deus pela vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Inspiração para a escrita dos agradecimentos:

Música: A voz do coração.

Banda: Jota Quest feat Rael

Composição - Israel Feliciano/ Marco Túlio Buzelin de Oliveira Lara / Paulo Alexandre Amado Fonseca/ Paulo Roberto Diniz Júnior/ Rogério Oliveira de Oliveira

RESUMO

GUIMARÃES, Maria Aparecida Possani de Sousa Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2022. **“Sentido!”: processos de subjetivação em um ambiente escolar de cunho militar**. Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

No presente trabalho nos propomos a acompanhar os processos de subjetivação em um ambiente marcado por códigos de autoridade e disciplina, como em um ambiente escolar de cunho militar. Os códigos disciplinares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), e especificamente as reminiscências cotidianas de um grupo de ex-alunos do Colégio Militar de Juiz de Fora, compuseram as tramas tecidas nessa narrativa. Nessa composição, trouxemos como principais referências os trabalhos de Michel Foucault, em especial através dos seus estudos sobre Disciplina, Poder e Resistências ao Poder, além dos estudos sobre a produção de subjetividade desenvolvidos nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Desenvolvida a partir da metodologia qualitativa, fazendo uso de narrativas, nesta pesquisa pudemos concluir que os modos de subjetivação militar na escola tendem a acionar modos ser e viver marcados por uma necessidade de segurança externa que dita o sentido a ser trilhado, ampliando um sentimento de pertencimento e de grupo tão coeso que o indivíduo, ao se ver fora deste “corpo”, sente-se enfraquecido, deslocado ou até mesmo só. Compreendemos também que a necessidade de ordem proposta pelos Colégios Militares, se por um lado promove uma coesão grupal e um sentimento de estabilidade, também pode ser indicativa da dificuldade da vivência com a diversidade e as diferenças. Nesse sentido, nesta dissertação é problematizada a diferença existente entre as escolas públicas e os Colégios Militares, em que se considera que as primeiras têm que lidar com problemas sociais mais complexos do que aqueles que chegam aos Colégios Militares. Concluimos que a tensão que se estabelece entre o ensino militar e o ensino público atualmente passa pela pretensão de se acreditar que escolas militares têm condições de enquadrar a diversidade da população dentro de um modelo, de um padrão de conduta, no fomento de um controle dos corpos que, supostamente, favorecerá a melhora da aprendizagem. Acreditamos, contudo, que essa é uma visão limitante, que desconsidera que a melhora do processo de aprendizagem nas escolas não se restringe ao incremento de ferramentas disciplinares de controle dos corpos dos alunos, mas à melhora das condições de vida, das condições sociais e econômicas de toda a população.

Palavras-chave: Educação Militar. Processo de Subjetivação. Disciplina.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Maria Aparecida Possani de Sousa Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2022. **"Soldier, attention!": subjective processes in a military school environment.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

The present work proposed to follow the processes of subjectivation in an environment marked by codes of authority and discipline, as in a military school environment. The disciplinary codes of the Military College System of Brazil (SCMB) and specifically the daily reminiscences of a group of former students of the Military College of Juiz de Fora composed the plots woven in this narrative. In this composition brought Michel Foucault (1987) as a reference through his studies on Discipline, Power and Resistance to Power, in addition to studies on the production of subjectivity brought in the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1990) among other authors that expand the understanding about the processes of subjectivation that trigger ways of being, thinking and acting. Developed from a qualitative methodology, making use of cartographic research, this dissertation meets the understanding of subjectivity as a collective production, in which a subject, in relation to such collective production of reality, produces its uniqueness. From the research, I was able to conclude that the modes of military subjectivation at school tend to trigger ways of being and living marked by a need for external security that dictates the meaning to be followed, which produces dependence, expanding a sense of belonging and of such a cohesive group. that the individual, when seeing himself outside this "body", feels weakened, displaced or even alone. I also conclude that the need for order proposed by the Military Colleges may be indicative of the difficulty of dealing with a diversity that knocks at the door of public schools and that so often produces in them movements in difference, screaming in forces that are not necessarily tamed by a discipline. previous, external, hierarchical and dominant that for years has been used to control the school environment from rules, norms and punishments. The tension that is established between military education and public education today, goes through the pretension of wanting to place the diversity of the population within a model, a pattern of conduct, a belief considered to be "the truth" that must be followed by all, leaving the right to choose guaranteed by the democratic regime imprisoned.

Keywords: Military Education. Production of subjectivity. Discipline.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do Colégio Militar de Juiz de Fora.....	34
Figura 2 – Quadro referente a organização do batalhão/grupamento escolar.....	58
Figura 3 – Arvier e seus colegas apontando para seus nomes crivados na placa de honrarias.....	68
Figura 4 – FO recebido por Arvier em 09 de setembro de 2012 que não chegou a ser computado.....	78
Figura 5 – Apresentação do cabelo feminino permitida.....	80
Figura 6 – Paleta de cores permitidas para o uso do esmalte.....	81
Figura 7 – Orçamento e despesas executadas na área da educação pelo governo federal no ano de 2021.	92
Figura 8 – Orçamento e despesas executadas na área da educação pelo governo federal no ano de 2022.....	92
Figura 9 – Distribuição das despesas com educação por localidade pelo governo federal no ano de 2021.....	93
Figura 10 – Quadro de desempenho dos Colégios Militares no ENEM, 2013.....	95

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras
ANL – Aliança Nacional Libertadora
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APM – Associação de Pais e Mestres
CM – Colégio Militar
DEPA – Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
DPHCEX – Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército
Ecim – Escolas Cívico-Militares
EME – Estado-Maior do Exército
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EsAO – Escolas de Aperfeiçoamento de Oficiais
EsCEME – Escola Comando Estado Maior do Exército
EsFCEX – Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEX – Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EsSEX – Escolas de Saúde do Exército
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
FO – Fato Observado
ICM – Instrução Cívico-militar
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME – Instituto Militar de Engenharia
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OM – Organizações Militares
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PECIM – Plano Nacional das Escolas Cívico-militares
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
RI – Regimento Interno
RICM – Regimento Interno dos Colégios Militares
R-69 – Regulamento dos Colégios Militares
SAEE – Seção de Atendimento Educacional Especializado
SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil
SGEX – Secretaria Geral do Exército

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ANOS DE CHUMBO.....	14
2.1. O PODER E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE	19
2.2. “SIM, SENHOR!”	24
3. “SENTIDO!”.....	32
4. ESPÍRITO DE CORPO.....	39
4.1. A IDENTIDADE MILITAR.....	44
4.2. SOBRE “NOMES DE GUERRA”	49
5. “MINHAS CALÇAS VERMELHAS, MEU CASACO DE GENERAL”.....	55
5.1. DAR ORDENS, RECEBER ORDENS, RESISTIR A ORDENS	71
5.2. “VOCÊ SÓ CONHECE O CÉU QUANDO JÁ ESTEVE NO INFERNO”	89
6. “PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”	98
7. REFERÊNCIAS	104

1. INTRODUÇÃO

“[...] de um pensamento fazemos uma doutrina, de uma maneira de viver fazemos uma cultura, de um acontecimento fazemos a história” (BENE; DELEUZE, 1980, p. 97).

Durante a minha primeira graduação em Ciências Econômicas, cursei, no primeiro período da faculdade, uma matéria denominada “Introdução às Ciências Sociais”. Ela era ministrada por um professor – um senhor com porte elegante e semblante intelectual – cujo nome não me recordo, que, em sua primeira aula, alertou-nos que a história é muito importante para a sociedade, pois os fatos e acontecimentos do passado seriam referência e exemplos válidos para orientação das ações no presente, evitando que aquilo que não deu certo não se repetisse, e o que tivesse êxito permanecesse ou até mesmo evoluísse, ou seja, deveríamos olhar o passado para entender o presente.

Até pouco tempo eu acreditei nessas palavras. Porém, acontecimentos históricos recentes tanto no Brasil como em outros países do mundo insistem em mostrar como experiências passadas podem ser reatualizadas. Aqui no Brasil, no ano de 2018, quando da eleição para Presidente da República, os ânimos estavam exaltados, o país dividido por uma eleição disputada por um jogo de egos, onde amizades foram desfeitas, brigas e ofensas eram vistas nas redes sociais demonstrando a insatisfação da população brasileira. Certamente, ideais ferrenhos formaram a base da união de pessoas dos dois lados da política recente, que polarizaram entre uma direita de posição neoliberal e uma esquerda de posicionamento socialista.

Parte da população chegou a pedir uma intervenção militar e até mesmo a volta da ditadura, esquecendo-se das graves violações dos direitos humanos ocorridas no período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). A Ditadura Militar foi um acontecimento que marcou a minha história de vida e de muitos cidadãos brasileiros ao ponto de tornar-se referência na trajetória de nossas existências, seja de forma individual ou coletiva, pois afetou nossos modos de pensar, agir e sentir.

Acreditando, como Deleuze (2007), que o acontecimento é uma qualidade da experiência, algo que está na experiência e que tem força estética, entendo que a nossa vida se dá a partir de relações entre sujeitos e destes com o ambiente, em que acontecimentos iniciam, modificam ou finalizam perspectivas, mas que não cessam, não se restringem a um fato acabado.

Foi a partir do movimento de pensar a ditadura militar brasileira que muitas vezes me percebi refletindo sobre as marcas, verdades e certezas quanto as minhas convicções acerca de um modelo disciplinar. Ao iniciar os estudos do mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa, iniciou-se também os meus questionamentos sobre as minhas verdades. E como é bom reconhecer que estamos em permanente mudança, que somos constituídos a partir das relações, das vivências sociais, dos agenciamentos responsáveis pela composição da nossa experiência subjetiva. O trabalho de pesquisa, “quando não é, ao mesmo tempo, uma tentativa de modificar o que se pensa, ou mesmo o que se é, não é muito interessante” já dizia Foucault. (FOUCAULT, 1984, p. 240)

Desta forma, esta pesquisa, em que se pretende problematizar processos de subjetivação vividos por discentes de um colégio militar, se apresenta como um dispositivo para mim, pois acionou modos de pensar e agir diferentes, percepções novas e um olhar mais acurado entre mim e outras realidades.

Assim, neste trabalho, trago, então, como pano de fundo, a força dos quatro elementos da natureza para expressar a forma como compreendo as influências que senti no encontro com os pesquisados e suas narrativas de vida. Tendo a fluidez do ar, iniciei minha dissertação trazendo no primeiro capítulo a minha história de vida e os agenciamentos que compuseram minha experiência subjetiva. Nesse sopro inicial, busquei apresentar o contexto histórico e a ventania dos acontecimentos que me produziram e me inquietaram, trazendo-me até aqui.

Para apresentar um pouco sobre o papel das lógicas disciplinares na construção da conduta social moderna, trouxe as contribuições de Michel Foucault aquecendo, como o fogo, as discussões a respeito do poder, da disciplina e das resistências ao poder.

Ainda influenciada pela intensidade do poder de fogo, trouxe no mesmo capítulo, um breve resumo do contexto histórico militar que atravessou as formas de governo brasileiro.

No segundo capítulo me vali da fluidez das águas para expressar a escolha em usar a metodologia qualitativa de pesquisa e abrir os caminhos desta a fim de seguir modos de ser, agir e sentir de ex-alunos do Colégio Militar de Juiz de fora.

Continuando no fluxo da correnteza das águas, no terceiro capítulo, começo a apresentar os conceitos percebidos no decorrer dos encontros com os pesquisados, como a questão da identidade, do espírito de corpo e da união grupal identificados no universo militar.

Dando continuidade ao capítulo, inicio a apresentação da identidade militar estabelecida assim que o indivíduo escolhe seguir a carreira das armas no Brasil, em especial no Exército Brasileiro. E aproveito para, em seguida, apresentar os ex-alunos do Colégio Militar pesquisados a partir de “nomes de guerra” para que as identidades sejam resguardadas.

Mergulhando em águas mais profundas, no quarto capítulo, apresento a identidade do Sistema Colégios Militares do Brasil, em geral, e em específico a do Colégio Militar de Juiz de Fora tendo como suporte as narrativas dos ex-alunos entrevistados. A partir de suas reminiscências, trago nos subcapítulos os dispositivos percebidos como: o Fato Observado e a questão do “Chefe de Turma”, além dos acontecimentos marcantes ocorridos no cotidiano vivido pelos ex-alunos do Colégio Militar de Juiz de Fora, que acionaram os modos de ser e agir nas suas vidas.

Dando continuidade ao capítulo, mas agora pisando em terra firme (porém bastante árida), abri uma reflexão quanto ao papel das escolas públicas brasileiras, fato que foi levantado pelos pesquisados descortinando o descrédito nas instituições escolares públicas, especialmente as instituições administradas pelos Estados e Prefeituras, que os fizeram buscar novas alternativas de estudo no setor militar, ou privado.

E assim, no quinto e último capítulo, tentei reconhecer o solo da educação como ainda fértil à espera de boas sementes que podem e devem ser cultivadas com doses de respeito, tolerância e democracia.

2. ANOS DE CHUMBO

“Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento, e o pensamento, por seu lado, afirma a vida” (DELEUZE, 1994, p. 17-18).

Nasci ao final da década de 1960, época de grandes transformações e contestações populares no que diz respeito às questões sociais, culturais e políticas no mundo, acentuadas no Brasil com a implantação da Ditadura Militar (1964-1985).

A História do Brasil revela um histórico de presidentes militares desde a promulgação da República em 15 de novembro de 1889, apontando uma forte participação do Exército no poder executivo brasileiro desde o fim do regime monárquico. Apresenta o país, em sua linha do tempo, o comando sucessivo de governos militares que se inicia com a liderança do Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), primeiro Presidente do Brasil e de seu sucessor, Marechal Floriano Peixoto (1891-1894), passando pelo comando do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), chegando ao período em que o Brasil foi governado pela Junta Governativa Provisória de 24 de outubro de 1930 a 03 de novembro do mesmo ano, composta por três militares – General Augusto Tasso Fragoso, General José Isaías de Noronha e pelo General João de Deus Mena Barreto. Tal junta antecede o primeiro período do governo de Getúlio Vargas (1930-1937), militar que liderou a Revolução de 1930 e que, em 1937, ameaçado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL)¹, declarou estado de sítio e ampliou seus poderes políticos, instituindo o Estado Novo², que o manteve no poder até o ano de 1945.

A partir de então, teríamos ainda os governos do Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e do Marechal Humberto Castelo Branco (1964-1967) que inaugurou o período da Ditadura Militar no Brasil, sendo um dos articuladores do Golpe Militar de 1964.

E assim, até o fim da Ditadura Militar Brasileira no ano de 1985, ainda tivemos como presidentes militares Artur da Costa e Silva (1967-1969), novamente uma Junta Governativa Provisória no período de 31 de agosto de 1969 a 30 de outubro do mesmo ano, composta por três militares: o Almirante Augusto Rademaker, o General Aurélio de Lira Tavares e o Brigadeiro Márcio de Sousa Melo, além dos governos do General Emílio Garrastazu Médici

¹ A Aliança Nacional Libertadora (ANL) foi uma organização política fundada pelo Partido Comunista do Brasil em 1935.

² O Estado Novo corresponde ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil entre os anos de 1937 a 1945, no último momento da Era Vargas, marcado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder.

(1969-1974), do General Ernesto Geisel (1974-1979) e do General João Figueiredo (1979-1985).

Foi durante os últimos três mandatos dos presidentes militares que minha história de vida teve início. Os Anos de Chumbo³ fizeram parte dos quinze primeiros anos da minha linha do tempo histórica. Cresci nesse contexto e me lembro de uma infância em que o tênis “Kichute” (com cadarço amarrado na canela), uniforme com saia de preguinha e estojo de madeira eram acessórios clássicos das escolas das décadas de 1970 e 1980. Até completar 15 anos, vivi neste regime militar, que, naquela época, me afetou principalmente em termos das rotinas escolares.

Eu e meus 6 irmãos estudamos em escola pública. Nela aconteciam mensalmente os momentos de Hora Cívica⁴ em que toda a turma saudava a Pátria. Comprávamos os cadernos, o estojo e o uniforme. Foi justamente no ano que ingressei na primeira série do Ensino Fundamental que os livros didáticos começaram a ser consumíveis e eram distribuídos ou vendidos a preço de custo. No ano de 1967, “por meio da lei n. 5.327⁵, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)⁶ passaria a subsidiar os custos com os livros didáticos” (FILGUEIRAS, 2013, p. 89).

Nas aulas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), era transmitida a ideologia do regime vigente, exaltando o nacionalismo e o civismo. Lembro que fazíamos cópias à mão da letra do Hino Nacional várias vezes como tarefa de sala ou de casa e líamos textos que traziam informações sobre o sistema político brasileiro com um caráter puramente informativo e não reflexivo ou analítico. Decorávamos os nomes de todos os ministros, dos presidentes, desenhávamos os símbolos nacionais e elencávamos os direitos e deveres dos cidadãos.

Já no final dos anos 1980, eu, com 18 anos, terminava o Curso de Magistério. Aprendi nas aulas de Didática o básico para me enveredar nos caminhos do ensino e da aprendizagem. Neste exato momento, ao escrever estas últimas palavras, fiquei curiosa e recorri ao meu histórico escolar para lembrar das matérias que fui submetida para ser habilitada a lecionar. Lá

³ Anos de Chumbo no contexto brasileiro é o nome dado ao período de governo do Presidente Costa e Silva, até o final do governo do Presidente Médici. Foi um período de violência, torturas e desaparecimentos promovidos pelo regime ditatorial.

⁴ A Hora Cívica ou Momento Cívico foi criado no governo de Getúlio Vargas, em 1936, o costume de se executar o hino nacional nas escolas (públicas ou privadas) tinha como objetivo maior fazer com que os estudantes aprendessem a cantar o hino, além de servir como demonstração de amor à pátria.

⁵ A lei Nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, tendo por finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização.

⁶ Órgão do Ministério da Educação que tinha como função produzir e distribuir materiais escolares e didáticos para as escolas, visando a melhoria da qualidade na educação.

estavam: Núcleo Comum – Língua Portuguesa, Educação Artística, Língua Estrangeira (Inglês), Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas, Ensino Religioso, Educação Física e elas, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Na parte diversificada, somavam-se a essas os Fundamentos I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de primeiro grau, Didática da Comunicação, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências e Didática Prática de Ensino.

Depois, sentindo a necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área da educação, busquei na faculdade, no curso Normal Superior⁷, um melhor entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem e uma compreensão maior a respeito das relações que são estabelecidas entre professor e aluno no que diz respeito ao convívio e estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem.

Contudo, ao entrar pela primeira vez como professora regente em uma sala de aula, não me assustavam as questões relacionadas às metodologias de ensino, aos conceitos a serem introduzidos, tampouco aos materiais pedagógicos que deveria fazer uso para alcançar o sucesso das aulas. O que me assombrava era a indisciplina: desobediência, insubordinação, rebeldia. Como lidaria com isso? Caso o aluno me respondesse de maneira afrontosa e/ou se negasse realizar uma atividade, o que eu iria fazer? Qual metodologia usaria se alguma criança agredisse um coleguinha? Teria que ter a cara fechada o tempo todo? Não poderia interagir com as crianças? Manter distância? Brincadeiras, nem pensar?

Meu primeiro desafio foi um garoto de sete anos que, levado e inteligente, agressivo e amoroso, carente e carinhoso, trazia em seu rosto um pedido de socorro. Dualidade em pessoa, tinha necessidade de se opor. Com muita dificuldade de se concentrar e conviver com os colegas de sala, vivia batendo neles, colocando apelidos, levantando do lugar e arrastando-se pelo chão da sala. Tentei chamar sua atenção de várias maneiras, falava baixinho ao seu ouvido, fechava a cara e não dava confiança para suas provocações, deixava sem recreio, colocava como ajudante do dia, gritava com ele, dava estrelinha..., tudo em vão; ele continuava com sua articulada missão de me tirar do sério. Chamei inúmeras vezes sua mãe para conversar. Também estava perdida e muitas vezes me pedia ajuda. Cheguei a pagar uma consulta para ele com um especialista, de tão desesperada que estava e, mesmo assim, sua mãe não o levava para as consultas de retorno e acompanhamento.

⁷ Após uma sequência de mudanças na formação docente no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, proporcionando uma formação por meio de cursos de curta duração e de menor custo.

Assim começou meu martírio. Pensar o quê? Dizer o quê? Fazer o quê? Desafio e tanto, que vai além do conhecimento pedagógico, ultrapassa a barreira da didática e envereda pelos caminhos das emoções. É impossível separar os sentimentos em um ambiente escolar, uma vez que a escola é um campo complexo de interseção de afetos, de histórias, de políticas, de expectativas em que os professores tendem a ser enredados aos mundos de seus alunos, às angústias dos pais, às tensões da comunidade escolar que existe tanto dentro do espaço físico da escola quanto fora deste.

Temos consciência de que o trabalho que escolhemos vai além do ensinar disciplinas, da leitura e da escrita, das continhas e histórias; nosso trabalho é vivificação, realiza-se a partir das redes de “fazeressaberes” (FERRAÇO; ALVES, 2015) tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos. E foi no tecer cotidiano com essas redes (relacionais, políticas, históricas, familiares, burocráticas) que durante toda a minha trajetória escolar, enquanto aluna, estagiária, professora e supervisora pedagógica, observei as queixas de professores quanto à indisciplina durante as aulas ou no ambiente escolar. Falta de educação ao se relacionar, agressões verbais e físicas, desrespeito com os colegas e educadores, conversas incessantes em momentos inoportunos, inquietude, desrespeito às regras, enfim, todo e qualquer ato que fugisse da ordem normal e esperada pelos professores dentro de um ambiente escolar, tornava a escola um verdadeiro campo de batalhas.

Polícia militar, conselho tutelar, poder público representado pelo juizado de menores são atores cotidianamente requeridos e envolvidos no ambiente escolar para auxiliar no desenrolar de situações disciplinares. Tudo o que acontece nos tempos e espaços escolares é importante. As pessoas que fazem parte desse cenário, as relações entre elas e as consequências que delas advêm, tecem as redes cotidianas, entendendo cotidiano como o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes (FERRAÇO; ALVES, 2015). É nesse sentido de vidas tramadas em rede que sei que marquei a vida do garoto aqui citado, como ele também marcou a minha. Nosso encontro não foi em vão; ele precisava de mim e eu precisei dele para repensar meus métodos, buscar soluções e adquirir experiência para que nos meus novos encontros e desafios pudesse adquirir maior flexibilidade com o inusitado das situações.

Passados oito anos do episódio com a criança, encontrei mais um desafio em minha carreira de professora ao aceitar um contrato para trabalhar no denominado Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁸. Os beneficiários, como são chamados os

⁸ O PETI teve início, em 1996, como ação do Governo Federal, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para combater o trabalho de crianças em carvoarias da região de Três Lagoas (MS). Sua cobertura foi, em seguida, ampliada para alcançar progressivamente todo o país num esforço do Estado

responsáveis das crianças e adolescentes envolvidos, recebiam auxílio financeiro, pago mensalmente pelo Governo Federal, para que seus dependentes fossem retirados das atividades laborais ou de exploração infantil, garantindo a frequência na escola e nas atividades socioeducativas desenvolvidas pelo programa às quais faziam parte.

Meu papel era acompanhar pedagogicamente um grupo de crianças e adolescentes com idades entre seis e 16 anos com demandas e níveis de aprendizagem distintos, carentes de afeto e com um agravante, indisciplinados. Alguns, violentos, não aceitavam os limites da sala de aula e não respeitavam os pares no grupo, sempre provocando uns aos outros. Lembro-me que o programa oferecia alimentação, transporte, assistência psicológica e pedagógica, além de proporcionar oficinas às crianças carentes sempre no contra turno do seu horário de aulas regulares. Porém, muitas das crianças não conseguiam conviver pacificamente. Brigavam uns com os outros e quando perguntava o porquê, respondiam: “Ele tá olhando pra mim”. Essa fala era recorrente, não aceitavam os olhares, achavam que estavam sendo encarados, ameaçados. As reações daquelas crianças e jovens eram indicativas por viverem e presenciarem situações de violência, desconhecendo o diálogo.

Vivenciei muitas experiências de indisciplina no PETI e também em outras várias instituições escolares públicas e privadas, durante todo o meu percurso profissional, que me instigaram a saber mais sobre a temática: disciplina e poder.

Foi por causa desses e de outros inúmeros garotos e garotas “indisciplinados”, que estão fora do padrão convencional na estrutura escolar; que não aceitam as regras; questionam as imposições; agem com pequenas atitudes que incomodam muitas pessoas ao afirmarem maneiras de expressão que a instituição escolar resiste a acolher como legítimas; que são tidos como indivíduos de personalidade difícil por não aceitarem ser controlados por autoridades instituídas; é que segui, neste trabalho, maneiras como indivíduos se comportam em ambientes marcados por códigos de autoridade e disciplina, como em um ambiente escolar de cunho militar. Contudo, antes de adentrar no campo das escolas militares, considero significativo apresentar um pouco sobre o papel das lógicas disciplinares na construção da conduta social moderna.

Brasileiro para implantação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil, atendendo as demandas da sociedade, articuladas pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI).

2.1. O PODER E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Para apresentar o conceito de disciplina, busco primeiro, a partir de Foucault, o uso do conceito de poder que este realiza em seus estudos, apresentando o poder não como um elemento localizado em um indivíduo, mas nas normas que produzem as condutas do indivíduo moderno. Nas palavras de Foucault:

[...] aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 1986, p. 103).

O poder não é um lugar, não é estático; não se configura como uma riqueza ou como um bem; ele funciona e se exerce em rede, cujos entrelaces servem de passarelas para os indivíduos circularem como sujeitos constituídos em relações de poder. Parafraseando Foucault, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1986, p. 103). As maneiras de existir-pensar se constituem nas relações de poder, não havendo produções de sentido e de realidade externas a tais relações.

A palavra poder, do latim *potere*, em seu sentido denotativo exprime uma ação que requer força, controle e influência; no pensamento foucaultiano, o poder é analisado acerca de seu funcionamento e pelos modos de encontros dos sujeitos através de “lutas que se opõem a tudo o que liga o indivíduo a si mesmo e asseguram assim a submissão aos outros” (CASTRO, 2009, p. 324). Assim, Foucault apresenta uma nova concepção de poder, aquela que abrange toda a sociedade e não só o Estado. Para ele, “o poder estaria em todos os lugares, atravessando todo o tecido social e não se localizando em um sujeito específico” (BOTELHO, 2016, p. 17).

Em entrevista concedida a Alexandre Fontana, Foucault (1986) relatou que aqueles que o antecederam discutiram o poder em termos de constituição, de soberania, ou seja, em termos jurídicos e em termos do aparelho do Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Detalhes, técnicas e táticas que animam tramas muitas vezes imperceptíveis nos cotidianos, nas relações do saber que regulamentam o poder. Ou ainda, nas palavras de Foucault (1986, p. 08):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

As relações de poder, as relações do saber e a produção de sujeitos são inseparáveis. Em seus estudos sobre a modernidade, Foucault analisa as diferentes dinâmicas de poder presentes na sociedade ocidental, subdividindo-os em: soberano, disciplinar e biopoder.

O poder soberano é aquele que se articulava em torno do poder como direito originário que se cede, constitutivo da soberania, tendo o contrato como matriz do poder político. (FOUCAULT, 1986). A partir dos séculos XVII e XVIII, com a ascensão da burguesia e do capitalismo industrial, Foucault aponta uma nova mecânica do poder, bem diferente do que acontecia nas relações de soberania, agora apoiando-se nos corpos e seus atos e não tanto na terra e seus produtos. Foucault (1986, p. 105) explica que esse novo tipo de poder:

É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano.

