

PATRÍCIA RODRIGUES AUGUSTO CARRA

**BALEIROS E BALEIRAS NO VELHO CASARÃO: CO-EDUCAÇÃO OU ESCOLA
MISTA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE? (RS - 1989 a 2013)**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C312b Carra, Patrícia Rodrigues Augusto
Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola
mista no Colégio Militar de Porto Alegre? (RS - 1989 a 2013). /
Patrícia Rodrigues Augusto Carra. –Porto Alegre, 2014.
298 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,
PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos.

1. Educação. 2. Escola Militar de Porto Alegre.
3. Escola Mista. 4. Co-Educação. 5. Antropologia Educacional. I.
Bastos, Maria Helena Camara.
II. Título.

CDD 373.243

RESUMO

O foco desta pesquisa é o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), educandário criado para o sexo masculino, pertencente aos colégios militares mantidos pelo Exército Brasileiro, que funcionou como escola monoeducativa até o ano de 1989, quando passou a aceitar *meninas* em corpo discente. O recorte de tempo é do ano de 1989 ao ano de 2013. A investigação analisa o processo de aceite de *mulheres* como *alunas* a partir do entendimento da *co-educação* enquanto práxis e política educacional comprometida com a superação do sexismo, visando relações de gênero igualitárias. O estudo procura inferir se o educandário caminha em direção a estes ideais, buscando transpor seu status de escola mista para *escola co-educativa*. Para isso, aborda alguns aspectos da cultura escolar, busca inferir o feminino e o masculino idealizado, considerando a existência de diferentes masculinidades e feminilidades circulantes no ambiente do colégio. Também aborda as percepções de estudantes e ex-alunos de ambos os sexos, acerca da presença de desigualdades e preconceitos e, como discentes – homens e mulheres em construção – percebem e resignificam as relações de gênero no CMPA. O conjunto de pessoas que trabalham no CMPA é, majoritariamente, composto por homens militares e, apesar da crescente presença feminina nos seus quadros, a escola mantém o seu *ethos* masculino. O estudo conclui que, assim como a maioria das escolas brasileiras, o CMPA não pode ser caracterizado como uma *escola co-educativa*.

Palavras-chave: Colégio militar. Masculinidade/feminilidade. Escola mista. Co-educação. Cultura escolar.

ABSTRACT

This research has been focused on the Military School in Porto Alegre (CMPA), an educational institution created for males, belonging to the military schools that are maintained by the Brazilian Army, which worked as a mono-educational school until 1989, though, since then, it began accepting girls in its student group; this research ranges from 1989 to 2013. Furthermore, the investigation has analyzed the process of accepting women as students, coming from the understanding of co-education, while praxis and educational policy, which has been committed to overcoming sexism, and aiming equal relations of gender. In addition, this study has sought for inferring whether the referred educational institution has been directed towards these ideals, seeking to implement its school mixed status to a co-educational school. Therefore, it has approached some aspects of the school culture, searching for inferring an idealized male and female, considering the existence of different masculinities and femininities, surrounding the school environment. Moreover, it has approached the perceptions of students and prior students of both sexes, about the presence of inequalities and prejudices, and, as students, men and women in construction – perceiving and re-signifying gender relations in the CMPA. Mostly, the staff at CMPA has been consisted of military men, and, despite of a growing female presence in the staff, the school has maintained its male *ethos*. Thus, this study has concluded that, as in most of Brazilian schools, CMPA cannot be characterized as a co-educational school.

Key words: Military school. Masculinity/femininity. Mixed school. Co-educational school. School culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	UM ASSUNTO AINDA NA ORDEM DO DIA: ESCOLA MISTA/CO-EDUCAÇÃO	20
2.1	CO-EDUCAÇÃO: UM CONCEITO COM NOVO ENTENDIMENTO	39
2.2	EDUCAÇÃO DE MULHERES E ESCOLA MISTA.....	41
2.3	SOBRE ESCOLA DIFERENCIADA POR SEXO	54
3	O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL	58
3.1	HISTÓRICO	61
3.1.1	Os primeiros colégios militares	62
3.1.2	Os colégios militares a partir da década de 50 do século XX	64
3.2	OS COLÉGIOS MILITARES NO SÉCULO XXI	65
3.3	ASPECTOS DO COLÉGIO MILITAR OBJETO DE ESTUDO	71
4	O COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: DE ESCOLA MASCULINA A ESCOLA MISTA	78
4.1	MULHERES NESTA ESCOLA PARA HOMENS.....	79
4.2	O PROCESSO DE INGRESSO DAS PRIMEIRAS MULHERES NO CORPO DISCENTE DO CMPA	86
4.2.1	A pesquisa de opinião	88
4.2.2	Preocupações e regulações prevendo alunas no corpo de alunos do CMPA.....	94
5	MARTE E MINERVA	98
5.1	UMA VEZ BALEIRO, SEMPRE BALEIRO	101
5.2	AS BALEIRAS	105
5.2.1	As meninas irão estudar no CMPA? Com que roupa?	106
5.2.2	Fardamento e apresentação pessoal.....	115
5.2.2.1	Apresentação pessoal.....	119
5.2.3	Aluno não é soldado.....	130
5.2.4	Meninas precisam de mulheres	133
5.2.5	O Batalhão Águia	137

