



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ESCOLAS MILITARES DO EXÉRCITO:
A FORMAÇÃO, SEUS MITOS E RITOS (1889-1931)

JANOTE PIRES MARQUES

FORTALEZA – CE

2014

JANOTE PIRES MARQUES

**ESCOLAS MILITARES DO EXÉRCITO:
A FORMAÇÃO, SEUS MITOS E RITOS (1889-1931)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues

FORTALEZA – CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M318e Marques, Janote Pires
Escolas militares do exército: a formação, seus mitos e ritos (1889-1931). / Janote Pires
Marques. – 2014.
191 f.; 30 cm.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2014.
Área de Concentração: História da Educação.
Orientação: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.
1. Educação Militar – Escolas. 2. História da Educação – Educação Militar. 3. Educação Militar–Brasil – História. I. Título.

CDD 355.0070981

JANOTE PIRES MARQUES

**ESCOLAS MILITARES DO EXÉRCITO:
A FORMAÇÃO, SEUS MITOS E RITOS (1889-1931)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues

Aprovado em: 24 / junho / 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof. Dr. Sander Cruz Castelo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Para Ana Rosa e Laura Guerra

AGRADECIMENTOS

Dizem que gratidão é o reconhecimento de um benefício recebido. Então, tenho muito a agradecer por esses últimos anos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. É bem verdade que foram muitos os desafios a serem superados. Não foi fácil coordenar atividades de estudo, trabalho, pesquisa e família. Mas não teria conseguido sem o apoio e consideração de tantas pessoas. Penso ser justo, portanto, expressar minha gratidão registrando o nome de alguns amigos e profissionais, com os quais sempre pude contar nessa caminhada.

Assim, agradeço inicialmente ao meu orientador no Doutorado, professor doutor Rui Martinho Rodrigues. Mais do que orientações de pesquisa, o professor Rui foi responsável por incontáveis lições de vida. Além disso, seu espírito requintado, senso crítico e inteligência fizeram e fazem dos encontros no seu grupo de estudos uma atividade sempre prazerosa.

Ao professor doutor Antônio Germano Magalhães Júnior, agradeço pelas diversas contribuições, particularmente por ter sugerido, na primeira banca de qualificação de pesquisa, a abordagem dos mitos e dos ritos para compreender a educação militar.

Ao professor doutor Sander Cruz Castelo, agradeço encarecidamente por seu gentil acompanhamento de meu trabalho, por suas constantes sugestões de leituras sobre a temática pesquisada e pelas agradáveis conversas.

Ao professor doutor Francisco Ari de Andrade, sou grato por suas brilhantes aulas ao longo do curso e por suas observações sempre coerentes em relação à minha pesquisa, seja em sala de aula, seja nas bancas examinadoras. Agradeço, também, por ser uma referência no campo da História e Memória da Educação.

Ao professor doutor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, agradeço por suas valiosas sugestões para este trabalho, desde a primeira banca de qualificação. A alegria e a empolgação do professor Elmo com a pesquisa acadêmica foram-me inspiradoras.

Ao professor doutor Jeimes Mazza Correia Lima, com quem pude contar desde o projeto de pesquisa, agradeço pelo companheirismo no doutorado e nas publicações. Devo-lhe gratidão, não apenas pela amizade, mas, também, por ter me apresentado ao NHIME.

Aos integrantes do Arquivo Histórico do Exército (AHEx), especialmente ao Cap QCO Alcemar Ferreira Júnior e ao Cap QAO Antônio Mauro, da Divisão de História do AHEx, agradeço pelo apoio e presteza, nas vezes em que estive no AHEx para pesquisar e digitalizar documentos referentes às escolas militares do Exército.

Ao Colégio Militar de Fortaleza, pelo apoio institucional ao longo do período do curso de Doutorado e por ter me liberado para viajar ao Rio de Janeiro a fim de desenvolver pesquisas nos arquivos daquela cidade.

Ao Maj QCO Gilberto Cardoso, sou grato por sua fraternidade e amizade, e por ter me hospedado em sua residência nas vezes em que estive na cidade do Rio de Janeiro para os trabalhos de pesquisa para a tese.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, por toda a sua ajuda ao longo desses anos no curso; agradeço por terem sido sempre solícitos quando precisei de seu suporte técnico e administrativo.

Por fim, agradeço à minha companheira, Ana Rosa, e à minha filha, Laura Guerra, por todo o apoio que sempre me deram e por sua compreensão pela minha ausência nos últimos anos devido às atividades no Doutorado.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo os mitos e os ritos na formação de oficiais (ensino superior) nas escolas militares do Exército brasileiro. No recorte temporal trabalhado, 1889 a 1931, houve um embate sobre o modelo ideal de soldado (militar) a ser formado nessas escolas: se um soldado-cidadão, preparado para enfrentar questões intelectuais e políticas do seu tempo; ou um soldado-profissional, afastado do ativismo político, respeitoso da hierarquia e da disciplina, e voltado apenas para o manejo de armas e preparo para a guerra. Porém, todas essas duas noções de soldado apresentaram-se marcadas por inúmeros valores identificados ao militar e interligados ao campo mítico, como rituais de passagem e cotidianos; cerimônias cívicas; culto a personagens históricos como modelos de soldado; uso de uniformes; além da constituição de uma série de símbolos que buscavam nortear condutas. Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender a relação dos mitos e ritos constituídos nas escolas militares com a construção de um modelo identitário de oficial do Exército. A metodologia compôs-se da análise e fichamento das fontes, buscando compor conjuntos de informações que ajudaram a entender determinadas construções míticas sobre o militar. Foram utilizadas fontes primárias, com destaque para a documentação produzida pelas Escolas Militares do Ceará, do Rio de Janeiro (Praia Vermelha) e do Rio Grande do Sul. Utilizaram-se, também, impressos, como revistas e jornais, produzidos pelos alunos das escolas militares, bem como publicações memorialísticas de ex-alunos. Dado que os “mitos” e os “ritos” foram as perspectivas por meio das quais se propôs compreender a formação nas Escolas Militares, buscou-se um aporte teórico em autores do campo da Antropologia que discutiram esses conceitos. A pesquisa apontou que tanto a formação baseada no modelo de soldado-cidadão como a formação baseada no modelo do soldado-profissional foram marcadas por valores que buscavam dar uma identificação ao militar e nortear-lhe condutas e papéis a serem desempenhados. Conclui-se que, no recorte temporal analisado, a identidade militar constituiu-se de forma dinâmica, mas sempre ligada ao campo dos mitos, ritos e tradições.

Palavras-chave: História da Educação – Escolas Militares – Mitos e Ritos

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the myths and rites in officer training (higher education) in the military schools of the Brazilian Army. In the time frame worked, from 1889 to 1931, there was some disagreement about the ideal model of a soldier (military) to be formed in these schools: a citizen-soldier, prepared to face intellectual and political issues of his time; or professional soldier, away from the political, activism respectful of hierarchy and discipline, and geared just for weapons handling and preparation for war. However, all these two notions of soldier presented himself marked by numerous values identified military and interconnected to the mythical field as rites of passage and every day; civic ceremonies; cult of historical characters as models of soldier; use of uniforms; beyond the formation of a number of symbols that sought guide procedures. The objective of this research was to understand the relationship of myths and rites constituted military schools with the construction of an identity model Army officer. The methodology consisted of analysis of the sources and book report, seeking to build sets of information that helped us understand certain mythical constructions on the military. Primary sources were used, with emphasis on the documentation produced by the Military Schools of Ceara, in Rio de Janeiro (Red Beach) and Rio Grande do Sul. Printed matter, such as magazines and newspapers, produced by students of schools military, as well as publications memorialísticas alumni, also were used. Since the "myths" and "rites" were the perspectives through which it was proposed to understand the formation of the Military Schools, aimed a theoretical contribution in the field of Anthropology authors who discussed these concepts. The study showed that both the training based on the citizen-soldier model as training based on the model of the professional soldier were marked by values that sought to give an identification to the military and guide her behavior and roles to be played. We conclude that, in the time frame examined, the military identity constituted dynamically, but always linked to the field of myths, rites and traditions.

Keywords: History of Education - Military Schools - Myths and Rites

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Uniformes da Escola Militar (1890)	44
Figura 2 – Uniformes da Escola Militar (1894)	45
Figura 3 – Cadete em uniforme de gala da Escola Militar	50
Figura 4 – Escola Militar do Rio de Janeiro	68
Figura 5 – Escola Militar do Ceará	68
Figura 6 – Escola Militar do Rio Grande do Sul	69
Figura 7 – Escola Militar do Rio Pardo (RS)	69
Figura 8 – Escola Militar do Realengo (RJ)	70
Figura 9 – Aspectos de um trote	80
Figura 10 – Ofício da Escola Militar do Ceará	124
Figura 11 – Revista Primeiro de Maio	130
Figura 12 – Coronel José Pessoa	164
Figura 13 – O Espadim de Caxias	167
Figura 14 – Uniformes do Batalhão de Fuzileiros	169
Figura 15 – Cadetes em Uniforme Histórico	169
Figura 16 – Brasão do Cadete	171
Figura 17 – Cadete da EMR com Estandarte	173
Figura 18 – Cadete da AMAN com Estandarte	173
Figura 19 – Getúlio Vargas com o Estandarte do Corpo de Cadetes	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Academia Cearense de Imprensa
AHEx	Arquivo Histórico do Exército
Al	Aluno
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
APEC	Arquivo Público Estadual do Ceará
BI	Boletim Interno
BN	Biblioteca Nacional
BPGMP	Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel
CA	Corpo de Alunos
Cad	Cadete
Cap	Capitão
Cav	Cavalaria
CDocEx	Centro de Documentação do Exército (extinto)
Cel	Coronel
Cia	Companhia
Cia Al	Companhia de Alunos
CMC	Colégio Militar do Ceará
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
CMPA	Colégio Militar de Porto Alegre
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
Cmdo	Comando
Cmt	Comandante
EB	Exército Brasileiro
EMBR	Escola Militar do Brasil
EMC	Escola Militar do Ceará
EMCo	Escola Militar da Corte
EME	Estado Maior do Exército
EMRJ	Escola Militar do Rio de Janeiro

EMR	Escola Militar do Realengo
EMRS	Escola Militar do Rio Grande do Sul
Eng	Engenharia
EsAO	Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
ESG	Escola Superior de Guerra
FEB	Força Expedicionária Brasileira
Gen	General
IC	Instituto do Ceará. Histórico, Antropológico e Geográfico
Inf	Infantaria
Maj	Major
MD	Ministério da Defesa
MG	Ministério da Guerra
n.d	não definido
NHIME	Núcleo de História e Memória da Educação
OD	Ordem do Dia
Of	Oficial
QCO	Quadro Complementar de Oficiais
R Cont	Regulamento de Continências
RI	Regimento de Infantaria
RISG	Regulamento Interno e dos Serviços Gerais
RM	Região Militar
Sd	Soldado
s.d.	sem data
Sgt	Sargento
TC	Tenente-Coronel
Ten Cel	Tenente-Coronel
Ten	Tenente
TG	Tiro de Guerra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Discutindo alguns referenciais teóricos da tese	18
Organização dos capítulos	25
Fontes e metodologia	27
CAP 1 – A FARDA ANTES DO SOLDADO: idealização da carreira militar	31
CAP 2 – ESCOLAS MILITARES, SUAS DESTINAÇÕES E CURRÍCULOS	51
2.1 – Regulamentos de 1889, 1890, 1898, 1905 e 1913	55
2.2 – Escolas Militares: Infantaria e Cavalaria (1889 a 1898)	60
2.3 – Escola Superior de Guerra: Artilharia e Engenharia (1889 a 1989)	64
2.4 – Escola Militar do Brasil (1898 a 1905)	65
2.5 – Escola de Guerra (1905 a 1911)	66
2.6 – Escola Militar do Realengo (1913 a 1944)	70
CAP 3 – SER ALUNO NAS ESCOLAS MILITARES	75
3.1 – Ritos de passagem	77
3.2 – Ritos cotidianos	84
3.3 – Comandantes, punições e mundo extramuros	96
CAP 4 – FORMAR SOLDADOS OU CIDADÃOS? Uma batalha mítica	104
4.1 – Uma página na história para moços valorosos	105
4.2 – A categoria militar, sua heterogeneidade e valores	114
4.3 – O soldado-cidadão e o ativismo político	123
4.4 – O soldado-profissional	136
CAP 5 – MITOLOGIA CÍVICA E COMEMORAÇÕES	144
5.1 – Panteão, batalhas e educação cívica	145
5.2 – José Pessoa e a reelaboração dos mitos	163
CONCLUSÃO	177
ACERVOS PESQUISADOS	181
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

O nosso modo de pensar de então levava-nos a comentar, com certa tristeza, o papel cujo desempenho nos havia sido confiado – de guarnecedores de comboios e protetores de cavalcadas que se destinavam ao campo de ação. – E era para isto que, alunos de uma Escola Militar, tínhamos pedido desligamento, trocando a nossa fina farda que com suas duas estrelinhas e castelos, tantas regalias nos dava, por uma “reiuna” de simples soldado de infantaria? – Era para isto que com tanto garbo fizera o nosso batalhão, ao partir do Ceará, seu passeio militar de despedida, recebendo flores, altivo como quem se ia empenhar numa luta honrosa, de cuja vitória dependeria a tranquilidade do país inteiro?

LIMA, José Carvalho. *Narrativas Militares. A Revolução no Rio Grande do Sul (1893-1895)*. ed. atual. Porto Alegre: Edigal, 2009, p.37.

Estamos em Fortaleza, Ceará, a 14 de março de 1893. Desde o toque de alvorada, a Escola Militar se prepara para a despedida de dezenas de alunos. São voluntários para combater um movimento rebelde que se desenrola no longínquo Rio Grande do Sul. Os alunos fazem parte agora do 11º Batalhão de Infantaria e o seu embarque para o sul é anunciado pela imprensa local. Uma parada militar marca a cerimônia de partida. Cantos, hinos, gestos, discursos compõem o ritual de embarque e ressaltam a missão a ser cumprida: apoiar o presidente Floriano Peixoto na luta contra a Revolução Federalista. No deslocamento para o porto, esses militares recebem flores e vivas. Segundo Carvalho Lima (2009, p.37), que era um desses alunos voluntários, foi garboso o desfile do Batalhão e havia “lágrimas por todos os pontos por onde passara, altivo como quem se ia empenhar numa luta honrosa, de cuja vitória dependeria a tranquilidade do país inteiro!”

Ora, o que levava alunos das escolas militares a se alistarem voluntariamente para combater numa guerra civil? Em vez de optarem por uma vida relativamente tranquila nas escolas e de se dedicarem aos estudos, o que provavelmente os levaria em poucos anos a se formarem oficiais do Exército, muitos alunos escolheram outro destino, que era de combater uma revolta contra o governo republicano, ainda que isso significasse arriscar a própria vida. É instigante entender esta última opção e ela passa pela visão mítica do que era ser militar.

A narrativa de Carvalho Lima mostra que os alunos em geral tinham uma compreensão mitificada de mundo e, além disso, seus comportamentos eram inspirados em mitos, por exemplo, do soldado-cidadão. Nesses termos, ia-se à batalha mesmo sem estar militarmente treinado para os combates; havia até mesmo certo voluntarismo cívico entre os discentes; o que importava era “atestar o quanto valia o soldado brasileiro nos momentos em que dele mais necessitava a Pátria.” (CARVALHO LIMA, 2009, p.38). Essa visão gloriosa foi mudando na medida em que se recebiam tarefas consideradas menos belicosas, como guarnecer comboios e cavalhadas, e à proporção que o conflito se desenrolava, marcado por uma “fereza” impressionante, como o próprio Carvalho Lima exemplifica, descrevendo diversos casos de “abandono formal” (doentes de varíola eram deixados para trás como medida de higiene); castigos corporais; deserções; e incontáveis degolas, das quais foram vítimas por parte do inimigo vários alunos das escolas militares, como o “Romãozinho, ingloriosamente morto”, “degolado e castrado”. A luta contra a Federalista já não parecia tão honrosa assim. Carvalho Lima, então, questiona: “E era para isto que, alunos de uma Escola Militar, tínhamos pedido desligamento, trocando a nossa fina farda que com suas duas estrelinhas e castelos, tantas regalias nos dava, por uma ‘reiuna’ de simples soldado de infantaria?”

Por outro lado, a realidade da guerra ressaltava outro mito ligado ao militar: o soldado-profissional, que demandava desenvolver habilidades necessárias ao campo de batalha; mas implicava também numa visão mitificada do militar, à medida que, para além do domínio das armas, é baseada no culto de valores, como a hierarquia e a disciplina.

Nas primeiras décadas da República brasileira, houve um embate entre essas duas visões míticas do que era ser soldado / militar, e isso passava necessariamente pela formação dada nas escolas militares do Exército.

Ao longo da história do Brasil, inúmeros estabelecimentos militares de ensino foram criados, reorganizados ou extintos dentro do Exército Brasileiro (EB). No último ano do Império, o ensino militar estava dividido em escolas regimentais, cursos preparatórios e escolas militares que, nos dias atuais, corresponderiam respectivamente ao ensino básico, médio e superior. Sem embargo, outras instituições também constituíam o ensino no EB, como os depósitos de instrução, as companhias de aprendizes, a Escola de Aprendizes Artilheiros da Fortaleza de São João, as Escolas Táticas e de Tiro, a Escola Superior de Guerra¹ e, ainda, o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Embora os institutos militares de ensino do Exército estejam presentes *pari passu* à história do Brasil e, de diversas formas, a ela interligados, a historiografia sobre a educação brasileira pouco tem tratado do tema, e mesmo obras referenciais na área os abordam brevemente, como se percebe em Fernando de Azevedo (1958), Jorge Nagle (1974) e Demerval Saviani (2011a). Assim, apresenta-se aqui um estudo sobre o ensino superior (formação de oficiais) ministrado nas antigas escolas militares, localizadas no Rio de Janeiro, no Ceará e no Rio Grande do Sul. Acredita-se que essa pesquisa é relevante, não apenas porque pode ajudar a entender o processo de formação de oficiais do EB, mas, também, porque pode contribuir para a compreensão da história republicana brasileira.

O recorte temporal da pesquisa, como se justificará adiante, percorre as primeiras décadas republicanas, período marcado pelas constantes atividades intelectuais e políticas dos alunos que cursavam o ensino superior dentro do Exército. Proclamação da República, Revolução Federalista, Revolta da Vacina, deposição de presidentes de Estado tiveram a participação dos alunos das escolas militares. Interligado a tudo isso, houve a busca

¹ Observe-se que essa era outra escola, diferentemente da ESG (Escola Superior de Guerra), que viria a ser criada em 1949.

institucional por um modelo de formação militar. Noutros termos, ocorreu um embate sobre o tipo ideal de oficial que deveria ser formado nas escolas militares: se um soldado (militar) cidadão, preparado para tratar de questões intelectuais e políticas do seu tempo; ou um soldado (militar) profissional, voltado apenas para a atividade fim – manejo de armas e preparo para a guerra. Por outro lado, todas essas duas noções de soldado apresentam-se transpassadas por inúmeros valores ligados ao militar, como coragem, força, honra, audácia, justiça, dentre outros.

Sobre esse modelo ideal de formação muitas discussões ocorreram, dentro e fora do meio militar; especialmente no recorte temporal aqui tratado, mas também, noutras épocas. Segundo Jehovah Motta, estudioso das escolas militares do Exército, a dosagem entre o saber “científico” (formação teórica) e o saber profissional (prático) foi “a grande questão sempre levantada e nunca resolvida pela Academia militar em mais de cem anos de vida” (MOTTA, 1998, p.175).

Diversos pesquisadores se debruçaram sobre essa questão, interpretando-a por múltiplos ângulos, como o estudo centrado nos currículos e regulamentos de ensino (MOTTA, 1998; GRUNENVALDT, 2005); como o entendimento baseado num projeto de República e numa identidade social entre os militares do Exército (CASTRO, 1995); ou ainda, pesquisas na linha de uma concepção instrumental que, de certa forma, implicaria na formação dada nos estabelecimentos militares de ensino. Encontra-se nos escritos de Edmundo Campos Coelho uma discordância em relação a esta última interpretação.

De acordo com Coelho (2000), o Exército brasileiro era pouco estudado pelos sociólogos, não apenas porque os cientistas sociais preferiam o paradigma do conflito de classes, mas também porque supunham – ligados a esse paradigma – que as organizações militares tinham papel instrumental, ou seja, de servirem como instrumentos de determinadas classes sociais. As três versões correntes – Coelho publicou pela primeira vez a obra retrocitada, em 1976 – da concepção instrumental das Forças Armadas seriam: 1) oligárquica, tendo como referência a obra de Nelson Werneck Sodré – pela qual as classes dominantes comandam o Exército e dele lançam mão nos momentos de crise; 2) dos setores Médios, tendo como referência a obra de Hélio Jaguaribe, visão pela qual o Exército seria um agente político das classes médias, e o recrutamento de oficiais nestas classes é sugerido como mecanismo que explica o caráter representativo do Exército; 3) moderadora – o Exército teria uma função arbitral, cujo sentido seria definido fora das fronteiras da organização militar e independentemente dela, em consonância com o sentido das correntes predominantes da opinião pública.

Em síntese, a crítica de Edmundo Campos Coelho à concepção instrumental para interpretar o “sentido do comportamento do Exército” é que ela seria um tanto reducionista, ou seja, seria necessária e suficiente apenas a investigação dos interesses antagônicos das classes sociais. Ficaria dispensado, assim, o estudo da organização militar tomada como objeto de análise em si mesma.

A proposta do trabalho aqui apresentado, porém, volta-se para a compreensão do Exército e, mais especificamente, do ideal de formação nas escolas militares a partir de outra perspectiva: a dos mitos e dos ritos. A formação de um oficial que fosse, por um lado, soldado, ou seja, profissional das armas e da guerra, cumpridor de ordens, respeitoso da hierarquia e da disciplina, e, por outro lado, cidadão, ou seja, com dever social e cívico, disposto a morrer por sua pátria ou por certos valores, constituiu-se num campo mítico. A essa formação, por sua vez, interligaram-se uma série de ritos. O que interessa neste estudo, portanto, é o seguinte problema: como se constituíram os mitos e os ritos de formação nas escolas militares do Exército Brasileiro, no período de 1889 a 1931, e qual a sua relação com a construção de uma identidade militar entre os alunos?

Defende-se aqui a tese de que o entendimento do que era ser oficial do Exército, no recorte temporal proposto, foi uma construção mítica. Mais especificamente, os mitos, ritos e tradições existentes nas escolas militares do Exército foram constituídos no embate entre uma noção cívica de soldado cidadão, envolvido em questões intelectuais e políticas do seu tempo; e a noção de um soldado profissional, respeitoso da hierarquia e disciplina, voltado para a atividade fim – preparo para a guerra – e afastado da vida política do país. Em todo esse enredo, destacou-se o protagonismo dos alunos na sua própria formação.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender a relação dos mitos e ritos constituídos nas escolas militares com a construção de um modelo identitário de oficial do Exército, no período de 1889 a 1931. Como objetivos específicos, apresentam-se: 1) analisar os mitos de formação nas escolas militares, destacando os embates e as interligações entre os ideais de soldado-cidadão e de soldado-profissional; 2) interpretar os significados dos mitos, ritos e tradições, e como eles foram se constituindo na educação militar, bem como sua relação com a construção identitária do oficial do Exército; 3) analisar o protagonismo dos alunos na sua própria formação, buscando-se compreender como esses atores se apropriaram dos mitos, ritos e tradições constituídos nas escolas militares.

Quanto ao recorte temporal, o marco inicial é 1889, ano de reforma e de nova regulamentação no ensino militar, que ampliou e descentralizou o ensino, criando inclusive a Escola Militar do Ceará; como se sabe, houve também a mudança na forma de governo do país

e os alunos das escolas militares participaram da proclamação e consolidação da República. Nesse processo, ocorreu nova regulamentação no ensino militar, em 1890, na qual ficou evidente um discurso mítico. Ao longo das quatro décadas seguintes, os alunos iriam se engajar em vários movimentos políticos ocorridos no país. O marco temporal final é o ano de 1931, quando o coronel José Pessôa, comandante da Escola Militar do Realengo – única existente à época e que centralizou a formação de “oficiais de arma” num só instituto de ensino –, promoveu a constituição de um conjunto de símbolos, cerimônias e ritos, por exemplo, o corpo de cadetes, com seu respectivo estandarte; o brasão; os uniformes históricos; o incentivo ao culto a Caxias como soldado modelo; dentre outros elementos que marcam o processo de reelaboração dos mitos e dos ritos nas escolas militares. Esses elementos permanecem praticamente inalterados até os dias atuais. Além disso, não mais houve efetivo engajamento político da Escola Militar que, alguns anos depois, passaria a ser denominada Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Considerando que os mitos e os ritos são perspectivas por meio das quais compreende-se aqui a formação nas antigas Escolas Militares, expõe-se, a seguir, uma discussão sobre a aplicação desses conceitos neste trabalho. Não obstante, serão apresentadas reflexões sobre outros conceitos e termos na medida em que forem aparecendo ao longo da tese, como “identidade” (GOFFMAN, 2009; HALL, 1992); “identidade militar” (CASTRO, 1995, 2004); “tradição” (ABBAGNANO, 2000; CASTRO, 2002); “memória” (LE GOFF, 2003; MAGALHÃES JR, 2003; MARTINHO RODRIGUES, 2011).

Discutindo alguns referenciais teóricos da tese

Os conceitos de “mito” e de “rito” variaram ao longo dos tempos. Da Antiguidade clássica ao mundo contemporâneo, vários pensadores refletiram sobre tais conceitos. E, o caminho do refinamento teórico, bem como das interligações entre esses dois conceitos, não é um traçado linear, mas, sim, “espiralado”, utilizando-se aqui uma expressão da pesquisadora Mariza Peirano (2003).

Nicola Abbagnano (2000) destaca que, além da acepção geral de se constituir uma narrativa, do ponto de vista histórico é possível distinguir três significados gerais atribuídos ao termo “mito”: 1) forma atenuada de intelectualidade; esse foi o entendimento predominante na Antiguidade clássica, ou seja, o mito era considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual, sendo-lhe atribuída, no máximo, verossimilhança, enquanto a verdade pertenceria aos produtos genuínos do intelecto; por outro lado, o mito apresentava um

significado moral e religioso; tinha, portanto, função de ensinar condutas do homem em relação aos outros homens ou em relação à divindade; 2) como forma autônoma de pensamento ou de vida; a validade e a função do mito não seriam secundárias e subordinadas em relação ao conhecimento racional, mas originárias e primárias, situando-se num plano diferente do plano do intelecto, mas dotado de dignidade; a verdade do mito não seria uma verdade intelectual corrompida ou degenerada, mas uma verdade autêntica, embora com forma diferente da verdade intelectual, com forma fantástica ou poética; o Romantismo adotou esse conceito de mito e o ampliou em uma metafísica teológica; 3) como instrumento de estudo social.

É, pois, esse terceiro significado que interessa mais aprofundar nesta pesquisa. Nesse sentido, apresentam-se alguns autores que são referências nas discussões sobre os conceitos de “mito” e de “rito” como instrumentos de estudo social, para, em seguida, elencarem-se algumas ideias que balizam a aplicação desses conceitos neste trabalho.

Inicialmente, destacam-se as reflexões propostas por Bronislaw Malinowski (1993). Segundo esse autor, o mito não seria uma simples narrativa ou uma explicação preocupada em satisfazer um interesse científico, mas, sim, uma realidade que se vive, e cumpriria uma função de manutenção da cultura; assim, o mito não se limitaria ao mundo ou à mentalidade dos “primitivos”; o mito seria um ingrediente vital da civilização humana.

Claude Lévi-Strauss (1991) argumenta que o mito seria a representação generalizada de fatos que recorrem com uniformidade na vida dos homens: nascimento e morte, luta contra a fome e as forças da natureza, derrota e vitória, relacionamento entre os sexos. Por isso, segundo o autor em tela, o mito nunca reproduz uma situação real, mas opõem-se a ela, no sentido de que a representação é embelezada, corrigida e aperfeiçoada, expressando assim as aspirações a que a situação real dá origem. A substância do mito não se encontraria, pois, nem no estilo, nem no modo da narração, nem na sintaxe, mas na *história* que é relatada. O mito seria linguagem, mas uma linguagem com propriedades específicas e na qual o sentido chega a “descolar” do fundamento linguístico. O sentido dos mitos, portanto, não poderia se ater aos elementos isolados que entram na sua composição, mas à maneira pela qual esses elementos se encontram combinados.

Outro autor que também aparece como uma das referências nas discussões sobre mitos e ritos é Mircea Eliade (2011). Esse autor chama a atenção para o aspecto de que, no início do século XX, o mito passou a ser estudado por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por exemplo. Noutros termos, ao invés de se perceber o mito como uma “fábula” ou “ficção”, passou-se a aceitá-lo tal como era compreendido pelas sociedades arcaicas, ou seja, uma “história verdadeira” e extremamente preciosa por seu caráter sagrado,

exemplar e significativo. Porém, ainda segundo Eliade, esse novo valor semântico conferido ao vocábulo “mito” tornou o seu emprego na linguagem um tanto equívoco, ou seja, a palavra passou a ser empregada tanto no sentido de “ficção” ou “ilusão” como no sentido – familiar sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores – de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar.” (ELIADE, 2011, p.8).

O interesse de Mircea Eliade está prioritariamente no estudo das sociedades onde o mito é ou foi, até recentemente, “vivo”, no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência. Ao mesmo tempo, Eliade reconhece a dificuldade em encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os pesquisadores e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas. O mito constituir-se-ia, pois, numa realidade cultural extremamente complexa, que deveria ser abordada e interpretada por meio de perspectivas múltiplas e complementares. Mircea Eliade (2011), entretanto, não se exime de tentar uma definição do termo, ou seja, o mito: 1) conta uma história sagrada e, portanto, uma “história verdadeira”, porque sempre se refere a *realidades*; 2) relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial. Noutros termos, narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie de vegetal, um comportamento humano, uma instituição; 3) é uma narrativa de uma criação, ou seja, relata de que modo algo foi produzido e começou a ser; 4) a principal função do mito consistiria em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria.

Destaquem-se, também, os estudos de Roland Barthes sobre o mito. Para esse autor, o mito é uma fala, uma mensagem, um modo de significação. “O mito não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais.” (BARTHES, 1972, p.131). Ainda segundo Barthes (1972), a mensagem que o mito transmite pode ser oral ou não; escrita ou por representações. Por conseguinte, o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isso pode servir de suporte à fala mítica. O mito não se definiria, pois, pelo seu objeto, mas pelo que comunica (mensagem) do seu objeto. Roland Barthes defende, ainda, que linguagem, discurso, fala é toda a unidade ou toda a síntese significativa, quer seja verbal ou visual: uma fotografia é considerada fala tanto quanto um artigo de jornal; os próprios objetos poderão transformar-se em fala se significarem alguma coisa. Por fim, outras duas considerações de Barthes sobre o mito: primeiro, que a característica fundamental do conceito

mítico é a de ser apropriado; segundo, que “o mito é um *valor*, não tem a verdade como sanção.” (BARTHES, 1972, p.144).

Outras reflexões que se aproximam do objetivo deste trabalho em pensar o mito como instrumento de estudo social aparecem em Leszek Kolakowski (1981), quando o autor relaciona o mito com a necessidade de viver o mundo como algo dotado de sentido; destaca o mítico como toda a experiência que transcende o finito e o incerto; ressalta que o horizonte do mítico é o impulso de compreender além da explicação científica, embora não lhe sendo necessariamente hostil. O mundo dos valores é uma realidade mítica. Assim

A consciência mítica está presente em todas as partes, embora dificilmente se manifeste. Se ela está dada em qualquer compreensão do mundo que a considere como provida de valores, então também está presente em qualquer compreensão da história que a julgue como provida de sentido. (KOLAKOWSKI, 1981, p.30).

A partir dos autores apresentados acima, já é possível elencar algumas ideias que balizam a aplicação do conceito de mito nesse trabalho. Primeiramente, entende-se que os mitos existiram tanto nas chamadas sociedades “primitivas”, ou sem escrita, no dizer de Lévi-Strauss (2010), quanto nas sociedades da chamada Antiguidade clássica, e ainda existem nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo, o mito constitui uma espécie de verdade e não sinônimo de uma ideia de mentira ou de algo fictício. Um segundo ponto a destacar é que o mito comunica uma mensagem e transmite valores que dão sentido ao mundo de determinado grupo social. Assim, o mito apresenta uma narrativa, na qual podem aparecer figuras humanas, noções abstratas, modelos de comportamento e conceitos norteadores na vida de indivíduos ou comunidades. Por fim, um terceiro aspecto a ser destacado é que aos mitos se ligam os ritos. Sobre esse ponto, faz-se necessário abrir outro espaço de discussão. Veja-se.

O conceito de “rito” também foi objeto de reflexão de vários estudiosos. Por oportuno, vêm à baila as pesquisas de Mariza Peirano (2002; 2003). A autora compõe o seguinte quadro: 1) para Lévi-Strauss, ritos e mitos marcariam uma antinomia inerente à condição humana: a do viver e a do pensar; o mito tinha uma afinidade profunda com a estrutura da língua, transformando-se no pensar pleno – e, assim, superior ao rito, relacionado com a prática; 2) Victor Turner defendeu que os ritos eram bons para a resolução de contendas e explicitação de ambiguidades na estrutura social. Turner se colocava, portanto, em posição oposta a Lévi-Strauss, elegendo os ritos como caminho virtuoso para se chegar à estrutura – não da mente, mas da sociedade; 3) para Bronislaw Malinowski, o importante era a relação entre mitos e ritos,

ou seja, entre o pensar e o viver; mitos e ritos seriam fenômenos interligados e ambos precisariam ser focalizados *em ação*; 4) Edmund Leach, considerando o aspecto ritual da comunicação, distingue tipos de comportamento ritual, dentre eles: a) o comunicativo, que faz parte de um sistema para transmitir informações, por meio de um código cultural (por exemplo, um aperto de mão); b) e o mágico, que é eficaz em termos de convenções culturais (por exemplo, um juramento).

Segundo Mariza Peirano (2002), Leach deu um grande passo no estudo dos ritos ao não distinguir comportamentos verbais de não verbais. Cumprimentar com um aperto de mão e fazer um juramento por meio de palavras eram, os dois, rituais. Entretanto, Edmund Leach teria aproximado demais ritos e mitos. Isso fez com que ambos perdessem, pelo menos em parte, a sua característica. Agora o rito era principalmente *bom para pensar* (assim como o mito, antes). Outro autor, porém, daria nova contribuição para se pensar os ritos: Stanley Tambiah (1997), que introduziu a ideia de “ação performativa”, ou seja, um atributo intrínseco tanto à ação quanto à fala, que permite comunicar, fazer, modificar, transformar.

Ainda quanto às ponderações sobre a noção de ritual, destaca-se o estudo de Arnold Van Gennep (1978), que propôs uma classificação dos rituais de acordo com o papel que desempenhavam na sociedade, bem como procurou examinar em detalhes as partes constitutivas do ritual. Van Gennep desenvolveu a noção de *ritos de passagem*. Seriam aqueles ritos próprios dos momentos de transição de uma pessoa ou grupo social para uma nova etapa de vida e status, por exemplo, a gravidez e o parto, o casamento, o funeral; assim como mudanças de fase da lua, plantios e colheitas; ordenação e posse de novos cargos.

A partir das reflexões acima, listam-se algumas proposições que balizam o conceito de rito nesse trabalho: 1) o rito é performativo, sendo frequentemente expresso por diversos meios e constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras, gestos e atos; 2) os ritos são espaços para se ressaltar valores coletivos, que são criados e inferidos pelos atores durante a ação ritual; 3) os ritos são instrumentos válidos para se compreender determinado grupo social, seja nos seus aspectos cotidianos, seja nos seus aspectos de transição para novas etapas da vida, seja nos seus aspectos identitários; 4) os ritos contribuem para que os mitos se mantenham vivos.

Aos mitos e aos ritos se ligam as tradições. De acordo com Kalina Silva (2009), o significado do termo “tradição” se expandiu no tempo e, em sua definição mais simples, tradição seria um produto do passado que continua a ser aceito no presente; um conjunto de práticas e de valores enraizados nos costumes de uma sociedade. Para Hobsbawm (1997), a tradição implicaria numa continuidade do passado e estaria ligada a um conjunto de práticas –

de natureza ritual ou simbólica – normalmente regulada por regras; há aqui, entretanto, uma concepção de que as tradições poderiam ser “inventadas” para inculcar normas, valores e determinar certos comportamentos. Celso Castro (2002) amplia a noção de tradição, concordando com a ideia predominante da tradição como um conjunto de costumes que dão identidade e coesão a determinado grupo social; acrescenta, porém, que os elementos simbólicos que compõem determinada tradição são permanentemente reinventados em diferentes contextos históricos. Parece bastante válida essa leitura de Celso Castro ao defender, não uma “invenção das tradições”, mas a “tradição da invenção”. Entende-se aqui, porém, que a atuação dos indivíduos deve ser ressaltada nesse processo. Se as tradições são constantemente reelaboradas é porque, a todo o momento, os sujeitos as tomam para si.

Assim, além das noções que mito, rito e tradição assumem neste trabalho, considera-se também importante explicitar que essas categorias são – de múltiplas formas – apropriadas pelos indivíduos. Noutros termos, há sempre um protagonismo dos sujeitos. Nesse ponto, pode-se inspirar na sociologia compreensiva de Max Weber (1999), mais especificamente no seu conceito de “ação social”, seja no aspecto de que ela sempre se orienta pelas ações dos outros, seja nas razões que a definem: 1) ação social racional com relação aos fins, na qual a ação seria determinada por um objetivo racionalmente buscado, seja em relação aos objetos do mundo, seja em relação ao comportamento de outros indivíduos; 2) ação social racional com relação a valores, na qual a ação seria determinada não pelo fim, mas pela crença num determinado valor, seja ele ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma; 3) ação social afetiva, ou seja, aquela determinada por um estado sentimental do momento, como vingança, loucura e medo. Weber admite que esse tipo de ação estaria na fronteira entre a racionalização axiológica e a ação racional com relação aos fins; 4) ação social tradicional, determinada por costumes ou hábitos arraigados; na concepção weberiana, a massa das ações cotidianas se aproxima desse tipo.

Vale aqui uma ressalva. Para Max Weber (1999), a ação social normalmente está orientada por uma mistura de suas modalidades. Além disso, no que se refere à relação social, Weber elenca algumas características, dentre elas: 1) há sempre um mínimo de reciprocidade; 2) existe um sentido prático visado pelos participantes; 3) cada participante da ação pode associar à sua conduta um sentido diferente; 4) pode ter caráter transitório ou permanente; neste último caso, existe uma recorrência contínua de comportamento; 5) o significado de uma relação social pode ser compactuado por uma declaração recíproca, ou seja, os agentes de uma relação social podem fazer uma promessa quanto à sua conduta futura.

Entende-se, portanto, que os mitos e os ritos não determinaram unilateralmente as ações dos alunos das escolas militares. Por outro lado, suas atitudes não ocorriam totalmente dissociadas dos mitos e dos ritos. Ao que parece, ocorria um contínuo movimento de vinculação entre todos esses aspectos. Considerando essa perspectiva de que mitos, ritos, tradições e ações sociais se apresentam interligados, é que esta pesquisa está orientada para compreender a formação de oficiais nas antigas escolas militares do Exército, destacando o aspecto identitário advindo dessas questões.

Nicola Abbagnano (2000) destaca que o conceito de identidade tem três definições fundamentais: 1) a primeira concepção é de Aristóteles, no sentido de coisas feitas da mesma matéria e que não se confundem com nenhuma outra; assim, coisas somente seriam idênticas se idêntica fosse a definição da substância delas; ou seja, precisa haver uma unidade de substância, noção que, mais tarde, Hegel definiria como “unidade da essência”; 2) a segunda concepção é a que aproxima o conceito de identidade ao de igualdade; assim, se “a” estiver numa proposição verdadeira e se, pondo-se “b” no lugar de “a”, a proposição resultante continuar verdadeira, e se o mesmo acontecer com a mesma proposição, diz-se que “a” e “b” são idênticos; 3) a terceira concepção defende que a identidade pode ser estabelecida ou reconhecida com base em convenções; assim, não seria possível estabelecer em definitivo um critério para reconhecê-la; entretanto, dentro de um sistema linguístico, seria possível determinar esse critério de forma convencional, mas oportuna; esta seria uma opção menos dogmática e mais ligada ao contexto.

Partindo desta última definição, é plausível uma conexão dos mitos e dos ritos com a noção de identidade dos alunos das escolas militares. Ressalte-se que identidade é em parte compreendida aqui na concepção sociológica estudada por Stuart Hall (1992), ou seja, preencheria o espaço entre o "interior" – mundo pessoal – e o "exterior" – mundo público e, ao mesmo tempo em que os sujeitos projetariam a si próprios nessas “identidades culturais”, internalizariam seus significados e valores, tornando-os parte de si mesmos, contribuindo, assim, para alinhar sentimentos subjetivos com os lugares objetivos ocupados no mundo social e cultural. A identidade, ainda segundo a linha sociológica destacada por Hall, estabilizaria tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. Mas, Hall (1992) argumenta também que inexistente uma identidade plenamente unificada e completa; noutros termos, ela estaria em contínuo processo de andamento. Assim, afirmar uma relação entre mitos e identidades nas escolas militares não pressupõe aceitar que os oficiais eram formados com uma identidade única, monolítica, harmoniosa e imutável; ao contrário – e o embate entre as noções de soldado-cidadão e soldado-

profissional ressalta bem isso –, a identificação com o *ser militar* não excluía os inúmeros conflitos, contradições e antagonismos “identitários” dos quais foram protagonistas milhares de alunos ao se depararem com uma série de valores que tradicionalmente eram atribuídos ao caráter de “verdadeiro” soldado.

Essa dinâmica identitária pode ser alimentada pelos embates entre aquilo que os sujeitos são e aquilo que os outros esperam que esses sujeitos sejam. Nesse sentido, busca-se um diálogo com Erving Goffman (2009), que propõe uma analogia entre interação social e performance dramática, ou seja, a identidade é uma performance e as habilidades dos atores são relevantes para controlar e manipular as impressões que as performances da identidade são deixadas nos outros. Entretanto, se os sujeitos desempenham vários papéis ao longo da vida e suas identidades têm um lado subjetivo e mutável, também pode ocorrer um senso de permanência, que localiza o indivíduo num determinado círculo social, faz com que o indivíduo tenha certa continuidade em sua conduta e contribui para que as tradições sejam passadas para os novatos no grupo, no caso desta pesquisa, os alunos das escolas militares do Exército em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Organização dos capítulos

Estudar a formação nos antigos institutos de ensino do Exército exige a abordagem de múltiplos aspectos que, por sua vez, guardam relação entre si, como a idealização da carreira militar, a organização das escolas, os currículos, o cotidiano estudantil, a construção de uma identidade. Além disso, esses aspectos constituem-se interligados ao campo mítico. Mas, se os mitos ajudavam a dar sentido à formação militar, também eram apropriados de variadas formas pelos alunos das escolas militares. Considerando-se todos esses aspectos, optou-se em dividir a tese em cinco capítulos, como se apresenta a seguir.

No primeiro capítulo, *A farda antes do soldado: idealização da carreira militar*, são discutidas concepções e expectativas daqueles que almejavam ingressar na carreira militar. Há muitas memórias escritas nas quais os autores contam como admiravam, por exemplo, os uniformes dos alunos das escolas militares antes mesmo do ingresso na carreira das armas. A farda transmitia uma mensagem do que era ser soldado, ou seja, militar. Discute-se, também, a idealização da carreira militar entre os jovens oficiais, logo após sua formação nas escolas. Ainda neste capítulo, abordam-se as escolas militares como opção de ensino superior no Brasil. Muitos jovens com poucos recursos financeiros viam no oficialato militar a oportunidade de fazer um curso superior gratuito, sendo o de engenharia o mais almejado.

O segundo capítulo, *Escolas militares, suas destinações e currículos*, constitui-se numa panorâmica de como estava organizado o ensino militar no Exército Brasileiro no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Embora sejam considerados aspectos da organização geral do ensino (básico, médio, superior) militar no EB, o foco é no ensino superior (escolas militares destinadas à formação de oficiais) e no mito da educação científica, explicitado nos currículos. A Escola Militar da Praia Vermelha, por exemplo, era conhecida como “Tabernáculo sagrado da ciência”.

No terceiro capítulo, *Ser aluno nas escolas militares*, abordam-se os ritos de passagem da vida civil para a vida militar, bem como os rituais cotidianos praticados nos institutos militares de ensino. São reflexões sobre uma possível nova identidade social que os alunos iam assumindo na rotina diária das escolas. Números pelos quais os alunos passavam a ser reconhecidos, uniformes, serviços diários, ordem unida, gestos regulamentares, dentre outros aspectos, ressaltavam valores coletivos próprios da caserna e iam fazendo parte da formação discente. Ainda nesse capítulo, são analisados os significados das punições aplicadas aos alunos que descumpriam os regulamentos ou que tinham um comportamento diferente do esperado para um militar, particularmente para os postulantes ao oficialato no Exército.

No quarto capítulo, *Formar soldados ou cidadãos? Uma batalha mítica*, discute-se como se constituíram esses mitos de formação nas escolas militares, enfocando o embate entre o ideal de soldado-cidadão e o ideal de soldado-profissional, mas também, refletindo sobre a categoria “militar”, sua heterogeneidade e valores. Interliga-se a essa discussão a participação dos alunos em movimentos políticos e armados, a saber: proclamação da República; deposição de presidentes de Estado (no Ceará e no Rio Grande do Sul); Revolução Federalista; Revolta da Vacina; e Revoltas Tenentistas. Ressalte-se que não se propõe aqui “contar” a história desses movimentos, mas tão somente ilustrar como eles foram palco para uma espécie de “batalha mítica”, ou seja, uma disputa entre modelos de formação baseados em determinados valores.

O capítulo cinco, *Mitologia cívica e comemorações*, traz uma análise dos rituais comemorativos, como feriados, panteão e batalhas. No panteão, destaca-se o culto a personagens, como Manuel Osório e Duque de Caxias. Busca-se refletir como se processa a passagem do histórico ao mítico. Noutros termos, como se opera esse processo de heroificação que resulta na transmutação do real e na sua absorção pelo mítico, bem como sua ligação com a educação militar. Por fim, discute-se a reforma idealizada pelo coronel José Pessoa, que promoveu a constituição de um conjunto de ritos, como: corpo de cadetes; estandarte, brasão e uniformes históricos; incentivo do culto a Caxias como soldado exemplar; e outros elementos que marcam o processo de reelaboração dos mitos e dos ritos na Escola Militar do Realengo.

Fontes e metodologia

Considera-se neste trabalho que a base da escrita da História está nas fontes às quais se tem acesso ou se escolhe ter acesso e sobre as quais são múltiplas as possibilidades de tratamentos. “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. (CERTEAU, 2009, p.81). Entende-se assim, que não se pode perder de vista que “entre o pesquisador e os fatos encontram-se as fontes históricas” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p.437) e que a multiplicidade de testemunhos (fontes) contribui para enriquecer o estudo das experiências humanas passadas. Não obstante, nosso olhar sobre esse passado é, apenas, um *conhecimento indireto*, nos termos propostos por Marc Bloch (1965).

O conjunto de fontes referentes a esta pesquisa compõe-se de uma bibliografia relacionada ao tema, além de grupos de fontes primárias. A noção de “fontes primárias” aparece aqui de acordo com o pensamento de Rui Martinho Rodrigues (2007), ou seja, referem-se a documentos produzidos diretamente pelo objeto pesquisado – no caso desta pesquisa, documentos institucionais referentes às Escolas Militares e registros produzidos pelos seus alunos ou demais sujeitos – e que trazem informações sem elaboração técnica ou científica.

No caso das fontes primárias, destacam-se inicialmente os documentos manuscritos produzidos nas Escolas Militares do Ceará, da Rio de Janeiro (Praia Vermelha) e do Rio Grande do Sul. Dividem-se em três grandes séries: 1) *Livros de matrículas (ou assentamentos) de alunos*. 2) *Ordens do Dia*; 3) *Escalas de serviço e alterações de alunos*. Em geral, as informações constantes num desses documentos se repetem em outro. Entretanto, na impossibilidade de se localizar a série de determinado ano, pode-se buscar as informações em outra série. Assim, esse conjunto inédito de documentos permitiu compor um quadro bastante amplo da vida nas escolas militares, incluindo dados sobre os alunos, que vão desde a sua chegada à escola militar até o seu desligamento da mesma; do serviço diário e das atividades escolares até as recompensas, punições, afastamentos por motivo de saúde, transferências para outras escolas e avaliações. Nas *Ordens do Dia* eram constantemente publicadas orientações das direções das escolas quanto ao comportamento esperado dos alunos. Todas essas informações foram de grande ajuda para compreender a constituição dos mitos e ritos nas escolas militares. Somando-se essas três séries de manuscritos citados, foram analisadas cerca de setecentas e trinta folhas de documentos da EMRJ (“Praia Vermelha”); duzentas e vinte folhas de documentos da EMCo; duzentas e trinta folhas de documentos da EMBR; quinhentas

e quarenta folhas de documentos da EMRS, incluindo a documentação das escolas militares que funcionaram em Rio Pardo; e seiscentas e quarenta folhas de documentos da EMC.

Nessa documentação produzida pelos institutos militares de ensino, os discentes eram referidos pelo número que cada um recebia e também pelo nome completo. Embora o número fosse um elemento de “identificação” dos alunos, preferiu-se citar os seus nomes, até porque são várias escolas abordadas e a numeração poderia coincidir, podendo causar assim certa dubiedade quanto a qual sujeito histórico se está referindo no texto, por meio das fontes. A opção pelo registro dos nomes dos alunos e demais sujeitos também teve como objetivo valorizar a abordagem da História como um estudo dos homens no tempo, como já defendeu Marc Bloch (2001).

Outro grupo de fontes primárias compõe-se da legislação educacional da época (regulamentos de 1889, 1890, 1898, 1905, 1913) referente ao ensino militar no Exército brasileiro. Por meio do estudo dessa detalhada legislação foi possível acompanhar a criação e a extinção de escolas militares, e perceber como estavam ou deveriam estar organizados os trabalhos escolares e os currículos, bem como as intenções dos chefes militares (previsão institucional) quanto ao ideal de formação que se pretendia nas escolas militares. Foram analisados, também, os decretos de criação de patronos e festas cívicas.

Os impressos produzidos pelos alunos das escolas militares (revistas e jornais) também foram fontes primárias bastante úteis para esta pesquisa. Os alunos criaram vários periódicos nos quais publicavam textos que permitem perceber a influência do ambiente intelectual e político da época. Por outro lado, também é possível observar nessa documentação as diversas formas que os alunos se apropriavam dos mitos e ritos que eram constituídos nas escolas militares.

Ainda compondo o corpus de fontes primárias, estão as publicações contemporâneas ou memorialísticas. Muitos militares publicaram suas memórias dos tempos de alunos das escolas do Exército. Foram localizadas também algumas publicações organizadas em forma de coletânea, nas quais registram-se as memórias escritas por vários ex-alunos. Certamente, ocorre uma “seletividade da memória”, sendo que a seleção do que vai ser lembrado funciona de forma bastante pessoal e depende dos condicionantes de cada um, como já apontou o estudo de Magalhães Júnior (2003). Por exemplo, Demerval Peixoto (1960), ex-aluno de escola militar, comenta que escreveu suas memórias cinquenta anos depois de “libertado das preocupações e das responsabilidades”. Sem embargo, porém, os registros memorialísticos se apresentaram como elementos importantes para se compreender os significados que a formação nas escolas militares teve para seus alunos, incluindo seus aspectos míticos.

A bibliografia utilizada no trabalho contou com livros, teses, dissertações, monografias e artigos que abordavam assuntos considerados importantes para a elaboração dos textos aqui produzidos. No que se refere à História das escolas militares, dois autores foram referências mais constantes: Jehovah Motta (1998) e Celso Castro (1995; 2002; 2004). Nas narrativas compostas sobre Manuel Luís Osório (Marquês do Herval) e Luís Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias), optou-se em seguir a historiografia e fontes produzidas pelo Exército brasileiro, pois foram justamente a partir desses registros que institucionalmente se buscou justificar esses militares como modelos de soldados.

Nas reflexões sobre conceitos utilizados, além da bibliografia citada *pari passu* ao longo dos textos, foram utilizadas obras de referência, como Abbagnano (2000), Burguière (1993) e Silva (2009). No campo dos conceitos, este trabalho inspirou-se em Luís de Gusmão, ou seja, faz-se necessário que o pesquisador esclareça o sentido dos conceitos que utiliza, contextualizando-os e evitando que fiquem dependentes de uma postura teoricista; enfim, deve-se reconhecer a importância dos conceitos sem, entretanto, transformá-los num “fetiche”. E quanto ao uso de obras de referência: “Nos bons dicionários costumamos encontrar inventários benfeitos dos significados usuais dos termos da linguagem natural empregados nas investigações sociais.” (GUSMÃO, 2012, p.221).

A fim de se localizar possíveis trabalhos acadêmicos que pudessem ter correlação mais próxima com o objeto desta tese, foram executadas buscas na página eletrônica da *Scientific Electronic Library Online*, ao longo do ano de 2013 e primeiros meses do ano de 2014, com as palavras-chave “Exército”, “carreira”, “militar”, “mito”, “rito”; no local “Brasil”; com marcadores temporais referentes ao período de 1889 a 1930, como “Primeira República” e “República Velha”. Essas buscas não apontaram pesquisas específicas sobre o assunto.

Em contrapartida, pesquisas em bancos de dissertações e teses de universidades brasileiras revelaram alguns autores que abordaram as escolas militares, por exemplo, Fernando da Silva Rodrigues (2008); José Tarcísio Grunennvaldt (2005); Marcus Fernandes Marcusso (2012); Miriam de Oliveira Santos (2004); Rodrigo Perez de Oliveira (2013). Entretanto, apesar de serem trabalhos de qualidade, não abordaram a formação nas escolas militares a partir da perspectiva aqui proposta, que são os mitos e os ritos.

A metodologia de pesquisa compôs-se também da análise e fichamento dos diversos tipos fontes, procurando compor conjuntos de informações que, reunidas em torno de um núcleo central (mesmo tema), ajudaram a entender determinadas construções míticas a respeito da educação militar. No interior desses conjuntos, buscou-se destacar as redes de interligações existentes, estabelecendo pontos de convergência. Por exemplo, os valores que eram

identificados com a noção “soldado-cidadão” ou com o “soldado-profissional”, bem como outras qualidades que eram apontadas como pertencentes a ambas as categorias.

Todas essas informações embasaram a escrita dos textos no que se refere à constituição dos mitos e dos ritos na formação de oficiais nas antigas escolas militares do Exército brasileiro, bem como o protagonismo de seus sujeitos, em especial, dos alunos. O que se propõe é uma História compreensiva, nos termos weberianos.

Por fim, procurou-se valorizar o uso da narrativa no sentido de se preocupar com o leitor. Neste ponto, a inspiração está em Bárbara Tuchman (1995). Ainda que esta pesquisa se destine num primeiro momento a um público seletivo e a cumprir um critério de conclusão do curso de doutorado, num segundo momento, a ideia é publicizar esse trabalho para um público mais amplo. Buscou-se, portanto, a valorização da narrativa na produção historiográfica para a compreensão das ações humanas passadas. Nesse aspecto, é válido destacar o argumento de Rui Martinho Rodrigues de que o desprezo pela crônica (narrativa) contribui para supervalorizar as explicações teóricas. Fica, entretanto, sua advertência quanto à validade da narrativa (crônica): “Não se confunda crônica com lista telefônica.” (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p.431). Portanto, propõe-se para essa pesquisa a escrita de uma narrativa histórica composta basicamente por três elementos: ambiente físico e cultural; personagens, que fizeram escolhas, foram protagonistas e de alguma forma conformaram suas próprias experiências; e enredo, articulando os significados dos fatos, personagens e ambiente.

Sem mais delongas, vejam-se os mitos e os ritos na educação militar...

CAP 1 – A FARDA ANTES DO SOLDADO: IDEALIZAÇÃO DA CARREIRA MILITAR

E quanto a mim, o sofrimento era ainda muito mais mortificador, pois minha admiração maior recaía sobre dois cadetes, únicos da minha terra. Eles passavam tesos com seus uniformes. Ganhavam sorrisos de todas as moças e inveja de todos os rapazes. Outras vezes, montando os cavalos do Batalhão do Exército, eles me afrontavam tirando fogo do calçamento das ruas, em galopadas ruidosas. O que eu daria para me aproximar dos cadetes! Sentia até vontade, uma mística vontade de tocar naquelas peças das suas fardas. E quantas indagações havia de fazer-lhes!

PEREGRINO, Umberto. Cadernos de adolescente. In: **Nove Histórias Reúnas**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1956, p.162.