Esse novo tipo de poder é denominado por Foucault como poder disciplinar. Neste, o corpo passa a ser visto como objeto que se manipula, que é fluido, que toma a forma que lhe é inculcada e, sendo assim, torna-se alvo do exercício do poder. Esse corpo manipulável seria um corpo dócil que traria configurações de fácil utilização, transformação e aperfeiçoamento.

Uma nova compreensão de Foucault diante da limitação corpórea seria no sentido da escala do controle, ou seja, trabalhar o corpo detalhadamente, a partir de movimentos, gestos. Somando a essa compreensão, temos a apresentação do objeto do controle que seria a eficácia e a organização interna dos movimentos, onde a repressão acontece pela força e não pelos sinais em uma coerção incessante que ampara mais sobre os processos da atividade do que sobre o seu resultado, e nos pensamentos expostos de Foucault, “se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha no máximo o tempo, o espaço, os movimentos” e ainda “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplina’” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Assim, podemos compreender a dinâmica em que se estabelece o domínio sobre o corpo alheio, visando não somente o aumento de suas habilidades, mas a proporcionalidade que, quanto mais obediente, mais útil o corpo se torna e vice-versa. Deste modo, o corpo passa por uma “mecânica do poder” que delimita como se pode modelar o corpo dos outros, lançando mão de técnicas que os direcionam não só a fazer o que querem, mas a operarem de maneira coerente e submissão a uma produção de realidade.

Tais técnicas utilizadas têm um caráter minucioso, detalhado e até íntimo que delimitam uma nova “microfísica” do poder que ganha espaço e age sutilmente. A disciplina, sendo uma técnica (sobre o corpo, o tempo, a arquitetura, as regras, etc), pode ser utilizada em diferentes instituições. Ela não substitui outras formas de poder e sim as impulsiona, amplia seus terrenos de atuação, tornando-as cada vez mais eficientes.

E então, Foucault utiliza do conceito do Panóptico, modelo de prisão cuja arquitetura corresponde a uma construção em anel, onde no centro há uma torre com largas janelas vazadas que se abrem sobre a face interna do anel e cuja construção periférica é dividida em celas que têm duas janelas, uma para o interior onde se visualiza a torre e outra que dá para o exterior possibilitando que a luz atravesse a cela de lado a lado. Assim, com apenas um vigia na torre central e um único indivíduo trancafiado em cada cela, pelo efeito da contraluz, é possível que este seja visto por aquele, mas o contrário não seria recíproco, e o detento não saberia se estaria sendo observado, mas com a certeza de que sempre poderia ser.

O “panoptismo” então, exemplificaria o poder disciplinar utilizado nas escolas, hospitais e prisões, para explicitar a funcionalidade da vigilância permanente sem mesmo haver um vigia, mas pelo simples fato do medo ser sua cela. Para ele, uma perspectiva panóptica não apenas aumenta a influência das autoridades, como também induz os indivíduos a internalizar aqueles que os vigiam, garantindo a docilização dos corpos. Dessa maneira:

Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância. Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens. (FOUCAULT, 1987, p. 178-179).

Desta forma, as disciplinas distribuem os indivíduos no espaço:

[...] criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

No tempo:

[...] medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p. 129).

E nos movimentos:

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõem a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. [...] Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT, 1987, p. 130).

Contudo, as dinâmicas de poder, segundo Foucault, com o correr dos tempos deixaram de se limitar apenas aos corpos individuais, mas ampliaram sua incidência a toda população, despertando assim os estudos sobre o biopoder.

A análise das práticas políticas que controlam tanto o corpo-organismo, como o corpo-espécie da população, foi iniciada por Foucault a partir do ano de 1974, quando seus estudos focaram na preocupação política e científica do Estado perante o indivíduo moderno em suas atividades no cotidiano. Com o discurso de garantir o bem-estar das pessoas, o Estado aumenta o seu poder ao controlar “as questões biológicas, tais como reprodução, doenças, trabalho ou dor”. (DREYFUS, 1995, p. 154). Para Foucault (1999, p. 293-294):

[...] essa tecnologia do poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, diretamente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulação.

Fica clara, assim, a intenção do Estado ao controlar, vigiar e regular a população, ou seja, fazer valer sua autoridade a partir dos mecanismos da biopolítica.

Em sua última fase de estudos sobre o sujeito, Foucault sugere uma nova discussão a respeito das relações de poder, tendo como ponto de partida as formas de resistências contra as diferentes formas de poder. Buscou usar as formas de resistências para desvendar as relações de poder através do antagonismo das estratégias. Em suas palavras: “[...] para compreender o que são relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas e dissociar estas relações” (DREYFUS, 1995 p. 234).

Para Foucault, as lutas como forma de resistência teriam características em comum. Elas não seriam atreladas a uma única forma política e econômica de governo e teriam como objetivo a resistência aos efeitos do poder, além de serem lutas que criticariam as instâncias do poder mais próximas do sujeito, e mais, seriam “lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que toma os indivíduos verdadeiramente individuais” (DREYFUS, 1995 p. 234).

As lutas se opõem “aos efeitos do poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra o privilégio do saber” (DREYFUS, 1995 p. 235) questionando assim, a maneira pela qual o saber circula e age, ou seja, suas relações com o poder.

As técnicas ou formas do poder marcam os sujeitos, impondo uma individualidade que é tida como verdade única. Assim, para Foucault, existem três tipos de lutas:

[...] contra as formas de dominação (ética, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (DREYFUS, 1995 p. 235).

O poder acontece nas relações e os pontos de resistência também. Observamos a todo instante as relações constitutivas da vida em sociedade, e que invariavelmente apresentam jogos de poder. Na escola isso também não é diferente. Muitas mobilizações sociais têm início dentro de seu ambiente, articulações ideológicas encontram adeptos que se apoiam em prol de grandes transformações. Nela, os oprimidos nessa relação de poder lutam por seus direitos, defendem suas bandeiras e mobilizam formas culturais e políticas anti-hegemônicas a procura de saber realmente quem são.

E em um ambiente escolar de cunho militar, com uma construção histórica que acompanha a trajetória dos militares no Brasil? Tal resistência se aplica? Há a possibilidade de encontrar mecanismos próprios de identificação e de construção, outras maneiras de existir que

não aquelas estabelecidas em regras e condutas previamente instituídas? Iniciemos nossa busca pelas respostas tentando compreender um pouco mais sobre a raiz da questão e o início dessa história.

2.2. “SIM, SENHOR!”

No princípio do século XIX, o Brasil, então uma colônia de Portugal, recebeu em janeiro de 1808 a Corte Portuguesa e a Família Real, que se instalaram no solo sul americano fugindo da invasão de Napoleão Bonaparte. Dentre os setores precários da sociedade colonial que os recebeu, em especial aquela que se organizava na cidade do Rio de Janeiro (que passou a ser a sede da corte portuguesa), o que mais o imperador D. João VI temia era o da segurança. Assim, D. João VI tratou logo de reestruturar as forças militares com o intuito de deixá-las mais eficientes, investindo então numa reforma no modo de instruir os militares da Corte, dando início a uma nova fase da educação militar no Brasil.

Para que a segurança da Família Real fosse garantida, foi necessária a criação de um exército forte e eficiente nos moldes dos exércitos europeus e, para isso, os futuros oficiais militares necessitariam de uma formação qualificada através de um sistema educacional capaz de garantir a excelência pretendida e fazer frente às constantes ameaças de invasões na costa brasileira.

A partir daí, a história da educação militar no Brasil inicia-se, sempre ligada ao desenvolvimento do Exército Brasileiro e à criação das Forças Armadas. A Real Academia Militar foi, então, construída e ficou responsável pela gradual substituição dos oficiais portugueses pelos oficiais brasileiros nos postos de comando. A partir dessa iniciativa, vários cursos foram criados, desde cursos práticos de fortificação na cidade do Rio de Janeiro aos cursos preparatórios para o ingresso às escolas militares.

Nogueira (2014) ressalta em sua pesquisa sobre a História da Educação Militar no Brasil, a contribuição de Luchetti (2006) quando este apresenta que estes cursos preparatórios são considerados o marco inicial da introdução do ensino secundário militar, que cumpria duas funções específicas: em um primeiro momento, visavam preparar os alunos com uma base educacional sólida, que lhes garantisse o acompanhamento do ensino superior nas Escolas de Formação. Num segundo momento, visavam garantir aos filhos de militares o devido respaldo do Estado na sua educação secundária. (LUCHETTI, 2006, *apud*. NOGUEIRA, 2014)

De acordo com o histórico da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)⁹, no final do período imperial brasileiro os militares do Exército e das Forças Armadas conseguiram criar uma instituição que atendesse à educação de seus filhos a partir da criação do Imperial Colégio Militar na cidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889) que traz, no Capítulo primeiro:

Art. 1º - Fica creado nesta Côrte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, um instituto de instrucção e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos officiaes effectivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante contribuição pecuniária, alumnos procedentes de outras classes sociaes.

Art. 2º Os alumnos constituirão um corpo, ao qual será applicado o regimen disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alumnos e da índole especial deste instituto.

Art. 3º Será internato, mas poderá admitir alunos externos, comtanto que estes só se retirem do collegio depois de findos os trabalhos theoreticos e práticos do dia, na fôrma do regimento interno.

No mesmo decreto, é colocada como finalidade do colégio a de possibilitar aos alunos iniciarem os estudos da “nobre profissão das armas” desde a juventude, dirigindo sua educação e instrução de modo que, ao término do curso, estivessem aptos a prosseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Império. Tal conquista, descortina os privilégios recebidos pelos militares e seus dependentes no que tange à educação, já que o restante da grande maioria da população naquela época ficou excluída, como constata Ferreira Jr., ao afirmar que:

os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos do ex-escravos e os pobres brancos ficaram excluídos da escolaridade. (FERREIRA JR, 2010, *apud*. SOUZA, 2018, p.21)

Interessante pontuar que, oito meses depois, os militares insatisfeitos com o regime monárquico brasileiro, liderados pelo Marechal Deodoro da Fonseca, conspiram contra a monarquia e instauram a República no Brasil a partir de um golpe, pois foi derrubada com o uso de uma guarnição de soldados armados com canhões.

Na República Velha (1889-1930), os setores, especialmente o da educação, eram monopolizados pelas elites já que o regime de governo foi marcado pela política do Café com

⁹ A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA foi criada em 1973 (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino dos Colégios Militares.

Leite¹⁰. Durante o século XX, outros colégios militares foram criados: os de Porto Alegre e de Barbacena (1912), o do Ceará (1919), Belo Horizonte (1955), Salvador (1957), Curitiba (1958), Recife (1959), Manaus (1971), Brasília (1978), Juiz de Fora (1993), Campo Grande (1993), Santa Maria (1994). São Paulo (2018).

Podemos perceber que o interesse pela educação militar não é recente. Somente os colégios de Porto Alegre, Barbacena, Manaus e Brasília foram fundados em governos de presidentes militares. A força dos governos militares sempre esteve presente.

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar Brasileiro, as mulheres puderam ser admitidas como alunas, cumprindo as mesmas atividades curriculares antes privilégio somente dos homens. A inclusão das mulheres nas classes dos Colégios Militares aponta para um assunto complexo, articulado pelo processo de democratização da sociedade brasileira, sobre o qual não estenderei aqui, mas que é muito bem apresentado no artigo: *A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro* de Liliana Adiers Lohmann e Sebastião Josué Votre, tendo como fonte o Boletim Interno n. 204, de 4 de novembro de 1988, que apresenta que:

Em 1987, a Portaria Ministerial 810/87 decidiu otimizar o ensino preparatório e assistencial do Exército. Assim, a nova orientação determina: Adotar um regime de ensino nos primeiro e segundo graus semelhante àquele desenvolvido nos estabelecimentos de ensino civis congêneres, acrescido da educação paramilitar. [...] Transformar em misto o corpo discente, destinando 30% das vagas para o sexo feminino, sem diminuir o efetivo atual de alunos. (LOHMANN; VOTRE, 2006, p. 656).

Tal avanço acontece durante a transição democrática da década de 1980, época em que nasciam as contestações e transformações que o movimento feminista brasileiro¹¹ reivindicava e reivindica até hoje, buscando visibilidade da identidade feminina.

Através da educação, os Colégios Militares interagem com a sociedade transmitindo a cultura e os valores militares defendidos pelo Exército aos demais setores da sociedade civil. Tais valores são apresentados no Manual de Fundamentos do Exército Brasileiro¹², quando este informa que:

¹⁰ Estrutura de poder empregado no Brasil durante a República Velha (1889-1930), que consistiu no predomínio político dos cafeicultores de São Paulo e dos fazendeiros de Minas Gerais, que se revezavam ocupando a presidência do país.

¹¹ O movimento feminista no Brasil surgiu no século 19 com a luta pela educação feminina, direito de voto e abolição dos escravos. No mundo moderno, existem várias organizações feministas no Brasil que defendem a equiparação do direito das mulheres ao dos homens.

¹² A portaria nº 012 de 29 de janeiro de 2014, aprova o Manual de Fundamentos EB20-MF10.101 O Exército Brasileiro, 1ª Edição, 2014. <http://www.eb.mil.br>

As Instituições Militares possuem referenciais fixos, fundamentos imutáveis e universais. São os valores militares, que influenciam, de forma consciente ou inconsciente, o comportamento e, em particular, a conduta pessoal de cada integrante da Instituição. A eficiência, a eficácia e mesmo a sobrevivência das Forças Armadas decorrem de um fervoroso culto a tais valores (BRASIL, 2014 [S/P]).

São enumerados como: Patriotismo, Civismo, Fé na missão do Exército, Amor à profissão, Espírito de Corpo, Aprimoramento técnico-profissional e Coragem. De acordo com os estudos realizados por Nogueira (2014, p. 56),

[...] o Exército possui uma formação exclusiva para a carreira militar, escalonada da seguinte forma: Escolas de Sargentos (Nível Médio); Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCE¹³/3º ano do Nível Médio); Escolas de Formação de Oficiais (AMAN/Bacharelado em Ciências Militares, reconhecido pelo MEC; Escolas de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO¹⁴/Equivalente ao Mestrado, não reconhecido pelo MEC); Escola Comando Estado Maior do Exército (EsCEME¹⁵/Nível Doutorado, não reconhecido pelo MEC). Incluem-se nesse escalonamento as Escolas de Saúde do Exército (EsSEX), destinadas aos quadros de Médicos, Dentistas, Farmacêuticos, Veterinários do Quadro de Saúde; a Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), destinada aos quadros do magistério militar, advogados, enfermeiros militares, psicólogos, e o Instituto Militar de Engenharia (IME), formação de Engenheiros Militares etc.

Para os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, existem diferentes modelos de ensino militar no Brasil: os Colégios Militares, os Colégios da Polícia Militar e as Escolas cívico-militares. Cada um desses modelos com suas particularidades, pois se diferem principalmente em relação ao financiamento, forma de ingresso, gestão e na proposta didático-pedagógica.

No primeiro caso, nos Colégios Militares, as instituições estão relacionadas ao Sistema de Ensino do Exército e respondem às Forças Armadas do Brasil. Segundo a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) no país existem 14 escolas militares, atendendo a maioria de alunos filhos de militares que cursam do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, com autonomia para montar seus próprios currículos e sua estrutura pedagógica. Os recursos são repassados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Defesa.

¹³ Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCE).

¹⁴ Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO).

¹⁵ Escola Comando Estado Maior do Exército (EsCEME).

No Exército, o ensino militar abrange os níveis de formação, graduação, especialização, aperfeiçoamento, altos estudos militares, preparação e ainda, pelo Sistema dos Colégios Militares, proporciona o Ensino Fundamental e Médio. Já os Colégios da Polícia Militar (CPM), são ligados às corporações militares das cidades em que funcionam, à Secretaria de Educação e de Segurança Pública. Assim como aconteceu com o Colégio Militar, o Colégio da Polícia Militar iniciou suas atividades atendendo dependentes dos militares, mas ampliou a oferta de vagas para a população civil.¹⁶

Em Minas Gerais, o primeiro Colégio Militar foi criado na cidade de Barbacena em 1912, mas foi extinto no fim do ano de 1925. Trinta anos depois, em 12 de setembro de 1955, o Presidente da República, Café Filho, assinava o Decreto nº 37.879, que criou o Colégio Militar de Belo Horizonte. Na Bahia, o primeiro Colégio da Polícia Militar do Estado foi criado em 1957 no governo de Antônio Balbino. No estado do Ceará, a autorização para a criação do primeiro CPM do estado se deu em setembro de 1960 no governo de José Parsifal Barroso. No estado de São Paulo, o Colégio da Polícia Militar do estado foi fundado no dia 20 de fevereiro de 1978.

O Decreto nº 3.992, de 7 de agosto de 1981, do então governador do Estado do Paraná, Ney Braga, instituiu o Colégio da Polícia Militar *Colégio Cel PM Felipe de Sousa Miranda*, em homenagem ao seu primeiro diretor. O último estado brasileiro a aderir à corporação militar foi o Rio de Janeiro, quando o primeiro CPM do estado foi o da cidade de Niterói, fundado em 2002 sobre o comando do governador Anthony Garotinho. Segundo Dias e Ribeiro (2021) as escolas civis militares começaram a ter destaque em 2013 no Estado de Goiás administrado por um governador civil, quando a presidente do Brasil era Dilma Russel. Logo depois, no ano de 2017, cujo presidente do Brasil era Michel Temer, no Estado do Amapá, tendo à frente também um governador civil, deu início à militarização de escolas públicas civis.

Novamente, podemos perceber que não é recente o interesse pelas instituições militares na educação. Contudo, a amplificação dos colégios militares no Brasil ganhou um maior destaque em 2019, quando o governo do presidente Jair Bolsonaro anunciou o Plano Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM), que pretendeu implementar o modelo militar em 216 escolas até o ano de 2023, investindo cerca de um milhão de reais por escola para pagamento dos militares, melhoria da infraestrutura das unidades e materiais escolares financiados por Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Secretarias Estaduais de Educação. Através do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, o Presidente da República instituiu o programa e

¹⁶ Os filhos dos militares entram nos Colégios Militares por amparo legal, os filhos de civis via processo seletivo.

dispõe que ele será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e implementado em colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal para a sua promoção, fomento e fortalecimento. Nestas escolas, policiais militares e civis partilhariam a administração, sendo que os militares atuariam como monitores para auxiliar na gestão educacional e administrativa. Nelas, os professores seriam civis, responsáveis pela gestão da organização didático-pedagógica, bem como da financeira. Segundo o Ministério da Educação.

o modelo a ser implementado tem como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. (BRASIL, 2019, [s/p]).

Destaco neste trecho a ênfase que é dada aos colégios militares do Exército como sendo de alto nível, mas deixando de explicitar em quais termos essa eficiência é observada. É assegurado, no decreto, o apoio técnico e financeiro às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo de “alto nível” e também às escolas que já adotam modelo de gestão com colaboração civil/militar, para que tenham um mesmo padrão. Em seu artigo 2º, inciso quinto, considera sobre a gestão de processos educacionais:

[...] promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula. (BRASIL, 2019, [s/p]).

Não são, contudo, apresentados como processos educacionais o método de ensino, as matrizes curriculares ou as avaliações; apenas os fatores sociais foram considerados na menção dos valores humanos e cívicos que, mesmo assim, não são explicitados e tampouco é exposto como eles podem desenvolver bons comportamentos e atitudes nos alunos.

No artigo 4º são delimitados os objetivos do programa. Além de ser novamente enaltecida a colaboração para a formação humana e cívica do cidadão, no inciso oitavo lê-se que o modelo a ser aplicado visa: “contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares” o que sugere um código disciplinar rígido nos moldes das forças armadas. Já no artigo 5º, as diretrizes do programa são elencadas e no inciso oitavo encontra-se indicada a:

[...] viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa. (BRASIL, 2019, [s/p]).

A preocupação, neste sentido, está no fato de que muitos dos militares inativos não têm habilitação técnica para atuarem na área pedagógica. Em nota, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) repudiou a adoção do modelo de escolas cívico-militares ao dizer que:

Na prática, há contradição entre o trabalho dos docentes, encarregado do ensino, e a gestão militar, pois esta não tem necessariamente formação pedagógica e se norteia por uma cultura institucional semelhante às instituições militares, cujo fim é a proteção e a guerra e não a vida cidadã numa sociedade democrática. (ANPAE, 2019, [s/p]).

Para as contratações, o Ministério da Defesa poderá “descentralizar os recursos orçamentários e financeiros destinados às Forças Armadas, com o objetivo de efetivar a contratação de profissionais militares inativos para atuarem nas Ecim” (BRASIL, 2019, [s/p])¹⁷ Contudo, ganha evidência os modos de subjetivação em disputa presentes nas definições da educação pública recente.

O debate em torno da militarização das escolas civis públicas está em voga, com muitos prós e contras. No artigo intitulado *Escolas Cívicos Militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira*, Dias e Ribeiro (2021) mencionam Mendonça (2019) que diz

O ensino escolar civil, por sua vez, tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que inclui, dentre outros, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, especialmente, gestão democrática. (MENDONÇA, 2019 *apud*. DIAS; RIBEIRO, 2021 p. 410).

De um lado, estão aqueles que veem a militarização como um retrocesso na área da educação, sendo que a escola pública não precisaria se militarizar para elevar-se a um patamar de excelência, desde que fossem garantidos a elas, os mesmos recursos, a mesma valorização, igual infraestrutura e apoio dados aos atores das escolas cívico-militares. Por outro lado, encontramos aqueles que veem a militarização das escolas públicas como uma ótima saída para a grave crise educacional em que se encontra o nosso país.

¹⁷ Escolas Cívico-Militares (Ecim) – escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim.

Diante da atual conjuntura, despertou-me uma inquietação e o interesse em pesquisar o tema com o propósito de buscar respostas para as perguntas: Quais modos de ser e viver são produzidos no cotidiano de uma escola militar e quais composições de resistências se apresentam nas relações de poder ali constituídas? Para tanto, busquei, cartografar, a partir de narrativas de ex-alunos/as de um colégio militar, as relações de poder estabelecidas naquele ambiente; reconhecer as resistências ocorridas nas trajetórias escolares dos pesquisados; mapear os processos de subjetivação observados em um ambiente educacional de cunho militar.

3. “SENTIDO!”

“É preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós” mesmas/os, para que algo novo possa aparecer” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

A escolha por uma metodologia qualitativa de pesquisa vem ao encontro do entendimento da subjetividade como uma produção coletiva, na qual um sujeito, na relação com tal produção coletiva de realidade, produz sua singularidade. Mas a subjetividade poderia tornar-se conhecimento científico? Segundo Rey (2011, p. 28), sim, pois:

a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Acredito, como ele, que a produção de conhecimento de caráter histórico-cultural-social deva assumir uma metodologia qualitativa respondendo a uma maneira diferente de fazer ciência, propondo um princípio contrário daquele que adota a relação biunívoca entre realidade e conhecimento. A epistemologia qualitativa inclui, na condição de sujeitos pensantes, o pesquisador e o pesquisado, de forma a não se restringir a coleta de dados, mas comprometendo-se a buscar indicadores que facilitem o entendimento do objeto em estudo.

Para Rey (2011), a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios que apontam importantes consequências metodológicas. O primeiro diz respeito ao fato do conhecimento ser “uma produção construtiva-interpretativa”, onde o conhecimento tem um caráter interpretativo, onde há significações e ressignificações dos fatos e sujeitos estudados e não meramente o elencar de fatos constatados. Assim sendo:

A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. (REY, 2011, p. 31).

Assim, a interpretação conduz a pesquisa ao universo único e complexo das relações observadas, sendo o pesquisador um construtor de caminhos interpretativos que dão sentido a diferentes manifestações daquilo que é estudado.

O segundo princípio da epistemologia qualitativa enfatiza o “caráter interativo do processo de produção de conhecimento”, ou seja, no processo de estudo dos fenômenos humanos a interação entre pesquisador e pesquisado tem total importância e necessidade, haja vista que a comunicação estabelecida entre eles produz informações significativas para a pesquisa, pois no diálogo, no que é dito e, principalmente, no que não é dito, mas expressado por outras vias que não em palavras, é que elementos significativos podem vir à tona e contribuir para o entendimento do estudo em questão. Nas palavras de Rey (2011, p. 34):

A consideração da natureza interativa do processo de produção do conhecimento implica compreendê-lo como processo que assimila os imprevistos de todo o sistema de comunicação humana e que, inclusive, utiliza esses imprevistos como situações significativas pra o conhecimento. Outra consequência importante da aceitação da natureza interativa do conhecimento é a aceitação dos momentos informais que surgem durante a comunicação, como produtores de informação relevante para a produção teórica.

Portanto, as relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisado são uma condição para a validação da pesquisa.

O terceiro e último atributo da epistemologia qualitativa refere-se à “significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento” (REY, 2011, p. X), singularidade essa que foi historicamente desconsiderada pela metodologia positivista quanto a sua legitimidade como fonte de conhecimento científico.

Estar atento às expressões singulares dos sujeitos na pesquisa, significa estar atento a importantes indicadores que poderão “converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento” pois “a singularidade não aparece como exceção no domínio da subjetividade: ela é um momento qualitativo constituinte da subjetividade.” (REY, 2011, p. 35-40). Compreendendo, como Rey (2011), que a epistemologia qualitativa é uma forma diferente de produzir conhecimento, que permite “a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (REY, 2011, p. 29) que propus analisar as composições, resistências e singularidades percebidas nas relações a partir dos modos de ser, agir e sentir de ex-alunos de um colégio militar.

Delimitei o estudo no âmbito do Colégio Militar de Juiz de Fora que, segundo o site oficial do Exército Brasileiro, foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993, e sua inauguração ocorreu em 18 de dezembro de 1994 com a presença do Exmo. Sr.

Dr. Itamar Augusto Cautiero Franco, então Presidente da República, e do Exmo. Sr. Gen. Ex. Zenildo Gonzaga Zoroastro de Lucena, Ministro do Exército.

Figura 1 – Fachada do Colégio Militar de Juiz de Fora.



FONTE: Brasil, [s/d].

As atividades iniciaram-se em 6 de fevereiro de 1995, sob o comando do Cel. Art. Qema Rubens Amorim Souto. Naquele dia houve uma aula inaugural proferida pelo Gen. Bda. César Augusto Nicodemos de Souza, Diretor de Ensino Preparatório e Assistencial, para os 294 alunos oriundos do concurso de admissão ou amparados por regulamento, estudantes das 5ª e a 6ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª Série do Ensino Médio.

O colégio situa-se à Av. Presidente Juscelino Kubitschek, 5200, Bairro Nova Era em Juiz de Fora, numa área total de 115.922 m², dos quais 16.917 são de área construída. O Colégio conta com uma infraestrutura que abarca 30 salas de aula, 04 laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática), sala de multimídia, biblioteca, auditório, sala de dinâmica, salas de clubes e grêmios, espaço alternativo para apresentações culturais, ginásio poliesportivo, piscina, campo de futebol e 04 quadras polivalentes.

Dentro do Colégio funciona a Associação de Pais e Mestres (APM), sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, visando à assistência aos alunos comprovadamente carentes. O colégio tem como missão:

[...] ministrar a educação básica, nos níveis fundamental, do 6° ao 9° ano, e médio, do 1° ao 3° ano, obedecendo às leis, às normas, aos regulamentos em vigor e a todos os diplomas legais pertinentes, segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, em consonância com a legislação federal da educação nacional, com o propósito de contribuir para assegurar a formação do cidadão e de despertar vocações para a carreira militar. (BRASIL, 2016, [s/p]).

Sua proposta pedagógica, visa uma ação educacional embasada segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, tendo como metas gerais:

1. Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de atuação no futuro;
2. Desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os e preparando-os para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente memorizá-los;
3. Capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
4. Despertar vocações para a carreira militar;
5. Propiciar a busca e a pesquisa continuada de informações relevantes;
6. Estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte (BRASIL, 2016, [s/p]).