5.3	A CARTOGRAFIA ESCOLAR: ALGUNS DE SEUS ESPAÇOS.....	146
5.4	ZUM, ZARAVALHO: UMA ESCOLA PLENA DE RITOS.....	156
5.4.1	De <i>bixo</i> a aluno ou aluna	162
5.4.2	Méritos e distinções: estudo e medo de jubilamento	180
5.5	A MULHER IDEALIZADA NOS DISCURSOS DO EDUCANDÁRIO.....	191
5.6	OS NOMES DAS TURMAS DE FORMANDOS	195
5.7	SER MULHER OU SER HOMEM NO CMPA	199
5.8	BALEIROS GRÁVIDOS	202
5.9	CUMPRIMENTO DE ESTUDANTE É APERTO DE MÃO	211
5.10	MARIAS, MARIAS SOLDADOS, VADIAS E OUTROS ADJETIVOS.....	218
5.11	“NÓS SOMOS TÃO MODERNOS, SÓ NÃO SOMOS SINCEROS, NOS ESCONDEMOS MAIS E MAIS”	222
5.12	FESTAS E JOGOS	232
6	CONCLUSÃO	246
	REFERÊNCIAS	256
	GLOSSÁRIO	281
	APÊNDICES	286
	APÊNDICE A - Termo de compromisso para utilização de dados.....	287
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento ao Comandante do Colégio Militar de Porto Alegre.....	288
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	289
	APÊNDICE D - Relação com os nomes dos entrevistados/as (citados no texto)	290
	APÊNDICE E - Maria Quitéria : a heroína da Força Terrestre	290
	ANEXOS	296
	ANEXO A - Histórico da estimativa do investimento público direto em educação	297
	ANEXO B - Patentes e hierarquia do Exército	298

1 INTRODUÇÃO

*Sem querer fui me lembrar
De uma rua e seus ramalhetes,
O amor anotado em bilhetes,
Daquelas tardes.
No muro do Sacré-Coeur,
De uniforme e olhar de rapina,
Nossos bailes no clube da esquina,
Quanta saudade!¹*

Todo ano, no aniversário do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), ex-discentes marcham ao término da formatura comemorativa. É o *Batalhão da Saudade*.

A festa de comemoração do aniversário do CMPA acontece no mês de março, no dia 22 ou no final de semana próximo à data. Nesta festa, estudantes e seus familiares, profissionais da escola, autoridades, ex-alunas e ex-alunos fazem-se presentes no pátio escolar. Entre outros aspectos podemos perceber o *sentido de pertença* constituído e constantemente alimentado pelo educandário. Ex-discentes voltam à escola, desfilam no Batalhão da Saudade, reintegram-se á banda, reencontram colegas, utilizam as quadras para jogos e são aplaudidos pelos meninos e meninas que atualmente estudam na escola. Há quem retorne pelas lembranças caras e carinho pela escola, há os que fazem deste momento um ponto de encontro com amigos, há os que estavam de passagem e resolveram conferir e aqueles que agendaram o compromisso.

Nós, professores e professoras, muitas vezes, somos surpreendidos por homens e mulheres feitos nos chamando pelo nome e, não raro, vivenciamos o enigma: quem é o menino ou a menina que hoje se apresenta neste corpo adulto? Solução que chega acompanhada de alegria. Uma característica do educandário é que muitos dos seus docentes trabalham na escola por longos anos. Hoje temos colegas que foram alunos ou alunas de colegas.

Sou louca pela nossa história marcada por poetas, por presidentes e por, no que há de essencial, pessoas felizes, realizadas. Sou rendida [...]. E há quem diga que não, mas um dia se renderão. Eu me rendo quando vejo quem menos parece prezar encher o peito de verdade, sem a alfinetada, ou a canetada da obrigação, e cantar. Sou louca pelos tantos anos que não nos separam dos que foram, mas que nos juntam em conversas sobre um único amor: esse amor aqui. Que faz nos pararem na rua para falarem da saudade, do caminho que tomaram por uma ou várias das tantas inspirações que tiveram neste lugar. Sou louca: sou louca por isso tudo. Pela batida do bumbo que arrepia, pela seriedade no rosto e pela alegria explodindo no peito; pelos fins de manhã, que passo pelo portão e sinto a felicidade de não ser mais aquela criança que sonhava em ser acolhida por essas arcadas- e, sim, a guria de hoje que tanto é acolhida. [...]. Sou louca pelo nosso

¹ Versos música Rua Ramalhete (Tavito e Azambuja).

sentimento, pela nossa cumplicidade, pelo nosso companheirismo. Sou apaixonada pela nossa saudade: dos que já foram há tantos anos, dos que foram há poucos, dos que estão aqui e já sentem esse aperto no peito; dos que saíram aliviados, dos que choraram um rio de lágrimas. [...]. A confissão que diz fazeres parte dos maiores amores, das maiores belezas, das maiores grandezas, dos afetos mais sinceros da minha e de tantas outras vidas. Então, CMPA do nosso coração, da nossa alma, obrigada, mil vezes obrigada por esses 99 anos de ardor em si. (Richelli, ex-aluna, 2011).