Dois fatos notáveis sacudiram a cidade cearense de Quixadá, em 1910. É o que conta em suas memórias Juarez Távora (1973). O primeiro fato foi o aparecimento do cometa Halley, perfeitamente visível a olho nu, nos céus da cidade. A passagem do cometa criou certo clima de pânico em boa parte do mundo pelas notícias que chegavam a respeito do gás letal presente em sua enorme cauda. Como se sabe, o cometa passou e não causou dano algum ao planeta. O segundo fato se relacionava com a fundação de uma linha de Tiro de Guerra na cidade e cujo núcleo principal era constituído pelos alunos mais velhos do Instituto Chaves, no qual estudava Juarez.

No fim daquele ano, o Tiro de Guerra foi inspecionado pelo general comandante da Região Nordeste, acompanhado por um coronel da Guarda Nacional. Na descrição das honras devidas a essas autoridades, Juarez Távora traz uma informação reveladora quanto à percepção que os alunos tinham das fardas militares. É que, como o general usava um discreto uniforme de brim cáqui e o coronel apresentava-se num vistoso uniforme azul com ombreiras e alamares dourados, pensou-se que este era o homem mais importante da inspeção. Daí a frustração dos jovens que assistiam à cerimônia de verem – contra as suas expectativas – as reverências serem dirigidas “ao homem do uniforme apagado, a quem todos tratavam de general.” (TÁVORA, 1973, p.54).

Percebe-se que os uniformes comunicavam aos jovens determinados entendimentos e qualidades. As roupas transmitiam uma compreensão de mundo que ia além das próprias autoridades que envergavam as fardas, portanto, não podem ser reduzidas a uma simples materialidade. “O mundo dos valores é uma realidade mítica”, afirma Kolakowski (1981, p.3). No caso relatado, a leitura que os alunos faziam das fardas identificavam posições contrárias à realidade das instituições às quais pertenciam as autoridades. As cores vivas e os acessórios vistosos do uniforme da Guarda Nacional eram mais sedutores a uma mocidade que desconhecia maiores detalhes da vestimenta militar. O uniforme do general do Exército poderia ser talvez mais prático e apropriado para o cotidiano da caserna, mas era “apagado” aos olhos dos alunos. Transmitiam, entretanto, uma ideia errônea de hierarquia e o resultado foi a frustração dos jovens candidatos a soldado. O que importa destacar, por enquanto, é que os uniformes comunicavam (e comunicam) uma mensagem e contribuíam para uma idealização do que era ser soldado antes mesmo de que estes jovens chegassem a usar a farda.

Como veremos melhor em capítulos mais adiante, os uniformes e as cerimônias fazem parte dos ritos, que por sua vez contribuem para manter vivas certas percepções ligadas ao campo mítico, por exemplo, a hierarquia militar. Nesse capítulo, interessa-nos investigar esse olhar de quem vê uma instituição – no caso o Exército e suas escolas militares – “de fora”, seja

como observador ou postulante à carreira militar, seja como um indivíduo que está prestes a passar para outra etapa da vida militar, como o caso dos alunos que se formavam nas escolas e tinham expectativas quanto ao que vinha pela frente nas suas futuras unidades militares. Ressalte-se que havia uma multiplicidade de percepções – muitas vezes contraditórias – sobre a carreira militar. A maneira como se via a caserna dependia de uma série de fatores, como origem social, a influência da família, as particularidades das experiências individuais nos quartéis e a posição que se ia ocupando na hierarquia militar ao longo da vida castrense.

Umberto Peregrino (1956) é outro memorialista que comenta sobre a criação de um Tiro de Guerra, o do Ateneu, na capital potiguar, o que teria feito os alunos deste colégio crescerem em importância aos olhos da cidade. Um sargento do Exército dava algumas instruções aos jovens estudantes, colocava-os em forma, ensinava-lhes alguns movimentos de ordem unida, quase tudo na calçada do Ateneu. Em algumas ocasiões, os treinamentos incluíam correr e deitar em algumas avenidas que, segundo o nosso memorialista, eram lastradas de grama. “À margem eram ‘sítios’ cercados de arame farpado, contra cujas goiabeiras empreendemos os nossos únicos assaltos.” (PEREGRINO, 1956, p.163). O máximo da instrução militar ocorreu num exercício na praia. Furar mato, subir morro, descer morro foi o auge do treinamento. Para comemorar o término da atividade, os aspirantes a soldado se reuniram numa espécie de ritual de iniciação e “correu cachaça”, na expressão de Peregrino, que registra ser aquela a primeira vez que provava a bebida, detestável, em sua opinião. “Queimou-me a boca, a goela, quase me sufocou. Entretanto, fiz o que convinha. Bebi fingindo prazer e naturalidade, no que talvez tenha me exagerado, mas era o que todos faziam.” (PEREGRINO, 1956, p.163).

O treinamento era um espaço de sociabilidade e, de certa forma, encarado de maneira lúdica. A farda comunicava uma noção do militar e da caserna como um mundo distante e promissor. O que atraía não era tanto a atividade militar em si, mas os uniformes e as possibilidades do que a carreira das armas poderia vir a ser. A farda provavelmente transmitia certos valores, como força, coragem, hierarquia, disciplina ou algo nesse sentido. Por outro lado, havia a possibilidade de aqueles com um olhar de fora, como os estudantes que almejavam a carreira militar, conceberem uma realidade muitas vezes diversa do cotidiano dos quartéis. Após a paralisação das atividades do Tiro de Guerra do Ateneu, Peregrino comenta que continuou envergando orgulhosamente a farda, atribuindo-lhe um prestígio provavelmente maior que na verdade valia. O que importava, ainda segundo seu testemunho, era que ele pode ficar com a farda, pois com ela não sentia falta do Tiro de Guerra. Sobre o seu treinamento no Tiro, Peregrino confessa: “Suponho que em nenhuma ocasião dessa experiência se evidenciou

a minha vocação militar. Contudo, eu estava convencido dela e não foi difícil inculcar nos outros igual convicção.” (PEREGRINO, 1956, p.164).

A narrativa de Peregrino ajuda a exemplificar o que muitas vezes se idealizava ser a carreira militar por parte daqueles que a almejavam, no sentido de ser uma concepção baseada não nas vivências de caserna ou noutras experiências práticas relacionadas ao mundo castrense, mas em expectativas positivas do que poderia vir a ser o ingresso nas escolas militares do Exército.

Em outros termos, o que se argumenta aqui é que, em geral, não havia entre os aspirantes à carreira militar muito apego aos chamados valores patrióticos ou claras evidências de uma suposta vocação bélica. Alencar Araripe (1960) registra que, em fins do século XIX, nada havia de sistematizado sobre a educação cívica de maneira a orientar a juventude. Transcrevendo a opinião de um seu contemporâneo, Hastimphilo de Moura, Araripe registra que as demonstrações individuais de patriotismo eram acolhidas com sorrisos desdenhosos, quase tocando o ridículo. “O próprio hino nacional, quando executado por bandas marciais ou filarmônicas locais, era cantado pela garotada com estribilhos zombeteiros. (...). Formava verdadeiro contraste a Marselhesa.” (ARARIPE, 1960, p.60).

Obviamente que também existiam casos ligados ao que se denominaria de vocação. É o que registra Campos Aragão (1959) sobre companheiros seus de estudo, como o “Luciano”, que fora sempre um “entusiasta da farda” e se empenhou para que os pais o autorizassem a se matricular na escola militar. “Soldados de chumbo tinham sido os seus primeiros brinquedos. Mas o consentimento só obtivera quando, sob palavra, comprometera-se de que não escolheria jamais a Aviação.” (ARAGÃO, 1959, p.127).

José Murilo de Carvalho (1985), em estudo sobre as Forças Armadas brasileiras na Primeira República, destacou não existirem bons dados sobre a origem social dos oficiais durante esse período; Carvalho afirma, entretanto, que por meio das várias biografias e autobiografias publicadas, podia-se perceber que a quase totalidade dos líderes tenentistas “era proveniente de famílias pobres. Alguns como os Távora, confessadamente entraram para o Exército como única maneira de prosseguir os estudos, uma vez que as rendas familiares eram insuficientes”.²

² (Cf. CARVALHO, 1985, p.187). Note-se que Murilo de Carvalho publicou essa pesquisa em 1985; ainda assim faltam estudos acadêmicos atuais nesse sentido. Uma pesquisa recente é a de Fernando da Silva Rodrigues (2008), que trata em parte dos processos de seleção à Escola Militar, incluindo padrões de discriminações sociais. Entretanto, o recorte temporal trabalhado pelo pesquisador citado é de 1937 a 1945.

A noção de “pobre” deve aqui ser relativizada. De acordo com Anthony Giddens (2012), sociólogos e pesquisadores têm adotado duas abordagens diferentes para o conceito de “pobreza”. Uma delas é a noção de “pobreza absoluta”, que baseia-se na ideia de subsistência, ou seja, pessoas que não possuem as condições básicas suficientes, como alimento, abrigo e roupas, para terem uma existência fisicamente saudável. A outra noção é a de “pobreza relativa”, que relaciona a pobreza com o padrão de vida em geral de uma sociedade. No caso dos pretendentes às escolas militares, é razoável supor que sua pobreza se aproximava mais da noção de “pobreza relativa”. Embora esses jovens em geral não tivessem recursos para financiar uma educação superior, eram alfabetizados e tinham certa formação que lhes permitia tentar os exames de seleção. Além disso, muitos eram filhos de fazendeiros e pequenos sitiantes; outros eram filhos de pequenos comerciantes, funcionários públicos e militares.

Importa destacar que, se muitos pais viam com certa desconfiança a vida militar, outros acabavam incentivando seus filhos a trilharem tal caminho. Havia, ainda, famílias ligadas à carreira militar, por exemplo, os Theophilos, no Ceará, e os Mena Barreto, no Rio Grande do Sul. Demerval Peixoto (1960, p.19) comenta que os Fonseca e os Bittencourt eram nomes de duas grandes famílias, “cujos varões não dispensavam a carreira militar e as damas consorciavam-se quase sempre com militares”. Entretanto, o mesmo autor destaca que com o correr do tempo escassearam-se nos postos mais elevados da hierarquia “os respeitáveis sobrenomes dessa destacada gente”. Além do mais, muitos candidatos ao oficialato militar eram de origem civil e de poucos recursos financeiros. No Ceará, por exemplo, a Escola Militar recebia alunos cujo maior desejo de suas famílias era lhes “garantir um futuro.” (TINHORÃO, 2006, p.46).

Tristão Araripe afirma que a “carreira das armas” no final do século XIX não atraía a simpatia da sociedade e dos jovens de então. A farda, segundo esse testemunho, era vista como castigo para os desencaminhados, os desajustados, os fracassados da vida. Assim, servir ao Exército constituía um “verdadeiro espantinho” para boa parte da população. Faria exceção, em todo o Brasil, o Rio Grande do Sul, onde perdurava ainda a inclinação pela carreira do soldado, pois, mantinha-se latente a têmpera da luta do pelejador da campanha, alimentada pela veneração dos seus heróis familiares e pelas rivalidades partidárias. (ARARIPE, 1960).

No resto do país, as famílias influenciadas pelas lembranças dos horrores da Guerra do Paraguai, do recrutamento forçado a “pau de corda” e das sevícias a que eram submetidos os soldados e marinheiros, não escondiam a sua animadversão à farda. A maior das ameaças que se fazia ao jovem era de “joga-lhe a farda às costas”. (ARARIPE, 1960, p.56).

O que se percebe é que havia vários discursos a favor e contra o ingresso da mocidade nas escolas militares. Ao mesmo tempo, esses estabelecimentos de ensino atraíam jovens de todas as regiões do país pois eram, sem dúvida, uma das poucas opções de acesso à educação superior aos que dispunham de poucos recursos para investir em sua formação profissional. Com os ventos republicanos e a ascensão do Exército no jogo político nacional, o oficialato cresceu como aspiração de muitos brasileiros, não obstante haver também o crescimento da oferta de cursos superiores civis nas primeiras décadas do Brasil republicano.

Fernando Azevedo (1958) defende que, nas primeiras décadas da República brasileira, predominou o mesmo tipo de ideal de homem culto existente no Império. As escolas superiores, destinadas às carreiras liberais, satisfaziam as aspirações dominantes no meio social em geral e, em especial, nas famílias de melhores condições financeiras, fossem elas ligadas à propriedade rural ou à burguesia urbana, que continuavam a ver nas profissões de advogado, de médico e de engenheiro as ocupações mais nobres e, nas escolas superiores, uma escala de ascensão social e mesmo política de seus filhos.

Por outro lado, eram poucas as opções de acesso ao ensino superior para os jovens oriundos de famílias sem muitos recursos financeiros. É bem verdade que com a República houve certa ampliação do ensino superior. Mas as opções ainda eram poucas. Desde o Império, as províncias podiam criar cursos superiores, embora submetidos à fiscalização do governo central. A Constituição de 1891 manteve tal orientação e ampliou a descentralização do ensino superior, permitindo a criação de novas instituições, tanto pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais), como pela iniciativa privada. Nesse sentido, foram criados cursos de direito no país, “uma necessidade do próprio estado republicano em fomentar, por via da formação superior liberal, prenúncio dos novos quadros burocráticos exigidos pelo projeto republicano.” (ANDRADE, 2013, p.14).

Segundo Anísio Teixeira (1969), entre 1889 e 1918, cinquenta e seis novos estabelecimentos de ensino superior foram criados no país. Somados aos quatorze existentes no fim do Império, elevaram o número máximo a setenta. Ressalte-se, entretanto, que, além de a maioria desses cursos superiores serem privados, somente nas décadas de 1920 e 1930 é que surgiriam as universidades, como as do Distrito Federal e de São Paulo, respectivamente. Até a Primeira República, não eram muitas as opções de acesso ao ensino superior e gratuito aos jovens brasileiros com poucas condições financeiras. Uma alternativa, pois, era ingressar nas escolas militares, que ofereciam vários cursos superiores, sendo o de engenharia o mais almejado. Ressalte-se que, em boa parte do período monárquico, a Escola Militar, funcionando

nas dependências do forte da Praia Vermelha, formava a maior parte dos oficiais de cavalaria, infantaria, artilharia, bem como engenheiros militares e civis. Até o ano de 1874, era a única escola de engenharia do Brasil o que aponta a dimensão do ensino militar para um país que, no século XIX, ainda se descobria e se construía, bem como carecia de profissionais especializados. Nesse sentido, o engenheiro militar criou condições para a preservação e fabricação do armamento de defesa e manufaturou os primeiros produtos industriais; “foi, a um só tempo, o guerreiro, o construtor, o demarcador, o cartógrafo, o administrador, o governador e o homem público.” (AMARANTE, 2010, p.54).

O curso de engenharia só foi desvinculado de instituições militares em 1874, quando se passou a responsabilidade da administração para o Ministro do Império, originando a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, destinada a formar engenheiros não militares. Mesmo assim, o curso de engenheiro na Escola Militar manteve especial relevância dado o contexto político do Brasil à época, quando o Exército assumia um papel cada vez preponderante no cenário nacional. Como destaca Fernando Azevedo (1958), os engenheiros militares incluíam-se na “elite da cultura oficial”, e a turquesa de seus anéis valia bem ou mais do que o rubi, a esmeralda e a safira que simbolizavam respectivamente as carreiras de juristas, médicos e engenheiros civis. Muitas vezes, portanto, quando algum jovem propendia para a carreira das armas, era levado pelo objetivo imediato de “estudar sem grande dispêndio e alcançar por esse meio a carta de engenheiro” (ARARIPE, 1960, p.57). O que fascinava boa parte dos jovens de modesta condição não era a vida na caserna em si, mas a posse de um título acadêmico tirado no Exército e o que isso significava: por um lado, a possibilidade de uma carreira estável financeiramente; por outro lado, a mítica glória militar.

José Campos de Aragão comenta sobre a dificuldade financeira de seu pai – médico em Recife –, e sobre sua decisão de não seguir a carreira paterna, mas, sim, de ser militar.

Bem nítidos os detalhes da decisão de vir a ser soldado, em lugar de médico. Um ano difícil para o meu pai, o que findara. Inúmeras vezes presenciei os chamados noturnos, o trabalho insano nos hospitais e tudo isto rendendo muito pouco. Fôra, pois, um tanto por imposição financeira, que nascera a solução de candidatar-me à matrícula na Escola Militar. Via meu pai lamentar-se. Um mundo de taxas e outras despesas acarretadas pelo ensino superior. Quando tivera conhecimento de que a instrução militar era gratuita, não relutei em aceitá-la. Ademais, qual rapaz, em minha idade, que não sonhara com a glória militar? (ARAGÃO, 1959, p.61-62).

Como já se vai percebendo, o Exército representava uma real possibilidade de ensino superior e gratuito via carreira militar. Por outro lado, a farda transmitia tanto a ideia de castigo,

mais especificamente para os praças que ingressavam na força involuntariamente, quanto de glória, para os jovens que objetivavam a condição de oficial. A “glória militar”, por sua vez, constitui uma ideia mítica a qual se ligam valores, como honra, orgulho, feitos heróicos, dentre outros. “A guerra é um inferno” é uma frase que se atribui ao general estadunidense William Sherman quando perguntado sobre a glória militar, acrescentando que geralmente aqueles que nunca deram um tiro, nem ouviram gritos e gemidos dos feridos é que clamam por batalhas. Carvalho Lima (2009), que estudou na Escola Militar do Ceará, registra que a guerra era o sonho dos moços do final do século XIX, sonho quase sempre desfeito quando esses mesmos moços tiveram que combater num dos tantos conflitos internos do Brasil das primeiras décadas republicanas.

O que parece evidente, de acordo com memórias de ex-alunos das escolas militares, é que em geral a escolha da carreira militar passava, para além do desejo de glórias nos campos de batalha, pela oportunidade de acesso ao ensino superior gratuito. Tasso Fragoso, nascido no Maranhão, comenta que muitos jovens estudantes de sua geração eram atraídos para centros urbanos maiores, como o Recife e o Rio de Janeiro, onde se “poderia obter a láurea de doutor e emprego público, que lhe garantiriam na sociedade uma situação cômoda e estável” (FRAGOSO *apud* ARARIPE, 1960, p.55). Entretanto, para ser acadêmico sem custos financeiros para o aluno e sua família dependia-se basicamente do ingresso nas escolas militares do Exército.

Setembrino de Carvalho (1950) esclarece que muitos jovens ingressavam nas academias militares buscando a educação gratuita que lhes proporcionava a ilustração bacharelesca ou o diploma de engenharia, ambos valorizados na sociedade brasileira de então. O próprio Setembrino registra em suas *Memórias* que ser militar não estava entre suas cogitações. A mãe queria que fosse médico, o pai incentivava o bacharelado em direito e como trampolim para a política. Acabou abraçando a carreira militar, seja inspirado pelo conceito que os alunos da escola militar gozavam na sociedade porto-alegrense, seja porque lhe atraíam os dourados da farda de oficial. Não lhe animavam, entretanto, pendores naturais para a carreira das armas. Ingressou na Escola Militar do Rio Grande do Sul, porém, com o objetivo de satisfazer uma antiga aspiração: ser engenheiro. Setembrino destaca, ainda, que poucos jovens estudantes permaneciam no Exército, e os que aí ficavam compraziam-se em diferenciar-se, como “engenheiros”, da população dos homens fardados. Esta tendência teria se prolongado até os primeiros anos republicanos. Setembrino de Carvalho também comenta que alguns militares que concluíam os cursos superiores nas escolas, particularmente os engenheiros, entendiam ser

deprimente aos oficiais titulados o serviço arregimentado, com suas instruções de tropa e orientações aos praças para o manejo de armamentos.

O bacharel não era feito para estudar tática ou estratégia. Somente trabalhos de engenharia deveriam ser o objeto de sua atividade e cultura. O tratamento de doutor era o de agrado. Não gostavam de ser nomeados pelo posto que ocupavam na hierarquia militar. À conclusão dos cursos científicos na Escola Militar da Praia Vermelha, procuravam iniciar-se no magistério militar, não só pelas vantagens pecuniárias como porque era o meio de fugir à caserna. (CARVALHO, 1950, p.65).

Interligados à segurança que a carreira militar poderia oferecer e aos valores que o oficialato parecia representar outros aspectos também marcavam o olhar dos postulantes às escolas militares, dentre eles a ideia de que era muito difícil ingressar e mais difícil ainda se formar. José Campos de Aragão comenta sobre um “O exame vestibular” para a Escola Militar do Realengo e que, “de oitocentos candidatos, apenas trezentos foram aprovados na inspeção de saúde.” (ARAGÃO, 1959, p.17). Já Umberto Peregrino registra que a escola militar ia cabriolando sua imaginação de moço provinciano como verdadeiro deslumbramento. Lembra que o ingresso na escola militar era qualquer coisa muito distante, quase inatingível e que só ouvia histórias de fracassos. “Não sei quem não conseguiu entrar. Outros que espirravam no carro de fogo³. Um deu prego, não suportou o rojão dos exercícios militares.” (PEREGRINO, 1956, p.162).

Outro ponto a ser considerado é que, se por um lado, os uniformes e a carreira militar simbolizavam reconhecimento e segurança para os jovens candidatos, por outro lado, a criação das escolas impactava as sociedades locais e gerava uma série de expectativas nas respectivas municipalidades. A criação da Escola Militar do Ceará, por exemplo, abriu espaço para uma série de considerações a respeito do papel deste instituto educacional. Em estudo que fez sobre a inauguração da escola militar em Fortaleza, a 1º de maio de 1889, Saraiva Câmara (1959) conta que logo às primeiras horas daquele dia, a cidade apresentava desusado ajuntamento de populares nas imediações do Passeio Público. O edifício do quartel do 11º Batalhão de

³ “Carro de fogo” era como os alunos denominavam um exame eliminatório realizado no início do ano letivo das Escolas e Colégios militares; era muito temido pelos discentes por causa do alto índice de reprovação; constituía-se, assim, num dos principais desafios a serem vencidos pelos alunos desses estabelecimentos de ensino. (HISTÓRIAS REIÚNAS, 1956; ARAGÃO, 1959, p.20). Por outro lado, encontram-se nas memórias de um antigo aluno do Colégio Militar do Ceará (Cf. MARQUES, 2009b), referências ao “carro de fogo” como a estreita passagem margeada por duas fileiras de alunos veteranos que aplicam castigos físicos a alunos novatos, obrigados a percorrê-la.

Infantaria (atual 10ª Região Militar), engalanado, desde o toque de alvorada permanecia num contínuo vai-e-vem. Oficiais e praças transmitiam e recebiam ordens. Eram os últimos preparativos para a solenidade de inauguração da escola. No Palácio do Governo, havia também uma agitação fora do hábito.

Na concorrida solenidade de abertura, houve banquete à francesa e, mais tarde, baile no Palácio do Governo. O jornal fortalezense *Constituição*, em sua edição de 4 de maio de 1889 (*apud* CÂMARA, 1959, p.107-108), assim se referiu a essas atividades:

Entre as vivas demonstrações de regozijo público pela inauguração da Escola Militar ocupam lugar de honra no banquete oferecido por S. Exc^a o Sr Presidente da Província o comandante e pessoal docente e administrativo da Escola, e o baile que se seguiu e em que tomou parte o corpo de alunos do mesmo instituto [...]. Alguma cousa de novo e brilhante prometia esplêndida solenidade. [...]. Às 10 horas todos os salões ofereciam o mesmo aspecto deslumbrante. Cerca de 160 senhoras e para mais de 250 cavalheiros associavam-se à justa demonstração de apreço à briosa e inteligente oficialidade da Escola Militar. Indescriível, simplesmente indescriível o quadro que oferecia então o velho Palácio do Governo. Estava ali o que de mais seletto e brilhante possui a sociedade cearense.

A agitação da cidade em torno da inauguração da Escola Militar do Ceará ilustra um pouco o que se esperava de tal educandário. Era um estabelecimento voltado para o ensino superior, o segundo no Ceará, considerando que até então só havia formação nesse nível no Seminário Católico da Prainha. A Escola abria aos jovens, boa parte com poucos recursos financeiros, de origem social variada, do Ceará e de diversas províncias / estados do Brasil, a possibilidade de acesso ao oficialato e a um curso superior gratuito (MARQUES e KLEIN FILHO, 2007).

Embora a Escola Militar do Ceará tenha iniciado suas atividades apenas com os cursos de Cavalaria e de Infantaria, além do curso preparatório, havia a possibilidade de os formandos complementarem os estudos em outras escolas militares, como a do Rio Grande do Sul e a do Rio de Janeiro, sendo que esta última incluía o curso de engenheiro. Além disso, percebem-se também certos elementos míticos na fonte citada. A honra em ocupar certos lugares nas comemorações, as cerimônias e o regozijo do público, o esplendor da solenidade, a “briosa” oficialidade são indícios de que, pelo menos parte da sociedade cearense, enxergava a Escola Militar como uma espécie de representação embelezada da realidade.

A criação da Escola Militar do Ceará também gerou expectativas na sociedade fortalezense no sentido de ser mais uma marca do “progresso” de Fortaleza, num tempo em que

a cidade encontrava “modernidade” em novidades como bondes de tração animal, iluminação (a gás carbono) de alguns logradouros, jornais, clubes de lazer, entidades intelectuais, colégios (para rapazes e para moças), fábricas de tecidos, caixas postais, estradas de ferro, telégrafo, telefone, Passeio Público, entre outros sinais do “fluxo modernizador”.⁴

O final da década de 1880 foi tempo de grande incerteza política. Em tal contexto, predominaram referências à criação de uma Escola Militar em Fortaleza como uma instituição que expressava modernidade e que iria contribuir para a formação de militares esclarecidos e capazes de cumprir seu “dever cívico” sem se deixarem guiar por interesses outros que não os da “nação”. Veja-se o caso de um artigo publicado sobre a Escola Militar do Ceará, no dia seguinte à sua inauguração.

Para que o Exercito seja, segundo a expressão moderna, a nação armada, isto é forças disciplinadas pelo sentimento nacional, mais do que pela subordinação hierarchica e pelo riggor dos regimentos, cumpre inocular no espirito da mocidade que se destina á profissão das armas o generoso sentimento da patria, a intuição dos deveres civicos e a comprehensão nitida da elevada e nobre missão que lhe incumbe. E só o conseguirá pela influencia moral da educação scientifica, dos estudos experimentaes, da disciplina intelectual. O soldado ignorante é o escravo e o instrumento da força; obedece á autoridade e não ao dever; procura na sua frente as dragonas do chefe e não as côres da bandeira; marcha contra a Grecia ás ordens de Xerxes, e deixa-o atravessar, sozinho, o Helesponto, á mercê dos ventos e dos infortunios. Engrossa batalhões; mas nunca se poderá chamar nação armada. No momento de crise social e politica que esta atravessando a nossa patria, é para o Exercito que se volvem nossos olhares. (*Jornal Gazeta do Norte*, Fortaleza, 2 maio 1889, p.1).

Era uma educação pretensamente científica o que se esperava. Servir – conscientemente – a pátria era a mais elevada e nobre missão. Apesar de o argumento ser de educação como ciência, nada mais mítico. Além disso, a noção de “modernidade” era transpassada pela ideia de um soldado como cidadão armado e esclarecido de sua “missão” nos destinos de um país que enfrentava a crise monárquica. Na iminência republicana, era para o Exército que se voltavam os olhares. Nesse sentido é que os ideais de “progresso” e de “modernidade” na Fortaleza de fins do século XIX por vezes foram defendidos por uma corrente política e ideológica afinada com os positivistas militares, o que ganhou relevo com a

⁴ Sobre a cidade de Fortaleza na segunda metade do século XIX, ver textos de Sebastião Rogério Ponte (*A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle*) e de Celeste Cordeiro (*O Ceará na segunda metade do século XIX*). In: SOUZA, Simone (Org.). **Uma nova história do Ceará**, 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

proclamação da República, em novembro de 1889. Segundo Almir Leal de Oliveira (2001, p.238), essa aproximação ficou evidenciada, por exemplo, com o culto cívico à memória do general Tibúrcio Ferreira de Souza, que representava o “soldado-cidadão, responsável por uma missão científico-civilizatória”. Celso Castro (1995), em seu estudo sobre a participação dos militares na proclamação da República, entende “moderno” como a afirmação de valores e a implementação de práticas ligadas ao individualismo, à disciplina, à racionalidade, à organização burocrática e ao mérito. Por outro lado, Rui Martinho Rodrigues (2008) defende que, por exemplo, o moderno teria sentido de um novo que rompe com o passado e que se apresenta como algo que lhe é superior. Para Jacques Lê Goff (1992, p.169), “a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado”.

As escolas militares do final do século XIX, e aqui se toma a do Ceará como exemplo, eram por vezes percebidas como instituições que representavam o afastamento de um passado recente (Brasil monárquico, escravista, agrário) e o modelo para um futuro, no qual predominariam os ideais republicanos de progresso, de cuidado com a coisa pública, de modernidade e de cientificidade. Nem sempre essas expectativas se confirmavam. Uma década depois de inaugurada e em meio a revoltas de alunos, foi extinta a Escola Militar do Ceará que, segundo João Brígido (*apud* MENEZES, 1977, p.67), era “instituição nociva à paz pública” e desapareceu “em meio a maldições”.

Além da sociedade local, as escolas militares também marcavam fortemente os alunos, não apenas pelas narrativas que se ouviam a respeito delas, mas desde que ali chegavam pela primeira vez os novatos ou “bichos” como eram naturalmente denominados. Situadas em prédios imponentes e em locais de destaque, os institutos militares de ensino impactavam logo ao primeiro olhar. Pavilhões tão extensos que se perdia o olhar, dezenas de janelas para cada lado das alas e, dentre os acessos, o simbólico portão das armas. Umberto Peregrino (1956) registra em suas memórias que, a caminho da Escola Militar do Realengo, sentia-se extremamente importante. Vindo de um dos extremos do país, Peregrino comenta que, por ser a escola na capital do Brasil, julgava-a ainda mais meritória de sua admiração. Para se chegar a Realengo, sede da escola, viaja-se pela Central do Brasil. Portanto, “A Escola era importante mesmo! (...) Era preciso ter sido um adolescente do Norte, no tempo em que não havia avião nem rádio, para compreender o sentido dessas coisas”. Ao avistar a escola ficou “suspenso”; o prédio pareceu-lhe um templo grego. “Não admira, porque eu tivesse ternura para uma reles carroça que passasse exibindo à ilharga o castelo simbólico. Os oficiais, os cadetes, os funcionários da Escola moviam-se a meus olhos como entes privilegiados.” (PEREGRINO, 1956, p.164).

José Campos de Aragão, por sua vez, comenta que o ingresso na Escola Militar do Realengo o fez sentir-se envaidecido. “Não era simples acadêmico. Era um cadete, portanto, um pouco mais do que simples aluno de uma Faculdade. Isto ressoava no meu espírito, como um título nobilizante.” (ARAGÃO, 1959, p.58).

A partir das impressões deixadas por ex-alunos das escolas militares é possível perceber esses espaços como lugares de memória, bem como as narrativas de experiências apreendidas como míticas, no sentido de tentarem atribuir um significado à determinada existência. Afonso Monteiro (*apud* CIDADE, 1961, p.50), por exemplo, em suas *Reminiscências da Escola Militar da Praia Vermelha* comenta suas impressões ao ver pela primeira vez o majestoso “Velho casarão”, “com as suas cinquenta janelas envidraçadas na frente (...) edifício que abrigou tão belos talentos e produziu tão grandes homens, não obstante o nenhum conforto ali existente (...)”. Liberato Bittencourt (*apud* CIDADE, 1961, p.38-39), em texto denominado *Praia Vermelha, crônica da saudade*, comenta a nostalgia de ver o prédio ser entregue ao Ministério da Justiça, em 1908, por ocasião da exposição comemorativa do centenário de abertura dos portos, e enfatiza: “O homem não quer só pão para o corpo”; “Era um profano, ao penetrar (pela primeira vez) naquele singelo portão da escola (...) e aqueles que ali entraram crianças, ali se deixaram ficar homens”. Francisco de Paula Cidade, por sua vez, faz um exercício de imaginação sobre o passado e comenta sobre o que faria se pudesse voltar a ter 18 anos, como no ano de 1906, quando ingressou na Escola Militar, em Porto Alegre:

Quando chegássemos outra vez aos nossos dezoito anos, voltaríamos a bater às portas daquele velho casarão de Porto Alegre, carregados de ilusões, tendo como certo um futuro realmente incerto, a construir castelos de ar, que as tempestades da vida, mais hoje, mais amanhã, deitariam por terra. Passaríamos uma esponja no interregno de cinquenta anos – meio século – deixando de rememorar o bom e o mau que ficara para trás, cessaríamos o trabalho diuturno de ir fechando nosso triste balancete, aliás sem saldos favoráveis, desde que se comparem os prazeres fugitivos com os desenganos acumulados em nossa larga trajetória, como integrantes do glorioso, do eterno Exército Brasileiro, ao qual dedicamos, cheios de entusiasmos, as primícias de nossa mocidade e as energias de nossa idade provecta. (CIDADE, 1961, p.94).

Os mitos e os ritos constituem-se, pois, desde o ingresso (ou à pretensão de ingresso) nas escolas militares, acompanham a formação e se desenrolam ao longo de toda a carreira militar. De certa forma, as memórias dos ex-alunos retratam isso ao serem apresentadas como uma espécie de discurso, no sentido de serem um texto constituído num contexto. Embora os memorialistas sempre relacionem o que viveram com a idade que tinham, ao escreverem suas

memórias já não mais estão na caserna, o que provavelmente facilita o esquecimento das agruras da vida castrense. Uma memória seletiva, talvez. Em geral, os relatos são ora nostálgicos, por um tempo existido e que não mais volta, ora saudosistas, por uma busca de justificação e valorização do vivido. Por isso mesmo, os traços do mítico aparecem com força na linguagem utilizada: o “velho casarão”, forma carinhosa de chamar o antigo prédio da escola, que “produziu tão grandes homens”; a busca de um alimento que transcende o corpo (conhecimento e valores morais); o tratamento de profano (em oposição ao sagrado) para o aluno ainda não matriculado; a escola (organização militar) que fez entrar crianças e sair homens. Ao que parece, esses registros memorialísticos aqui referidos incorporam um discurso presente na caserna e buscam dar um sentido a determinado passado; ao mesmo tempo são instrumentos para colocar seus sujeitos num lugar idealizado: integrantes do Exército Brasileiro, “glorioso e eterno”. Entende-se, portanto, que as memórias citadas retratam bem o caráter mítico presente nas escolas militares.

Outro aspecto que marcava esse campo mítico eram os uniformes, cuja variedade era grande no Exército e nos institutos militares de ensino.



Figura 1. *Uniformes da Escola Militar*, 1890. Aquarelas de J. Wasth Rodrigues. In: BARROSO, Gustavo (Org.). 1922. Acervo do Centro de Documentação do Exército (CDocEx).

Segundo Gustavo Barroso (1922), a República promoveu grandes alterações nos fardamentos. Vieram, por exemplo, os capacetes, as meias botas e os alamares postiços – cordões entrelaçados que passam pela ombreira da túnica. Na figura 1, à direita e prestando continência, aparece um alferes-aluno com esse novo uniforme. Ainda de acordo com Barroso, foi em 1894 que nasceu a calça garance (vermelha) e o dólmã (túnica) inspirado na cavalaria ligeira europeia. Em 1896, trocou-se o cinzento-escuro das túnicas da infantaria pelo azul-ferrete. Entretanto, a campanha de Canudos apontou, pouco depois, os graves defeitos deste fardamento, no sentido de ser facilmente visualizável pelo inimigo. Esse uniforme (com a túnica azul) pode ser conferido na figura 2, no primeiro modelo à esquerda. O padrão de calça garance, com listras azuis nas laterais, seria adotado pelos colégios militares do Exército, sendo utilizado até os dias atuais.



Figura 2. *Uniformes da Escola Militar, 1894.* (Os modelos, da esquerda para a direita, referem-se: os dois primeiros a alunos da Escola Militar; o terceiro mostra uniforme de alferes-aluno; o quarto mostra o uniforme de Lente; os dois últimos são alunos da Escola de Sargentos. Aquarelas de J. Wash Rodrigues. In: BARROSO, Gustavo (Org.). 1922. Acervo do Centro de Documentação do Exército (CDocEx).

Aparentemente, os uniformes militares – com todos os elementos que compunham essa indumentária – não apenas chamavam a atenção daqueles que pretendiam seguir a carreira das armas, mas eram parte importante na formação nas escolas, contribuindo para marcar uma identificação do indivíduo com o mundo castrense.

Ao se formarem nos institutos militares de ensino, os jovens oficiais conservavam valores e procedimentos ligados ao campo dos mitos e dos ritos. Francisco de Paula Cidade refere que, assim como os outros rapazes que concluíam os cursos nas escolas militares, comprou imediatamente uma espada, mantida junto ao corpo durante todo o serviço e que à noite acomodava em seu quarto de rapaz solteiro, em lugar que, “ao despertar pela manhã ou a qualquer hora, a visse imediatamente, quando lhe deitava um olhar carinhoso, como quem contempla uma namorada.” (CIDADE, 1961, p.36). Como se perceberá em capítulos posteriores, a espada era (e ainda é) um elemento ritual importante na identidade do oficial.

Exibir a espada e o uniforme em público eram aspirações dos jovens oficiais que saíam das escolas militares, como destaca Juarez Távora.

Confesso que, ao envergar, nessa época, o uniforme de oficial do Exército, pensava menos nas pedras do caminho do que na novidade das paisagens que esperava ir descortinando, durante a caminhada. Prelibava, por exemplo, a satisfação que me estaria reservada, daí a poucos anos, ao desfilar, como tenente de Engenharia, em alguma cidade do Brasil, à frente de um Pelotão de tropa de minha Arma, perante as multidões em festa, na grande parada militar da Independência da Pátria, a realizar-se no 7 de Setembro de 1922. (TÁVORA, 1973, p.96).

Percebe-se, na narrativa apresentada, que não havia maiores preocupações com as adversidades e os desafios da caserna que aguardavam o formando da escola militar. Imbuído de certa concepção mítica da carreira das armas, não se pensava tanto nas “pedras do caminho”, mas sim em mostrar-se como um representante do Exército e dos valores que isso poderia transmitir. Usar uniformes e insígnias, executar certos gestos, postar-se em destaque diante da tropa, interpretar a função de líder eram ações esperadas. Se um jovem candidato às escolas militares via nos cerimoniais e nos uniformes de cadetes e oficiais o símbolo de uma carreira promissora, os que saíam dessas instituições, por sua vez, não refutavam em representar o papel de militar, sendo as comemorações – como o 7 de Setembro – espaço privilegiado para o exercício dessas representações.

Campos Aragão comenta que os preparos para o “Dia da Pátria” eram extenuantes e o “sacrifício” era ainda maior quando se treinava com os fuzis Mauser. Os treinamentos se repetiam por vários dias seguidos, buscando-se desde a perfeição dos movimentos com arma até o desconfortável exercício de imobilidade em forma, ou seja, em determinados momentos da apresentação, era preciso ficar em postura totalmente imóvel. Manter-se firme constituía-se uma questão de honra.

E os exercícios sucediam-se num crescendo de exigências, quanto ao garbo militar e à posição especial, de certo modo forçada, que, por tradição, adotava a Escola para conduzir o fuzil ao ombro. Quase na vertical e possibilitando um alinhamento impecável, aquele modo de levar, em formatura, o ‘Mauser’ era um sacrifício indiscutível, mas que jamais seria relaxado por um cadete. Outros pontos de honra tornavam a parada mais respeitada e laboriosa. Por exemplo, a ‘imposição de sentido’ era sagrada, nas formaturas públicas. Podia cair, por um mal-estar momentâneo, mas, em nenhuma hipótese, relaxaria o cadete a sua espetacular e rigorosa postura. Até mesmo as pálpebras deveriam mover-se escassamente, após o comando de ‘sentido’ [...]. (ARAGÃO, 1959, p.165).

Nas cerimônias, como o 7 de Setembro, atores e expectadores transmitem e recebem mensagens. E os uniformes militares sempre comunicam uma série de noções. Nem sempre, entretanto, essas “mensagens” estão livres de entendimentos confusos como ocorreu na inauguração do Tiro de Guerra de Quixadá, em 1910; situação narrada no início deste capítulo.

Ao que parece, a idealização da carreira militar ocorria em diversas etapas: antes de ingressar nas escolas, na formação, após a conclusão do curso, ao longo da vida nos quartéis, nas comemorações. Nesse processo, o uniforme constitui elemento poderoso na transmissão de noções sobre o que era ser militar. Com a farda, o ator (militar), até por força dos regulamentos, interpreta de modo mais convincente seu papel; tudo pode virar palco; todos podem vir a ser plateia. Veja-se uma situação – narrada por um militar – que ilustra o argumento de que os uniformes contribuem para certos comportamentos dos indivíduos que os envergam.

Juarez Távora (1973, p.98) relata que ao se formar na escola militar foi servir no 1º Batalhão de Engenharia, no Rio de Janeiro. Em certa ocasião, foi convidado a participar de um banquete em homenagem a um seu tio que morava em Minas Gerais. Viajou trajando a farda branca de aspirante a oficial (posto a que tinham direito os que se formavam na escola militar) porque gostaria de mostrá-la à assistência. Além disso, como o horário previsto para a chegada do trem coincidia com a hora do início do banquete, não lhe sobraria tempo para trocar de roupa. Como de costume, o trem chegou com atraso. Távora conta que seguiu direto da estação para o salão da festa onde, apesar de já terem servido o segundo prato, ainda encontrou seu lugar reservado. O garçom apressou-se, gentilmente, a servir-lhe o primeiro prato: “umas apetitosas empadinhas de camarão”. Para ganhar tempo e recuperar parte do atraso na sequência dos pratos, retirou apenas uma das empadas e, supondo que àquela hora a empada estivesse fria, levou-a “gulosamente” à boca. Entretanto, sua suposição estava totalmente equivocada. “A empada estava quente como se tivesse saído, naquele momento, de uma das caldeiras de

satanás”. Távora narra que sentiu lhe cozinhare a língua e o céu da boca. Pensou em cuspir a empada fora, mas “por honra da farda que vestia”, resolveu aguentar, “mesmo com lágrimas nos olhos, aquele atroz cozimento”. Ao deglutir a comida, a cavidade bucal já lhe estava completamente queimada; sentiu que o alimento descia pelo esôfago “como uma bola de fogo”. Perdeu o apetite e a fala; nem mesmo a sobremesa despertou-lhe qualquer interesse.

A situação descrita aproxima-se do que Erving Goffman (2009), empregando a perspectiva da representação teatral, denomina de “fachada”. Ao participar do banquete, Távora estava claramente desempenhando um papel social – oficial do Exército – e se comportava, ainda que implicitamente, de modo a convencer seus observadores disso. Juarez Távora queria mostrar o uniforme aos parentes e, provavelmente, o sucesso pessoal – formara-se na escola militar – que isso poderia simbolizar. Numa situação inesperada, preferiu sofrer um ferimento (queimadura) a deixar as pessoas perceberem que fora imprudente. Ao que parece, Távora não se permitiu a possibilidade de ser alvo de uma situação vexatória ou mesmo cômica, no sentido de ser engraçado o que não é esperado (alguém queimar a boca por descuido com o alimento). A atitude de Távora exemplifica bem alguns traços castrenses sob o ponto de vista mítico. Estar fardado expressava que ali se encontrava não apenas um militar, mas o representante de certos valores, dentre os quais certamente não estavam a imprudência em ingerir alimentos excessivamente quentes; o ridículo de sofrer alguma zombaria pela gulodice; e o descontrole corporal que teria demonstrado caso tivesse que cuspir o alimento demasiado quente.

Não se quer aqui negar o protagonismo dos sujeitos, mas ressaltar que muitas vezes suas ações são interligadas à experiência de uma vida social institucional, no caso, a vivência nas escolas e noutras organizações militares. O fato de os uniformes transmitirem uma mensagem não exclui, portanto, as múltiplas possibilidades de apropriação da farda. O próprio Juarez Távora (1973) relata um caso ocorrido anos antes, quando ainda era soldado, servindo na Escola Militar do Realengo. Távora e um seu primo, Belisário, namoravam duas moças irmãs, Jandira e Branca, que moravam na Gamboa, região central da cidade do Rio de Janeiro. Detalhe é que, embora fossem apenas soldados rasos, faziam-se passar por cadetes. A tática utilizada para tanto era substituir, na gola do uniforme, os fuzis cruzados (símbolos da Infantaria) pelos castelos (símbolos da Escola Militar). Contavam, provavelmente, com o pouco conhecimento das moças sobre a indumentária militar. De qualquer forma, percebe-se na situação relatada o embate entre o uniforme como instrumento de representação e, ao mesmo tempo, suscetível a múltiplas apropriações. Se, por um lado, os castelos usados indevidamente nos uniformes de soldado ajudavam Távora e Belizário a “inculcarem-se como cadetes” e convencerem as moças que eram alunos da escola militar, por outro lado, eles é que tomaram a iniciativa de trocar os

distintivos para aparentar algo que não eram frente às namoradas, isso tudo sabendo que a alteração e uso indevido do uniforme constituía grave falta disciplinar.

Mas, que noções apreendiam as moças por meio da farda? Que estariam sendo cortejadas por dois moços encaminhados via carreira militar? Que ali se apresentavam dois bons partidos – futuros oficiais do Exército – para se casarem? Provavelmente, algo nesse sentido. Certo é que os uniformes – ainda que adulterados – comunicavam uma mensagem que ajudava os “falsos cadetes” no seu objetivo de se aproximarem das moças. A farda vinha antes do militar como indivíduo; contribuía para configurar uma fachada; uma aparência; para transformar soldados rasos em cadetes (alunos) da escola militar. Evidencia-se, pois, certo olhar de fora sobre os uniformes militares, como relatam tantos memorialistas.

Umberto Peregrino (1956, p.162), por exemplo, descreve como admirava dois cadetes que iam passar férias em sua cidade, Natal, no início do século XX. Peregrino conta que era muito difícil se aproximar deles e que “faziam camaradagem apenas com os alunos do Colégio Militar de Fortaleza, outros inimigos”, também responsáveis pelos seus “desgostos nos amaldiçoados períodos de férias”. A farda, a postura, os gestos desses alunos da escola militar suscitavam-lhe sentimentos diversos e, por vezes, contraditórios. Por um lado, um desagrado, porque os cadetes atraíam os olhares das moças da cidade; mas, por outro lado, havia também uma boa dose de reverência a essas figuras por meio das quais Peregrino se sentia estimulado a ingressar na carreira militar.

E quanto a mim, o sofrimento era ainda muito mais mortificador, pois minha admiração maior recaía sobre dois cadetes, únicos da minha terra. Eles passavam tesos com seus uniformes. Ganhavam sorrisos de todas as moças e inveja de todos os rapazes. Outras vezes, montando os cavalos do Batalhão do Exército, eles me afrontavam tirando fogo do calçamento das ruas, em galopadas ruidosas. O que eu daria para me aproximar dos cadetes! Sentia até vontade, uma mística vontade de tocar naquelas peças das suas fardas. E quantas indagações havia de fazer-lhes! (PEREGRINO, 1956, p.162).

Note-se que o sentimento de Peregrino se aproxima de algo sagrado. A vontade de tocar nas fardas beirava o sobrenatural. Pode-se imaginar o que Peregrino perguntaria aos cadetes. Como era a vida na escola militar? Conselhos de como se preparar e estudar para o ingresso? Quanto era o soldo? Como era a carreira militar? Inúmeras seriam as possibilidades de indagações que Peregrino poderia fazer caso tivesse a oportunidade de conversar com aqueles cadetes em férias. Independentemente disso, os alunos das escolas militares, seus comportamentos, gestos e atitudes transmitiam uma mensagem.

Ressalte-se que mesmo em períodos de liberação escolar, os alunos levavam seus uniformes de passeio e de gala. Este último pode ser conferido na figura 3, a seguir, destacando-se por sua contraposição de cores – azul-turquesa e garança –, bem como os alamares e os botões dourados. Os significados desses uniformes podiam ser apreendidos de forma um tanto subjetiva por parte dos agentes receptores, mas certamente atraíam os postulantes ao ingresso no mundo castrense, mais especificamente ao oficialato do Exército, ao ensino superior, às escolas militares, enfim.

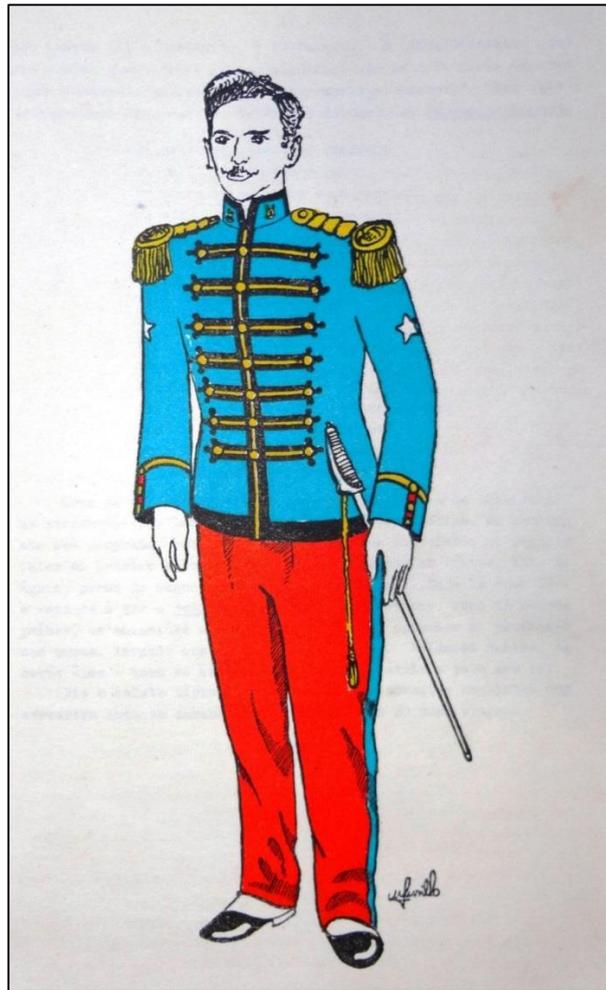


Figura 3. *Cadete em uniforme de gala da Escola Militar, 1903.* Desenho de Murillo Machado. In: CIDADE, Francisco de Paula. **Cadetes e alunos militares através dos tempos** (1878-1932). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961. A fonte citada, entretanto, refere que o uniforme verdadeiro apresentava as seguintes alterações: dólmã azul turquesa como está na figura, alamares inteiramente pretos, dourados só os botões; não havia o galão dourado dos punhos (salvo para alferes alunos), nem polainas, nem espada (excepcionalmente, o aluno usava um espadim como o dos generais).

CAP 2 – ESCOLAS MILITARES, SUAS DESTINAÇÕES E CURRÍCULOS

Considerando que, para perfeita compreensão deste elevado destino no seio da sociedade, como o mais solido apoio do bem, da moralidade e da felicidade da Patria, o militar precisa de uma succulenta e bem dirigida educação scientifica, que, preparando-o para com proveito tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite (...) a bem conhecer os seus deveres, não só militares como, principalmente, sociaes.

Regulamento que reorganiza o ensino nas Escolas do Exército. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**, 1890.

Do último ano da Monarquia brasileira até as primeiras décadas da República, o Exército promoveu a criação, reorganização e extinção de diversas escolas militares no país. Foram cinco grandes mudanças – considerando os regulamentos de 1889, 1890, 1898, 1905 e 1913⁵ – na organização dos institutos militares de ensino, cujos currículos eram marcados pelo embate entre o saber dito científico (formação intelectual e política) e o saber profissional (militar / bélico). No período em tela, o tipo de ensino (saber) constituído foi influenciado por diversos fatores: as correntes de pensamento que chegavam da Europa, principalmente o cientificismo; a transição para a República e o papel dos militares nesse processo; revoltas internas no país, com a efetiva participação de alunos das escolas militares; a necessidade de “modernizar” a educação militar; a Primeira Guerra Mundial; dentre outros aspectos. Foi nesse ambiente social, político e cultural que ocorreu a expansão no ensino dentro do Exército, por vezes tumultuada pelo excesso de reformas educacionais.

Grosso modo, o ensino militar das primeiras décadas republicanas dividiu-se em Escolas Regimentais, Preparatórios e Escolas Militares que, nos dias atuais, corresponderiam, respectivamente, ao ensino básico, médio e superior. Além disso, outras instituições também constituíam o ensino no Exército, como os depósitos de instrução, as companhias de aprendizes, a Escola de Aprendizes Artilheiros da Fortaleza de São João, as Escolas Táticas e de Tiro e, ainda, colégios militares no Rio de Janeiro, Porto Alegre e Fortaleza.

No ensino superior (formação de oficiais), ministravam-se os cursos de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Estado-Maior. Embora esses institutos militares de ensino tenham sido criados, reorganizados ou extintos ao longo dessas reformas educacionais, sempre ficaram sediados no Ceará (Fortaleza), Rio Grande do Sul (Porto Alegre e Rio Pardo) e Rio de Janeiro (Rio de Janeiro e Realengo). A seguir, apresenta-se uma tabela que mostra as cidades onde existiram escolas militares do Exército brasileiro, na Primeira República, os períodos em que estes estabelecimentos funcionaram, os cursos oferecidos e o regime escolar.

⁵ Neste capítulo, os regulamentos citados referem-se às seguintes fontes e respectivos arquivos: *Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890* (Regulamento que reorganiza o ensino nas Escolas do Exército). In: **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 550-599. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx); *Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890* (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal). In: **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º Fascículo, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 3474-3513. Acervo do AHEx; *Decreto nº 2881, de 18 de abril de 1898* (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 415-461. Acervo do AHEx; *Decreto nº 5698, de 2 de outubro de 1905* (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1905**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907, p.868-943. Acervo do AHEx; *Decreto nº 10.198, de 30 de abril de 1913* (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Collecção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1913**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916, p.261-353. Acervo do AHEx.

ESCOLAS MILITARES DO EXÉRCITO BRASILEIRO (1889 a 1913)					
NOME DA ESCOLA	CRIAÇÃO	EXTINÇÃO	LOCAL	CURSOS	REGIME
Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha)	1889	1898	Rio de Janeiro (RJ)	Preparatório Infantaria Cavalaria	Internato
Escola Superior de Guerra (São Cristóvão)	1889	1898	Rio de Janeiro (RJ)	Artilharia Estado-Maior e Engenharia Militar	Externato
Escola Militar do Rio Grande do Sul	1889	Fechada de 1893 a 1895 (extinta em 1898)	Porto Alegre (RS)	Preparatório Infantaria Cavalaria	Internato
Escola Militar do Ceará	1889	1898	Fortaleza (CE)	Preparatório (1889 a 1898) Infantaria, Cavalaria (1889 a 1890)	Externato
Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo	1898	1905	Rio Pardo (RS)	Preparatório (+ ensino prático)	Internato
Escola Preparatória de Porto Alegre	1898	1905	Porto Alegre (RS)	Preparatório	Internato
Escola Preparatória e de Tática do Realengo	1898	1905	Realengo (RJ)	Preparatório (+ ensino prático)	Internato
Escola Militar do Brasil (Praia Vermelha)	1898	1905	Rio de Janeiro (RJ)	Geral (Infantaria, Cavalaria, Artilharia) Especial (Estado-Maior, Engenharia Militar)	Internato
Escola de Guerra	1905	1911	Porto Alegre (RS)	Instrução militar preliminar (suprimiu-se o Preparatório)	Internato

Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria	1905	1907	Rio Pardo (RS)	Infantaria Cavalaria	Internato
Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria (Anexa à Escola de Guerra)	1908	1911	Porto Alegre (RS)	Infantaria Cavalaria	Internato
Escola de Artilharia e Engenharia	1905	1911	Realengo (RJ)	Artilharia Engenharia Militar	Internato
Escola de Aplicação de Artilharia e Engenharia	1905	1911	Curato de Santa Cruz (RJ)	Ensino prático de Artilharia e de Engenharia Militar	n.d.
Escola de Estado Maior	1905	1911	Praia Vermelha (RJ)	Estado Maior	n.d.
Grupamento de Escolas (junção das Escolas de Guerra, de Artilharia e Engenharia de Aplicação, e de Artilharia e Engenharia)	1911	1913	Rio de Janeiro (RJ)	Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia Militar	Internato
Escola Militar do Realengo (unificou todas as escolas de Guerra e de Aplicação)	1913	Em 1944, foi transferida para Resende (RJ)	Realengo (RJ)	Infantaria Cavalaria Artilharia Engenharia Militar	Internato

Escolas Militares do Exército Brasileiro (1889 a 1913). Tabela confeccionada a partir das seguintes fontes: *Decreto nº 10.203/1889*. In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889; *Decreto nº 330/1890*. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890; *Decreto nº 981/1890*. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 3474-3513. *Decreto nº 2881/1898*. In: **Collecção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898; *Decreto nº 5698/1905*. In: **Collecção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907. *Decreto nº 10.198/1913* (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Collecção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1913**. vol II, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916, p.261-353.