Nesta vereda, busquei assim, seguir a rede de forças existentes nas relações de poder, seus sentidos e significações, constitutivos de modos de subjetivação que organizam diferentes formas de pensar e viver dos indivíduos.

Contudo, na realização da presente proposta de pesquisa, houve a necessidade de mudanças metodológicas. Isso porque, no ano de 2019, quando submeti um pré-projeto de pesquisa ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, eu tinha como objetivo o estudo sobre os processos de subjetivação que acionam modos de agir e viver a partir das concepções de verdades no cotidiano de um ambiente militar. Minha intenção inicial era acompanhar o cotidiano do Colégio Tiradentes, da Polícia Militar da cidade de Ubá, cidade onde moro, de maneira a cartografar as relações de poder existentes naquele universo. Assim, pretendia acompanhar o cotidiano escolar, com foco nas mudanças possíveis ocorridas a partir das posturas disciplinares/pedagógicas, a fim de desenhar as redes de forças pelas quais os códigos disciplinares potencialmente se conectavam na construção de maneiras de existir e formas de pensar.

O ano de 2020 começou e com ele toda a empolgação para iniciar os estudos do Mestrado e desfrutar do sonho alcançado após longos anos de busca e várias tentativas frustradas de ingressar na pós-graduação. Primeira semana de aula, expectativa de um ano promissor e de muito aprendizado. Segunda semana de aula – *lockdown*. O coronavírus, que assolara a China, a Europa e outros países vizinhos, agora chegara no Brasil, imprimindo a necessidade do distanciamento social como uma das formas de evitar a proliferação da pandemia do Covid-19 no nosso país. Aulas suspensas sem data definida para retorno. Angústia, dúvidas, medo.

Em agosto de 2020, com o retorno das aulas em regime não-presencial, professores nos alertaram quanto à possibilidade de algumas pesquisas terem que sofrer alterações por conta da pandemia. Meu mundo caiu. A impossibilidade de não poder realizar a pesquisa no campo fez com que vários questionamentos me atravessassem. Quando as escolas retornarão às aulas presenciais? Estarei em segurança num ambiente escolar? A demora para o retorno às aulas atrasaria minha pesquisa? O tom de incerteza que as respostas se apresentavam me fizeram tomar a decisão de mudar os caminhos a percorrer.

Mesmo não abandonando por completo os meus objetivos, precisei reestruturar os modos, os espaços e a forma da pesquisa. Portanto, fiz uso dos recursos tecnológicos para realizar, de forma online, entrevistas individuais e coletivas com quatro estudantes egressos do Colégio Militar da cidade de Juiz de Fora. Busquei, desta forma, seguir os indicadores de subjetivação sobre maneiras de produzir realidade dentro do colégio militar estudado, a partir das narrativas dos ex-alunos e suas experiências.

Como pretendia acompanhar processos é que utilizei da pesquisa como procedimento cartográfico, entendendo-o como aquele que tem como objetivo “pesquisar experiências”, “acompanhar movimentos” ou “provocar mudanças” (TEDESCO *et al*, 2013, p. 300). Não busquei representações dos estados das coisas, pelo contrário, busquei acessar as formas e as forças das experiências, a partir do diálogo, da conversa, da prosa - como boa mineira que sou – que, despretensiosamente, traz consigo acontecimentos, reminiscências, gestos, expressões, afetos, dores, dissabores, tornando a entrevista uma experiência também. Ou seja, muito mais do que usar da entrevista para saber de uma experiência, me vali da experiência da entrevista, entendendo “que a entrevista não é um procedimento para coleta de dados, mas sim para a “colheita” de relatos que ela mesma cultiva” (TEDESCO *et al*, 2013, p. 307).

Nesse sentido, o solo em que caminhei certamente não se sustentou em uma verdade, mas em efeitos de verdade, pois segui conexões para entender quais produções de verdade foram ativadas nas relações vividas, nas alianças construídas, concebendo que uma realidade

não existe pronta em si mesma, constituindo-se em agenciamentos, composições, arranjos complexos a organizarem diferentes trajetórias de subjetivação. Utilizei de entrevistas de inspiração cartográfica com o objetivo de contar histórias de vidas, pesquisando, assim, experiências, acompanhando movimentos.

Utilizei da entrevista como leitura conectiva para acompanhar os processos, pois,

ao fazer uso de entrevistas, interessa à cartografia promover o acesso ao plano coletivo de forças e sua indeterminação, a pluralidade de vozes na experiência compartilhada do dizer. (TEDESCO, *et al*, 2013 p. 317).

Portanto, em um contexto tão complexo como o campo das relações, a cartografia vem ao encontro do interesse de fazer uma pesquisa que não visou perseguir a verdade, mas acompanhar potenciais saberes que articularam na concepção de um mundo, de uma produção de realidade no cotidiano de um colégio militar. Todos esses relatos trazem indícios de práticas que se construindo no cotidiano do convívio do Colégio Militar. E, apesar de a pandemia do coronavírus ter impossibilitado com que eu participasse do calor vivo do colégio militar pesquisado, os relatos dos entrevistados me ofereceram indícios de uma vida que se fazia naquele cotidiano escolar. Considero, assim, importante frisar que os indícios de processos de subjetivação narrados no viver cotidiano dos entrevistados a respeito da vida no colégio militar merece destaque, pois o que é revelado no acaso do dia a dia, nos encontros e desencontros, no dito e muito mais no não dito, tramam e compõem as redes cotidianas. Considerando como cotidiano “o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308) pois como Ferraço e Alves (2015, p. 308) acrescenta, “as redes não estão nos cotidianos. Elas são os cotidianos!”. E parafraseando Simonini (2016, p. 102),

Torna-se importante, então, seguir os movimentos que se fazem nos cotidianos não enquanto entidades totais e acabadas, mas enquanto dinâmicas agenciadas em (e agenciadoras de) múltiplos modos de subjetivação e, por conseguinte, múltiplos mundos. Mundos esses que não são capturáveis em sua complexidade por um sistema de medida ou um regime de olhar que insiste em fixar um ponto de essência ou de imutabilidade.

“Virando de ponta cabeça” o conhecimento no/do/com o cotidiano, como diria Nilda Alves (2001), evidencio o protagonismo dos sujeitos desta pesquisa, apresentando-os como coautores deste trabalho, de modo que suas vozes sejam tão importantes quanto as referendadas na bibliografia.

Assim sendo, as entrevistas realizadas possibilitaram com que narrativas fossem construídas, sendo que através da pesquisa narrativa pretendi, a partir das histórias vivenciadas pelos ex-alunos do colégio militar, encontrar pistas a indicarem vetores de subjetivação nas dinâmicas que pretendia investigar. Ao escolher a pesquisa narrativa como metodologia de investigação, busquei seguir os sentidos construídos no vivido, compreendendo os sujeitos investigados como sendo produtores de conhecimento ao trazerem experiências que propiciam singularidades que definem maneiras distintas de produzir um mundo. Incluo-me nessa dinâmica, pois considero-me parte integrante desse processo pelo fato de que foi através da minha história de vida, das minhas percepções, emoções, aproximações e afastamentos que texturizei as narrativas.

4. ESPÍRITO DE CORPO

Diferentemente de alguns animais, o ser humano desde o primeiro suspiro de vida ao deixar o aconchego uterino, expressando-se através do choro, clama por alguém que supra suas necessidades. Frio, fome, sede, dor, são sensações incômodas e até mesmo vitais que os bebês humanos não conseguem vencer sozinhos. É preciso o papel de um outro indivíduo que, mais velho, mais experiente, o sustente, proteja e eduque. Crescendo, as necessidades vão se modificando a ponto de não serem apenas físicas, mas também sociais. As interações com os semelhantes consolidam laços sociais, aprimoram habilidades socioemocionais e garantem a sobrevivência.

Enquanto indivíduos, nos constituímos no entrelaçar dos grupos com os quais fazemos relações desde o nosso nascimento. Nossa “individualidade” é modelada no trânsito entre diferentes tipos de grupos: família, escola, trabalho, dentre que, por meio das experiências estabelecidas com nossos pares, determinam modos de pensar e de agir socialmente e que, nesse emaranhar relacional, compõem a nossa “identidade”. Para o sociólogo Norbert Elias (1994), a “individualidade” seria uma qualidade na estrutura de sua autorregulação em comparação com outras pessoas e coisas. Ou seja, a individualidade é uma experiência que surge na relação, não podendo ser analisada apenas como uma dimensão isolada. Nas palavras de Elias (1994, p. 55), “Individualidade’ é uma expressão que se refere à maneira e à medida especiais em que a qualidade estrutural do controle psíquico de uma pessoa difere do de outra”. Porém, complementa ele que tal diferença estrutural psíquica “não seria possível se sua autorregulação em relação a outras pessoas e coisas fosse determinada por estruturas herdadas” (ELIAS, 1994, p. 55). Para o sociólogo, o ser humano individual, que apresenta qualidades psíquicas distintas dos seus semelhantes, não seria um universo autônomo que nada teria a ver com os demais seres humanos. Elias (1994, p. 56) sustenta que:

A natural dependência que uma pessoa tem de outras, a orientação natural das funções psíquicas para os relacionamentos, bem como sua adaptabilidade e mobilidade dentro das relações, são fenômenos impossíveis de apreender através de modelos baseados em substâncias ou de conceitos espaciais como "dentro" "ou "fora".

Portanto, as pessoas atingem sua “individualidade” através da interação com outras pessoas, o que leva a uma complexa moldagem de suas plásticas funções psíquicas, atingindo assim uma configuração singular caracterizando certa individualidade humana. O que nos leva a crer que “a sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual”

(ELIAS, 1994. p. 57). O individual aqui não é significado como sendo um sujeito serializado, mas como uma experiência singular, efeito de uma construção coletiva. Portanto,

[...] cada pessoa só é capaz de dizer “eu” se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo a ideia “eu sou”, e mais ainda a ideia “eu penso” pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas - em suma, um grupo, uma sociedade. (ELIAS, 1994. p. 58).

Ciente dessas considerações de que a experiência individual é “interconstituente” a uma experiência social, trago inicialmente o conceito de grupo, a partir de Zimmerman (1997). Para este, um grupo é um conjunto de pessoas que interagem afetivamente com “interesses em comum”, sendo uma unidade que se manifesta como totalidade. Para o autor “o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais” (ZIMERMAN, 1997, p. 26). Por conseguinte, ele considera que um grupo se constitui não como um conjunto de indivíduos, mas a partir de leis e mecanismos próprios e específicos, formando uma nova entidade. Acrescenta também que além de ter os objetivos bem definidos, um grupo precisa estabelecer espaço, tempo e combinação de algumas regras que normatizem as atividades propostas.

Afirma que o grupo é uma unidade que se comporta como uma totalidade, mas que o inverso também é verdadeiro. Portanto, sua organização se apresenta em função de seus membros, mas também seus membros organizam-se em função do grupo. Zimmerman (1997) aponta ainda que a dinâmica grupal se processa em dois planos, não estanques, que flutuam e se sobrepõem através de duas forças contraditórias: uma tendente à coesão e outra à desintegração. Acrescenta que está intrínseco ao grupo a existência de interação afetiva entre os membros que podem assumir variadas e múltiplas formas, sempre existindo nos grupos distribuições de posições de modo hierárquico e que seria inevitável, em um campo grupal dinâmico, a existência de fantasias, ansiedades, mecanismos de defesa, funções, fenômenos resistenciais e transferências.

Barros (1994), por sua vez, discute o conceito de grupo a partir de outras perspectivas, apontando que a definição de grupo foi historicamente feita a partir de cinco elementos – pluralidade de indivíduos, objeto comum, espaço dado, tempo definido e contexto social – e mesmo esses elementos sendo variáveis, a autora salienta a ideia de que o conceito de grupo tem sido definido com base na noção de indivíduo, mantendo uma dupla dicotomia: indivíduo/grupo, grupo/sociedade, colocando o grupo como intermediário entre o estrato subjetivo e o estrato social. Elenca também que o grupo é considerado como estrutura que tende

ao equilíbrio e onde o tempo se expressa cronologicamente. A partir dessas colocações, Barros problematiza o entendimento do que vem a ser grupo, indicando que a questão não é mais dizer se é o indivíduo ou o grupo, o grupo ou a sociedade o mais importante, mas perceber que eles estabelecem uma relação “interconstituente”. Assim, grupo e indivíduo não são estados complementares em uma dinâmica social porque as partes que se complementam ainda podem existir de forma independente uma da outra. O social não é externo ao individual. A autora continua sua discussão trazendo uma importante contribuição para a minha pesquisa que é a ideia do grupo como dispositivo. Segundo Barros (1994, p. 151),

A noção de dispositivo aponta para algo que faz funcionar, que aciona um processo de decomposição, que produz novos acontecimentos, que acentua a polivocidade dos componentes de subjetivação.

Castro (2009), apresenta, a partir de Foucault, que um dispositivo não é um objeto, mas um processo a se configurar em redes de:

[...] relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. (CASTRO, 2009. p. 124).

Fica claro assim, a ênfase dada à heterogeneidade que configura um dispositivo, sendo que, em Foucault (2009, p. 244) “o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

No tópico sobre a história da sexualidade do livro *Microfísica do poder* há uma vasta discussão de Foucault sobre dispositivo. Tentando explicar o termo utilizado por ele, apontou três considerações importantes a respeito do conceito. Em primeiro lugar, enfatizou sobre a heterogeneidade dos elementos que compõem o dispositivo que ao se entrelaçarem ganham força e colocam em movimento processos que acionam componentes de subjetivação. Em segundo lugar, aponta que as relações existentes entre os elementos heterogêneos que compõem o dispositivo têm uma natureza que aparecem como método, programa, prática, interpretação ou reinterpretação, “dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (FOUCAULT, 1986, p. 137) esclarecendo que entre os elementos ditos ou não ditos, existe um esquema onde mudanças de posição acontecem. Essas duas primeiras dimensões do dispositivo dizem respeito à enunciação, à visibilidade, que fazem ver, que fazem falar. Cada dispositivo atua com linhas de luz que a partir do seu regime de luminosidade, arquiteta, constrói, dá forma e não somente acabamento. A partir das linhas de enunciação as posições diferenciais dos elementos do

dispositivo são distribuídas e definidas, não como sujeitos ou objetos, mas como regimes de enunciações tendo como base o visível e o enunciável.

Em terceiro e último lugar, Foucault (1986) enfatizou que entendia por dispositivo “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.” (FOUCAULT, 1986, p. 137) revelando a função estratégica dominante do dispositivo.

Afirmou que podemos compreender o dispositivo tanto como uma estrutura de elementos heterogêneos, quanto por um certo tipo de gênese que incorpora dois momentos essenciais, o da predominância de um objetivo estratégico e o do duplo processo – processo de sobredeterminação funcional e processo de perpétuo preenchimento estratégico (FOUCAULT, 1986), ou seja, inicialmente apresenta-se com um objetivo pensado e articulado e em seguida toma corpo e por um lado, seus efeitos, sejam eles negativos ou positivos, exigem uma reorganização e por outro lado um insistente movimento estratégico.

Sendo estratégico, o dispositivo apresenta-se como manipulador das relações de força que as influencia para uma determinada direção, impedindo-a, estabilizando-a ou utilizando-a. A existência dessas bifurcações forma processos sempre em desequilíbrio, pois tanto podem se aproximar quanto se afastar. Portanto, o dispositivo está

[...] sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1986, p.138).

Assim, como em um novo, o dispositivo é composto por linhas de naturezas diferentes que não delimitam sistemas homogêneos e seguem caminhos distintos, tornando-se terras desconhecidas que, segundo Foucault, precisam ser cartografadas.

E na busca por novas orientações possíveis no mapa dos dispositivos, Foucault discute sobre as linhas de objetivação que vão além dos contornos definitivos que a linha de forças impunha. Desta forma, apresenta o entendimento de que outros vetores transpõem a linha de forças. Quando a força se volta para si mesma, deixando de entrar no mesmo sentido de uma outra força, afetando-se e exercendo uma força sobre si mesma, percebemos uma linha de fuga, que não tem haver nem com um saber, nem com um poder, mas com um processo de individuação que fala sobre grupos ou pessoas. Uma linha de subjetivação como um processo, como uma produção de subjetividade em um dispositivo. Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de

subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição (DELEUZE, 1990, p. 155).

Sendo assim, o grupo deixa de ser uma estrutura que apresenta o modo como os indivíduos se organizam para apresentar-se como dispositivo capaz de produzir diferentes pontos de criação de maneira múltipla e provisória. Tal afirmação vem ao encontro de minha proposta de não definir o grupo como uma entidade, mas ultrapassar esse entendimento e pensá-lo como dispositivos de subjetivação dos quais emergem maneiras de viver. Baseando-me no que diz Barros: “A questão não mais seria buscar uma identidade do indivíduo ou do grupo, mas em se perguntar sobre que componentes de subjetivação estariam sendo acionados e que outros agenciamentos poderiam ser feitos” (BARROS, 1994, p. 152).

Para sustentar tal argumento, a autora se baseia em Guattari (1990) e sua noção de coletivo, quando diz que tal termo deveria ser entendido como uma “multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo junto ao socius”, destruindo, assim, as falsas dicotomias entre indivíduo-grupo, grupo-sociedade, pois comungando da ideia de que a subjetividade é um processo, entramos em contato com a multiplicidade das forças que ativam diferentes dispositivos de subjetivação. Na perspectiva defendida por Barros, o indivíduo não pode ser confundido com a noção de subjetividade, uma vez que “o indivíduo é uma das formas de subjetivação possíveis” (BARROS, 1994, p. 149).

Portanto, um grupo, mais do que uma soma de indivíduos unidos para atingir um objetivo comum, estaria ativado em dispositivos de subjetivação a produzir maneiras de ser, ver, sentir e agir. E, assim sendo, as redes que compõem um dispositivo de subjetivação podem demarcar diferentes caminhos, uma vez que tanto pode ir ao encontro dos valores da instituição, assim como também abrir uma trilha a uma reinterpretação desses valores. Existe então, “um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (FOUCAULT, 1986, p. 244).

Portanto, as verdades que são validadas em determinado tempo ou em determinado lugar são compostas por modos de existir movimentados em dispositivos de subjetivação que produzem maneiras grupais de existir e de produzir como indivíduo. Por isso, Barros (1994) defende a noção de grupo não como uma entidade estática, mas um processo emergente em agenciamentos, composições, não somente dentro de uma estrutura, mas a partir de novas maneiras de viver. Como bem disse: “A produção de um sujeito-indivíduo é inseparável das marcas coletivas” (BARROS, 1994, p. 150).

É importante, porém, considerar que o termo “produção” é usado pelo entendimento de que a subjetividade não é uma dimensão interior a um sujeito, mas sim uma dimensão que seria fabricada e modelada pelo registro social. Assim, a subjetividade é apresentada a partir da multiplicidade de agenciamentos maquínicos que, ativando conexões, oportunizam a fabricação de diferentes práticas de viver. Deste modo, Guattari sustenta a primícia de que os relacionamentos dos sujeitos entre si, entre tecnologias, entre sistemas de informação, entre estéticas diversas, fabricam realidades nas quais os sujeitos se significam e produzem suas ordenações e valores. Melhor dizendo,

Agenciadas, maquinadas, fabricadas..., as realidades, em Guattari, emergem como ação, como prática, como (auto)poiesis, como processos de subjetivação em inusitada invenção de sucessivos abortamentos e/ou abertura a novos, estranhos – mas ainda assim legítimos – mundos. (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2019. p. 11).

Mundos estes que se compõem, que se “inventam” a partir dos agenciamentos a fabricarem modos de se produzir como indivíduo, como cidadão, como sociedade, como moralidade, como instituição, etc.

Diante do exposto, concluo que toda a trama tecida a partir das conexões, dos agenciamentos, das relações em grupos e em toda e qualquer interação coletiva, produzem maneiras de sentir e formas de pensar que moldam nossa “individualidade” e que, nessa rede relacional é articulada, modelada, inventada toda uma produção de “identidade”.

4.1. A IDENTIDADE MILITAR

Simões (2016, p. 01) apresenta a definição de identidade social como sendo “o conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a esta pertença” e mais, “aquela parte do auto conceito dos indivíduos que deriva do seu conhecimento de pertencerem a um grupo social (ou grupos) juntamente com o valor e significado emocional anexado a essa pertença” (TAJFEL, 1978, *apud*. SIMÕES, 2016, p. 01). Desta forma, o autor defende que mesmo ampla, a visão que temos de nós mesmos em relação ao mundo físico e social traz uma forte presença do sentimento de pertença a determinados grupos ou categorias sociais. A Teoria da Identidade Social (TIS), consolidada a partir dos estudos de Tajfel e Turner (1985), busca compreender como os indivíduos se auto conceituam a partir das identidades dos grupos a que fazem parte. Na partilha que acontece a partir das identidades sociais entre os

membros do grupo, semelhanças são exacerbadas e percebidas de modo que o auto conceito se despersonalize, ou seja, o “eu” passa a ser um “nós”.

Segundo Simões (2016), o desejo de manter a autoestima positiva levaria as pessoas a desejarem que o grupo em que fazem parte seja positivamente diferenciado dos outros grupos e se definiriam em termos de sua identidade social. Identificação essa que apresenta uma identidade que fala sobre tornar-se idêntico, semelhante, a algo ou alguém.

Como vimos, a identidade não é construída a partir de uma pretensa ancestralidade comum, mas a partir de uma experiência de vida tramada em dispositivos de subjetivação que fundam (e são fundados em) práticas sociais que funcionam como modelos de ação para as pessoas. Assim, enfatizo aqui as experiências de vida advindas dos modelos que nos servem de alicerce na construção de nossa identidade a partir das interações existentes com nossa família, nossas crenças e religiões, nosso trabalho, nosso ambiente escolar, nossas amizades e escolhas no decorrer da nossa vida. Ao escolher seguir, portanto, a carreira das armas no Brasil – e em especial no Exército Brasileiro – o indivíduo é apresentado em primeira mão aos pilares do Exército que são: Hierarquia e Disciplina e aos valores militares¹⁸ aos quais se espera de um integrante das forças armadas, como patriotismo, civismo, fé na missão do Exército, amor à profissão, espírito de corpo e aprimoramento técnico-profissional.

Tais valores se encontram organicamente tramados na estrutura organizacional militar – que tem na verticalização dos postos de comando sua característica principal – e servem de guia para as condutas tanto individuais quanto coletivas que os militares devem possuir. Segundo Miranda (2018), a construção de uma sólida base de caráter tanto individual quanto coletiva se inicia durante o processo de socialização dos militares, que também podemos compreender como sendo todo um processo de subjetivação do sujeito militar, ou seja, toda uma fabricação de um modo de existência militar em que esses valores são incorporados, direcionando suas atitudes e comportamentos.

Com um sistema de linguagem específico¹⁹, a partir de códigos próprios e uma conduta profissional diferenciada²⁰ descrita como exigência peculiar à profissão – risco de vida,

¹⁸ Lista de valores publicada no Vade-Mécum de número 10. Secretaria Geral do Exército (SGEX). Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército: Valores, Deveres e Ética Militares (VM.10).2002

¹⁹ Sistema de linguagem específico que pode ser comprovado a partir da PORTARIA Nº 42 - Estado-Maior do Exército (EME), 20 de março de 2018 com a aprovação do *Glossário de Termos e Expressões para uso no Exército* que tem por finalidade apresentar conceitos sintéticos e objetivos de termos e expressões amplamente utilizados no âmbito das Forças Armadas, com ênfase no Exército Brasileiro, especialmente aqueles relativos à execução de operações militares e o respectivo apoio a essas operações, além daqueles relacionados e mais utilizados na rotina administrativa das Organizações Militares (OM).

²⁰ Conduta profissional diferenciada apresentada como “Características da profissão militar” na cartilha elaborada pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército (DPHCEX). Disponível em: < <http://www.dphcex.eb.mil.br> >. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia, dedicação exclusiva, disponibilidade permanente, mobilidade geográfica, vigor físico, formação específica e aperfeiçoamento constante, proibição de participar de atividades políticas, proibição de sindicalizar-se e de participação em greves ou em qualquer movimento reivindicatório, restrições a direitos trabalhistas, vínculo com a profissão mesmo quando na inatividade e consequências para a família no que diz respeito à formação do patrimônio familiar, à educação dos filhos é a dificuldade do exercício de atividades remuneradas por cônjuge do militar – este processo de subjetivação aponta para a existência de uma consciência coletiva com um modo de ser, de viver e compreender o mundo com um olhar próprio em que:

Esse olhar é construído através das práticas culturais específicas, do culto das personalidades militares, dos cerimoniais militares, da formação e da educação militar, de uma ação social prática específica, e, principalmente, pela vivência da prática diária na caserna de dois aspectos primordiais para conservação desse ethos: a hierarquia e a disciplina. (NOGUEIRA, 2014. p. 84).

Em seus estudos, Miranda (2018) aponta que o termo que mais se assemelha ao conceito sociológico de “identidade” no universo militar seria o termo usado na “caserna” de “caráter militar”, apresentando que o culto a esses valores militares é que forma tal caráter e, conseqüentemente, a construção da identidade do militar. Segundo o autor, há uma estreita relação entre militares e o modernismo a partir dos ideais iluministas, em que a identidade do sujeito é baseada na razão, na consciência e na ação.

No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1940, o Exército brasileiro “deixou de ser apenas uma organização e amadureceu, tornando-se uma instituição com identidade própria” (MIRANDA, 2018, p. 14). Sendo oficial superior combatente da ativa com mais de vinte e cinco anos de experiência como membro do corpo do Exército, Miranda (2018) experienciou também o processo de aquisição da cultura militar durante quatro anos de internato na Academia Militar das Agulhas Negras. Assim, o autor revela que é comum no meio militar a fala de que “todo militar é um ser cartesiano”. Acrescenta que, baseando-se no senso comum, o termo “cartesiano” significaria algo metódico, racional, mas que ao buscar a origem do termo nas postulações do filósofo Descartes, atribuímos o significado ao sujeito “capaz de explicar as coisas reduzindo-as aos elementos essenciais, irreduzíveis” (MIRANDA, 2018. p. 23). E Miranda (2018, p. 23) continua afirmando que “os militares têm orgulho de serem assim classificados. Penso ser fruto do processo de socialização por que passam desde a entrada na caserna”. Diante do exposto, o referido autor constata que o ideário iluminista no meio militar

“pode ser considerado uma forte âncora a nos prender ao modo de agir da modernidade e impedir a flexibilização descontrolada imposta pela pós-modernidade” (MIRANDA, 2018. p. 23).

Assim, a identificação pessoal do militar é a própria instituição dos valores constitutivos da instituição militar. A maneira como sua aparência é imposta, seus gestos e comportamentos controlados, sua distinção através da farda..., criam uma corporatividade que implicaria numa identidade de grupo.

Essa identidade coletiva tem origem na disciplina diuturna, no treinamento indispensável à competência profissional, no vínculo comum de trabalho e na solidariedade com uma responsabilidade social única. O oficialato é uma profissão pública burocratizada. A estrutura corporativa do corpo de oficiais inclui não apenas burocracia oficial, mas também sociedade, associações, escolas, publicações, costumes e tradições. O espaço profissional do oficial abrange proporções maiores de suas atividades. (RODRIGUES, 2006, p. 42, *apud*. JEFFERSON, 2014. p. 82)

A exemplo do que postulou Foucault (1987), a modernidade preocupou-se em regular e vigiar o indivíduo e seu corpo. Especificamente no Exército, essa regulação vigil é sustentada por um modo de subjetivação denominado de “disciplina consciente” que, segundo Miranda (2018), seria um conceito que diz não ser necessária outra pessoa para vigiar um militar. Nesse sentido, a vigilância é uma experiência introjetada em que cada sujeito militar exerce em si mesmo tal vigilância por já saber de todos os regulamentos e normas institucionais. Tal questão remete às considerações de Foucault (1987), quando este alertou que nas sociedades disciplinares a docilidade dos corpos demarca um modo de flexível modelagem a diretivas institucionais.