Até o ano de 1995, o *Batalhão da Saudade* era composto apenas por homens. A partir do ano de 1996, pouco a pouco, a presença de mulheres vem aumentando. Ainda são poucas em relação ao efetivo que desfila, mas suas presenças não passam despercebidas: saltos, saias e, algumas vezes, crianças de colo ou ainda no ventre fazem parte do conjunto que desfila.

Vinte anos após o ingresso das primeiras alunas, o que alterou significativamente na cultura escolar deste educandário?

Pensar o processo de inserção feminina discente em uma instituição de ensino tradicionalmente masculina envolve perceber meninos e meninas como sujeitos datados historicamente, assim como as relações entre eles. Percepção atenta para as singularidades desses sujeitos. Atenta, também, para as características e singularidades do educandário e suas práticas e simbolismos. Considero este movimento essencial e difícil, pois envolve uma dialética onde estão presentes os meus conceitos, memórias, olhares e sentidos sobre ambientes escolares, relações de gênero, sexismo, mas esta é uma das características desta pesquisa.

A percepção de pequenas e ordinárias práticas cotidianas, resistências sutis, apropriações diferenciadas me levam a inferir que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2000, p. 38). Essa percepção conduz meu olhar quando penso na cultura escolar, quando reflito acerca das trajetórias escolares de meninos e meninas que estudam sob as arcadas do Casarão da Várzea (PINEDA, 2009), quando vislumbro diferentes masculinidades e feminilidades “forjadas por meio de atitudes de contraposição ou não às regras e à autoridade escolar” (CARVALHO M., 2009, p. 119) circulando pelos espaços do CMPA.

As escolas estão inseridas na sociedade que as abriga. Não são mundos a parte e impermeáveis. Não creio que sejam as grandes ‘vilãs’, assim como, também, não acredito serem as grandes ‘salvadoras’ dos problemas que nos afligem. São instituições poderosas, mas elas mesmas divididas, múltiplas e em constante transformação, num poderoso processo nem sempre coincidente com outras dinâmicas sociais ou com as histórias de outras instituições (CARVALHO M., 2009, p. 124). Nesse sentido, Louro (1987, p. 12) esclarece:

Observar a posição que historicamente a escola brasileira assumiu nesse embate de interesses opostos é uma tarefa aparentemente fácil. A resposta mais ou menos imediata seria que a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos. Este tipo de resposta – que é provavelmente parte da verdade – tem sido frequentemente apontado. É apontado com tal ênfase que a escola chega a ser vista por muitos como a grande culpada da desigualdade entre os sexos e a principal responsável pela construção de um perfil feminino submisso e obediente. Mas parece ser necessário ir além desta resposta imediata. Se a sociedade brasileira é uma sociedade capitalista, marcada por divisões entre as classes e entre os sexos, a escola que aí se organiza certamente apresenta estas divisões. No entanto, perguntamos – ela “apresenta” ou ela “cria” tais divisões? A resposta a que antes nos referimos parece supor que a escola cria a dominação. Contudo, mesmo admitindo que a escola brasileira reforçou os tradicionais papéis femininos (através de currículos, programas e normas), é preciso questionar mais a realidade. Certamente a aparência que vemos não é completamente falsa. Ela é parte da verdade, mas ela não é “toda” verdade.

1.1 RETOMANDO A TRILHA

A pesquisa que deu origem a esta tese é fruto de um processo que venho desenvolvendo desde o curso de Mestrado em Educação. Quando estava concluindo a escrita da dissertação de mestrado², tinha claro que, apesar de resolvida a proposta do trabalho, o estudo não estava concluído. Era necessário interromper a pesquisa, descansar, submeter a dissertação à avaliação. Entretanto, havia questões para responder. Era como um filme cuja conclusão avisava que o mistério ainda não estava desvendado. Esta sensação foi registrada no texto da conclusão:

Este estudo não se resolve em si, pois agora novas perguntas e reflexões desabrocham e o meu gravador guarda narrativas e me pego escrevendo e pensando acerca das trajetórias femininas no CMPA: escola de meninos e meninas ainda tão masculina. Das arcadas observo o pátio: meninos e meninas correm barulhentos, garotas e garotos adolescentes conversam, meninos jogam truco, surpreendo uma mão na mão acompanhada de olhar inchado de paixão e sem querer questiono: esta escola está longe ou próxima da co-educação? Escola de meninos e meninas é uma tabuleta que vislumbro numa das bifurcações desta estranha trilha que percorri até certo trecho e que agora oferece novas caminhadas. (CARRA, 2008, p. 200).