2.1 – Regulamentos de 1889, 1890, 1898, 1905 e 1913

Pelo Regulamento de 1889, eram três as escolas militares no Brasil: Escola Militar da Corte (com sede na Praia Vermelha, Rio de Janeiro), Escola Militar do Rio Grande do Sul (com sede em Porto Alegre) e Escola Militar do Ceará (com sede em Fortaleza). Esta última era a novidade e evidenciava a ampliação e a descentralização do ensino militar. A Escola Militar do Ceará (EMC) recebia não apenas alunos do Norte como também do Sul do país. Nos anos seguintes, essas escolas seriam fechadas, reabertas, reorganizadas ou extintas definitivamente. Essas instituições eram subordinadas diretamente ao Ministério da Guerra.

A finalidade das Escolas Militares era oferecer um ensino teórico, como era previsto nos currículos anteriores, mas também o ensino prático. De acordo com Jehovah Motta (1998), que estudou os trâmites do Regulamento de 1889 no Parlamento brasileiro, a proposta metodológica do ensino prático foi uma “inovação revolucionária.” (MOTTA, 1998, p.171).

Segundo o Regulamento de 1889, o ensino prático nas Escolas Militares deveria, dentre outros aspectos, compreender:

Noções geraes sobre manipulações pyrothecnicas; diversos systemas de armas portáteis [...]; exercicios e pequenas acções de guerra, segundo temas dados e tendo em vista os accidentes do terreno; [...] esgrima de espada e de baioneta; marchas, acampamentos, passagens de rios, embarques e desembarques, quer em navios, quer em trens de via férrea; construcção de obras de campanha com todos os seus detalhes e accessorios; limpeza das armas portateis; maneira de as montar e desmontar; noções geraes sobre a fabricaçaõ de seu cartuchame e das balas nelle empregadas; apreciaçaõ das distancias por diferentes methodos praticos, com instrumentos ou sem elles; nomenclatura de tiro e pratica deste com armas portateis, inclusive o revolver; [...]; preceitos de subordinaçaõ, regimem e policia de corpos, quartéis, acampamentos e acantonamentos; serviço de guarniçaõ das praças e povoações; honras e precedencias militares; detalhe do serviço diario e extraordinário [...] (*Decreto nº 10.203, de 09 de março de 1889. Op. cit; p.264-265*).

Entretanto, o ensino prático nas Escolas Militares não foi efetivo. Em geral, predominou a parte teórica, seja porque o Regulamento de 1889 vigorou por curto período de tempo, dada a proclamação da República e, por conseguinte, o advento de uma nova regulamentação; seja pela inexistência de uma estrutura física apropriada para o ensino prático nas Escolas Militares.

Já o Regulamento de 1890 foi claramente voltado para a “educação científica” e estabeleceu um currículo no qual predominou bem mais o ensino teórico em detrimento do ensino prático. A ideia de soldado como um cidadão armado e com um “dever social” é marcante a ponto de esse regulamento ficar conhecido como “Regulamento Benjamin

Constant” devido à influência do Ministro da Guerra na composição do novo estatuto, no qual se defendia a visão do soldado como “cooperador do progresso”. Percebe-se claramente que elementos ligados ao campo mítico são registrados nos currículos, no quais se escrevem expressões que comunicam ao soldado valores e comportamentos dele esperados. Ademais, os artigos do Regulamento de 1890 foram precedidos por várias considerações respaldadas no positivismo comtiano e que ressaltam a importância de uma “suculenta” educação científica:

[...] Considerando que, para perfeita, compreensão deste elevado destino no seio da sociedade, como o mais solido apoio do bem, da moralidade e da felicidade da Patria, o militar precisa de uma succulenta e bem dirigida educação scientifica, que, preparando-o para com proveito tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite [...] a bem conhecer os seus deveres, não só militares como, principalmente, sociaes [...] (*Decreto nº 330, de 12 abr. 1890, Op. cit., p.550*).

Aqui o currículo serve de suporte para a fala mítica, segundo a noção de Roland Barthes (1972). Noutros termos, comunicam uma mensagem sobre a formação dos alunos. Não é bem o aprendizado técnico-profissional que está em jogo, mas, sim, a tentativa de se dar um significado ao que é ser soldado; numa formação que transcende o mundo físico. O que importa é a “felicidade da Pátria”, o “elevado destino”, os “deveres”, ainda que estes sejam um tanto incertos. Ao que parece, entretanto, tal discurso motivava poucas atividades práticas nas escolas, situação muitas vezes agravada pelas constantes mudanças nos cursos oferecidos. O Regulamento de 1890 definiu que a Escola Militar do Ceará ficaria reduzida ao ensino preparatório (possibilitava o acesso ao ensino superior) e teórico. Por conseguinte, os alunos (também conhecidos como cadetes) pouco conheciam os saberes voltados para a guerra. Assim, quando havia instrução militar, por simples que fosse, tornava-se notícia na cidade.

ESCOLA MILITAR

Na tarde de sabbado fez exercicios na praça de Pelotas o brioso corpo de alumnos desta capital, sob o commando do respectivo instructor tenente Leitão da Cunha. A escola marchou com verdadeiro garbo e correcção militares, executando rapidamente todas as vozes de commando, que nas manobras d'arma, quer nas evoluções de guerra. (*Jornal A Republica, Fortaleza. 26 out. 1896, p.3*).

O registro acima se refere ao ensino prático. Na terminologia militar atual, o exercício executado pelos alunos seria a “ordem unida com arma”; atividade que, mesmo no século XIX, envolvia baixo grau de complexidade para execução. Entretanto, mesmo uma atividade prática simples raramente ocorria na Escola e, quando ocorria, era motivo de referência em jornal. Ao

que parece, o ocorrido na Praça de Pelotas, em Fortaleza, foi muito mais uma apresentação – ou mesmo uma representação – dos alunos da Escola Militar do que um exercício prático que deveria ocorrer corriqueiramente numa instituição castrense.

Sobre o ensino superior militar (formação de oficiais), Tasso Fragoso comenta que era deficiente na parte teórica e nulo no “terreno da prática”. Quase não se realizava tiro com uma carabina; e de canhão muito menos porque nem os havia; a equitação era coisa de cuja existência apenas se suspeitava. Fragoso refere ainda que os exercícios táticos, acampamentos, manobras, jogos de guerra, treinamentos de ataque eram mais ou menos confusamente apercebidos por meio de leituras em algumas escassas revistas. Na transição para a República, a Escola Militar, destinada à “formação de soldados, continuou desviada do seu fim, formou aquilo para o qual estava aparelhada: bacharéis.” (FRAGOSO *apud* ARARIPE, 1960, p.71).

Destaque-se que o Regulamento de 1890 mudou a denominação de Escola Militar da Corte para Escola Militar da Capital Federal, mais referida como Escola Militar da Praia Vermelha, por causa do peculiar aspecto geográfico de sua localização. Não obstante, por vezes era ainda denominada “Tabernáculo da Ciência”, em boa medida devido aos estudos da álgebra, geometria e outros campos da matemática que ali se faziam, mas também por leituras sobre o evolucionismo spenceriano e o positivismo comtiano, ou ainda, pela aceitação das várias correntes de pensamento que chegavam da Europa ao Brasil naquelas últimas décadas do século XIX. “Um bando de ideias novas”, no dizer de Sílvio Romero (*apud* MOTTA, 1998, p.145).

Nesse ambiente, apresenta-se uma figura mítica. Era o bacharel, o doutor, o oficial científico, enfim, que representava um ideal de formação de homens que assumiriam as posições de chefia em instituições militares e até mesmo civis. Ampla cultura, intelecto sofisticado e modos polidos eram valores preconizados ao militar. Praticamente não havia espaço para qualidades bélicas e, de certa forma, os alunos que se formaram nesse período mantiveram arraigados tais sentimentos. É o que transparece, por exemplo, no relato de Demerval Peixoto, ao registrar suas memórias sobre as escolas militares do Rio Grande do Sul, Ceará e Rio de Janeiro, nas quais “forjavam-se a ‘matéria-prima’ destinada a ser ‘laminada’ na escola da Praia Vermelha para um programado melhoramento do nível intelectual dos quadros dirigentes do Exército.” (PEIXOTO, 1960, p.172-173).

Ainda sobre o Regulamento de 1890, um ex-aluno comenta:

Não teria sido o regulamento com sua lêmra que matou as vocações profissionais no seio do Exército, mas a mentalidade que se desenvolveu entre os professores militares e seus alunos. No primado da inteligência, não haveria lugar para as atividades guerreiras, consideradas inúteis e até prejudiciais.

Assim, o Exército ficou dividido em dois, um que mourejava nos quartéis e outro que florescia nas repartições, isto é, em tarimbeiros (térmo depreciativo entre as velhas gerações) e doutores. (CIDADE, 1961, p.121).

Não por acaso, o Regulamento de 1890 sofreu pesadas críticas. O próprio Ministro da Guerra, general Argôlo, fez uma pungente oposição à reforma “filosófica” de Benjamin Constant, afirmando em seu relatório:

A superabundância de matérias no ensino, os programas eminentemente teóricos, com prejuízo da instrução puramente militar, junto tudo a um longo período de frequência nas escolas, retardando os acessos e privando de serviços nas fileiras grande número de praças e oficiais, são inconvenientes desde muito reconhecidos, e para os quais urge um corretivo. Igualmente necessitam de reforma as escolas práticas e de sargentos, cujos regulamentos se ressentem de defeitos semelhantes aos das escolas militares: excessivo ensino teórico em relação ao prático. (*Apud* LIMA FIGUEIRÊDO, 1945, p.132).

O Congresso Nacional atendeu ao pedido de Argolo e promoveu a reforma no ensino. Surgia, então, o Regulamento de 1898, que determinou a extinção das escolas militares existentes no Ceará e no Rio Grande do Sul, bem como a unificação das escolas militares existentes do Rio de Janeiro, originando assim a Escola Militar do Brasil – funcionaria de 1898 a 1905 –, mas continuando a ser denominada popularmente de “Praia Vermelha”, devido ao já conhecido local em que ela e suas antecessoras foram instaladas. O fim da Escola Militar do Ceará pode estar ligado também ao grande número de transgressões disciplinares por parte dos discentes, seja no interior da escola, seja na cidade. Além disso, em 1897, houve dezenas de casos de quebra de hierarquia militar praticados por alunos que, em protesto solidário aos alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro, dirigiram-se diretamente ao alto comando do Exército (MARQUES, 2009a).

De qualquer modo, o Regulamento de 1898 determinou que a Escola Militar do Brasil (na Praia Vermelha) destinar-se-ia a oferecer o curso das três armas combatentes (Infantaria, Cavalaria e Artilharia) mais os cursos de Engenharia Militar e de Estado-Maior. Iam para essa escola os alunos concludentes dos cursos nas escolas preparatórias do Realengo (RJ) e do Rio Pardo (RS). Os concludentes do Colégio Militar do Rio de Janeiro também tinham possibilidades de matrícula. Segundo Lobato Filho (1992), que foi aluno na Escola Militar da Praia Vermelha, o novo regulamento conseguiu seu objetivo de desarticular a formação do clima político que predominava entre os discentes. Em nosso entendimento, entretanto, se isso ocorreu foi por breve período, pois o ambiente político do início do século XX afetou os alunos,

que acabaram se envolvendo diretamente no movimento contra a lei da vacinação obrigatória e no levante contra o governo federal.

Devido à participação dos alunos no que viria a ser denominada “Revolta da Vacina”⁶, houve nova reforma no ensino militar. O envolvimento dos discentes nesse conflito será abordado no capítulo quatro. De qualquer forma, foi Regulamento de 1905 que extinguiu a Escola Militar do Brasil, passando a formação de oficiais a ser feita em diversas escolas, mas tendo como única porta de entrada a novel Escola de Guerra, sediada em Porto Alegre. Dali os alunos prosseguiriam a formação em outros estabelecimentos de ensino militar. Essa nova regulamentação marcou uma tendência importante para a profissionalização do oficial do Exército. Os cursos das três armas e os cursos de Engenharia e Estado-Maior passaram a ser oferecidos de forma descentralizada, entretanto, com caráter marcadamente prático. Segundo Jehovah Motta (1998), estudioso dos currículos dessas escolas, houve, no período, forte propósito de profissionalizar a formação do militar. Em outros termos, a formação profissional começou a se tornar mais efetiva.

Outra inovação importante do Regulamento de 1905 foi o desaparecimento da figura do alferes-aluno, aquele estudante que se destacava nos estudos e conquistava não apenas a melhoria no soldo, mas também significativo reconhecimento pela distinção intelectual alcançada. No seu lugar, ficou o aspirante-a-oficial, título até hoje preservado pelos alunos que se formam na Academia Militar (AMAN) e nos Núcleos de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR). Não sendo mais alunos, mas ainda não sendo tenentes, os aspirantes iam sendo destacados para servir nos quartéis, de acordo com o “merecimento intelectual”, ou seja, a partir das notas que obtinham no curso de formação.

Em fins de abril de 1913, o Exército promoveu mais uma reorganização do ensino militar. Segundo Jehovah Motta (1998), o Regulamento de 1913 – assim como o anterior, de 1905 – foi concebido para intensificar ao máximo a formação prática profissional. Assim, a comissão incumbida de elaborá-lo seguiu três diretrizes básicas: redução do número de escolas; redução do tempo de estudos para os artilheiros e para os engenheiros; constituição de um programa voltado para a prática da profissão militar.

⁶ Ocorreu em 1904, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, envolvendo diversos elementos, como problemas sociais, reurbanização da capital do país, crise sanitária e oposição política ao presidente Rodrigues Alves. (Cf. CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002; e SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Casac Naify, 2010).

A primeira diretriz resultou na redução do número de escolas de quatro para duas, ficando apenas a Escola Militar e a Escola Prática, ambas funcionando em Realengo, mas tão intimamente ligadas que praticamente constituíam um só estabelecimento: a Escola Militar do Realengo. Segundo Jehovah Motta (1998), a ideia de reduzir a formação de oficiais a somente um instituto de ensino, no caso a Escola Militar do Realengo, era fruto da perspectiva de que seria mais econômico, além de facilitar a concentração dos meios de execução de um ensino prático, seja em termos pessoais, seja em termos materiais. Instrutores competentes, campos de instrução adequados, linhas de tiro, armamentos e munições, locais adequados para equitação, tudo isso constituía um complexo não muito fácil de se organizar no Brasil e no Exército daquele tempo.

A segunda diretriz teve como desdobramento o estabelecimento de um curso básico de dois anos comum a todos, após o qual os alunos tinham a possibilidade de escolher um dos quatro cursos “especiais”, ou seja: Infantaria e Cavalaria, com duração de um ano; ou Artilharia e Engenharia, com duração de dois anos. Percebe-se, pois, a redução do tempo de estudos para os artilheiros e para os engenheiros. Vale destacar que foi a partir do Regulamento de 1913 que as “quatro Armas” (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia) passaram a constituir linhas específicas de estudo. A diversificação passou a se dar não apenas pelos diferentes níveis de estudo, mas pelo aprimoramento de habilidades específicas a cada uma dessas especialidades bélicas. Em termos gerais, essa diretriz permanece até os dias atuais na Academia Militar.

A terceira diretriz resultou em programas curriculares mais enquadrados aos interesses da profissão militar, ou seja, não deveria predominar um ensino puramente teórico. Deveria ser somente prático ou teórico-prático, no sentido da teoria seguida da prática (RODRIGUES, 2008). O Regulamento de 1913 pretendia a redução da teoria ao que tivesse “um fim útil” e, na medida do possível, ao que permitisse exemplos práticos. Ao que parece, a ideia dos elaboradores desse novo regulamento era evitar os “excessos de teorias”, as “divagações inúteis”, as “generalizações prematuras.” (GRUNENVALDT, 2005, p.113).

2.2 – Escolas Militares – Infantaria e Cavalaria (1889 a 1898)

Em geral, os regulamentos do período de 1889 a 1898 previam que as Escolas Militares deveriam ter gabinetes de física e de química, coleção de mineralogia, estrutura para ginástica, natação e equitação e, além disso, equipamentos para trabalhos topográficos, telegráficos, telefônicos e aerostáticos, bem como um campo de exercícios e linha de tiro. Armamentos e

munições de guerra deveriam existir para os exercícios militares das três armas, ou seja, Infantaria, Cavalaria e Artilharia. Ainda estavam previstas, nas dependências das escolas, alojamentos para os alunos, bem como oficinas de carpintaria, ferraria e armaria.

Quanto às bibliotecas, a orientação eram que contivessem livros, mapas, globos, cartas, revistas, coleções de leis e de regulamentos, além de outros trabalhos que pudessem interessar à instrução militar. Dava-se especial atenção às publicações que trouxessem assuntos previstos nos currículos e, também, memórias, descrições, relatórios, resultados de experiências, observações e estudos de assuntos militares ou sobre as “ciências” ensinadas nessas escolas.

Dever-se-ia ainda valorizar publicações sobre a história militar brasileira. O Regulamento de 1898 trazia uma novidade que era a previsão de uma sala para estudos geográficos militares, estratégicos, táticos, na qual seriam reunidos cartas, mapas, plantas, descrições, dados estatísticos e memórias, especialmente sobre a América do Sul e, particularmente, sobre o Brasil.

Porém, nem sempre as instalações das escolas militares eram tão completas assim. E isso, de alguma forma, influenciou as ações dos alunos (conhecidos, também, como “cadetes”). A Escola Militar do Ceará, por exemplo, não tinha alojamentos para todos os alunos e funcionou em regime de externato. Essa condição ampliou em muito o contato dos alunos com os municípios, bem como os atritos entre os dois grupos. O escritor cearense Raimundo de Menezes, na reveladora crônica “Diabruras dos cadetes”, conta que, dentro do panorama provinciano de Fortaleza, a Escola Militar do Ceará proporcionou um crescimento material e intelectual. Mas, escreve também que os alunos eram “moços estudantes”, vindos de várias regiões do país, morando em “repúblicas” pela cidade, e que à noite “praticavam as estripulias mais incríveis e absurdas.” (MENEZES, 1977, p.67-69).

Normalmente, o acesso ao oficialato (ensino superior) era por meio do preparatório, curso de três anos oferecido nas próprias escolas militares. O candidato (civil ou militar) à matrícula no preparatório deveria ter entre 15 e 21 anos, assentar voluntariamente praça no Exército, saber ler e escrever corretamente em Português, dominar as quatro operações matemáticas, passar pela inspeção de saúde e apresentar atestados assinados por professores ou comandantes que comprovassem terem esses candidatos bom comportamento e aptidão para a vida militar. Por fim, após cumprir esses critérios, precisava-se obter licença do Ministério da Guerra para a matrícula.

O currículo do curso preparatório contemplava Aritmética, Álgebra, Geometria, Desenho, Francês e Inglês, no primeiro ano; Geometria, Trigonometria, Literatura brasileira, Francês, Geografia, História antiga e medieval, no segundo ano; e Álgebra, Geometria

descritiva, Noções de Ciências (Física, Química, Mineralogia, Geologia, Zoologia, Botânica), Topografia, Legislação de terras, Geografia, História moderna e contemporânea, História do Brasil, no terceiro ano. Aprovados no curso preparatório e tendo obtido boas notas em determinadas matérias, os alunos recebiam o título de agrimensor.

Após obter aprovação no curso preparatório, o aluno podia automaticamente matricular-se nos cursos de Infantaria e Cavalaria. Não obstante, havia alternativas para ingressar diretamente nesses cursos. Uma delas era o candidato apresentar certificado que comprovasse aprovação para escolas superiores do Império. Nesse caso, porém, o candidato precisava submeter-se a alguns testes e enfrentar um ano de exercícios práticos na respectiva Escola Militar.

O currículo dos cursos de Infantaria e Cavalaria contemplava, no primeiro ano: Geometria geral, Noções de mecânica, Balística elementar, Física, Meteorologia e Geometria descritiva. O currículo do segundo ano previa: Tática, Estratégia, Castrametação, Fortificações, Entrincheiramento de praças de guerra, Hipologia, Higiene militar, Direito internacional e Direito militar, precedidos de direito natural, público e constitucional brasileiro. Ainda no segundo ano, os alunos deveriam estudar História militar, compreendendo os principais fatos referentes aos diversos ramos da guerra, bem como a análise das campanhas consideradas mais notáveis desde Aníbal até as batalhas contemporâneas, incluindo as guerras em que o Brasil se envolveu antes e depois da Independência. Especial atenção deveria ser dada à história da guerra contra o Paraguai.

O ano letivo nas Escolas Militares transcorria de fevereiro/março a outubro/novembro e as aulas, em geral, tinham a duração de uma hora a uma hora e meia, com exceção das aulas de Desenho, com duas horas. Exercícios físicos deveriam ser limitados a duas horas. Já os exercícios de topografia, marchas, atividades de campo e visitas a estabelecimentos militares deveriam ocorrer uma vez por semana, ocupando todo o dia.

Os alunos ficavam divididos em grupos chamados companhias, por sua vez, subordinadas diretamente ao comandante da escola. Cabia a um capitão o comando da companhia da qual também faziam parte dois tenentes, um sargento, dois corneteiros e seis alunos sargenteantes que tinham funções administrativas.

Nas Escolas Militares, destacava-se um tipo de aluno que recebia um soldo melhor e usava um distintivo diferenciado no uniforme. Era o alferes-aluno. Tinham direito a esse título os alunos aprovados “plenamente” no curso preparatório e no curso (de dois anos) de Infantaria e Cavalaria. Essa espécie de prêmio pelas boas notas era marcante no cotidiano estudantil. De acordo com Jehovah Motta (1998, p.188), era o “galardão” que os alunos-praças almejavam

intensamente. “Constituiu-se estímulo poderoso rumo aos estudos, fator importante na criação do clima de exasperada competição que celebrizou a Escola da Praia Vermelha como centro de lides intelectuais intensíssimas”.

Celso Castro (1995), que estudou a Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha), ressalta que os soldos recebidos pelos alferes-aluno davam-lhes não apenas independência financeira, mas lhes permitiam, em muitos casos, auxiliar suas famílias. “A Escola Militar representou, no Império, uma rara possibilidade de ascensão social para pessoas que não pertenciam à elite tradicional e cujas famílias não podiam custear cursos superiores nas faculdades de direito e medicina.” (CASTRO, 1995, p.48). Entretanto, o título de alferes-aluno poderia ser cassado por má conduta civil e militar. E eis um problema que afetava cotidianamente os alunos em geral: a (in)disciplina. Punições aparecem corriqueiramente na documentação⁷ produzida pelas escolas militares à época. As punições variavam de acordo com a gravidade das faltas e iam da repreensão, passando pela prisão de até trinta dias, até a exclusão. Os professores podiam impor diretamente penas menores, como repreensão particular, repreensão na presença dos demais alunos e retirada da aula.

Se houve partes dos regulamentos que foram mais aplicadas, certamente as punições estão entre as mais contempladas. Encontramos registros de transgressões disciplinares tanto na documentação institucional quanto nas publicações memorialistas de ex-alunos das Escolas Militares e de seus contemporâneos nas cidades onde esses estabelecimentos de ensino existiram.

Essas transgressões não se davam apenas dentro da escola. Boa parte delas eram extramuros, como nos hotéis das cidades. Foram os casos, por exemplo, do aluno da Escola Militar do Ceará, Antonio Vicente Murinelly⁸, preso por se comportar mal num hotel de Fortaleza; de alguns alunos da Escola Militar do Rio Grande do Sul, que não pagaram despesas feitas no Hotel La Minuta (em Porto Alegre)⁹; dos alunos Pedro Jansen da Costa Lima e Elias Cintra Barbosa Lima, expulsos da Escola Militar da Corte, por praticarem roubo no hotel Ravot, no Rio de Janeiro.¹⁰

⁷ Referimo-nos aqui a duas extensas séries de documentos produzidos pelas escolas militares: as *Ordens do dia*, que registravam diariamente as atividades administrativas e pedagógicas da escola; e as *Escalas de serviço e alterações de alunos*, que registravam mais especificamente dados dos alunos, dentre eles os atos considerados de indisciplina. Esses documentos estão sob a guarda do Arquivo Histórico do Exército (AHEx), na cidade do Rio de Janeiro.

⁸ Cf. *Escalas de serviço e alterações de alunos*, Escola Militar do Ceará, mensal, ano de 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

⁹ Esta informação é registrada por: MEDEIROS, Laudelino T. *Escola Militar de Porto Alegre: significado cultural*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

¹⁰ Cf. *Ordens do dia*, Escola Militar da Corte, diário, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

Aliadas a essa questão da (in)disciplina, estavam as tentativas de controle governamental sobre as ideias no interior das Escolas Militares e que motivavam o envolvimento dos alunos nas questões políticas da época.

Art. 204. Sem permissão previa não poderá alumno algum introduzir na escola periodicos, livros, brochuras ou desenhos: alem das penas disciplinares em que incorrerem os infractores desta disposição, ser-lhes-hão apreendidos os ditos objetos. (*Decreto Nº 10.203, de 09 de março de 1889. Op. cit.; p.293*).

Ao que parece, havia a intenção de coibir leituras que pudessem amparar posições republicanas. Segundo Celso Castro (1995), muitos assuntos discutidos pelos alunos não faziam parte do currículo nem eram ensinados pelos professores, por exemplo, as teorias científicas mais modernas, como as de Spencer e Haeckel. “Nos escritos dos alunos da Escola Militar do final do Império, são explícitas as referências ao positivismo, ao evolucionismo, ao abolicionismo e ao republicanismo.” (CASTRO, 1995, p.63).

2.3 – Escola Superior de Guerra – Artilharia e Engenharia (1889 a 1898)

A Escola Superior de Guerra¹¹ funcionou no Rio de Janeiro, sob o regime de externato, e destinava-se a dar instrução teórica e prática dos cursos de Artilharia, Estado-Maior e Engenharia aos alunos concludentes das Escolas Militares. Não havia, portanto, exames de admissão.

As dependências deveriam ser similares às das Escolas Militares com algumas coisas a menos e alguns acréscimos, a saber: parque de artilharia; observatório astronômico; instrumentos para estudos geodésicos; material para estudos geográficos, particularmente sobre o Brasil e América do Sul; sala de modelos de construções civis e militares; material de campanha para uma pequena linha férrea e linha telegráfica; laboratório químico; gabinete mineralógico e geológico. Penas e recompensas estavam regularmente previstas nos mesmos moldes das Escolas Militares.

Os alunos que concluíssem o curso de Estado-Maior e de Engenharia Militar recebiam o grau de Bacharel em Matemáticas e Ciências Físicas, desde que comprovassem também aprovação em Latim, Filosofia e Retórica. Para ser oficial de Artilharia, o aluno deveria

¹¹ Em 1898, essa escola foi unificada à Escola Militar, que passou a chamar-se Escola Militar do Brasil e que existiu de 1898 a 1905. Note-se, portanto, que a escola em tela foi diferente da sua homônima ESG (Escola Superior de Guerra) criada em 1949, também no Rio de Janeiro.

primeiramente ter concluído o curso de Infantaria e Cavalaria numa das Escolas Militares. Na Escola Superior de Guerra cumpria um currículo estruturado em dois anos. No primeiro ano, os alunos deveriam estudar Cálculo diferencial e integral; Química geral e descritiva, orgânica e inorgânica; Metalurgia; Noções gerais de perspectiva e teoria das sombras.

No segundo ano, estavam previstos estudos de Mecânica geral e suas aplicações às máquinas de balística; Artilharia, compreendendo o estudo de “bocas de fogo”; armas de guerra portáteis; reparos; viaturas; projéteis e artifícios de guerra, incluindo o estudo de materiais empregados nesse fabrico; aplicação de eletricidade na guerra; telefones e telégrafos; minas militares e torpedos; aeróstatos; desenhos de fortificações de máquinas, principalmente as de guerra. Após concluir o curso de Artilharia, os oficiais-alunos enfrentavam mais dois anos para concluir os cursos de Estado-Maior e Engenharia Militar. Assim, já no terceiro ano da Escola Superior de Guerra, o currículo compreendia Trigonometria esférica; Astronomia; Geodésica; Mineralogia; Geologia; Desenho, construção e redução de cartas geográficas; Alemão (gramática, leitura e tradução).

No quarto e último ano, Construções civis e militares; Hidráulica, compreendendo as principais noções sobre o regime de rios, encanamentos e motores de água; Estradas ordinárias e vias férreas, relacionadas à guerra; Biologia, compreendendo anatomia e fisiologia geral e comparada dos vegetais e animais; Botânica; Zoologia; Direito administrativo, com foco na administração militar; Economia política; Arquitetura civil e militar; Desenho de arquitetura; organização de projetos.

2.4 – Escola Militar do Brasil (1898 a 1905)

O ensino superior no Exército foi mais uma vez reorganizado no ano de 1898. Em geral, os autores que estudaram o ensino militar no Exército apontam o ativismo político dos alunos das escolas militares como a principal motivação para mudanças no projeto pedagógico, em fins do século XIX (MOTTA, 1998; MAGALHÃES, 1998). De qualquer forma, o Regulamento de 1898 extinguiu as escolas militares anteriores e criou a Escola Militar do Brasil. Noutros termos, pode-se dizer que a Escola Militar do Rio de Janeiro e a Escola Superior de Guerra foram unificadas na Escola Militar do Brasil, com sede na já célebre Praia Vermelha. A escola retrocitada funcionou em regime de internato e tinha dois cursos: o Geral, englobando as armas de Infantaria, Cavalaria e Artilharia; e o Especial, em que havia a formação nas áreas de Engenharia e de Estado-Maior. Os preparatórios de acesso à Escola Militar do Brasil seriam feitos, também em regime de internato, nas Escolas Preparatórias e de Tática do Rio Pardo (RS)

e do Realengo (RS). Em termos gerais, os currículos permaneceram similares aos anteriores. Havia, entretanto, a ideia de que as partes práticas dos currículos fossem efetivamente levadas a termo e a intenção de afastar os alunos de movimentações políticas. Ao que parece, entretanto, ensino prático e afastamento do campo político não foi o que predominou.

Para Tasso Fragoso (*apud* Laudelino Medeiros, 1992), a reforma no ensino militar promovida em 1898 surgiu como fruto da intenção de se promover uma formação prática, mas foi feita de forma apressada, o que comprometeu seu êxito. Tal raciocínio apresenta coerência. Em 1905, a Escola Militar do Brasil foi extinta por causa do envolvimento político dos seus alunos na Revolta da Vacina.

2.5 – Escola de Guerra (1905 a 1911)

Como já visto, o Regulamento de 1905 criou a Escola de Guerra, com sede em Porto Alegre (RS). Esta escola passou a ser a única forma de acesso ao ensino superior no Exército, dada a extinção das escolas preparatórias. Todos os pretendentes a oficialato teriam que assentar praça por pelo menos seis meses, ou seja, os candidatos teriam que obrigatoriamente ter servido um mínimo de tempo em corpo de tropa. A Escola de Guerra, em regime de internato, tinha por destinação ministrar instruções militares básicas, num curso que durava dois anos. Os aprovados seguiam, então, para os cursos de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia em outros estabelecimentos militares de ensino. Os estudos de Estado-Maior passaram a ser feitos posteriormente ao ensino de formação e destinados a oficiais até o posto de Capitão.

No campo disciplinar, tentou-se um rígido controle sobre a presença dos alunos. As faltas eram controladas por guardas e os professores deveriam anotar os alunos que se ausentassem da aula ou exercício sem licença. Justificar as ausências, somente com o comandante da Escola de Guerra. Às faltas iam sendo computados pontos: um ponto por falta justificada; três pontos por falta não justificada. Ao ultrapassar trinta pontos o aluno era desligado da Escola.

Em termos de apoio material e estrutura física, previu-se um razoável aparato: sala de esgrima; campo de exercícios e linha de tiro; equitação; armamento e munição; gabinetes de física, química, mineralogia; material para estudos topográficos; enfim, nada muito diferente do que até então previram outros regulamentos. Ao que parece, ocorria um constante esforço das autoridades militares para tornar esse ensino prático efetivo. Como denotam as memórias de um antigo aluno, citadas a seguir, afirmava-se uma “mentalidade militar”, o que não deixa

de constituir mais um elemento do campo mítico, agora como uma narrativa que tenta dar significado a uma formação mais identificada com o mundo bélico.

O regulamento de 1905 revigora em alguns, e faz nascer em outros, a mentalidade militar de fato e não a totalmente livresca. Já se notavam nos currículos: arte e história militar, estudo prático do armamento, balística, fortificação de campanha e permanente, aplicações militares de topografia etc. Os desportos militares, também, não foram esquecidos: equitação, natação, esgrima de espada, florete e baioneta. (LIMA FIGUEIRÊDO, 1945, p.137).

Após concluírem a Escola de Guerra, os alunos seguiam para a Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria, em Rio Pardo, no Rio Grande do Sul. Nesta, era ministrado o ensino prático, num curso com duração de dez meses. Concluído o curso de Infantaria e Cavalaria, os alunos eram classificados por meio de nota e declarados aspirantes-a-oficial. Em seguida, seriam distribuídos pelas armas, de acordo com as necessidades do serviço, tendo-se em vista não apenas o número de vagas do primeiro posto, abertas no ano anterior, em cada uma dessas armas, como também a aptidão revelada pelos mesmos aspirantes no curso e atestada pelo comandante da Escola de Aplicação.

Entre 1905 e 1913, escolas militares destinadas a complementar a formação dada na Escola de Guerra estavam espalhadas por várias localidades do país. Assim, além da Escola de Guerra, havia a Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria, que funcionava no Rio Pardo (RS), de 1905 a 1907, sendo depois transferida para Porto Alegre, ficando anexa à Escola de Guerra. Existiam também a Escola de Artilharia e Engenharia, em Realengo (RJ), havendo uma parte prática em Santa Cruz (RJ), e a Escola de Estado Maior, na Praia Vermelha (RJ). De 1911 a 1913, o Exército criou o Grupamento de Escolas – junção das Escolas de Guerra, de Artilharia e Engenharia, e de Aplicação. Somente em 1913 é que começaria a funcionar a Escola Militar do Realengo, que unificou efetivamente todos os institutos de formação de oficiais.

Nas páginas seguintes, as figuras 4, 5, 6, 7 e 8 mostram essas antigas escolas militares, com destaque para as fachadas principais, cujas dezenas de janelas impactavam o olhar, particularmente daqueles que avistavam pela primeira vez tais edificações. Ao longo dos anos, esses prédios sofreriam modificações e ampliações ou seriam demolidos para dar lugar a outras construções.



Figura 4. Prédio onde funcionou a Escola Militar do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/ Praia Vermelha). A edificação foi demolida na década de 1930. Atualmente, estão, em cada canto da praia respectivamente, o Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME). [Foto provavelmente do final do século XIX. Autoria de Marc Ferrez]

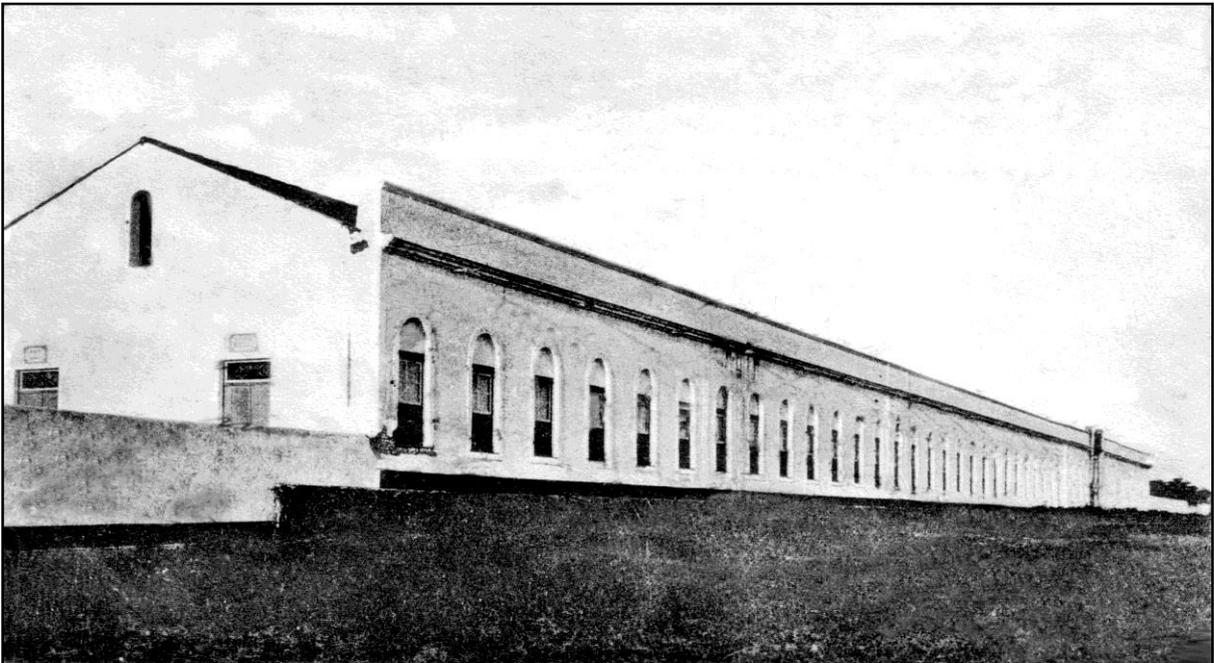


Figura 5. Prédio onde funcionou a Escola Militar do Ceará (Fortaleza), no período de 1892 a 1898. De 1889 a 1892, funcionou onde atualmente é a sede da 10ª Região Militar. Ao longo dos anos, o edifício foi sendo ampliado e serviu de sede para diversas organizações militares e educacionais. Em 1919, passou a sediar o Colégio Militar do Ceará, mais tarde, denominado Colégio Militar de Fortaleza (CMF). [Foto do início do século XX. Cortesia de Luciano Klein Filho]

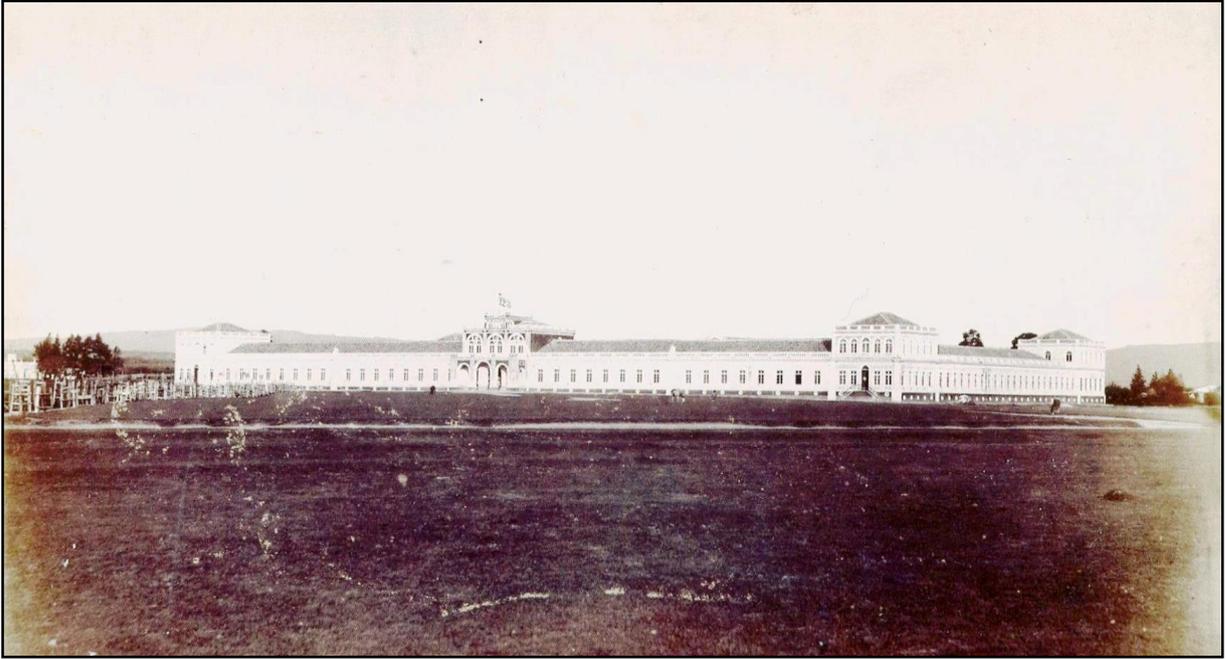


Figura 6. Prédio onde funcionou a Escola Militar do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Fechada no período de 1893 a 1895, devido à Revolução Federalista. No início do século XX, sediou a Escola de Guerra. Em 1912, passou a funcionar na edificação o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). [Foto do início do século XX]



Figura 7. Prédio onde funcionou a escola militar em Rio Pardo (RS), tendo as seguintes denominações: Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo (1898 a 1905) e Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria de Rio Pardo (1905 a 1907). [Foto do início do século XX. Disponível em: <<http://www.centroregionaldeculturariopardo.org/historia.php>> (Acesso: 14 dez. 2013)]

2.6 – Escola Militar do Realengo (1913 a 1944)

Ao longo de mais de três décadas de funcionamento, a Escola Militar do Realengo passou por uma série de transformações no seu ambiente, fosse ele físico, técnico-profissional, político ou ainda no campo dos mitos, ritos e tradições. Na década de 1910, o edifício tinha forma de um quadrilátero, tendo a parte da frente dois pavimentos, as laterais e os fundos com apenas um pavimento e um grande pátio no meio. Posteriormente, o prédio foi ampliado e ganhou um segundo andar. É o que se percebe na figura abaixo, que mostra uma formatura militar em frente da escola, já no início da década de 1930.

De acordo Juarez Távora (1973), a Escola Militar do Realengo tinha excesso no contingente de alunos e isso, ainda segundo este memorialista, agravava as deficiências e os desconfortos, bem como contribuíam para uma queda sensível da disciplina. “A Engenharia constituía, por seu reduzido número de alunos, um oásis de ordem no meio daquele tumulto. Nossa turma compunha-se de apenas doze alunos” (TÁVORA, 1973, p.85). Naturalmente, as instalações físicas da escola foram gradativamente sendo melhoradas e ampliadas, até mesmo para cumprir o previsto nos regulamentos.

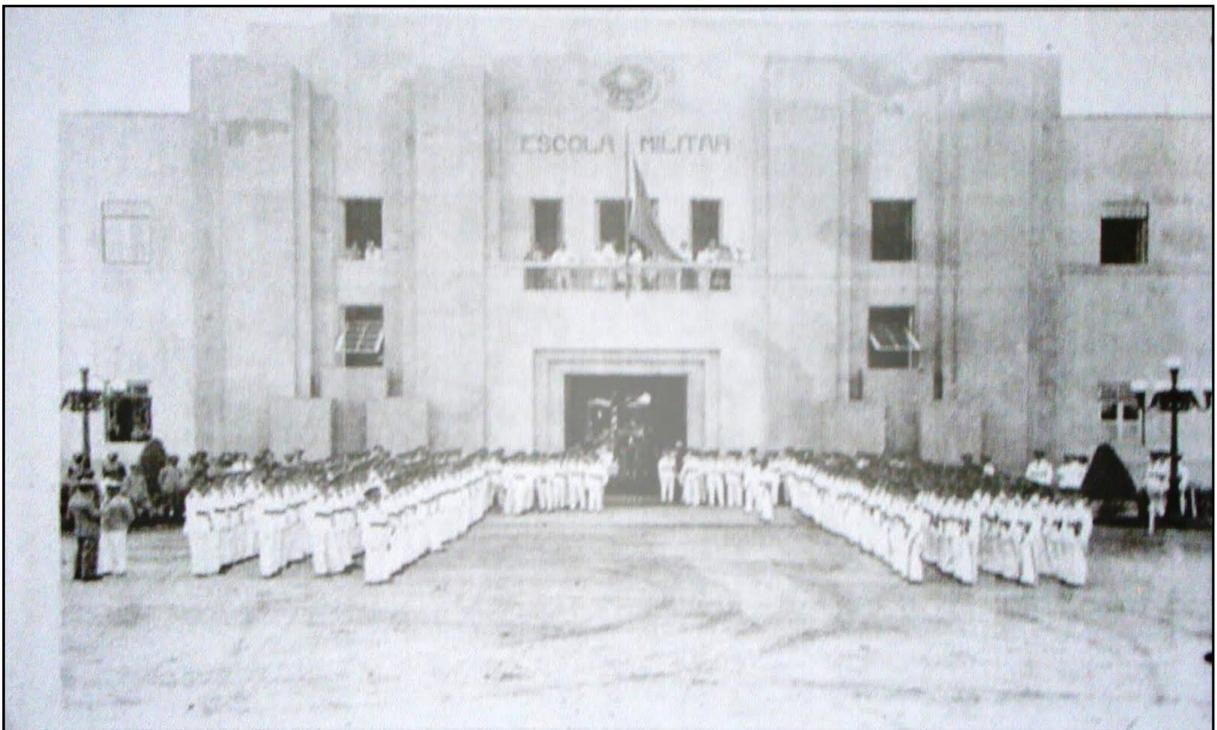


Figura 9. Prédio onde funcionou a Escola Militar do Realengo (RJ), de 1913 a 1944, sendo depois transferida para Resende (RJ), dando origem à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Atualmente, no prédio em tela, funciona a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO). [Foto do início da década de 1930. Disponível em: <<http://memoriasderealengo.blogspot.com.br/>> (Acesso em 14 dez. 13)]

Em termos de aprimoramento técnico e profissional, a Escola Militar do Realengo nasceu para dar continuidade ao que já vinha sendo preconizado desde pelo menos o Regulamento de 1905, ou seja, uma formação que valorizasse o ensino prático e os saberes voltados para a guerra, e que afastasse os alunos do ativismo político. Nesse sentido, já atuavam alguns jovens oficiais instrutores, que viriam a ser chamados de “Jovens Turcos”.

Vale aqui um esclarecimento quanto à esta denominação. Inicialmente, assim eram chamados aqueles oficiais brasileiros enviados à Alemanha, no início do século XX, para estagiarem no Exército alemão e depois replicarem o conhecimento adquirido, no Brasil. Após seu retorno, esses oficiais seriam chamados – com certo tom pejorativo – pelos seus adversários de “Jovens Turcos”, em referência a oficiais turcos, que também estagiaram na Alemanha, mas no seu retorno para a Turquia acabariam se envolvendo politicamente no processo de constitucionalização daquele país.

De volta ao Brasil, os oficiais brasileiros que haviam estagiado na Alemanha fundaram a revista *A Defesa Nacional*, em 1913, voltada para a profissionalização do Exército brasileiro. De acordo com Grunennvaldt (2005), a revista foi inspirada numa congênere alemã – a *Militärwochenblatt*. Suas primeiras edições traziam traduções de obras militares alemãs e difundiam seu sistema de treinamento, práticas e costumes, e escreviam textos enaltecendo o Exército e a indústria bélica germânica. A preocupação principal parece ser o que se chamava “modernização” do Exército e o afastamento dos militares em relação à política e à ocupação de cargos públicos. (Cf. MARCUSSO, 2012; McCNANN, 2009; RODRIGUES, 2008).

Entretanto, a defesa de um soldado-profissional por parte dos editores da publicação em tela também era marcada por um discurso mítico. É o que se percebe no editorial do seu primeiro número, publicado em 1913.

Um bom exército é uma escola de disciplina hierarchica, que prepara para a disciplina social; e é, ao mesmo tempo, uma escola de trabalho, de sacrificio e de patriotismo. Um exercito bem organizado é uma das creações mais perfeitas do espirito humano, porque nelle se exige e se obtem o abandono dos mesquinhos interesses individuais, em nome dos grandes interesses collectivos; nelle se exige e se obtem que a entidade *homem*, de ordinario tão pessoal e egoista, se transforme na abstracção *dever*; nelle se exige e se obtem o sacrificio do primeiro e do maior de todos os bens que é a *vida*, em nome do principio superior de *pátria*. (Revista *A Defesa Nacional*, n.1, Rio de Janeiro; 10 Out. 1913. In: HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1978, p.806).

Ao longo da década de 1910, oficiais que não haviam estagiado na Alemanha foram aderindo ao grupo dos “Jovens Turcos”. Mas, com o advento da Primeira Guerra Mundial e a

declaração de guerra do Brasil à Alemanha, em outubro de 1917, houve um natural afastamento em relação àquele país. Em 1918, foram tomadas providências para continuar a renovação do ensino militar na Escola Militar do Realengo. O Ministro da Guerra, general Alberto Cardoso de Aguiar, abriu um processo de seleção para um quadro de instrutores naquela Escola. Esse grupo de instrutores ficou conhecido como “Missão Indígena” e assumiu boa parte da estrutura de ensino militar do Exército. De acordo com Fernando Rodrigues (2008), o nome “Missão Indígena” provavelmente estava relacionado à tentativa de se legitimar um grupo de instrutores nacionais partidários do estabelecimento de uma cultura militar própria do Brasil, embora ainda tivessem como base de sustentação doutrinária o aprendizado no Exército alemão.

Marcus Fernandes Marcusso (2012, p.124), que estudou a Escola Militar do Realengo do ponto de vista da formação militar, destaca que os ex-estagiários do Exército Alemão, os fundadores da revista *A Defesa Nacional* e os instrutores que faziam parte do que viria a ser denominada “Missão Indígena” não eram exatamente as mesmas pessoas, mas sim, constituíam um grupo mais amplo que comungava a “mesma concepção de educação militar e os mesmos desejos de reforma, modernização e profissionalização do Exército Brasileiro”. Assim, a alcunha “Jovens Turcos”, inicialmente dada aos jovens estagiários do Exército alemão, foi gradativamente atribuída a um grupo mais amplo.

José de Lima Figueirêdo (1945, p.143-144), ex-aluno do Realengo, escreve que a “Missão Indígena” deu “um sangue novo aos futuros oficiais, educando-os e instruindo-os na esclarecida senda da escola do sacrifício e do cumprimento do dever a todo custo” e que quase todos os alunos adquiriram um “sadio fanatismo pela profissão escolhida” e, ao concluírem o curso na Escola, “eram magníficos instrutores – fortes, compenetrados, bem formados em tudo que dizia respeito ao coração, ao cérebro e ao espírito”.

Na tentativa de continuar o aperfeiçoar o Exército, o governo brasileiro promoveu a vinda da chamada Missão Militar Francesa. Segundo Alfredo Malan (1988), a Missão teve várias fases e atuou no Exército brasileiro de 1920 a 1940; fora contratada para “modernizar” o Exército, organizando-o e instruindo-o. Ainda segundo Malan, era necessário que se começasse pelas escolas, nas quais se administrariam ensinamentos de forma a criar uma unidade de doutrina assentada nos métodos de trabalho e nos regulamentos. Porém, foi a partir de meados da década de 1920 que a Escola Militar do Realengo passou a sentir a influência da Missão, com o desenvolvimento de atividades voltadas para a prática militar, incluindo exercícios noturnos e outros de longa duração, que puderam dar uma amostra de uma ação real e da conseqüente fadiga para a tropa. Em 1929, foi criado o cargo de Diretor do Ensino Militar.

De acordo com Lima Figueirêdo (1945, p.145), a Missão Militar Francesa conseguiu “infundir uma unidade de doutrina – a fada misteriosa que coordena todos os esforços dos combatentes na direção da vitória” e que os franceses não simplesmente transplantaram sua doutrina, mas, sim, a partir das condições geográficas, humanas, históricas e psicológicas, ajudaram a criar uma doutrina militar brasileira. Ainda sob o influxo da Missão Francesa foram criadas mais escolas especializadas: Escola de Intendência, Escola de Veterinária (foi ampliada), Escola de Educação Física, Escola de Saúde, Escola de Aviação Militar.

Do ponto de vista que neste trabalho se tenta compreender a formação de alunos nas escolas militares, parece que o discurso mítico se mantém, agora não mais expressando a ideia de um soldado-cidadão, preparado por uma “suculenta educação científica” para exercer seu papel de militar, mas um soldado-profissional, que atingirá a “glória militar” com outras habilidades e valores, como força, coragem, disciplina, abnegação.

Entretanto, embora houvesse um efetivo esforço por um ensino prático-profissional e a direção da Escola Militar do Realengo mantivesse um rígido controle disciplinar sobre os alunos e também sobre os docentes e instrutores de forma a evitar desvios curriculares, a Escola acabou se envolvendo em questões políticas. A eclosão da Grande Guerra implicou em crescimento de importância do Exército no contexto político nacional. Na década de 1920, intensificou-se a disputa eleitoral entre as oligarquias que disputavam o poder federal e a Escola acabou sendo tomada pelo clima revoltoso que se intensificava em boa parte das fileiras do Exército. Assim, a 5 de julho de 1922, a Escola Militar aderiu ao movimento armado para impedir a posse do presidente eleito Artur Bernardes.

Como a historiografia já apontou (CARVALHO, 1985; CASTRO, 2002; HOLANDA, 1985; SODRÉ, 1965), a Escola Militar do Realengo passou por período crítico de 1922 a 1930, quando muitos alunos e instrutores foram atingidos por punições, em decorrência de adesão a movimentos políticos. No início da década de 1930, porém, a formação de oficiais passou por uma reorganização que incluiu a reelaboração de mitos, ritos e tradições que perduram até hoje. Destacou-se nesse processo o coronel José Pessôa, que assumiu o comando da Escola Militar, em 1930. Este comandante restabeleceu o título de cadete; introduziu os uniformes históricos e o espadim de Caxias, cópia fiel em escala, da espada do Duque de Caxias; criou o Corpo de Cadetes com respectivo estandarte.

Esses elementos serão analisados especificamente no último capítulo da tese. Por enquanto, basta ressaltar que são percebidas expressões míticas tanto nos argumentos daqueles que defendiam a formação de um “oficial científico”, quanto nas defesas daqueles que apoiavam uma “mentalidade” estritamente militar dentro dos institutos de ensino. José Campos

Aragão, ex-aluno da Escola Militar do Realengo, destaca o ano de 1931 como “um novo marco na história da Escola Militar”, devido às reformas promovidas pelo coronel Pessôa. “Foi um reformador consciente. Não se cingiu somente às reformas materiais. Revolucionou a própria mentalidade reinante ali, melhorando, assim, o padrão de vida e a mentalidade do cadete de Realengo.” (ARAGÃO, 1959, p.235).

Outro ex-aluno – agora da Escola de Guerra (de Porto Alegre) – registra o seguinte:

O regulamento de 1905, do qual nos alimentamos na nossa mocidade, foi satirizado, recebendo a alcunha de “alfafa”, que lhe foi dada pelos que continuavam a crer que o título de doutor, que êle aboliu, era mais honroso do que o de oficial do Exército. Abençoada forrageira! Ela não só alimenta o paciente luar, o grande cooperador da civilização cujos últimos fulgurantes lampejos estamos assistindo, como pode figurar entre os manjares dos deuses, depois que inspirou tantas idéias sadias e tantas dedicações sem limites ao serviço da pátria. (CIDADE, 1961, p.96-97).

Noções de honra, sacrifício, grandeza, dentre outras, pertencem ao campo mítico. Eram percepções constituídas a partir de valores já existentes, mas também das apropriações que os alunos faziam desses elementos. Defensores da pátria e cooperadores da civilização eram papéis míticos que muitos assumiam. A divergência era o entendimento de que uns exerceriam tal papel pelas ideias e outros pelas armas. Mas, a forma não importa tanto para o mito. O que vale mais é a mensagem que ele transmite.

CAP 3 – SER ALUNO NAS ESCOLAS MILITARES

Parece que foi ontem e no entanto foi em 1902, isto é, há 32 anos bem contados, que deixei a pacata casa paterna, para mergulhar no turbilhão da vida militar daquela época. (...) Ao atravessar a soleira do largo portão da Escola, tinha-se a impressão perfeita de haver penetrado numa casa de doidos: ‘veteranos’ saltavam sobre os recém chegados como um bando de tigres bravios e tal força tinha essa tradição coimbrã em nossa vida acadêmica, que os próprios parentes, separados entre castas de veteranos e bichos, em regra se desconheciam.

CIDADE, Francisco de Paula. In: *Cadetes e alunos militares através dos tempos*, Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961, p.85.

Aos dezessete anos Francisco de Paula Cidade ingressou na Escola Preparatória do Rio Pardo, interior do Rio Grande do Sul. Era o ano de 1902. Décadas depois escreveria suas memórias daqueles tempos de escola, registrando que deixara a pacata casa paterna para ingressar na vida militar. Veja-se, a seguir, um pequeno trecho dessas lembranças, no que se refere à entrada pelo portão principal da Escola Militar:

Ao atravessar a soleira do largo portão da Escola, tinha-se a impressão perfeita de haver penetrado numa casa de doidos: ‘veteranos’ saltavam sobre os recém-chegados como um bando de tigres bravios e tal força tinha essa tradição coimbrã em nossa vida acadêmica, que os próprios parentes, separados entre castas de veteranos e bichos, em regra se desconheciam. (CIDADE, 1961, p.85).