O destaque que é dado aos militares no contexto da sociedade pós-moderna²¹, a partir de sua aptidão à disciplina, à hierarquia e à organização, na visão de Miranda (2018), acaba por “isolar o sujeito individual”, como podemos observar através do modo pelo qual o militar se refere ao civil como “paisano”, deixando evidente que eles (os civis) não pertencem ao grupo e não comungam dos mesmos valores. Para os militares, os valores são parte importante e

²¹ “O modernismo universal tem sido identificado como a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção. O pós-modernismo, em contraste, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. [...] A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou totalizantes são o marco do pensamento pós-moderno” (HARVEY, 1993, p. 19, *apud*. MIRANDA, 2018. p. 13).

central da instituição, sendo a coesão – o “espírito de corpo” – fator determinante para o comprometimento com a instituição. Miranda (2018) explica que:

o espírito de corpo é alcançado pela prática da solidariedade, camaradagem e cooperação entre os integrantes de uma instituição militar que se tornam capazes de cumprir as missões mais difíceis. Todos aprendem e acreditam que a força do grupo é a chave para o sucesso no cumprimento das missões da instituição militar e deve ser estimulada constantemente, mesmo em tempos de paz. (MIRANDA, 2018. p. 51).

Tal sensação de pertencimento a um corpo coeso, “indivisível” e “indestrutível” amplia o grau de coesão do grupo e de camaradagem entre seus integrantes; essa coesão é exacerbada ainda pelo uso comum do fardamento, das condecorações, dos alamares, pelo canto de canções militares e etc.

Desta forma, visualizar um membro do grupo seria o mesmo que visualizar uma parte do seu próprio corpo; uma extensão de sua própria identidade. Assim, o “espírito de união” diz respeito a uma experiência de coesão grupal, marcador identitário que oferece um acolhimento trazendo segurança aos membros de um grupo. Tal espírito de união, ou espírito do corpo, promove uma construção identitária que oferece estabilidade de mundo àqueles que compartilham dos valores e referências de um grupo específico. Assim sendo, a ideia de “espírito de corpo” remete ao entendimento de um grupo a funcionar a exemplo de um organismo (um corpo) vivo, em que a articulação harmoniosa de todos os órgãos é necessária para o seu bom funcionamento (e a conseqüente sobrevivência) do organismo. Fato é que os membros desse grupo se identificam com a cultura e com os valores desse corpo/organização do qual fazem parte, percebendo-os como essenciais, fundamentais para o grupo, pois “vestem a camisa” e demonstram respeito, compromisso e veneração para com o todo.

De acordo com Simões (2016) estudiosos como Rempel e Fisher (1997) conceituaram essa coesão grupal que caracteriza o “espírito de corpo” como sendo “a motivação primária para pertencer a um grupo” (SIMÕES, 2016, p. 26), ou seja, a partir da valorização que os indivíduos dão às atitudes e modos de ser e viver específicos de um grupo, sentem-se motivados a fazerem parte e comungar das mesmas ideias ou ideais. Simões (2016) traz também uma analogia usada por Forsyth, ao dizer que “a coesão é como uma cola que mantém o grupo junto ou como a força fora dos limites que junta os membros ao grupo” (SIMÕES, 2016, p. 26). A coesão teria, então, aquilo que promove um sentido unificador ao grupo, conferindo a ele um senso de aderência e estabilidade a produzir um sentido de realidade sólido e estável. Sintetiza Simões que,

Na prática, a coesão grupal como conceito psicológico refere-se maioritariamente à atração dos membros para com o grupo, que de certa forma é predominantemente considerado em termos das preferências dos membros do grupo por outros. A coesão grupal como um todo é determinada pela soma ou média através da atração dos membros individuais para com o grupo e/ ou uns com os outros. (SIMÕES, 2016, p. 28).

Portanto, a atração existente entre os indivíduos do grupo a partir das articulações entre suas produções de sentido, possibilita a coesão grupal de forma que seus membros se sintam essenciais para que o todo se exerça em sua plenitude.

4.2. SOBRE “NOMES DE GUERRA”

Dentre os ordenamentos que fazem parte da identidade militar gostaria, agora, de me ater ao que dizem respeito às terminologias, especificamente ao estabelecimento dos “nomes de guerra”. Todo indivíduo que ingressa no Exército brasileiro ganha em poucos dias de internato um nome, seja pessoal ou de família, que lhe identificará na unidade a que pertence. Tal nome pode ser escolhido pelo próprio ingressante, mas deve ter aprovação de seu superior imediato de maneira que seu “nome de guerra” seja único na sua unidade. De acordo com Leiner (2008, p. 199),

O fato crucial que envolve essa marcação é que jamais pode haver mais de um com o mesmo nome de guerra na mesma turma. Assim, entre os cadetes formados em 2005, só pode haver um SILVA. Se houver outro, terá que ter outro nome de guerra, JOSÉ, por exemplo. O nome, assim, [como tudo mais nos exércitos] torna-se um epifenômeno da hierarquia. Isto porque esta supõe que jamais possa haver duas pessoas em condição igual na cadeia de comando: como uma fila indiana, ela pressupõe de ponta a ponta sempre haver, de um ponto de vista egocentrado, alguém que [imediatamente] comanda e alguém que [imediatamente] obedece. É o que se chama de “precedência hierárquica”.

Assim, percebemos a hierarquia sendo manifestada e uma coesão solidária entre os membros de um grupo quando incorporam no serviço militar, distinguindo

[...] “os da minha arma versus os das outras” (Infantaria, Cavalaria, Engenharia, Artilharia, Comunicações, Material Bélico e Intendência); “os da minha turma versus os das outras” (... 1999, 2000, 2001, 2002... etc.); “os da minha força versus os das outras” (Exército, Marinha e Força Aérea); militares versus paisanos. (LEINER, 2008, p. 199).

Somados a esses parâmetros, acrescentam-se também outros elementos simbólicos de identificação como: “canções, emblemas, ditados, crenças, estereótipos, além da série de experiências que o militar terá associadas à divisão de trabalho própria à sua arma, força, etc” (LEINER, 2008, p. 199). Assim, o sentimento de unidade é tatuado na corporação e o distanciamento entre militares e paisanos se sobrepõe enfatizando ainda mais o limite que há entre pertencer ou não ao meio militar.

Tal unicidade e sistema de identificação permeiam também os espaços dentro dos Colégios Militares. Os alunos recebem os “nomes de guerra” assim que ingressam no colégio e passam a ser (re)conhecidos por eles. Tive contato com esse detalhe no momento em que conversava com os participantes da pesquisa. Após o contato individual com cada um dos participantes, sugeri que marcássemos um encontro coletivo, e assim aconteceu. O encontro aconteceu através do Google Meet²² e estávamos todos empolgados com a reunião: eu, por poder participar e mediar o reencontro e eles por se reverem, já que alguns não se viam há tempos.

Quando me referi a um dos entrevistados chamando-o pelo nome de registro, os outros participantes acharam engraçado chamá-lo daquela forma, pois nem se lembravam que o colega tinha aquele nome, uma vez que sempre o chamaram pelo seu “nome de guerra”. Pensando nisso e buscando preservar os participantes desta pesquisa de qualquer constrangimento, não os identifiquei, neste trabalho, nem pelo nome de registro e nem pelo “nome de guerra” que os identificavam no Colégio Militar. Usei de pseudônimos a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Assim, após os primeiros encontros com os participantes, primeiramente individuais e depois coletivos, percebi, a cada conversa, características marcantes e distintas na personalidade dos entrevistados. Tal percepção me conduziu a realizar uma analogia entre as características dos entrevistados e os quatro elementos da natureza – Ar, Água, Fogo e Terra. Pensando em seus atributos e nas diferentes formas que se apresentam na natureza é possível associá-los aos temperamentos humanos que os elementos simbolizam. O ar é expansivo, a água é adaptável, o fogo é intenso e a terra é firme. Havia sim, um quinto elemento, que nos primeiros contatos fez parte do grupo de participantes, mas pelo fato de trabalhar embarcada, e passar vários meses em alto mar, o contato ficou mais difícil e assim, meu Éter evaporou.

²² Aplicativo disponibilizado pelo Google – empresa multinacional que oferece serviços online e softwares para download – para realização de videoconferência de nível empresarial. Pessoas com uma Conta do Google podem criar uma reunião on-line com até 100 participantes e duração de até 60 minutos. Disponível em: < <https://apps.google.com> >. Acesso em 29 de agosto de 2021.

Cabe, contudo, aqui uma ressalva quanto à escolha dos nomes com que os entrevistados são apresentados nesta pesquisa. Fazendo uso de uma metáfora que se refere à estrutura da realidade em um sentido simbólico, não quero aqui fixar suas identidades, colocando-os em formas que os engessem, como se cada um deles fosse somente um elemento. Estou certa de que todas as forças envolvidas nos elementos da natureza os compõem e os influenciam e que é nessa complexidade que se encontra a beleza contraditória do existir. O que quis fazer foi enfatizar uma característica (dentre várias) que, no momento das entrevistas, foi destaque para mim em cada uma daquelas pessoas. Porém, cada entrevistado, por ser complexo, não pode ser totalizado em uma característica única; contudo me ofereci a liberdade poética de relacioná-los a elementos da natureza.

Tavares (1999) traz a contribuição de Bachelard (1990) para explicitar sobre a contribuição das filosofias tradicionais e cosmologias antigas a respeito dos elementos materiais. Aponta Tavares (1999) que Bachelard (1990) classificou as diversas imaginações materiais conforme elas se associam ao fogo, ao ar, à água e à terra. Em seu artigo, a autora apresenta as considerações de Bachelard (1990) a respeito do elemento Ar como “convite à viagem, é imagem de evasão, da flutuação, da mobilidade da altura, é o infinito vertical” (TAVARES, 1999, p. 289); à Água como

[...] o elemento mais feminino e mais uniforme que o fogo, elemento mais constante. Simbolizando as forças humanas mais escondidas, mais simples, mais simplificantes, menos participativa, mais íntima. (TAVARES, 1999, p. 289).

ao Fogo como “o elemento da mudança, do pronto devir, da sexualidade, da penetração, da purificação, regeneração, renascimento” (TAVARES, 1999, p. 288); sendo que à Terra

[...] tem como primeira característica uma resistência, uma força. A terra simboliza a substância universal, o caos primordial. É a matriz que concebe as fontes, os minerais, os metais. Ela sustenta enquanto o céu cobre. Simboliza a função maternal, a fecundidade, a regeneração. Símbolo do consciente e de sua situação de conflito. (TAVARES, 1999, p. 289).

A partir da perspectiva dos quatro elementos, buscarei nomear os membros dessa pesquisa e apresentar a você leitor, quem eles são.

Meu primeiro respiro no universo da pesquisa. O elemento Ar, tudo iniciou com ele. Desde o primeiro contato via WhatsApp²³ foi super solícito e marcamos a primeira conversa quatro dias após nosso contato inicial. Com um semblante tímido, tive logo a impressão de que ele teria dificuldades durante o diálogo. Jovem universitário, já no final do curso de Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tem 26 anos e é natural da cidade de Guarani. Iniciou os estudos no Colégio Militar no ano 2007 para cursar o sexto ano do Ensino Fundamental, antiga quinta série, ficando até o terceiro ano do Ensino Médio, no ano de 2013. Entrou no colégio tendo por objetivo ser oficial do Exército. Desde pequeno tinha esse desejo e achava que esse seria o seu futuro. Sua intenção era conhecer o ambiente, as pessoas e se dedicou muito aos estudos durante os sete anos que foi aluno do colégio. Não tinha parentes no meio militar, mas seu pai havia servido ao Exército durante cinco anos, chegando a ser cabo, o “influenciando totalmente” àquela carreira.

Por percebê-lo como bom comunicador de suas ideias, por sua inteligência e acima de tudo pela busca por sua liberdade, logo o associei ao elemento Ar. Revelando-me inicialmente como uma brisa, mansa, serena e pouco perceptível, aos poucos foi tomando forma, intensidade e presença, passando a ser uma ventania de informações valiosas para esta pesquisa. Por isso, o chamarei de “Arvier”. O elemento Água foi o meu contato inicial. Nossa primeira conversa foi feita pelo WhatsApp em agosto de 2020. Expliquei a ela que tinha a intenção de pesquisar a formação educacional de alunos em colégios militares para narrar suas vivências nesse ambiente. Colocou-se à disposição no que eu precisasse e indicou alguns colegas que poderiam participar também. Quase um ano depois desse primeiro contato, em abril de 2021, entrei em contato com ela novamente, agora para marcarmos o encontro, e então, na semana seguinte, nos reunimos virtualmente através do Google Meet. Marcamos nossa reunião para a noite, pois ela trabalhava em uma agência de publicidade. Formada em Jornalismo, nasceu no sul de Minas Gerais e estudou sempre em escola pública nas diferentes cidades em que morou, uma vez que seu pai era militar e estava sempre sendo transferido para diversos municípios. Em uma dessas transferências, começou a estudar no Colégio Militar de Juiz de Fora. Ela e sua irmã mais velha conseguiram entrar no Colégio Militar sem a necessidade de prestar concurso. Fizeram uma prova de nivelamento para saber em que série do Ensino Médio ficariam. Ela passou na prova de nivelamento, tendo a possibilidade de continuar no primeiro ano do Ensino Médio, mas a

²³ Aplicativo gratuito que oferece um serviço de mensagens e chamadas simples para celulares em todo o mundo. O nome WhatsApp é um trocadilho com a frase "What's Up" em inglês que traduzido para a língua portuguesa seria "E aí?" Disponível em: < <https://www.whatsapp.com> >. Acesso em 29 de agosto de 2021.

irmã teve a indicação de voltar uma série. Assim, fizeram o Ensino Médio juntas, e “repetimos [de ano] juntas também” disse dando uma risada.

Quando estava cursando o segundo ano do Ensino Médio, passou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda que fazendo a prova como “treineira”. Como não tinha 18 anos e não tendo certeza sobre o curso superior que queria fazer, não entrou na justiça a fim de ocupar sua vaga na universidade e preferiu fazer o terceiro ano do Ensino Médio. No ano seguinte foi aprovada no ENEM para o curso de Jornalismo.

Por sua forma fluente, amorosa e adaptativa, neste trabalho a chamarei de “Aquamare”.

O primeiro encontro com o elemento Fogo foi regado por muitas risadas. Uma jovem mulher, com seus 26 anos de vida, cursando a faculdade de Farmácia, nascida em Três Corações/MG. Antes de iniciar seus estudos no Colégio Militar já no Ensino Médio, havia estudado em muitas outras escolas públicas não militares em diferentes cidades. Por seu pai ser militar e as transferências de cidades serem muito comuns àqueles que seguem essa carreira militar, estudou em escolas de diferentes cidades. Durante parte de sua vida, estudou em escola pública, e quando teve a oportunidade de conhecer as duas realidades – escola pública e escola militar – sentiu uma diferença “bem gritante” entre ambas. Quando no Colégio Militar teve muitas dificuldades em relação à disciplina e com as rotinas estabelecidas. Se por um lado seguia as ordens da escola, por outro não via propósito nas mesmas. E se revelando assim, cheia de força, de vontade, eu a vi como o elemento Fogo e por isso a chamarei de “Foguirley”.

Uma pequena grande mulher. O elemento Terra é a mais nova do grupo, com apenas 23 anos de idade se mostrou uma pessoa muito amorosa com um poder incrível de se conectar com a vida. Em nosso primeiro encontro, fiquei surpresa quando me disse ser Doula. Tão nova e tão certa de suas convicções. Potente. Essa é a palavra que a define.

Entrou no Colégio Militar de Manaus em 2007, com a idade de nove anos. Em 2008 se mudou para Juiz de Fora, iniciando sua trajetória escolar junto aos outros participantes dessa pesquisa. Quando da pesquisa, morava em Brasília e fazia faculdade de Enfermagem Universidade de Brasília (UnB).

Como seu pai era militar, igualmente viveu em várias cidades, tendo estudado em escolas particulares. Seu pai foi uma figura importante, sempre a incentivando a se dedicar aos estudos. Dizia que a educação a faria não depender de ninguém e deixava claro que toda a família se esforçava para que ela estudasse na melhor escola. No momento em que iria cursar a quinta série, seu pai lhe disse que iria estudar no Colégio Militar e, por ser filha de militar, não precisaria passar por exame de seleção. Segundo ela, não foi uma pergunta e sim uma afirmação. Estudaria em uma escola de qualidade com um preço mais acessível para a família.

Ao mudar de cidade, o que a afetou não foi o fato de estudar no Colégio Militar, mas a própria mudança em si, porque estava com dez anos, passando da infância para a adolescência, momento conturbado para ela. Seus colegas de turma já tinham de 11 a 13 anos, portanto com centros de interesses um pouco diferentes, “Eu era um pouco mais infantil”, falou. Passou por uma avaliação diagnóstica inicial para verificar se necessitaria de alguma ajuda pedagógica para acompanhar a turma e frisou que achava essa conduta muito positiva no Colégio. Passou com o conceito “Apto com excelência”, entrando normalmente na quinta série. Com toda essa capacidade de realização e de lidar com a realidade tendo “os pés no chão” e estabilidade emocional, além da forte conexão com a vida através do seu trabalho como Doula, é que a chamarei de “Terravive”.

Assim cada um dos elementos, ao seu modo, o Fogo enxergando os possíveis sentidos e significados, a Água abordando as implicações das escolhas, a Terra lidando com as causas e consequências e o Ar, por sua vez, entendendo a teoria por detrás do fato, contribuíram para a minha compreensão sobre os agenciamentos na construção da subjetividade dos participantes desta pesquisa.

5. “MINHAS CALÇAS VERMELHAS, MEU CASACO DE GENERAL”²⁴

O “espírito de corpo”, valor apoiado pelo sentimento de que “ninguém fica para trás”, não é diferente no contexto do Colégio Militar. Mesmo que em consonância com a legislação que rege a educação nacional, o Sistema Militar de Ensino apresenta especificidades que o diferencia dos demais sistemas de ensino, a começar pela maneira de ingresso na instituição, que pode ser por amparo assistencial ou por processo seletivo.

As vagas destinadas ao amparo assistencial são reservadas aos dependentes de militares da ativa que podem ingressar em qualquer ano letivo sem seleção cognitiva, de acordo com o Regulamento dos Colégios Militares (R-69). As demais vagas são destinadas a candidatos selecionados intelectualmente por concurso, que estejam iniciando o sexto ano do Ensino Fundamental e/ou o primeiro ano do Ensino Médio.

No contexto dos alunos entrevistados, as duas formas de ingresso foram observadas. Arvier, por exemplo, antes de ingressar no Colégio Militar, morava em uma cidade do interior de Minas Gerais com os pais e estudava em escola pública. Fez a antiga quinta série (atual sexto ano) nessa escola e repetiu a série no Colégio Militar quando passou no concurso. Queria ser oficial do Exército.

Já Aquamare começou a estudar no Colégio Militar por ocasião de uma nova transferência de seu pai. Ela e sua irmã mais velha conseguiram entrar no Colégio Militar sem a necessidade de prestar concurso, mas se submeteram a uma prova de nivelamento, ou seja, uma prova para diagnosticar seus conhecimentos verificando se apresentavam as competências necessárias para ingressarem no ano/série em que se encontravam. Aquamare então, foi alocada para a série do Ensino Médio adequada aos seus conhecimentos e idade.

Foguirley, por ter um pai oficial do Exército, em uma das transferências do mesmo passou a estudar no Colégio Militar de Juiz de Fora quando ela já havia cursado o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública. Inicialmente, da mesma forma que Aquamare, passou por uma avaliação de nivelamento e o resultado foi: “Não apta”. De acordo com a entrevistada, eles deram a opção de ela escolher se queria ficar no segundo ano ou repetir o primeiro. Então, decidiu refazer o primeiro ano, tanto para fazer o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)²⁵

²⁴ Trecho da música “Vapor barato” composição de Jards Macalé (1943) e Waly Salomão (1943-2003). A canção serviu como fundo musical para difíceis momentos da história brasileira – de exílio forçado ou voluntário. Disponível em: < <http://museudacancao.blogspot.com/2012/11/vapor-barato.html> >. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

²⁵ Processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. Esse sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em

da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) quanto porque ela tinha ciência que não iria conseguir acompanhar o restante da turma, “é melhor ver desde o primeiro ano e fazer o Ensino Médio completo”, disse ela.

Revelou que toda a matéria que havia visto no primeiro ano na escola pública foi dada na metade do bimestre no Colégio Militar. Ou seja, “Tudo que eu havia visto em Química - Tabela Periódica - foi matéria da primeira ou segunda prova no Colégio Militar”. Chegou à conclusão de que os colegas que haviam estudado na oitava série, hoje nono ano, tinham muito mais base do que ela que estava repetindo o primeiro ano.

O mesmo aconteceu com Terravive. Por ser também filha de um Oficial do Exército, estudou em mais de um Colégio Militar desde os nove anos de idade pelas recorrentes transferências de seu pai, não necessitando, assim, prestar concurso para entrar no Colégio Militar de Juiz de Fora, mas afirmou que:

Eu lembro que ao entrar na quinta série (hoje sexto ano), nós fazíamos uma prova diagnóstica para saber como estava o nosso nível de português, inglês e matemática. Como vinham alunos de diversas escolas, tanto públicas quanto privadas, essa prova ajudava a identificar quem poderia precisar de ajuda para acompanhar o ensino e esse apoio começava juntamente com as aulas para que o aluno não fosse prejudicado.

Assim que ingressam no Colégio Militar, os estudantes são apresentados às atribuições normativas da instituição contidas no R-69. No referido regulamento, encontramos preceitos comuns aplicáveis em todos os Colégios Militares do Brasil, como a subordinação direta dos colégios à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)²⁶. De acordo com o art. 4º do R-69, todas as ações educacionais proporcionadas pelos Colégios Militares devem seguir os valores e as tradições do Exército Brasileiro, tendo como proposta pedagógica as seguintes metas gerais:

- I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;
- II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento;
- III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a

cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores conforme Resolução CONGRAD nº 33/2021. Disponível em: < www.ufjf.br >. Acesso em 18 de out de 2021.

²⁶ A DEPA foi criada em sete de fevereiro de 1973 pelo decreto nº 71823, visando atender às necessidades de caráter técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), este incumbido de superintender as atividades do Ensino Preparatório e Assistencial no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez quem o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;
 IV - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
 V - estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e
 VI - despertar a vocação para a carreira militar. (BRASIL, 2008, p. 3-4).

O ensino no Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), apesar de estar em consonância com a legislação que regula os ensinos fundamental e médio do país, atende também à Lei de Ensino do Exército. Tendo o período letivo, o período de férias, o calendário escolar - realizado com solenidades – a grade curricular, a duração do tempo de aula e demais quesitos organizacionais fixados pela DEPA.

É chamado de “Corpo de Alunos” o conjunto composto pelo corpo discente e seus elementos responsáveis por assegurar o enquadramento disciplinar dos alunos e desenvolver o espírito cívico, incentivando a prática dos valores e o culto às tradições militares. Ao iniciar o ano letivo, acontecem as solenidades de incorporação dos alunos recém-matriculados no Sistema Colégio Militar do Brasil onde, sob juramento solene, devidamente perfilados perante o estandarte do Colégio Militar, evocam o brado:

[...] incorporando-me ao colégio militar e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria. (RICM, 2011, p. 33).

Assim, o novo discente é integrado ao Corpo de Alunos, incorporando e tendo ciência do sistema de hierarquia, das promoções e do grupamento escolar, tratado no Capítulo II do Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM). Nele é explicitado que a:

graduação do aluno nos diversos graus de hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar. (BRASIL, 2011, p. 33).

Os referidos graus da hierarquia escolar são definidos no art. 95 do RICM entre o posto de “coronel-aluno” e a graduação de “cabo-aluno”, sendo que os alunos dos níveis escolares maiores têm a precedência das graduações que são atribuições reservadas ao Comandante do

Colégio Militar, por indicação dos Comandantes do Corpo de alunos como demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Quadro referente a organização do batalhão/grupamento escolar.

<i>ENSINO</i>	<i>ANO</i>	<i>Post / Grad</i>	<i>EFETIVOS (%)</i>	<i>EFETIVO TOTAL</i>	<i>FUNÇÃO</i>	
<i>M É D I O</i>	<i>3</i>	Coronel	-	1 (a)	Cmt Gpt/Btl	
		Ten-Cel	-	1 (b) (e)	SCmt Gpt/Btl	
		Major	-	1 (b)	Cmt Cia	
		Major	-	4 (b) (e)	EM/Btl e P. Bandeira	
		Major	-	1 (b)	Cmt 3º ano	
		Capitão	-	1 (b)	Porta-estandarte	
	<i>2</i>	Major	-	1 (a)	Cmt 2º ano	
		Capitão	-	2 (b) (e)	Cmt Cia	
		1º Tenente	4%	(c)	Oficiais Subalternos	
		2º Tenente	6%	(c)	Oficiais Subalternos	
		<i>1</i>	Capitão	-	1 (a)	Cmt 1º ano
			1º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
	2º Tenente		1%	(c)	Oficiais Subalternos	
	Asp		1%	(c)	Oficiais Subalternos	
Subtenente	3%		(c)	Praça Auxiliar		
1º Sargento	4%	(c)	Praça Auxiliar			
<i>F U N D A M E N T A L</i>	<i>9º</i>	1º Tenente	-	1 (a)	Cmt 9º ano	
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos	
		Asp	2%	(c)	Oficiais Subalternos	
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar	
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar	
		2º Sargento	4%	(c)	Praça Auxiliar	
	<i>8º</i>	2º Tenente	-	1 (a)	Cmt 8º ano	
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos	
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar	
		1º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar	
		2º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar	
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar	
	<i>7º</i>	Asp	-	1 (a)	Cmt 7º ano	
		Subtenente	1%	(c)	Praça Auxiliar	
		1º Sargento	1%	(c)	Praça Auxiliar	
		2º Sargento	2%	(c)	Praça Auxiliar	
		3º Sargento	3%	(c)	Praça Auxiliar	
Cabo		3%	(c)	Praça Auxiliar		
<i>6º</i>	Cabo	-	(d)	Cmt 6º ano		

Fonte: Brasil (2011).

Siglas: (a) – O aluno com maior grau de promoção no ano escolar; (b) – Os alunos de maior grau de promoção, dentre os classificados do segundo lugar (inclusive) em diante, até o efetivo determinado; (c) – Dentro do percentual estabelecido, os alunos seguintes de maior grau de promoção; (d) O aluno classificado em primeiro lugar no concurso de admissão; (e) – Variável, para ajustar-se ao número de batalhões e/ou de companhias do Grupamento Escolar.

Os alunos recebem as promoções até a quarta semana do ano letivo subsequente ou em solenidade do Colégio Militar, sendo válidas até a solenidade de promoção do ano seguinte. Os alunos só podem concorrer às promoções, no ano letivo vigente, caso não tenham perdido pontos por falta aos trabalhos escolares, e que tenham alcançado nota global do ano escolar

igual ou maior que 7,0 (sete), com classificação de comportamento “excepcional” ou “ótimo”. Especificamente, encontramos no Regimento Interno (BRASIL, 2011, p. 34):

- I - a promoção no 6º ano do ensino fundamental será referida na nota final do concurso de admissão, sendo promovido o aluno que tiver obtido o primeiro lugar;
- II - para os outros anos, a nota para a promoção será calculada, com aproximação até milésimo, da seguinte forma:
 - a) nota global do ano (NGA), com peso 6 (seis);
 - b) nota de comportamento, com peso 3 (três); e
 - c) nota de conceito do Cmt CA, com peso 1 (um).
- III - a classificação para as promoções será apreciada dentro de cada ano escolar, independente do sexo do aluno;
- IV - em caso de empate, serão utilizados critérios de desempenho, na sequência abaixo:
 - a) maior NGA;
 - b) maior nota de comportamento;
 - c) maior posto ou graduação anterior; e
 - d) maior idade.