O estudo é uma pesquisa qualitativa, no espaço de tempo delimitado entre 1960 e 1990, a partir de narrativas de ex-alunos, apresentou aspectos da cultura e da organização escolar do CMPA enquanto instituição de ensino masculina; o cotidiano de acordo com o olhar discente; o feminino e seus sentidos circulantes neste educandário de rapazes através de uma ótica que compreende a formação de homens e mulheres, bem como as suas

² A dissertação de mestrado recebeu o título “O Casarão da Varzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 -1990)” e foi orientada pela professora Dra. Maria Helena Camara Bastos.

representações, como resultantes das relações estabelecidas entre sujeitos masculinos e femininos.

A referida investigação, ainda, inferiu o perfil de sujeito que esta escola desejava formar³ e demonstrou que, durante o período de tempo estudado, o educandário alterou a sua característica de escola essencialmente masculina através da entrada gradativa de mulheres em seus quadros de funcionários e, finalmente, do ingresso de meninas na qualidade de alunas no ano de 1989. Concluiu, também, que a presença de mulheres no Colégio Militar de Porto Alegre teve início através do trabalho e que o aceitar a mulher na qualidade de trabalhadora não aconteceu sem tensões e não transformou o caráter masculino da sua cultura.

Esta escola, ainda tão masculina em seus ritos e valores, provoca-nos pensar nos homens e mulheres de diferentes idades que nela vivenciam parte do seu tempo. “Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos” (COLLING, 2004, p. 29). Que homens e mulheres este educandário tem como ideal formar? Que qualidades a escola atribui em seus discursos a meninos e a meninas que estudam na instituição? Meninos e meninas sentem diferenças de tratamento pelo fato de serem homens ou mulheres? Há a percepção, por parte dos discentes colaboradores desta pesquisa, da presença de preconceito de gênero⁴ na escola?

No ano de 1989, ingressaram as primeiras meninas na qualidade de alunas neste educandário, como foi este processo de transformação de escola masculina para escola mista, ao longo do tempo, na percepção de alunos e alunas? Poderemos inferir, no espaço de tempo desta investigação, alguma perspectiva deste colégio transpor da qualidade de uma escola mista para a de uma escola de co-educação em uma perspectiva igualitária e não sexista?

Os questionamentos apresentados como balizadores da investigação refletem, parcialmente, inquiuições que me faço. Quando criança, meu pai uma vez, disse que eu era uma *perguntadeira*. “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2004, p. 5) e o problema desta pesquisa nasceu das reflexões suscitadas pela dissertação e das muitas questões que me ocorrem:

³ Tendo claro que não existe um modelo único de masculinidade.

⁴ Para pensar a respeito de preconceito/preconceitos, em especial, preconceito de gênero, busquei auxílio em autores como: Azêredo (2007), Butler (1992), Scott (1992), Bourdieu (2011), Bobbio (1992 e 1996) e ainda, nas reflexões acerca de identidade, Hall (2003e 2006); Bauman (2005 e 2007) e Toraine (2002).

[...] As perguntas que valiam a pena, as pesquisas que importavam, as aulas ou os debates proveitosos, as lutas que faziam sentido lutar tinham a ver com as mulheres e homens que eu conhecia ou que podia conhecer, tinham a ver comigo. As diferenças e as desigualdades que me perturbavam não estavam apenas “lá fora”, distantes, mas estavam se fazendo e refazendo constantemente, próximas, no cotidiano tinham a ver com minhas/nossas práticas sociais imediatas (LOURO, 2010, p. 9-10).

“Homens e mulheres se constituem na relação com os outros homens e mulheres e este é um processo constante e dialético” (CARRA, 2008, p. 200). Os/as estudantes do Colégio Militar de Porto Alegre são jovens que pertencem à faixa etária de 10 a 19 anos e vivenciam um determinado contexto político, social, cultural e histórico. Assim como pensamos infâncias, há adolescências, juventudes. Compreendo esta fase da vida a partir de suas historicidades. Categoria que se constrói e reconstrói. Concordo com Ozella (2003, p. 20): “é necessário superar as visões naturalizantes [...] e entender a adolescência como um processo de construção sob condições específicas”.

A questão que busco elucidar é: como os discentes – homens e mulheres em construção – percebem e resignificam as relações de gênero no espaço escolar do Colégio Militar de Porto Alegre ao longo do período de sua existência enquanto escola mista?

*Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar⁵*

O recorte temporal deste estudo foi delimitado inicialmente como de 1989 a 2010 e o fio condutor escolhido foi a narrativa de ex-alunos, ex-alunas e crianças e jovens de ambos os sexos que ainda estudam no CMPA. Algumas correções de curso aconteceram durante a investigação.

O término da pesquisa foi pensado para o ano de 2010 considerando: volume de documentos e entrevistas possíveis de serem analisados, tempo necessário para reflexão e escrita e prazo, inicialmente, pensado como data final do doutoramento.

Os motivos da extensão do tempo até 2013 foram: o processo de pesquisa ter se revelado como um instrumento co-educativo e angariado colaborações estudantis que, a partir

⁵ Autor: Antonio Machado (poeta espanhol/Sevilha 1875 – França 1939). Verso obra Cantares.

de suas entrevistas, seguiram se interessando pela investigação; a valorização da idéia, durante a defesa do projeto, de observar algumas aulas de professores e professoras de diferentes disciplinas como um dos elementos de triangulação de fontes; a consideração de produções acadêmicas estudantis elaboradas durante o ano letivo de 2013; o período de doutoramento sanduíche em Portugal, que implicou algumas entrevistas serem realizadas após o retorno ao Brasil (início do ano de 2013) e novas reflexões. Entretanto, os anos de 2011 a 2013, no CMPA, revelaram-se ricos em acontecimentos e o texto desta tese não os alcança.