Nessas memórias, Paula Cidade comenta as primeiras impressões sobre a escola, como a “ordem” que recebeu de um aluno veterano para “vestir as calças e desinverter o casaco que estava ao avesso”, ou seja, usar o casaco invertido e tirar as calças (sua sorte era que estava de ceroulas) para andar pelo pátio da escola. À primeira vista a escola militar só podia ser mesmo uma “casa de doidos”. “Um começo de vida” é a frase utilizada por Paula Cidade para se referir ao ingresso na escola militar. É uma expressão bastante significativa, sob a perspectiva mítica. Como se o mundo familiar não mais existisse e a origem do que Francisco era, como ser vivente, estivesse agora naquele mundo militar. Ao receber o “número 165” pelo qual passaria a ser chamado em vez do prenome, Francisco comenta que “não era mais gente, era coisa”. Entretanto, depois de registrar as agruras pelas quais passou naqueles tempos de estudante, afirma que se pudesse voltaria à Escola Militar do Rio Pardo, entraria na secretaria “e, sem errar os passos, tão vivos ficaram aqueles acontecimentos de 1902, diria ao secretário, remoçado e com o meu chapeuzinho na mão: vim outra vez assentar praça com destino à Escola...”. (CIDADE, 1961, p.89).

A narrativa acima pode nos ajudar a refletir sobre o que era ser aluno das escolas militares no recorte temporal estudado. Certamente a identidade de aluno passava por uma série de rituais, fossem eles “de passagem” nos termos propostos por Arnold Van Gennep (1978), fossem eles rituais inerentes ao cotidiano das escolas de formação militar. Nesse sentido, o ingresso pelo simbólico portão das armas, a numeração recebida pelos alunos, os trotes, o juramento à bandeira, dentre outros procedimentos constituíam ritos de passagem. Além disso, a rotina diária – regulada por toques de corneta –, a ordem unida e a instrução militar, as formaturas, os uniformes, os gestos, as punições, dentre outros muitos aspectos, configuravam-se em rituais praticados no dia-a-dia. Todos, entretanto, são válidos para ajudar a compreender

a formação nas escolas militares. Assim, ao longo desse capítulo, analisam-se as interligações dos ritos com a constituição de uma identidade de oficial do Exército entre os alunos das escolas militares.

3.1 – Ritos de passagem

O portão das armas constitui-se no acesso principal aos quartéis. É por ali que adentram normalmente os militares, incluindo o comandante, que nesse local recebe as honras regulamentares devidas no momento de sua chegada. É também onde fica a maior parte da equipe de serviço que faz a guarda do quartel, dentre elas a “sentinela das armas” que – cerimoniosamente – toma a posição de sentido ao passar dos praças e apresenta arma (movimento com o fuzil) ao passar dos oficiais. Após o pôr do sol, a sentinela apenas toma a posição de sentido, independentemente a quem é dirigido o cumprimento. Os militares respondem – obrigatoriamente – à sentinela com a continência. Os manuais militares consideram a sentinela uma autoridade “respeitável e inviolável” e o soldado investido de “tão nobre função” deve se portar com “zelo, serenidade e energia, próprios à autoridade que lhe foi atribuída”.¹² É pelo portão das armas que adentram também os visitantes. Cabe à chamada “guarda”, portanto, o controle desses acessos e de tudo que entra e sai dessa respectiva unidade militar, além da segurança propriamente do quartel, da manutenção dos presos e detidos, além de outras funções como o impedimento da saída de praças que não estejam convenientemente fardadas. Transpor esse portão, portanto, era como se fosse adentrar o umbral do mundo militar.

Umberto Peregrino (1956, p.165-167) comenta sua “embriaguez” quando transpôs pela primeira vez o portão das armas da Escola Militar do Realengo, e que ao percorrer inicialmente a escola ia de “deslumbramento em deslumbramento”, pelas salas de aula, olhadas com respeito além de certa intimidação com algumas “expressões matemáticas perdidas nos quadros-negros enormes, desde, talvez, os últimos exames”; e que lhe pareceram “territórios estranhos e temíveis” os alojamentos das Armas, retirados, numa galeria entre dois pátios, “pequeninhas, silenciosas, habitadas por uma espécie sobrenatural, alunos do último ano, artilheiros, cavaleiros...”. A respeito de sua matrícula, Peregrino comenta que se viu diante de um capitão que o declarou matriculado sob o número 495 – pronunciava-se “quatro noventa e cinco” –, e

¹² Toma-se aqui como base o RISG (Regulamento Interno e dos Serviços Gerais), historicamente utilizado no Exército, e que teve como precursor o regulamento baixado pelo Duque de Caxias, em 1876, para organizar a vida nos quartéis. Esse “avô” do RISG é o “Decreto nº 6.373, de 15 de novembro de 1876 - Approva o Regulamento para a disciplina e serviço interno dos corpos arregimentados do exercito em quarteis fixos” e pode ser conferido na **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1876, p.1087, v. 2. Acervo do Arquivo Histórico do Exército – AHEx.

lhe deu logo em seguida uma licença escrita para ficar fora da Escola até o dia seguinte. “Com que gosto, mesmo a paisano, me profilei diante do capitão: – Sim senhor!”. Mais adiante, Peregrino (1956, p.171) registra que “depois de destruir as minhas ilusões, a Escola ia desmantelando o meu orgulho. Eu chegara como conquistador e estava destroçado”.

Provavelmente, esse “desmantelamento” decorria da pesada rotina diária que os novatos tinham de enfrentar, incluindo o serviço de guarda ao quartel e os estudos, mas também os trotes, a rudeza do tratamento de alguns superiores, as punições, a saudade da família, dentre outros aspectos que iam conformando um novo eu social, referido agora não mais pelo prenome, mas por um número. Para alguns alunos o número significava não ser mais gente, para outros tantos era um orgulho. Havia, portanto, múltiplas formas de apropriação dele. Em geral, porém, o número significava parte de uma nova identidade. Era assim que seriam chamados, principalmente no período inicial. Além disso, os alunos seriam identificados pelos respectivos números ao longo do curso de formação e, mesmo depois de formados, por exemplo, nas reuniões de turma, usariam voluntariamente esse número para se referir a si próprios ou a colegas de escola.

Lobo Vianna (1961, p.63) afirma que “o cidadão transmutado em soldado perdia a própria personalidade para ser uma simples expressão numérica, um ou mais algarismos. Não era o Sr. Fulano, mas o número 25 ou 107 ou 264 de tal companhia de tal batalhão”. Ao que parece, apesar de servir a fins práticos na rotina da caserna, como facilitar a identificação do material individual e o controle de faltas, o número funcionava também como uma marca identitária. No “teatro institucional”, valendo-nos aqui do conceito em Goffman (2008), o número funcionava como instrumento para uma espécie de mortificação do eu familiar dos alunos, além de marcar a transição para o mundo militar. Nesse processo, enquadra-se outro aspecto ritual: a prática do trote.

Inúmeras narrativas sobre trotes são encontradas nas memórias escritas por ex-alunos das escolas militares. A título de exemplos, citamos algumas: Demerval Peixoto (1960, p.175) comenta casos de trotes, como o cadete veterano de nome Getúlio Dorneles Vargas, que “caceteava o cadete calouro de nome Eurico Gaspar Dutra”, mandando-o que lhe contasse, detalhadamente, e por muitas vezes seguidas, os aspectos e pormenores da viagem que o calouro fizera do Mato Grosso ao Rio Grande do Sul em direção à escola; José Campos de Aragão (1959, p.32) cita o caso de um relógio que foi inúmeras vezes rifado pelos “augustíssimos” (como se autodenominavam os alunos veteranos), sendo os bilhetes adquiridos compulsoriamente pelos “bichos” (como eram denominados os alunos novatos); detalhe é que o objeto rifado não era o relógio propriamente dito, mas apenas uma imagem de um relógio de

coluna que ficava num dos pátios da escola; Afonso Monteiro (1961, p.51) comenta sobre o “código dos bichos”, no qual o primeiro artigo dizia que “todo o bicho tem o direito de não ter direito à coisa alguma”.

Enfim, os trotes aplicados iam desde colocar um “bicho” a seu serviço, por exemplo, lustrar os sapatos de um aluno veterano (com a graxa do próprio “bicho”) até “confiscar” a sobremesa dos novatos; muitas vezes os trotes eram aplicados com brutalidade, incluindo espancamentos. Francisco de Paula Cidade (1961, p.115-117) narra um caso de um trote contra um aluno novato na Escola de Rio Pardo. Era um “esquisitão” no modo de andar, na fisionomia, nos cacoetes e na timidez excessiva. Acharam-no parecido com um animal da Austrália e lhe puseram o apelido de Canguru. Virou alvo de trotes intermináveis e era coagido a andar aos pulinhos pelo pátio da Escola, imitando o animal australiano. Paula Cidade registra ainda que, após alguns meses, os trotes iam desaparecendo até que, após os exames de habilitação, havia uma cerimônia de passagem dos alunos da condição de “bichos” para veteranos honorários. Era uma espécie de ritual – chamado de “desinfeta” – no qual os veteranos, munidos de toalhas molhadas, formavam duas longas fileiras que se postavam uma de frente para a outra, formando um corredor estreito pelo qual deveriam passar os “bichos”, a fim de serem pesadamente fustigados. Terminada a sessão, havia um enorme alarido em que se confraternizavam veteranos e honorários, culminando com o “tradicional ‘caroço’, dança de homens com homens”. Sobre o caroço, Afonso Monteiro (1961) comenta que na Escola Militar da Praia Vermelha era uma dança muito rudimentar, mas que servia como uma espécie de treino para os alunos que depois iam figurar nos salões dos clubes cariocas.

A partir desses exemplos de trotes, algumas perguntas se colocam: qual o sentido do trote? Por que alunos veteranos aplicavam os trotes com tanta veemência e por que os alunos novatos em geral se sujeitavam a essa prática? E, qual era o posicionamento das diretorias das escolas militares frente a tudo isso?

Institucionalmente, o trote era reprimido. A documentação formalmente produzida pelas escolas militares mostra isso claramente. Na Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha), por exemplo, muitos alunos foram desligados devido a esse tipo de prática. Isso pode ser ilustrado com os casos dos alunos Cezar de Paula Faria, Raul Corrêa de Britto, Armando Sales e João da Costa Xavier, que foram excluídos “do estado efetivo deste corpo por ter sido a sua matrícula trancada (...) devido ao indecoroso desacato que sofreu um aluno recém matriculado (...)”. (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Abr. 1896). Já os alunos Antonio Ferreira Lima, Manoel Zacharias Henriques e Nelson Gomes da Luz ficaram presos por vinte dias na Fortaleza de Santa Cruz (RJ) por ter obrigado o “alumno Isidro Moreira Soares de Oliveira a

tomar banho depois das 11 horas da noite do dia 20 do corrente do que resultou a esse alumno baixar a enfermaria (...)" (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Abr. 1897). Outro exemplo de repressão institucional contra o chamado "trote" foi o caso do aluno Armando da Rocha Paranhos, "preso por 15 dias em Santa Cruz por ter tomado parte saliente numa violencia aplicada a um aluno recém matriculado, constringendo-o a tomar banho de mar após o almoço, o que ocasionou (?) physicos sufficientes para fazel-o baixar a enfermaria". (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Abr. 1897).

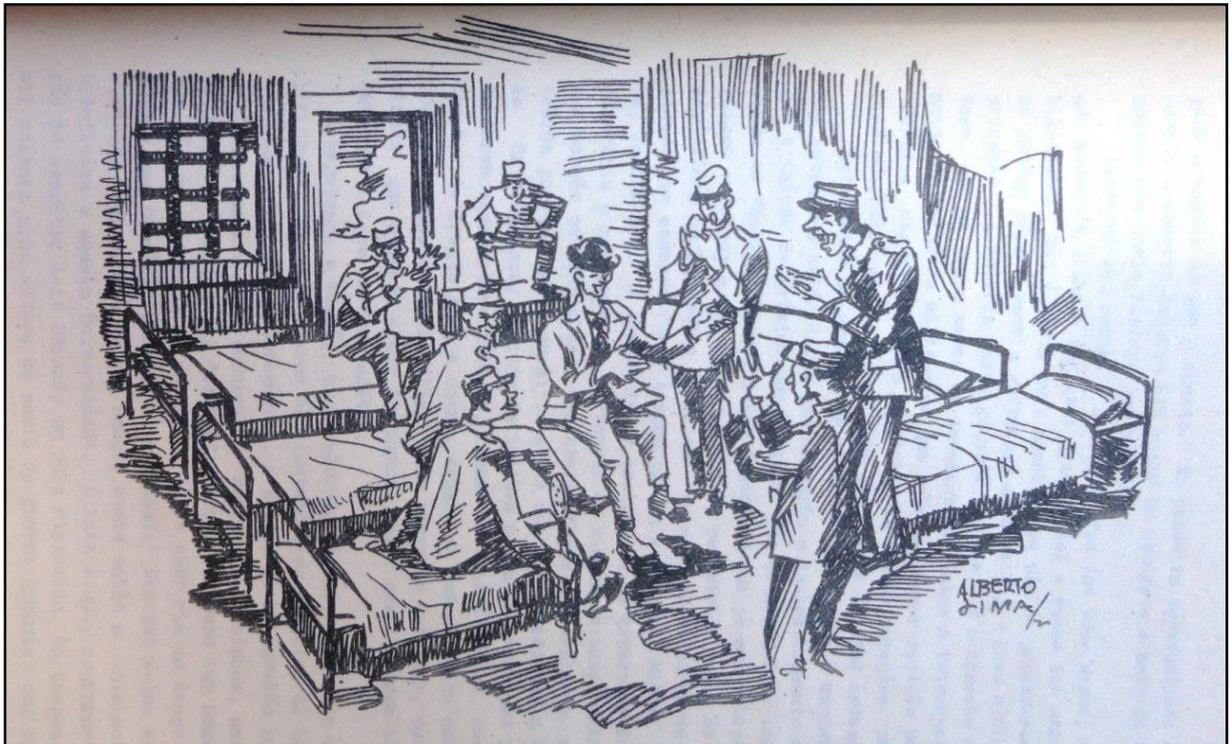


Figura 9. Aspectos de um trote: o pobre bicho a desmanchar-se num rabicho infernal, sob tremenda vaia de um grupo de veteranos. Ou vai, ou racha! Desenho de Alberto Lima. In: CIDADE, Francisco de Paula. *Cadetes e alunos militares através dos tempos* (1878-1932). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

Arnold Van Gennep (1978) decompõe os ritos de passagem em pré-liminares, liminares e pós-liminares. Tal abordagem ajuda a refletir sobre as narrativas até agora apresentadas. Os ritos preliminares seriam aqueles de separação do mundo anterior. Esta fase, segundo o autor citado, seria a do afastamento do indivíduo de sua situação social anterior. Nesse sentido, os alunos passavam por uma série de acontecimentos que dramatizavam sua entrada na instituição militar: os exames de seleção; o deslocamento para a Escola, geralmente uma viagem, pois a maioria dos alunos vinha de outras cidades e regiões do país; a visão inicial – geralmente grandiosa – do edifício que sediava a Escola; a passagem pelo simbólico portão das armas e as primeiras impressões do interior da Escola.

Os ritos liminares ou de margem se desenrolariam mais ao longo dos primeiros meses ou ano do curso de formação, marcando certa ruptura dos papéis anteriormente desempenhados pelo indivíduo. Poderiam ser, por exemplo, o isolamento na Escola, com saídas liberadas apenas aos sábados; o recebimento de um número pelo qual o aluno passaria a ser identificado; o corte de cabelo padronizado; o uso de uniformes em substituição às roupas civis; a rotina diária obrigatória, com todos os preceitos previstos na vida castrense, como a deferência aos superiores hierárquicos; e, muitas vezes, o enfrentamento de situações humilhantes como os trotes aplicados pelos alunos veteranos, situações essas muitas vezes imprevisíveis. Se por um lado o trote poderia ser engraxar os sapatos dos veteranos, executar uma dança de forma engraçada ou entregar a própria sobremesa do jantar; por outro lado, incluía situações inusitadas, como comprar a rifa de um relógio inexistente ou andar pelo pátio da escola imitando um canguru. Em termos gerais, o sentido e a justificativa dessas práticas estão ligados a um aspecto central na vida militar: dar e cumprir ordens. No caso dos trotes, esse aspecto era levado ao limite, tanto por parte dos calouros quanto por parte dos veteranos. Os “bichos”, ao cumprirem incondicionalmente as esdrúxulas ordens dos alunos mais antigos, chegavam muitas vezes ao máximo da submissão, reduzindo a sua concepção anterior do eu a praticamente nada. Submetendo-se e, ao mesmo tempo, demonstrando que eram capazes de qualquer ação desde que isso lhes possibilitasse num futuro próximo ascender à condição de veteranos.

A fase pós-liminar encerraria o ciclo do rito de passagem. Veterano e novato são dois personagens imprescindíveis nesse processo. Um não pode existir sem o outro. Se por meio dos trotes os veteranos testavam a vontade dos novatos em fazer parte da vida castrense, também colocavam à prova a sua própria capacidade de dar ordens, seja pela possibilidade de recusa do “bicho” em cumprir o ordenado, seja pelo caráter antirregulamentar do trote, pois o veterano corria riscos de ser repreendido pela diretoria, preso e até mesmo desligado da Escola. Nesse sentido, o trote testaria tanto a capacidade de obediência quanto de comando. Além disso, essa fase também pode envolver aspectos de agregação, bem como consolidar a incorporação dos indivíduos no grupo; no caso de narrativas citadas sobre as escolas militares, seria, por exemplo, a “promoção” dos bichos (alunos novatos) a “veteranos honorários” após o ritual do “desinfeta” anteriormente descrito.

Certamente, o trote é prática controversa. Entretanto, a discussão que se coloca aqui não é a polêmica que essa atividade desperta, mas seu caráter ritual no sentido de valores que pode despertar e transmitir. José Campos de Aragão (1959, p.42-45) conta em suas memórias que por meio do trote desenvolvia-se uma espécie de sentimento de solidariedade, de companheirismo e de orientação por parte dos alunos mais antigos. Conta que reagiu ao trote e

lutou com aluno mais antigo; os dois foram repreendidos pelo oficial de dia; mas que, logo após o ocorrido e em lugar reservado, o mesmo oficial lhe contou que havia passado por essa situação à sua época de aluno e lhe deu conselhos sobre o mundo novo que era a vida militar e o sentido do trote; Aragão afirma que, com o tempo, passou “a ver trote sob outro aspecto. Era uma tradição da Escola e não me cabia o direito de querer aboli-lo”. A narrativa de Aragão transparece ainda que sempre houvera certos indivíduos que resistiam a esses aspectos das escolas militares e acabavam isolados e macambúzios. “Muitas vezes prejudiciais ao ambiente de franqueza e camaradagem que devia ali imperar. E se existia profissão que exigisse fraternal camaradagem essa era a de soldado”.

Está-se, talvez, diante do que se poderia chamar de educação informal. Embora não regulamentar, a prática do trote existiu nas escolas militares ao longo do recorte temporal estudado e englobava valores como humildade, obediência, capacidade de mando, companheirismo, dentre outros. Se, por um lado, testava a capacidade de dar e cumprir ordens, por outro lado também evidenciava outro valor referencial na caserna: a lealdade. É certo que havia oficiais transigentes com os trotes, mas, também, era latente a possibilidade de excessos e do comandante da Escola tomar conhecimento de tal prática e, nesse caso, normalmente ocorriam punições. Era necessário, portanto, que os “bichos” fossem leais a essa espécie de tradição dentro das escolas militares e não procurassem denunciar o trote porventura sofrido.

Em geral, os trotes iam diminuindo com o avançar do ano letivo. Os serviços diários, os estudos, os exames – por vezes denominados “carros de fogo” devido ao alto índice de reprovação –, a rotina escolar, tudo ia promovendo uma gradativa integração dos alunos novatos à vida militar. Nesse processo, outro ritual de passagem era o juramento à bandeira, no qual os alunos afirmavam compromissos como honrar e defender a Pátria, respeitar os superiores hierárquicos, cumprir as obrigações militares ainda que com o sacrifício da própria vida. Sobre essas primeiras vivências na escola militar e sobre o impacto sofrido na formação identitária, Umberto Peregrino (1956, p.179) registra que a “Escola não mudou, é claro, mudei eu. Os dissabores não me doíam menos, a diferença é que me encontravam agora aparelhado para enfrentá-los. Entretanto, ainda sofri duramente, quando jurei bandeira”. O sofrimento de Peregrino, esclarece ele em suas memórias, era porque após jurar a bandeira sentiu-se “exilado” do mundo civil. Recorrendo mais uma vez à decomposição dos ritos de passagem proposta por Van Gennep, o juramento à bandeira estaria na transição para a fase pós-liminar. Era, pois, um momento em que o aluno assumia um compromisso legal, mas também afirmava valores simbólicos, como honra e sacrifício, considerados referenciais na carreira militar.

Obviamente que havia múltiplas possibilidades de os indivíduos se apropriarem desses valores. Demerval Peixoto (1960, p.77-78) comenta que o juramento à bandeira muitas vezes não passava de mera formalidade e que inspirava não mais do que a “ameaça preventiva de punição por deveres que fossem esquecidos”. Noutros termos, a questão seria mais de disciplinamento, pois “mostrava-se no quartel a Bandeira ao novel militar e ao mesmo tempo as grades de um xadrez...”. E o juramento à bandeira feito como “promessa de serem bons soldados da Pátria, obedientes às ordens dos superiores hierárquicos e de se estimarem e respeitarem uns aos outros, não despertava uma verdadeira consciência do compromisso”. Note-se, entretanto, que as memórias de Demerval Peixoto transparecem valores que expressam o caráter ritualístico da cerimônia, à medida em que deve haver no juramento à bandeira “uma verdadeira consciência do compromisso”.

É com essa apreensão de valores que outro ex-aluno de escola militar escreve uma carta à sua mãe, na qual comenta o juramento à bandeira – realizado em grupo, ressaltando sentimentos de coletividade e de camaradagem.

Minha Querida Mãe

(...)

Cada dia mais me entusiasmo pela carreira. Juramos bandeira e as solenidades foram motivo de profunda emoção para mim. Creio que jamais esquecerei a entrada em forma da bandeira Brasileira quando pela primeira vez assistia tão emocionante cerimônia. Logo após o comando de “Sentido” do Capitão seguiu-se um minuto de silêncio profundo, que foi depois interrompido pela introdução do Hino Nacional. De baionetas caladas e “Armas Apresentadas” aguardamos em continência, que se findassem os acordes do Hino. Pouco à frente da tropa, desfraldada e cercada pela guarda de honra, a bandeira era açoitada pela brisa da manhã. Um belo e empolgante espetáculo. Marchamos, depois, para o estádio; onde prestamos o solene compromisso perante as altas autoridades do país. (ARAGÃO, 1959, p.122).

Gestos, palavras, hinos, marchas eram parte de uma rígida sequência de procedimentos que dramatizavam o juramento, testemunhado por familiares e autoridades. Promove-se um clima solene. Tudo converge para ressaltar o compromisso dos jovens com valores identificados com a carreira militar. O ritual de juramento à bandeira colocava todos esses aspectos em evidência, atribuía significados a uma profissão, conferia aos alunos um novo lugar: o de militares comprometidos com a Pátria.

3.2 – Ritos cotidianos

A rotina diária nas escolas militares – assim como noutros quartéis – era regulada pelos toques de corneta. Cláudio Moreira Bento (1989), estudioso na História Militar do Brasil, afirma que no final do século XIX o Exército tinha 177 toques de corneta e 26 de clarins, totalizando 203 padrões sonoros diferentes. A alvorada, as chamadas para as refeições, o cerimonial da chegada do comandante, as aulas, a ginástica diária (educação física), o aviso de uma reunião extraordinária, o hasteamento e arreamento da bandeira; enfim, da alvorada ao recolher, a vida no quartel era (e ainda é) regida pelos toques de corneta.

Uma formatura matinal marcava o início do dia na escola militar. Para todas as atividades que envolviam os alunos, entrava-se “em forma”, ou seja, os discentes dispunham-se numa formação composta por colunas e filas, ficando equidistantes um do outro pela medida de um braço, compondo um grupamento de cerca de cem indivíduos, comumente chamado de “companhia”. Em geral, as escolas militares eram compostas por várias companhias, em média três por ano de curso. Por vezes, cada companhia era dividida em três partes; eram os pelotões ou turmas. Havia um aluno, denominado sargenteante, que recebia a responsabilidade de organizar a entrada em forma, anotar os números dos faltosos e apresentar a companhia e as faltas a um oficial responsável. A partir desta formatura matinal, todos os deslocamentos e todas as atividades deveriam ser feitos com esses grupos, o que se constituía em aborrecimento para muitos alunos, como foi o caso de Augusto Fernandes de Barros, preso por oito dias pela “conduta irregular para com o sargenteante de dia” quando este, no deslocamento em forma para o jantar, observou que Augusto conservava-se à retaguarda da companhia e que, ao interpelá-lo, recebeu como resposta que “muito propositalmente deixava de entrar em forma por ser isso uma exigência massante e arbitrária.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 25, 29 Set. 1904).

Se as formaturas e os deslocamentos em forma facilitavam o controle dos alunos ao longo das atividades escolares, também transmitiam valores e comportamentos esperados daqueles que pleiteavam a carreira militar. Ilustra essa argumentação o caso dos alunos João Carlos dos Reis Junior e José Pinheiro Chagas que, além de não comparecerem à formatura, eram reincidentes quatro vezes nessa falta. Por causa disso, o comandante da escola não apenas determinou a prisão dos dois alunos por quatro dias, mas também tornou público por meio da *Ordem do Dia* que tal “fato” só poderia ser traduzido como revelador do “nenhum apreço e importância que ligam esses dois alumnos aos seus deveres (...) o que certamente os coloca numa situação bem desagradável no seio da corporação de que fazem parte.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 322, 21 Maio 1904).

As formaturas, portanto, podem ser entendidas como um ritual na medida em que a essa prática se ligam valores, como o dever de cumprir determinadas regras. Negar-se a isso era ficar numa situação insustentável perante aos demais componentes do grupo. Entretanto, os alunos também eram protagonistas de sua própria história e suas “ações sociais” – usamos aqui a concepção weberiana – dependiam de uma infinidade de variáveis e, por conseguinte, eram imprevisíveis. Vejam-se, como exemplos, o caso de alguns alunos que não desempenharam a tarefa de sargenteante como o previsto.

É repreendido o alumno sargenteante da 3ª companhia, Floro Edmundo Freire, por haver deixado de formar e de conduzir a mesma companhia para o jantar do dia 26, não havendo igualmente apresentado ao official de Estado Maior. São também repreendidos os alumnos sargenteantes da 2ª companhia, Adolpho da Cunha Leal, Raymundo de Oliveira Pantoja, Sebastião Corrêa Fontes, Raul de Mello Müller de Campos e José de Abreu Araujo por terem deixado de mencionar as faltas que se deram para a formatura da parada do dia 27, aliás verificadas não obstante a declaração que fizeram ao subalerno de dia que das respectivas turmas tinham comparecido todos que as constituem. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 327, 31 Maio 1904).

Nota-se na fonte transcrita que ordens foram transgredidas. Floro Edmundo descumpriu um dever considerado importante ao não colocar em forma e conduzir a terceira companhia para o jantar. Adolpho, Raymundo, Sebastião, Raul e José acobertaram faltas dos colegas. Entretanto, o subalerno de dia (tenente) percebeu a ausência dos faltosos e registrou o fato, ocasionando a repreensão dos alunos retrocitados. Aos olhos do comando, foi um ato de indisciplina. Pode-se, porém, deduzir na ação dos alunos sargenteantes outros aspectos como solidariedade, camaradagem, cooperação. Nesse caso, a imprevisibilidade da ação dos sujeitos não diminui o caráter ritual das formaturas. Ao contrário, confirma-o, pois independentemente da atitude tomada, a situação girou em torno de valores.

Outras situações relacionadas às formaturas podem demonstrar qualidades inferidas a uma identidade militar, como o ocorrido com João Manoel Menna Barreto, preso por cinco dias por ter comparecido à formatura vestindo “o seu capote em desharmonia conseguintemente com os seus demais colegas, respondendo inconvenientemente e desrespeitando ao subalerno de dia da mesma companhia” e “que não despiria a peça e que desse parte, quando esse official lhe observou que não poderia permanecer na formatura por tal modo e determinou-lhe que tirasse a peça em questão.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 350, 6 Jul. 1904). Percebem-se aqui outros aspectos importantes, ou seja, a padronização e o uso do uniforme de acordo com o

regularmente previsto. Aqui o diferente é contestado; o comportar-se deve igual aos outros; a individualidade é pressionada a subsumir-se no coletivo.

A farda também era ritualizada e usar corretamente os uniformes, que eram vários e utilizados a depender da atividade, constituía-se em tarefa um tanto laboriosa. Os uniformes eram constantemente verificados e qualquer detalhe poderia acarretar prejuízos aos alunos. Em geral, as escolas militares permitiam a saída dos discentes aos sábados. Antes, porém, era preciso enfrentar a temida “revista de uniforme”. No horário marcado, as companhias formavam no pátio e os alunos eram individual e demoradamente vistoriados. Corte de cabelo, escanhoamento da barba, apresentação do uniforme, postura corporal, tudo era minuciosamente inspecionado. Um pormenor qualquer poderia impedir a saída do aluno para o mundo extramuros, frustrando muitas vezes o esperado encontro com uma namorada.

Na sexta-feira, o meu principal trabalho era limpar o cinto, as charlateiras (que cuidado para que o “Khaol” não manchasse o puro azul-turquesa do cinto, das charlateiras!), engraxar sapatos. Mas, quantas vezes, que contrariedade, o uniforme marcado não era o que eu desejaria. Já a saída não seria tão feliz. E parecia conspiração do demônio, as preferências do comando quase sempre andavam desencontradas das minhas. Em verdade, o conflito estabelecia-se toda vez que escalavam o branco do novo modelo, com cinto, uniforme com que embirrava, achando-me dentro dele sem a devida aparência, mesquinho, quase colegial. Aos sábados, após o almoço, entrávamos em forma já prontos para sair. Vinha o Capitão-ajudante nos revistar. (PEREGRINO, 1956, p.184).

Havia nas escolas militares uma preocupação especial com os uniformes, pois se entendia que eles transmitiam ao mundo extramuros valores internos da instituição, além de estimularem uma autoimagem do indivíduo como militar. Isso se estendia inclusive aos oficiais, sempre vistos como modelos a serem seguidos. O fato é que muitos alunos percebiam os uniformes como capazes de veicular determinadas mensagens. Relatos apontam que os alunos sentiam-se garbosos, fortes e autoconfiantes em suas fardas. José Campos de Aragão (1959, p.94-95) comenta sobre a primeira vez que foi à cidade uniformizado: “A túnica caíra muito bem ajustada. [...] Tomei o boné e levei-o à cabeça. Achei-me outro homem. Tive vontade de ser visto pelos meus”.

A preocupação com a uniformização também se estendia aos professores civis. Considerados oficiais honorários e equiparados a majores e a tenentes-coronéis, os lentes usavam uniformes militares, entretanto com procedimentos diferenciados. Poderiam transpor o portão de entrada da escola em trajes civis e tinham a opção de usar uniformes militares para dar aulas e noutras atividades internas à escola, bem como em atos oficiais. (EMBR, *Ordem do*

Dia, nº 21, 19 Set. 1904). Ressalte-se que essa tradição de docentes civis utilizarem uniformes militares para dar aula iniciou-se com o Regulamento de 1890 se estendeu até as primeiras décadas do século XX noutros estabelecimentos de ensino do Exército.

Não apenas os uniformes transmitiam valores, mas, também, os gestos. Dentre eles, a continência, uma espécie de saudação militar. “Ella é o signal de respeito dado pelo militar individualmente a seus camaradas, - superiores, iguaes ou subordinados, - ás autoridades, á bandeira ou ao hymno nacional, á tropa.” (*RCont*, 1919). Tratar-se-á aqui da continência individual do militar desarmado. Considerada impessoal, ela visava o posto do militar e não a pessoa, devendo partir sempre do menos graduado, tendo o superior, porém, que responder ao cumprimento. O ritual da continência se dividia numa sequência de três partes. Primeiro, a atitude: ao encontrar um superior, o militar deveria ficar de pé e tomar a posição de sentido, ou seja, com os pés unidos, braços estendidos ao longo do corpo e palmas das mãos junto às coxas – às vezes, batiam-se as mãos nas coxas, daí a expressão “bater continência”. Segundo, o gesto: era o movimento “vivo e decidido” de levar a mão direita aberta ao lado direito da cobertura (quepe ou gorro), com as costas para a direita, dedos estendidos e unidos e com o olhar voltado para o superior. Terceiro, a duração: a continência deveria ser feita quando o superior estivesse a cinco passos de distância e desfeita quando o superior tivesse se afastado a três passos do subordinado.

Além dessas três partes, outras situações eram mencionadas para a execução da continência. Por exemplo, se um militar estivesse com um embrulho na mão direita, deveria passá-lo para a mão esquerda para que pudesse prestar o cumprimento; se o militar estivesse sentado em um carro em movimento, deveria fazer a continência, sem se levantar, entretanto, deveria se levantar para fazê-lo se o carro estivesse parado; quando um militar estivesse num bonde, carro de estrada de ferro, hotel, restaurante, sala de diversões e outros locais onde já estivessem superiores seus, fardados, deveria prestar-lhes continência antes de tomar lugar; além disso, enquanto falava a um oficial, a praça deveria conservar-se em continência; nos casos de praças graduados e postos acima, o militar que falava a um superior deveria baixar a mão logo depois de feito o gesto, mas conservar-se na posição de sentido. Muitos outros detalhes eram previstos relacionados à continência e que apontam tal cumprimento como um típico rito militar. Mas quais os possíveis significados da continência?

Essa saudação militar já existia entre os exércitos europeus e foi trazido ao Brasil pelos portugueses sendo, naturalmente, incorporado pelo Exército brasileiro. Ao longo dos tempos sofreu algumas atualizações e influências do modo como era executada noutros exércitos, particularmente o francês e o prussiano. De qualquer forma, é um cumprimento que existe há

séculos nos meios militares. Câmara Cascudo (2003), em seu estudo sobre os gestos, ressalta que a visão vulgar é que a origem da continência está associada à necessidade dos guerreiros medievais em erguerem a viseira do “casco de ferro” (capacete), permitindo a identificação, frente ao rei ou ao general. Porém, Cascudo comenta que teve acesso a um antigo desenho, do tempo do Imperador Tibério, no qual um guarda pretoriano tem a mão na altura da fronte quando passa um centurião. “A mão na têmpora é uma protestação de fidelidade. Promessa disciplinar de obediência.” (CASCUDO, 2003, p.40).

A continência é, pois, um gesto ritual. Transmite valores como lealdade e disciplina, respeito e apreço do militar aos seus superiores, pares e subordinados. Mas, acima de tudo, a continência é uma deferência à hierarquia. A vivacidade e a capacidade de executar essa saudação de acordo com todos os detalhes previstos podem ser uma forma de demonstrar o quanto um indivíduo está imbuído da identidade de militar. E, aos alunos das escolas militares, cabia conhecer e praticar esse ritual. Não fazê-lo poderia gerar punições, como nas situações citadas a seguir, a título de exemplo.

Demerval Peixoto (1960, p.123-124) comenta que certa vez foi preso na fortaleza de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, por aplicar trotes em calouros. Conta que ao chegar à prisão foi levado ao comandante. O previsto – como estava na situação de “cadete-soldado” – era prestar a continência e manter a mão à pala do boné. Entretanto, era uma regalia dos alunos da escola militar baixar a mão após a continência individual. Inadvertidamente, porém, baixou a mão e foi duramente reprimido. “O comandante considerou uma falta grave, o gesto. Mandou fornecer logo a farda de soldado e que o metessem logo no reforço noturno da guarda do ‘portão de cima’. Sentiu-lhe faltar-lhe o chão pétreo do lajedo, ante os gritos do coronel”.

Outra situação envolvendo a prática da continência foi vivida pelo aluno João Candido Pereira de Castro Junior, da Escola Militar do Brasil. Consta que certa vez foi ao gabinete do Ministério da Guerra a fim de solicitar “favores de serviço”, o que não era bem visto. O tenente-coronel Botafogo, que trabalhava no gabinete, interpelou-o e recebeu a continência do aluno. Observou, entretanto, que a permanência do aluno naquele local não era pertinente. Não obstante João Cândido permaneceu na espera e resolveu sentar-se. Não se levantou para prestar novamente a continência quando o tenente-coronel Botafogo por ali passou pela segunda vez. Por conseguinte, o modo “desrespeitoso e inconveniente” do aluno foi comunicado a seu comandante, e João Cândido foi recolhido a Fortaleza de São João “a fim de cumprir o corretivo disciplinar de seis dias de prisão.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 314, 11 Maio 1904).

Essa linguagem de gestos e procedimentos era aprendida pelos alunos dentro das escolas militares e deveria ser praticada em lugares que iam muito além dos muros escolares. Havia um

comportamento esperado porque ele expressava valores identificados com a figura do militar. A padronização de uniformes, gestos e procedimentos também fica evidente quando se abordam as formaturas específicas dos serviços diários. Os serviços de escala aos quais os alunos concorriam – com duração de vinte e quatro horas – compreendiam as tarefas que no cotidiano da caserna ficavam a cargo de soldados e praças graduadas, por exemplo, a função de “sargenteante”. Isso tinha certo caráter pedagógico, pois, quando se formassem, os alunos, agora na condição de oficiais e atuando em quartéis, teriam também como tarefa chefiar equipes de serviço; necessitavam, portanto, conhecer bem as atividades previstas para serem exercidas por seus subordinados. Isso incluía mesmo as atividades consideradas mais leves, como o serviço de “plantão da hora”. Consistia em ficar-se de pé, na porta do alojamento, “tendo como instrumentos apenas uma vassoura e um apito. Aquela destinava-se a limpeza dos detritos nas proximidades e o apito para dar sinal de aproximação de algum oficial e do comandante.” (PEIXOTO, 1960, p.129).

A equipe que iniciava o serviço formava um grupamento específico. Aqui a carga simbólica era ainda maior do que nas formaturas diárias normais. Havia um cerimonial específico para assumir o serviço, que ia desde a revista de uniforme até gestos em deferência ao terreno no qual se estava pisando. Tudo era organizado por um oficial com o auxílio de alunos na função de sargenteantes. Faltas e atrasos não eram tolerados. A apresentação pessoal – postura e uniforme – tinha que ser modelar. Estar de serviço não era apenas cumprir uma escala, portar armas e munições, mas uma espécie de “missão” na qual não se admitiam fraquezas, indolências, desatenções ou indisciplinas. Tudo tinha um caráter exemplar. Considerava-se o serviço um palco privilegiado para se exercer o papel de militar.

Ao que parece, entretanto, a atuação no serviço apresentava muitos percalços. Verificando a documentação institucional produzida pelas escolas militares, facilmente o pesquisador se depara com casos de punições decorrentes de faltas cometidas no serviço. Alguns exemplos: Alfredo de Hollanda Cunha foi preso por oito dias “pelo procedimento incorreto e pouco atencioso para com o serviço” (EMC, *Escalas e Alterações*, Abr. 1895); Octavio Montezuma foi preso por 8 dias “por ter desrespeitado ao oficial, quando este lhe advertia que estava portando-se inconvenientemente no serviço” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Abr. 1896); Othon de Oliveira Santos foi preso por seis dias “por ter desrespeitado o inferior de dia” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Maio 1896); Arthur Moreira Lima foi preso por oito dias “por não ter sabido manter-se no cargo de inferior do dia insultando aos alunos que o haviam maltratado” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Maio 1896); Jose Joaquim Puget foi “recolhido a Fortaleza de Santa Cruz preso por 15 dias por ter maltratado com palavras obscenas o

sargenteante da companhia.” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Maio 1896); Bernardo de Mello Castelo Branco foi preso por oito dias “por ter pela segunda vez deixado de entregar a parte de dia da companhia mostrando assim ser desidioso no cumprimento de seus deveres” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Nov. 1896); Henrique Bandeira de Lima Coutinho foi preso por seis dias “por ter faltado á guarda, não sendo a primeira falta que comete” (EMC, *Escalas e Alterações*, Maio 1897); Jose Bento Thomaz Gonçalves foi preso por oito dias “por haver comparecido desuniformizado para o serviço e provocado discussão com um oficial.” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Maio 1897).

Poder-se-iam encher páginas e páginas com casos de punições decorrentes de atuações consideradas impróprias nos serviços de escala, mas os exemplos listados já são suficientes para ilustrar como certos valores militares transpassavam essas atividades de escala. Havia uma conduta esperada. Disposição e entusiasmo; rígido cumprimento das ordens e dos horários; atitudes enérgicas, mas, também, respeito no trato com os pares, subordinados e superiores; uso de linguajar adequado; capricho com a documentação a ser emitida no serviço; especial zelo com o uniforme; eram, enfim, aspectos comportamentais e valorativos que ritualizavam os serviços de escala.

Os ritos também estavam presentes em várias outras práticas na rotina diária das escolas militares. Nas salas de aula e nas instruções, por exemplo, deveria haver uma deferência aos professores e instrutores. Os alunos se levantavam, perfilavam-se e eram apresentados por um de seus pares aos mestres quando estes entravam na sala. Ali também eram esperadas atitudes identificadas com o “ser militar”. Atuar fora do convencional levava os alunos a sofrerem punições. Perturbações nas aulas, comportamentos desatenciosos para com os professores, agressões verbais e físicas aos colegas e às vezes aos guardas são registros facilmente verificáveis na documentação produzida pelas escolas militares, peculiarmente nas *Escalas de serviço e alterações de alunos*. Um pequeno exemplo: o aluno Carlos Eugenio Chauvin certa feita apresentou-se “a paisano” em sala de aula; ao ser chamado a atenção pelo professor, respondeu que “na aula não acata a hierarquia militar” (EMC, *Escalas e Alterações*, Ago. 1895). O resultado foi a repreensão pública do aluno – frente à coletividade da escola – pelos “maus modos” apresentados. Tal situação demonstra duplamente a noção de modelo a ser seguido, característica dos mitos e dos ritos. Por um lado, houve a punição devido ao desrespeito às regras da instituição a qual o aluno voluntariamente fazia parte; por outro lado, sua punição foi publicizada de forma a exemplificar o que não seriam modos esperados de um militar.

Nos exames, particularmente para promoção aos anos seguintes, não apenas se avaliavam conhecimentos, mas, também, transmitiam-se valores. Embora os regulamentos das

escolas militares tenham sofrido várias revisões no final do século XIX e início do XX, pode-se perceber, no que se refere aos procedimentos relativos aos exames, uma constante preocupação quando à idoneidade dos testes. Para tanto, as escolas militares tomavam precauções que iam desde medidas práticas até medidas que apelavam para o campo dos valores militares.

Assim, havia uma série de procedimentos com relação aos exames, como a definição e sigilo dos pontos a serem avaliados, e o sorteio desses pontos no caso das provas orais; o papel distribuído para as respostas deveria ser rubricado pela comissão examinadora em todas as folhas, previamente carimbadas pela secretaria; o controle do tempo nas provas orais, marcado com uma ampulheta visível a todos que estivessem na sala onde ocorria a avaliação. Além disso, era muito mal visto o aluno que procurasse se aproximar dos professores a fim de conseguir algum benefício nos exames. Esses alunos recebiam apelidos pejorativos dos colegas, como “corredor”. Prestar-se a esse tipo de atitude era desmerecer valores considerados pelos demais colegas como caros ao oficialato militar. Campos de Aragão (1959, p.301) comenta em suas memórias que “ser ‘corredor’, isto é, insinuar-se junto aos professores ou oficiais, era rebaixante e, mesmo, indigno, aos que ambicionavam as funções de mando”.

Faltas injustificadas aos exames geravam reprovações, como ocorreu com José Raymundo Guimarães Padilha, que “deixou de comparecer para tirar o ponto da prova oral de *Mechanica e Astronomia*.” (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Fev. 1896). Por outro lado, supostos abusos dos professores nos exames poderiam gerar reações inusitadas por parte dos alunos, como ocorreu certa vez na Escola Militar do Brasil por causa de uma “sabatina de *Chimica*”. Aconteceu o seguinte: no dia marcado para um exame de *Química*, muitos alunos procuraram o serviço médico do estabelecimento de ensino logo antes da prova. Alegaram não estarem se sentindo bem, dores, enfim, sintomas de uma moléstia não reconhecida pelos médicos na anamnese feita. Ao tomar conhecimento do ocorrido e declarando sua “estranheza do facto”, o comandante da escola deu ordens para que o caso fosse apurado a fim de que as possíveis irregularidades fossem sanadas.

Este facto merece alguns reparos deste Commando por julgal-o de todo irregular e digno de censura. Com effeito, não absolutamente ser aceito ou sequer fundamentado, e isso só em occasião de sabatina, que tantos alumnos fiquem ao mesmo tempo doentes. Isto não é serio para o alumno que comete uma inverdade, não o é ainda para o corpo medico que encampa a censuravel falta, e muito menos para este Commando com a deixal-a sem correctivo. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 17, 12 Set.1904).

Na apuração feita, verificou-se que havia uma “desharmonia” entre as boas notas tiradas pelos alunos noutras “cadeiras” com os baixos resultados conseguidos em Química, não obstante os “esforços empregados pelos alunos no sentido de demonstrarem seu aproveitamento”. Outra conclusão foi que os “senhores docentes” não estavam respeitando o prazo regulamentar mínimo “que entre duas sabatinas escriptas quaesquer, deve medear pelo menos o espaço de 48 horas”. Por fim, ressaltou-se que havia um único docente da disciplina de Química, estando ele extremamente sobrecarregado “com o ensino que tem que ser ministrado a 190 discipulos, quando se trata de uma materia de natureza toda experimental em que consequentemente o estudo feito deste ponto de vista deve predominar sobre o simples preleccionamento theorico e especulativo”, tornando-se, portanto, muito difícil para o “lente cathedratico [...] acompanhar o progresso e desenvolvimento de cada um no tocante as provas.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 27, 1º Out.1904).

Ao que parece, a atitude dos alunos foi uma ação um tanto arriscada para protestar contra a rigidez de um professor e, provavelmente, contra o seu método de ensino. Vale destacar que a solução do comando da escola para esse caso foi a nomeação de outro professor, não para ajudar o que já estava ministrando a disciplina de Química, mas, sim para substituí-lo. Mas, além disso, a situação evidencia como certos valores estavam presentes na leitura de mundo daqueles sujeitos. O comandante interpretou que a artimanha dos alunos para protelarem o exame era não apenas irregular, mas algo “digno de censura”, e que não era deveria ser do feitio dos alunos cometerem inverdades, ou seja, mentirem que estavam doentes para se esquivarem de uma atividade prevista. Não obstante a rejeição que os discentes tinham do professor de Química e a sua substituição por outro mestre, a *Ordem do Dia* que publicou esse ato administrativo trata seus alunos como “discípulos”. Tem-se aqui um indício de que o ensino nas escolas militares por vezes era visto como uma transmissão de ideais, valores, crenças. Na prática, talvez esse não fosse exatamente o caso do catedrático de Química, acima referido. Porém, muitos professores das escolas militares transpareciam esse papel. Benjamim Constant, por exemplo.

[...] a aula de Benjamim Constant corria frouxa [não havia cobrança de chamada], pois o ilustre filósofo achava que o aluno era livre e não podia ser forçado à frequência. O ajuste de contas era no final do ano. Não tenho a pretensão de descrever uma aula de Benjamim, apenas direi que era para lastimar que todo estudante daquele tempo, fôsse de direito, de medicina, engenharia ou farmácia, não tivesse Benjamim como professor. Nêle se concentrava o saber e a envergadura moral do homem de bem, com todos os seus inestimáveis atributos. (CIDADE, 1961, p.52).

Na fonte acima transcrita, pode-se perceber o entendimento do professor como um modelo de conduta. Benjamim Constant não se preocupava em conferir a frequência dos alunos em sala. Cada discente seria livre para decidir suas próprias ações, desde que fosse responsável por elas. Há um ideal de virtuosidade em tal entendimento. Interliga-se a isso uma “moral do homem de bem”. De certa forma, são valores universalmente norteadores de comportamento, embora não sejam noções objetiváveis, estabelecendo-se muito mais no campo dos princípios.

Saindo um pouco da sala de aula e indo para o ambiente das instruções militares, outro aspecto a ser ressaltado no que se refere à formação militar ligada ao campo da ritualística é a ordem unida. De acordo com o Exército brasileiro (MD, *Ordem Unida*, 2000), a ordem unida é atividade que 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 como um esforço para demonstrar a disciplina militar, ou seja, a situação “de ordem e obediência que se estabelece voluntariamente entre militares, em vista da necessidade de eficiência na guerra”. Ainda pelo mesmo documento, são os objetivos da ordem unida: a) Proporcionar aos homens e às unidades, os meios de se apresentarem e de se deslocarem em perfeita ordem, em todas as circunstâncias estranhas ao combate; b) Desenvolver o sentimento de coesão e os reflexos de obediência, como fatores preponderantes na formação do soldado; c) Constituir uma verdadeira escola de disciplina; d) Treinar oficiais e graduados no comando de tropa; e) Possibilitar, conseqüentemente, que a tropa se apresente em público, quer nas paradas, quer nos simples deslocamentos de serviço, com aspecto enérgico e marcial.

Apesar de a ordem unida ser regulamentada, a intensidade e a frequência com que era praticada variavam de acordo com cada escola militar. De qualquer forma, a ordem unida sempre esteve associada a certas noções, como coesão, imponência, ordem, obediência, entusiasmo, inerentes à formação militar, constituidoras de uma tradição e motivadoras do chamado “espírito de corpo” (atividade coletiva). A prática da ordem unida era também uma espécie de laboratório para se treinar a altura e intensidade da “voz de comando” (expressão verbal da vontade do comandante do grupo). Campos de Aragão (1959, p.84) registra em suas memórias esse tipo de instrução militar.

A turma de cadetes do terceiro ano de infantaria surgiu da galeria central. Vinha comandada por um Oficial. O ritmo de cadência, a perfeição da uniformidade, os movimentos de braços eram surpreendentes para nós. Propositadamente, os pelotões haviam sido colocados para presenciar o espetáculo, como podíamos chamar, a apresentação que se seguiu. Precisão

absoluta na batida dos calcanhares, no momento do alto, com uma maneira curiosa de colar as mãos às coxas. Dir-se-iam estátuas, agora, depois que pararam, aqueles rapazes do terceiro ano. Prosseguiu o Tenente dando comandos de “ordem unida”, de modo a que pudéssemos aquilatar o alto grau de treinamento dos cadetes veteranos.

Percebe-se que a ordem unida podia ganhar nuança de espetáculo. E, entende-se aqui, que isso era proposital. Os alunos veteranos mostravam não apenas o que fazer, mas, também, que sabiam fazer com perfeição. Era o modelo a ser seguido pelos que assistiam à demonstração. Seus movimentos surpreendiam pela harmonia, fosse ela pela uniformidade dos gestos ou pela imobilidade que lembrava estátuas. Na sequência desse treinamento, os pelotões de alunos novatos eram divididos em pequenas turmas e entregues aos terceiranistas para que eles ministrassem a ordem unida.

Geralmente, essas atividades duravam quase toda uma manhã ou uma tarde, com intervalos de dez minutos a cada hora. A busca de movimentos perfeitos gerava incontáveis e extenuantes repetições. Por conseguinte, isso demandava muito tempo e exigia dos grupos um esforço razoável. Os pés ficavam fustigados pelos impactos contra o solo, os quadris ardiam avermelhados devido às batidas intensas das palmas das mãos nas coxas, a coluna vertebral quedava dolorida. Quando a ordem unida era com arma (fuzil), as dificuldades eram ainda maiores. Agora, outros movimentos impunham carga aos cotovelos e ombros; os dedos deviam pressionar partes diversas da arma, a depender do movimento executado. Assim, a ordem unida era (e ainda é) entendida, pois, como um exercício privilegiado para se desenvolver autoconfiança no comando e a capacidade de observar erros e corrigi-los. Além disso, um espaço para a formação moral do militar, no sentido deste ser capaz de superar as dificuldades e atender com vigor as ordens, mesmo diante de circunstâncias difíceis.

Seguia-se, assim a rotina diária nas antigas escolas militares. Alvorada, formatura, deslocamentos em forma, serviços de escala, aulas, instruções militares, ordem unida, tudo ia ocorrendo impregnado de prescrições que pretendiam pautar ações e pensamentos identificados com o que deveria ser um militar, mais especificamente um oficial do Exército. Ainda no campo do cotidiano, outro aspecto da vida castrense colocado em relevo era o comportamento às refeições. O cerimonial do comer, portanto, era outro aspecto ritual que tinha destaque.

Os gêneros consumidos pelos alunos eram em geral os seguintes: no café, pão e manteiga no desjejum; no almoço e jantar, arroz, feijão preto, batata, carne, farinha, legumes ou verduras, tendo marmelada ou goiabada de sobremesa; na ceia, pão, manteiga e chá mate. (Cf. EMBR, *Ordem do Dia*, nº 351, 7 Jul.1904). O deslocamento para o rancho (refeitório) era

sempre em forma e apenas nos horários previstos. Havia um toque de corneta para a entrada e outro parra a retirada. Alimentar-se noutros horários não era permitido. O aluno João Gomes Carneiro Junior, por exemplo, foi repreendido por ter entrado no rancho depois do toque de retirada de refeição do almoço, “insistindo para ser servido da mesma refeição, de que entretanto ficou privado por não se tornar mais oportuno segundo as ordens existentes, ser atendida a sua reclamação.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 311, 7 Maio 1904). Nas refeições, ainda que nas noturnas, como a ceia, os alunos deveriam estar com o fardamento completo e alinhado. Comportamentos fora desse padrão eram punidos, como ocorreu com João Duarte de Oliveira, que ficou preso por oito dias porque compareceu à ceia “a paisana, transgredindo as reiteradas ordens do comando quanto à uniformização dentro da Escola”. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 41, 4 Nov. 1904). Ingressava-se no refeitório em pequenos grupos, geralmente coordenados pelos alunos sargenteantes. Por vezes, havia um aluno “chefe de mesa”. Nesse caso, os alunos deveriam se aproximar das mesas e ficar em pé no entorno delas e atrás das respectivas cadeiras; somente podiam sentar-se ao mesmo tempo, quando todos os ocupantes já estivessem a postos. Os alimentos postos à mesa deveriam ser divididos pelos alunos em porções iguais.

No rancho, assim como em muitos outros espaços da escola, havia um comportamento esperado dos alunos que, basicamente, era seguir as orientações institucionalmente previstas, como adentrar ao recinto em pequenos grupos organizados em fila; dirigir-se à mesa e aguardar em pé a chegada dos demais companheiros; dividir o alimento proporcionalmente. Atitudes fora do preconizado corriam o risco de serem reprimidas, como se pode perceber na fonte transcrita abaixo.

É mandado recolher preso, por cinco dias, à Fortaleza de São João, o alumno praça de pret, sargenteante da 3ª companhia, Pedro Angelo Corrêa, pelo modo desrespeitoso e offensivo da disciplina [...] com que se houve para com o Agente do Rancho, por ocasião do almoço de hoje, dirigindo-se pessoalmente à cozinha para reclamar maior quantidade de refeições para a mesa que era chefe, quando aliás as refeições eram saídas da caldeira [...] e suficientes para que todos os alumnos da mesa fossem regularmente servidos, o que só deixou de dar-se em razão da má distribuição feita pelo referido alumno. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 315, 12 Maio 1904).

Já o consumo de bebidas também tinha um simbolismo, peculiarmente aquelas “espirituosas”, como eram chamadas no final do século XIX, ou seja, de teor alcoólico. Embora beber cachaça, por exemplo, ajudasse a marcar a transição do mancebo para papel de homem-feito, os alunos que fossem flagrados no consumo da bebida eram punidos severamente, em

parte pela ingestão desse tipo de líquido ser terminantemente proibida pelos regulamentos, mas, também porque quando estavam embriagados os alunos geralmente cometiam uma série de outras ações consideradas transgressoras. Habitualmente, as escolas militares registravam em seus documentos diários ocorrências ligadas ao consumo de álcool, como ilustram os casos de Jose Afonso Ramos Garcia, desligado da “Escola, por ter embriagado-se na noite do 5 do corrente, por ter desacatado um official do Exercito, perturbado o sossego publico”, como também, “por se achando preso, ter agredido um seu companheiro que o acompanhava” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jun. 1896); Alfredo Cordeiro Ribeiro, desligado da Escola “por ter, em estado de embriaguez, travado um serio conflito com um seo companheiro e contra uma patrulha [...]” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jul. 1896); Raymundo Pessôa Cavalcante, “foi mandado prender por 20 dias, por ter em estado de embriaguez travado um serio conflito com um seo companheiro.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jul. 1896).

Certamente, muitos desses casos de embriaguez tinham relação com a vida nos estabelecimentos militares de ensino. O vazio provocado pela distância da família, as novas amizades constituídas, o isolamento da caserna e a vontade de conhecer o mundo além dos muros escolares, a pouca experiência de vida dos jovens, tudo contribuía para que nos licenciamentos houvesse alguns excessos, imperdoáveis no ponto de vista das diretorias das escolas. Mariza Peirano (2003), em estudo sobre mitos e ritos, defende que rituais tanto reafirmam quanto questionam uma sociedade ou grupo. Nesse sentido, é plausível considerar o consumo de bebidas alcoólicas pelos alunos como uma ação também interligada à noção de questionamento da vida levada nas escolas militares. Tais atitudes ocorriam normalmente em grupo e, ainda que depois de alguns goles ocorressem agressões aos próprios colegas, havia no ato de beber com os amigos de farda valores de certa forma necessários ao soldado, como companheirismo, intrepidez e, até mesmo, a certa cumplicidade.