No caso de alunos já graduados por outros Colégios Militares, ao serem transferidos seus postos e graduações são conservados até o final do ano letivo vigente, com exceção do Cel e do Ten. Cel. aluno. Ao se graduar, o aluno deverá se submeter a deveres específicos, mas também gozará de direitos. Como deveres o Regimento Interno (BRASIL, 2011, p. 35) elenca além de todos aqueles inerentes a qualquer aluno do Colégio Militar:

- I - cooperar na instrução cívica e militar e na educação física, quando necessário;
- II - auxiliar o comando, particularmente pelo exemplo, na manutenção do asseio e da conservação das instalações do CM²⁷;
- III - primar por irrepreensível conduta disciplinar e prática de virtudes que o tornem exemplo para os demais alunos.

E como direitos:

- I - uso de insígnias correspondentes ao seu posto ou à sua graduação;
- II - precedência, nos termos do § 2º do art. 94 deste RI, sobre os demais alunos, nas formaturas, representações e solenidades;
- III - ajudar, desde que voluntário e com o consentimento do seu responsável, como monitor em todas as disciplinas para as quais for convocado, desde que tenha média superior a 8,0 (oito vírgula zero) na disciplina considerada. (BRASIL, 2011, p. 35).

²⁷ Colégio Militar (CM).

Tais graus de hierarquia escolar serão perdidos no caso de o aluno ter faltas disciplinares graves. Por sua vez, os concludentes do nono ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio que não sofreram punições no decorrer de seu período escolar assinavam o Livro de Honra do Colégio Militar, cabendo ao Corpo de Alunos o controle e a publicação da concessão em um boletim interno. De acordo com Aquamare, dentre 90 a 100 alunos de uma série, dez estariam no Batalhão Escolar, nome dado ao grupo de alunos que eram promovidos para as patentes maiores: Coronel-aluno, Major-aluno, Tenente-coronel-aluno, Tenente-aluno, tendo uma estrutura hierárquica entre eles.

Havia os dias de formatura para a promoção do Batalhão Escolar, momento em que todo o Colégio Militar se reunia para a “Ordem Unida”²⁸ e apresentações das armas: Artilharia, Cavalaria, Infantaria. Segundo Aquamare, essas patentes não mudavam o convívio entre eles. “Apenas a foto do Coronel-aluno, que é sempre do terceiro ano do Ensino Médio, ficava pregada na parede da entrada do Colégio”. Na experiência cotidiana de Aquamare na dinâmica do Colégio, esses alunos tinham insígnias diferentes identificando-os como sendo do Batalhão Escolar, mas que, na prática, o maior benefício que tinham era a valorização e reconhecimento pela sua dedicação.

Sobre a integração ao “Corpo de Alunos” e conseqüentemente ao regime de hierarquia, Arvier, por exemplo, teve uma difícil adaptação no seu primeiro mês de ingresso ao Colégio Militar. Segundo ele, “fui mal na primeira prova de matemática e fiquei com medo de não dar conta do colégio”. Esta foi para ele uma experiência “meio traumática”, principalmente porque só havia passado na segunda vez em que fez o concurso. E disse: “Acabou sendo um ponto de ansiedade que eu levei por toda a formação”. Segundo ele, a forma que sozinho encontrou para “dar a volta por cima” era estudar o máximo que podia, “muitas vezes exagerava e irracionalmente não achava que estava pronto pra uma prova se não estudasse pelo menos umas 16 horas, sem grande critério”. Ele descreveu que o colégio funcionava como se fosse um quartel, um batalhão com quatro companhias. Três companhias de alunos, com mais ou menos duzentas pessoas e uma companhia de serviço compreendida por soldados que faziam a parte de serviços e a guarda do colégio.

²⁸ A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar. Deve ser considerada, por todos os participantes, instrutores e instruendos comandantes e executantes, como um significativo esforço para demonstrar a própria disciplina. Os comandos e movimentos na ordem unida devem ser os regulamentares. Os deslocamentos das turmas de aula ou de instrução deverão ser feitos em forma, sob o comando do aluno chefe de turma e em passo ordinário, sempre que possível (BRASIL, 2020).

Arvier relatou que sempre seguiu as regras estabelecidas, pois era uma forma de se destacar e concretizar o sonho de ser oficial, uma vez que também “queria as condecorações e cargos do Batalhão Escolar, então buscava ter a melhor conduta possível. [...] Eu gostava. Achava que ia ser legal pro meu currículo”. De acordo com ele, a maior parte dos alunos gostava dessa classificação, mas que causava muita ansiedade em outros, pois o colégio incentivava muita a questão da meritocracia, premiando o aluno que se destacava tanto quanto à disciplina quanto às notas.

Certa vez li que palavras são construções históricas e nem um pouco inocentes pois reproduzem as contradições da realidade que expressam. Ao abordar o conceito da palavra meritocracia, tal leitura me veio à mente e confirmou a percepção de que as palavras revelam intencionalidades e são indicadores do movimento de produção de realidade. Assim, segundo Mazza e De Mari (2021), o significado do termo meritocracia teve sua origem semântica atribuída ao sociólogo inglês Michael Young, a partir do ensaio escrito por ele, com um caráter hipotético, chamado *The Rise of the Meritocracy*, publicado em 1958. No referido artigo é apresentado que:

Por centenas de anos a sociedade tem sido um grande campo de batalha entre dois grandes princípios, o princípio da seleção por família e o princípio da seleção por mérito” (Young, 1967, p. 30, tradução nossa). O autor, com isso, introduz a noção de que a meritocracia é um sistema que está em oposição àquele dos privilégios aristocráticos. O texto reconstrói, pela narrativa de um personagem situado no ano 2033, os passos que levaram a Grã-Bretanha a mudar seu critério de organização social, sendo fiel aos fatos até 1958, porém vai além, imaginando o futuro de um sistema que tivesse o mérito como fator de organização social. (MAZZA; DE MARI, 2021, p. 03).

Nas sociedades aristocráticas a condição do nascimento era priorizado, ou seja, a herança era virtude. Hoje, nas sociedades democráticas, o mérito passa a ser enfatizado como um princípio de justiça ou um princípio de igualdade de oportunidades meritocrático. Assim, todos teriam “oportunidades iguais” e poderiam obter sucesso a partir de seu estudo, trabalho ou qualidades.

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático vem sendo amplamente discutido no âmbito educacional trazendo consigo também as questões relativas à igualdade e à equidade na educação. Contudo, a promessa de uma educação igual para todos parece-me ilusória pois desconsidera as desigualdades sociais, emocionais e financeiras dos indivíduos. Mas ficou evidente para mim que tais desigualdades não são percebidas pelos ex-alunos entrevistados, como apontou Terravive quando diz que:

No Colégio Militar, eu tinha a sensação maior de igualdade. Os alunos eram das mais diversas origens e classes sociais, mas isso não era algo que importava quando você entrava no Colégio. Nenhum colega nunca me perguntou qual era o emprego do meu pai e me olhou dos pés à cabeça. Acredito que o uniforme e a padronização do material também ajudam nisso, além de identificar os alunos fora do ambiente escolar.

Para Terravive, a oferta escolar igual e objetiva dentro de um padrão único seria justa mesmo que ignorasse as desigualdades sociais dos alunos. Tal compreensão não é muito diferente da expressa por Foguirley quando disse que, no Colégio, os que gostavam de ser *o melhor* importavam com as insígnias recebidas e não queriam perdê-las, “até por que no Colégio Militar a questão da meritocracia é um diferencial diante das demais escolas”. Comentou que achava a questão da meritocracia dentro do colégio mais justa, pois eram dadas muitas oportunidades e apoio aos alunos para conseguirem seus méritos, além de que “os professores têm dedicação exclusiva e estão à disposição dos alunos”. Desta forma, é interessante problematizar o conceito da meritocracia que acaba jogando o sucesso de um indivíduo para uma perspectiva de esforço pessoal, desconsiderando suas contingências.

Para Aquamare, o fato de os alunos usarem uniforme colocava todos iguais; e mesmo que, para quem está fora da instituição, pareça que isso fira a individualidade, para quem está dentro é diferente. Segundo ela,

Deixa todo mundo igual. As pessoas são muito próximas, indiferentemente se for filho de Cabo ou Médico. Todos iam do mesmo jeito pro Colégio. Por um lado, você não tem tanta oportunidade de se expressar pela roupa, fato que os adolescentes levam muito em consideração, mas por outro, aprendem a viver com as diferenças respeitando os outros.

Para ela, estava todo mundo junto, passando pelas mesmas dificuldades, ou seja, “surfando a mesma onda”. Certamente desconsiderou que

[...] quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido. (DUBET, 2004, p. 543).

Há muitos apoios institucionais a auxiliar a modelização de uma maneira “militar” de existência e esta traz um espaço de competição que descortina as desigualdades e não as elimina. Uma vez que as diferenças de desempenho entre os alunos se evidenciam, e somadas às desigualdades financeiras entre os grupos sociais, a competição não se apresenta justa.

Mesmo que o universo do pensamento de François Dubet seja amplo e contemple o sistema educacional em geral, trago aqui sua visão que, no meu entendimento, abarca também o ambiente escolar de cunho militar, quando aponta o fato de ser importante enfatizar uma “certa crueldade” no modelo meritocrático.

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. [...] A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (DUBET, 2004, p. 543).

Assim, tendo em mente que a competição é justa, e que as muitas oportunidades e apoios dados aos alunos para conseguirem seus méritos são pontos fortes do sistema, cria-se o pensamento de “azar dos vencidos, pois eles são responsáveis por sua própria infelicidade” (DUBET, 2004, p. 551). Contudo, a lógica meritocrática afirma que todos podem atingir a excelência, de forma justa, a partir de um sistema competitivo que proporciona a igualdade de oportunidades, porém há de se aceitar que “produz mais vencidos do que vencedores” (DUBET, 2004, p. 545).

Ao premiar o aluno que se destaca, não só o Sistema Colégio Militar do Brasil, mas toda e qualquer instituição escolar que assume tal postura, defende as habilidades e esforços pessoais como mecanismos de distinção dos valores e méritos. Arvier afirmou que:

Eu diria que a parte da recompensa pela pessoa ser disciplinada influencia mais o comportamento lá dentro, porque você ganha honrarias. Começa a fazer parte de grupos “fechados” (Legião de Honra), ganham postos no Batalhão Escolar (existe uma hierarquia de honra entre os alunos, vale muito para os desfiles e pra quem comanda em certas situações). E tem ainda medalha e uma cordinha (alamar) que se usa no ombro [risos]. O aluno vai ficando seduzido por ganhar essas coisas, usar os distintivos na farda.

A busca pelo destaque, pelo reconhecimento e aceitação dentro de um sistema, permeia processos de subjetivação em diferentes culturas. Isso me faz pensar sobre como somos levados a nos formatar dentro de padrões ou rótulos pré-estabelecidos, tidos como certos, só para que sejamos vistos, aceitos e amados. A forte influência do pai, já referida na fala de Arvier, aponta agenciamentos que constituíram seu desejo de vislumbrar a maneira militar de pensar o futuro

quando de seu ingresso no colégio. Neste sentido, a busca de Arvier pela aprovação paterna silencia sua própria singularidade, como ele mesmo diz:

Meu desejo ao entrar no Colégio Militar, hoje vejo claramente, foi para me relacionar melhor com o meu pai. O mundo dele sempre foi mais voltado ao campo (é técnico em agropecuária) e a temas militares (serviu o exército por 6 anos, queria ter sido oficial, mas não teve oportunidade). Sempre teve dificuldades pra entender o meu mundo e, no geral, eu tentava me aproximar mais por aprovação. Nunca gostei muito de roça, o exército acabou sendo mais aceitável por haver um certo link entre o meu gosto por história, imaginação fértil e temas militares.

A busca por aprovação paterna parece ser igualmente a busca por aprovação de uma autoridade; autoridade que potencialmente seja uma referência de condução, de orientação. Como parece não ter sabido como agradar o pai, o sistema militar ofereceu a ele um conjunto de regras bem definidas de crescimento hierárquico que ele qualificou como justo, a partir de um sistema de méritos. Com isso, alcançou a constatação de competência que tanto precisava. Se não do pai, pelo menos do sistema militar.

Percebo que no contexto social, não é diferente. Há sempre uma busca por referenciais, seja no âmbito religioso, político ou pessoal a procura por um modelo de autoridade, de uma referência que dê estabilidade. O papel do pai, do Rei, do Padre, do Pastor, do professor, do militar, do governador ou do presidente indicam a fabricação de um senso de ordem que anima uma comunidade.

Ao retomar essa passagem, lembrei-me da canção “Vapor barato” escrita por Jards Macalé e Wally Salomão em 1971. Interpretada originalmente por Gal Costa e regravada pelo grupo O Rappa no ano de 1996, apresento a letra a seguir:

Sim / Eu estou tão cansado, mas pra não dizer / Que eu não acredito mais em
você / Com minhas calças vermelhas / Meu casaco de general cheio de anéis
/ Eu vou descendo por todas as ruas / Eu vou tomar aquele velho navio / Eu
vou tomar aquele velho navio / Aquele velho navio / Eu não preciso de muito
dinheiro / Graças a Deus / E não me importa / E não me importa não / Oh
minha honey / Babe, babe, babe / Honey, babe / Oh minha honey / Babe, babe,
babe / Honey, babe / Sim eu estou tão cansado / Mas não pra dizer / Que eu
estou indo embora // Talvez eu volte um dia / Eu volto, quem sabe / Mas eu
preciso / Eu preciso esquecê-la / A minha grande a minha pequena / A minha
imensa obsessão / A minha grande obsessão. (VAPOR..., [s/d], [s/p]).

A música, composta no período da Ditadura Militar no Brasil, traz a frase que intitula este capítulo “Com minhas calças vermelhas, meu casaco de General”. Antes de mais nada,

permito-me trazer aqui uma interpretação pessoal dessa música, expondo assim os devires que me atravessaram no instante dessa lembrança.

A presença marcante das insígnias, a força revestida nas armas e a autoridade impressa na patente despertam, no mínimo, a atenção de quem é civil. E assim, como quem quer atenção e prestígio, na música, o eu lírico faz valer as calças vermelhas e o casaco de General para se impor e tomar o seu lugar. Lugar que não seria aquele que na época da Ditadura era permitido, mas que ele buscou, transvestindo-se. Seu cansaço o conduziu a fugir, a ir embora, mas assumindo que um dia voltaria, pois acreditava no país e assim que esquecesse a sua grande obsessão – que ao meu ver era a sua liberdade –, retomaria seus sentimentos, seus valores, sua vida, sua singularidade.

Assim fez Arvier, transvestiu-se de autoridade, hierarquia e poder por um tempo, conseguiu passar na ExpceX para se afirmar a outros e não a si mesmo.

A decepção maior que eu tenho hoje foi de não ter vivido um sonho meu. Poderia ter estudado lá sem o peso de ter que ser o que outra pessoa quer que eu seja. Talvez eu tivesse aproveitado muito mais o próprio colégio, porque era um universo de possibilidades e me fechei a algumas por não estar “nos planos”. Se pudesse voltar no tempo tentaria viver sem peso e quebrar certas regras mais vezes. Estudaria lá de novo, mas sendo eu mesmo e aproveitando as oportunidades com a liberdade de seguir meu próprio caminho.

Associei, assim, essa música à busca por pertencimento e por reconhecimento que me instigou a querer saber mais sobre as sensações, sentimentos e percepções acometidas pelo uso da farda em quem a veste. Não só a farda, mas as condecorações concedidas aos alunos para a distinção daqueles que, por mérito e esforços próprios, destacam-se entre os seus pares. As formas de recompensa a tais discentes estão presentes no Art. 105 do Regimento Interno dos Colégios Militares:

- I - integrar o Pantheon de ex-alunos, segundo estatuto próprio aprovado pelo Cmt CM;
- II - integrar a Legião de Honra, conforme o Anexo “D” a este RI;
- III - ser “aluno-destaque”;
- IV - receber diploma os concludentes do 3º ano/EM e elogio por assiduidade para os demais anos;
- V - ser promovido no grupamento/batalhão escolar;
- VI - assinar o Livro de Honra; e
- VII - receber prêmios e medalhas, conforme estabelecido no Anexo “F” a este RI. (BRASIL, 2011, p. 38).

O Pantheon²⁹ é uma distinção destinada aos alunos que tenham cursado do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do ensino Médio no Sistema Colégio Militar do Brasil e se destacado no decorrer de todos os anos escolares. E ainda terem sido classificados em primeiro lugar pelo desempenho intelectual em todos os anos escolares, aprovados com grau mínimo 9,0 (nove) em 50% das disciplinas cursadas em cada ano escolar e não terem grau inferior a 7,0 (sete) em todas as demais disciplinas.

Nogueira (2014) contemplou em seus estudos a questão da Legião de Honra, a partir do Regimento Interno do Colégio Militar de Campo Grande, foco de seu trabalho, trazendo que a Legião de Honra tem por finalidade incentivar os alunos ao cultivo e à prática de sadios princípios de lealdade e honestidade, iniciativa e nobreza de atitude, disciplina e camaradagem, estudo e amor à cultura segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro.

Dentro do Batalhão Escolar, têm destaque os alunos que alcançam os postos e graduações através do reconhecimento ao mérito intelectual, que tem um peso determinante na carreira militar. Segundo Nogueira (2014, p. 128), “Nas escolas de formação militar profissional a classificação final dos alunos definirá em que cidade o militar irá servir, definirá os critérios de promoções, cursos etc.”. De acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares:

para ser considerado “aluno-destaque” o discente precisa obter Nota Periódica (NP) igual ou superior a 8,0 ou menção “Muito Bom” (MB) em todas as áreas de estudo ou disciplinas do ano em curso e no bimestre considerado, acrescentando-se um bom rendimento na Educação Física, tornando-se exemplo para seus pares. [...] Para a identificação e controle dessa condecoração, é assegurado ao aluno o uso do ALAMAR. (BRASIL, 2011, p.39).

Nas palavras de Arvier:

Alamar era um cordel que a pessoa usava no ombro esquerdo. Pra ganhar [o alamar], as notas do Bimestre tinham que ser superiores a 8,0 em cada disciplina. Todo bimestre tinha uma cerimônia em que a pessoa recebia. E você tinha que ganhar todo ano pra manter. No Batalhão Escolar, 10% da série era promovida no começo de cada ano pra ocupar os postos. Os cargos eram de Cabo-aluno até Coronel-aluno e distribuídos por série. No sexto ano, por exemplo, o primeiro do concurso era o Cabo-aluno. No sétimo ano os cargos eram, acho, que de Cabo-aluno a Subtenente-aluno. E assim ia subindo. O Coronel-aluno era o primeiro do Terceiro Ano do Ensino Médio, era o modelo dos modelos.

²⁹ Do latim Pantheon, do grego Pántheon, ou, templo consagrado a todos os deuses; ou ainda, edifício consagrado a pessoas ilustres e onde se depositam os seus restos mortais (PRIBERAM DICIONÁRIO, [s/d]).

Segundo Arvier, “em determinado extrato de alunos, tinha uma competição por notas e pra ganhar esses prêmios”. Argumentou que percebia que o ponto de tensão ficava mais nesse reforço positivo do que na punição e nas regras em si; e acrescentou:

Quando o aluno entra, começa com 8,0 pontos de comportamento. Diariamente sobe 0,01 pontos depois de um número X de dias sem falta disciplinar; acho que eram 100 dias ou 200. Existiam também elogios e elogios coletivos que podiam aumentar os pontos.

O “Elogio” é especificado também no RICM como concessão aos alunos que tenham obtido 95% (noventa e cinco por cento) ou mais de frequência às atividades curriculares, sendo o diploma entregue na cerimônia de encerramento do ano letivo e tendo a concessão registrada em boletim interno do Colégio Militar. Como exemplo, Arvier relatou um episódio acontecido com ele:

Um elogio aumentava 0,3 pontos. A pessoa ganhava se ela se destacasse de alguma forma mais “extraordinária”. Teve uma vez, por exemplo, que eu tive que ir ao Centro de Juiz de Fora depois da aula, em uma sexta-feira, e acabei tendo que ficar lá até de noite com o uniforme. Uma professora encontrou comigo e ficou surpresa por eu estar com o uniforme todo certinho e alinhado dentro dos protocolos e deu o elogio. Gente que ajudava a entregar boletim também ganhava, etc [risos]. Se os pontos caíssem abaixo de 5,0, o aluno era expulso do colégio. Nos 7 anos que eu estive lá, acho que lembro de só um caso, mas o sujeito era meio exagerado nas coisas que fazia.

Pontuou que no círculo dos alunos destacados, muitos “meio que fizeram um nome lá dentro”, e que eram respeitados pelos superiores, “aí rolava alguma vista grossa”. E acrescentou: “Eu acho que a punição doía de verdade mais nos destacados, porque fechava a porta para as honrarias, do que pros maus alunos [risos]... Pra eles era tipo tanto faz”.

Revelou que nesse grupo de alunos havia a pressão familiar (e/ou também pressão deles próprios) para sempre se ganhar e manter um padrão alto de notas. E afirmou que, diante do risco de perder o destaque, “Eu cheguei a ver pessoas com crise de ansiedade por causa de prova”. Sua percepção era que os alunos sofriam mais por se compararem com o povo que se destacava do que com a disciplina do colégio. Assim, regido por lógicas meritocráticas, Arvier disse que um dos principais motivos de os alunos se apegarem aos prêmios seria o fato de o colégio ser um ambiente muito justo em que, segundo ele, “Você via seu esforço dando frutos e sendo recompensado”.

Figura 3 – Arvier e seus colegas apontando para seus nomes crivados na placa de honrarias.



Fonte: Arquivo pessoal do entrevistado.

Diante dessas perspectivas meritocráticas, Terravive considerou ter sido uma aluna mediana. Não teve problemas com questões disciplinares e nem cognitivas, mas considerou que, no Colégio Militar, poderia ter se esforçado mais; estudado mais. Durante o período que passou no colégio, conviveu com três colegas, qualificadas por ela como sendo “super inteligentes”, que ficavam sempre entre os três melhores colocados da turma. Segundo ela, não era somente inteligência que os destacava, mas também toda uma disciplina de estudos que desenvolviam com o objetivo de manterem o “Alamar” que, como já apresentado, era um reconhecimento; uma premiação pelo esforço do aluno.

Contudo, Terravive considerou que havia aqueles que gostavam da premiação e aqueles que não. Ela nunca se sentiu diminuída por não estar entre os *tops* e seus amigos que tinham Alamar “Nunca esfregaram na minha cara a premiação”, como se querendo diminuí-la. Contudo, segundo ela, a direção do Colégio Militar em determinado período retirou a premiação com o Alamar para as turmas dos sextos e/ou sétimos anos, pois as crianças estavam muito competitivas. Assim, no RICM, atualizado em 2011, referência para todo o Sistema de Colégios

Militares do Brasil, consta que o Alamar é concedido a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental e entregue em formatura no âmbito da Companhia³⁰ a qual o aluno pertence.

Terravive acredita que a forma de lidar com a premiação vinha muito da educação que a pessoa tinha em casa. Justificou tal crença no fato de que, no Colégio Militar, “Você não é incentivado para ser melhor que o outro, você é incentivado para ser o melhor que você pode”. Segundo ela, dentro do Colégio geralmente não havia uma política de incentivo para se alcançar o Alamar, sendo que era um professor ou outro que incentivava a conduta discente para tal prêmio. Segundo ela, o Alamar não era um concurso, mas uma honraria alcançável por todos, uma vez que ele poderia ser obtido por todos que tivessem um rendimento escolar acima de 80%. Tais argumentos de Terravive fazem ressonância com aqueles de Aquamare. Para esta, o nível exigido no Colégio lhe era muito alto, sendo que para conseguir alcançar a média de 5,0 (cinco), tinha que estudar muito. Não bastando prestar atenção à aula, Aquamare precisou desenvolver uma rotina de estudos, contudo, apesar disso não tinha muita “paranóia” quanto aos estudos. Porém, um de seus colegas era muito cobrado não pelo Colégio, mas pelos pais, que o tensionavam a alcançar sempre a média 9,0 (nove) ou mais. Esse colega estava sempre no topo do *ranking* e tinha uma rotina de estudos muito intensa. Segundo ela, esses alunos não queriam só aprender, queriam aprender para serem os melhores, competindo entre si. Havia um jogo de egos entre eles, “Um querendo ser melhor do que o outro”.

Foguirley também destacou que tal competição não envolvia o cotidiano de todos os alunos, mas especialmente o daqueles que estavam nos primeiros lugares das turmas. Disse ela que tinha uma grande diferença entre os alunos que estavam “se ferrando, fazendo das tripas coração para acompanhar os estudos” (que, na visão dela, ficava em torno de 80% dos alunos), e aqueles 20% que estavam à frente de todos e que, mesmo sendo amigos e próximos, competiam. Mas, segundo ela, se por um lado era nítida a competição, pois dava para perceber que os alunos que estavam nesse patamar de excelência ficavam chateados quando tiravam um 9,5 (nove e meio) em uma prova, por outro lado havia um senso ético nessa competição sendo que “ninguém puxa o tapete”.

Foguirley, por sua vez, não estava em tal patamar e nem se convocava a tal competição e, com um sorriso nos lábios, falou: “Pô, eu já achava o máximo tirar um 6,5”. Em seu primeiro ano no Colégio, ela sempre ficava do meio para baixo na lista, e, durante seu período na

³⁰ As Companhias de Alunos exercem o acompanhamento da conduta do aluno e atua preventivamente na correção de comportamentos inadequados às obrigações do discente; sendo subdivididas em: 3ª Companhia de Alunos (sextos e sétimos anos), 2ª Companhia de Alunos (oitavos e nonos anos), 1ª Companhia de Alunos (primeiros, segundos e terceiros anos).

instituição, já esteve tanto do lado dos que não se destacam, quanto daqueles que mereceram destaque. Em nenhuma das situações sentiu que havia práticas de humilhação por parte dos colegas ou professores. Estes últimos, para ajudar, “só faltavam pegar na mão”, segundo Foguirley, reforçando que os docentes, ao lidar com alunos com mais dificuldades, marcavam reforço escolar à tarde, além de haver atendimento psicológico e orientação educacional. E, para ela, se acontecia *bulling*, este não ocorria por causa de notas, mas com alguns alunos que eram *tidos como esquisitos*. Em sua fala, afirmou que adolescentes são cruéis e que os alunos que eram muito introvertidos, falavam ou se vestiam de forma estranha, sofriam *bulling*, mas que esta prática não era muito diferente daquelas executadas em outras escolas públicas em que ela estudou. Porém, revelou que no Colégio Militar o *bulling* acontecia de forma velada, diferente da escola pública. Comentários, risinhos e brincadeiras eram presentes, mas ela alertou que “Se você fizer alguma coisa e o Sargento ver, quem está enrolado é você que tá fazendo a graça, entendeu?”.

Por sua vez, na experiência de Foguirley entre os alunos também havia uma troca, uma ajuda mútua. Encontravam-se no contraturno para estudar, fazer exercícios, ou seja, eram parceiros. Atitude que, segundo ela, não encontrou nem na faculdade que cursou após o Colégio Militar e nem no período que estudou na escola pública. Esse senso de colaboração fazia com que ela também não se sentisse perdida quando estava no Colégio; Foguirley sustentou que havia um senso de união muito grande entre os alunos, “Você tá ali naquela correria, mas não tá sozinho”. Era um senso de união que se contrastou com o clima que vivenciou em sua faculdade em que era cada um por si, “Uma briga de egos gigantesca”, finalizou. Com uma expressão feita com as mãos, sinalizou que no Colégio todo mundo estava numa situação desfavorável igual, ou seja, todos estavam submetidos as mesmas normas e regras, tendo que “correr atrás” das notas e comportamentos cobrados pelo colégio.