A extensão do tempo investigativo não implicou ampliação das categorias de análise, que foram definidas pela intenção de pesquisa e pela recorrência de suas presenças nas narrativas. Uma pesquisa representa sempre o ângulo possível de ser contemplado em determinado espaço com o auxílio de instrumentos selecionados e do período de dedicação possibilitado. Procurei, ao longo do texto, deixar registros de mapas e bússolas utilizadas para que outros navegantes possam percorrer o mesmo caminho e, talvez, observar outras *nuances* e paisagens; elaborar perguntas diferentes, encontrar respostas distintas, ou ainda optar por outras rotas, por outros instrumentos, por outras preocupações. Mulher de meu tempo, entendo que minhas perguntas partem da minha experiência e da visão de mundo que construí até este momento. Vieira (1991, p. 29) considera que:

A história deve ser pensada no duplo sentido do termo: como experiência humana e como sua própria narração, interpretação e projeção. Essa experiência não se modifica enquanto passado. O que se modifica é a investigação sobre ela, de acordo com as problemáticas que o investigador se coloca no presente, que envolvem sua própria experiência de vida e as concepções das quais parte. Essa subjetividade está presente no trabalho do historiador, independente de ele se dar conta ou não, influenciando na compreensão dos nexos e das relações sociais imbricadas nas formas de expressão da atividade humana.

Pertenço ao meu tempo histórico e ao seu entorno e considero que todo trabalho histórico é contemporâneo⁶ independente se investiga processos desenrolados na Antiguidade Clássica ou se versa sobre aqueles sucedidos há apenas duas décadas. Sobre estudos com pouca distância temporal do momento vivido pelo (a) pesquisador (a), Amado e Ferreira (1998, p.xxiv) consideram que esta característica pode ser um fator para o melhor entendimento da realidade estudada, “de maneira a superar a descontinuidade fundamental que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história”.

⁶ Le Goff apresenta uma reflexão interessante sobre esta questão na obra *História e Memória* (1996). Sobre a atuação do pesquisador ou da pesquisadora quando contemporâneos do seu objeto de pesquisa são importantes as reflexões de Roger Chartier (1998).

O estudo é uma investigação de cunho qualitativo e busca orientação nos campos da Nova História e da História Cultural. Nesta ótica, o passado é compreendido por meio de suas representações. Pesavento (2004, p. 42) afirma que “a rigor, o historiador [da cultura] lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele”. O estudo está inserido nos domínios da História da Educação, transita pela Nova História Militar, pela História das Mulheres e busca auxílio na produção da História das Masculinidades e da História da Virilidade.

O termo Nova História Militar foi cunhado na América Inglesa para designar investigações preocupadas com as relações entre as Forças Armadas e a sociedade. Difere-se assim da História Militar focada no estudo das batalhas e das figuras militares. No Brasil, a história militar acadêmica ou Nova História Militar é um espaço, relativamente novo, que objetiva refletir a presença, o papel e a influencia das instituições militares na história e na sociedade brasileira, assim como as suas relações com a sociedade civil.

Ao refletir sobre o porquê estudar as instituições educativas relacionadas à caserna lembro as colocações de José Murilo de Carvalho disponíveis no livro *Forças Armadas e política no Brasil*, quando ele argumenta sobre as razões que acredita justificarem estudar os militares. Apesar de um tanto longa, prefiro usar a citação de seus argumentos ao invés de reescrevê-los:

Em 1964⁷, a pergunta que me fiz foi “por que não estudamos os militares?”, na suposição de que um maior conhecimento da corporação teria contribuído para evitar o golpe. [...] os estudos sobre militares ainda se justificam. [...] ainda há feridas abertas resultantes do período dos governos militares. [...]. Há direitos inalienáveis envolvidos. [...]. Há mais. Apesar dos indicadores positivos, seria imprudente supor que já estamos imunes a retrocessos políticos. A permanência de imensas desigualdades sociais e econômicas, a despeito de um clima de liberdade e participação vigente no país, constitui claro alerta de que nossa democracia ainda é incompleta e precária. [...]. Acoplada ao tráfico, a pobreza urbana tem gerado um clima generalizado de insegurança e violência que o sistema de segurança pública dos estados se tem mostrado incapaz de enfrentar eficazmente. [...]. Não é difícil imaginar cenários em que haja pressão no sentido de uma ação mais incisiva das Forças Armadas. O artigo da Constituição que prevê o uso delas para a manutenção da ordem interna está longe de ter se tornado obsoleto. E as fronteiras entre uma intervenção constitucional e a inconstitucionalidade são tênues. Mesmo excluindo a probabilidade de intervenções políticas, como redefinir o papel das Forças Armadas em regime democrático e em cenário de grandes mudanças internacionais? [...] a discussão, justificação e definição do papel das Forças Armadas em regime democrático cabem à sociedade e a seus órgãos de representação, tanto quanto a elas próprias. [...] Diante de tanta complexidade e tanta incerteza, não se percebe esforço adequado para enfrentar o desafio. Entre os governantes, não há sinal de mudança substantiva na postura tradicional de convivência e omissão. Nota-se, apenas, desde a campanha de 2002, alguma sintonia entre as posições nacionalista de setores do partido no poder e das Forças Armadas.