3.3 – Comandantes, punições e mundo extramuros

Uma das figuras mais míticas e ritualizadas das escolas militares era a do comandante (coronel ou general), pelo aspecto de representar dois valores básicos de uma instituição militar: a disciplina e a hierarquia. Em última instância, era ele quem mandava aplicar as punições, ao mesmo tempo em que ocupava o posto máximo dentro da unidade militar que comandava. Ao comandante pode-se atribuir um papel central na ordem militar; é para ele que os olhares de todos sempre se voltam nos momentos mais decisivos; seus atos, falas e até gestos são costumeiramente carregados de simbolismo, como transparece Campos Aragão (1959, p.19)

quando descreve suas impressões de aluno novato ao avistar pela primeira vez um general, comandante da Escola Militar do Realengo, achando-o uma “figura imponente, pelo porte e pelo garbo do uniforme”.

A passagem de comando nas escolas militares constitui um bom momento para se perceber como os comandantes desempenhavam o papel de guardiães dos valores esperados pelos que aspiravam à carreira das armas. Nessa cerimônia, alunos, professores, funcionários, militares, autoridades, convidados, um grande público, enfim, presenciava a ritualística de desfiles, hinos, gestos e discursos. Cada comandante mandava redigir uma *Ordem do Dia* especial para ser lida na ocasião. Observe-se, como exemplo, um pequeno trecho da fala do general Carlos Eugênio de Andrada Guimarães ao passar o comando da Escola Militar do Brasil e ao recapitular sua administração naquele:

importante Instituto de ensino tecnico e profissional [...] procurando sempre alliar os rigores da disciplina militar [...] com a equidade [...] nunca esquecendo que aqui vem fazer o preparo profissional e cívico a mocidade briosa e entusiasta á que terá que ser confiada a gloriosa missão de defesa da Pátria. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 371, 16 Ago. 1904).

O novo comandante – general Constallat – por sua vez, manifestou valores similares na sua primeira *Ordem do Dia*, como se percebe no trecho a seguir transcrito.

[...] Finalmente, ainda quanto a propria corporação escolar, formada de moços que vem precedidos das melhores recomendações quanto a sua conducta civil e militar e quanto ao grau de sua educação moral e social, estou firmemente convicto de que não desmentirão esses jovens, que são a esperança de nossa Patria e de nossa classe, os seus honrosos precedentes e que antes saberão afirmar por seus actos inconcussos que, com os ensinamentos das sciencias com que fazem o cultivo de suas intelligencias, tambem aprendem e praticam os nobres impulsos dos espiritos bem constituídos e ainda mais que, com o preparo que aqui recebem para o prosseguimento de sua carreira e para a conquista de um futuro glorioso contraem um compromisso de honra de mostrarem-se zelosos de sua reputação e dignos das colocações que aspiram por esforço proprio e por merecimento real [...] Tenho por norma só empregar os correctivos de ordem disciplinar depois de esgotados todos os recursos suasorios, nos casos de desvios do cumprimento de deveres e nos de transgressões dos preceitos regulamentares [...]. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 1, 16 Ago. 1904).

Nas falas dos comandantes substituído e substituto, nota-se claramente um discurso mítico. Há uma conduta esperada dos alunos, tanto nos meios militares quanto civis. Seriam

comportamentos associados a aspectos morais e sociais, tornando aqueles jovens – futuros oficiais do Exército – personagens sobre os quais se confiavam a “esperança de nossa Pátria”. Por meio da carreira militar, portanto, poder-se-ia conquistar um destino de glórias. Era digno e honroso cultivar o civismo, no sentido de dedicar-se inteiramente ao interesse público; mais do que isso até – defender a Pátria (ainda que não ficasse bem definido como seria isso) constituía uma “missão”. Há algo de sagrado nessas falas, pois o militar é apresentado num certo papel de salvador que transcende o presente e o mundo físico. Viver com essa expectativa significava ter pela frente um futuro glorioso. Noutros trechos das ordens do dia referentes à passagem de comando acima citada, percebe-se a defesa da meritocracia e a mensagem aos alunos para se afastarem do ativismo político. Além disso, são feitas alusões à disciplina escolar, cujo rigor não impediria a justiça e a imparcialidade. De qualquer forma, já no dia seguinte o general Constallat lamentava que no início do seu comando tivesse que punir o aluno Mario Hermes da Fonseca por ter agredido o deputado Alfredo Varela numa discussão política.

Como já se deve ter percebido, as sanções disciplinares faziam parte do cotidiano das escolas e se ligavam aos ritos. Leszek Kolakowski (1981, p.27) defende que “os valores recebidos sob pressão coercitiva da autoridade são sempre transmitidos em sua forma mítica”. Nas escolas militares, a comunicação entre seus integrantes tinha um aspecto codificado, com tudo detalhadamente previsto nos regulamentos e costumes da caserna. Havia uma ordem bem definida das coisas. Descumprir isso tinha um preço, que ia desde a simples repreensão individual do aluno até o seu desligamento da escola. As punições, portanto, funcionavam como uma espécie de contraponto aos rituais escolares existentes nos institutos militares de ensino. Punia-se, não simplesmente por uma falha cometida, mas, pelo desrespeito a um valor estabelecido.

Grosso modo, os regulamentos das escolas militares do final do século XIX e primeiras décadas do século XX previam que as punições seriam impostas pelos comandantes das escolas. Ao que parece, essas sanções disciplinares tinham mais um caráter coercitivo. Em geral, consistiam em repreensão particular, repreensão motivada em ordem do dia (pública), reclusão (geralmente na própria escola), prisão (na escola, em outros quartéis ou em fortalezas) e exclusão. Além disso, havia possibilidade de os alunos presenciarem outros tipos de disciplinamento aplicados a outros militares, como os castigos físicos em soldados.

Demerval Peixoto (1960, p.108-112) comenta sobre os castigos físicos e a precária situação das prisões nas primeiras décadas republicanas. “A dosagem das penas disciplinares quase sempre dependentes do humor transitório dos chefes nem sempre era bem bitolada pelo critério de corrigir ou de ensinar”. Um desses castigos registrados por Peixoto e ocorrido na

Fortaleza de Santa Cruz, onde esteve preso, era o “marche-marche”. Consistia em levar o punido para o pátio do quartel e fazê-lo marchar em “passo ordinário” cem metros para frente e depois retornava ao ponto de partida agora no “passo acelerado” (correndo). Após realizar inúmeros vaivém a comando do “cabo-de-dia”, o punido “continuava cumprindo rigorosamente as cadências, os movimentos e os manejos adequados da arma”. Devido ao intenso esforço exigido, quedas eram comuns. O “castigo” durava duas horas e era repetido duas vezes ao dia. Detalhe é que toda a atividade era cumprida pelo punido com uma mochila nas costas – carregada de pedras.

Francisco de Paula Cidade (1961, p.86-87) conta que ao chegar à escola militar, em Rio Pardo, acabou ficando no excesso de contingente, ou seja, esperando a desistência ou desligamento de algum aluno para que fosse matriculado nessa vaga. Assim, ficou assistindo às aulas como “ouvinte” e servindo como soldado no 25º Batalhão de Infantaria, frustrado por ainda não poder usar o uniforme da escola militar, mas orgulhoso em envergar “a farda da nossa gloriosa infantaria de linha, com o detestado gorro de dois bicos e o gravatão de couro”. Era o ano de 1902. Foi nesse período que presenciou um castigo físico com varas. Às nove horas da noite, houve o toque de corneta para a formatura. Após a chamada, foi ordenado “quatro passos à retaguarda”, deixando um espaço vazio à frente do grupamento. “Foram trazidas primeiramente algumas varas de marmeleiro e logo depois, dois soldados para serem surrados”. Paula Cidade registra que se surpreendeu com “a violência da aplicação e o tamanho da dose”; entretanto, admite: “Mais tarde, quando oficiais, todos nós havíamos de recorrer ao mesmo método persuasivo (...)”.

José Carvalho Lima (2009), aluno que pediu desligamento da Escola Militar do Ceará para combater a Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul, também registra casos de “castigo corporal” no Exército. Em geral, aplicações de tais penalidades ocorriam na frente do acampamento do batalhão; formava-se um quadrado em cujo centro se posicionava a oficialidade, a banda de música, os corneteiros e os presos; no centro do quadrado, ao “defensor da Pátria” era mandado despir a camisa; então, o quadrado recebia ordem “de dar meia volta”, de forma que todos ficassem de “frente para o palco”, ou seja, olhando para o destinatário do castigo; a banda tocava uma música, “de preferência uma valsa” e as chibatadas eram aplicadas no soldado; música, corneta e tambores iam se sucedendo e “abafavam com suas notas vibrantes os gritos do desgraçado”. Carvalho Lima relata também que assistiu a um caso de “estaqueamento”, castigo que consistia em quatro estacas pequenas, enterradas a determinadas distâncias, nas quais o “paciente” era amarrado pelos tornozelos e pulsos, ficando esticado em posição horizontal, a um palmo de altura do terreno e com a cabeça pendente para o chão. Um

soldado recebera a sentença de morte pelo açoite e passara a noite estaqueado. “Seu crime fora, na guarda da frente onde estava recolhido ébrio, tentar agredir a sentinela das armas, dando vivas à monarquia e morras ao exército”. Carvalho Lima conta que o soldado vinha para a execução cambaleando, pois o estaqueamento durante toda a noite, ao relento, havia-lhe tirado o equilíbrio; registra também que o soldado não aguentou receber o castigo todo em pé, passando então a recebê-lo deitado, nu, ao som de música. Perdeu-se a conta dos açoites e os aplicadores, em número de dois, revezavam-se nos golpes. “Seu corpo de dilaceradas carnes, vertia sangue em abundância; não tinha forças para gemer – roncava!” (CARVALHO LIMA, 2009, p.103-104).

Observa-se, a partir dos relatos acima, que as punições apresentavam um caráter ritualístico. Os castigos eram aplicados como claro sentido de coerção, não havendo muita diferença entre punição e castigo. É plausível considerar que isso desestimulava outras possíveis transgressões e, nesse sentido, tinha uma função de inibir comportamentos similares. Por outro lado, porém, os castigos ressaltam valores militares como disciplina, hierarquia e respeito às tradições. Assim, se um soldado gritava “vivas à monarquia e morras ao exército”, deveria ser severamente punido por desrespeitar a instituição militar. Não importava se ele estava tomado pela bebida; a embriaguez, aliás, era sempre um agravante por representar aspectos contrários à vida castrense, como fraqueza, descontrole, incapacidade de cumprir a “missão”. Existia também a preocupação com uma sequência planejada e padronizada da aplicação das penas. Gestos, músicas, toques de corneta, distribuição da assistência eram concatenados para ressaltar a aplicação do castigo. Havia, portanto, uma ordem espacial e temporal a ser respeitada. Tudo para colocar em relevo uma espécie de encenação, que remetia a valores e transmitia modelos de comportamento. Assim, justamente por ressaltarem o que era considerado errado e, numa leitura a contrapelo, o que seria correto na vida militar, os suplícios não eram velados, mas ostentados.

Mostrar valores identificados com o militar era um aspecto, portanto, que transpassava a vida nos quartéis, incluindo as escolas militares. Mas, o agir como militar não deveria ficar restrito ao interior da caserna. No mundo extramuros, os alunos eram constantemente observados e avaliados quanto ao comportamento apresentado. Os discentes deveriam, pois, representar o papel de militares, especialmente em lugares públicos. Atitudes que se afastassem disso corriam o risco de sofrerem sanções.

Vejam-se alguns exemplos que apontam essas constantes referências a certas noções valorativas, como moralidade, dignidade, honra, disciplina, respeito, decoro, pudor, dentre outras, normalmente atribuídas a um indivíduo que aspirava ao oficialato no Exército: Jansen

da Costa Lima e Elias Cintra Barbosa Lima foram excluídos da Escola Militar do Rio de Janeiro por acusação de roubo num hotel. O ocorrido foi considerado “vergonhoso” e um atentado contra a “moralidade” e a “dignidade” que ia além dos alunos acusados, era contra a própria “Escola” e “a briosa mocidade que a frequenta.” (EMCo, *Ordem do Dia*, n.28, 20 Fev. 1889). José Lins Coelho da Paz, Julio Valeriano de Oliveira Maia e Julio Atahyde de Barros Guedes foram excluídos da Escola Militar do Ceará por terem provocado com assovios e “phrases pesadas” duas mulheres, esposa e cunhada de um oficial, as quais estavam em companhia de seus maridos, “facto altamente reprovado e indigno a ser praticado por moços que frequentão a Escola Militar.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jun. 1895). Luiz Bandeira Falcão ficou preso por quinze dias por ter, nas proximidades da Escola Militar do Rio de Janeiro, “portado-se de modo inconveniente a ponto de chamar para si a atenção e a censura das pessoas que por alli passavam”. (EMRJ, *Escalas e Alterações*, Dez. 1896). Decio Ontario de Paiva, da Escola Militar do Ceará, ficou preso por vinte dias pela “maneira desatenciosa” como se portou para com oficial “em um bond, não tendo-o cumprimentado, declarando não o ter visto, ficando sentado e fumando, não procurando ao menos desculpar-se dessa falta de dever militar e educação.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Maio 1897).

Nos estabelecimentos de ensino que chegaram a funcionar sob o regime de externato, como a Escola Militar do Ceará, eram maiores as possibilidades de os alunos quebrarem o isolamento da caserna, ampliarem seu campo de sociabilidade por meio do maior contato com os munícipes, e de terem uma atuação fora do institucionalmente esperado. Muitos jovens, principalmente os vindos do interior do estado e de outras regiões do país, moravam em repúblicas ou em casas alugadas. Estes eram, pois, espaços que acabavam por favorecer maior liberdade de atitudes e, por conseguinte, maiores possibilidades de comportamentos considerados imorais ou em desacordo com o pundonor militar.

Oscar Maia Wold, por exemplo, foi excluído da Escola Militar do Ceará porque frequentemente se embriagava e insultava os transeuntes “em frente de sua casa onde praticava actos de immoralidade como o de andar em deboxe com mulheres prostitutas, e isto com as janellas abertas, consentindo que ellas tomem banho no Pajeú com seus uniformes.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jun. 1896). Outros casos, ainda: Joaquim Gomes Pessôa ficou preso por vinte dias por ter “desacatado a uma senhora e suas netas, com uma das quais havia anteriormente ajustado casamento”. (EMC, *Escalas e Alterações*, Out. 1896); João Rodolpho de Mello Santos ficou preso por quinze dias “por ter iludido a boa fé de uma mulher, introduzindo-a na sua casa, e tentado forçal-a a praticar actos imorales”. (EMC, *Escalas e Alterações*, Nov. 1896); João Amaro Pinto foi desligado da Escola “por haver seduzido e

raptado” para sua casa uma menor que vivia “honestamente com seus pais.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Abr. 1897).

Nos casos acima relatados, há uma espécie de tensão entre o esperado e o praticado. Discussões com vizinhos, descumprimento da legislação local (os códigos de posturas da cidade de Fortaleza à época proibiam, por exemplo, um homem ficar sem camisa dentro de casa se esta estivesse com as janelas abertas), relacionamento com prostitutas, falsas promessas de casamento, rapto de menores eram ações bem destoantes do pretendido pela formação dada em institutos militares de ensino, sendo, assim, veementemente reprimidas pelo comando da Escola. Nessa espécie de jogo de coerção entre atitudes ideais e experiências vividas, o que estava em disputa era a prática ou não de valores militares. E isso era apreendido inclusive pela sociedade civil, particularmente aquelas pessoas que tinham contato mais próximo com os alunos. Noutros termos, havia certa expectativa do papel a ser exercido pelos discentes, dentro ou fora das escolas militares.

Finalizando essa discussão, transcreve-se uma passagem bastante simbólica sobre o comportamento de alunos da escola militar em festejos de Carnaval.

Manda ainda a S. Exa. publicar o seguinte officio que a propósito dos últimos festejos carnavalescos dirigiu-lhe o Ilmo Sr Desembargador Chefe de Policia da Corte e por esta ocasião determina que o Sr Coronel Commandante do Corpo de Alunos se louve os officiais do Corpo sob o seu digno commando, encarregados de fiscalizar o comportamento de seus alumnos durante os mesmos festejos, por terem concorrido eficazmente com seus esforços para a manutenção da ordem, e aos Srs alumnos pela maneira honrosa e digna com que se conduziram [...]. (EMCo, *Ordem do Dia*, n.37, 7 Mar. 1889).

Com se percebe, a fonte retrocitada é o trecho de uma *Ordem do Dia* no qual o comandante da escola militar fez publicar um elogio ao comportamento dos alunos em certo Carnaval. Segundo o documento, tudo ocorreu dentro da ordem e os alunos se portaram de maneira honrosa e digna. Tem-se, portanto, o papel esperado por parte da instituição militar em relação aos alunos. O mais simbólico, porém, não está na atitude dos alunos, mas em que tal comportamento ocorreu dentro de uma festa de caráter ritual, que tem como uma de suas premissas a “inversão de papéis”, utilizando-se aqui um conceito de Edmund Lech (1974), ou seja, em que a vida social é interpretada às avessas e os participantes atuam como se fossem o oposto do que eles na verdade são; homens atuam como mulheres, mulheres como homens, reis como mendigos. Entretanto, o elogio foi justamente pelo fato de os alunos terem mantido sua

identidade militar, mesmo numa atividade onde o preconizado era exercer outros papéis, quando não o oposto do que se era cotidianamente. Ao que parece, pela situação referenciada na fonte, os alunos não cometeram excessos, nem transgrediram o comportamento institucionalmente deles esperado. Aqui, o ritual da caserna submeteu o ritual da festa. No olhar da direção da escola os alunos mantiveram a ordem, o brio e a honra militares. Nada mais mítico. Todavia, esses valores que pautavam os mitos e os ritos nas escolas militares raramente se apresentaram de forma tão harmônica como o retratado nessa cena do Carnaval. No período da chamada “Primeira República”, houve revoltas, sedições e mortes envolvendo as escolas militares e seus alunos. Isso ocorreu, não por falta de valores, mas, sim, justamente em nome deles. Então, como se verá no próximo capítulo, mais do que nunca, os mitos e os ritos se fizeram presentes.

CAP 4 – FORMAR SOLDADOS OU CIDADÃOS? UMA BATALHA MÍTICA

O futuro historiador ao narrar o grande acontecimento do advento da República no Brasil, ha de reservar uma pagina para esses intrepidos e valorosos moços que nunca mediram a extensão do sacrificio a que voluntariamente se offereciam em holocausto da causa santa da liberdade de sua Patria.

Floriano Peixoto. In: *Ordem do Dia*, Escola Militar do Rio de Janeiro, n.4, 2 Dez. 1889.

Ao longo da Primeira República, houve um embate dentro do Exército quanto ao tipo de formação que deveria ser dada aos alunos das Escolas Militares. Duas correntes se destacaram. Uma defendia uma formação cidadã, por meio da qual o oficial fosse preparado não apenas para ser militar, mas, principalmente, para atuar frente às necessidades políticas e sociais de seu tempo, assumindo um papel de liderança nos destinos do país. A outra corrente, crítica da anterior, demandava uma educação apolítica, devendo a formação militar voltar-se especificamente para a chamada “arte da guerra”. Noutros termos, a primeira corrente defendia o “soldado-cidadão” e a segunda, o “soldado-profissional”.

Não obstante haver distinções entre essas duas correntes, a proposta é analisá-las sob a ótica do mito, pois todas as duas se apresentam impregnadas de valores ditos militares. Ademais, quanto mais mítica e ritualizada era a formação, e isso começava nas escolas militares, mais denso era esse ideal de militar. O que se quer evidenciar nesse capítulo, considerando o recorte temporal estudado, é que a identidade de oficial do Exército foi-se constituindo a partir de uma espécie de batalha entre a noção de um soldado cidadão e a noção de um soldado profissional, ambas transpassadas por uma leitura valorativa de mundo.

4.1 – Uma página na história para moços valorosos

A 24 de julho de 1889, Gaspar Silveira Martins (desafeto político de Deodoro da Fonseca) foi nomeado para assumir a presidência do Rio Grande do Sul. Pouco depois de assumir, Silveira Martins interveio para desligar vários alunos e dois professores (capitães) da Escola Militar de Porto Alegre. “A justificativa era a de que as demissões se deram ‘a bem da ordem e da disciplina’; na verdade, tratava-se de diminuir a influência do republicanismo entre os jovens oficiais.” (CASTRO, 1995, p.157).

Entretanto, o republicanismo já se revelava de maneira intensa, não apenas entre os alunos do sul, mas também na capital do país. Assim é que alguns dias após os desligamentos em Porto Alegre, o comandante da Escola Militar da Corte lembrava a seus comandados a proibição existente de participarem de reuniões de caráter político.

[...] recomendo a atenção dos alumnos desta Escola [...] e pondero-lhes que não é permitido ao militar comparecer a reunião e fazer manifestações de caráter político que sejam contrarias as instituições do Paiz; incorrendo em falta de disciplina ou mesmo crime, conforme as circunstancias, os militares que tomarem parte em tais reuniões ou manifestações. Assignado G. Brig. José Clarindo de Queiroz. (EMCo, *Ordem do Dia*, n.115, 30 Jul. 1889).

A orientação do comando pode ser vista como uma tentativa de desmotivar o interesse dos alunos pela política, aspecto esse sujeito às intervenções da direção da Escola com o objetivo de conter o ímpeto dos discentes em aderir à causa republicana, inevitável tendo em vista as relações sociais assumidas pelos alunos. Nesse sentido, é revelador o depoimento de um ex-aluno da época.

O nosso país atravessava então um dos períodos mais característicos de sua história. Agitava-se o problema da libertação dos escravos e a substituição do regime monárquico pelo republicano. Como era natural, ambos repercutiam no seio da Escola, inflamando as nossas imaginações e interpolando-se em nossos deveres cotidianos. Éramos pela liberdade dos escravizados. Queríamos vê-los livres incondicionalmente e dentro do prazo mais curto, para que se apagasse de vez essa mancha que tanto nos deslustrava. Com esse intuito, juntávamos os nossos modestos esforços aos de todos os abolicionistas do país. Compreende-se que também fôssemos republicanos. (TASSO FRAGOSO. In: HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1972, p.681).

Segundo Jehovah Motta (1998), havia na Escola Militar da Corte um clube republicano “secreto” que difundia o jornal *A Federação*, redigido por Júlio de Castilhos, e o livro *A República Brasileira*, de Assis Brasil. Dentre as façanhas desse clube, estaria a organização de um plano dos alunos para impedir uma homenagem prevista ao Conde D’Eu no final do ano letivo de 1885. Essas publicações passavam de mão em mão, sendo disputadas e lidas com entusiasmo. O mesmo se dava com os jornais republicanos de São Paulo. Os artigos de Rui Barbosa e de Quintino Bocaiúva entusiasmavam os cadetes, que os saboreavam caminhando pelos corredores ou sentados nas respectivas camas. “É nesse ambiente que chegamos ao ano de 1889, quando a propaganda se intensifica, adquirindo através de Silva Jardim acentos mais vibrantes.” (MOTTA, 1998, p.204).

Fica evidente que nas Escolas Militares se formava um ambiente de apoio à mudança na forma de governo do país. Em meados de setembro de 1889, ocorreu um fato que, ficando restrito à sua temporalidade passaria despercebido, mas, merecedor de outro olhar, no sentido de evidenciar que a jovem oficialidade republicana explorou politicamente o já ardente caldo revolucionário. Durante a visita ao Tesouro, o visconde de Ouro Preto não encontrou em seu posto o comandante da guarda – tenente Pedro Carolino – que recebeu, de imediato, voz de prisão de Ouro Preto. Celso Castro (1995) interpreta que a situação serviu de pretexto para que a mocidade militar tentasse promover uma nova Questão Militar. Assim, em poucas horas, os jornais *O Paiz* e o *Diario de Noticias* aproveitavam para criticar a ignorância de Ouro Preto em

relação aos procedimentos militares afirmando que ele deveria, antes de punir o tenente, ter-se comunicado com o superior imediato daquele oficial.

A 23 de outubro de 1889, outro acontecimento contribuiu sobremaneira para exaltar os ânimos republicanos dos alunos das escolas militares. A visita de uma comitiva chilena ao Rio de Janeiro, incluindo as instalações da Escola Militar da Corte.

Esta Escola recebe hoje a visita de Sua Exca o Sr Ministro do Chile e brilhante officialidade do Almirante Cochrane. Tão fausto acontecimento enche-nos de imenso jubilo. No concerto geral de amistosas saudações aos insignes filhos da nação transandina. Estados americanos, o Chile e o Brasil acham-se unidos por indissolúveis laços de estima, e sob o influxo de suas populares, beneficadas e imorredouras Instituições, em fraternal amplexo caminham para um futuro majestoso. Assignado G. Brigadeiro José Clarindo de Queiroz. (EMCo, *Ordem do Dia*, n. 140, 23 Out. 1889).

À noite, por ocasião de jantar em homenagem aos oficiais chilenos, estando presentes o comandante da Escola Militar da Corte e o Ministro da Guerra, Benjamim Constant – convidado dos alunos – foi instigado a fazer uso da palavra. Em seu discurso, ao lado de largas considerações sobre o papel dos exércitos sul-americanos, fez referências à Questão Militar e críticas desafiadoras ao Governo (MOTTA, 1998, p.204). Ao final de sua fala de quase uma hora e intercalada por efusivos aplausos dos alunos da Escola Militar destacou que “sob a farda de cada soldado, pulsa o coração de um cidadão e de um patriota” (CASTRO, 1995, p.168). O discurso de Benjamim Constant rapidamente ganhou as ruas e os jornais. Ouro Preto, ao informar o Imperador do ocorrido e solicitar que Benjamim Constant, professor de matemática na Escola Militar da Praia Vermelha, fosse severamente punido, teria ouvido de D. Pedro II que Benjamim era uma excelente criatura, incapaz de violências, “um homem de $x + b$ ”, e, além disso, muito seu amigo. Aconselhou a Ouro Preto chamá-lo, falar-lhe com franqueza, que certamente voltaria ao bom caminho. (CASTRO, 1995; HOLANDA, 1985; MOTTA, 1998).

Três semanas depois, o Imperador caía deposto; episódio no qual Benjamim Constant desempenhou destacado papel e foi visto como herói pela mocidade das escolas militares. Vale destacar que no processo de implantação da República brasileira, os alunos por vezes se inspiravam em militares que consideravam modelos, por exemplo, Benjamim Constant. Tasso Fragoso, ex-aluno da Escola Militar da Praia Vermelha, ressalta que o respeito que os alunos tinham por esse professor vinha muito mais da didática utilizada e da empatia e admiração intelectual para com a sua pessoa do que da própria aula como instrumento político.

Entre todos os professores sobressaía-se Benjamim Constant Botelho de Magalhães. Sereno, ereto e sempre no impecável traje, entrava no edifício [da Escola Militar da Praia Vermelha] por entre demonstrações de simpatia e respeito dos que defrontava em caminho. Era um encanto ouvi-lo! Tinha-se a impressão de que a memória não lhe escondia segredos, pois que a dominava com rara maestria. Expunha-a de modo bem diferente dos livros habituais e com laivos encantadores de singela modéstia. Em vez de uma sequência monótona de axiomas, teoremas e corolários, ouvia-se-lhe primeiro, com verdadeiro deleite, uma exposição sintética do assunto, sobre que esvoaçava, arrebatando-nos com a magia de seu raciocínio convincente e da sua linguagem apurada, tudo iluminado por uma fisionomia de cativante doçura e de que não desfitávamos o olhar, tomados de verdadeira fascinação. Quando, depois, passava às fórmulas e mandava escrever, na pedra, letras, números ou figuras para deduzir, tínhamos a impressão de que descíamos do alto, já tendo a ideia perfeita da paisagem e de que entrávamos a examinar-lhe com vivo interesse todas as minúcias. Qualquer que fosse a matéria da lição, quer se tratasse de geometria, quer de cálculo, o método era sempre o mesmo: abarcar primeiro o assunto numa larga visão sintética, contemplá-lo pelo exterior para lhe conhecer as grandes linhas estruturais, localizá-lo com precisão, e só depois invadi-lo francamente para lhe examinar as particularidades. (In: HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1972, p.679-680).

Nesse processo de implantação da República, um dos aspectos marcantes foi o estabelecimento dos chamados “pactos de sangue” (Cf. CIDADE, 1961; SILVA, 1972; CASTRO, 1995), espécies de abaixo-assinados de apoio a Benjamim Constant às vésperas do golpe republicano. Alencar Araripe (1960, p.126-128) comenta, a partir de uma ata que guardou em seu poder sobre a reunião ocorrida no Clube Militar a 9 de novembro de 1889, na qual Benjamim Constant assumiu a liderança dos alunos no movimento político contra a monarquia, que todos assumiam o compromisso de irem em frente, até a resistência armada e, mesmo, até a morte, assinando seus nomes por extenso nas atas das reuniões; assim, surgiram os chamados “pactos de sangue”.

Hélio Silva (1961) transcreveu cópias desses documentos sendo possível perceber neles um discurso mítico, calcado em valores. Declarava-se ser um “dever supremo”, um “dever de honra”, a necessidade de “vencer ou morrer” para reivindicar os direitos da Nação. Na mensagem que os alunos da Escola Militar da Corte enviaram a Benjamim, os discentes registram que não eram os arroubos da mocidade nem explosões de entusiasmo extemporâneo os motivos que os levavam a dar tal passo, mas a necessidade de se preservar a dignidade do Exército frente ao “espetáculo que nos deprime, verdadeira orgia nos domínios da coroa”; ainda nessa mesma mensagem em apoio a Benjamim, os alunos registram que o Exército lhes havia

ensinado que homem que veste farda não é uma máquina e a “honra militar é como uma flor odorífera da bela magnólia que não se deve nem de leve tocar.” (SILVA, 1972, p.499).

Analisando esses “pactos de sangue” percebe-se que havia uma insatisfação dos alunos das escolas militares com o governo Monárquico e que estavam imbuídos de valores que os faziam dispostos a arriscar suas carreiras e mesmo a própria vida em prol da causa republicana. Por outro lado, essa noção de República é pouco objetivável, posto que os argumentos dos alunos apresentam-se basicamente em termos valorativos, como liberdade, dignidade, coragem e honra. Enfim, muito do que movia os alunos estava no campo mítico. Daí ser este um bom patamar para se tentar compreender o intenso empenho dos discentes em apoiar Benjamim Constant, Floriano Peixoto e outros líderes republicanos na mudança da forma de governo do país. Essa dedicação dos alunos foi logo reconhecida.

Alguns dias após a proclamação da República no Brasil, promoveram-se homenagens aos alunos das escolas militares por sua participação e apoio à causa republicana. Uma dessas deferências ocorreu na Escola Militar do Rio de Janeiro, a dois de dezembro, por meio de um texto publicado em Ordem do Dia. Veja-se um trecho dessa publicação.

Repartição do Ajudante General, em 30 de Novembro de 1889. Ordem do Dia a Guarnição – n. 15.

[...]

Recolheram-se hontem as duas Escolas Militares desta Capital, os seus alumnos, os quais desde o 15 do corrente, data immorredoura da inteira liberdade de nossa Patria, estiveram ás minhas ordens em serviços de vigilancia e segurança deste Quartel General e de Guarnição do Arsenal de Guerra, e sem excepção de um só, tiveram procedimento digno e exemplar próprios dos militares briosos e disciplinados, não lhe abatendo o vivo entusiasmo nem a fadiga de seu afanoso trabalho, nem a falta de accomodações nas poucas horas para o descanso.

O futuro historiador ao narrar o grande acontecimento do advento da Republica no Brazil, há de reservar uma pagina para esses intrepididos e valorosos moços que nunca mediram a extensão do sacrificio a que voluntariamente se offereciam em holocausto da causa santa da liberdade de sua Patria. Felizmente para elles, para o Paiz e para a humanidade, não chegou a regar o nosso solo o generoso sangue de seus filhos, facto que mais brilhante tornou a estrela da gloria da nossa Redenção. Não tem limites a minha admiração por esses beneméritos da Republica, que farão, por certo, o orgulho dos Generaes que os commandarem quando esta Patria tiver a necessidade de seus serviços, de seu valor, de sua abnegação e do seu patriotismo, confirmando a honrosa tradição da antiga Escola Militar. Dando essa publica demonstração a esses bravos não faço mais do que me aconselham a consciencia e o dever; e termino bradando com toda a effusão de minh'alma: Viva a Republica Federativa do Brazil!

Viva a Escola Militar!
Assignado: Floriano Peixoto – Marechal de Campo Ajudante General.
(EMRJ, *Ordem do Dia*, n.4, 2 Dez. 1889).

Alguns aspectos devem ser ressaltados inicialmente. Um deles é que a Ordem do Dia citada foi assinada pelo general Floriano Peixoto, que exercia à época o cargo de Ajudante General, função que na atualidade corresponderia ao chefe do Estado Maior de Exército. Noutros, termos, Floriano ocupava o cargo mais importante depois do Ministro da Guerra. Além disso, seu reconhecimento diante da tropa era grande não apenas pela autoridade que ocupava, mas por sua biografia militar, com destacada atuação na Guerra do Paraguai. Outro aspecto é que a Ordem do Dia do Ajudante General não se destinou apenas à Escola Militar, mas à Guarnição, ou seja, para todos os quartéis da capital federal, o que implica na publicização desses escritos entre um grande número de militares. Normalmente lidas com a tropa formada, a ordens do dia ganhavam também um caráter ritual.

Considerando o documento transcrito, pode-se perceber que traz uma mitificação que valoriza e enaltece a atuação dos alunos na segurança de lugares estratégicos como o Quartel General, onde ficava, por exemplo, Floriano Peixoto, e da mesma forma o Arsenal de Guerra. Guarnecer esses pontos nevrálgicos certamente era uma função de alta confiança e os alunos foram exemplarmente briosos e disciplinados nessa tarefa, segundo a fonte citada. Por outro lado, o discurso mítico de Floriano também fica evidenciado pela carga de valores que o texto apresenta relacionado aos alunos, apresentados como destemidos, valorosos, capazes de sacrificar-se pela Pátria. Há aqui algo de sagrado que ajuda a conformar um mito em torno da atuação dos alunos, o que por sua vez contribui para se criar uma espécie de identidade entre os discentes, marcada pelo intuito de colocar até mesmo a própria vida à disposição de uma “causa santa”.

Não foi exagero de Floriano salientar que os alunos arriscaram suas vidas ao aderirem à proclamação da República. Militar experiente, Floriano Peixoto sabia do risco de vida que os alunos correram. A queda da Monarquia era um tanto incerta; e o próprio Floriano, provavelmente lançando mão de um estratagema, somente na última hora assumiu claramente a posição republicana (*Cf. NETTO, 2008; SENA, 1999*).

Vale destacar que a historiografia mais atual sobre a proclamação da República tem demonstrado que o povo não assistiu a tudo tão “bestializado”. É o que argumenta, por exemplo, a historiadora Maria Tereza de Mello (2007) apontando as vozes a favor e contra a República que vinham das ruas da cidade do Rio de Janeiro. Já Celso Castro (2004) defende que é falso

afirmar que a monarquia não encontrou pessoas dispostas a defendê-la e destaca a participação de militares do próprio Exército contra a República, elencando vários casos, como o 2º RAC (Regimento de Artilharia de Campanha), no Rio de Janeiro que acabou por ser controlado por alunos da Escola Militar; o 25º BI (Batalhão de Infantaria), em Desterro, Santa Catarina; e o Destacamento da Foz do Rio Apa, em Mato Grosso.

Não foi simples questão de retórica, portanto, o reconhecimento do papel dos alunos das escolas militares – por vezes denominados de “os meninos de Floriano” – na proclamação da República e, adiantando o que virá mais a frente, na própria consolidação dessa nova forma de governo no país. Palavras de elogio aos discentes também vieram de outros chefes militares. Por ocasião do retorno do “Batalhão Provisório”, que era composto basicamente por alunos, à Escola Militar, também houve louvações em Ordem do Dia.

[...]

Vejo com satisfação recolhidos a essa Escola os alumnos que desde o dia 15 até hoje se achavam em serviço junto ao Quartel General do Exercito, constituindo-se em Batalhão Provisorio sob o Commando do Tenente Servilio José Gonçalves o qual assim será mantido até posterior resolução do Governo. Louvo o Batalhão Provisorio de alumnos pela importante parte que tomaram no grandioso acontecimento do dia 15 que nova era de liberdade e prosperidade deu a Patria. Louvo-o também pela sua dedicação e abnegação provadas nos dias que sucederam aquelles, nos quais foi effectivamente empregado na vigilancia e manutenção da ordem publica.

Nas revoltas embora justificadas, como a que foi duramente impellido o Exercito e a Armada no dia 15, quando os revoltosos marcham certos de que, vencidos, entregam a cabeça ao cutello dos vencedores, vai nisto um acto de heroísmo, ante o qual é preciso esquecer alguns desvios indispensaveis á lucta. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.2, 29 Nov. 1889).

Observe-se que na fonte transcrita novamente aparece um discurso mítico, seja em relação à República, que simboliza o início de uma nova era de liberdade e prosperidade para a Pátria, seja sobre o papel dos alunos, desempenhado com dedicação e abnegação. Outra passagem da Ordem do Dia chama a atenção. Se o movimento pela implantação da República falhasse, os alunos enfrentariam o cutelo dos vencedores; sua ação tinha, portanto, certo heroísmo. Jovens lutando por uma causa facilmente se tornam um símbolo, no sentido de inspirar um modelo de comportamento a ser seguido. O reconhecimento institucional disso contribui para que o símbolo se transmude em narrativa mítica. A participação dos alunos foi formalmente reconhecida por um dos homens mais respeitados dentro do Exército à época. Os alunos não vacilaram quando tiveram que cumprir a “missão” de apoiar Floriano e a queda da

Monarquia. O seu entusiasmo pela República fez a diferença no movimento; Floriano declara isso diante de toda a guarnição da capital do país. Mais, ainda: o célebre general pede ao futuro historiador que, ao narrar o advento da República no Brasil, reserve uma página para o que ele considerava moços valorosos, dispostos a se sacrificarem pela Pátria. Esse ativismo político – o próprio Floriano reconhece isso – era já uma tradição da Escola Militar. Entretanto, apesar de os alunos das Escolas Militares terem um protagonismo destacado na proclamação da República, os livros de história do Brasil ainda não dão ao fato a importância devida.

Independentemente dessa questão historiográfica, tendo sido o 15 de Novembro bem sucedido, a participação dos alunos na Proclamação da República constitui-se num certo mito de origem no que se referia ao engajamento político da chamada “mocidade militar” nos destinos da Pátria. Ao que tudo indica, tal sentimento inspiraria participações futuras do corpo discente das escolas militares em movimentos armados em favor da consolidação da República ou pelo menos em favor de algumas lideranças republicanas caras aos alunos. Foram os casos da deposição de Clarindo de Queiroz (Ceará) e Silva Tavares (Rio Grande do Sul), presidentes de Estado antiflorianistas; da participação na Revolução Federalista; e da insurreição dos alunos tentando depor Rodrigues Alves, no contexto da chamada Revolta da Vacina. Nesta última ação, os alunos da Escola Militar do Brasil (Praia Vermelha) sentiram o cutelo dos vencedores.

O desfecho de cada um desses movimentos era tão imprevisível quanto a imprevisibilidade das ações humanas. Assim, tudo poderia ocorrer e os alunos, oficiais e chefes militares enfrentavam o grande desafio de decidir se participavam ou não desses movimentos armados. É ilustrativo o caso de Clarindo de Queiroz, comandante da Escola Militar da Corte, que em meados do ano de 1889 alertava os alunos quanto à proibição de o militar comparecer a reuniões e fazer manifestações de caráter político, constituindo-se tais ações em falta disciplinar grave e até mesmo configurando-se em crime.

Já no dia seguinte à proclamação da República, o mesmo general Clarindo de Queiroz mandava registrar o seguinte:

Foi hontem solenemmente proclamada a Republica dos Estados Unidos do Brasil. Tão memoravel acontecimento, que será inscripto com letras adamantinas nos fatos da humanidade, deve encher-nos de ingente orgulho. O Brazil é o paiz das maravilhas e 1889 o anno sacralissimo de nossa historia. A arvore da liberdade plantada a 7 de Setembro de 1822, cobriu-se de pujantes flores a 13 de Maio do anno passado e hontem amanheceu de sazoados fructos. Viva a Patria livre! Viva o governo provisório! Viva o Exercito e a Armada! Assignado Brigadeiro José Clarindo de Queiroz. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.1, 16 Nov. 1889).

É plausível considerar, portanto, que o protagonismo dos alunos na proclamação da República influenciou não apenas o envolvimento de novos alunos em outros conflitos políticos, mas, também, uma espécie de formação que assumia contornos curriculares distantes da formalidade da caserna, indesejáveis até pelas lideranças militares que conduziam os jovens estudantes, mas inevitáveis tendo em vista as relações sociais presentes na época. A mocidade militar era vista como engajada na causa republicana e capaz de ir até as últimas consequências, ainda que isso pusesse em jogo suas carreiras militares e até mesmo suas vidas. O que movia os alunos eram valores como liberdade, honra, dignidade, dentre outros. Construía-se, assim, uma dinâmica identitária entre alunos que interligava certos valores ao ativismo político, gerando uma espécie de tradição dentro das escolas militares. Nesse sentido estavam as palavras do novo comandante da Escola Militar do Rio de Janeiro.

Desvanece-me tão importante encargo que me entrega a direcção dessa pleiade de jovens militares que, mantendo as tradições desta acreditada Instituição, deram exuberante prova de bravura e civismo offerecendo a vida em holocausto a Patria, quando nos últimos dias do império iníqua prepotência tentou amordaçar as classes militares do paiz e transformar a altiva hombridade da farda brasileira em humilhante subserviencia, bem alto souberam elles alevantar seu estandarte nas primeiras fileiras do Exercito renegado. Quando, em seguida a lucta, a Patria exige de seus filhos o espaço intellectual para o trabalho de sua evolução, ei-los que voltam a calma e decididos aos trabalhos de estudo. Tão nobre exemplo de amor a ordem e de interesse pelo progresso da Patria são segura garantia de que é licito esperar manter a mais stricta disciplina escolar como dever imprescindível a boa marcha do publico serviço, para o que igualmente confio no auxilio franco e leal do corpo docente, composto de mestres distinctos, e na dedicação do pessoal administrativo á causa da Republica. [...]. Assignado João Thomaz Cantuaria – Tenente Coronel Commandante. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.1, 27 Nov. 1889).

Mais uma vez aparece a exaltação de valores. É grande a responsabilidade de dirigir alunos que deram provas de bravura e de civismo, arriscando a própria vida pela Pátria, afirma o novo comandante da Escola. Percebe-se na fonte transcrita um discurso mítico. Cantuária, entretanto, apesar de reconhecer o protagonismo dos alunos à causa da República, mostra-se preocupado com a disciplina e a ordem, orientando os discentes a se voltarem para os estudos. O tempo logo mostraria que a preocupação do comandante não era em vão. Talvez, esse chefe militar tivesse uma boa noção do campo político e das próprias divisões internas dentro do

Exército e da Armada. Ao mesmo tempo, Cantuária refere-se às “classes militares”, como que buscando certa homogeneidade entre os homens de farda. Mas, o que é ser militar? Aparentemente, a resposta para essa indagação passa por duas questões: primeiro, a complexa heterogeneidade dessa “classe militar”; segundo, o que dá certa unicidade a essa categoria e contribui para a construção de sua identidade é uma leitura valorativa de mundo.

4.2 – A categoria militar, sua heterogeneidade e valores

Por vezes a historiografia e o senso comum se referem ao militar como uma categoria monolítica, como se não houvesse uma série de clivagens internas que dão à “classe militar” um alto grau de complexidade. Nesse sentido, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a categoria “militar”, que aparece interligada a outra noção: a de “soldado”. Esta noção, por sua vez, também apresenta peculiaridades, ora apresentando o soldado como guerreiro, ora apresentando-o como um profissional das armas ou ainda como um cidadão armado.

Etimologicamente, “militar” e “soldado” são termos que praticamente se fundem¹³. O termo “Militar” provém do latim *militaris* e expressa a ideia de homem ligado às armas e à guerra; ao mesmo tempo, está interligado ao termo *miles*, que significa “soldado”. Desde o século XIV pelo menos, este último termo passou a ser atribuído também aquele homem que exercia o ofício das armas, mediante pagamento denominado “soldo”, que por sua vez era uma acepção arcaica do *solidus* – antiga unidade monetária do Império Romano. Na França do final do século XV, a concepção de “soldado” era a de um homem de guerra a serviço de um príncipe ou de um Estado, que lhe pagava um soldo. Por volta do século XVI, “soldado” passou a expressar homens da tropa que ocupavam o mais baixo grau da hierarquia militar, recebiam um soldo, mas também exerciam sua missão, lutando por um ideal, com coragem e abnegação. Por vezes, o soldado também era chamado de “praça de pret”, expressão decorrente da junção dos termos “praça”, para designar os efetivos militares estacionados em certo local, e “pret”, para se referir àqueles que eram contratados de acordo com a necessidade e que recebiam baixos salários, carecendo de adiantamentos do soldo previamente. No início do século XVIII, Raphael Bluteau, a partir de estudos que fez para compor o verbete sobre o soldado, registra que para ter bons soldados é preciso fazer boas escolhas, pois nem todos os homens conseguem tolerar

¹³ As definições etimológicas de “militar” e de “soldado” aparecem aqui a partir das seguintes obras de referência: *Michaelis: moderno dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; *Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa*; versão 1.0; *Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa* / Rocha Pombo. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011; BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario Portuguez e Latino*. Coimbra, 1712; e *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

os trabalhos da disciplina militar; ou seja, nem todos conseguem suportar a severidade da estiagem e os rigores do inverno, passar dias inteiros sem descanso e noites inteiras sem dormir, atravessar rios, saltar fossos, escalar muros, enfrentar perigos, pôr o peito à bala e, sem medo da morte, enfrentar mil mortes. Junto a essas noções até agora destacadas, há ainda o termo “guerreiro” para se referir àquele que é afeito à guerra e ao mundo bélico. Pode um povo ou um indivíduo ser belicoso e não ser guerreiro, assim como se pode ser um guerreiro sem necessariamente ser belicoso, no sentido de ser dominado por um instinto militar. Assim, ser guerreiro não é necessariamente ser militar.

Importante ressaltar que essas noções de guerreiro, militar e soldado eram apropriadas pelos alunos das escolas militares de múltiplas formas. Num sentido estrito, ser soldado poderia significar ocupar o posto mais baixo na hierarquia militar. Por outro lado, considerando um sentido amplo, ser soldado poderia significar a adesão a um conjunto de valores que identificavam como certo tipo social: o militar. Por exemplo, ao escrever suas memórias acerca de sua vida castrense, Demerval Peixoto (1960) refere-se a si próprio como um “velho soldado”, mesmo tendo galgado o posto de general.

Outro aspecto a ser considerado é que a noção de militar ou soldado também sofreu variações de compreensão quanto ao seu sentido como atividade bélica. Raoul Girardet (2000), estudando os militares na França, defende que houve uma espécie de transição do “soldado da liberdade” para o “soldado da ordem”. Noutros termos, até as primeiras décadas do século XIX a imagem que a população civil francesa em geral tinha do soldado era a de homens que atravancavam as calçadas, eram arrogantes e barulhentos e que, não raro agrediam e batiam nos civis, perseguiram mulheres com ditos grosseiros; já não eram tolerados, a não ser com um não dissimulado mau humor. “Perdia-se a paciência diante de tanta pilhagem, de bebedeiras ruidosas e de tantos gracejos chulos daquela soldadesca, cujos resultados eram por vezes trágicos e cuja descrição entulhava os autos policiais.” (GIRARDET, 2000, p.23). Esse tipo social era o que Girardet denomina de soldado da liberdade; um homem sem família nem vínculos locais; voltado quase totalmente para a vida itinerante do próprio regimento; um tanto desleixado com o regulamento; uma herança napoleônica, enfim.

Só se é soldado quanto já não se sente nostalgia, quando a bandeira do regimento é considerada o campanário da aldeia; quando se ama essa bandeira, quando se está pronto a se lançar mão do sabre todas as vezes em que a honra for atacada; quando se tem confiança nos chefes, no vizinho da direita e no da esquerda; quando se os ama e quando, desde muito tempo, se faz a ceia juntos. (GIRARDET, 2000, p.66).

A partir da segunda metade do século XIX, porém, nos meios conservadores do Segundo Império francês, a mística do Exército tornou-se inseparável da mística da ordem. Era a transição para o “soldado da ordem”. O regulamento até então negligenciado, tornou-se o centro da vida militar. Para reagir contra o desmazelo e o desalinho do soldado napoleônico, para compensar a inatividade de um longo período de paz, a “faxina e o polimento” desempenharam um lugar preponderante no emprego de tempo dentro dos quartéis. Procuravam-se rasgões nas fardas, contavam-se os dentes das esporas, media-se o comprimento dos cabelos, avaliava-se o retorcimento dos bigodes. (GIRARDET, 2000, p.71).

Samuel Huntington (1996), em seu estudo sobre a formação dos oficiais em vários Exércitos modernos, destaca que a profissão implica no desenvolvimento de características altamente especializadas e o profissionalismo seria um elemento que distingue o oficial da atualidade dos guerreiros do passado. O autor em tela também argumenta que o grande público, bem como as elites, dificilmente pensam no oficial da mesma forma como o fazem em relação ao advogado ou ao médico, por exemplo. Se a “arte de combater é um antigo feito da humanidade”, a profissão militar, contudo, “é uma criação recente da sociedade moderna.” (HUNTINGTON, 1996, p.37).

No caso do Brasil republicano, também houve um processo de profissionalização dos oficiais e, nesse caminho, ocorreu uma espécie de batalha quanto ao entendimento do que era ser militar. No que se refere à formação de oficiais nas Escolas Militares do Exército ao longo da Primeira República, houve o já citado embate entre as noções de “soldado-cidadão” e de “soldado-profissional”. Antes dessa discussão, porém, um aspecto a ser ressaltado é a histórica heterogeneidade desse tipo social no país.

Embora muitas vezes se utilize o termo “militar” como se fosse uma categoria totalmente homogênea, existiram e existem muitos tipos de militares no Brasil. Para começar, podem pertencer a uma das três diferentes forças: Marinha, Exército e Aeronáutica. Apesar de os regulamentos serem basicamente os mesmos, cada uma destas forças tem suas especificidades, como uniformes, especialidades e escolas de formação. Ainda existem as polícias militares, que embora sejam inspiradas no Exército, têm padrões próprios de organização. Outro elemento importante é que o ingresso no mundo militar pode ser tanto pelo serviço obrigatório, normalmente como soldado raso, como pode ter caráter voluntário, para sargentos e oficiais. Dentro de cada um desses segmentos, há subdivisões. Por exemplo, dentro do grupo de oficiais, há os círculos de oficiais subalternos, intermediários, superiores e gerais. Considerando os oficiais do Exército, há divisões em Quadros, Armas e Serviços. As outras

forças armadas também têm divisões similares. Há ainda, diferenças de gênero, origem social, procedência geográfica, credo religioso, dentre outras, que de alguma forma implicam numa leitura específica de mundo e nas formas como cada um desses indivíduos se apropria do “ser militar”. De acordo com Leonardo Trevisan (1987), os militares precisam ser apresentados como homens comuns, que têm história, problemas como todo mundo, que se dividem em grupos conforme diferentes ideias, que fazem coisas, que acertam e erram; enfim, que dos quartéis não saem apenas fuzis e canhões; saem também ideias que têm inegável importância na vida de um país.

Portanto, ao se usar o termo “militar”, é preciso elaborar um recorte temporal, espacial e social permitindo assim definir com mais precisão de quais sujeitos históricos se está falando. Caso contrário, corre-se o risco de se utilizar a expressão “os militares” ou “classe militar” como palavras vazias. “Militar” é uma categoria que se permite a olhares de muitos ângulos. Mas, há uma convergência: a compreensão mítica do soldado. Dessa noção de militar até agora exposta, decorrem dois aspectos. Primeiro, é importante destacar essa heterogeneidade porque é justamente ela que potencializa as múltiplas e por vezes contraditórias apropriações da identidade de militar. O segundo aspecto é que, embora haja múltiplas definições e apropriações do “ser soldado ou militar”, é no campo dos valores, dos mitos, ritos e tradições, que se ancora uma possível unicidade dessa categoria.

No caso do Brasil das primeiras décadas republicanas, também houve a heterogeneidade militar dentro do Exército. Os oficiais dividiam-se entre os “doutores”, aqueles que concluíam o curso completo das Escolas Militares, e os “tarimbeiros”, que galgavam os postos fazendo carreira na tropa. Além disso, já ocorria diferenciação entre oficiais quanto às armas escolhidas: Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia. Observando o interior dos quartéis distribuídos ao longo do país, essas distinções internas da categoria militar não apenas estavam presentes, mas se aprofundavam. Era o caso do 4º Batalhão de Infantaria, estacionado no interior do Rio Grande do Sul, no qual serviam grande número de pretos, e que após os combates aos federalistas, dançavam animadamente entre as filas de barracas, ao som de cantorias e de um cadenciado batuque (*Cf. CARVALHO LIMA, 2009, p.113*). Como será que esses soldados negros, alguns descendentes de escravos, percebiam-se como militares? Provavelmente, tinham uma visão diferente da representada por oficiais brancos com curso superior. Concomitantemente com essas múltiplas possibilidades de apropriações do “ser soldado” havia, porém, elementos que demarcavam certa identidade entre os militares. Tais elementos eram variáveis, mas sempre ligados ao campo dos valores. Pode-se perceber isso por meio das adjetivações registradas nas fontes referentes às escolas militares.

Francisco Paula Cidade, ex-aluno de escola militar, comenta a visão sobre o “soldado” – capitão engenheiro Leopoldo Rodolfo Pinheiro Bittencourt. “Mas que belo homem física e moralmente falando! Bonito tipo de soldado e, no trato, uma dama. Educação aprimorada e fiel cumpridor de seus deveres.” (CIDADE, 1961, p.51). Outro ex-aluno descreve que na Escola Militar do Rio Grande do Sul havia um oficial – José Cristino – que seria um “verdadeiro superior hierárquico”, uma espécie de tipo ideal de soldado, pelo porte físico que apresentava, pelo uniforme e pela concisão de suas frases. “José Cristino jamais perdia o aprumo indispensável ao oficial, que na ocasião de advertir um subordinado por falta cometida, quer na de louvar ou estimular um outro por qualquer ato meritório”. Ainda segundo a mesma fonte, “José Cristino era soldado em que não conheci falhas: ativo e trabalhador, disciplinado e disciplinador, justiceiro, enérgico, bondoso e delicado.” (LUIZ A. LEYRAUD *apud* CIDADE, 1961, p.43-44).

Os dois oficiais citados representavam um modelo de soldado a ser seguido pelos alunos. O porte, a força física, o uso correto e esmerado do uniforme, bem como a clareza e objetividade na forma de se expressar, eram qualidades esperadas de um oficial. Além disso, o papel de militar implicava numa espécie de jogo de opostos. Era preciso agir de forma enérgica, decidida, justa e disciplinadora; quase ao mesmo tempo, fazia-se também necessário atuar de forma bondosa, delicada, quase como “uma dama”. Outras qualidades destacadas eram o cumprimento do dever e o controle emocional. José Cristino, por exemplo, “jamais perdia o aprumo”. Numa profissão em que, para “cumprir o dever”, a tomada de decisão muitas vezes ocorre sobre ambiente de altíssima pressão, como uma batalha, manter o equilíbrio certamente era uma habilidade a ser cultivada.

Comportamentos marcados pela descortesia, pelo desequilíbrio emocional, pela irritação fácil ficavam sujeitos a serem duramente reprimidos nas escolas militares. A título de ilustração, veja-se o caso do aluno Mario da Veiga Abreu, que ficou preso por uma conduta considerada irascível, incompatível com a “convivência respeitosa” e ausente de solidariedade e cortesia no “modo de sentir” e no trato dos demais colegas.

Tendo o alumno da 3ª companhia Mario da Veiga Abreu, por ocasião da refeição do jantar do dia 13, dirigido ao também alumno Sargenteante Carlos da Costa Pinheiro palavras injuriosas e ate mesmo tendo provado esse seu camarada para a lucta corporal, quando nenhum acto d'elle partisse que pudesse, ao menos em parte, explicar tão insolito procedimento, que revela ser o seu auctor doptado de índole irascivel e de nenhum modo compativel com a boa camaradagem e convivencia respeitosa que devem existir entre representantes de uma corporação como a que frequenta este Instituto, os

quas devem primar pela solidariedade e cortesia no modo de sentir e nas maneiras de se tratarem reciprocamente, determino seja o mesmo alumno Mario da Veiga Abre recolhido preso ao Estado Maior, por cinco dias, considerando que este correctivo sera sufficiente para o levar a ter de ora avante uma conducta totalmente diversa para com os seus collegas e camaradas. Assignado: Carlos Eugenio de Andrada Guimarães – General de Divisão. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 355, 16 Jul. 1904).