Todo processo educativo anseia à produção de um tipo de identidade social e no Colégio Militar tal questão parece ser ainda mais relevante, uma vez que todos recebem ampla assistência (de educadores, de psicólogos, de militares) na busca de se cumprir um provável ideal identitário a se sustentar no cultivo de regras, orientações, rotinas e disciplinas. Os membros do Colégio Militar, para firmarem-se como parte do corpo, buscam a coesão grupal a partir dos aspectos das forças normativas, do compromisso com o grupo, da identificação com o grupo, assumindo um sentimento de pertença, que aponta para a “construção de uma realidade consensual e sentido de *we-ness*³¹, e o vínculo entre os membros e a sua concepção de grupo

³¹ “We-ness” é uma expressão usada pelos norte-americanos que significa “nós”. Expressa a sensação de estar junto por uma causa, um ideal, um motivo. União cívica.

como um todo” (SIMÕES, 2016, p. 29). Assim, o “espírito de corpo” fala também sobre a produção de uma subjetividade coerente a uma estabilidade, de “um único grupo” a promover a sensação de uma segurança referencial.

O orgulho de pertencer a um grupo ou, no caso dos participantes desta pesquisa, o orgulho maior de “pertencer ao batalhão”, traz uma identificação com o mesmo, mas também com toda uma modelação da vida que se sustenta na segurança de se seguir uma ordem, uma estabilidade, uma coerência sustentada no acolhimento. As influências recebidas e compartilhadas em grupo fazem com que haja trocas que exercem uma força na construção da identidade, que é uma construção histórica e relacional, que reflete nos modos de ser e agir de cada indivíduo.

5.1. DAR ORDENS, RECEBER ORDENS, RESISTIR A ORDENS

Segundo Arvier, toda semana havia alunos que eram “Chefe de turma” e “Subchefe de turma” que tinham responsabilidades de conferir as presenças, colocar a turma em ordem antes das aulas e comandar os deslocamentos da turma. Desempenhando esse papel, todos da turma aceitavam que colegas controlassem a disciplina. Quando os alunos novos ingressavam no Colégio, estes achavam estranho serem chefiados por colegas de turma, mas depois entravam no ritmo, porque sabiam que em algum dia chegaria a sua vez.

Para Foguirley ninguém gostava de ser “Chefe de turma” e qualificou tal função como sendo “um saco”. Porém, relatou que via sentido nessa posição, pois facilitava a organização da sala antes dos professores chegarem. Segundo Terravive:

Se você me perguntasse na época de estudante sobre esse negócio de chefe de sala, eu falaria: Pra que isso? Acho chato, desnecessário. Mas hoje em dia, eu acho interessante porque somos colocados num lugar de responsabilidade, de ter que zelar não só pela gente, mas pelos outros. Ser um pouquinho menos egoísta e de pensar num todo.

Para ela, quando se está passando pelo processo de ter que chamar a atenção dos colegas, desempenhando a função de “Chefe de turma” é chato, mas faz parte das regras, e como sempre foi uma aluna disciplinada, não se revoltava com isso. Disse que na fase adulta, enquanto universitários ou no mercado de trabalho, todos vão passar inúmeras vezes por esse tipo de situação: ter responsabilidade com o próximo, e muitas vezes fazer não aquilo que se quer, mas o que é bom para o coletivo. Portanto, passar por essa experiência desde pequeno, interfere nas relações pelo resto da vida, pois, segundo Guattari e Rolnik (1986 p. 40):

É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir.

A chefia de turma por parte dos alunos no CMJF “visa possibilitar o aluno a exercer atributos da área afetiva, essenciais na formação do cidadão, tais como: responsabilidade, disciplina e iniciativa.” (BRASIL, 2020, p. 58). De acordo com o Manual do aluno, todos os eles exercem a função de “Chefe de turma” e de “Subchefe de turma”, sendo que a escala é feita pelo Comandante da Companhia de alunos. Quando estão exercendo tais funções, os alunos têm precedência hierárquica sobre os demais colegas da turma, cuja a não obediência é passível de medidas disciplinares.

As atribuições do “Chefe de turma” são muitas, e conseqüentemente, as do “Subchefe” também, pois seu papel é substituir o “Chefe de turma” na sua ausência, devendo inteirar-se das mesmas atribuições. Atribuições estas que envolviam: 1) ser o primeiro aluno a chegar ao local da formatura e colocar a turma em forma nos horários previstos para que não ocorram atrasos para apresentação da mesma; 2) deslocar a turma em forma; 3) apurar as faltas e fiscalizar a entrada e a saída da turma na sala de aula, sempre mantendo a ordem e o silêncio providenciando para que todos os alunos estejam dentro de sala antes da chegada do professor; 4) realizar a apresentação da turma ao professor no início da aula; 5) receber documentos destinados à turma, distribuí-los e recolhê-los dentro dos prazos estipulados; 6) não permitir objetos proibidos na sala de aula; 7) manter o controle da turma na ausência do professor; 8) constituir-se em um exemplo aos seus colegas, enquadrando-se nas normas e regulamentos do CM.

Na época em que Arvier estudou no Colégio Militar não havia um Manual do Aluno que contemplasse todas as normas e regras ou outras particularidades do Colégio. Havia, contudo, uma agenda com um anexo que trazia algumas informações. Segundo ele,

Naquela época não era muito comum os alunos terem contato com um manual, você aprendia as regras básicas e seguia as instruções mais específicas de acordo com o que estivesse acontecendo. Por exemplo, deslocamentos internos de turma tinham que ser em marcha, precisava usar boina, camisa pra dentro da roupa.

Apesar das regras escritas, era no convívio cotidiano, e com as cobranças que aconteciam no dia a dia, que os alunos faziam a incorporação das normas, transformando não apenas seus

hábitos físicos e temporais, mas também seus modos de viver. E na constituição desse processo de subjetivação; dessa disciplina do corpo; a atividade de chefia de turma era parte integrante do cotidiano dos colégios militares, e, segundo Nogueira (2014, p. 129):

é a que mais se aproxima da atividade militar, pois nesse momento é que se desenvolve as aptidões para a carreira militar, haja vista que o aluno é incumbido de várias responsabilidades típicas da rotina de um militar profissional na caserna.

E assim, as contínuas demonstrações de respeito à hierarquia produzem costumes que são incorporados no pensamento e nas atitudes dos discentes, levando-os a aceitação, pois dar e receber ordem passava a fazer parte do pacote de normalidades de convívio no Colégio Militar.

Portanto, se o regime disciplinar militar apresenta dispositivos disciplinares que o sustenta, no SCMB não é diferente. O RICM afirma que tal regime traz consequências na formação do adolescente, influenciando-o dentro e fora do universo escolar, criando condições “para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade brasileira, incorporando-lhe os atributos indispensáveis ao seu crescimento social” (BRASIL, 2011, p. 39). Sistematiza, assim, as relações disciplinares pelas quais os alunos dos Colégios Militares estarão submetidos, enfatizando que tais dispositivos devem ser efetivados sem esquecer do objetivo fundamental do ensino de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício constante da cidadania” (BRASIL, 2011, p. 39).

No “Apêndice 1” do “Anexo E” do RICM-2011, denominado de Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), são elencadas trinta e seis atitudes como sendo faltas disciplinares dos discentes dos Colégios Militares. Dentre elas, apresentarei aqui algumas, em especial as que foram lembradas pelos ex-alunos que entrevistei, sendo elas: faltar à verdade; utilizar-se do anonimato; deixar de comparecer ou chegar atrasado às atividades programadas ou delas ausentar-se sem autorização; portar-se de modo inconveniente nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento dessas atividades; simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e atividades escolares; ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do colégio, cartazes, jornais ou publicações, de cunho político-partidário ou que atentem contra a disciplina ou a moral; propor ou aceitar transação pecuniária de qualquer natureza, no interior do colégio; apresentar-se com uniforme

diferente do que foi previamente estabelecido; ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual; utilizar sem devida autorização telefones celulares e/ou aparelhos eletrônicos nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento das atividades.

Uma das formas de vigilância utilizadas nos Colégios Militares mencionada por todos os pesquisados foi o Fato Observado (FO), método que submete os alunos a uma vigilância constante, uma vez que classifica os atos dos discentes em positivos e negativos. Os FOs aplicados podem atribuir recompensas, medidas disciplinares ou arquivamento mediante análise do Comandante da Companhia. Tal metodologia de controle é comunicada ao aluno para que possa ser garantido a ele o conhecimento do registro e sua defesa antes de ser lançado na Ficha Disciplinar.

Parece-me que tal metodologia vem ao encontro do que Foucault (1987) chamou de “técnicas” que, minuciosas, sutis e até mesmo de aparência inocente, têm um papel muito importante na escala do controle, que não trata de cuidar do corpo em massa, mas de trabalhá-lo em detalhe, ou seja, a partir de gestos e atitudes que desempenham o poder sobre o corpo. Para ele, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Nessa perspectiva, o corpo humano torna-se tanto mais obediente quanto é mais útil e vice-versa, a partir de uma “anatomia política” ou “mecânica do poder” que “define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Para alcançar tal controle, é preciso que se estabeleça “as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Sobre os FOs, assumidos aqui como sendo parte de uma mecânica de poder, Arvier afirmou que, no Colégio Militar de Juiz de Fora:

As faltas disciplinares lá eram três: Fato Observado (F.O.), Ficha de Apuração de Transgressão Disciplinar (FATD)³² (não lembro o que significa, acho que era quando a pessoa tomava três “F.O.”) e Retirada (uma suspensão). O Fato

³² Procedimento aplicado aos militares profissionais. No caso dos alunos do SCMB, as faltas consideradas graves, são lavradas pelo Comandante da Companhia num Formulário de Apuração de Falta Disciplinar (FAFD). O aluno, após receber a FAFD, está obrigado a dar ciência a seus pais ou responsáveis, e terão o prazo de 5 dias úteis para apresentar suas razões de defesas (NOGUEIRA, 2014, p. 135).

Observado (F.O.) era tipo um “B.O.” (Boletim de Ocorrência) da polícia militar. Tirava mais 0,5 pontos de comportamento, fora os 0,3 de cada um dos “F.O.”. A Retirada³³ era uma suspensão, acho que pra quem tomava duas FATD. A pessoa perdia 0,5 pontos por dia de suspensão. A autoridade observava alguma coisa que você fez de errado, anotava a conduta e passava pro Comandante de Companhia. Ele verificava a imputação e encaminhava o documento pra que você justificasse. Poderia te chamar lá também pra conversar ou até encaminhar pra seção psicopedagógica se fosse algo mais extremo.

Arvier disse que, como em qualquer escola, as rebeldias aconteciam. Alguns alunos falavam alto, colocavam apelidos e faziam brincadeiras de “mau gosto”. O que não tinha era violência e desafios diretos aos professores, até porque havia muitos mecanismos disciplinares, como retiradas de pontos por falta de disciplina. E acrescentou:

Presenciei momentos de descumprimento de regras. Eu julgava bem as pessoas que descumpriam as regras do colégio, porque mesmo antes de ir pro CMJF, sempre tive uma educação mais voltada para ser uma pessoa educada e não fazer bagunça. Não entendia porque os meus colegas agiam de forma rebelde e achava o comportamento deles idiota e fútil. Eu achava que era muito adulto para a minha idade. Hoje fico rindo de mim mesmo.

Segundo ele, as regras que mais desrespeitavam era não cortar o cabelo no prazo, aparecer com o uniforme mal feito, barba por fazer. Porém, “não esquentavam muito a cabeça não, alguns até gostavam de ser ‘descolados’”. Essa fala chamou-me a atenção para a condição e a percepção de se receber o FO: ser descolado, ou seja, não estar preso a um tipo fixo, pois “des-cola”. Com isso, notamos um movimento de resistência; resistência esta que Guattari e Rolnik (1996) denominou de processo de singularização.

O termo “singularização” é usado por Guattari para indicar os movimentos de subjetivação que rompiam os códigos estabelecidos no afirmar outras maneiras de ser, outras maneiras de agir, outras vias de acesso, outras impressões. Assim, o FO, se por um lado faz parte de um dispositivo de controle, por outro pode ser aqui também considerado como um indicativo dos movimentos de singularização. Um FO seria o anúncio de que o que transgride foi visto. A visão é assumida como um mecanismo de controle e de disciplinamento, uma vez que convoca à dinâmica de batalhão aquele que escapou da norma.

Compreendo, portanto, os FO como sendo indicativos de pontos de escape, de movimentos de singularização que denunciam outros ritmos. Por sua vez, uma das formas de

³³ A critério do Cmt do CM, a medida disciplinar de retirada do colégio poderá ser transformada em atividade de estudo de caráter disciplinar e educativo, a ser cumprida aos sábados, domingos e feriados (RI-CM, 2011, p. 04).

controlar singularidades é observá-las, identificá-las, catalogá-las e tentar neutralizá-las no ato de mapear as transgressões denunciadas em um Fato Observável. Arvier, ao relatar suas transgressões, conta que:

A primeira vez que eu quebrei uma regra, foi quando eu me apaixonei por uma menina pela primeira vez, por volta dos 15 anos. Achava que seria o amor da minha vida, completamente inexperiente e romântico. Sem saber o que fazer para demonstrar o meu “amor”, levei uma rosa escondida por baixo do casaco e escrevi uma carta. Entreguei na hora do recreio, no meio do pátio do Ensino Fundamental (estava no nono ano e ela no oitavo). Deu completamente errado, amarguei por bastante tempo, mas houve coragem, inocência e pretensa sinceridade no ato (risos). Fui esperto o suficiente para que nenhum monitor visse e não fui punido.

A coragem necessária para romper com a disciplina imposta pelo Colégio Militar só foi possível pela força que envolveu o seu desejo. Entendendo desejo a partir do conceito apresentado por Guattari e Rolnik (1996, p. 215) como sendo “todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores”.

No Manual do aluno do CMJF, na sessão intitulada “Situações Diversas”, é apresentada a seguinte norma em destaque:

No interior do Colégio, não é permitido namorar, beijar, andar abraçado ou de mãos dadas. O cumprimento entre os alunos é o aperto de mão. O não cumprimento desta norma constitui-se transgressão disciplinar, podendo, conforme o caso, necessitar do comparecimento imediato do responsável no CMJF para o conhecimento do fato e o recebimento das devidas orientações. Fora do Colégio, a proibição restringe-se ao aluno que estiver uniformizado. (BRASIL, 2020, p. 47).

Temos, assim, uma modelização de maneiras de praticar intimidade, de amar, de interagir corpos e, como diria Guattari e Rolnik (1996, p. 216):

A questão consiste em saber se não há outra maneira de ver e praticar as coisas, se não há meios de fabricar outras realidades, outros referenciais, que não tenham essa posição castradora em relação ao desejo, a qual lhe atribui toda uma aura de vergonha, toda essa espécie de clima de culpabilização que faz com que o desejo só possa se insinuar, se infiltrar secretamente, sempre vivido na clandestinidade, na impotência e na repressão.

Esse acontecimento que marcou a vida de Arvier me fez pensar sobre como os namoros são considerados experiências perigosas em ambientes escolares, especialmente um ambiente escolar de cunho militar, pela crença de o amor ser uma potência de desordem. O que me fez

suspeitar que tais encontros são considerados como forças poderosas a transgredir a realidade fabricada dentro da instituição, pois o sentimento de restrição das expressões amorosas foi sentido também por Foguirley quando ela relatou que teve problemas com duas Sargentos, chegando a brigar com as mesmas.

Segundo Foguirley, “queriam mostrar serviço e eram mais chatas, e completou, geralmente os Sargentos homens eram bem mais ‘de boa’”. Tais brigas aconteciam quando Foguirley era impedida de ficar junto ao seu namorado da época. Queria abraçá-lo, ficar de mãos dadas ou mesmo conversar com o rosto mais colado e era impedida. Para ela, transgredir nesse momento foi inevitável:

o pior momento com certeza foi quando tive um desentendimento com uma das sargentos, pois eu namorava e não íamos muito com a cara uma da outra. Ela implicava bastante comigo, e vigiava de perto meu comportamento com meu namorado, sendo que eu a via sendo mais permissiva com outros alunos. Virou uma implicância pessoal minha e dela, mas tive bastante apoio da psicóloga do CM e depois de um tempo ela deixou de ser monitora do meu pátio então não tive mais problemas.

Dessa maneira, Foguirley ativou uma dinâmica de singularização ao recusar o comando e desobedecer a regra imposta pela instituição, uma vez que:

O traço comum entre os diferentes processos de singularização (...) se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 47).

Numa verdadeira “revolução molecular”, como diria Guattari (1996), ou seja, num atrevimento de singularizar-se, Foguirley disse:

O que me incomodou no CM basicamente foi meu ano de namoro. Eu não podia abraçar meu namorado e “ficar” com ele dentro do colégio. Tínhamos que tomar cuidado com isso, pois algumas sargentos ficavam de olho em quem elas sabiam que eram casais. Permitiam abraços às vezes e proximidades de outras meninas e meninos, isso me incomodava bastante. Com certeza é a única coisa que de fato me incomodava pessoalmente, de resto era bem tranquilo.

Os escapes e astúcias ocorriam em diferentes dimensões, sendo que Arvier relatou também que, certa vez, ele e um colega chegaram atrasados para o desfile de sete de setembro, por isso Arvier chegou a receber um FO. Porém, seu amigo, que hoje é professor de Direito, na

A tensão a partir da expressão singular pode ser observada também na fala de Foguirley, quando lembrou que, na época em que estudou no Colégio Militar, várias estudantes mulheres recebiam FO por que iam às aulas de unhas pintadas. Segundo ela, na época de inverno tal “traquinagem” era melhor disfarçada por que usavam luvas e, assim, escondiam os esmaltes de tons avermelhados. Disse ela que, “Não me ligava muito nas faltas através dos FO. Se não fosse expulsa do colégio, pra mim tava [sic] ótimo”. Mas aqueles que eram mais metódicos, que levavam mais a sério essas questões, ficavam mais preocupados e não queriam fazer nada de errado para não perderem pontos: “ser impecável”. Os pontos perdidos de FO não interferiam nas notas, contudo afetavam o conceito disciplinar.

Foguirley teve muitas dificuldades em relação à disciplina, sendo que fazia o que era mandado porque todo mundo estava fazendo, mas não via muito propósito naquilo. Seus FO eram comparecer à aula com meia colorida, deixar aparecer a barra da calça do pijama por baixo da farda. Em um dia de formatura³⁴, ela estava somente com a japona³⁵ por cima da blusa do pijama, sendo que para aquele momento não deveriam ficar com a japona. Chegou para o Sargento e disse: “Não vai rolar, estou com blusa de pijama”. Então, todos foram sem a japona e somente ela, lá no final da formação, com a vestimenta em destaque. Sentia, contudo, que os sargentos a advertiam como um alerta e não como punição. Falavam: “Seu uniforme está errado” entregavam um FO e lhe davam um abraço. Cobravam, mas não havia humilhação. “Ah menina, eu já falei!!! Você não tem jeito!” eram as falas dos oficiais.

As normas do SCMB seguem a ideia do que é “ser militar” e, sendo assim, o controle minucioso não se restringe ao comportamento, às atitudes e aos discursos, mas também sobre as questões estéticas. Ao estabelecer um padrão na aparência dos estudantes, a instituição reforça um caráter, se não excludente, um tanto castrador. A aparência dos alunos e alunas é conduzida a partir de regras que modelam uma maneira de se apresentar que não aceita a diversidade, o diferente ou o que “destoa”. A apresentação individual dos estudantes é um dos pontos considerados de grande importância para o Colégios Militares e engloba tanto o uniforme quanto a padronização do cabelo e adornos que devem ser respeitados dentro e fora do colégio. Essa informação é encontrada no Manual do Aluno, que traz como argumentação padronizante: “tendo em vista aspectos educacionais que tentamos incutir em nossos alunos,

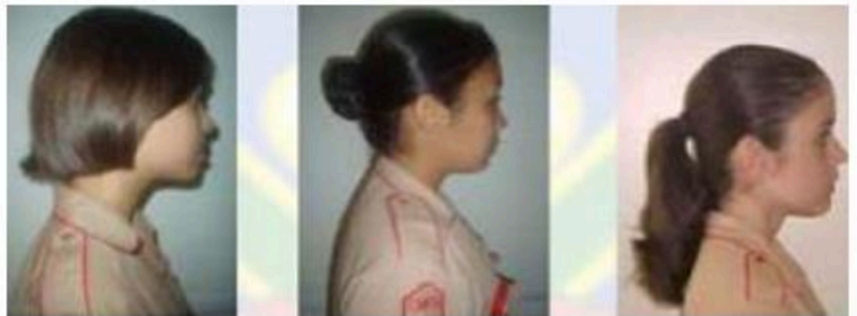
³⁴ Solenidade diária, sob a responsabilidade das Companhia de alunos com pauta de assuntos, estimulando e despertando práticas socioculturais.

³⁵ Casaco usado pelos alunos em dias com a temperatura inferior a 10°C. Nesses dias é obrigatório o uso da japona ou do blusão de lã azul-marinho para as aulas e formaturas.

tais como higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, marcialidade, dentre outros” (BRASIL, 2020, p.32).

Para o segmento Feminino, os cabelos curtos são definidos como aqueles que não ultrapassam a borda superior da gola da blusa do uniforme e podem ser usados soltos. Porém, os cabelos médios e longos devem ser usados presos em coque, com uso obrigatório de “rendinha” na cor preta para cabelos escuros e marrom para cabelos claros. O penteado usado pelas mulheres chamado de “rabo de cavalo” só pode ser usado com o abrigo esportivo e com uniformes que não sejam considerados de “Gala” ou “Meia-gala”. Para o uso da boina, a franja do cabelo deverá ser colocada para dentro da mesma, sendo que, em hipótese alguma, os cabelos podem atrapalhar a correta colocação da boina na cabeça.

Figura 5 – Apresentação do cabelo feminino permitida.



Fonte: Brasil, 2020 p. 37.

Quanto à coloração artificial do cabelo, só são permitidas nas cores naturais do cabelo humano, discretas e compatíveis com o uso do uniforme, não sendo permitida a alternância de duas ou mais cores, com exceção à técnica de balaiagem³⁶, que é minuciosamente explicada no manual. Chamou-me a atenção o fato de ser mencionado no Manual do Aluno, com especial relevância, o cuidado que “deve ser dado ao cabelo curto e volumoso, devendo ser cuidadosamente penteado e arrumado, a fim de possibilitar o uso correto da boina e a manutenção da estética e da harmonia na apresentação pessoal da aluna.” (BRASIL, 2020 p. 36).

Ao falarmos sobre as minorias dentro da instituição, Foguirley relatou que havia um número reduzido de negros no Colégio Militar se comparado com as escolas públicas que ela

³⁶ Processo francês de tintura rápido e moderno, que dá uma clareada na cor do cabelo. A tintura é espalhada por mechas distribuídas por toda a cabeça), reflexos (usado para dar mais de uma tonalidade ao cabelo. Pequenas mechas recebem a tintura e são envolvidas em papel laminado. São mechas mais finas e mais marcadas, que podem ser mais ou menos intensas) ou luzes (técnica similar à do reflexo. A diferença é que as mechas que recebem a coloração são bem mais fininhas) (BRASIL, 2020 p. 36).

havia frequentado. Disse que as meninas negras deviam ter mais dificuldades com a questão do cabelo, pois o penteado tinha que ser sempre no padrão militar, curto ou preso com coque. Segundo Foguirley:

Hoje em dia, não sei dizer como o colégio lida com isso, pois muitas meninas negras estão assumindo o cabelo Afro. Na minha época, todas as meninas negras prendiam o cabelo e assim conseguiam usar o quepe. Não lembro de ter presenciado nenhum fato discriminatório ou constrangedor por pessoas negras.

A meu ver, o próprio fato do cabelo Afro ser fora dos padrões e ser considerado desarmônico na apresentação pessoal da aluna, já é indicativo de discriminação e certamente pode constranger aqueles ou aquelas que se identificam com o empoderamento a partir das raízes africanas.

Várias são, pois, as proibições na apresentação individual do estudante, que vão desde ao uso de brincos, colares, anéis, relógios, pulseiras, piercing e alargadores até o tipo de maquiagem que deve ser usada e o tratamento das unhas. Alongar-me-ei um pouco mais no tratamento das unhas, pois esse foi um fato lembrado por Foguirley em seu relato, quando disse que várias meninas tomavam FO por estarem de unhas pintadas. Sobre as unhas, o Manual do Aluno alerta que elas devem ser mantidas permanentemente com comprimento reduzido e só podem ser pintadas com esmaltes em tons claros e discretos.

Figura 6 – Paleta de cores permitidas para o uso do esmalte.



Fonte: Brasil, 2020 p. 38.

Assim, as expressões singulares são tolhidas e toda uma produção de subjetividade vai sendo construída, reprimindo maneiras de existir que ameacem a norma, proporcionando uma visão pré-definida sobre a expressão de gênero, sobre a estética e, ainda, sobre os comportamentos tidos como certos ou errados. A proibição da expressão estética amplia o sentimento de não-liberdade, aflorando em alguns – mesmo que de forma velada – o impulso por romper com os padrões estabelecidos, criando estratégias para resistir e conseguir se expressar, como foi o caso retratado por Foguirley quando, na época de inverno, as alunas pintavam as unhas com esmaltes escuros pois podiam usar luvas e, assim, escondiam o tom

chamativo dos esmaltes avermelhados. Se meias, cabelos e unhas coloridas eram expressões proibidas, chego à suspeita de que, no meio militar, algumas cores são ameaçadoras. Elas recebem rótulos de permitidas e não permitidas e demonstram a dificuldade militar em aceitar a diversidade.

Aquamare relatou que os responsáveis por aplicar o FO pelo descumprimento da apresentação individual eram os Sargentos que respondiam pelas Companhias. Cada turma/série tinha os professores e os monitores Sargentos que lidavam mais com as questões disciplinares, observando o uso do uniforme e das condutas. Os alunos tinham as notas e os conceitos que iam de zero a dez, sendo que tais conceitos serviam, como já apresentado, para a promoção do “Batalhão Escolar” que ranqueavam os alunos, sendo o “01”, o melhor aluno. Contudo, Terravive enfatizou que sempre vai existir aquele que “destoa” e não se enquadra em um ambiente mais regrado. Afirmou que tinha coisas que achava chatas, mas que sabia que estava em um ambiente militar e que tinha que cumprir as regras. Deixou claro que alguns alunos não se adaptavam e alguns quebravam as regras; era algo comum. Nesses casos, segundo Terravive:

Se não me engano, três F.O. seguidos levavam a uma tarde de estudos obrigatória no colégio. Presenciei algumas vezes alunos discutindo com professor ou desrespeitando alguma regra, não achei nada diferente do que vi em outras escolas, é algo normal de acontecer. Os alunos eram repreendidos ou entravam em contato com os pais como normalmente fazem. Estar com o uniforme correto, com a camisa dentro da calça, não mexer no celular na frente dos professores ou Sargentos mesmo se estivesse na hora do intervalo.

Lembrou do caso de uma amiga que, no horário de intervalo, estava com o celular na mão e uma Sargento entrou na sala e pediu para que ela fosse até a Companhia. Disse que não esquece a cena. Sua colega surtou e xingou. “Foi completamente desnecessário a Sargento ficar implicando com o celular que ela nem estava mexendo, simplesmente estava apenas no colo dela, até porque o celular não tinha tanta tecnologia como os de hoje”.