⁷ De 1964 até 1985 (ano da eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República), o Brasil vivenciou um ciclo de governos militares: um período ditatorial.

Mas discussões sobre o tema militar não têm ido além da esfera orçamentária e salarial, e de escaramuças em torno da abertura, ou da existência, dos arquivos da repressão. O Ministério da Defesa não dá sinais de ter se afirmado como centro de competência formulador de políticas no campo da estratégia. O Congresso mantém sua posição de omissão e incompetência em assuntos militares. [...]. (CARVALHO, 2006, p. 195 a 198, grifo nosso).

Além dos argumentos apresentados por Carvalho (2006) há outros fatores que considero. Estão apresentados nos próximos parágrafos.

A história brasileira foi (e é) construída por vários atores e os militares estão entre os mais atuantes: tanto como parte da corporação militar quanto na qualidade de indivíduos, tanto nos processos nacionais quanto em ações de pouca notoriedade, porém significativas no cotidiano de rincões distantes dos centros políticos.

Homens formados nas fileiras do Exército e de forças afins atuaram (e atuam) em diferentes pontos do solo nacional e em diferentes aspectos da vida social, econômica, política e cultural do país. Um dos campos onde foram, e são atuantes, seja enquanto pessoas físicas ou enquanto instituição é na educação.

Há uma grande convergência entre a cultura militar e a cultura escolar, segundo Alves (2010, p. 130):

A compreensão a respeito das relações históricas que tornaram possível a interpenetração entre a cultura militar e a cultura escolar pressupõe a observação simultânea dos itinerários de constituição dos dois campos: o militar e o escolar. Apresenta-se, pois, como um possível resultado de investigações prolongadas, que possam iluminar detalhes ainda obscuros desse problema.

Como lembra Pineda (2009, p. 31):

Milhares de pessoas se produziram como sujeitos tendo, de alguma forma, vivenciado a experiência de ser aluno em alguma instituição militar de ensino [...]. Na história política brasileira, vários são os personagens que, de alguma forma, carregavam consigo um forte conteúdo militar, independente de sua filiação político-ideológico.

Atualmente os estudos voltados para a busca de uma *educação para paz* não podem desconsiderar que vivenciamos um período histórico:

Belicoso e militarizado. O estudo da construção do mundo contemporâneo⁸ demonstra o quanto a idéia de estado-nação é próxima à formação dos exércitos profissionais, da busca pela ampliação de arsenais bélicos e pela existência de um estado latente de guerra. Parece pertinente pensar que qualquer projeto educativo poderia, e deveria, investigar como nos constituímos, atualmente, nessa sociedade altamente belicosa e militarizada (PINEDA, 2009, p. 30-31);

⁸ Sobre vide Hobsbawm (1982 -1997); Perrot (1991 E 1998); Pomer (1985).

Apesar da participação do Exército ou de sujeitos formados sob os seus telhados⁹ na vida pública e em diversos processos e épocas da história brasileira; ‘da influência da cultura militar na cultura escolar brasileira’(ALVES 2002 e 2010);¹⁰ de seus estabelecimentos de ensino e espaços educativos estarem presentes no imaginário da sociedade civil; de serem suas escolas - além de instituições formadoras - parte das estratégias de aproximação da Força Terrestre com a população civil¹¹: a produção de pesquisas voltadas para escolas ou espaços educativos pertencentes à Força Terrestre, em especial aqueles relativos à Educação Básica e à formação de praças, é pequena. Segundo Castro, Izecksohn e Kraay (2004, p. 13):

A história militar acadêmica tem tido uma trajetória difícil no Brasil. A expansão das universidades e o fortalecimento da história como profissão (a partir da segunda metade do século XX) coincidiram com a intensificação do envolvimento militar na política e, acima de tudo, com o regime militar de 1964-85, que desencorajou a pesquisa acadêmica sobre as Forças Armadas. A Academia dedicou pouca atenção à história militar para além do estudo do envolvimento militar na política.

Em relação à História das Mulheres devemos considerar os riscos e limites de uma História das Mulheres que esteja limitada pela ausência de uma análise ancorada na reflexão sobre a construção das relações entre homens e mulheres. Perrot (2005, p. 25) demonstra esta preocupação em seus escritos:

A história das mulheres, ao colocar a questão das relações entre os sexos, revisita o conjunto dos problemas do tempo: o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens e real, o social e o político, a criação, o pensamento simbólico.

Del Priore (2006, p. 7) considera

a história das mulheres, não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos.