Como se vai percebendo, a categoria militar passa pelo campo dos valores e condutas a eles associadas, ao mesmo tempo em que se afirmam certas individualidades. Nos institutos militares de ensino, ocorria de os alunos se agruparem voluntariamente por região de origem, marcando uma forma de se apropriarem daquele novo mundo que se lhes apresentava. Por outro lado, cultivavam valores afeitos à identidade de militar. Demerval Peixoto (1960, p.179) registra a formação de “colônias” nas escolas militares e destaca que a liderança desses ajuntamentos de alunos era baseada em certos modelos de comportamento que incluíam, inclusive, o gestual. Cita, por exemplo, o caso do “comprido cadete mineiro Luiz Lisboa Braga” cuja “compostura e os bons costumes” emprestavam-lhe a “credencial de chefe de sua ‘colônia’ e o respeito de todos os colegas”. Era o “que conservou sempre respeitável barbicha enfeitando-lhe ou enfeitando-lhe até a morte o pequeno rosto de um grande caráter”. Esse mesmo memorialista também cita o caso do aluno Máximo Linhares, “na ‘colônia’ cearense [...] que se vestia com apuro civilmente e elegantemente portava-se uniformizado”.

As atitudes dos comandantes também eram referenciais na formação dos alunos e na apreensão do que era ser militar. Paula Cidade (1961) registra o caso de um comandante da Escola Militar do Rio Grande do Sul que foi surpreendido no dia do seu aniversário com a oferta, por parte de seus auxiliares, de uma lembrança. Os oficiais comandados lhe ofereceram modesta mobília de escritório. O homenageado agradeceu a homenagem, que não encontrou meio de recusar sem ofender os ofertantes, mas no dia seguinte pediu demissão do comando. Julgava-se incompatível com o cargo que exercia.

Outro exemplo de como os valores pautavam o comportamento do soldado é registrado por José Campos de Aragão, que comenta sobre as fugas noturnas que os alunos praticavam da Escola, para ver um filme, uma namorada, dar um passeio etc. Esse memorialista destaca que fazer isso se constituía numa forma de desafio; uma espécie de aventura. Entretanto, afirma: “Uma mística dominava o ambiente: ombridade (sic) suficiente para arcar com a responsabilidade.” (ARAGAO, 1959, p.66). Ou seja, em sendo descobertas essas fugas seriam consideradas transgressões disciplinares; nesse caso, esperava-se que o aluno tivesse a hombridade de assumir suas próprias ações. Nesse exemplo, portanto, o que se percebe é que

ser militar passava também pelo entendimento de que eventuais punições deveriam ser enfrentadas de forma honrada.

Havia, portanto, um amplo leque de qualidades que identificavam o militar. A conduta de vida dos alunos era norteada por esses valores; às vezes mais definidos e muitas vezes expressos em termos vagos e genéricos. Francisco de Paula Cidade (1961) comenta que as escolas militares era um meio no qual imperava uma justiça baseada na “virtude e no saber”, sendo que os “bons” é que eram apreciados e considerados “diretores morais ou mentais” da Escola, e os “maus”, ainda que competentes, eram profundamente desprezados. Se algum aluno praticava, alguma “falcatrua, dentro ou fora do estabelecimento, de modo a comprometer o bom nome deste”, a sua sentença era “lavrada” e posta em prática sem nenhuma discordância dos demais colegas; “o leviano era lançado ao desprezo, passando a bicho crônico, isto é, sem nenhuma possibilidade de tornar a ser gente ali dentro da Escola. Compeliam-no a pedir desligamento.” (CIDADE, 1961, p. 57).

Aqueles que não se comportavam de acordo com certos valores considerados próprios da identidade de soldado eram rejeitados pelo grupo. Tal prática se dava em vários espaços e momentos, sendo por vezes objeto de discussão dos próprios alunos. Campos Aragão (1959) comenta que os discentes expressavam entre si seus pontos de vista sobre a escola e a formação ali recebida. A “Escola era um bazar onde se encontrava de tudo”, ou seja, havia aqueles que evidenciavam ter “verdadeiras vocações militares, mostrando-se sérios e compenetrados em todas as obrigações”, e outros que se sentiam desde logo “fadados a ficar à margem”. Não revelavam, “os menores pendores para uma profissão tão exigente”. Ainda segundo o memorialista citado, a maioria dos alunos formava, entretanto, “uma esperança para o Exército. Muitos davam, desde já, convincentes provas de caráter, identificando-se como autênticas promessas de bons oficiais, no futuro.” (ARAGAO, 1959, p.126).

Assim, embora houvesse tipos diversos de alunos, ocorria um movimento de certa forma consciente dos discentes para afirmar e conduzir determinado comportamento ligado a noções de cumprimento do dever, dedicação ao Exército e inclinação para a vida de soldado. Constituíam-se uma espécie de visão virtuosa e idealizada do militar na qual parecia se ancorar a formação do oficial. Por outro lado, esse modo de ser passava por outras duas noções bastante marcantes na categoria militar: a hierarquia e a disciplina.

A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações e dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela “antiguidade”. Por exemplo, entre dois oficiais que ocupam o mesmo posto, o que foi nomeado primeiro é o “mais antigo”, tendo portanto a

precedência hierárquica. Já a disciplina é a observância e o acatamento integral das leis, regulamentos e normas que fundamentam a instituição militar, ou seja, é “cumprimento do dever” por parte de todos e de cada um dos componentes dessa instituição.¹⁴

Na vida da caserna, incluindo as escolas militares, as noções de hierarquia e disciplina eram referenciais no que se referia à identidade militar. Entretanto, eram percebidas de diversas formas. Campos Aragão comenta que a escola militar era um campo muito amplo para se observar as personalidades, não só de companheiros mas, particularmente, de oficiais que ali serviam. Alguns eram mais temidos do que respeitados, pois agiam normalmente à “força das partes” dadas ao comando e das quais resultavam punições disciplinares dos companheiros em causa. Porém, havia outros militares que os alunos acatavam com muito respeito e alguma admiração, pela maneira de agir. “Isto levava a que, quando estes se encontravam de serviço, as fugas fossem evitadas.” (ARAGAO, 1959, p.94).

Percebe-se que o exercício da hierarquia muitas vezes passava por um olhar diferenciado de como um militar percebia o outro. Fazer valer a hierarquia pelo temor das “partes”, ou seja, pela ameaça de participar ao comandante via documento escrito uma transgressão disciplinar, poderia ser menos efetivo do que fazer valer a hierarquia pela “maneira de agir”, ou seja, em comportamentos baseados em modelos que, como já referido anteriormente, eram uma espécie de jogo de opostos: o oficial deveria ser enérgico sem ser grosseiro; deveria fazer valer os regulamentos sem que isso se tornasse simples instrumento de ameaça. Nesse sentido, quanto mais baseada na concepção valorativa de mundo mais mítica era a hierarquia.

À disciplina também se ligava o caráter mítico no sentido de que cumprir ordens não era simplesmente submeter-se à vontade do outro. Na categoria militar, a obediência apresenta outra dimensão, pois é considerada honrosa e digna. Ao longo da Primeira República não há grande preocupação institucional de conceituar o termo disciplina. O que se percebe nos regulamentos do período é a noção de disciplina como algo inerente à condição de soldado, tendo as punições menos um caráter pedagógico e mais uma função inibidora de comportamentos indesejados. É o que se percebe, por exemplo, nos casos dos alunos Antonio Henrique Guimarães, João Vilhauba da Rocha Pinto, Valerio Barbosa Falcão, Mario Cesar

¹⁴ Essas definições de “hierarquia” e “disciplina” aparecem aqui baseadas no Estatuto dos Militares das Forças Armadas do Brasil (Cf. Lei Nº 6.880, de 9 de Dezembro de 1980); no Exército, a cadeia hierárquica não sofreu grandes alterações ao longo do período republicano; no caso dos oficiais, os graus hierárquicos estão distribuídos basicamente da seguinte forma: oficiais gerais (Marechal [somente em tempo de guerra]; General de Exército; General de Divisão; General de Brigada); oficiais superiores (Coronel; Tenente-Coronel; Major); oficial intermediário (Capitão); oficiais subalternos (Primeiro-Tenente; Segundo-Tenente); Aspirante-a-Oficial [anteriormente, denominava-se “Alferes-Aluno”]).

Burlamaque e Luiz Antonio Coloma, que foram desligados da escola militar “visto não convir a disciplina e a boa ordem deste Estabelecimento, que nelle continuassem matriculados.” (EMCo, *Ordem do Dia*, n.122, 30 Ago. 1889); e o caso do aluno José Guimarães Jobim, que ficou preso por quatro dias “pelo modo altamente indisciplinado e revelador de nenhuma educação civil e militar com que portou-se (...) hoje, no Estado Maior da Escola, desacatando a autoridade de oficiais.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 356, 19 Jul. 1904).

Respeitar essas duas noções centrais na categoria militar – hierarquia e disciplina – apresenta-se como condição *sine qua non* da identidade de soldado, não obstante haver a possibilidade de os sujeitos se apropriarem dessas noções de múltiplas formas. Noutros termos, há sempre a presença de valores nessas maneiras de se apreender a hierarquia e a disciplina. Isso pode ser percebido inclusive nas atitudes de grandes personalidades militares, como Deodoro da Fonseca, que escreveu uma carta ao Imperador reagindo contra a punição imposta ao coronel Sena Madureira.

Senhor, só quem não for soldado, só quem não tiver ou não compreender a menor noção de brio e da dignidade militar, só quem julgar que a farda do soldado é a libré do servilismo e da baixesa, poderá ver, sem corar de vergonha, sem estremecer de indignação, um tal procedimento, que já não é um desacato da autoridade mas um insulto à classe militar. [...] A disciplina militar não permite ao soldado receber afrontas e vilipêndios; a disciplina quer no soldado – e isso no mais alto grau – brio, dignidade e honra. A obediência do soldado não vai até o próprio aviltamento; o soldado é obediente, mas não servil; e aquele a quem não repugnarem atos de baixeza e servilismo não é digno da farda que veste, farda que é a mesma que a V.M. Imperial honra trazendo-a. (DEODORO DA FONSECA *apud* ARARIPE, 1960, p.115).

Os escritos de Deodoro apontam que o respeito à disciplina passava por uma série de valores, como brio, dignidade e honra; confundir obediência com servidão beirava a humilhação; e o soldado teria o dever de reagir contra isso. Ser soldado, portanto, vai muito além de apenas vestir a farda e seguir ordens; o respeito à hierarquia e à disciplina passa por uma compreensão valorativa de mundo. O mundo militar é, sobretudo, adjetivável.

A categoria militar implica num conjunto de pessoas que possuem muitas características comuns e podem ser abrangidas ou referidas por um conceito ou concepção genérica; nesse sentido pode ser denominada “classe militar”; entretanto, essa categoria guarda uma série de individualidades e de apropriações. O elemento de união de todos esses componentes da categoria militar é o culto aos valores. Não é a existência de regulamentos e normas que por si só definem o militar, mas a crença dos indivíduos que fazem parte da instituição militar em

valores e noções como hierarquia e disciplina, coragem, lealdade, força, dedicação, dentre outros. Esses aspectos, por sua vez, são constantemente ritualizados. Nesses termos, a categoria militar é também mítica.

Por outro lado, nas primeiras décadas republicanas, o entendimento do que deveria ser um oficial do Exército se deu a partir do embate entre uma formação prática e voltada para a guerra, e uma formação teórica por vezes pautada por questões políticas e sociais do período. É o que se denomina respectivamente de “soldado-profissional” e “soldado-cidadão”. Ressalte-se que todos esses dois tipos de militar também eram transpassados por uma série de valores e apropriações, marcando-lhes aproximações e afastamentos.

4.3 – O soldado-cidadão e o ativismo político

Com a proclamação da República os regulamentos das escolas militares foram reelaborados, ganhando tons que ressaltavam o aspecto da preparação intelectual do oficial aliada a valores morais. Nesse sentido, é válido analisar um trecho do Regulamento de 1890, que reorganizou o ensino nas escolas do Exército.

[...] o soldado, elemento de força, deve ser de hoje em diante o cidadão armado, corporificação da honra nacional e importante cooperador do progresso como garantia da ordem e da paz publicas, apoio inteligente e bem intencionado das instituições republicanas, jamais instrumento servil e maleavel por uma obediencia passiva e inconsciente que rebaixa o carater, aniquila o estímulo e abate o moral. (*Decreto nº 330, de 12 abr. 1890, p.550*).

Por essa nova regulamentação, o militar não deveria ser um indivíduo submetido cegamente à disciplina e à hierarquia. Nesse sentido, cumprir esses preceitos bases da identidade militar implica o respeito a certos valores. Assim, ao mesmo tempo em que a formação do oficial assume um caráter científico, deve prepará-lo para desempenhar uma missão social nos destinos da Pátria. Agora, há condições para obedecer e elas estão relacionadas ao “progresso” e ao “apoio inteligente e bem intencionado”, não obstante essas noções beirem o subjetivismo. Pelo documento citado, o militar deve assumir o papel do cidadão em armas. Tal comportamento manifestaria, pois, uma espécie de estado de espírito ao mesmo tempo em que materializaria a honra nacional. Enfim, há um conjunto de princípios que ancoram o sentido de ser soldado e que devem orientar a formação dos oficiais.

Essa mescla do soldado com o cidadão implica numa maior aproximação do mundo militar com a sociedade civil. Segundo Murilo de Carvalho, no Brasil, a ideia de soldado-cidadão se destinava a promover a abertura da sociedade ao Exército e não o contrário, como ocorreu na França, em fins do século XVIII. (CARVALHO, 1985).

Com a República, pois, há uma valorização de títulos identificados com o mundo civil, como o tratamento de “doutor” para aqueles oficiais que concluíam o curso completo nas escolas militares, ou ainda o uso do termo “cidadão” para se referir formalmente a um militar ou autoridade. Nos documentos produzidos pelas organizações do Exército nos primeiros tempos republicanos, pode-se perceber que os tratamentos militares passam a ser antecidos por “cidadão”, como se observa no documento inserido abaixo (figura 10), no qual se solicita apoio médico ao “Cidadão Tenente Coronel” José Bezerril para se atender à guarnição militar da capital cearense.



Figura 10. Fragmento do *Offício ao Presidente do Estado do Ceará*, nº 289, de 16/03/1894. Local de guarda: Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC); Fundo: Escola Militar do Ceará (EMC); Série: Offícios do Cmdo da EMC; Localização: documentos avulsos.

No âmbito do corpo discente das escolas militares, ocorreram diversas perturbações subsequentes à proclamação da República. Na opinião de um ex-aluno, Demerval Peixoto (1960, p.196), o “jacobinismo”, o “florianismo”, o “positivismo”, o “castilhismo” agiram como “verdadeiros venenos injetados nos moços que se contaminavam, levados, por vezes, à exasperação”.

De acordo com Celso Castro (1995), a boa aceitação da doutrina positivista entre os discentes se dava pela importância que se conferia à matemática e às ciências; pela oposição ao espírito legista encarnado idealmente pelos bacharéis em direito, característico do estágio metafísico, a ser superado; e pelo lugar de destaque reservado à nova elite “científica” no estágio científico que se avizinhava. Não havia, portanto, contradição em jovens militares tornarem-se positivistas – a doutrina de Comte pregava a futura extinção dos exércitos, que não seriam mais necessários na paz universal que reinaria no estágio positivo da humanidade –, pois esses jovens militares “científicos” davam pouca importância à carreira militar tradicional e não eram para ela orientados. Além disso, a doutrina positivista não era completamente hostil aos militares. Em alguns momentos, Comte exaltou a profissão militar e o espírito guerreiro, tendo como contrapartida o descrédito que lançava sobre o espírito legístico e à crítica que fazia à preponderância dos legalistas na sociedade moderna (Cf. CARVALHO, 1985; CASTRO, 1995). Por outro lado, e ainda em acordo com Celso Castro (1995), à ideia de República entre a “mocidade militar” se ligava a valorização simbólica do mérito individual somada à cultura científicista entre os alunos e jovens oficiais “científicos”; assim, nas últimas décadas do XIX, houve uma aproximação cada vez mais estreita entre o “culto da ciência” e o republicanismo.

Para Tasso Fragoso, o sentido da República para os alunos das escolas militares passava pela valorização da meritocracia, ou seja, pela noção de que somente os competentes seriam escolhidos para as funções sociais.

Que era a República para nós? Um regime inspirado no interesse coletivo, em que imperasse a mais completa liberdade espiritual, a mais absoluta honestidade e desinteresse no trato da causa pública e só os competentes fossem escolhidos para as funções sociais. Com a mente cultivada pela ciência e pela leitura de grandes pensadores como Augusto Comte, sonhávamos um regime ideal de ventura humana, sem lugar para as violências e os apetites egoísticos, sem lugar até para nós mesmos, modestos aprendizes da arte da guerra, pois ambicionávamos com Benjamim Constant um futuro de perfeita concórdia internacional. Não se pode avaliar o nosso desprezo pelos que faziam da política um campo de exploração pessoal e se valiam das posições de satisfação exclusiva de sua vaidade ou de suas convivências. Queríamos ver extinta a raça dos que sobem matreira e hipocritamente às culminâncias

do poder e uma vez aí esquecem os seus deveres e as promessas formuladas, e não se correm de violar direitos sagrados de seus compatriotas, estorvar-lhes a vida serena, empecer o progresso do país em todos os ramos da sua atividade e afinal desacreditá-lo no estrangeiro. Para nós o aparelho governamental deveria equivaler a um mecanismo, tão perfeito quanto possível, de ordem e coordenação de esforços e nunca um instrumento para a realização de ambições injustificáveis de certos homens. (In: HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1972, p.681).

Quanto à meritocracia, Paula Cidade (1961, p.113) destaca que na formação dada nas escolas militares era honrosa a concessão de um título militar aos candidatos ao oficialato sem averiguar-lhes as origens, nem criar privilégios incompatíveis com os “tempos novos”; e que tal procedimento viera substituir a nobreza de sangue pela da inteligência e da cultura, “como complemento mais louvável do orgulho que é dedicar-se ao serviço da pátria, mesmo com o sacrifício da própria vida”. O que se vai percebendo, portanto, é que foi grande a importância simbólica da meritocracia e do cientificismo para construção da identidade social da “mocidade militar”, definida tanto por oposição aos “tarimbeiros” do Exército quanto, principalmente, por oposição aos “bacharéis” civis (CASTRO, 1995).

Aderindo a várias correntes de pensamento que constituíam um “bando de ideias novas” – utilizando-se aqui a expressão de Sílvio Romero (*apud* MOTTA, 1998, p.145) –, é que os alunos, um pouco comtianos e pouco spencerianos, acreditavam nas ideias de progresso e de modernidade no sentido de oposição a um passado marcado pela forma monárquica de governo e pelo escravismo. Até mesmo a Guerra do Paraguai passou a ser associada a barbáries. Segundo Tasso Fragoso, para isso contribuiu muito o movimento republicano, induzindo “os propagandistas do novo regime a amesquinhar todas as obras do Império a fim de deprimi-lo”. Por esse olhar, a Guerra do Paraguai fora uma indignidade e os seus agentes criminosos. “Conheci esse período e lembro-me bem como os veteranos da campanha escondiam as suas medalhas, temerosos de que a nova geração as considerasse símbolo de opróbrio”. (FRAGOSO *apud* ARARIPE, 1960, p.75).

Se os chefes mais antigos queriam maior reconhecimento do governo pelos esforços do Exército na Guerra do Paraguai, os oficiais “científicos”, por sua vez, fundamentavam sua crítica na tese do “soldado-cidadão”, a partir da qual reivindicavam o direito de livre manifestação do pensamento. Defendiam uma concepção de disciplina militar que fosse “inteligente e pensante”. Por outro lado, essa doutrina do militar como um cidadão era vista com desconfiança pelos oficiais mais antigos, constituindo no entendimento deles uma ameaça à hierarquia e à disciplina, na medida em que nivelava como “cidadãos” superiores e

subalternos, defendendo o direito de subordinados poderem criticar atos dos superiores por meio da imprensa e sem os riscos da punição disciplinar. “Durante o Governo Provisório, Deodoro manifestou intolerância pela doutrina e por causa dela entrou em conflito aberto com Benjamin Constant, então Ministro da Guerra.” (COELHO, 2000, p.72).

É na esteira de todos esses elementos que cresceu o ativismo político dos alunos das escolas militares. Após a implantação da República, os discentes passaram a se envolver cada vez mais em disputas políticas, muitas vezes decididas pelo uso das armas. De acordo com Demerval Peixoto (1960), os jovens acadêmicos militares não se contentavam apenas em haver conquistado as credenciais de votantes, como lhes fora permitido pela lei constitucional republicana. Francisco de Paula Cidade (1961), por sua vez, destaca que as exigências disciplinares nas escolas militares se atenuaram, após a proclamação da República, particularmente nos cursos superiores, sendo que tal abrandamento teria decorrido do descrédito que caiu a parte militar dos estudos e a supervalorização das ideias pacifistas e positivistas que passaram a dominar entre professores e alunos. É razoável considerar que a crença dos alunos de que tinham um papel a desempenhar naquela República que dava seus primeiros passos motivou esses sujeitos a arriscarem suas carreiras e mesmo suas vidas em movimentos armados.

Foi assim, por exemplo, que os alunos das escolas militares participaram ativamente na deposição de presidentes de Estado contrários a Floriano Peixoto, como ocorreu no Rio Grande do Sul, a 14 de maio de 1890, com a destituição de Francisco da Silva Tavares e, por conseguinte, à ascensão de Júlio de Castilhos ao poder estadual gaúcho (SILVA, 1972); no Ceará, a 16 de fevereiro de 1892, os alunos da escola militar atacaram armados o Palácio do Governo e depuseram o presidente do estado, José Clarindo de Queiroz, num conflito que resultou em vários feridos e na morte de 13 pessoas, dentre elas o aluno João Epaminondas de Vasconcelos (MENEZES, 1977; MARQUES e KLEIN FILHO, 2007).

Entre 1893 e 1894, os alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro apoiaram Floriano Peixoto contra a Revolta da Esquadra (Armada) e formaram o “Batalhão Acadêmico”, composto por “soldados estudantes” (PEIXOTO, 1960). Nesse conflito, os discentes da Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha) faziam de tudo um pouco: foram combatentes da linha de frente; exerciam o papel de agentes de ligação; escoltavam os prisioneiros; organizavam os batalhões populares. (MOTTA, 1998). Lima Figueirêdo (1945, p.83) destaca que foi decisiva a participação dos alunos “para que Floriano pudesse manter firme a República, não permitindo que ela se esfacelasse”; os alunos formavam ou organizavam os “batalhões

patrióticos”, dentre os quais se destacaram o “Frei Caneca, o Acadêmico, o Tiradentes e o 23 de Novembro”.

Outro conflito ocorrido envolvendo o ativismo político dos alunos ocorreu a 13 de março de 1895, quando alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro comemoraram a vitória sobre a Revolta da Armada, dando morras ao presidente eleito – Prudente de Moraes – e vivas a Floriano. Além disso, vaiaram o comandante da Escola Militar (SILVA, 1972, p.39).

Casos similares ocorreram nas outras escolas militares do país. Na Escola Militar do Rio Grande do Sul, tal manifestação acabou ocasionando a prisão e desligamento de dezenas de alunos, como foi o caso de Antonio Aranha Meira de Vasconcellos, natural do Rio Grande do Norte, que teve a matrícula trancada “em vista dos factos de indisciplina então ocorridos neste Estabelecimento a 15 de março de 1895.” (EMRS, *Livro de Matrículas*, fl. 42, 1890-1895).¹⁵

O que se percebe é que se formava nas escolas militares uma espécie de culto a Floriano Peixoto, visto pelos discentes como uma espécie de soldado ideal e como um modelo de virtude republicana. Vale aqui ressaltar que a República brasileira surgiu numa sociedade marcada pela desigualdade e por crises financeiras e, como já defendeu Murilo de Carvalho (1990), o espírito de especulação e de enriquecimento pessoal a qualquer custo, denunciados publicamente, da imprensa à literatura, dava ao novo regime um caráter nada republicano. Durante a “fase jacobina da República”, houve uma reação contra tal situação, destacando-se o combate do governo aos especuladores e aos banqueiros. Nesse processo, a “imagem mais popular do marechal Floriano era a do guardião do Tesouro.” (CARVALHO, 1990, p.30). Representações como essas contribuíam para a adesão ao “florianismo” nas escolas militares. Assim, desde a proclamação da República, os alunos tinham demonstrado, sem sombras de dúvidas, que estavam ao lado de Floriano, arriscando suas carreiras e mesmo suas vidas se preciso fosse. É plausível considerar, pois, que os alunos das escolas militares constituíam um dos pontos de sustentação do regime de Floriano. A vitória sobre a Revolta da Armada e sobre os presidentes de província reforçavam a projeção política das escolas militares.

Mesmo após finalizar seu governo, Floriano era visto como um exemplo a ser seguido, como indica a já citada comemoração dos alunos sobre a Revolta da Armada, dando “vivas” a

¹⁵ O pesquisador que se dispuser a pesquisar o *Livro de Matrículas* da Escola Militar do Rio Grande do Sul, ano 1895, vai se deparar com cerca de cento e sessenta outros alunos que foram desligados pelo mesmo motivo. Muitos desses discentes vinham de outras escolas militares, por exemplo, a do Ceará, como foi o caso de José Pereira de Brito Leite de Berredo; Julio da Silva Pires Ferreira; Miguel Pires Ferreira; Antonio Martinho Areias; Rodolpho Augusto Amorim Garcia; Emiliano Gonçalves Loureiro; Pericles de Albuquerque; Abilio Candido Nery, dentre outros. Muitos desses alunos desligados tentariam, mais tarde, rematrícula em outras escolas militares. (Cf. EMRS, *Livro de Matrículas*, 1890-1895, várias folhas).

Florianos e “morras” ao novo presidente eleito. Como já foi transcrito acima, segundo Tasso Fragoso, os alunos sonhavam com um regime ideal de ventura humana e desprezavam aqueles que faziam da política um campo de exploração pessoal, que se valiam das posições para satisfazer vaidades ou convivências, enfim, que prejudicavam o “progresso” da nação. E, de alguma forma, o florianismo representava para os alunos um movimento contra essas atitudes, consideradas um desvirtuamento da República.

Essa visão mítica sobre o soldado-cidadão e de seu papel republicano pode ser percebida também nos periódicos criados pelos alunos das escolas militares. Como afirma Celso Castro (1995, p.59), havia diversos tipos de publicações feitas pelos alunos, mas que praticamente nada tinham de militares; representavam mais uma “mentalidade cientificista”.

Nos anos finais da Monarquia e ao longo da Primeira República, os alunos criaram vários periódicos em que discutiam textos políticos, literários e “científicos”, por exemplo, a *Revista da Família Acadêmica*, na Escola Militar da Praia Vermelha (Rio de Janeiro) e que “refletia o inconformismo filosófico-político.” (Cf. MOTTA, 1994, p.157); na Escola Militar do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), os alunos publicaram a *Revista Mensal*, “porta-voz da Sociedade Científica e Literária e de Culto às Letras”; bem como as revistas *Ocidente* e *Cruzada* (Cf. LAUDELINO, 1992, p.61-62). No caso da Escola Militar do Ceará, “foco de irradiação de ideias comtianas” (LINS, 1964, p.118), os alunos fundaram várias publicações, como os jornais *Silva Jardim* e *Athleta*; e as revistas *Primeiro de Maio*; *Evolução* e *Pequena Revista* (Cf. MARQUES e KLEIN FILHO, 2007); esses alunos formavam um “viçoso batalhão de intelectuais fardados” (RAIMUNDO GIRÃO *apud* CORDEIRO, 2004, p.158).

Tais publicações raramente trazem temas bélicos. Na revista *Primeiro de Maio*¹⁶, por exemplo, os conteúdos predominantes eram a literatura, a poesia, a filosofia e textos (“Crônica do mês”) que comentavam o cotidiano dos alunos na escola e na cidade. Aparecem, ainda, comentários sobre as diversas apresentações teatrais dos alunos (fundaram um grupo de teatro denominado “Grêmio Dramático Militar”).

Como se pode observar na figura 11, a seguir, a valorização de certas correntes de pensamento era destacada na própria capa desta revista, a qual trazia uma epígrafe com referência ao evolucionismo spenceriano, enaltecendo o “amor” pela ciência como um “culto tácito”.

¹⁶ Os temas citados referem-se à análise de três números da Revista *Primeiro de Maio*, publicados em Fortaleza, no ano de 1891, pertencentes ao Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

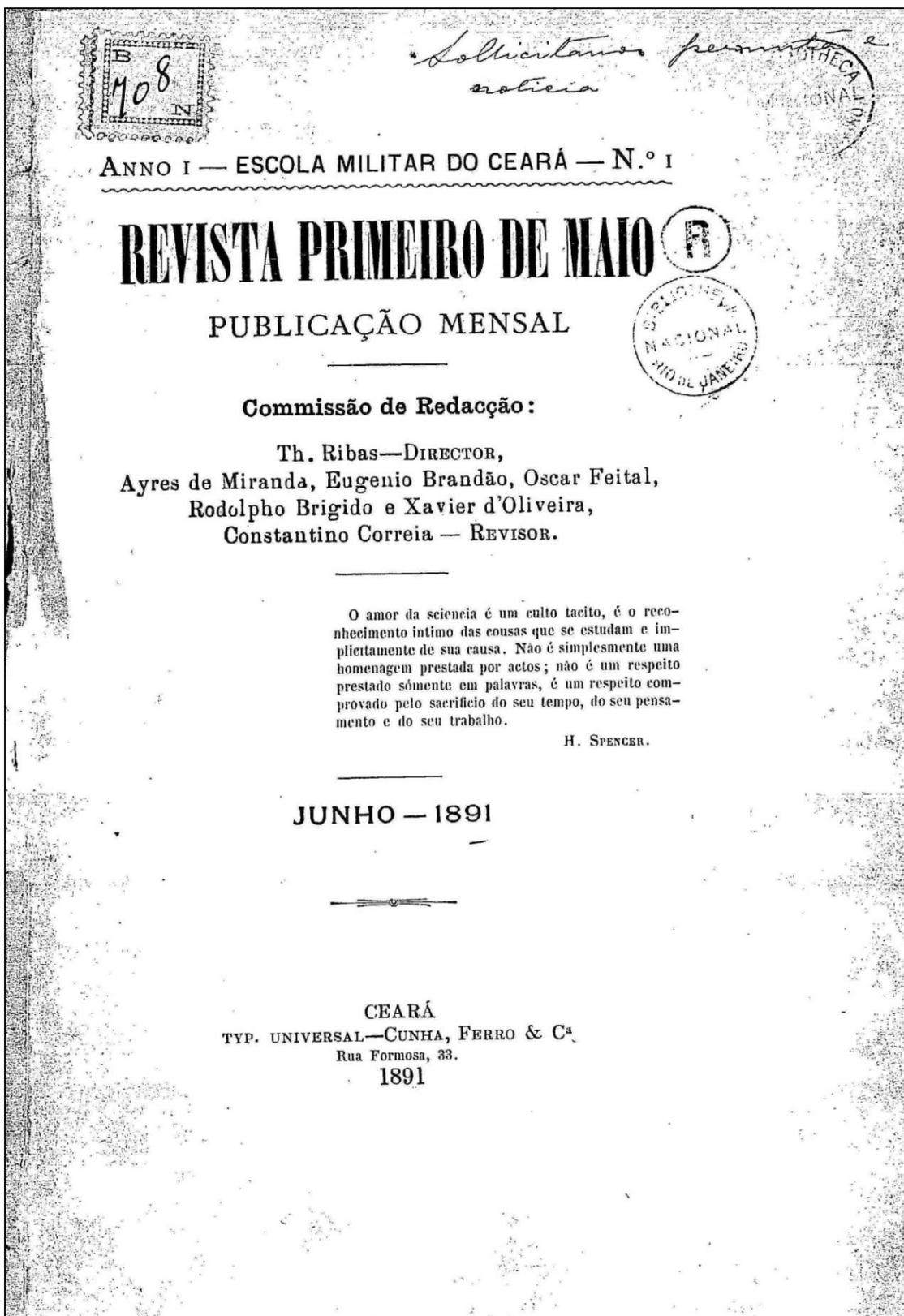


Figura 11. Primeira página da *Revista Primeiro de Maio*. (Um dos periódicos publicados pelos alunos da Escola Militar do Ceará). Documentação sob a guarda da Biblioteca Nacional (BN), Rio de Janeiro.

Essas publicações elaboradas pelos alunos constantemente veiculavam críticas a comportamentos considerados pouco republicanos. Pode-se perceber isso no texto publicado por João de Oliveira Freitas, denunciando a ausência de patriotismo de grupos políticos na República.

Grupos ou facções vivem ahi sem orientação alguma, sem ideas, sem créditos, sem patriotismo, em derredor ainda de alguma cousa ou sombra, a qual apellidam de bandeira, ideas, partido: uns, degladiando-se na praça publica os episodios da scena burlesca; outros, amortecidos, cadavericos, de longa jornada sem resultado; beneficos; cahido, murchos, descrentes, como a flôr ao pé de um tumulto na campa eterna! (Jornal *Athleta*, Fortaleza, 31 out. 1891, Anno I, n. 9, p. 1, Acervo da BN).

Aqui, tem-se uma visão que se aproxima bastante do positivismo comtiano. Como já ressaltou Murilo de Carvalho (1990, p.22), “o cidadão positivista não age em praça pública, não delibera sobre as questões públicas. Ele se perde nas estruturas comunitárias que o absorvem totalmente”. Apresenta-se, entretanto, uma dificuldade em se aplicar tal noção de “patriotismo” a um país com as dimensões territoriais do Brasil. Por outro lado, ao aparecer como uma forma de vivência comunitária, a “Pátria” era mais facilmente apreendida numa instituição relativamente fechada como o Exército. Daí a insatisfação de muitos alunos das escolas militares – identificados com o ideal do “soldado-cidadão” – com práticas políticas consideradas pouco republicanas, ao mesmo tempo em que aderiam a certos movimentos políticos, como o florianismo.

Com o avançar dos anos republicanos o ativismo político dos alunos intensificou-se, além de aparecer cada vez mais interligado entre esses institutos militares de ensino. Foi o que ocorreu em maio de 1897, quando foi mandado recolher à Intendência da Guerra toda a munição de fuzil Mauser existente na Escola Militar do Rio de Janeiro. Os alunos reagiram violentamente à retirada desse material, apoderando-se de armas e munições, e ocasionando um conflito na Escola. Depois de controlados, os “revoltos” – num total de cento e quarenta e três alunos –, foram excluídos da Escola. (Cf. EMRJ, *Escalas e Alterações*, Maio 1897). A rebelião dos alunos só foi contida devido à atuação de oficiais e seus auxiliares responsáveis pelas companhias. Dias depois, a direção da escola publicava os agradecimentos do “Cidadão Coronel Comandante” aos oficiais que se conservaram “fieis e leais” ao seu lado, “prestigiando a sua autoridade”. (Cf. EMRJ, *Escalas e Alterações*, Jun. 1897).

Quando ficaram sabendo da exclusão dos colegas da Escola Militar do Rio de Janeiro, os alunos da Escola Militar do Ceará protestaram e enviaram telegramas ao Ministro da Guerra,

como foram os casos de Elias Marinho de Albuquerque Uchôa “(...) desligado (...) por ter dirigido um telegramma com termos inconvenientes ao Exm^o Ministro da Guerra declarando ser solidário com os seus collegas da Escola do Rio” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jun. 1897), e de Odorico Carlos de Carvalho Castello Branco, “Desligado a 26, como publicou a ordem do dia do com^{do} da Eschola n^o 523, como incurso no art. 145 do regulamento vigente por ter dirigido um telegramma com termos inconvenientes ao Exm^o Ministro da Guerra.” (EMC, *Escalas e Alterações*, Jun. 1897). Nessa documentação produzida pela Escola Militar do Ceará em junho de 1897, registram-se o desligamento de mais cento e vinte alunos pelos motivos similares aos dos casos retrocitados.

Não obstante as tentativas do Exército em inibir as manifestações políticas dos alunos, como exemplifica o Regulamento de 1898, que extinguiu a Escola Militar do Ceará e reformou a Escola Militar do Rio de Janeiro (passou a se chamar Escola Militar do Brasil), o ativismo político continuou intenso. Um dos episódios mais marcantes nesse sentido foi a participação da Escola Militar no que seria denominado mais tarde pela historiografia de “Revolta da Vacina”. Às vésperas desse movimento contra o governo de Rodrigues Alves, já se podia perceber a preocupação do comandante da Escola Militar do Brasil em alertar os alunos quanto às “questões políticas”, como exemplifica a Ordem do Dia citada a seguir.

Recolhimento ao Estado Maior – Com o Officio n^o 523 de hontem datado foi a este Commando mandado apresentar pelo Delegado da 7^a Circunscrição urbana desta Capital o alumno praça de pret Mario Hermes da Fonseca, o qual fora preso por ter offendido physicamente o Deputado Doutor Alfredo Varela, sendo em consequencia deste facto o mesmo alumno recolhido ao Estado Maior, a disposição da auctoridade enquanto durar o inquerito iniciado sobre tal occurrencia. Este Commando lamenta profundamente o desagradavel incidente em que foi envolvido o alumno Mario Hermes e determinante da conducta que teve nesta emergencia, que já se acha no dominio publico, e tanto maior sentimento manifesta quando uma tal occurrencia teve lugar ao iniciar a sua administração sob os mais lisonjeiros auspicios como lhe faziam crer as condições favoraveis em que encontrou o Estabelecimento e os elementos com cujo concurso deve contar no desempenho de sua missão. Aproveitando-me do ensejo exorto aos meus jovens camaradas a que não se deixem apaixonar pelas questões politicas que se travam no nosso meio social por entre torvelinho de idéas mal encontradas e oppostas e que em cousa alguma affectam os seus interesses, desviando-se com cautela dos ajuntamentos tumultuarios que se formam de quando em vez por effeito da agitação da massa popular e em que podem ver comprometidos o seu presente e o seu futuro. Lembro, outrossim, que devendo os alumnos internos fazer assistencia effectiva no Estabelecimento, não lhes é facultado deixarem de se achar presentes durante o tempo em que funcionam as aulas e demais

trabalhos, e que o que sobretudo os deve preocupar na actualidade é sua applicação aos estudos e o cumprimento dos deveres a que estão sujeitos por disposições expressas do Regulamento em vigor, sob o regimen disciplinar que é a condição primordial da existencia deste Instituto. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 2, 18 Ago. 1904).

A visão do comandante da escola era a do soldado-profissional, ou seja, os alunos deveriam se dedicar aos estudos e ao cumprimento dos deveres regulamentares. Entretanto, o que ocorria – o caso de Mario Hermes da Fonseca exemplifica isso –, era um envolvimento dos alunos com as “paixões” políticas. Tal conduta predominava entre os alunos, ainda que isso colocasse em risco suas carreiras. Aqui temos a visão do soldado-cidadão. O problema, portanto, não era de mera indisciplina, mas na crença dos alunos no papel que tinham a desempenhar nos destinos da República. Segundo Lobato Filho (1992), ex-aluno da Escola Militar, os alunos aderiram à Revolta da Vacina porque consideravam a defesa da liberdade e da consciência um ponto fundamental; portanto, ninguém poderia ser obrigado a se vacinar. Assim como noutros movimentos políticos, praticamente todos os alunos participavam juntos. Esse companheirismo era considerado pelos discentes uma “beleza moral” e “implicava numa verdadeira renúncia de si mesmo.” (LOBATO FILHO, 1992, p.17).

A fim de participarem da revolta, os alunos estabeleceram previamente contatos com lideranças políticas e militares, como o Senador Lauro Sodré e o General Travassos. A estas lideranças submetem-se quase todos os alunos. O plano era sublevar a Escola e tomar o Catete. Esperava-se a adesão de outros quartéis. Contava-se, também, com o apoio de alguns oficiais da Fortaleza de São João, que forneceriam munições aos alunos.

A execução do plano começou ao final da tarde e início da noite do dia 14 de novembro, hora em que terminavam as atividades escolares do dia. Os alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha), em vez de se dirigirem aos alojamentos, como normalmente o fariam, astuciosamente distribuíram-se no vasto campo em frente à escola. Alguns jogavam uma partida de futebol, sendo que os jogadores voltavam a atenção menos para a bola do que para o movimento no entorno do campo. Alguns alunos formavam pequenos grupos, outros se movimentavam em frente à Escola; enfim, nada aparentava que pudesse haver uma atividade articulada. (LOBATO FILHO, 1992).

Como o próprio comandante da Escola, General Constallat, registraria dias depois, a atitude dos alunos era calma e não transparecia qualquer anormalidade; não havia razões para recear perturbações na ordem interna. Entretanto, assim que Lauro Sodré e o General Travassos chegaram à Escola, os alunos, “em grandes bandos”, invadiram a “arrecadação d’Infantaria,

retirando della armas e munições”. Foi então que o General Constallat percebeu a “atitude sediciosa” dos alunos. (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 46, 18 Nov. 1904).

Desobedecendo ao toque de reunir comandado pelo General Constallat e disparando tiros de carabina para o alto, os alunos entraram em forma, mas para serem liderados pelo General Travassos em direção ao Catete. Demorou-se muito na partida, pois se aguardava a guarnição de alunos que havia ido até a Fortaleza de São João buscar a munição extra. Foi então que chegou a notícia de que o coronel Marques Porto, comandante da Fortaleza, havia conseguido impedir o embarque dos cunhetes com os projéteis. Mesmo com pouca munição, a Escola marchou para a sede do governo federal. Lobato Filho (1992), que participou, como aluno, da “sedição”, defende que se a Escola, ainda que com uma quantidade pequena de munição, tivesse marchado logo para o Catete, teria tomado o palácio do governo sem encontrar nenhum obstáculo sério. Na marcha, já na região de Botafogo, os alunos entraram em confronto com as tropas do governo. Entre mortos e feridos, estava o General Travassos, atingido por uma bala, veio a falecer logo em seguida ao conflito. Apesar dessas perdas dos oponentes, as tropas do governo abandonaram a luta. Segundo Lobato Filho (1992, p.88), “a Escola Militar da Praia Vermelha não explorou o sucesso da vitória que realmente obteve”. Em vez de seguir a marcha para o Catete, a Escola, sem comando e com pouca munição, preferiu recolher-se a seu quartel. Ali, no dia seguinte, rendeu-se às tropas governamentais.

Nesse caso, os alunos foram obrigados a entregar a cabeça ao cutelo dos vencedores, utilizando-se aqui uma expressão já transcrita no início deste capítulo. Vencidos, considerados “traidores da Pátria”, os discentes foram todos desligados da escola militar e embarcados em navios sem saber qual seria o seu destino. Levados para um quartel na fronteira com o Uruguai, foram expulsos “das fileiras do Exército, a bem da tranquilidade da República, todos os soldados ex-alunos que tomaram parte ativa ou solidária no levante de 14 de novembro.” (PEIXOTO, 1960, p.202). Dali, tentaram novos meios de vida. O ingresso no emprego público não lhes foi permitido. Empregaram-se, entretanto, em atividades diversas: no magistério; na pilotagem de barcos da Companhia Laje; na venda ambulante e na propaganda; no labor noturno da revisão dos jornais. “E, até em quitandas sortidas de aves e legumes encontrava-se, no ano de 1905, com gente nova desejosa de salvar-se, estigmatizada pela pérfida sentença.” (PEIXOTO, 1960, p.203).

A *Ordem do Dia* mandada publicar pelo General Constallat, a 18 de novembro, reflete a visão mítica sobre o militar. Para o comandante da Escola, o que ocorreu na Escola Militar na noite de 14 de novembro de 1904 foi uma sedição militar; desalentadora para o “coração de um soldado leal e educado nos princípios da mais intransigente disciplina”; e que tal “crime” abalou

os alicerces da “classe” militar, “desse Exército Brasileiro, pequeno pelo número, mas grande pelas suas tradições de honra, por suas acções heroicas, por seus feitos de alta nobreza, e de dedicado pundonor.” (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 46, 18 Nov. 1904).

Nesse mesmo documento, o comandante da Escola Militar do Rio de Janeiro admite que, no decorrer da proclamação da República, os alunos das escolas militares tiveram uma participação “nobre” e deixaram um “legado precioso”; entretanto, a participação dos alunos no “14 de Novembro” foi um

repugnante atentado contra a paz publica, á ordem institucional do paiz, ao regimento sob o que evoluia este Instituto para a realização de seus destinos gloriosos; como explicar-se a subita transformação do estado de plena tranquilidade que permanecia o Estabelecimento até momentos antes do acto criminoso para aquele que foi caracterizado pela sedição á mão armada, com a consequente erupção das violências e desatinos próprios a essa situação anormal e perigosa? (EMBR, *Ordem do Dia*, nº 46, 18 Nov. 1904).

Aqui a visão mítica sobre o soldado aparece associada à lealdade. Se os alunos seguissem as regras previstas e fossem respeitosos em relação à hierarquia e à disciplina, teriam um destino glorioso; entretanto, os alunos não apenas quebraram as regras, mas usaram várias artimanhas para enganar o comandante e fazê-lo pensar que estava tudo normal na Escola, enquanto na verdade preparava-se uma “sedição à mão armada”. Um “acto criminoso”, portanto, segundo o documento citado. Entre a glória e a infâmia a linha de separação é tênue; de qualquer forma, o que se percebe na leitura de mundo do comandante é que ela passa por valores.

Em vista dos acontecimentos ocorridos na Escola, o Ministério da Guerra ordenou o fechamento da mesma até segunda ordem. Como observado no capítulo 2, depois da participação dos alunos na Revolta da Vacina, a formação de oficiais passou a ocorrer na recém-criada Escola de Guerra, com sede em Porto Alegre. Elaboraram-se novas regulamentações e, em 1913, foi criada a Escola Militar do Realengo, havendo aí um esforço do Exército para se implantar um currículo voltado efetivamente para a formação de um soldado profissional (MOTA, 1998). Ainda assim, os alunos das escolas militares tornaram a participar de movimentos armados de cunho político. As atuações de alunos e jovens oficiais nas Revoltas Tenentistas e na Revolução de 1930 se davam em boa parte justificadas por noções como orgulho, dignidade, sacrifício, obrigação de reagir contra ofensas ao Exército.

4.4 – O soldado-profissional

Samuel Huntington (1996) defende que se fosse necessário datar a origem da profissão militar, o dia 6 de agosto de 1808 teria que ser escolhido. Nesse dia, o governo prussiano emitiu um decreto sobre a nomeação de oficiais, decreto que definia o padrão básico do profissionalismo com clareza inequívoca. Em tempo de paz, o direito a um posto de oficial dependeria exclusivamente da sua educação e dos conhecimentos profissionais; em tempo de guerra, dependeria apenas de sua bravura e percepção exímias. De qualquer parte da nação prussiana, portanto, todos os indivíduos que possuíssem tais qualidades estariam habilitados aos mais altos postos militares. Ficava abolida toda distinção de classe anteriormente existente e todo homem, independentemente de suas origens, teria iguais deveres e iguais direitos. Raul Girardet (2000), que estudou o processo de profissionalização militar na França, argumenta que a noção de soldado-profissional era a de dar apoio à lei de seu país, ou seja, de defender as instituições em vigor e as formas vigentes do Estado. No caso de uma convulsão política, se tudo em torno dele desmoronasse, ele iria procurar refúgio sob sua bandeira; noutros termos, receberia ordem de seus chefes, os quais, pelos escalões hierárquicos sucessivos, remontariam às decisões supremas do Ministro da Guerra em exercício.

Como já visto no caso do Brasil sob as primeiras décadas republicanas, não eram mais os privilégios de família que definiam quem poderia ser ou não oficial, mas o mérito nos estudos e a capacidade de se adaptar à vida militar, incluindo os valores castrenses. O ensino nas escolas militares, por sua vez, enfrentou uma disputa entre formar um oficial mais engajado politicamente ou formar um oficial preparado quase que exclusivamente no manejo das armas. Muitas foram as críticas a essa primeira proposta de formação, como exemplificam os escritos de Tito Escobar.

Estas escolas, apesar de *fontes de recrutamento de oficiais*, não eram todavia estabelecimentos verdadeiramente de ensino com características profissionais. [...]. Aí, não se exaltava o amor à profissão das armas, não se avivava o sentimento de obediência, não se aproveitavam nem se aperfeiçoavam as qualidades militares, não se davam lições de civismo, de resto, não se educavam nem se instruíam soldados. [...]. Para afrontar a morte e ao mesmo tempo dirigir a tropa, é necessário adquirir predicados, quando a natureza não os dá; isto só se consegue com sacrifício por meio de uma educação teórica simples, eficaz e metódica, de uma instrução prática intensa e sistematizada, justamente o que constitui a formação do caráter militar. (ESCOBAR *apud* ARARIPE, 1960, p.71-72).

Aqui se percebe, mais uma vez, a noção de soldado ligada a certos valores, como amor à profissão, obediência, civismo, coragem e dedicação. Tito Escobar (*apud* ARARIPE, 1960, p.73) argumenta que grande parte do pessoal saído das escolas não despertava para a vocação da carreira e era refratário aos serviços militares, principalmente à exigência e rigor da instrução e ensino prático das armas e da guerra e “fugindo ao contato com a tropa, ia abrigar-se à sombra das comissões e da burocracia militar ou à disposição de partes civis, onde fazia carreira e obtinha vantagens à custa dos que ficavam trabalhando nos misteres da profissão”. Mais adiante, defende ainda que a má organização e a péssima legislação militares favoreciam casos em que se atingia “o mais elevado grau da hierarquia militar quem nunca trabalhou, instruiu, educou, administrou, dirigiu e comandou soldados”. Alencar de Araripe comenta, entretanto, que a visão acima é unilateral, ou seja, apenas pelo olhar de um oficial de tropa, e que a narrativa de Tito Escobar faz “vistas grossas para os malefícios das condições da tropa”. Além disso, por força do seu desaparecimento bélico, da falta de estímulos impulsionadores e da “ausência de reparo da maior parte dos oficiais, promovidos em campanha e sem quaisquer requisitos de cursos”, os corpos de tropa não tiveram, até o início do século XX, “ambiente que atraísse o entusiasmo dos jovens oficiais egressos das Escolas Militares.” (ARARIPE, 1960, p.74).

De qualquer forma, a ideia de uma formação prioritariamente profissional ganhou cada vez mais força, particularmente, após o envolvimento de alunos na Revolta da Vacina. Lima Figueiredo (1945, p.135) comenta que o período de 1890 a 1904 foi caótico e confuso e se caracterizou pela luta entre os que se batiam por um ensino científico e os que imaginavam uma oficialidade culta, porém mais devotada aos problemas profissionais. Como já visto no capítulo 2, foram várias as reformas no ensino militar ao longo das primeiras décadas republicanas. Jehovah Motta (1998) registra, porém, que, se a reforma de 1905 acabou de vez com o bacharel fardado e com o excesso de teoria, o regulamento de 1913 pecou pelo excesso de prática.

Marques da Cunha, que combateu a Revolta de 1904, comenta a reforma de 1913:

A profissão das armas sendo, mais que qualquer outra, toda feita de ação, de execução, nesse sentido deve ser, com a máxima persistência e energia, desenvolvido o preparo dos que a ela se dedicam. Está claro que na base ficará sempre a teoria, mas como meio e não como fim. Não condenamos, entretanto, que uma certa instrução geral, ampla, compreendendo até assuntos na aparência estranhos às necessidades da guerra, possa ser ministrada aos alunos das Escolas Militares, mas em conferências e de modo facultativo. (CUNHA *apud* LIMA FIGUEIRÊDO, 1945, p.139).

A partir de 1913 e da Escola Militar do Realengo, as Armas – Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia – se afirmam como quatro linhas específicas de estudos. Desde então, essas Armas não representam meros níveis de estudo, mas, acima de tudo, implicam no desenvolvimento de habilidades e técnicas inerentes a cada uma delas. Começa a se delinear claramente a formação de oficiais baseada mais na noção de soldado-profissional. E sua conduta será baseada nos códigos disciplinares. Disciplina aqui, considerando as escolas militares, aproxima-se do conceito de “adestramento” pensado por Michel Foucault (2009), ou seja, um esforço em controlar a distribuição dos alunos nos espaços escolares, determinar seus horários e monitorar suas atividades. Há uma intensificação da utilização do tempo. O cotidiano dos alunos passa a ser rigorosamente fiscalizado e cronometrado. Enfim, o tempo disciplinar se impõe pouco a pouco à prática pedagógica.

Nessa batalha pela profissionalização do oficial do Exército, cresce a preocupação com o preparo técnico. A historiografia especializada aponta várias iniciativas nesse sentido. Em 1906, 1908 e 1910, jovens oficiais foram enviados para servirem em corpos arregimentados do Exército alemão, considerado uma das forças armadas mais bem organizadas da época; a ideia era que esses oficiais, chamados de “jovens turcos”, pudessem replicar sua experiência no Brasil (CARVALHO, 1985; McCNANN, 2009).

De acordo com José Murilo de Carvalho (1985), na Escola Militar do Realengo, o ensino era quase todo militar e existia disciplina interna. Em 1916, a escola recebeu a Missão Indígena, composta por jovens instrutores, alguns “turcos”, que ratificou uma maior preocupação profissional. Ao mesmo tempo, a escola encontrava-se em relativo isolamento físico e a tradição positivista perdera força. Assim, a escola só se revoltaria uma vez, em 1922. O trabalho dos “jovens turcos” ou “cavaleiros da ideia”, como se autodenominavam, foi complementado pela chegada da Missão Francesa, em 1920. O Ministro da Guerra, Pandiá Calógeras, foi quem contratou a missão. A derrota da Alemanha na Grande Guerra tornara inviável a missão deste país, como era desejo dos “turcos”.

Alfredo Malan (1988), estudioso da Missão Francesa, divide-a em várias fases. Assim, a primeira fase teria transcorrido entre 1920 a 1924; o objetivo de contratar a Missão fora modernizar o Exército, organizando-o e instruindo-o. Era necessário que se começasse pelas escolas e que, nessas, os ensinamentos fossem administrados de forma a criar uma unidade de doutrina assentada nos métodos de trabalho e nos regulamentos. Na segunda fase, de 1925 a 1930, a Escola Militar do Realengo passou a sentir mais intensamente a influência da Missão. Criou-se o cargo de Diretor do Ensino Militar e foram desenvolvidas diversas atividades voltadas para a prática militar, incluindo exercícios noturnos e outros de longa duração, que

puderam dar uma amostra de uma ação real e da consequente fadiga para a tropa. Outro aspecto era o preparo físico dos alunos. Embora houvesse “um trabalho intenso e boa vontade”, faltava um método e um trabalho sistematizado de Educação Física. Assim, pela primeira vez, a Escola passou a dispor de um oficial francês da Missão, especialista na área. Alfredo Malan destaca que no relatório elaborado pela Missão Francesa, registrou-se que a proposta em relação à Escola Militar do Realengo era formar oficiais “ágeis e robustos” que, “como instrutores nos corpos de tropa, seriam capazes de difundir as benesses da moderna Educação Física.” (MALAN, 1988, p.139).

A campanha dos “jovens turcos” teve ampla repercussão, principalmente entre os oficiais subalternos. A ideia era também oferecer uma formação militar afastada do ativismo político. Entretanto, como defende Edmundo Campos Coelho (2000), o pressuposto de que a neutralidade ou apolitismo militar era condição indispensável para o aperfeiçoamento profissional foi recusado. Um mínimo de conhecimento da história do Exército era suficiente para que aos oficiais se tornasse evidente a falta de precedentes que suportassem tal argumento. Pelo contrário, o que a história recente parecia lembrar era que a abstenção política levaria à subalternidade militar imposta pelas elites civis e a ausência de qualquer compensação em termos de níveis mais altos de modernização e profissionalização do aparelho militar. “Inversamente, as intervenções na área política, se não elevaram o nível profissional, não haviam deixado de render dividendos em termos de poder.” (COELHO, 2000, p.94). Ainda segundo Campos Coelho, a profissionalização do Exército na década de 1920 não decorreu da mudança de mentalidade das chefias civil e militar, mas, sim, à Grande Guerra, à atuação dos “jovens turcos” e ao fato de que o Governo acolheu a tese da relação entre profissionalização e apolitismo militar. Por outro lado, “é muito próxima a linha que separa um Exército politicamente neutro, isto é, obediente ao poder civil dentro dos limites da lei, e um Exército pretoriano.” (COELHO, 2000, p.96).

Ironicamente, em plena Missão Francesa, que preconizava o poder militar subordinado ao poder civil, ocorreram os movimentos armados de 1922 e 1924. Para Campos Coelho (2000), sua origem estava relacionada a fatores tipicamente militares, como condições materiais de vida, oportunidades de ascensão na hierarquia, formação profissional deficiente, incompetência das chefias, falta de renovação dos quadros de oficiais superiores. Noutros termos, esses movimentos teriam ocorrido muito mais por fatores organizacionais do que por fatores políticos.