Os celulares nos anos 1990 faziam parte da segunda geração de aparelhos que apresentavam serviço de mensagens de texto – SMS –, os quais tinham suas limitações, pois dispunham de poucos caracteres. Somente nos anos 2000 os aparelhos trouxeram uma inovação, a câmera fotográfica. Não tenho informações documentais de como o SCMB pensava a respeito do uso do celular naquela época, mas confirmei, analisando o RICM atualizado em 2011, que o uso do celular é visto hoje como perturbação do desenvolvimento das atividades, sendo uma das faltas disciplinares atuais. Com certeza o celular, mesmo com recursos limitados, era um objeto de escape; um escape para regiões que professores e Sargentos não atingiam.

Em *Vigiar e punir*, Foucault discute sobre o controle do horário e a qualidade do tempo dizendo sobre como o controle ininterrupto, a pressão dos fiscais – no caso do CM, a pressão dos Sargentos –, a anulação de tudo o que puder perturbar ou distrair, como o caso do celular, fazem parte do tempo “integralmente útil” de boa qualidade que penetra o corpo “e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 129).

Apesar dos horários controlados, nos interstícios brotavam transgressões, como quando, segundo Foguirley, nos intervalos entre uma aula e outra os discentes saíam correndo para comprar lanches vendidos - mas proibidos - por colegas. Como exposto no Manual do Aluno do CMJF (BRASIL, 2020 p. 46) “Não é permitido promover, sem a devida autorização, arrecadação de dinheiro, passar rifas, promover coletas e vendas de qualquer produto dentro ou fora do ambiente escolar.” Certifico assim que, como Foucault anunciou, “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1985, p. 91). E mais, há linhas de fuga que vislumbram à singularização mesmo que o coletivo esteja imerso num território seriado, fechado em regras e disciplinas.

Terravive afirmou que o problema não eram as convenções institucionais, mas a forma como eram abordadas com os alunos.

Na época não explicavam o porquê das regras serem como eram e os alunos as cumpriam sem questionar. Aqueles que não se enquadravam, questionavam as regras faltando a uma formatura, não indo para a sala de aula quando tinha que ir.

As regras não eram objetos de negociação, sendo expressões da afirmação de uma hierarquia. Hierarquia em que o subordinado não questiona as definições de seu superior. Assim, na aplicação do FO, fica evidente a importância da hierarquia no contexto militar e o modo que é cultivada. Todos fazem parte de um grupo, de uma equipe, desde de que sigam as regras e obedeçam aos superiores. As regras modelam maneiras de existir, e tal modelagem se exerce por incorporação de disciplinas. A importância delas no Colégio Militar é percebida na fala de Terravive quando afirmou, a respeito da disciplina, que:

acredito que é algo positivo pois somos muito cobrados em relação a isso na vida adulta e, pelo que vejo de colegas com outras formações escolares, muitos deles levam um choque ao entrar na faculdade ou começar a trabalhar, pois nunca tiveram esse valor inserido em sua educação. Talvez as pessoas tenham uma ideia errada dos CM por não conhecerem, mas eu vejo o Colégio Militar como qualquer outra escola, tem suas normas e peculiaridades, e devem ser respeitadas, assim como escolas civis, católicas, de ensino americano e vários outros modelos.

O processo de subjetivação acontece geograficamente, temporalmente, esteticamente, emocionalmente, etc. Dependendo do espaço, do tempo, da estética e da emoção, mudam-se as técnicas do poder, alteram-se as produções de realidade, modificam-se as possibilidades dos corpos, inovam-se as formas de resistências. Nesse contexto de realidades sociais como dimensões de controle e também de invenção, a dimensão cotidiana do praticar o viver é tanto rotina quanto igualmente singularidade. Na repetição de um dia a dia aparentemente sempre igual, lampejos de singularidade podem ganhar forma e força entre ações aparentemente banais e repetitivas. As repetições nesse cotidiano do colégio militar pesquisado eram uma forma de manter a ordem e a constância dos corpos e dos ritmos; contudo, isso não impedia que movimentos imprevistos ganhassem forma.

Dentro da rotina dos Colégios Militares, os participantes desta pesquisa trouxeram tramas interessantes de serem expostas. Aquamare contou que, ao chegar no colégio pela manhã, todos tinham que apresentar uma carteirinha para registrar a presença. Nas segundas-feiras aconteciam as formaturas da companhia, quando todos os alunos daquele segmento escutavam, em forma, os avisos dados pelo Comandante. Uma vez ao mês aconteciam cultos religiosos e os alunos podiam escolher se participavam ou não. Todos esses momentos eram bem divididos e não atrapalhavam os horários das aulas. Lembrou também que havia a Instrução Cívico-Militar (ICM) em que haviam atividades direcionadas pelo Comandante. Algumas das práticas cotidianas relatadas por Terravive eram o uso da farda e a necessidade de marchar no dia a dia da escola “fazia parte do pacote, não tinha muito o que fazer”. Disse que chegavam a ficar muito tempo em formação, treinando para as visitas de oficiais ao colégio ou para o desfile do dia sete de setembro, ou para o hasteamento da Bandeira Nacional, ou para o “apresentar armas”, feito com espadas, ou para o canto do Hino Nacional. Mas, diante a tais rotinas estabelecidas e repetidas, arranjos moleculares de convívio construíam outras possibilidades relacionais no colégio. Terravive relatou que, para além dos atos cívicos indicados, era afetada por diferentes dimensões no viver cotidiano da instituição:

Minhas melhores lembranças são aquelas que envolvem minhas amigas, das mais simples como ficar conversando no banco do pátio na hora do intervalo ou viagens e excursões de grêmios e clubes que participamos. Eu também amava quando chegava junho e ensaiávamos quadrilha durante o intervalo das aulas até o dia da festa julina (a festa do colégio acontecia em julho), os desfiles de 7 de setembro (teve um que uma galera foi lanchar junta depois do desfile, o McDonald só tinha gente do CM... [risos]), as olimpíadas internas do colégio! Era uma semana inteira focada em atividades esportivas, muito divertida e com um espírito de coletividade e fraternidade muito bom. E claro, na minha última formatura como aluna do CM chorei demais por saber que estava acabando e aquela era minha última vez em forma como aluna.

Com um ar igualmente saudoso dos inventivos movimentos que fabricou no Colégio Militar, Arvier disse que gostava muito de História, gostava de ler “sempre gostei de história, dizia que queria ser arqueólogo ou detetive, tinha muita imaginação e gostava de escrever”. Gostava de ler muito sobre mitos gregos, egípcios, mitologia nórdica e história medieval. Disse que o colégio incentivava as práticas de estudos com atividades extracurriculares, em que o aluno podia passar a tarde inteira fazendo algumas delas. Ele fazia parte do Clube de Letras, então ele escrevia peça de teatro e fazia apresentações.

Quando criança, era bastante introvertido, tímido e ansioso, sempre meio nerd. Aprendi a ler cedo e sempre gostei muito de livros, o que serviu para abrir as minhas portas para o mundo, mas, ao mesmo tempo, me isolou um pouco mais das crianças da idade. Já era um pouco sozinho por ser filho único e não ter primos da mesma faixa etária. As coisas pioraram porque eu queria falar sobre assuntos pouco comuns para a idade e não era bem recebido ou bem interpretado pelos colegas ou professores. Fui conhecer gente mais parecida comigo no Colégio Militar.

Teve oportunidade de praticar esgrima e enfatizou a vantagem dessas aulas não terem custos. Havia uma ajuda de custos que era paga à Associação de Pais e Mestres e, segundo ele, o dinheiro voltava totalmente em prol dos alunos através do investimento em infraestrutura do colégio e em viagens. Havia também o custo na compra dos uniformes, mas alertou que os militares auxiliavam aqueles que não tinham condições para adquiri-los.

Arvier revelou outra prática interessante que considero importante mencionar,

Toda prova bimestral tinha um questionário que a gente respondia no final, avaliando a prova, por exemplo, se estava de acordo com o que foi ensinado em sala. Havia uma ficha de orientação que o professor passava, contendo um roteiro objetivo com a matéria da prova bimestral.

Por isso, em seu entendimento, lá dentro não era possível abaixo assinado, protestos ou mecanismos como Diretórios Acadêmicos. Segundo Arvier, “o comandante do colégio sentava com os representantes e ouvia cada um deles. Era uma administração muito eficiente”. E continuou,

Minhas melhores lembranças são as viagens que a gente fazia, todo ano tinha uma ou duas, era sempre um momento muito descontraído com os amigos e com os monitores e professores. Víamos mais o lado humano das pessoas. Adorava também a semana das olimpíadas internas, em que a gente não tinha aula e tinha liberdade a manhã inteira para conversar com os amigos, torcer pelas séries ou grêmios (o EM é dividido em 4 Grêmios, Infantaria, Cavalaria,

Artilharia e Logística), ficar andando pelo colégio como se fosse uma semana inteira de recreio. Também foi muito bom ter participado do Clube de Letras, que era um clube que eu frequentava uma vez por semana, na parte da tarde. Organizávamos apresentações de teatro que nós mesmos escrevíamos, saraus, cafés filosóficos, etc. Chegamos a fazer apresentações de uma hora para o auditório lotado, com mais ou menos umas mil pessoas. O Clube acabou virando um cartão postal do CMJF, sob a administração minha e de outros amigos. O Comandante sempre nos incumbia de fazer alguma apresentação, principalmente de teatro, quando o colégio era visitado pelos superiores dele. Tínhamos muita liberdade nas atividades do clube, os professores e militares só orientavam e mexiam na parte burocrática. Nem na UFJF tive outra oportunidade assim.

Os entrevistados evidenciaram que as formaturas e outros momentos mais formais dentro do colégio eram acontecimentos estabelecidos pela instituição e rotineiros e por isso eram realizados por eles costumeiramente, com pouca ou nenhuma indignação. Essa rotina se configurava em regras de posturas envolvidas nas práticas cotidianas que indicavam a produção estética de um tipo de vida que era indicativa de um modelo de cidadão que o SCMB buscava produzir, pois através do processo educativo os indivíduos eram disciplinados, incorporando um papel que a sociedade esperava e que Guattari chamou de produção de subjetividade.

Não somente uma produção da subjetividade individuada - subjetividade dos indivíduos - mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16).

Essa grande produção social flexível é fabricada, modelada em diferentes territorialidades sociais, como é o caso dos territórios escolares, como afirma Gallo (2010, p. 239) ao considerar que:

A territorialização dos indivíduos – poderíamos também dizer socialização - é um processo de produção de subjetividades que se dá em dois níveis; um microssocial ou individual, e outro macrossocial ou coletivo. Produz-se um território – “cenário” – produzem-se indivíduos – “atores” – que se assentam nesse território definido. O processo de territorialização é um processo histórico, o da história da dominação do homem pelo homem. Cada modo de produção, cada sistema de dominação, para se perpetuar, busca ser, além de modo de produção de bens materiais, modo de produção de subjetividades.

Para Guattari, assim como se fabricam doce de leite e carros, em uma sociedade também se fabricam subjetividades. Portanto, podemos constatar o que foi dito por Guattari a partir da fala de Arvier, quando este disse que ter estudado no Colégio Militar o influenciou quanto a sua postura, pois considerava que conseguia respeitar mais uma autoridade. Deu como exemplo o fato de conseguir trabalhar em equipe e desempenhar qualquer função, pois foi muito incentivado no colégio a atitude de estar tanto em condições de dar quanto de receber ordens.

Quando, porém, as ordens não eram cumpridas e os FO se multiplicavam ou as notas não correspondiam as expectativas, havia sempre a possibilidade de intervenção do setor psicológico e psicopedagógico do Colégio. Especialmente sobre a assistência psicológica e pedagógica dispensada aos alunos do CMJF, Aquamare destacou como sendo um diferencial da instituição a existência de uma seção que dava assistência psicopedagógica aos alunos que estavam passando por problemas psicológicos ou cognitivos. O que foi destacado também por Terravive quando pontuou o que considerava um grande diferencial no CM: “acho muito bacana de ressaltar que o colégio oferecia suporte pedagógico aos alunos com dificuldades, sem cobrança a mais por isso”.

De acordo com o Manual do aluno do CMJF,

A Seção Psicopedagógica é responsável por acompanhar o rendimento e a adaptação dos alunos ao CMJF, com vistas a favorecê-los por meio da orientação educacional, social e psicopedagógica dos educandos e de seus familiares. Possui equipe formada por assistentes sociais, pedagogos e psicólogo. Atua também para proporcionar a integração entre família e escola, estimulando e intermediando, em conjunto com a Seção de Supervisão Escolar e com as Companhias de Alunos, o contato dos responsáveis com o corpo docente e a participação no processo ensino-aprendizagem e nas diversas atividades escolares. (BRASIL, 2020, p. 16).

Aquamare apresentou como exemplo de tal assistência o auxílio que uma amiga, que era portadora de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), recebia através do Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE)³⁷, especialmente no fato de ter um regime especial para realizar, nesse departamento, as avaliações internas do colégio.

Tendo como parâmetro os relatos dos pesquisados, os psicólogos ajudavam no processo de adaptação e no processo de viver e atravessar problemas no Colégio. Mas, parece-me que também comungavam com um modo de adequação dos estudantes ao modelo militar, no sentido

³⁷ A SAEE funciona como uma “subseção” da Seção Psicopedagógica. A SAEE desempenha, de modo análogo à Seção Psicopedagógica, atividades similares previstas nas Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica do SCMB (NPEEB/SCMB), com o objetivo diferencial de especificar e direcionar suas ações para alunos da educação especial.

de acolher os modos singulares que eles traziam e, ao mesmo tempo, auxiliá-los a seguir regras, hierarquias e orientações que eram condição *sine qua non* para a permanência na instituição. A presença do Psicólogo atuando dentro da escola é um assunto bem controverso, sendo que:

A aplicabilidade da Psicologia à Educação foi fortemente criticada por não se entender como adequado o uso dos conhecimentos psicológicos para adaptar os alunos à escola, normatizando posturas, princípios e relações de acordo com o que é esperado pela instituição. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 650).

Após ampliação dos estudos e reflexões acerca do papel da Psicologia Escolar, a atuação desses profissionais deixou de ser meramente a classificação dos alunos com dificuldades escolares, seguida de proposições de métodos especiais de educação com a finalidade de ajuste aos padrões tidos como normais definidos pela sociedade. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2009, p. 648),

[...] a Psicologia Escolar passou a valorizar as relações e o contexto histórico no qual as dificuldades se instalam e, atualmente, caracteriza-se por uma atuação preventiva e relacional que valoriza a participação do professor e o cuidado com a sua saúde psíquica. A Psicologia Escolar tem hoje o desafio de ampliar seu campo de atuação para outros contextos e níveis educativos e sistematizar ações diferenciadas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos no cotidiano escolar.

Desta forma, o objetivo principal deste campo envolve uma significativa interferência nos processos de subjetivação, auxiliando nos processos de desenvolvimento de modos de existir e de aprender coerentes com modelos sociais esperados como “normais”, otimizando o processo educativo, “entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade” (MITJÁNS MARTINEZ, 2003, *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 652).

O papel de psicólogos e/ou pedagogos nesse processo de construção do processos de subjetivação produzido no Colégio Militar parece evidenciando na fala de Arvier sobre o FO, quando afirmou que uma autoridade do Colégio observava alguma coisa que faziam de errado, anotava a conduta e passava para o comandante da Companhia que, por sua vez, verificava a imputação e encaminhava o documento para que o aluno justificasse, muitas vezes chamando-o para uma conversa e/ou encaminhando-o para a seção psicopedagógica, especialmente se fosse um caso considerado mais complexo.

Neste relato é apresentada uma encruzilhada para o profissional da psicologia que tem sua atuação vinculada ao contexto dos FOs Negativos. Deveriam eles compreender os processos

de singularização que os FO indicavam, ou neutralizá-los? Não tenho tal resposta, mas como Oliveira e Marinho-Araújo (2009, p. 653-654) apontam:

O conceito de prevenção em Psicologia Escolar não se refere ao ajustamento e adequação de situações e comportamentos, tidos como inadequados, a padrões aceitos socialmente, pois esse posicionamento favorável ao controle social, exercido a partir da padronização de comportamentos e atitudes, desconsidera a característica histórica e social de cada indivíduo. A intervenção preventiva proposta contemporaneamente pela Psicologia Escolar pretende contribuir para que aconteçam reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Assim sendo, a ajuda ofertada pelo Psicólogo Escolar para que tais saltos qualitativos acontecessem podem ser indicativas da fronteira que tais profissionais ficam entre a promoção de um desenvolvimento emocional e cognitivo saudáveis, e uma perspectiva de controle dos modos de existir.

5.2. “VOCÊ SÓ CONHECE O CÉU QUANDO JÁ ESTEVE NO INFERNO”

Mas eu não poderia terminar este trabalho sem abordar, ainda que de forma breve, uma questão que surgiu em vários dos encontros com os entrevistados para esta pesquisa: a comparação entre o Colégio Militar e a escola pública. Diante disso, não posso negar que a vida pode ser construída a partir de referências. Os pais para os filhos, os religiosos para os fiéis, os professores para os alunos, os pensadores para os pesquisadores, todos são referências instituídas e têm um papel importante na construção social.

A cada decisão a ser tomada, buscamos nossas referências e as comparações são inevitáveis. Digo isso pelo fato de que nos relatos dos ex-alunos do CMJF apareceram, em diversas vezes, comparações a respeito da qualidade do ensino das escolas públicas civis em relação às escolas militares ou até mesmo às escolas particulares ficando muito evidente nos relatos dos mesmos o pensamento de que as escolas públicas civis se encontram em decadência.

A primeira a fazer tal comparação foi Aquamare. Ao lembrar sobre sua trajetória escolar antes do Ensino Médio no Colégio Militar, revelou que sempre estudou em escolas públicas estaduais e que o ensino era completamente diferente. Disse: “levei um ‘baque’” referindo-se à diferença encontrada no que diz respeito à necessidade de dedicação aos estudos. “Antes [na escola pública], era a melhor aluna da turma e depois [no Colégio Militar], se não estudasse muito não conseguia ficar na média”. E assim, teve que se adaptar ao ritmo do Colégio Militar.

Apontou que os professores nas escolas públicas encontravam dificuldades que o professor do Colégio Militar não encontravam. Como exemplos, discorreu sobre os problemas regularmente acometidos na escola pública que estudou em Resende, no estado do Rio de Janeiro, como a falta de atenção dos alunos, problemas relacionados com indisciplina, perda de aula por falta de professores. Aquamare chegou a presenciar nessa escola um aluno jogar uma cadeira pela janela. Afirmou que esse tipo de atitude fazia com que o conteúdo ficasse muito atrasado, o que possivelmente estava também atrelado à perda da autoridade do professor e igualmente perda do foco dos discentes no conteúdo ministrado. Já no Colégio Militar Aquamare não vivenciou esse tipo de problema: o conteúdo que estava programado para ser dado era todo cumprido, e “você que lute”, finalizou.

Os entrevistados enfatizaram que o Colégio Militar de Juiz de Fora oferecia muitas oportunidades para o aluno aprender, não deixando que se sentissem desamparados. Essas oportunidades correspondiam também à construção de dispositivos institucionais que faziam com que o discente se sentisse acompanhado em suas dificuldades, o que não deixava de ser também um instrumento de controle e correção de possíveis desvios do modo de existir esperado na instituição. Assim, sempre que precisavam do professor, podiam ir à sala dos mesmos que estavam disponíveis ao atendimento, pois tinham dedicação exclusiva, o que facilitava esse contato. Assim também havia assistência psicológica e pedagógica para os que necessitassem desses serviços, o que funcionava tanto como apoio nas dificuldades, como também recurso de mapeamento de debilidades.

Aquamare argumentou que era difícil dizer se existe uma instituição que fosse boa para todo mundo, mas considerou que as escolas públicas em que estudou não eram lugar para ela. “Existem pessoas que não se adaptam ao método tradicional de ensino e têm outras que não se adaptam ao método militar. Que lugar é para todo mundo?”.

Como já disse, meus irmãos e eu estudamos em escolas públicas e naquela época todo mundo estudava em escolas públicas. Mas o “todo mundo” daquela época eram os poucos que não trabalhavam na roça, que não precisavam de trabalhar para ajudar a sustentar a família ou que não apresentavam dificuldades ou deficiências. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino público e gratuito; então, a partir daquela data, os sistemas de ensino deveriam receber todos os alunos, sem distinção. E, assim, a escola pública civil deveria ser um local de aprendizado para todo mundo. Porém,

Com a expansão obrigatória, os impactos sentidos foram vários desde quanto aos custos financeiros até a grande diversidade de pessoas recebidas pelas escolas, contingentes que estavam excluídos dos sistemas educacionais. Para atender às novas demandas, os entes federativos reorganizaram sua rede de atendimento enfrentando, desse modo, diversas dificuldades em razão da ampla complexidade. (DIAS; RIBEIRO, 2021, p. 410-411).

Naquele momento, ampliaram os espaços, incluíram a todos. Mas para que os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, assegurado pelo art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fosse efetivo, era preciso que a qualidade da educação fosse assegurada, que o investimento na infraestrutura escolar fosse garantido, que a valorização dos profissionais de educação fosse legítima e que lhes dessem condições de trabalho concedendo-lhes a dedicação exclusiva. Igualmente era necessário o investimento dos governos na promoção de um maior bem estar social, na melhoria das condições econômicas da população; na oferta de emprego, estabilidade, moradia, com serviços e investimentos sociais focados em um projeto de longo prazo visando a proteção social dos menos favorecidos. Com a ampliação do público das escolas, os problemas sociais também se fariam evidentes no cotidiano escolar; problemas estes que não são apenas pedagógicos e ultrapassam as competências dos atores escolares.

Como isso não aconteceu, a “peneira” então foi providenciada. Escolas públicas (como, por exemplo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – Coluni³⁸ e os Colégios Militares) ou particulares que são consideradas de excelência, estabeleceram para o ingresso na instituição algum tipo de prova de proficiência, ou seja, um processo de seleção. Além de tenderem a possuir um corpo docente altamente qualificado, em constante capacitação, carga horária de aulas ampliada, práticas de avaliação sistematizadas e, por fim, práticas disciplinares efetivas.

A importância da Educação na vida de um cidadão não é questionada por nenhum órgão, instituição ou governo. Quando das eleições municipais, estaduais ou federais, as pautas da Saúde, da Educação e da Segurança Pública estão sempre em voga nos discursos eleitorais. Especialmente, no que diz respeito à Educação, muito se fala, mas pouco se faz. Ao meu ver, o

³⁸ O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa - COLUNI, sediado em Viçosa, Minas Gerais, criado em 26 de março de 1965 como Colégio Universitário, por decisão do Conselho Universitário da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, com ratificação no Decreto Estadual nº 8.484, de 14 de julho de 1965 é órgão da Universidade Federal de Viçosa, conforme o disposto no art. 15 do Decreto Federal nº 64.825, de 15 de julho de 1969. Foi instituído para ministrar ensino no nível da terceira série do Ciclo Colegial e teve sua oferta expandida para as três séries do segundo grau a partir de 1982. A regularização de suas atividades pela Portaria nº 85, de 26 de outubro de 1981, da Secretária de Ensino de primeiro e segundo graus, do Ministério da Educação e Cultura. Transformado em Colégio de Aplicação na 367ª. reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em seis de março de 2001 (UIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2003).

problema da área não é falta de recursos financeiros, mas vontade política para promoção de um investimento que acabe com - ou pelo menos minimize - os recorrentes problemas educacionais provenientes de gestões nada eficientes.

De acordo com o Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União, para o ano de 2021 foi previsto um orçamento de 120,04 bilhões de reais e foram gastos 96,05 bilhões de reais como podemos constatar na Figura 7.

Figura 7 – Orçamento e despesas executadas na área da educação pelo governo federal no ano de 2021.



Fonte: Brasil, ([s/d]a).

Para o ano de 2022, foi previsto um orçamento de 123,67 bilhões de reais e, até a data da busca, foram gastos 9,54 bilhões de reais como podemos constatar na Figura 8.

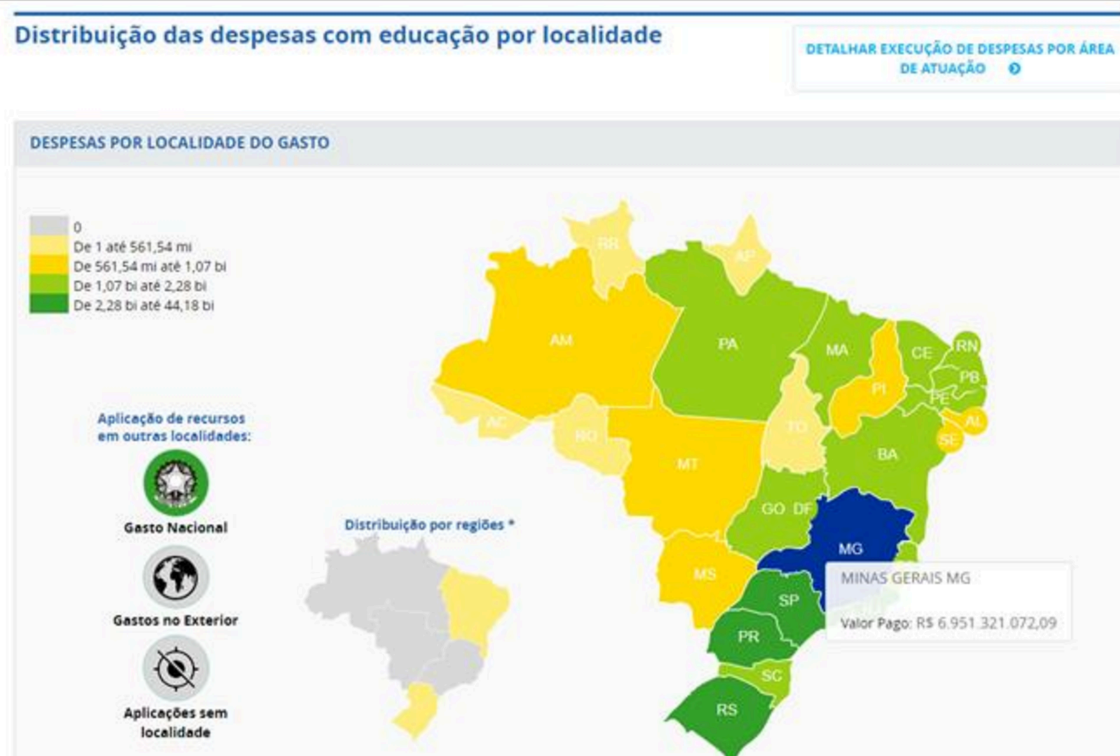
Figura 8 – Orçamento e despesas executadas na área da educação pelo governo federal no ano de 2022.



Fonte: Fonte: Brasil, ([s/d]a).

Minas Gerais, estado em que moro e que estão localizados tanto a Universidade Federal que estudo e o Colégio Militar que serviu de base para a minha pesquisa, no ano de 2021 recebeu da União, aproximadamente, 7 bilhões de reais para despesas em educação (Figura 9).

Figura 9 – Distribuição das despesas com educação por localidade pelo governo federal no ano de 2021.



Fonte: Fonte: Brasil, ([s/d]).

Com o orçamento disponibilizado pelos governos Federal e Estaduais, os pontos levantados pelos ex-alunos do CM como sendo diferenciados entre as modalidades da escola pública civil e da escola pública militar, poderiam muito bem ser aplicados nas escolas estaduais, como já acontece em escolas federais a exemplo do Coluni e dos Institutos Federais de Educação Tecnológica ou recentemente denominados Institutos Federais³⁹.