⁹ Para alguns autores como: Comblim, 1978; Trevisan, 1985; Borges, 2007, a *questão militar* no Brasil data do período imperial, pois o Exército, principalmente, jamais ficou alheio à política.

¹⁰ Um exemplo desta influência está nos textos onde Bastos (2005 e 2005) estuda o ensino monitorial/mútuo no Brasil durante o século XIX.

¹¹ Numa perspectiva de valorização desta Força *como nascida e próxima do povo* e como forma de atração para as suas fileiras de jovens representantes das camadas médias da população. Exemplo desse esforço é encontrado na Reforma da Escola Militar do Realengo capitaneada por José Pessoa, na década de 1930: José Pessoa buscou ampliar a base social de origem do alunado e para isso decidiu reservar metade das vagas da escola para serem preenchidas através de concurso de admissão aberto aos civis, sobre vide Castro (1994).

Pensando sobre a masculinidade: os estudos reiteram que não há uma masculinidade natural. O universo masculino é histórico, datado, construído culturalmente e composto por diversos e diferentes padrões de masculinidades (o mesmo vale em relação à feminilidade) tanto heterossexuais quanto homossexuais. ‘Uma história dos homens pretende a busca pela historicidade do masculino, uma história dos homens para além do outro nunca analisado e definido por oposição ao definido como mulher’ (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003).

Connell (1995) nos lembra que não podemos pensar a *masculinidade hegemônica* como a definição dos homens ou de sua realidade cotidiana, e sim, apenas como um modelo idealizado portador de um simbolismo, representado por normas e qualidades que servem como estruturantes do pensamento e das rotinas (tanto individuais como coletivas). Este modelo idealizado contribui para a posição de poder sobre mulheres e sobre outros homens. A definição de quem são os outros homens está condicionada à classe social, à etnia, à sexualidade e a outros fatores. Inclusive na não reflexão sobre o cotidiano e os dispositivos de poder: ‘muitas atitudes e práticas são entendidas como próprias da “ordem natural” (BOURDIEU 2011).

Para Joaquim (2010, p. 13):

Pensar na questão da (s) masculinidade (s) e na sua ligação com o movimento feminista e de como os homens podem ser (e são alguns também) feministas é tornar problemático o que permanece quase ainda inquestionado [...], é abrir uma porta para o diálogo e para o conflito, em que vozes e perspectivas diferentes se confrontam e se tornam, aí, cúmplices de uma outra vida.

Nesse estudo a categoria gênero é auxílio para a compreensão de práticas escolares, ritos e decisões institucionais em relação ao trato de meninos e meninas.

O fio de Ariadne desta investigação foi tecido pelas narrativas de ex. estudantes do Colégio e de alunos e alunas do atual corpo discente. Elas foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas realizadas por mim - durante o processo de pesquisa para a produção da dissertação de mestrado e durante o processo de doutoramento - e pela professora Dra Silvana S. Pineda por ocasião de sua pesquisa de doutoramento. Há algumas narrativas coletadas a partir de textos produzidos em blogs, página de relacionamentos (Orkut e facebook) e nas páginas da revista Hyloea.

Conto, ainda, com a ajuda de entrevistas concedidas por trabalhadores e trabalhadoras que atuaram ou atuam no CMPA no período contemplado por este estudo. Este auxílio contribui para o entendimento de algumas questões levantadas nas narrativas discentes e/ou acerca do processo vivenciado por este educandário enquanto escola mista. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um

instrumento que possibilita a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Nesse sentido, o que torna a entrevista:

Instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109).

A opção por este caminho investigativo leva em consideração aspectos como a questão da narrativa não ser uma verdade literal do ocorrido, mas uma representação feita pelo sujeito e o fato de estar inserida em um contexto sócio-histórico. Segundo Abrahão (2004, p.220), as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico: “uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes”. Para Bosí (1994, p. 85), “o narrador tira o que narra da própria existência e a transforma em experiência dos que o escutam”.

O narrar é um processo de reconstrução e resignificação das trajetórias vividas. Podemos inferir que toda narrativa é uma ação política. Segundo Cunha (2005, p. 109):

[...] inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria "garantindo" consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretções. Conseguimos, ainda, perceber que, antes disto ser um problema, era o cerne da pesquisa socio-antropológica, pois, como explicitam Berger & Luckmann, as análises tem particular importância para a sociologia do conhecimento, porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.

Não sou inocente quanto à possibilidade de intervir no processo investigativo. Esta interferência pode ocorrer no processo de análise dos dados e/ou durante a redação dos resultados da pesquisa. Abrahão (2004, p. 221) reflete:

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento da verdade”, mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma “referência de verdade” para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

O caminho das narrativas segue a História Oral. Amado e Ferreira concebem a História Oral enquanto metodologia. Uma metodologia incapaz de resolver questões e só viável em uma

prática interdisciplinar. Alberti (2004) discorre sobre a entrevista enquanto documento, memória, elaboração terapêutica do passado e diferencia os domínios da história oral dos campos da ficção literária. Da mesma estudiosa julgo importante consultar a obra *Manual de História Oral* (2004) e o texto *Histórias dentro da História* (2005).