Mas, além dos fatores organizacionais e políticos, outro aspecto também contribuiu para a participação dos alunos da Escola Militar do Realengo nos levantes armados na década de

1920 e em 1930. Para compreender tal protagonismo de alunos e jovens oficiais nesses movimentos é preciso olhar também para o campo do mítico. Campos Aragão, ex-aluno da Escola Militar do Realengo, registra em suas memórias o orgulho que sentia em vestir a farda, em pertencer a uma “casta mais elevada”, em fazer parte de certa tradição revolucionária que existiria entre os alunos.

Eu sentia que um orgulho crescente ia se desenvolvendo em todos os que vestiam a farda cáqui. E o cadete sabia superestimar-se. Para êle próprio ser aluno significava pertencer a uma casta muito elevada. Ademais, a história nacional começava a citar o nome da Escola. Sim, o capítulo da República era por todos conhecido tendo o grande Benjamin Constant se constituído num verdadeiro orgulho para as gerações da Praia Vermelha. E, daí em diante, tôdas as ocasiões que a estrutura dos princípios democráticos ficara abalada, a alma entusiástica do cadete não trepidara em se comprometer nas arrancadas revolucionárias. (ARAGÃO, 1959, p.183-184).

Mais adiante, Campos Aragão comenta que os “reflexos de 1889 iluminaram o clima de rebeldia de 1922” e que “a Escola do Realengo herdara, em toda a plenitude, a consciência da Praia Vermelha”, chegando até os alunos de Realengo as “repercussões da fase em que as salas de aula ficavam vazias pelas expulsões em massa motivadas pelo chamado ideal republicano.” (ARAGÃO, 1959, p.184). A narrativa de Campos Aragão mostra uma leitura de mundo baseada não em aspectos técnicos e bélicos, mas em valores. Era o ideal republicano que precisava ser salvo; uma herança política da Praia Vermelha a ser preservada.

Tratando da participação dos alunos em movimentos políticos, Juarez Távora (1973) oferece um capítulo de suas memórias "aos briosos cadetes de 1922", no qual registra:

Participei, ativa e conscientemente, do levante militar de 5 de julho de 1922, feito como protesto contra os atos do Presidente Epitácio Pessoa, que considerava ofensivos à dignidade do Exército. Essa instituição nacional – a cujo abrigo pudera concluir meus estudos superiores, e à qual ficara a dever um lugar garantido para disputa honesta do pão de cada dia, no futuro – merecia tal sacrifício. (TÁVORA, 1973, p.115).

Ou seja, em pleno processo de profissionalização militar, havia valores e ideais políticos que pautavam as ações dos alunos. Távora comenta ainda que, no episódio das “Cartas Falsas”, os alunos sentiram-se afrontados e que a ordem de prisão a Hermes da Fonseca foi recebida pelos discentes como uma ofensa ao Exército. Vale lembrar que, no mês de outubro de 1921, a campanha eleitoral para presidente do Brasil estava bastante acirrada. Nesse contexto, foram

publicadas na imprensa carioca cartas atribuídas a Artur Bernardes em que este fazia comentários desrespeitosos sobre os militares. Segundo Murilo de Carvalho (1985, p. 192), “ao chamar o Marechal Hermes de ‘sargento sem compostura’, o autor das cartas atingiu profundamente o ego militar”. Apesar de Artur Bernardes negar a autoria das cartas, o episódio – que somente mais tarde seria chamado das "Cartas Falsas" – provocou ainda mais os ânimos e abriu caminho para que alguns oficiais tomassem a iniciativa de impedir, por meio de um movimento armado, a vitória do candidato oficial. Tal situação motivou o envolvimento dos alunos e instrutores da Escola Militar do Realengo a aderirem o levante contra o governo federal.

Quando, após a prisão do Marechal Hermes, fui notificado, por um de meus colegas instrutores da Escola Militar, de que o levante estava marcado para a noite de 4 para 5 de julho, reiterei, sem maiores indagações, minha disposição de nele participar. E verifiquei, então, que ia assumir uma enorme responsabilidade, pois estava escalado para dar serviço de oficial de dia, à Escola, no decorrer daquelas vinte e quatro horas. (TÁVORA, 1973, p.116).

Juarez Távora estava de serviço de oficial de dia na data marcada para a revolta. Isso lhe dava não apenas o comando da guarda da Escola, mas, também o controle da reserva de armamento e munições. A responsabilidade em participar do movimento era, portanto, ainda maior, pois exercia uma função decisiva no sucesso da revolta. Apresenta-se aqui uma circunstância na qual a hierarquia e a disciplina são relevadas em nome de outros valores. Há uma espécie de missão a cumprir; precisa-se salvar de uma prisão arbitrária um chefe respeitado na tropa. É quase como um dever do qual não poderiam os alunos e os jovens oficiais se absterem.

Situação similar ocorreu novamente na Revolução de 1930. Umberto Peregrino, lembrando a participação da Escola Militar do Realengo nesse movimento, registra que o sentimento dos alunos era de alegria e de curiosidade. Alguns articulavam um pronunciamento em nome da Escola. “Eu me integrara no grupo de articulação, mas não medi, não refleti nunca, sequer, na gravidade nem no risco do que fazia. Dava-me despreocupadamente, sem nenhuma noção de perigo ou de responsabilidade. Era como se estivesse em face de um problema pessoal.” (PEREGRINO, 1956, p.185).

Vimos a Revolução na rua, o Governo deposto, a Escola revoltada sem choques, sem golpes, toda expansivamente revolucionária. [...] Nesse mesmo dia, os cadetes, divididos em grupos, desceram do Realengo para guarnecer repartições e pontos sensíveis da cidade: a mim coube integrar a guarda histórica da Junta Governativa. E eis-me no Palácio do Catete [...]. Naquela missão histórica vi os heróis nacionais em pleno triunfo, ao alcance dos meus dedos, e se não os toquei foi de vergonha, porque tinha vontade de tocá-los. Em duas coisas, porém, nos igualávamos – na ventura e na importância que nos atribuíamos. (PEREGRINO, 1956, p.186-187).

Campos Aragão (1959), outro ex-aluno da Escola Militar de Realengo, comenta que ao longo do ano de 1930 corria uma atmosfera política extremamente carregada em todo o país. Do Rio Grande do Sul, vinham notícias das agitações crescentes, no sentido de um movimento militar. Pelos alojamentos, circulavam boatos desencontrados. Quando finalmente chegou a notícia de que o movimento revolucionário havia irrompido no sul do país, os alunos foram impedidos de sair e a escola entrou em prontidão. Praticamente todos os alunos foram para o pátio, exigindo que a Escola “descesse” para apoiar a revolução; os oficiais tentavam demover os alunos da decisão.

Mas a massa estava fanatizada pela ideia de que lhe competia a responsabilidade de garantir a vitória da revolução do Rio de Janeiro. As arrancadas históricas da Praia Vermelha e, mesmo, as já verificadas no Realengo, eram o ponto alto da exploração de alguns talentosos e inflamados companheiros que levantavam a voz para gritar: - A Escola deve descer! – Lembremo-nos de 1922! – Há uma tradição da Praia Vermelha a zelar! – A Escola é um dos alicerces da República! – A Escola desce! – A Escola desce! (ARAGÃO, 1959, p.205-206).

Campos Aragão (1959) registra que os cadetes deslocaram-se para a cidade e assumiram postos chave da capital, como o Catete, os telégrafos, as Oficinas da “Light”, o controle do tráfego das vias urbanas principais, além de rondas para evitar sabotadores. No dia em que Getúlio Vargas chegou, os cadetes de Realengo fizeram-lhe a Guarda de Honra.

O que se percebe nessas narrativas é que as ações dos discentes se davam em boa parte enquadradas no campo mítico. Repletos de “orgulho”, arvorando-se de herdeiros de uma tradição política das escolas militares e imbuídos de “missão histórica”, os alunos não ponderavam o risco que corriam. Se a conduta do soldado-profissional formado na Escola Militar do Realengo era baseada nos códigos disciplinares, também incorporava alguns valores do soldado-cidadão.

Havia um modelo de formação militar em disputa. Formar soldado ou cidadão? Por outro lado, o maior problema da quebra da hierarquia e da disciplina relacionado ao ativismo político seria que os principais protagonistas desse ativismo eram alunos e oficiais subalternos; à medida em que isso se inverte e os oficiais superiores e generais tomam a iniciativa, não há mais perigo de comprometimento interno desses pilares.

A partir da década de 1930, os alunos praticamente não mais participaram de movimentos políticos. Ao menos não tiveram iniciativa nesse sentido. Prevalece cada vez mais o ideal de soldado-profissional. Consolida-se a noção de que o militar deve se preparar exclusivamente para a atividade fim do Exército, de acordo com a legislação vigente. Se for atuar em conflitos armados é por ordem superior; se vai à guerra é porque está previsto nos regulamentos. Em troca de seu profissionalismo, recebe um salário do governo. Mas, então, o que livra o soldado-profissional de ser um mero funcionário público? Defende-se aqui que seria a sua compreensão mítica do mundo. Desempenhar o papel de militar incluiria não apenas o domínio de certas habilidades técnico-profissionais, mas, além disso, a crença em certos valores identificados com o ser militar. Assim, a inspiração e o modelo a ser seguido não será mais a tradição revolucionária dos alunos da Praia Vermelha e das Escolas Militares, mas o culto aos valores regularmente previstos. Nesse caminho é que se consolidará uma espécie de mitologia cívica, com datas comemorativas, panteão e batalhas, bem como uma série de cerimônias e símbolos que vão buscar dar sentido e identificação ao soldado.

CAP 5 – MITOLOGIA CÍVICA E COMEMORAÇÕES

Nós, como parte d'esse Exército de tantas e tão honrosas tradições, não podemos permanecer indiferentes á comemoração d'esse alto feito em que as armas nacionais se cobriram de louros e que tão de perto nos affecta e interessa, despertando recordações dos grandes cometimentos que têm contribuido para dar ás classes armadas da nação o prestigio e a respeitabilidade a que têm incontestável direito no nosso meio social; e a mocidade briosa e entusiasta, que constitue a corporação escolar d'este Estabelecimento, e que se prepara para ser a depositaria d'essas mesmas tradições de honra da classe que abraçou por vocação e o sustentaculo da Patria comum, certamente se desvanecerá em render preito e homenagem aos heróis d'essa jornada sanguinolenta e gloriosa.

Trecho da *Ordem do Dia*, n.323, 24 Maio 1904, da Escola Militar do Brasil, em referência à data comemorativa da Batalha de Tuiuti, na Guerra do Paraguai.

No final do século XIX e primeiras décadas do XX, foram instauradas no Brasil uma série de comemorações relativas a personagens militares e a datas de batalhas. Destaca-se nesse processo o culto a chefes militares expoentes na Guerra do Paraguai, como Manuel Osório e Duque de Caxias, vistos como “heróis”, ora pelo povo, ora institucionalmente pelo Exército. Além disso, essa “heroificação” de certas figuras militares interligou-se à educação militar, particularmente na formação de oficiais nas escolas militares. Assim, destaca-se a atuação do coronel José Pessoa, comandante da Escola Militar do Realengo, que promoveu a constituição de um conjunto de símbolos, cerimônias e ritos, destacando o Duque de Caxias como soldado exemplar, além de outros elementos que marcam o processo de reelaboração dos mitos e dos ritos na Escola Militar do Realengo, bem como a busca de uma nova identidade para os alunos que, a partir de 1931, voltam a utilizar o título de “cadete”.

5.1 – Panteão, batalhas e educação cívica

Se, nos primeiros anos da República, procurou-se um herói nacional para representar essa nova forma de governo (Cf. CARVALHO, 1990), nos anos seguintes, o Exército buscou eleger um nome que representasse um modelo ideal de soldado para os militares. A princípio, estariam entre os candidatos, personagens decisivos para o surgimento da República: Benjamim Constant – o “fundador”; Deodoro da Fonseca – o “proclamador”; e Floriano Peixoto – o “consolidador”.

Nenhum desses personagens, entretanto, arvorou-se o título de “herói”, muito menos usou sua influência e prestígio para construir uma memória em torno de si próprio como grande líder militar, pai fundador da República ou qualquer coisa nesse sentido. É o que se percebe na historiografia ligada ao Exército, por exemplo, nas publicações editadas pela Biblioteca do Exército. Os memorialistas em geral também compõem uma narrativa na qual o papel dos militares é menos político e mais mítico. É o caso de Tasso Fragoso (*apud* ARARIPE, 1960), que argumenta ter sido a República não um “movimento de cima para baixo”, mas a obra de uma geração. Benjamim, Floriano e Deodoro não ambicionavam proventos materiais, desejavam apenas a “felicidade de sua Pátria”; eram homens exemplarmente dignos e viviam modestamente no recesso de seus lares, nos quais cultivavam as “virtudes tradicionais da família brasileira. Nesse tempo não havia rádio, nem automóvel, nem auto-ônibus; os generais andavam a pé, de bonde ou a cavalo; só o ministro da guerra dispunha de carruagem.” (In: ARARIPE, 1960, p.137).

Independentemente da linha historiográfica, entretanto, deve-se considerar que os chefes militares que tiveram papel decisivo na implantação da República no país somente seriam homenageados com estátuas no século XX: Floriano Peixoto, em 1904; Benjamim Constant, em 1926; e Deodoro da Fonseca, em 1937. No entanto, todos tiveram carreiras militares exemplares, com muitas passagens que poderiam ser consideradas “heróicas”. Benjamim, porém, era visto mais como um “bacharel de farda” e pouco identificado com valores militares. Mas, não haveria incoerência em eleger Deodoro ou Floriano como modelos de soldados a serem seguidos. Entretanto, não foram escolhidos. Celso Castro (2002) defende que houve uma “monumentalização tardia” desses líderes militares e que isso pode ser atribuído à intensa disputa e falta de consenso entre diferentes grupos republicanos no período inicial em que vigorou essa nova forma de governo.

Ainda assim, Floriano Peixoto poderia ser considerado um forte candidato ao posto de soldado ideal. Nascido em Alagoas, filho de um modesto sitiante, foi logo entregue a um padrinho para que este se responsabilizasse por seus estudos e formação. Natale Netto (2008) argumenta que a forte personalidade do padrinho de Floriano, José Vieira de Araújo Peixoto, infundiu no afilhado atributos de liderança e de coragem que lhe pavimentariam mais tarde a condecorada carreira militar. Aos 18 anos, morando na capital do Império e sem condições de pagar os estudos superiores, Floriano decidiu assentar praça como voluntário no 1º Batalhão de Artilharia a Pé. Era o ano de 1857. Quatro anos depois, ingressou na Escola Militar da Corte.

De acordo com Salm de Miranda (1963), Floriano atuou com destaque positivo em várias situações na Guerra do Paraguai. Em 1865, teria tido participação decisiva na reconquista da cidade de Uruguaiana. Embora fosse primeiro-tenente de Artilharia e treinado para combate em terra, montou uma flotilha integrada pelo vapor Uruguai e por dois lanchões precariamente armados. A tripulação era composta basicamente por militares que prestavam serviços burocráticos na alfândega de Uruguaiana, pois os marinheiros de combate estavam todos embarcados. Ainda assim, conseguiu cortar as comunicações das colunas inimigas, bem como desentrincheirar soldados paraguaios que estavam em ambas as margens do rio Uruguai. Natale Netto (2008, p.38) argumenta que Floriano Peixoto lutou em várias outras frentes no Paraguai, incluindo a célebre batalha de Tuiuti. Ao final da guerra, já recebera várias condecorações. “A carreira militar de Floriano foi pautada, enfim, por episódios que dignificariam qualquer soldado”. Promovido a tenente-coronel em 1870, continuou sua vida militar exercendo vários comandos e conquistando outras promoções. Na época da proclamação da República, Floriano ocupava o cargo de Ajudante-General, que hoje corresponderia à função de chefe do Estado Maior do Exército.

Aos 52 anos, Floriano Peixoto assumiu a presidência da República, devido à renúncia de Deodoro da Fonseca. Tempos conturbados aqueles. Quando soube do manifesto assinado por 13 generais que contestavam a sua legitimidade e exigiam novas eleições presidenciais, Floriano não hesitou em reformá-los. Em 1893, iniciou-se a revolta da Armada, comandada pelo almirante Custódio de Melo. Salm de Miranda (1963) registra que, diante da ameaça da capital do país ser bombardeada pelos revoltosos, Floriano manteve a serenidade ao mesmo tempo em que atuou com energia para debelar tal movimento; quando perguntado sobre o que faria diante da ameaça, afirmou: “Reagirei até o último cartucho, até o último soldado!”. Enfrentou também a sangrenta Revolução Federalista. Todos esses elementos ajudaram a construir uma imagem de Floriano como “Marechal de Ferro”. Além disso, Floriano tomou várias medidas que agradaram a população da capital, como a redução do preço de alugueis, construção de casas e isenção de impostos sobre alguns alimentos. Quanto de sua morte, em junho de 1895, uma multidão fez-se presente nos ritos funerários; não passou despercebida a presença de muitos ex-alunos das escolas militares. (Cf. McCNANN, 2009, p.61).

Mas, se o Marechal Floriano era popular e tinha reconhecimento dentro do Exército, as várias revoltas que enfrentou eram conflitos internos. E a glória aparenta ser menor em guerras fratricidas. Além disso, Floriano era muito próximo dos alunos das escolas militares, constantemente envolvidos em revoltas e movimentos armados. Eram os “meninos de Floriano”, que por várias vezes desafiaram a hierarquia e a disciplina. Nesse contexto, não foi na proclamação da República, mas na Guerra do Paraguai, que se buscou um patrono para o Exército; em tal conflito, combatendo um inimigo externo – o governo de Solano Lopez –, o Exército atuara como um só corpo, disciplinado e hierarquizado. Ao mesmo tempo, a escolha desses patronos também constitui uma afirmação da hierarquia, a medida em que os modelos de militares recaíram sobre os oficiais superiores ou generais. De todas as batalhas ocorridas no Paraguai, a de maior destaque e a qual se atribuiu maior simbolismo foi Tuiuti.

Ocorrida a 24 de maio de 1866, a Batalha de Tuiuti é considerada a maior batalha campal já ocorrida na América do Sul. Segundo Francisco Doratioto (2002), essa batalha começou com um ataque surpresa dos paraguaios. Dela participaram cerca de vinte e quatro mil soldados do Paraguai, que enfrentaram trinta e dois mil aliados, a maior parte brasileiros. Ao final, eram tantos os mortos que nem todos puderam ser sepultados e, dois dias depois do conflito, os cadáveres inimigos ainda eram empilhados para serem incinerados, a fim de se evitar doenças decorrentes da putrefação. Estima-se que a baixas, entre mortos e feridos, tenham chegado a treze mil paraguaios, além de milhares de brasileiros, argentinos e uruguaios.

Muitos foram os atos considerados heroicos ocorridos em ambos os lados. No caso de militares brasileiros, podem ser ressaltados Manuel Luís Osório (Marquês do Herval), Luís Alves de Lima e Silva (então, Marquês de Caxias), Antônio de Sampaio, Emílio Mallet, dentre tantos outros. Já no período republicano, Tuiuti seria denominada pelo Exército de “Batalha dos Patronos”, no sentido de que ali lutaram militares com qualidades que serviriam de modelo a ser seguido pela tropa, em seus diversos segmentos. De todos esses chefes militares, dois tiveram maior destaque: Osório e Caxias. De acordo com Celso Castro (2002), Osório e Caxias podem ser considerados, sem grandes divergências, as duas principais figuras militares do Império Brasileiro. Foi justamente em torno desses dois personagens que, já na República, houve a escolha para ser Patrono do Exército.

Manuel Luís Osório (1808-1879), o marquês do Herval, transformou-se num dos oficiais mais admirados no Exército brasileiro. São muitas as narrativas sobre sua história de vida militar. Segundo Magalhães (1978), o “batismo de fogo” de Osório ocorrera ainda nas campanhas pela Independência do Brasil. Nos anos seguintes, combateu na Guerra da Cisplatina. Dentre os vários registros sobre a atuação militar de Osório, está sua participação na batalha de Sarandi, no Uruguai (então, Província Cisplatina), a 12 de outubro de 1825. Sob o comando de Bento Manuel Ribeiro, as tropas brasileiras, em grande inferioridade numérica, foram derrotadas pelas forças militares do general uruguaio Juan Antonio Lavalleja. O esquadrão do qual fazia parte Osório combateu “braço a braço”, sobrevivendo apenas dez militares brasileiros – o alferes Osório e nove praças. Cercados pelos inimigos, conseguiram transpassar o cerco. Os adversários, percebendo que entre os que tentavam a retirada estava um oficial, passaram a persegui-lo. Saíram, então, ao seu encalço dois cavaleiros *gaúchos*. O primeiro atirou-lhe boleadeiras e o segundo tentou prender-lhe arremessando o laço. Não conseguiram sucesso devido à tática de Osório em cavalgar formando zigzagues e usando movimentos do corpo para livrar-se dos perseguidores. Olhando para trás, Osório percebe que seus adversários vão lhe alcançar. Estão cada vez mais próximos e já com as espadas desembainhadas. A sua própria espada, Osório conduz pendurada pelo fiel, ao pulso da mão esquerda com a qual também segura as rédeas; a mão direita empunha a pistola, que só tem um único tiro. Diante dessa difícil situação, Osório tem calma suficiente para observar que seus oponentes avançam a alguma distância um do outro e percebe que tem uma chance de vitória: enfrentar um de cada vez. Encurta as rédeas e contém o cavalo, dando ocasião para que o primeiro adversário se aproxime; estende o braço e desfere um tiro mortal no oponente; isso não inibe o segundo perseguidor, que chega vibrando um golpe de espada, aparado por Osório com a pistola descarregada, fazendo partir a lâmina inimiga. O *gaúcho* insiste no combate corpo

a corpo, mas é derrubado por Osório que usa a pistola para lhe aplicar uma pancada fatal na cabeça. Desvencilhado de seus opositores, Osório segue em disparada para juntar-se às tropas brasileiras. No caminho, encontra Bento Manuel, ameaçado pelos inimigos que avançavam céleres. Osório, então, reúne rapidamente alguns soldados e consegue retardar os adversários, permitindo a Bento Manuel reunir suas tropas que estavam dispersas e pôr em marcha uma retirada segura. Osório foi o último a deixar o campo de batalha. Mais tarde, Osório registraria em relatório que lastimava ter matado os dois *gaúchos*, que defendiam “a nobre causa da independência da sua Pátria”, e que não os mataria se não tivessem tentado lhe tirar a vida. Bento Manuel, por sua vez, teria dito simbolicamente que, quando morresse, deixaria sua lança com o Alferes Osório, “porque ele a levará onde a levo”. Osório ia vivendo assim seus primeiros anos de vida militar. Tinha, então, apenas 17 anos.¹⁷

Narrativas como essas eram contadas na tropa, constituindo-se em exemplos de valores reconhecidos como necessários ao militar: “Inteligência atilada. Golpe de vista, sangue frio, coragem, decisão pronta, iniciativa, tenacidade, raciocínio em meio da tormenta. Solidariedade. Desprendimento. Modéstia”. (MAGALHÃES, 1978, p.22).

Com uma formação de oficial basicamente feita em campanhas militares, Osório ficou na ativa por mais de quarenta e cinco anos. Após a Guerra da Cisplatina, atuou na segurança da fronteira do Brasil com o Uruguai; na Revolução Farroupilha, pôs-se ao lado dos legalistas e defendeu a integridade do país; em 1846, quando D. Pedro II visitou o Rio Grande do Sul, foi o 2º Regimento de Cavalaria, comandado pelo tenente-coronel Osório, que fez a segurança do Imperador. “O Regimento se apresentou todo montado em cavalos brancos e perfeitamente uniformizado” o que se constituía num “espetáculo admirável o colorido forte dos uniformes, destacando sobre o verde da campanha gaúcha.” (SANTOS, 1967, p.59). A comitiva do Imperador teria ficado impressionada com a escolta. Os anos se passaram e Manuel Osório continuou empenhado em batalhas. Entre 1851 e 1852, na guerra do Brasil contra o uruguaio Oribe e o argentino Rosas; em 1863 e 1864, na guerra contra o Uruguai de Aguirre. Aqui já tinha atingido o posto de brigadeiro, algo correspondente nos dias atuais ao posto de General-de Brigada. Portanto, na Guerra do Paraguai, Osório já era um nome bastante conhecido e reverenciado.

¹⁷ A palavra “gaúcho” aparece aqui para se referir ao tipo social que habitava certas regiões da Argentina, do Uruguai e do sul do Brasil, mais especificamente da área denominada “pampa”, e que em geral vivia de atividades ligadas à pecuária. Já a narrativa apresentada nesse parágrafo segue o que já foi registrado em historiografia sobre Manuel Luís Osório (Cf. MAGALHÃES, 1978; SANTOS, 1967; HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1972).

De acordo com Francisco Doratioto (2002), Osório foi o oficial brasileiro mais admirado pela tropa aliada, cultivando excelentes relações com seus colegas argentinos, além de ser respeitado também pelos inimigos. Osório, como chefe militar que era, procurava sempre encorajar os soldados. Por exemplo, pouco antes de iniciar a travessia do rio Paraná, em 15 abril de 1866, a fim de tomar o Forte de Itapiru e de conquistar o Passo da Pátria no território paraguaio, Manuel Luís Osório elaborou uma Ordem do Dia a ser lida para as tropas sob seu comando, ficando tal documento célebre na literatura militar brasileira.

Soldados do Exército Imperial!

A margem do rio que tendes à vista é o termo das nossas fadigas e dos sacrifícios da nação brasileira. Chegou a hora da expiação para esse inimigo cruel, que devastou nossos campos indefesos e cometeu tantos atos de ferocidade contra populações inermes.

[...]

Soldados! É fácil a missão de comandar homens livres; basta mostrar-lhes o caminho do dever. O nosso caminho está ali em frente. Não tenho necessidade de recordar-vos que o inimigo vencido e o paraguaio desarmado ou pacífico devem ser sagrados para um exército composto de homens de honra e de coração. Ainda uma vez mostremos ao mundo que as legiões brasileiras no Prata só combatem o despotismo e fraternizam com os povos. Avante soldados! Viva o Brasil! Viva o Imperador! Viva os Exércitos aliados! (In: SANTOS, 1967, p.130-1).

“É fácil a missão de comandar homens livres; basta mostrar-lhes o caminho do dever” é frase que parece refletir a personalidade de Osório e que ainda hoje se escuta nos quartéis do Brasil. Mas não eram as palavras que faziam de Osório um líder admirado. Eram os gestos. Ficaram famosas suas atitudes frente à tropa, por vezes apontadas pelos críticos como imprudentes, mas, por outro lado, capazes de motivar os soldados ao combate.

No desembarque executado no Passo da Pátria, Osório foi o primeiro a pisar em terra. Eram por volta das 8 horas da manhã. Estava à frente de seus ajudantes de campo e de uma escolta pessoal. Eram apenas doze homens. Muitos consideraram tal atitude uma temeridade. Mas, como já argumentou Magalhães (1978), esse não foi um ato impensado. Osório não dispunha de cartas específicas para aquele teatro de operações e conhecia o terreno apenas por informações não muito confiáveis. Assim, mais tarde, Osório explicaria que para melhor poder deliberar sobre o desembarque precisaria ele mesmo penetrar no território inimigo e o mais rapidamente possível. Não era pois apenas uma questão de demonstrar “bravura”, mas uma necessidade de ordem moral. Osório defendia-se assim das acusações de erro feitas pelos

strategistes du Café du Commerce. Inexistiu, portanto, um “afoitamento” de Osório, que só foi avançando no terreno a medida em que era apoiado pelo fogo de bordo dos navios e por um batalhão de infantaria. Este último comandado por um major um tanto destemido: Deodoro da Fonseca. Acompanhando tudo de perto, Osório foi empenhando as unidades conforme iam desembarcando e conforme as necessidades. Ao perceber que a infantaria comandada por Deodoro rechaçara os primeiros inimigos, Osório tomou outra atitude que se tornaria lendária no Exército. Colocando-se à frente da infantaria, montado em seu cavalo e de espada em punho, apontou na direção dos adversários em fuga, bradando: “Eia camaradas! Aqui só há Deus e nossas armas.” (Cf. MAGALHÃES, 1978; SANTOS, 1967).

Segundo Francisco Ruas Santos (1967), não teria sido diferente em Tuiuti, onde Osório mais uma vez tomou a frente gritando às tropas que comandava: “Adiante! Viva o Brasil” Adiante! Adiante!”. Se por um lado, isso se constituía um risco maior de ser alvejado, por outro lado estimulava os soldados a empreenderem combate. Na opinião de Bartolomeu Mitre (*apud* SANTOS, 1967), a exposição pessoal de Osório no campo de batalha infundia nos soldados um ardor e o tornava ídolo deles. Foi assim que, mesmo com a saúde bastante comprometida e contando com quase sessenta anos de idade, Osório foi mantido na guerra. Embora tenha se afastado da campanha por algum tempo para tratamento médico, foi instado pelo Conde D’Eu a reassumir o comando do 1º Corpo do Exército. Quando Osório reapareceu à tropa, os soldados davam-lhe vivas e agitavam os bonés. A presença de Osório no teatro de guerra tinha significativa repercussão positiva na tropa.

A liderança militar de Osório baseava-se em valores que ele expressava com seu comportamento, gestos e forma de falar. Ao chegar ao Rio Grande do Sul para assumir a presidência desta província, Francisco Homem de Mello teve uma longa entrevista com o General Osório, na cidade de Pelotas. Mais tarde, registraria suas impressões de Osório decorrentes deste encontro:

[...]

A fisionomia é franca e seus modos são desafetados e cheios de simplicidade.

[...]

É sincero e cordial em seu trato: não fala de si, nem se queixa de contrariedades. É lacônico, escrevendo ou falando; e não usa de cumprimentos e palavras banais. Vi-o saudar as meninas da casa, suas conhecidas, com essa suavidade e expansão de família, que são sinais certos de delicadeza de sentimentos, e nobreza de coração. O General jantou na mesma casa em que estive hospedado, na rua em frente da Matriz. É frugal e não toma vinho. Fiz-lhe à mesa uma saudação de homenagem pelos seus serviços e exemplo dado ao país: respondeu à cortesia, atribuindo tudo a seus companheiros d’armas,

fazendo muito elogio à constância do soldado brasileiro, e sobretudo à gente do Norte. – “O cearense é bravo e rápido em disciplinar-se; o mesmo o pernambucano e o baiano.” [...]. A retidão de ânimo de que é dotado e o profundo sentimento de respeito que tem pelo direito alheio inspiram a confiança que nele depositam seus subordinados. Possui o grande segredo do comando: mandar com energia temperada de brandura, sem transpor a linha de uma razoável indulgência. (In: SANTOS, 1967, p.153).

A popularidade do General Osório corria o país. Em 1877, quando Osório chegou ao Rio de Janeiro a fim de tomar posse no Senado, uma multidão acorreu às ruas para saudá-lo. No trajeto, muitas casas estavam adornadas e gentes dando vivas; em diversos pontos, soldados – muitos deles inválidos – ex-combatentes do Paraguai, prestavam-lhe continência. Em 1879, quando Osório foi a Pernambuco visitar os filhos que cursavam Direito na Faculdade do Recife, o povo foi às ruas recebê-lo; da mesma forma, quando passou por Alagoas e pela Bahia. De acordo com Francisco Ruas Santos (1967), Osório era visto como um personagem lendário; um “ídolo do povo”; um “glorioso soldado”.

Outro personagem tradicionalmente destacado na história do Exército é Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias (1803-1880). Nascido a 25 de agosto, na capitania do Rio de Janeiro, era oriundo de uma família militar. Aos quinze anos de idade matriculou-se na Academia Real Militar, formando-se oficial nos anos seguintes. Ao longo de sua vida militar participou de inúmeras campanhas, a começar pela independência do Brasil. Destacou-se também no combate às rebeliões regenciais: Balaiada, no Maranhão; Farroupilha, no Rio Grande do Sul; Revoluções Liberais, em Minas Gerais e São Paulo, sendo que por essas atuações é comumente referido no Exército como “pacificador”. Na Guerra do Paraguai, atingiu o ápice de sua carreira militar. (Cf. MORAES, 2003).

A 10 de outubro de 1866, Luís Alves de Lima e Silva, então, marquês de Caxias, foi nomeado comandante-em-chefe do Exército brasileiro no Paraguai. Segundo Francisco Doratioto (2002), Caxias encontrou uma força brasileira bastante desfalcada, não apenas pelos combates anteriores, mas também pela doença. Além de reequipar, preparar e disciplinar as tropas brasileiras no Paraguai, foi preciso melhorar as condições sanitárias a fim de diminuir o número de baixas causadas por doenças, particularmente pelo cólera. Somente com a chegada de Caxias, foram tomadas medidas mais efetivas na hospitalização, vestuário, alimentação e asseio dos acampamentos.

Vários são os registros da historiografia oficial¹⁸ sobre as qualidades militares de Caxias. Uma das passagens mais míticas sobre sua bravura ocorreu durante os esforços para se conquistar a ponte de Itororó, no Paraguai. Guardavam essa ponte seis Batalhões de Infantaria, cinco Regimentos de Cavalaria e doze peças de Artilharia paraguaios, sob comando do general Cabalero. Ao alvorecer do dia 6 de dezembro de 1868, as tropas brasileiras iniciaram o ataque, sob fogo da artilharia inimiga e tendo que enfrentar um terreno difícil. A violência do embate foi extraordinária. Num corpo a corpo que durou horas, sucederam-se ataques e contra-ataques consecutivos, sem intervalos, um após outro, de lado a lado. As margens e a ponte ficam cobertas de cadáveres, dentre estes vários oficiais. O General Argolo, comandando um dos ataques brasileiros, caiu gravemente ferido em plena ponte. Imediatamente, os paraguaios lançaram violento contra-ataque. Naquele momento, Caxias vislumbrou a influência que tal lance poderia ter sobre o resultado final da jornada. Então, comandando pessoalmente as tropas que mantinha em reserva, desembainhou a espada, galopou para a ponte e, numa atitude arrebatadora, gritou às suas tropas: "Sigam-me os que forem brasileiros!"

Conta Dionísio Cerqueira, que participou da ação:

Passou pela nossa frente, animado, erecto no cavalo, o boné de capa branca com tapanuca, de pala levantada e presa ao queixo pelo jugular, a espada curva, desembainhada, empunhada com vigor e presa pelo fiador de ouro, o velho general em chefe, que parecia ter recuperado a energia e o fogo dos vinte anos. Estava realmente belo. Perfilamo-nos como se uma centelha elétrica tivesse passado por todos nós. Apertávamos o punho das espadas, ouvia-se um murmúrio de bravos ao grande marechal. O batalhão mexia-se agitado e atraído pela nobre figura, que abaixou a espada em ligeira saudação a seus soldados. O comandante deu a voz firme. Daí há pouco, o maior dos nossos generais arrojava-se impávido sobre a ponte, acompanhado dos batalhões galvanizados pela irradiação da sua glória. Houve quem visse moribundos, quando ele passou, erguerem-se brandindo espadas ou carabinas, para caírem mortos adiante. (Disponível em: <<http://www.eb.mil.br>> Acesso em: 19 Mar. 14)

Mas, a imagem de Caxias como militar exemplar não está associada apenas a atos de bravura, como o que levou à conquista de Itororó pelas tropas brasileiras. Para a construção mítica de Caxias, tão importantes quanto a eficácia de suas ações militares, são ressaltadas a firmeza com que enfrentou os desafios e a generosidade dispensada aos adversários derrotados

¹⁸ Veja-se, por exemplo, a *História do Exército Brasileiro* (1972), publicada pelo EME (Estado Maior do Exército); e a página eletrônica do Exército brasileiro: Disponível em: <<http://www.eb.mil.br>> Acesso em: 19 Mar. 14).

nos campos de batalha. Eugenio Vilhena de Moraes (2003) registra várias situações que ilustram o respeito de Caxias sobre os vencidos, por exemplo, no polêmico caso da batalha de Porongos, já no fim da Revolução Farroupilha. Ao regressar a Bagé, recusou o *te deum* para solenizar o triunfo das armas imperiais naquele embate; em vez disso, aconselhou ao capelão celebrar uma missa de réquiem pelas almas de tantos amigos e adversários que tinham tombado no conflito.

Entretanto, mesmo sendo um eminente chefe militar, Caxias não era o soldado mais celebrado. Como já defendeu Celso Castro (2002), até o início do século XX a principal comemoração militar brasileira ocorria no aniversário da Batalha de Tuiuti, tendo em Osório seu principal herói. A partir da década de 1920, entretanto, com a introdução oficial do “culto a Caxias”, ocorreu a substituição gradual de Osório por Caxias como exemplo ideal do que deveria ser o soldado brasileiro.

Nos primeiros anos da República, houve várias comemorações e homenagens a Osório. Ao findar do governo de Floriano Peixoto, novembro de 1894, foi criado um panteão de Osório. A inauguração contou com um grande espetáculo cívico realizado na Praça XV de Novembro, no Rio de Janeiro, então, capital do país. Nesse ritual cívico, estavam presentes representações de todas as unidades militares da guarnição da capital. Já a instituição de uma festa em homenagem a Osório ocorreu a 15 de novembro de 1901, quando o presidente Campos Sales baixou um decreto criando a medalha do mérito militar e fixou a data de 24 de maio – aniversário de Tuiuti – para a entrega de tal insígnia. Anualmente, o ritual de condecoração continuou a ocorrer em frente à estátua equestre de Osório, na Praça XV de Novembro, no Rio de Janeiro. Havia execução de hinos, cantos, formatura militar, salvas de tiros, bem como a presença do presidente da República. Castro (2002) destaca que o 24 de Maio era comemorado em organizações militares de vários lugares do país e que os jornais muitas vezes se referiam ao evento como “Dia do Exército” ou “Festa do Exército”.

Osório era reverenciado como exemplo de militar, defensor da Pátria e capaz de sacrificar a própria vida pelos interesses nacionais. Havia uma espécie de mitificação de Osório, sendo este chefe militar visto como o maior herói de Tuiuti e o mais popular dos generais brasileiros. Nas escolas militares do Exército, o aniversário de Tuiuti era ressaltado e Osório inevitavelmente ganhava destaque. Nesse sentido, transcreve-se a seguir parte da Ordem do Dia da Escola Militar do Brasil, publicada em 24 de maio de 1904.

[...]

Há trinta e oito annos completos n'esta data feriu-se nos Campos de Tuyuti uma das mais memoráveis batalhas em que tomarem parte os Exércitos aliados contra o tyranico e despotico governo do Paraguay. Esse alto feito d'armas em que coube ao 1º Corpo do Exército Brasileiro, sob comando do legendário General Manoel Luiz Osorio, já então elevado a Barão do Herval pela intrepidez e bravura demonstrados em sucessivas e sangrentas acções de guerra, o papel mais importante, pois que a maioria das tropas que n'elle se empenharam era constituida por forças da milicia de primeira linha da Guarda Nacional e de Voluntarios da Patria de nosso Paiz, não pode ser olvidado por um povo cioso de suas glorias, de seus brios e de sua dignidade, por um povo que sabendo honrar as tradições legadas pelo passado, deve se esforçar por perpetuar atravez de sua historia os exemplos de intemerato valor, de abnegação e de heroismo de seus grandes cabos de guerra, de um povo, em summa, que da gratidão e reconhecimento pelos que concorreram para a sua felicidade e elevação moral faz um culto sagrado, mantendo em seu coração o fôgo vivo de veneração e de respeitosa saudade á memoria d'aquelles que em holocausto á defesa e salvação da Patria deram uma vida inteira de relevantes e abnegados serviços e o sangue generoso com que sellaram as victorias e triumphos contra os inimigos de sua segurança e integridade. Nós, como parte d'esse Exército de tantas e tão honrosas tradições, não podemos permanecer indifferentes á comemoração d'esse alto feito em que as armas nacionais se cobriram de louros e que tão de perto nos affecta e interessa, despertando recordações dos grandes cometimentos que têm contribuido para dar ás classes armadas da nação o prestigio e a respeitabilidade a que têm incontestável direito no nosso meio social; e a mocidade briosa e entusiasta, que constitue a corporação escolar d'este Estabelecimento, e que se prepara para ser a depositaria d'essas mesmas tradições de honra da classe que abraçou por vocação e o sustentaculo da Patria comum, certamente se desvanecerá em render preito e homenagem aos heróis d'essa jornada sanguinolenta e gloriosa. Honremos todos nós que labutamos no recinto d'este Estabelecimento de onde sahiram tantos d'esses bravos soldados que n'aquella campanha da civilisação contra a tyrania e o aviltamento de um povo digno de melhor sorte, se salientaram por suas acções heroicas e por conducta altaneira, e muitos dos quaes encontraram a morte gloriosa que está reservada aos que sabem cumprir o dever no campo de honra, tendo a lembrar-lhes a imagem da Patria o labaro sagrado tremulando á frente das (?) hostes guerreiras, a memoria d'esses grandes vultos de nossa historia militar e (?) aos sobreviventes d'essa epopéa, os veteranos da inolvidavel campanha do Paraguay, o tributo de respeito que se deve aos que nos servem de exemplos vivos de patriotismo e d'essas outras altas qualidades que mais distinguem o soldado e que são o apanagio da carreira que abraçamos com fé e ardor e na qual, com o perpassar dos tempos, mais se avigora o amor pela Patria a cuja defesa, paz e progresso assumimos o compromisso solemne de consagrar toda a nossa vida. Ao legendario heroe de Tuyuti soube o povo brasileiro pagar a divida de gratidão erigindo-lhe em uma das praças publicas d'esta Capital, o vulto marcial em uma estatua equestre, fundida em bronze, afim de perpetuar-lhe a memoria e os feitos atravez dos tempos e das gerações porvindouras; pois bem, que a

contemplação d'esse vulto imponente desperte sempre em nossa mente a lembrança das virtudes (?) que ele consubstancia como verdadeiro soldado e patriota e que devemos cultivar com carinho e amôr. Em homenagem á data gloriosa e ao facto a ella ligado e que enche de brilho uma das mais honrosas paginas de nossa historia militar, determino que sejam relevadas as punições disciplinares que lhe impuz por motivo de transgressões regulamentares aos alunos praças de pret João Carlos dos Reis Junior e José Pinheiro Chagas, e bem assim que sejam relaxadas as prisões impostas á minha ordem ou alliviadas de quaisquer outros correctivos disciplinares as praças do contingente de guarnição que se achem sob a acção de taes penalidades. [...]. Assignado Carlos Eugenio de Andrada Guimarães, General de Divisão. (EMBR, *Ordem do Dia*, n.323, 24 Maio 1904).

O documento citado permite inflexões no sentido de que o entendimento do que era ser oficial do Exército passava por uma construção mítica. Osório é destacado não especificamente por habilidades técnicas, mas pelos valores demonstrados nos campos de batalha. Intrepidez, bravura, abnegação, dignidade, honra são marcos identitários de um modelo de soldado. Lutar imbuído dessas virtudes é atuar como um “verdadeiro soldado e patriota” e é preservar uma “honrosa tradição” dentro do Exército brasileiro. Percebe-se ainda, na fonte retrocitada, uma compreensão do *ser militar* transpassada pela sacralização do cívico, no sentido de ser patriótico. Assim, se Tuiuti foi um grande palco no qual milhares de soldados derramaram seu “sangue generoso” em “holocausto á defesa e salvação da Pátria”, tal atuação precisa ser lembrada, mas, além disso, deve ser objeto de “culto sagrado”. Existe, ainda, um caráter pedagógico nessa comemoração do 24 de Maio e no destaque dado ao “legendario heroe de Tuyuti”. A História militar era mostrada aos alunos como um extenso campo no qual florescia os valores do soldado. A morte no campo de batalha, defendendo a Pátria, era honrosa; e esse sacrifício seria lembrado e reconhecido pelas gerações vindouras. Há aqui um tempo mítico. Passado, futuro e presente confundem-se. Daí a importância dada ao ritual cívico, nos qual se rememoram atos heroicos e se imprime um caráter atemporal às virtudes guerreiras. As palavras consignadas na citada Ordem do Dia da Escola Militar do Brasil, atribuíam à “mocidade briosa e entusiasta” o papel de herdeira das “tradições de honra da classe” militar. Ressaltando a comemoração, o comandante da Escola relevou a punições disciplinares impostas a alunos e relaxou a prisão de praças. Tal decisão era comum nos quartéis daquela época em dias festivos, feriados cívicos e datas de batalhas vitoriosas; e, não apenas estimulava um clima de confraternização na tropa, mas também reforçava o caráter solene dado aos valores militares.

De acordo com Celso Castro (2002), as homenagens a Osório como o maior dos soldados brasileiros continuaram nas primeiras décadas do século XX. Entretanto, na década de 1920, começou-se também um culto a Caxias. Em 1923, Eugênio Vilhena de Moraes, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, teve a iniciativa de propor uma comemoração oficial em homenagem ao Duque de Caxias, chefe militar estimado dentro do Exército, mas que nunca tivera reconhecimento popular. “Calmo, sereno, sofredor, disciplinado, aparentemente impassível, faltou-lhe, honra lhe seja feita, para impressionar com viveza o espírito das massas, esse desequilíbrio, tão comum nos grandes homens.” (MORAES *apud* CASTRO, 2002, p.16-17).

A proposta contou com a adesão do general Setembrino de Carvalho, então Ministro da Guerra, que determinou que passasse a haver anualmente, na data de nascimento de Caxias, 25 de agosto, uma formatura em frente à estátua de Caxias para homenagear esse chefe militar da mesma forma que se fazia com o General Osório e com o Almirante Barroso. Começava assim a “tradição” de uma “festa a Caxias”.

Sr. Chefe do Departamento do Pessoal da Guerra.

Convindo para servir ao culto das nossas tradições, que, a exemplo do que se pratica com Osório e Barroso, se renda, cada ano, ao Duque de Caxias a homenagem de nossa veneração, resolvi que se realize hoje, data natalícia dêsse glorioso general, uma formatura de tropas do Exército, às quais se hão de reunir destacamentos da Marinha e da Brigada Policial, no terreno adjacente à sua estátua. E nenhuma ocasião é mais própria do que esta, para instituir, como ora o faço, com o caráter permanente, a festa de Caxias, que se efetuará a 25 de agosto.

Saúde e Fraternidade!

Assina: Setembrino de Carvalho - Ministro da Guerra.

(Aviso n.443, 25 Ago. 1923. In: Boletim do Exército, n. 113, 31 Ago. 1923).

Caxias foi o militar brasileiro de maior hierarquia na Guerra do Paraguai, e simbolizava bem os dois pilares do mundo militar: a disciplina e a hierarquia. Era coerente, portanto, venerar a memória deste “glorioso general”. Importa colocar em relevo que as homenagens que passaram a ser feitas a Caxias a cada 25 de agosto foram instituídas formalmente. Noutros termos, começaram não por uma aclamação popular, mas devido à ordem escrita do Ministro da Guerra. E, como há uma cultura institucional no Exército em supervalorizar o que está escrito, a comemoração do 25 de Agosto passou a ser uma missão cumprida fielmente todo o ano. Isso não diminui a importância de Luiz Alves de Lima e Silva como chefe militar.

Percebe-se um esforço “de cima para baixo” em criar essa tradição de culto a Caxias. Nesse sentido, em 1925, o mesmo Ministro da Guerra instituiu que a data de 25 de Agosto seria considerada o Dia do Soldado.

DIA DO SOLDADO

Ao Sr. Chefe do Departamento do Pessoal da Guerra.

Coube-me a iniciativa de instituir, por ato de 25 de agosto de 1923, a festa de Caxias para o fim de rendermos cada ano à memória desse glorioso general a homenagem de nossa profunda admiração pelas raras virtudes de que são eloqüente testemunho tantos e tão fecundos serviços que, assim na paz como na guerra, prestou êle ao país com a devoção patriótica que sagrou para todo o sempre benemerente da gratidão Nacional, e nos legou um grande exemplo para a educação moral e cívica dos jovens brasileiros. Nenhuma efeméride é por isso mesmo, mais que a data natalícia do Duque de Caxias, própria a ser escolhida para o "Dia do Soldado". É essa escolha que me honro sobremaneira de fazer agora; aceitando a sugestão do ilustre Comandante da 1ª Região Militar. Terão nessa data, os nossos bravos camaradas a festa militar destinada especialmente à exaltação do sentimento do dever, acendrando o culto da nobreza cívica e da lealdade patriótica, que são traços dominantes da vida do Duque de Caixas. Os Comandantes de Unidades organizarão anualmente a festa militar de 25 de agosto, com o espírito recomendado no capítulo VIII do R.I.S.G.

Saúde e Fraternidade!

Assina: Setembrino de Carvalho - Ministro da Guerra.

(*Aviso n.336*, 11 Ago. 1925. In: *Boletim do Exército*, n.225, 20 Ago. 1925).

Institucionalizava-se agora a data de nascimento de Caxias como o Dia do Soldado. De acordo com o *Aviso*, Caxias seria um grande exemplo não apenas para a conduta militar, mas também para a educação moral e cívica dos jovens brasileiros. Além disso, a festa instituída tem um objetivo: exaltar qualidades esperadas de um bom soldado e às quais Caxias representava o modelo. Ou seja, espera-se com a cerimônia estimular o sentimento do dever, o aperfeiçoamento cívico e a lealdade patriótica. Não são exatamente as habilidades bélicas que se busca ressaltar com a festa, mas um sentido mítico do soldado.

Nesse contexto, o *Aviso* recomenda que o “espírito” da festa siga o preconizado no RISG, ou seja, o programa da festividade deveria prever apenas diversões de reconhecida utilidade; além disso, teria de haver o máximo de sobriedade na comida e na bebida. Ainda de acordo com o RISG, o importante era que esse tipo de festividade despertasse no soldado o

gosto pelas manifestações cívicas¹⁹. Outro aspecto a ser considerado é que o Ministro da Guerra determinou que a festa a Caxias fosse organizada anualmente em todas as unidades militares do Brasil. Desde então, nos mais longínquos rincões do país, a cada 25 de agosto, cumpre-se a ordem de comemorar o Dia do Soldado e de reverenciar o Duque de Caxias como o exemplo maior de soldado no Brasil.

Com o passar dos anos, diversas medidas foram tomadas para consolidar o culto a Caxias. Por exemplo, ainda em 1925, o grupo de oficiais que se formaram na Escola Militar do Realengo ganhou o nome de “Turma Caxias”. Segundo Celso Castro (2002), a ideia de se escolher um patrono para as turmas formadas nas escolas militares foi do coronel francês Pierre Béziers La Fosse, que fazia parte da Missão Francesa. Começava aí uma tradição militar brasileira, a de escolher um patrono, como uma espécie de modelo ou padrão para os formandos. Em 1949, a estátua de Caxias foi transferida do Largo do Machado para a frente do prédio que passou a sediar o Ministério da Guerra – edifício denominado “Palácio Duque de Caxias”. Para acolher a estátua, foi construído um panteão para Caxias, para o qual foram transferidos os seus restos mortais, onde permanecem até os dias atuais.

Em 1962, um decreto do presidente João Goulart instituiu e homologou a escolha de patronos do Exército, das Armas, dos Serviços e do Magistério Militar. Esse documento considerava “que a educação moral e cívica do soldado impõe a veneração dos vultos militares do passado”; e que atendendo a essa imposição, o Exército, suas Armas, Serviços e o Magistério Militar já haviam escolhido e vinham “cultuando seus respectivos Patronos, todos eles figuras dignas de maior reverência”. Além disso, definia que as comemorações respectivas ficam estabelecidas nas datas de nascimento de cada patrono. Assim, ficavam instituídos os seguintes patronos: do Exército Brasileiro, o Marechal Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias); da Arma de Infantaria, o general Antônio de Sampaio; da Arma de Cavalaria, o Marechal Manoel Luiz Osório (Marques de Herval); e da arma de Artilharia, o Marechal Emílio Luiz Mallet (Barão de Itapevi); da Arma de Engenharia, o Coronel João Carlos de Vilagran Cabrita; do Serviço de Saúde, o General João Severino da Fonseca; do Serviço de Veterinária, o Tenente-Coronel João Muniz Barreto de Aragão; do Serviço de Intendência, o Marechal Carlos Machado Bitencourt; do Serviço de Assistência Religiosa, o Capitão Capelão Padre Antonio

¹⁹ No *Aviso n.336*, de 11 Ago. 1925, o “espírito recomendado no capítulo VIII do R.I.S.G.” faz referência ao Regulamento Interno dos Serviços Gerais (RISG). Cf. Decreto 14.085, de 03 de março de 1920. *Regulamento para instrução e serviços geraes nos corpos de tropa do Exercito* (RISG). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> (Acesso em: 16 Dez. 13).

Alvares da Silva (frei Orlando); do Magistério Militar, o General Roberto Trompowsky Leitão de Almeida. (Cf. Decreto nº 51.429, de 13 de Março de 1962).

Caxias ganhava o lugar de patrono do Exército, enquanto que Osório ficava como patrono da Cavalaria. Portanto, desde 1923, instituiu-se o culto oficial a Caxias como o modelo maior de soldado. Com o passar do tempo, muitas ruas, avenidas e praças, em cidades de todas regiões do país, receberam o nome Duque de Caxias em homenagem a esse militar. Não obstante, resistia o reconhecimento à figura de Osório. A *Canção do Soldado*²⁰, por exemplo, ainda mantinha a paridade entre Osório e Caxias.

[...]
 Amo a paz, mas se o orgulho estrangeiro
 Me quiser abatido, servil:
 O meu corpo darei inteiro
 Para a honra salvar do Brasil!
 Terra santa, onde Osório e Caxias
 Deram provas de glória e de amor,
 Ah! Quem me dera findar meus dias
 Elevando o teu nome e valor
 [...]

Gradativamente, entretanto, o culto ao Duque de Caxias foi-se impondo, destacadamente pelo apoio institucional que teve. Nesses termos, surgiu o Hino a Caxias, escrito por Dom Aquino Correia e musicado por Francisco de Paula Gomes. A seguir, alguns trechos do hino.

Sobre a história da Pátria, ó Caxias,
 Quando a guerra troveja minaz,
 O esplendor do teu gládio irradias,
 Como um íris de glória e de paz.

Salve, Duque glorioso e sagrado
 Ó Caxias invicto e gentil!
 Salve, flor de estadista e soldado!
 Salve, herói militar do Brasil.
 [...]

Do teu gládio sem par, forte e brando,
 O aro de ouro da paz se forjou,

²⁰ Letra de Ulisses Sarmiento e música de Manuel Menelau, do 3º Regimento de Infantaria, Rio de Janeiro; gravada em 1942. (Cf. HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 1972, p.810).

Que as províncias do Império estreitando
A unidade da Pátria salvou.

[...]

(Disponível em: <www.eb.mil.br> Acesso em: 8 Abr. 14)

Ao longo do hino em homenagem ao Duque de Caxias, destacam-se as ações de Caxias a serviço do Exército e do Brasil, seja contra as revoltas que aconteceram dentro do território nacional, seja nas “jornadas do atroz Paraguai”. Aclamado “herói militar do Brasil”, Caxias teria salvado a unidade da Pátria. Além disso, é apresentado como exemplo de soldado e de cidadão. Este hino, já no século XX, acabou se institucionalizando como *Hino a Caxias*, e atualmente compõe o hinário oficial do Exército brasileiro.

A determinação institucional de colocar Caxias como Patrono do Exército ocasionou o declínio do culto a Osório. Todos esses dois militares obtiveram grande destaque na História Militar do Brasil, mas com perfis diferentes. Segundo João Batista Magalhães (*apud* CASTRO, 2002), enquanto Osório era festejado espontaneamente e “amado”, Caxias era “respeitado” e “admirado”; além disso, a instituição oficial da comemoração a Caxias não foi bem compreendida, embora tenha sido acatada, sendo que as primeiras solenidades não despertaram entusiasmo. Décadas depois, a figura de Caxias ainda não seria bem compreendida pelos soldados, segundo Celso Castro (2002), que cita o depoimento de um oficial da reserva que atuou na Força Expedicionária Brasileira (FEB). A razão estaria na exaltação extremada de que Caxias fora vítima, elevando-o à condição de modelo inatingível e inimitável; perdia, assim, sua humanidade e, por conseguinte, qualquer possibilidade de identificação emocional com os soldados, passíveis de falhas e fraquezas humanas. O resultado teria sido justamente o oposto do que se objetivava com a glorificação oficial do Patrono, ou seja, “caxias” passou a representar a noção de um militar – e mesmo de um civil - exageradamente rigoroso na disciplina.

Entretanto, mesmo como modelo de soldado institucionalmente idealizado, Caxias ainda é uma figura mítica. Claude Lévi-Strauss (1991) defende que o mito não se propõe a reproduzir um passado que “realmente” aconteceu, mas, sim, busca representá-lo de forma aperfeiçoada; expressando, portanto, não apenas uma compreensão de mundo, mas uma tentativa de dar-lhe significado e, a partir de um “real”, aspirar a certas situações. Nesses termos, Caxias como soldado ideal constitui-se numa tentativa de representação embelezada do mundo. Entende-se aqui que tal noção vai além do conceito de “tradição inventada”, pensado por Eric Hobsbawm (1984).