Nesse sentido, gostaria de retomar a fala de Aquamare quando disse que o Colégio Militar tinha uma preocupação muito maior do que apenas repassar conteúdo. Não percebia, dos professores, a cobrança de resultados nas avaliações externas. Relatou que o Colégio não ganhava nada por conta das aprovações dos alunos como nos cursinhos ou escolas particulares. Segundo ela, não dependiam dos resultados em avaliações externas para que os alunos procurassem pelo CM. “Querem que você seja bom para você”. Segundo ela, não faziam propagandas dos alunos que passavam nos vestibulares em primeiros lugares. Este é um cenário diferente daquele a que são submetidas as escolas civis públicas. Isso porque, com o intuito de

³⁹ Os Institutos Federais são instituições que atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. São ofertados cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. Os institutos Federais também atuam na oferta de pós-graduação, em programas lato e stricto sensu (BRASIL, [s/d]).

promover a melhoria da qualidade da Educação brasileira e reduzir as desigualdades relativas às oportunidades educacionais, em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT), foi divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre a inúmeras medidas propostas, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medida composta de indicadores de proficiência em testes de Língua Portuguesa e Matemática – Prova Brasil – e um indicador da taxa de aprovação dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio. Isso impingiu uma certa responsabilização pelos resultados dessas avaliações às escolas e aos sistemas escolares. Apesar de pretender instruir intervenções de política educacional,

[...] a avaliação dessa natureza é frequentemente vista como um instrumento de hierarquização escolar, cristalização de vantagens e desvantagens escolares, privatização do ensino público e ocultação do caráter socialmente injusto da distribuição de oportunidades escolares. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 249).

Ainda de acordo com os referidos autores, tais avaliações em larga escala ampliam as iniciativas políticas que buscam resolver problemas recorrentes dos sistemas de ensino, incentivando à competição, sendo que

Imediatamente surgiram acusações de que o Ideb seria uma estratégia de produzir rankings, favorecendo o estabelecimento de dinâmicas competitivas (LEHER, 2007; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, 2007). O mesmo fenômeno aqui presumido já pode ser verificado em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - que, em geral, surge na imprensa na forma de rankings de melhores e piores estabelecimentos, ou proporcionando a comparação entre escolas públicas e privadas. Escolas privadas disputam mercado, entre outros dispositivos, recorrendo a posições obtidas nesse ranking. Algumas poucas escolas públicas desenvolvem também estratégias de autofortalecimento, recorrendo aos bons resultados que alcançam. Há um evidente mercado escolar, bastante competitivo, para alguns segmentos da população capazes ou dispostos a investir recursos financeiros e de outras ordens na educação de seus filhos. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 249-250).

Com isso, observamos uma corrida por vagas em algumas instituições públicas, qualificadas como sendo de boa qualidade, geralmente mantidas pelo Governo Federal ou ligadas às universidades públicas, como é o caso do Coluni e dos Institutos Federais, que apresentam condições, comparativamente à rede pública “de massa”, muito melhores.

Fiquei curiosa para saber qual teria sido o desempenho no IDEB dos Colégios Militares, especialmente o CMJF, no período em que os meus pesquisados prestaram o exame. Nesta

busca, encontrei um estudo feito por Castro, Gomes e Guimarães Júnior (2018) intitulado “O Desempenho dos Colégios Militares no Sistema Público de Ensino” que apresenta o quadro esboçado na Figura 10.

Figura 10 – Quadro de desempenho dos Colégios Militares no ENEM, 2013.

Colégio Militar	Média Geral (objetivas)	Média (Redação)	Class. Brasil		Class. Estado	
			Geral	Pública	Geral	Pública
CMJF	663,09	740,58	82º	3º	18º	2º
CMBH	659,42	718,87	100º	7º	22º	4º
CPMA	646,73	681,23	181º	17º	3º	2º

Colégio Militar	Média Geral (objetivas)	Média (Redação)	Class. Brasil		Class. Estado	
			Geral	Pública	Geral	Pública
CMS	644,77	692,35	192º	19º	9º	1º
CMC	632,58	643,77	324º	28º	7º	1º
CMCG	632,25	745,89	328º	29º	6º	1º
CMF	627,64	724,49	399º	34º	11º	1º
CMSM	626,47	648,39	419º	35º	21º	4º
CMRJ	626,37	681,05	420º	36º	87º	10º
CMR	616,81	685,8	603º	45º	14º	3º
CMB	606,6	653,91	835º	65º	17º	1º
CMM	601,77	641,15	982º	77º	5º	1º

Fonte: Ministério da Educação/ INEP (s/d), *apud*. Castro, Gomes e Guimarães Júnior (2018).

Nota: A classificação acima está relacionada com a média geral nas provas objetivas (línguas e códigos, matemática, ciências humanas e ciências da natureza).

Como apresentado no quadro acima, o CMJF ficou em terceiro lugar no ranking nacional e em segundo lugar no das escolas do Estado de Minas Gerais, confirmando o que Arvier havia dito: “a gente levava muito o nome do colégio nas costas, vestíamos a camisa de verdade. Lembro que a gente ficou no segundo ou terceiro lugar no Enem Nacional em 2013 entre as escolas públicas”. De acordo com a mesma fonte,

Em 2013, houve a participação de 14.715 escolas no exame. Dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), dois Colégios Militares ficaram entre os cem melhores do País. No âmbito das escolas públicas, quatro Colégios Militares ficaram entre as vinte melhores, confirmando o nível de qualidade do ensino ministrado. Com relação ao ensino público em nível estadual, os Colégios Militares figuraram entre os 10 (dez) primeiros colocados. (CASTRO, GOMES, GUIMARÃES JÚNIOR, 2018, p. 274-275).

A grande pergunta seria: por que as outras mais de quatorze mil escolas brasileiras, que também eram públicas, não conseguiram níveis de proficiência parecidos? Hoje, quase dez anos depois, a pergunta continua a mesma. Mas essa resposta demandaria uma nova proposta de pesquisa.

Foguirley, antes de iniciar seus estudos no Colégio Militar e já no Ensino Médio, havia estudado em muitas outras escolas públicas em diferentes cidades pelo fato de seu pai ser militar e as transferências serem muito comuns durante a carreira militar. Segundo ela, estudou até seus quinze anos de vida em escolas públicas civis, tendo, pois, a oportunidade de conhecer as duas realidades – escola pública e escola militar – e a diferença foi para ela bem gritante. Segundo a entrevistada, os professores no Colégio Militar “só faltavam pegar na mão”, enfatizando que na instituição militar os professores tinham dedicação exclusiva e, por isso, marcavam reforço no período vespertino para revisão de matérias.

Quando estava na escola pública em que iniciou o Ensino Médio, percebeu que o ensino era muito fraco, especialmente pelo fato de, ao entrar na Escola Militar, vivenciar-se muito defasada em termos de conteúdo. Inclusive seu primeiro ano no CMJF foi bastante conturbado, uma vez que o ritmo de estudo era completamente diferente de toda dinâmica escolar com a qual até então havia tido contato, mas encontrou muito acolhimento, tanto por parte dos alunos quanto dos professores e sargentos. Afirmou ela não ter sentido apoio semelhante na escola pública e ficou encantada com as possibilidades que eram oferecidas aos alunos: como os projetos de música, arte, esporte, além do acompanhamento pedagógico. Disse que até ingressar no Colégio Militar, ela nunca tinha efetivamente estudado. Na escola pública, conseguia tirar boas notas sem estudar, mas, quando no CMJF, tinha que estudar, e muito, e por isso sentia insegurança, obrigando-se a uma maior disciplina de estudo. Considerou que, se tivesse ingressado no Colégio Militar na antiga quinta série, teria tido muitos problemas. Mas, usando do ditado popular que nomeia esse capítulo, disse: “Você só reconhece o céu quando já esteve no inferno”. Comparando ela a escola pública com a escola militar, deu a entender que, tendo a escola pública como referência, mesmo não gostando de algumas exigências da instituição militar achou o CMJF um céu, ou seja, o paraíso. Justificou dizendo que nas escolas públicas em que estudou não havia nenhuma cobrança, mas também ninguém importava com as pessoas. De certa maneira, acabou por considerar que a vigilância, a proposta de modelagem disciplinar dos corpos, das estéticas, dos estudos, auxiliaram-na na construção de uma organização de estudo.

A questão que fica, então, é: seria capaz de um Colégio Militar manter tal assistência e disciplina se abrisse as portas a toda a diversidade da população estudantil: com diferentes cores, diferentes unhas, diferentes meias, enfim, diferentes expressões de mundo? Os filhos de militares – e também os candidatos que fazem seleção para o Colégio Militar – tendem a realizar aproximações com modos de subjetivação militar e, quando entram no Colégio, já estão cientes dos códigos aos quais se submeterão. Abrindo o Colégio Militar a todas as expressões, como ocorre nas escolas públicas, de que maneiras os militares lidariam com aqueles que trazem consigo movimentos existenciais que ignoram as disciplinas e códigos de conduta militares, apresentando modos de viver que podem vir a ser frontalmente subversivos aos códigos das Forças Armadas? Se, não limitando o ingresso a filhos de militares ou àqueles que passassem por um processo seletivo, os Colégios Militares acolhessem a diversidade de universos sociais e econômicos – tal como o faz as escolas públicas civis –, teriam condições de manter o mesmo grau de assistência, produtividade educacional e excelência disciplinar indicadas pelos entrevistados?

Como dizia a profa. Inês Barbosa de Oliveira, as perguntas aqui não existem para serem respondidas, mas para fazerem pensar.

6. “PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”⁴⁰

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992).

Ao iniciar essa pesquisa, havia em mim inquietações que me instigaram a querer saber mais sobre um ambiente escolar de cunho militar. Quais seriam as possíveis tramas tecidas no mesmo? Quais composições de resistências se apresentam nas relações de poder? Quais processos de subjetivação seriam acionados no ambiente escolar de cunho militar? Dessa forma, busquei problematizar algumas tramas tecidas, observando o entrelaçar da disciplina com as relações de poder, as resistências e maneiras de existir nos modos de ser, agir e sentir de ex-alunos do Colégio Militar de Juiz de Fora. Assim, busquei cartografar, nas narrativas de vida dos ex-estudantes pesquisados, diferentes processos de subjetivação da experiência de educação em um ambiente militar.

Ao utilizar a palavra “Sentido” no título desta dissertação, busquei sintetizar, valendo-me da polissemia dessa palavra, os vários significados revelados por ela que me impulsionaram na construção deste trabalho. Assim, encontrei “sentido” como caminho ou direção, ao decidir acompanhar processos, seguir conexões, cartografar experiências que me proporcionaram acompanhar um universo militar que utiliza da palavra “sentido” para dar voz de comando às tropas e impor a disciplina. Me vali também da palavra “sentido” como ponto de vista, como crença que sustenta posicionamentos contra ou a favor de um modelo, de modo a despertar afetamentos que produzem subjetividades, afloram resistências, instigam fugas e apresentam singularidades.

Encontro-me hoje há dois anos do início do meu mergulho no mundo da pesquisa acadêmica e me vejo resgatando da memória quais eram os pensamentos, crenças e convicções que me acompanhavam nos caminhos que trilhei pela educação.

⁴⁰ A música "Pra não dizer que não falei das flores" foi escrita e cantada por Geraldo Vandré em 1968, conquistando o segundo lugar no Festival Internacional da Canção desse ano. O tema, também conhecido como "Caminhando", se tornou um dos maiores hinos da resistência ao sistema ditatorial militar que vigorava na época. A composição foi censurada pelo regime e Vandré foi perseguido pela polícia militar, tendo que fugir do país e optar pelo exílio para evitar represálias (MARCELLO, [s/d]).

Como já relatei anteriormente, muito me afligia as questões disciplinares no ambiente escolar. Sempre me incomodou muito o fato de os estudantes irem para a escola e não se comportarem, não se interessarem pelo estudo. Eu pensava - e muitas vezes cheguei a falar com alguns estudantes – “Por que você vem para a escola se não quer estudar? Sabe que esse ambiente é de estudo, por que vem para brincar?”. Havia em mim, acima de tudo, uma vontade de fazer acontecer, de que todos estivessem ali com o mesmo propósito, com os mesmos objetivos. Queria controlar um espaço que é dinâmico, vivo e, acima de tudo, construído pelas relações, emoções, circunstâncias adversas e conjecturas distintas.

Controle. “Ação de controlar, de possuir domínio sobre algo ou alguém”, como apresenta o dicionário. Controle. Que segundo Foucault compôs uma sociedade disciplinar. Controle. Que para Gilles Deleuze está atrelado à sociedade do mundo contemporâneo, onde se controla pelo desejo.

Sim, reconheço que sou fruto de um sistema controlador, que usou do disciplinamento dos corpos para exercer o domínio social, que tentou calar uma geração pela força e opressão, que produziu subjetividades e instigou resistências.

O tema aqui abordado vislumbra muitas outras perguntas, outros questionamentos inquietantes. As problematizações não terminam, por isso admito que vou seguir refletindo, sem a pretensão de encontrar respostas, resignificando certezas, desconstruindo verdades, liberando amarras na busca por um entendimento mais próximo das composições atuais.

A produção de maneiras de pensar e de ser cidadão que potencialmente atravessam as construções nas rotinas do Colégio Militar, expressam como a liberdade, potência e vida ativa são tramadas nos modos de existir cultivadas no Colégio. Tal constatação se confirma com a crença de Foguirley ao pensar que, se não tivesse passado pelo Colégio Militar, tendo o temperamento que tem, sua vida seria muito pior. Disse que na faculdade após sair do Colégio Militar, teve uma liberdade que antes não tinha: é bom vestir o que quer, conversar com quem quer. Porém, parece-me que não soube lidar com essa liberdade pois assumiu que

atualmente, com 26 anos, acostumei com o ritmo da faculdade, e aprendi a correr atrás de certas coisas por conta própria, mas demorei bastante a me acostumar e a levar a sério o ensino superior devido a essa diferença em relação a forma de cobrança e a sensação de que ninguém está “nem aí” para você.

Segundo ela, ao entrar na faculdade estranhou muito. Relatou que no local onde supostamente teria mais liberdade para se expressar, sentiu-se impotente “se você tem uma

opinião um pouco divergente da do pessoal, nossa!!! Você é o demônio lá dentro”. Concluindo, disse que teve mais problemas na faculdade do que no Colégio Militar por não poder falar o que pensava ou discordar do pensamento alheio. Mas mesmo assim, posicionou-se contra a militarização das escolas públicas pelo fato de que, segundo ela, nem todas as pessoas têm perfil para estarem nesse ambiente de regras.

O fato é que a busca por uma autoridade externa que orientasse os movimentos, as ações, os pensamentos, os projetos, foi revelada por Foguirley ao se sentir angustiada pela ausência de condução de suas ações em um novo ambiente, a faculdade.

Do mesmo modo, a busca pela autoridade externa acometeu Arvier supostamente pela dificuldade que tinha de se expressar na família. O Colégio Militar lhe ofereceu um chão, uma conduta, um sentimento de segurança, pois, seguindo as regras e a hierarquia, estaria seguro. Porém, sentia-se muito só e pressionado para obter bons resultados. Essa pressão partia dele próprio, pois supervalorizava estudar no CMJF e queria muito ser oficial. Mas,

acabei fechando os horizontes para outras belezas da vida. Mas penso que isso tudo são mais reflexos de relações familiares e problemas meus, do que do próprio Colégio. O CMJF era exigente do ponto de vista intelectual, mas ficar na média era até fácil. O problema era que eu não queria nunca estar na média.

O contato com as narrativas dos ex-alunos do Colégio Militar me foram indicativas de que as tramas tecidas naquele ambiente escolar marcaram e influenciaram as escolhas e os caminhos trilhados pelos pesquisados no avançar de suas trajetórias de vida. Mesmo que nenhum deles tenha seguido a carreira militar, as condutas por eles vivenciadas dentro do ambiente escolar militar – na obrigatoriedade da formatura, no marchar, no uso do fardamento, no ser disciplinado pelo FO, no nivelamento a partir das regras de produção hierárquica, dentre todos os outros dispositivos já referenciados nesse estudo – apresenta uma produção estética de um tipo de vida que é indicativa de um modelo de cidadão que o colégio buscava produzir e que me parece ter sido alcançado, pelo menos com os participantes dessa pesquisa, pois deixaram claro em suas narrativas o posicionamento favorável a um sistema meritocrático. Tal posição vem ao encontro do pensamento neoliberal que atribui à educação escolar as funções de classificação e hierarquização dos cidadãos em uma instância de seleção meritocrática, distanciando, assim, dos princípios e fins da educação nacional, dando passos largos em direção à promoção de espaços escolares altamente competitivos.

Dos anos no Colégio Militar, Terravive levou para sua vida a importância da disciplina. Disse que quando estão dentro da instituição, os alunos têm uma visão sobre tudo aquilo que

vivem muito diferente da d quando saem; isso porque, enquanto alunos adolescentes, não concordam muito com algumas regras, mas quando adentram a vida adulta, encontram significado nelas. Assim, vivendo dentro de um “modo de governo” por anos, maneiras de pensar são produzidas e acionam os modos de ser e viver que vêm ao encontro do modelo proposto pela instituição. Dessa maneira, ao dizer “acredito que a disciplina seja algo positivo dentro do Colégio Militar, pois somos muito cobrados em relação a isso na vida adulta”, Terravive defende a disciplina como valor inserido na educação.

Comumente, para que seja garantida, a disciplina é associada às punições, castigos e restrições. Apresenta-se atrelada ao sentimento de medo, de subordinação e obediência irrestrita. Advogo, contudo, em prol do entendimento de que a disciplina não é sinônimo de punição. Não acredito que a punição seja a única forma de se alcançar a disciplina. Disciplina é uma palavra latina que quer dizer “educação que um discípulo recebia de seu mestre” tendo origem direta de “discipulus”, que é referente “aquele que aprende”, e este, conseqüentemente, tem raiz no verbo latino “discere” que significa “aprender”. Abrimos, dessa forma, a possibilidade de entendermos a disciplina como a busca por uma aprendizagem, aprendizagem que vem motivada por uma vontade interna, por um controle interno, por uma autodisciplina que pode ser adquirida a partir da consciência, do respeito mútuo e da cooperação.

Dentro do ambiente militar a disciplina impulsiona as formas de poder e a pesquisa confirmou que composições de resistências se apresentam nas relações de poder e essas afirmam o direito de ser diferente. Os pontos de escapes percebidos nas narrativas expostas pelos pesquisados, a partir dos FOs, indicam movimentos de singularização e a busca por afirmar outras maneiras de ser.

Tal confirmação permite que eu conclua, a partir desta pesquisa, que a necessidade de ordem proposta pelos Colégios Militares pode ser indicativa da dificuldade de se lidar com uma diversidade que bate à porta das escolas públicas e que tantas vezes produz nelas movimentos na diferença, no incômodo, no desassossego, gritando em forças que não são necessariamente domadas por uma disciplina prévia, externa, hierárquica e dominante que há anos vem sendo usada pelo controle do meio escolar a partir de regras, normas e punições.

Sei que vivermos em sociedade e que regras de conduta social regulamentam as ações dos indivíduos. Não se pode fazer o que se quer, na hora que se quer, aonde se quer, porém impor uma vontade como verdade absoluta em detrimento ao bem coletivo é um tanto quanto tirano. Nos primeiros anos de trabalho como Coordenadora Pedagógica ouvi de uma colega Pedagoga mais velha e experiente uma frase que me marcou profundamente, “Se não vai por Piaget, vai por Pinochet”. Naquele exato momento, minha primeira reação foi rir da sua fala e

concordar com sua colocação. Hoje me pergunto: Será que tem que ser assim? Aqueles ou aquelas que destoam do padrão escolar aceitável deveriam ser banidos? Moldados? Disciplinados e docilizados? Forçados a agirem de forma apática, mecanizada ou robótica?

Esse trocadilho me faz pensar sobre as inúmeras condutas, que presencio nas escolas, de professores (as) autoritários (as) que impõem suas vontades e verdades à força, fazendo ameaças, punindo com castigos dos mais diversos. Sua postura de soberano (a) não pode ser abalada, sua verdade é única e incontestável, não havendo abertura para o diálogo. Uma educação bancária, como já dizia Paulo Freire.

Será que tal pensamento é o que sustenta o clamor da população pela militarização das escolas? Não posso negar; para mim, antes dessa pesquisa, pensava que seria promissor ter o Exército ou a Polícia Militar dentro das escolas públicas. Seria a solução para os meus problemas disciplinares. Acredito que como eu desconsiderava, alguns desconsideram as diferenças, as diversas personalidades, crenças, aptidões, vontades e desejos que são múltiplos e que precisam ser considerados em se tratando de um universo tão complexo.

Considero, porém, a partir da pesquisa realizada, que a tensão que se estabelece entre o ensino militar e o ensino público atualmente, passa pela pretensão de se querer colocar a diversidade da população dentro de uma “caixinha”, dentro de um modelo, de um padrão de conduta, de uma crença considerada como sendo “a verdade” que deve ser seguida por todos, deixando aprisionado o direito de escolha assegurado pelo regime democrático.

Diante do exposto, chego à conclusão de que os modos de subjetivação militar na escola tendem a acionar modos ser e viver marcados por uma necessidade de segurança externa que dita o sentido a ser trilhado, que produz dependência, ampliando um sentimento de pertencimento e de grupo tão coeso que o indivíduo, ao se ver fora deste “corpo”, sente-se enfraquecido, deslocado ou até mesmo só.

Acredito que a ação educacional deva seguir na busca pela promoção de habilidades que auxiliem os cidadãos a atingirem competências cognitivas e socioemocionais capazes de ressignificar vidas ao elevar o nível de consciência sobre o conhecimento, sobre a empatia e principalmente sobre a autonomia.

Finalizo esse trabalho com a certeza de que muito ainda se tem a discutir sobre o assunto, mas que tudo isso me fez pensar muito, refletir sobre minhas verdades e buscar novos sentidos para o novo mundo que se apresenta para nós. Espero que, assim como em mim, essa pesquisa acione, a quem interessar pela leitura, as mesmas inquietações sobre como as maneiras de se produzir mundos afetam coletivamente. Espero que acenda a vontade de fazer diferente a partir dela. Tenho esperança que a educação possa fazer a diferença e mudar o mundo onde flores

vençam canhões, onde o diálogo afaste as armas, onde a tomada de decisão seja uma bandeira coletiva, onde o conhecimento amplie o respeito à diversidade e onde o amor permeie os caminhos do aprender e ensinar novas lições.

7. REFERÊNCIAS

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Nota das entidades nacionais sobre a adoção do modelo de escolas cívico-militares**. 2019. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/website/noticias/458-notas-das-entidades-sobre-modelos-de-escolas-civico-militares> >. Acesso em: 25 jun. 2020.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. Grupo e produção. *In*: LANCETTI, Antonio. **Saúde e loucura**, São Paulo: Hucitec, 1994, p. 145-154. v. 4.

BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. *Superpositions*. Paris: Minuit, 1980.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Portal da Transparência**. [s/d]a. Disponível em: < <https://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2021> >. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.346, de 26 de agosto de 2002. Aprova o Regulamento Disciplinar do Exército (R-4) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 ago. 2002. Seção 1. p. 5. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4346-26-agosto-2002-460600-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL ESCOLA. **Momento Cívico Obrigatório**. [s/d]. Disponível em: < <https://educador.brasile scola.uol.com.br/orientacoes/momento-civico-obrigatorio.htm> >. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 out. 1967. Seção 1. p. 10007. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 17 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. 2015. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/peti> >. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Colégio Militar de Juiz de Fora**. [s/d]b. Disponível em: < <https://cmjf.eb.mil.br> >. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Colégio Militar de Juiz de Fora. **Manual do aluno**. 2020. Disponível em: < <https://cmjf.eb.mil.br/missao-proposta.php> >. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Colégio Militar de Juiz de Fora. **Missão / Proposta Pedagógica**. 2016. Disponível em: < <https://cmjf.eb.mil.br/missao-proposta.php> >. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Histórico**: histórico da DEPA. [s/d]c. Disponível em: < <http://www.depa.eb.mil.br/historico> >. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **O Exército Brasileiro** – Manual de Fundamentos EB20-MF-10.101. 2014. Disponível em: < <http://www.eb.mil.br/documents/10138/6563889/Manual+O+Ex%C3%A9rcito+Brasileiro/09a8b0d2-81d0-4a69-a6ea-0af9a53eaf45> >. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Regimento Interno dos Colégios Militares - RI/CM**. Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **IF Sudeste MG**. [s/d]d. Disponível em: < <https://www.ifsudestemg.edu.br/> >. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Portaria N° 042, de 6 de fevereiro de 2008. DECEX. Disponível em: <http://www.decex.eb.mil.br/> Acesso em 06 de julho de 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Rodrigo Teixeira Monteiro de; GOMES, Celso Augusto dos Santos; GUIMARÃES JÚNIOR, Ernani de Souza. O desempenho dos Colégios Militares no sistema público de ensino. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 25, n. 1, p. 261-283, 2018.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **As diferenças entre escola militar, cívico-militar e pública**. 2019. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/> >. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 1994.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne *et al.* **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.539-555, dez. 2004.

EDUCA MAIS BRASIL. **Tudo sobre o Colégio Militar**: a escola militar atende dependentes de militares e estudantes da sociedade civil. 2018. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-o-colegio-militar> >. Acesso em: 17 jul. 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, dez. 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335 - 2013

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, ago. 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEINER, Piero de Camargo. Sobre “nomes de guerra”: classificação e terminologia militares. **Etnográfica**, [s/l], v. 12, n. 1, p. 195-214, 2008.

LOHMANN, Liliana Adiers; VOTRE, Sebastião Josué. A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.3, p. 655-680, dez. 2006.

MARCELLO, Carolina. **Pra não dizer que não falei das flores, de Geraldo Vandré (análise da música)**. Disponível em: < <https://www.culturagenial.com/musica-pra-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores-de-geraldo-vandre> >. Acesso em: 14 fev. 2022.

MAZZA, Moisés Giordano; DE MARI, Cezar Luiz. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-22, 2021.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Origens do golpe**. [s/d]. Disponível em: < <http://memoriasdaditadura.org.br> >. Acesso em: 9 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. **Colégio Tiradentes da Polícia Militar**. [s/d]. Disponível em: < <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portalm/ctpm/conteudo> >. Acesso em: 11 jun. 2020.

MIRANDA, Denis de. **A construção da identidade do oficial do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2018.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**. 3. ed. Santana de Parnaíba, São Paulo: Manole, 2015.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, Analise Martinelli Borges; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Um estudo histórico sobre o processo de implantação do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG (1964-1968). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 214-234, ago. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Panteon**. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/panteon> >. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, Alex dos Santos. Conheça todos os presidentes do Brasil!. 2017. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/presidentes-do-brasil/> >. Acesso em: 9 jun. 2020.

SIMÕES, Joana Isabel Brandão. **Identidade à Organização: relação com a Motivação, Satisfação e Coesão Grupal**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2016.

SIMONINI, Eduardo. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento**: diálogos em educação, [s/l], v. 28, n. 1, p. 11-25, abr. 2019.

SIMONINI, Eduardo. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Momento**, diálogos em educação, [s/l], v. 25, n. 1, p. 93-105, jun. 2016.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 12, n. 23, dez. 2018.

SUPER INTERESSANTE. Às vezes, alguém tem que ser realmente durão. 1998. Atualizado em 31 out. 2016. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/comportamento/as-vezes-alguem-tem-que-ser-realmente-durao/> >. Acesso em: 11 nov. 2021.

TAVARES, Cláudia *at al.* A provocação poética dos elementos materiais: novas categorias de análise na abordagem sócio-poética. **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 52, n. 2, p. 283-292, jun. 1999.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 299-322, ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução nº 6/2003**, de 19 de maio de 2003. Viçosa, Minas Gerais. Disponível em: < <https://coluni.ufv.br/documentos/regimento/> >. Acesso em :19 jan. 2022.

VAPOR barato. [s/l], [s/d]. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/o-rappa/vapor-barato.html> >. Acesso em: 07 abr. 2022.

ZIMERMAN, D. E. (1997). Fundamentos teóricos. *In*: ZIMERMAN, D. E.; OSORIO, L. C. (Orgs.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 23-31.