Defende-se aqui que a tradição do culto a Caxias pode ser apropriada de múltiplas formas pelos militares. No dia-a-dia das casernas, alguns soldados podem estar mais imbuídos desse “espírito” de Caxias; outros, nem tanto. Nesse protagonismo dos sujeitos em atribuírem sentido ao mundo em que vivem, o mítico está mais presente do que se imagina. É certo que há uma distância considerável entre o que os homens viveram e o que se escreve e representa sobre esse passado vivido. E, nessa trajetória inexata de tentar compreender e dar significado às ações humanas, as narrativas históricas e míticas se aproximam. Quanto às tentativas de compreensão do mundo, já alertava Lévi-Strauss (2010) sobre quão tênue é a linha divisória entre a História e a Mitologia.

É com esse sentido que a figura de Caxias como soldado modelo mantém certa permanência na Escola Militar do Realengo, bem como na sua sucessora, a Escola Militar de Resende, mais tarde denominada Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), onde também será erigido um panteão a Caxias. Em 1944, por ocasião da inauguração da Escola Militar de Resende, o capitão de cavalaria Umberto Peregrino publicou um artigo no jornal “A Manhã”, que ilustra o papel mítico de Caxias na novel instituição formadora de oficiais do Exército brasileiro.

[...]

Há, por fim, um território na nova Escola que, por sua natureza, deve ser mencionado destacadamente: é o conjunto Panteon de Caxias e Museu Escolar. Será a parte nobre da grande Escola. Um relicário de tradições militares no Brasil. Receberá os restos daqueles que, com a espada, construíram ou defenderam a nossa grandeza de hoje. E, como foi no passado, Caxias será, no Panteon, a imagem soberana. [...] O Panteon [...], convidando ao recolhimento e projetando em cada curva, em cada ângulo, em cada coluna, lições heroicas, lições generosas, lições comovidas, trabalhará a alma dos cadetes, transmitirá a eles na alvorada da vida, ainda verdes e bons, o perpétuo amor ao Brasil e a perpétua fé no seu destino. (In: LIMA FIGUEIRÊDO, 1945, p.161-162).

O texto apresenta Caxias como um herói. Sua história de vida são “lições” para os postulantes ao oficialato no Exército. É a “alma dos cadetes” que se quer atingir com seu exemplo. O Panteão de Caxias e o Museu Escolar constituem um “relicário de tradições” dentro da Escola Militar. Aqui já se pode perceber certo enraizamento do culto a Caxias na educação militar. Entretanto, esse processo começara a se consolidar no início da década de 1930, quando o coronel José Pessoa assumiu o comando da Escola Militar do Realengo e instituiu uma série de rituais que ajudariam a consolidar Caxias como modelo de soldado a ser seguido.

5.2 – José Pessôa e a reelaboração dos mitos

Antes de saírem para as férias de fim do ano de 1930, os alunos da Escola Militar do Realengo receberam uma notícia que instigou-lhes a imaginação sobre o que viria no ano vindouro: um novo comandante havia sido nomeado para dirigir a Escola. Chamava-se coronel José Pessôa. Campos Aragão (1959, p.213) conta que os alunos divagavam sobre tal nomeação, formulando os mais diversos pensamentos e previsões. Diziam: “[...] é um nome destaque da Cavalaria. Pelo que falaram [...] vamos ter modificações profundas na Escola. O homem tem andado pela Europa. Deve ter ideias para pôr em prática...”

José Pessôa Cavalcanti de Albuquerque (1885-1959) nasceu na Paraíba, numa família atuante no campo da política. Sobrinho de Epitácio Pessoa e irmão de João Pessoa, preferiu seguir a carreira militar. Em 1909, ingressou na Escola de Guerra, em Porto Alegre. Com a entrada do Brasil na Grande Guerra, foi mandado para a França como membro de uma missão militar enviada pelo Exército brasileiro à frente ocidental do conflito. Era o ano de 1918. Como oficial de Cavalaria, fez estágio na Escola Militar de Saint-Cyr onde desenvolveu conhecimentos sobre as possibilidades de adaptação da Cavalaria à uma novidade bélica: o tanque de guerra. Após o estágio, foi designado para uma das divisões de cavalaria do Exército francês, como comandante de um pelotão do 4º Regimento de Dragões. Em reconhecimento por sua atuação no campo de batalha, o capitão José Pessôa recebeu condecorações de franceses e de belgas. De volta ao Brasil, fez uma carreira militar respeitável. Além disso, participou do movimento de outubro de 1930.

De acordo com Umberto Peregrino (1967), José Pessôa era conhecido pelo “espírito organizador e progressista”, mas, também, pelo apuro no fardar-se.

De fato, impressionava a apresentação daquele coronel de Cavalaria, de cujas botas Malherbe não se apartava. Quanto aos uniformes, não os usava que não fôssem talhados pelo Schiamarella. O quepe da Cavalaria, nitidamente distinto do das outras Armas, por causa da cinta branca que o caracterizava, tornava-se ainda mais vistoso, quando usado pelo Cel. José Pessoa [...]. Pose ninguém teria igual. E era uma pose que jamais se surpreenderia relaxada, uma pose vaidosa, com base na consciência dos dotes físicos, da elegância consagrada, da importância oficial.²¹

²¹ Umberto Peregrino (1967, p.84). Segundo notas constantes nesta mesma obra, “Malherbe” era um grande fabricante de botas na capital do Brasil, instalado na Rua 7 de Setembro; fabricava essas peças a preço alto, mas com grande qualidade e acabamento. “Schiamarella” era um famoso alfaiate militar tão famoso quanto Malherbe nas botas e que tinha seu ateliê na Rua Rodrigo Silva, também, no Rio de Janeiro.

Na imagem a seguir, podem-se conferir a “pose” e o uniforme do coronel José Pessôa, no ano de 1931, quando assumiu o comando da Escola Militar do Realengo.



Figura 12. Coronel José Pessôa. 1931.
(In: CÂMARA, 2011)

Ao longo do seu comando, José Pessôa promoveu uma série de ampliações e reformas físicas na Escola Militar do Realengo. Dependências da administração, alojamentos de alunos, salas de aula, reorganização da biblioteca, criação de salão de projeções, edificações apropriadas para educação física e competições esportivas; enfim, praticamente todas as instalações da Escola iam sendo melhoradas. O prédio principal recebeu um pavilhão superior em toda a extensão de sua fachada. O refeitório – nova denominação dada ao “rancho” – foi pintado com esmero, ganhando também mobiliário totalmente novo; ao fundo, uma cópia do célebre afresco *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci. Os mais peculiares espaços foram reformados e repensados em suas funções. Até a barbearia foi mudada. Já não era mais aquela “tendinha escura”, em que se vendiam doces roxos de batata e outros amarelos de abóbora, além de meias, perfumes baratos e cadernos. (Cf. ARAGÃO, 1959; PEREGRINO, 1967).

Entretanto, não foram empreendidas apenas reformas físicas na Escola Militar do Realengo. As maiores transformações foram promovidas por José Pessôa com a intenção de estimular certa homogeneidade na formação de oficiais. A ideia era promover uma espécie de “mentalidade” (ARAGÃO, 1959) ou “um novo estado psicológico” (CASTRO, 2002) entre os alunos com o objetivo de estimular a profissionalização e também o afastamento do ativismo

político. Com esse propósito é que o coronel José Pessoa promoveu uma série de reelaborações dos mitos, ritos e tradições escolares. Ao mesmo tempo, buscava-se romper com um passado revolucionário recente. Desde o início da República, os alunos haviam participado ativamente em vários movimentos políticos, muitos deles armados, comprometendo a hierarquia e a disciplina. As origens míticas desse “novo oficial” a ser formado na Escola Militar do Realengo foram, então, buscadas no período médio do Império brasileiro. Em meados do século XIX, o Exército teve papel destacado, mantendo a unidade do país e garantindo as fronteiras e a integridade do território nacional. Nas guerras do Prata e na Guerra do Paraguai, portanto, é que estariam assim bons modelos de militar disciplinado, hierarquizado e disposto a morrer pela Pátria. Nesse contexto, é que o coronel José Pessoa promoveu uma simbologia que passaria a pautar a identidade dos discentes da Escola Militar, como a reativação do título de cadete, a criação de novos uniformes, o Espadim de Caxias, o Brasão e o Estandarte da escola. Todos esses elementos foram conservados após a conclusão do comando do coronel José Pessoa e mantiveram-se como uma tradição nas escolas militares que a sucederam, permanecendo até os dias atuais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Em estudo que fez sobre o uso do título de “cadete”, Francisco de Paula Cidade (1961) destaca que o termo teve origem na França, sendo que outros países também adotaram tal designação em suas respectivas línguas. No princípio, não indicava uma condição militar, mas, dentro de cada família, filhos posteriores ao primeiro, os mais moços. Em contrapartida, havia o *majorat*, o filho mais velho. No período em que a sociedade civil europeia se dividia em clero, nobreza e povo, o *majorat* era herdeiro único do título e dos bens paternos. O cadete, por sua vez, era um “rebento da classe nobre”, legítimo representante da juventude alegre e não raro transviada, muitas vezes responsável pelas desordens noturnas que em França, Portugal e Espanha quebravam a tranquilidade das ruas estreitas, desprovidas de iluminação ou fracamente iluminadas. Dada a necessidade de ter um meio de vida que, para a época, fosse considerado digno de jovens nobres, os cadetes enveredaram para a carreira das armas, inicialmente na França e logo depois, noutros países. “Fruto de uma época, o cadetismo é um fenômeno social que não tem fronteiras.” (CIDADE, 1961, p.16).

Edmundo Rostand revisita o mundo dos cadetes na peça *Cirano de Bergerac*, escrita em 1897, cujo personagem principal – que inclusive dá o nome ao livro – é um *cadet* servindo no Exército francês. Ambientada no século XVI, a obra apresenta os cadetes como hábeis espadachins, mentirosos, sem-vergonhas; são ressaltados aspectos físicos, como “olho de águia”; “perna de cegonha”; “bigode de gato”. Paula Cidade (1961) defende que, independentemente da visão social que se tinha dos cadetes, essa *jeunesse dorée*, não só da

França, mas também de outros países, encaminhava-se aos quartéis, onde aprendia a profissão das armas, levando com ela a sua jovialidade. “Soldados nobres, saberão eles – como se espera – morrer pela pátria e pelo seu rei. Eis o cadete típico, cuja tradição as gerações seguintes conservariam intacta durante muitos anos.” (CIDADE, 1961, p.17).

Sobre os cadetes em Portugal, Paula Cidade (1961) comenta que, até o século XVIII, não havia um preparo técnico dos quadros militares. Noutros termos, não existiam formalmente escolas militares. Mesmo na França, país com tradição em cultura militar, a escola de Saint-Cyr seria fundada somente no ano de 1802. Em Portugal, cadete não era considerado um posto, mas uma condição decorrente dos privilégios de sua categoria social. No Brasil, desde a chegada de D. João, criou-se a classe de Segundo Cadete, sendo os maiores beneficiários os filhos dos oficiais do Exército, da Marinha e os elementos da “nascente burguesia brasileira.” (Cf. CIDADE, 1961).

Foram cadetes boa parte dos oficiais dos Exércitos luso e brasileiro, no decorrer dos reinados de D. João VI e de D. Pedro I. Por exemplo, Luiz Alves de Lima e Silva – o Duque de Caxias –, fora cadete aos cinco anos de idade (Cf. MORAES, 2003). Já em fins do século XIX, com a rejeição à monarquia e com a afirmação de uma identidade republicana nas escolas militares, o título de “cadete”, dada a sua origem nobiliárquica, caiu gradativamente em desuso. Assim, os jovens matriculados nos institutos de ensino superior do Exército passaram a ser denominados “alunos” ou “alferes-alunos”. Tal situação permaneceu até 1931, quando, por iniciativa do coronel José Pessoa, a denominação “cadete” ressurgiu; agora não mais como situação vitalícia, mas transitória, valendo durante todo o período de formação dos discentes na Escola Militar do Realengo. De acordo com Câmara (2011), “cadete” era um título que fazia uma referência à nobreza, mas não a uma nobreza hereditária, mas baseada na integridade, na probidade, na honestidade, na lealdade; “ser cadete” deveria constituir em orgulho maior para o jovem candidato a oficial do Exército.

A reativação do título de “cadete” foi reforçada pela criação do Espadim de Caxias, que passou a fazer parte do uniforme dos alunos. Elaborado para ser uma arma distintiva utilizada exclusivamente pelos cadetes e para simbolizar a dedicação militar dos futuros oficiais brasileiros, o Espadim de Caxias deveria ser “conquistado” pelos alunos no período inicial do curso na Escola Militar e restituído ao final de sua formação naquele estabelecimento de ensino, para que fosse entregue a um novo cadete. A figura abaixo mostra a imagem do Espadim. Medindo sessenta centímetros de comprimento, essa peça é cópia da espada desembainhada por Caxias quando comandou o ataque à Ponte de Itororó, para exortar o avanço de suas tropas com o brado: “Sigam-me os que forem brasileiros!”.



Figura 13. *O Espadim de Caxias.*

Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13).

O Espadim constitui uma tentativa de materializar o significado da figura de Caxias e do seu gesto em Itororó no sentido de enaltecer valores como coragem, determinação e honra. Há, no rito do Espadim, um esforço de forjar em jovens de origens diversas um comportamento que valorize certas qualidades e homogeneíze determinados comportamentos. Caxias como modelo perfeito de soldado é uma narrativa que se impõe e busca dar significado ao sentido de ser “cadete” – futuro oficial do Exército.

Nesse processo, Hiram Câmera (2011) defende que o “Cadete de Caxias” pensado por José Pessoa seria o cadete do “dever ser”, de um contínuo aperfeiçoamento; como se fosse um estado de ideal a ser atingido. Ao mesmo tempo, o “cadete” representaria a síntese da própria Nação, pois seus valores emanavam de seu povo e de sua história; vindo de todas as regiões do país, simbolizaria todas as classes sociais; integrava todas as “raças” e todas as religiões.

Francisco de Paula Cidade que ilustra como os cadetes apreendiam ou deveriam apreender o sentido do Espadim e do título de Cadete.

E quem sabe lá quantos estudantes militares de hoje serão amanhã chamados a continuar a obra de seu grande patrono, o Duque de Caxias, que antes de ser oficial do Exército foi como eles cadete. Ao receber o título honroso e o espadim simbólico, o jovem compreenderá, se tiver alma de soldado, que se abre em sua frente um caminho que pode levá-lo tão longe e tão alto, como altos foram os feitos dos generais do passado. Um incontido amor ao Brasil crescerá em seu coração e um dia norteará suas ações de chefe militar de tempos tormentosos, mas certamente cheios de glória, que podem vir mais tarde. (CIDADE, 1961, p.113).

O Espadim de Caxias passou a ser considerado como símbolo de uma série de virtudes militares, como honra, patriotismo, bravura, dignidade e, também, respeito aos inimigos vencidos. A primeira cerimônia de entrega de espadins realizou-se a 15 de dezembro de 1932, no interior da Escola Militar do Realengo, em presença do Pavilhão Nacional e do Estandarte do Corpo de Cadetes, além de várias autoridades. Nesta cerimônia, foi proferido pela primeira vez o seguinte Juramento do Cadete, que persiste até os dias atuais: “Recebo o sabre de Caxias como o próprio símbolo da Honra Militar!”. (Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> Acesso em: 18 Dez. 13).

Ao final do curso na Escola Militar (depois, denominada Academia Militar), havia também uma solenidade para a devolução dos Espadins. Filadelfo Reis Damasceno (1962, p.291) comenta que essa cerimônia era tão emocionante quanto à da entrega. Em forma, os cadetes faziam o seguinte juramento: “Devolvo o sabre de Caxias para que novos cadetes o empunhem e ao substituí-lo pela espada de Oficial, prometo torná-la digna das virtudes que êste sabre encerra”. Na sequência, os cadetes se retiravam em desfile marcial deixando os espadins sobre mesas colocadas de lado para recebê-los e, após o desfile, trocavam o uniforme de cadete pelo de aspirante-a-oficial.

O Espadim de Caxias foi criado como parte dos novos uniformes desenhados para os cadetes. Ao que parece a farda dos antigos alunos da Escola Militar do Realengo não os distinguia claramente dos demais militares da época. Com a criação do uniforme de gala, também chamado “histórico” ou “azul-ferrete”, pretendia-se que o cadete se destacasse de modo inconfundível. De acordo com Câmara (2011), o coronel José Pessôa defendia que ao se fardarem com esses uniformes diferenciados, os alunos representariam uma “elite moral e ética”, não uma “elite econômica, política ou social”. A ideia era dar uma identidade ao aluno, mas, junto a isso, promover uma ligação do Exército do passado, particularmente das campanhas do Prata e da Guerra do Paraguai, com o Exército do presente, afastado das atividades políticas.

A imagem a seguir (figura 14), mostra os modelos dos uniformes utilizados pelo 1º Batalhão de Fuzileiros, em meados da década de 1850. Muitos anos depois, em 1931, os uniformes desses batalhões inspirariam o coronel José Pessôa na criação de uniformes de gala (ou “históricos”) para os alunos da Escola Militar do Realengo, os quais, por sua vez, permanecem até os dias atuais, sendo utilizados pelos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras.

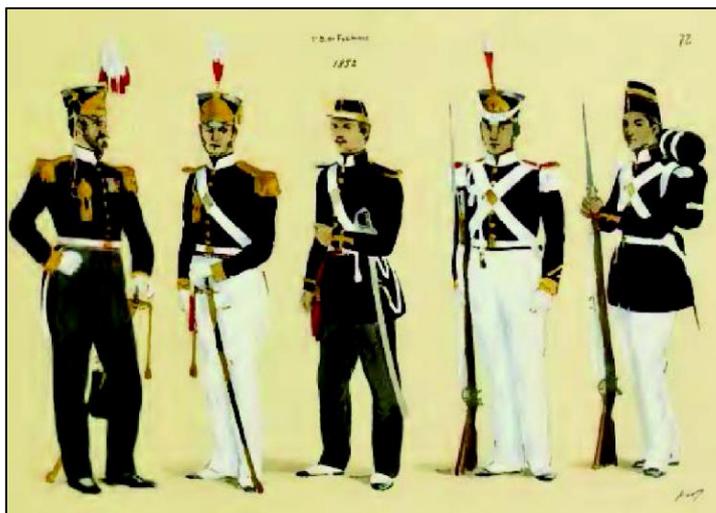


Figura 14. Uniformes do Batalhão de Fuzileiros, 1852. Aquarelas de J. Wasth Rodrigues. In: BARROSO, Gustavo (Org.). 1922. Acervo do Centro de Documentação do Exército (CDocEx).

A figura 15 mostra o uniforme histórico, com as seguintes características: como padrão de cor, o azul-ferrete; como padrão de influência geral, os uniformes dos Batalhões de Fuzileiros, dos quais a barretina foi conservada, com a diferença de ostentar na sua parte frontal o Brasão da Escola Militar; os cordões com palmatórias e borlas, utilizados na época do Império, passaram agora a figurar como distintivos de ano. Quando sem barretina, o cordão era passado em volta do pescoço. O sentido desse cordão, de acordo com a narrativa tradicional na escola militar, é que o comandante de um batalhão que debandou em combate incitou seus oficiais a conduzirem um cordão amarrado ao pescoço, com o qual se enforcariam caso se repetisse a desonra do combate anterior. “Desde então, passou a ser utilizado como símbolo de bravura e chefia.” (Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13).



Figura 15. Cadetes em uniforme histórico (de gala).
Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>>
(Acesso em: 18 Dez. 13).

Esses novos uniformes foram inicialmente recebidos com certa restrição por parte dos discentes em virtude dos coloridos berrantes do vermelho e do azul. De acordo com Campos Aragão, pouco a pouco os cadetes foram se acostumando e passaram a atribuir importância e beleza a essas novas fardas; registra também que a barretina, criada para substituir o velho capacete de parada e inspirada nos tempos do Império, era uma peça de bom gosto e contribuía para dar um tom marcial aos cadetes, quando eles se apresentavam em formaturas. Além disso, logo surgiram apelidos para essa nova farda; o uniforme de gala, marcado pelo marinho escuro, orlado de azul-turquesa e de vermelho vivo, completado por cinta azul claro e com botões e fivelas em material dourado, foi logo batizado de ‘domador’. “Realmente lembrava mesmo certa semelhança com as vestes dos famosos domadores de feras dos picadeiros dos circos.” (ARAGÃO, 1959, p.237).

Já o uniforme branco, que contava com um cinto azul-claro, evocou um apelido que os cadetes não gostaram muito: “filho de Maria”. Provavelmente, tal semelhança fora estabelecida pelas meninas namoradas dos cadetes frequentadores do Meier, segundo Campos de Aragão (1959), que também destaca esses uniformes como espécies de instrumentos para estabelecer “uma mentalidade mais acentuada sob o ponto de vista social”; nesse sentido, a Escola Militar do Realengo, passou a ter almoços cerimoniais aos sábados, quando todo o Corpo de Cadetes, em uniforme de gala, obrigatoriamente comparecia à refeição; os oficiais passaram a presidir as mesas dos discentes, ao passo que alguns cadetes eram mandados para integrar a mesa dos instrutores no refeitório dos oficiais.

Percebe-se, nessa narrativa deixada por José Campos de Aragão, ex-aluno da Escola Militar do Realengo, que esses almoços especiais eram espécies de rituais, nos quais ressaltavam-se o comportamento esperado dos futuros oficiais. À mesa, também se desempenhavam papéis e se promoviam a interação e a sociabilidade entre cadetes e oficiais, aparecendo estes como exemplos para os alunos. É plausível considerar essas refeições festivas como espaços nos quais se afirmavam certos princípios ou padrões sociais a serem mantidos pelos indivíduos frente ao seu grupo social. E isso tudo era potencializado pelo uso do uniforme histórico por ocasião desses almoços.

Outro elemento simbólico criado pelo coronel José Pessôa, no início da década de 1930, foi o *Brasão do Cadete*, exemplificado na figura 16, abaixo.



Figura 16. *Brasão do Cadete.*

Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13).

O desenho original foi feito por José Wash Rodrigues. Apresenta um escudo orlado em azul-turquesa, tendo em campo de ouro o perfil estilizado das Agulhas Negras, formação rochosa que domina a região do Itatiaia e em cujo sopé viria a ser construída a Escola Militar de Resende, futura Academia Militar das Agulhas Negras. Segundo Mário Travassos (*apud* CÂMARA, 2011), esse maciço montanhoso representaria a firmeza e a estabilidade do Exército. Ainda no escudo, e em abismo, aparece uma torre de ouro, que já vinha sendo adotada como emblema da Escola Militar desde o ano de 1881; o escudo aparece emoldurado em folhas de carvalho em sua própria cor que, segundo Câmara (2011), representam o generalato, que deve inspirar os cadetes; o suporte do escudo traz duas lanças, dois fuzis em riste e um canhão colonial posto horizontalmente por trás do terço inferior do escudo, tudo de ouro, representando a formação castrense; na parte superior, aparece a estrela gironada de ouro, adotada como símbolo da Escola Militar desde 1856; na base do Brasão, estava um fitão em ouro com o nome “Escola Militar”; futuramente, o nome seria atualizado para “Agulhas Negras”, como aparece na figura acima.

De acordo com o Exército brasileiro, os metais e cores que fazem parte do brasão representam uma série de valores. Assim, o ouro simboliza as “tradições gloriosas, força, fidelidade e nobreza no comportamento ético e constância no seu devotamento total”; o azul, o “zelo posto no servir do dia-a-dia para se preparar; lealdade, justiça e galhardia”; o vermelho, “ardor bélico, audácia, força e firmeza”; o verde, “esperança no êxito de servir”; e o negro, “constância na diversidade, espírito de obediência, firmeza, virtude e honestidade.” (Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13).

Importa ainda destacar, no *Brasão do Cadete*, a presença dos símbolos das Armas: o fuzil, da Infantaria; a lança, da Cavalaria; e o canhão, da Artilharia. Além disso, destacava-se o castelo, já tradicional símbolo da Engenharia. Na Escola Militar do Realengo, incentivava-se a formação de habilidades específicas no campo bélico. José de Lima Figueirêdo (1945) defende que o “curso especial de cada arma” foi decisivo para a formação do oficial e que nesse contexto surgiu “o espírito de arma”, bem como o desejo, por parte dos discentes que as escolhiam, de conhecer-lhes os problemas e as possibilidades de emprego nas mais diversas circunstâncias. Desde os primeiros momentos em que chegavam à Escola Militar, os alunos observavam o comportamento dos veteranos e iam apreendendo certos valores e procedimentos identificados com as diversas Armas.

O Brasão, portanto, expressava esses múltiplos caminhos internos que o aluno / cadete poderia seguir na sua carreira militar. Campos Aragão registra em suas memórias o simbolismo do “dia da escolha da Arma”, até porque tal decisão interferiria ao longo da vida na carreira militar dos discentes. Além disso, a depender da “arma” escolhida, o cadete teria mais chances de servir numa região que lhe agradasse mais. Esse memorialista descreve que todos os alunos formavam em uma longa coluna, dispostos em ordem de classificação intelectual nos exames. Um cadete, de cada vez, escrevia num livro o próprio nome precedido da prioridade desejada. “Embora sem grandes formalidades a significação do momento tornava-se transcendente, pois a nossa vida durante o resto da carreira dependia muito daquele instante”. Campos Aragão comenta que, logo após ter escrito “Artilharia” em letras tipos de imprensa, o capitão Lima, comandante da “Poderosa”, veio a seu encontro, estendendo-lhe a mão. Tal gesto era uma praxe adotada pelos capitães ao “assistirem à escolha”. (Cf. ARAGÃO, 1959, p.226).

Outros elementos simbólicos implantados por José Pessoa foram o Corpo de Cadetes, para se referir ao conjunto de todos os alunos da Escola Militar, bem como o respectivo Estandarte. Este último pode ser visualizado nas figuras 17 e 18, a seguir, empunhado por cadetes fardados com o uniforme de gala ou “histórico”. Constitui-se numa bandeira de formato retangular, com campo em azul-turquesa e franjas em ouro. No ângulo superior esquerdo traz o brasão de armas da Escola Militar; na extremidade superior do mastro, apresenta um laço militar com as cores nacionais.²²

²² O Estandarte foi criado pelo Decreto Nº 20.307, de 20 Ago 1931; mais tarde, foi complementado pelo Decreto Nº 20.458, de 24 Set 1931 e alterado pelo Decreto Nº 29.974, de 10 Set 1951). Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13). A constituição de um Corpo de Cadetes inspiraria a criação de instituição similar em escolas de formação de sargentos e em colégios militares: o “Corpo de Alunos”, cotidianamente conhecido nesses estabelecimentos de ensino como “CA”.



Figura 17. Cadete da EMR com o estandarte. Cerca 1931.
(In: CÂMARA, 2011).



Figura 18. Cadete da AMAN com o Estandarte.
Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br>> (Acesso em: 18 Dez. 13).

A cerimônia de criação do Estandarte do Corpo de Cadetes ocorreu a 25 de agosto de 1931, Dia do Soldado, na Escola Militar do Realengo. O Estandarte foi entregue por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório. De acordo com Câmara (2011), a instituição do Corpo de Cadetes e do Estandarte, bem como a data escolhida para simbolizar a sua criação, tinha como objetivo ratificar a ligação da figura de Duque de Caxias – modelo de soldado – com uma nova proposta de formação de oficiais. Já para o Governo Provisório, interessava estimular uma “nova mentalidade” entre os militares, ou seja, uma formação voltada exclusivamente para a profissionalização do oficial e afastada do ativismo político.

A fim de ressaltar tal mensagem, foi elaborado um ritual para a entrega do Estandarte. Várias autoridades prestigiaram a cerimônia. Getúlio Vargas e o Ministro da Guerra vieram de automóvel e, em parte do trajeto, foram escoltados pelo Esquadrão de Cavalaria; depois, embarcaram em carruagens. Iniciou-se, então, uma marcha solene; ao chegarem ao Campo de Marte, próximo à Escola Militar do Realengo, a Bateria de Artilharia da Escola deu salvas em continência ao chefe de Governo. Nesse dia, houve também o Juramento à Bandeira de duzentos e trinta cadetes do primeiro ano do curso de formação. Hinos, cantos e desfiles se sucederam. A seguir, surgiu o Estandarte do Corpo de Cadetes, escoltado por uma Guarda de Honra vestida com o uniforme histórico. O Estandarte foi entregue a Getúlio Vargas, que o recebeu simbolicamente, segurando-o verticalmente com a mão direita e ao lado do corpo; na sequência, entregou-o ao cadete “mais distinto”, escolhido para ser o Porta Estandarte da Escola. Mas, quais as significações de o mandatário da nação estar presente à essa cerimônia e do seu gesto em tocar o estandarte? É razoável supor que, ao toque do estandarte pelo representante do poder executivo do país, a mensagem transmitida era a de legitimação de certos valores e tradições que amparariam modelos de comportamento dos futuros oficiais. A fotografia a seguir (figura 19) mostra Getúlio Vargas no ritual de criação do Estandarte.



Figura 19. Getúlio Vargas segurando o Estandarte do Corpo de Cadetes da Escola Militar do Realengo, 1931. (In: CÂMARA, 2011).

Na *Ordem do Dia* em referência à criação do Corpo de Cadetes e de seu Estandarte, o comandante da Escola Militar do Realengo, coronel José Pessôa, dirigiu-se aos cadetes nos seguintes termos:

Sois o terreno em que a poderosa semente, pequena como a noz do carvalho, terá de germinar, despontar e enraizar-se. Meus votos são que, para o futuro, possais orgulhar-vos da fronde imensa que então abrigará - semeada e cultivada por vossos corações de soldados e vossas almas de brasileiros - o Exército de que precisa o Brasil para dar significação prática no concerto das Nações, à expressão magnífica de sua extensão territorial e da pujança de seu povo, porque outro não será o resultado da criação do Corpo de Cadetes nos termos em que está concebida. Para isso, do presente é que deveis cuidar, sendo cada um de vós exemplo vivo das mais caras aspirações do Exército Nacional, traduzido na seguinte fórmula que vos recomendo: disciplinar-se para disciplinar a outrem; instruir-se para instruir a outrem; educar-se para educar a outrem; Para frente! Seja o vosso lema. (In: CÂMARA, 2011, p.110-111).

Percebe-se que há uma intenção em motivar os cadetes a educarem-se pelo exemplo. Daí a importância de buscarem-se modelos de soldado, por exemplo, Caxias. Ao seguirem seus destinos de militares nos mais diversos e distantes quartéis do país, os oficiais deveriam disciplinar, instruir e educar seus subordinados pelo próprio exemplo pessoal a ser dado. Não há, portanto, uma fórmula única para “ser militar”; embora haja certos comportamentos esperados. Nesse sentido, o Corpo de Cadetes foi criado não exatamente como uma coletividade monolítica, mas como uma espécie de integração das individualidades. Além disso, tal concepção não impediria de se assumir uma identidade de militar, baseada numa série de valores ligados ao mundo da caserna.

Nas escolas militares, mantém-se essa noção valorativa do que é ser militar que, por sua vez, transita entre os conceitos de soldado-cidadão e de soldado-profissional. Não se trata, porém, de compreender os valores militares como uma simples continuidade; mas, sim, como míticos. Uniformes, formaturas, gestos, hinos e tantos outros elementos não apenas identificam o militar; vão muito além disso; transmitem valores e padrões de comportamento.

Foram tumultuadas as primeiras décadas republicanas. Por esse tempo milhares de alunos de escolas militares participaram ativamente no campo político e questionaram a disciplina e a hierarquia, pilares do mundo militar; mas fizeram isso em nome de certos valores e porque estavam imbuídos de seu papel nos destinos do país. A partir da segunda década do século XX, iniciou-se efetivamente um movimento institucional por parte dos chefes militares do Exército em promover uma formação voltada para a profissionalização dos oficiais e inibidora de envolvimento político dos alunos. Não obstante um currículo voltado basicamente para a formação técnico-profissional dos oficiais, houve a necessidade de se cultivar certos

valores e de se manter uma “tradição”. Nesse processo, o coronel José Pessoa desempenhou um papel decisivo ao promover uma série de rituais que tentavam dar uma identidade mítica ao cadete da Escola Militar do Realengo.

Consultando-se o Estatuto dos Militares em vigor no Brasil, artigo 27, percebe-se que essas interligações entre habilidades bélicas e valores são “essenciais” ao militar.

Estatuto dos Militares

[...]

Art. 27. São manifestações essenciais do valor militar:

- I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida;
- II - o civismo e o culto das tradições históricas;
- III - a fé na missão elevada das Forças Armadas;
- IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve;
- V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e
- VI - o aprimoramento técnico-profissional.

(*Estatuto dos Militares*, 1980).

A formação profissional do militar, portanto, não exclui uma formação também baseada em valores. Ao contrário, uma não pode existir sem a outra. Não se pode deixar de observar, entretanto, que das seis “manifestações essenciais” estabelecidas pelo Estatuto, cinco estão ligadas a noções como comportamento, sacrifício, civismo, crença, culto ao passado, amor à profissão, dentre outras, que devem ser norteadoras do papel a ser exercido pelo militar ao longo de sua carreira. Somente a última “manifestação essencial” ressalta a formação e aperfeiçoamento técnico e profissional. Por isso tudo, pode-se afirmar que a identidade militar estabelece-se em boa parte no campo dos mitos, ritos e tradições.

CONCLUSÃO

“Não cora o livro de ombrear co’o sabre ... nem cora o sabre de chamá-lo irmão...”

Castro Alves

Na cidade de Salvador, há uma escola militar para a formação de oficiais do Exército brasileiro. Denomina-se Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx), sendo destinada a formar oficiais do Quadro Complementar (QCO) em diversas áreas de interesse do Exército, como Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Economia, Enfermagem, Estatística, Informática, Magistério, Psicologia, Pedagogia e Veterinária. Criados no final da década de 1980, a EsFCEEx (inicialmente, teve o nome de ESAEx – Escola de Administração do Exército) e o QCO tiveram como justificativa as “mudanças exigidas pelo processo de modernização” do Exército.²³

Com instalações amplas, chama a atenção na Escola o prédio destinado aos alojamentos dos alunos. Não exatamente pelo tamanho da construção, mas por uma frase de autoria de Castro Alves: “Não cora o livro de ombrear co’o sabre ... nem cora o sabre de chamá-lo irmão...”. Com letras grandes e colocadas na parte superior da edificação, essas palavras são facilmente vistas por todos que passam no espaçoso pátio em frente aos alojamentos. Aqui não se está muito longe do rito. Aparentemente, a frase comunica uma mensagem: é possível a coexistência de dois tipos de formação necessárias ao mundo militar, ou seja, um preparo bélico, mas também uma formação teórica. Respectivamente, o sabre e o livro. Ao que parece, entretanto, a maior dificuldade é concentrar todo esse conhecimento – bélico e intelectual – num só profissional. E essa busca é antiga.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, o Exército brasileiro também buscou uma “modernização” na formação de oficiais. Ao longo desse período, ocorreram diversos embates sobre a formação ideal a ser dada nas escolas militares do Exército. Por vezes, defendia-se que um soldado (militar) deveria ser também um cidadão, como ficou evidenciado em 1890, com o chamado “Regulamento de Benjamim Constant” que, inspirado no Positivismo, defendia uma “educação científica” para os oficiais do Exército. Outras vezes se defendia a formação de um soldado (militar) voltado exclusivamente para atividades como o manejo de armas e o preparo para a guerra. Esperava-se, ainda, que esse tipo de formação contribuísse para afastar os alunos do ativismo político e reforçasse dois pilares do mundo militar: a hierarquia e a disciplina.

O que se constata ao longo desta pesquisa sobre as escolas militares do Exército é que tanto a noção de soldado-cidadão quanto a noção de soldado-profissional apresentaram-se marcadas por inúmeros valores ligados ao militar, como coragem, força, honra, audácia, justiça, dentre outros.

²³ As informações sobre a EsFCEEx podem ser conferidas na página eletrônica da Escola. Disponível em: <<http://www.esfcex.ensino.eb.br>> (Acesso em: 7 Jun. 2014).

Além disso, em decorrência dessa busca por um modelo ideal de soldado, houve, no recorte temporal estudado, várias reformas no ensino militar, bem como a criação, reorganização e extinção de escolas militares em várias regiões do Brasil que, entretanto, ficaram sempre restritas às províncias / estados do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e do Ceará.

Outro aspecto que ficou evidenciado na documentação analisada é a presença de um discurso mítico que constantemente buscava identificar o soldado, não exatamente como um profissional das armas, mas como um indivíduo que deveria seguir certos comportamentos baseados na leitura valorativa de mundo. Nesse sentido, o cotidiano das escolas militares era marcado por uma série de ritos de passagem, cotidianos e outros que contribuíam para a identificação do aluno como militar e buscavam nortear seus modos de agir. Com o passar do tempo, essas práticas tornaram-se uma tradição dentro do Exército.

A Escola Militar do Realengo, por sua vez, representou um esforço institucional do Exército brasileiro em oferecer uma formação efetivamente voltada para o soldado-profissional, sobremaneira preocupada com a atividade fim – preparo para a guerra –, e buscando afastar os alunos dos movimentos políticos. Não obstante, ainda ocorreram participações dos discentes em revoltas militares armadas, como aquelas ocorridas na década de 1920, assim como na chamada Revolução de 1930. Nesses casos, porém, as lideranças vinham em geral dos postos superiores.

No ano de 1931, iniciou-se um processo de reelaboração dos mitos, ritos e tradições na Escola Militar do Realengo, tendo o coronel José Pessôa, comandante daquela Escola, como um dos principais promotores desse processo, marcado pela reativação do título de Cadete e pela criação de elementos como o Corpo de Cadetes e de seu Estandarte, o Espadim, o Brasão do Cadete, bem como pela instituição de novos uniformes, incluindo os “históricos”. Nesse contexto de se afirmar uma educação cívica dentro do Exército, consolidou-se o culto a vários patronos como modelos de militar a serem seguidos, com destaque para Duque de Caxias, institucionalmente tido como exemplo maior de soldado.

O conjunto de reflexões sobre a bibliografia e fontes utilizados na pesquisa apontou que a formação dada nas escolas militares do Exército sempre foi marcada por valores que buscaram dar uma identificação ao militar e orientar-lhe condutas e papéis a serem desempenhados ao longo de sua carreira. Nesse sentido, conclui-se que, no recorte temporal analisado, a identidade militar constituiu-se de forma dinâmica, mas sempre ligada ao campo dos mitos, ritos e tradições.

Certamente, outras pesquisas serão necessárias para dar conta da educação militar no Exército brasileiro, pois ainda são muitos os objetos, as abordagens e os recortes temporais e espaciais a serem investigados. Por exemplo, o impacto das escolas militares na economia das respectivas cidades; a origem social dos alunos; a presença e a formação do segmento feminino no Exército; os mitos e os ritos surgidos com a criação da EsFCEx, como a criação de novos símbolos e a escolha de Maria Quitéria como patrona do QCO. Ademais, existe uma extensa documentação produzida pelos antigos estabelecimentos militares de ensino, e que dorme nos arquivos à espera dos pesquisadores.

Enfim, são muitas as Histórias possíveis...

ACERVOS PESQUISADOS

Academia Cearense de Imprensa (ACI)

Arquivo Histórico do Exército (AHEx)

Arquivo Público Estadual do Ceará (APEC)

Acervo da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (BPGMP)

Biblioteca Nacional (BN)

Centro de Documentação do Exército (CDocEx)

Instituto do Ceará – Histórico, Antropológico e Geográfico (IC)

REFERÊNCIAS

MANUSCRITOS, IMPRESSOS, MEMÓRIAS E ICONOGRAFIA

MANUSCRITOS

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Rio de Janeiro (EMRJ), *Escalas de serviço e alterações de alunos*, mensal, 1896 a 1897.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Rio de Janeiro (EMRJ), *Ordens do dia*, diário, 1889 a 1898.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar da Corte (EMCo), *Ordens do dia*, diário, 1888 a 1889.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Brasil (EMBR), *Ordens do dia*, diário, 1904.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Brasil (EMBR), *Livros de matrículas de alunos*, 1898 a 1904.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Ceará (EMC), *Escalas de serviço e alterações de alunos*, mensal ano de 1889 a 1897.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Ceará (EMC), *Livros de matrículas de alunos*, 1889 a 1898.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Militar do Rio Grande do Sul (EMRS), *Livros de matrículas de alunos*, 1890-1895.

Arquivo Histórico do Exército (AHEx), Escola Preparatória e Tática do Rio Grande do Sul, *Livro de matrículas de alunos*, 1898.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DIVERSOS

Aviso n.443, de 25 de agosto de 1923. In: Boletim do Exército n.113, de 31 de Agosto de 1923.

Aviso n.336, de 11 de agosto de 1925. In: Boletim do Exército n.225, de 20 de Agosto de 1925.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: 1891. Brasília: Senado Federal, 2006. 1 CD-ROM.

Estatuto dos Militares. Lei n. 6.880, de 9 de Dezembro de 1980. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> (Acesso em 14 Dez 13).

MINISTÉRIO DA DEFESA (MD), Exército Brasileiro. *Ordem Unida (Manual)*. 3. ed. Brasília: EGGCF, 2000.

_____. *RISG – Regulamento Interno e dos Serviços Gerais*, Brasília: EGGCF, 2002.

R Cont - Regulamento de continencias, signaes de respeito e honras militares. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> (Acesso em 14 Dez 13).

Decreto 14.085, de 03 de março de 1920. Regulamento para instrução e serviços gerais nos corpos de tropa do Exército (RISG). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> (Acesso em 14 Dez 13).

ICONOGRAFIA

BARROSO, Gustavo (Org.). *Uniformes do Exército Brasileiro (1730-1922)*. Aquarellas e documentação de J. Wash Rodrigues. Publicação oficial do Ministerio da Guerra comemorativa do centenário de Independência do Brasil. Paris: A & F Ferroud, 1922. Acervo do Centro de Documentação do Exército (CDocEx).

LEGISLAÇÃO ESCOLAR

Decreto nº 5.529, de 17 de janeiro de 1874. (Regulamento para as Escolas do Exército). In: **Colleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1874**. Vol. I. p. 34-81. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1875. Acervo do AHEx.

Decreto nº 10.202, de 09 de março de 1889. *Regulamento para o Imperial Collegio Militar*. v. I. p. 247-259. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx). (Colleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889).

Decreto nº 10.203, de 09 de março de 1889 (Regulamento para as Escolas do Exército). In: **Colleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889**. Vol. I. p. 259-309. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do AHEx.

Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890 (Regulamento que reorganiza o ensino nas Escolas do Exército). In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. 4º Fascículo, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 550-599. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890 (Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal). In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. 11º Fascículo, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 3474-3513. Acervo do AHEx.

Decreto nº 2881, de 18 de abril de 1898 (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Colleção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 415-461. Acervo do AHEx.

Decreto nº 5698, de 2 de outubro de 1905 (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Colleção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1905**. vol II, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907, p.868-943. Acervo do AHEx.

Decreto nº 10.198, de 30 de abril de 1913 (Regulamento para os institutos militares de ensino). In: **Colleção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1913**. vol II, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916, p.261-353. Acervo do AHEx.

Decreto nº 51.429, de 13 de Março de 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> (Acesso em 14 Dez 13).

JORNAIS

A Republica, Fortaleza. Em microfilme: 03 jan. a 29 dez. 1898, Anno VIII; números 2 ao 298, Rolo nº 319, Acervo da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (BPGMP); Impresso: jul. a dez. 1896, Acervo da Academia Cearense de Imprensa (ACI).

Athleta, Fortaleza. 31 out. 1891, Anno I, n. 9, quinzenal. Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

Gazeta do Norte, Fortaleza, 2 maio, 1889, n. 93, p. 1. Acervo do Instituto do Ceará – Histórico, Geográfico e Antropológico (IC).

O Estado do Ceará. Fortaleza, jul. a dez. 1890; jul. a dez. 1891, diário. Acervo do Instituto Histórico (IC).

MEMÓRIAS E RELATOS DE ÉPOCA

ARAGÃO, José Campos de. *Cadete do Realengo*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1959.

ARARIPE, Tristão de Alencar. *Tasso Fragoso*. Um pouco de história do nosso Exército. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1960. (Coleção General Benício, v. 1)

BITTENCOURT, Liberato. Praia Vermelha, crônica da saudade. In: CIDADE, Francisco de Paula. **Cadetes e alunos militares através dos tempos** (1878-1932). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CALDAS, Honorato. *A Explosão da Escola Militar e as Tradições d'O Paiz*. Rio de Janeiro: Comp. Litho-Typographia, 1905.

CARVALHO, Fernando Setembrino de. *Memórias*. Dados para a História do Brasil. Rio de Janeiro, 1950.

CARVALHO LIMA, José. *Narrativas Militares*. A Revolução no Rio Grande do Sul (1893-1895). Edição atualizada, apresentada e organizada por Paulo Estivalet Flores Pinto, Miguel Frederico do Espírito Santo, Fausto José Leitão Domingues. Porto Alegre: Edigal, 2009.

CIDADE, Francisco de Paula. *Cadetes e alunos militares através dos tempos* (1878-1932). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

DAMASCENO, Filadelfo Reis. *Vida de cadete*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1962. (Coleção General Benício, v. 14)

LIMA FIGUEIRÊDO, José de. *Casernas e escolas*. Ilustrações de Alberto Lima. Rio de Janeiro: Laemmert, 1945. (Biblioteca Militar; v. 96)

NOVE HISTÓRIAS REIÚNAS, Harry Laus. et al. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1956.

LOBATO FILHO, João Bernardo. *A última noite da Escola Militar da Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1992. (Coleção General Benício; v. 289)

MONTEIRO, Afonso. Reminiscências da Escola Militar da Praia Vermelha. In: CIDADE, Francisco de Paula. **Cadetes e alunos militares através dos tempos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

MENEZES, Antônio Bezerra de. *Descrição da Cidade de Fortaleza*. Fortaleza: Edições UFC, 1992.

MENEZES, Raimundo. *Coisas que o tempo levou*. Crônicas históricas da Fortaleza antiga. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

PEIXOTO, Demerval. *Memórias de um velho soldado*: nomes, coisas e fatos militares de meio século atrás. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1960.

PEREGRINO, Umberto. Cadernos de adolescente. In: **Nove Histórias Reúnas**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1956.

SODRÉ, Lauro. *Crenças e opiniões*. Ed. Fac-similar de 1896. Brasília: Senado Federal, (Coleção Memória Brasileira; n. 5)

TÁVORA, Juarez. *Uma vida e muitas lutas*. v. I. Da planície à borda do altiplano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. (Documentos brasileiros, v.156)

VIANNA, Lobo. Reminiscências da lendária Escola Militar da Praia Vermelha In: CIDADE, Francisco de Paula. **Cadetes e alunos militares através dos tempos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

REVISTAS

Evolução, Fortaleza: Typographia Universal, Anno I, n. 2, 1893, mensal. Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

Revista Primeiro de Maio, Fortaleza, Typografia Universal, Anno I, n. 1, jun. 1891, mensal. Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

Revista Primeiro de Maio, Fortaleza, Typografia Universal, Anno I, n. 2, jul. 1891, mensal. Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

Revista Primeiro de Maio, Fortaleza, Typografia Universal, Anno I, n. 3, ago. 1891, mensal. Acervo da Biblioteca Nacional (BN).

LIVROS, TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1ª edição Brasileira Coordenada e Revista por Alfredo Bosi; Revisão da Tradução dos Novos Textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AMARANTE, José Carlos Albano do. O Engenheiro Militar na Colônia. In: DOMINGOS NETO, Manuel (Org.). **O militar e a ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

ANDRADE, Francisco Ari de. A ontogênese da Faculdade de Direito no Ceará. **Revista Educare**, ano 5, n. 8, Ago 2013, p.13-22.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BARREIRA, Dolor. *História da literatura cearense*. Tomo 1. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1948. (Coleção Instituto do Ceará)

BARRETO, Annibal. *Fortificações do Brasil*. 2. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2010.

- BARROS, Luís Teixeira. *O centenário da Escola Militar do Ceará*. RIC, Fortaleza, t. CIV (1990): 35-36.
- BARROSO, Gustavo. *Ao som da viola*. ed. correta e aumentada. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- BENTO, Cláudio Moreira. *O Exército na proclamação da República*. SENAI, 1989.
- _____. *Como estudar e pesquisar a história do Exército Brasileiro*. Brasília: EME-EGGCF, 1978.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.
- BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Trad. Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CÂMARA, Hiram de Freitas. *Marechal José Pessoa. A força de um ideal*. 2.ed. rev., Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011. (Coleção General Benício, v.473)
- CÂMARA, José Aurélio Saraiva. *Um aspecto da tradição militar cearense. Os estabelecimentos militares de ensino de Fortaleza*. RIC, Fortaleza, t. LXXIII (1959): 104-167.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *As Forças Armadas na Primeira República: o poder desestabilizador*. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, 2. vol. 3.ed. São Paulo: Difel, 1985
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História de nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil*. São Paulo, 2003.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 4. ed. Trad. J. Guinsburg, Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates; 50)
- CASTRO, Celso. *A invenção do Exército brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.
- _____. *O espírito militar. Um antropólogo na caserna*. 2ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CIDADE, Francisco de Paula. *Síntese de três séculos de literatura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998. (Biblioteca do Exército, 726. Coleção Taunay, v.30)

- COELHO, Edmundo Campos. *Em busca de identidade*. O Exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)
- CORDEIRO, Celeste. O Ceará na segunda metade do século XIX. In: SOUZA, Simone (org.). *Uma nova história do Ceará*. 3 ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- DOMINGOS NETO, Manuel (Org.). *O militar e a ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.
- DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates, n.52)
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- GENNEP, Arnold Van. *Os Ritos de Passagem*. Tradução Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GIRARDET, Raoul. *A Sociedade Militar*. De 1815 até nossos dias. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2000.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Debates; v. 91)
- GRUNENVALDT, José Tarcísio. *A educação militar nos marcos da Primeira República: estudo dos regulamentos do ensino militar (1889-1929)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GUSMÃO, Luís de. *Fetichismo do conceito*. Limites do conhecimento teórico na investigação social. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.
- HISTÓRIA DO EXÉRCITO BRASILEIRO. Perfil militar de um povo. 3 v. Brasília: Estado Maior do Exército, 1972.
- HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico; v.55)
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. v. 7. São Paulo: Difel, 1985.

- HUNTINGTON, Samuel P. *O soldado e o estado*. Teoria e política das relações entre civis e militares. Trad. José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1996. (Coleção General Benício; v.317)
- JACKSON, Phillip W. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press, 1990.
- KOLAKOWSKI, Leszek. *A presença do mito*. Trad. José Viegas Filho. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- LEACH, Edmund. *Repensando a antropologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (Coleção Debates)
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LEMENHE, Maria Auxiliadora. *As razões de uma cidade: conflito e hegemonias*. Fortaleza: Stylus Comunicações, 1991.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. (Biblioteca tempo universitário; v.7)
- _____. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 2010. (Perspectivas do homem; v.8)
- LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. (Coleção Brasileira, v.322)
- LITRENTO, Oliveiros. *Canudos: visões e revisões*. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1998. (Coleção Taunay; v.29)
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Magia, ciencia y religión*. Traducción António Perez Ramos. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- McCNANN, Frank. *Soldados da Pátria*. História do Exército Brasileiro (1889-1937). São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- MAGALHÃES, João Baptista. *A evolução militar no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998. (Coleção General Benício; v343)
- _____. *Osório: síntese de seu perfil histórico*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1978. (Coleção General Benício, v. 158)
- MAGALHÃES JR, Antônio Germano. *Vigilância, transgressão e "punição": memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- MALAN, Alfredo Souto. *Missão militar francesa de instrução junto ao Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1988. (Coleção General Benício; v.262)
- MARCUSSO, Marcus Fernandes. *A Escola Militar do Realengo e a formação do oficial do Exército Brasileiro (1904-1929)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- MARQUES, Janote Pires. A casa do amor imorredouro. História e memória da educação militar no Ceará. **Revista Educare**, v. 1, n. 1, p. 9-15, Fortaleza, 2009a.
- _____. *Rememorações*. Eduardo Hugo Frota e suas memórias dos tempos do Colégio Militar do Ceará (1931-1936). Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009b.
- _____. *Dicionário Biográfico de Professores (1889-2010)*. Fortaleza: Motográfica, 2010.
- MARQUES, Janote Pires; KLEIN FILHO, Luciano. *O Casarão do Outeiro*. Memórias e ilustrações. Fortaleza: ABC Editora, 2007.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, conhecimento e educação: os saberes, a história, as fontes e a escola. In: VASCONCELOS, J.G.; SANTANA, R.; FIALHO, L.M.F. (Org.). **História da Educação: real e virtual em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 185-202. (Coleção Diálogos Intempestivos, 122)

_____. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTI, M. J. M.; QUEIROZ, Z. F. de; VASCONCELOS JR, R. E. de P.; e ARAÚJO, J. E. C. (Orgs.). **Escolas e Culturas. Políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 422-441. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 73)

_____. História, memória, fontes e educação. In: VASCONCELOS JR, et al. (Orgs.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 403-416. (Coleção Diálogos Intempestivos, 105)

_____. *Pesquisa Acadêmica*. Como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. *Talvez, em nome do povo...* Uma legitimidade peculiar. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

_____. Teorias, fontes e períodos na pesquisa histórica. In: CAVALCANTI, M. J. M.; VASCONCELOS JR, R. E. de P.; e ARAÚJO, J. E. C.; e QUEIROZ, Z. F. de (Orgs.). **História da Educação. Vitrais da memória. Lugares, imagens e práticas culturais**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 435-454. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 55)

MEDEIROS, Laudelino T. *Escola Militar de Porto Alegre*. Significado cultural. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

MIRANDA, Salm de. *Floriano*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1963. (Coleção General Benício, v. 19)

MORAES, Eugenio Vilhena. *O Duque de Ferro: novos aspectos da figura de Caxias*. Org. Guilherme de Andrea Frota e Luiz Paulo Macedo Carvalho. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2003. (Coleção General Benício, v. 397)

MOTTA, Jehovah. *Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar (1818-1944)*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998. (Coleção General Benício, v. 338)

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NETTO, J. Natale. *Floriano, o marechal implacável*. Osasco: Novo Século Editora, 2008.

OLIVEIRA, Almir Leal de. *O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará. Memória, representação e pensamento social (1887-1914)*. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez de. *As armas e as letras: a Guerra do Paraguai na memória oficial do Exército Brasileiro (1881-1901)*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

PEIRANO, Mariza. *O dito e o feito*. Ensaios de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

- PEREGRINO, Umberto. *História e projeção das instituições culturais do Exército*. Prefácio do Gen. Lyra Tavares. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros, v. 128)
- PIRASSUNUNGA, Adailton. *Ensino Militar no Brasil*. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1958.
- REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RIEDEL, Oswaldo de Oliveira. *Contribuição do Exército para o ensino no Ceará*. RIC, Fortaleza, t. CIII (1989), p. 236-250.
- RODRIGUES, Fernando da Silva. *Uma carreira: as formas de acesso à Escola de Formação de Oficiais do Exército Brasileiro no período de 1905 a 1946*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil*. Introdução Metodológica. 5. ed. atual. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- SANTOS, Francisco Ruas. *Osório*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1967. (Coleção General Benício, v. 60)
- SANTOS, Miriam de Oliveira. *Berços de heróis: o papel das escolas militares na formação de salvadores da Pátria*. São Paulo: Anna Blume, 2004.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010a. (Coleção memória da educação)
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar: currículo didático*. São Paulo: Autores Associados, 2010b.
- SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Casac Naify, 2010.
- SILVA, Hélio. *A República não esperou amanhecer*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. *O levante da Escola Militar. 1920-1922*. São Paulo: Editora Três, 1998.
- SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História Militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. (Retratos do Brasil, v. 40)
- SOUZA, Euzébio de. *História militar do Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1950. (Coleção Instituto do Ceará. História do Ceará. Monografia; n.15).
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2)
- SOUZA, Simone (Org.). *Uma nova história do Ceará*. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- TAMBIAH, Stanley. Conflito etnonacionalista e violência coletiva no sul da Ásia. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 12(34) 5-24. 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. *O ensino superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- TUCHMAN, Bárbara Wertheim. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995.

TINHORÃO, José Ramos. *A província e o naturalismo*. Ed. Fac-similar. Fortaleza: NUDOC, UFC, Museu do Ceará, APEC, SECULT, 2006.

TURNER, Victor. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TREVISAN, Leonardo. *Obsessões patrióticas: origens e projetos de duas escolas de pensamento político do Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011.

_____. *O pensamento militar brasileiro*. O que todo cidadão precisa saber. São Paulo: Global, 1987.

VARELA, Sarah Bezerra Luna Varela. *Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

WEBER, Max (1864-1920). *Metodologia das ciências sociais*. 2 vol. Trad. Augustin Wernet. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999.