Fundamentação teórica, prática, cuidados, riscos e implicações do uso desta metodologia para a pesquisa histórica e para a sociedade são objetos de estudo e análises de Thompson (1998). Em seu livro *A voz do passado – história oral*, o estudioso afirma a subjetividade como característica da História Oral, entretanto, argumenta ser esta qualidade inerente a qualquer método investigativo.

O trabalho com narrativas tem a sua raiz na memória e lembrar não é restrito a reviver acontecimentos e caminhos já percorridos. Lembrar transcende essa visão, na medida em que, com ferramentas interiores atuais, o sujeito pode repensar, reavaliar, decidir e concluir diferente, resignificando a sua experiência passada: “a intenção é produzir uma narrativa dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto falamos ou enquanto ouvimos” (FREIRE citado por CUNHA, 1999, p. 150).

Considerando os riscos e alertas acerca do trabalho com memória, optei por trabalhar com triangulações de fontes (THOMPSON, 1998). Este cuidado não implica desconsiderar a racionalidade reconstrutiva da memória dos narradores, mas enxergá-la enquanto produto e produtora diante da realidade atual e das experiências vivenciadas e resignificadas. O uso da narrativa aliada a outras fontes permite uma análise mais ampla do objeto de estudo, auxilia no entendimento e no processo de produção da narrativa.

A escolha ex-estudantes que estudaram no CMPA no espaço temporal até o ano de 2004 é praticamente aleatória, decidida pela oportunidade de encontrá-los e entrevistá-los. O que não significa falta de intencionalidade da pesquisadora na definição dos colaboradores ou colaboradoras. Em relação a pesquisa e a reflexões envolvendo gênero nas escolas, Carvalho M. (2009, p. 123-4) observa que:

Creio que para pensar as relações de gênero nas escolas, é necessário reafirmar que a construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminho[...], influenciados pela classe, pelas culturas, pela raça, pela etnia, e que produz diversos resultados. Trata-se de encontros complexos entre crianças em desenvolvimento, em grupos tanto quanto individualmente, com uma instituição poderosa, mas ela mesma dividida, múltipla e em constante transformação, num processo nem sempre coincidente com outras dinâmicas sociais ou as histórias de outras instituições.

A seleção dos jovens que estudaram e/ou estudam na escola no período compreendido entre 2004 a 2013¹², sofre grande interferência do que observo no meu cotidiano de professora, das notícias que ouço sobre os estudantes e das conversas que tenho com eles e elas nos espaços do colégio.

As entrevistas obtidas tanto durante o mestrado quanto durante o processo de doutoramento, por vezes, sofreram novas contribuições seja através de conversas em intervalos do trabalho, seja por depoimentos que recebi por e-mail, seja através de algo encontrado (caderno, bilhete, fotos e outros). Recordo Ecléa Bosi (1994, p.39):

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança busca lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Assim como durante o estudo que originou a dissertação de mestrado, meus colaboradores e colaboradoras de pesquisa recentes mostraram-se surpresos com a importância que narrativas ordinárias possam ter na produção da história de uma Instituição e para História da Educação.

Uma dificuldade encontrada nas entrevistas com ex-alunas e ex-alunos de alguma forma relacionados á instituição e com trabalhadores e trabalhadoras do educandário foi ouvir um discurso além do institucional. Entretanto, esta dificuldade não existiu em relação a estudantes da escola e a ex-discentes, concluintes do Ensino Médio há poucos anos. Construí algumas hipóteses sobre este detalhe: estudantes e ex-estudantes mais recentes ou conviveram comigo na escola ou sabem sobre minha pessoa; alguns meninos e meninas gostaram da idéia investigativa e acabaram tornando - se grandes cúmplices de pesquisa e, também, *agenciadores (ras)* de colaboradores. Muitas narrativas foram constituídas em mais de uma etapa de entrevista e assim como na pesquisa realizada durante o curso de mestrado:

Na busca de elementos para pensar a pesquisa, de possíveis colaboradores e como forma de formar vínculos de confiança com os entrevistados, em um primeiro momento, conversei com as pessoas sem utilizar o gravador e de forma informal. Todos os colaboradores demonstraram boa vontade com a pesquisa. À medida que foram respondendo as primeiras interrogações desenvolveram as suas narrativas de forma espontânea. Não enfrentei resistências de colaboradores, mas alguns colocaram que estavam participando do estudo por sentirem confiança na pesquisadora. Entendi esta colocação como uma recomendação de “cuidado com minhas memórias que agora lhe confiei” (CARRA, 2008, p. 26).

¹² Fui transferida do Colégio Militar de Campo Grande para o Colégio Militar de Porto Alegre no ano de 2004.

Solicitei para as pessoas entrevistadas que autorizassem o uso dos seus depoimentos (e a gravação dos mesmos) através da assinatura de um termo de compromisso. Outra medida adotada foi o uso de codinomes, escolhidos pelos entrevistados (as) no corpo da tese substituindo os nomes dos colaboradores/as. Este cuidado visou proteger a identidade do entrevistado/a sem negar-lhes o direito de se reconhecerem enquanto sujeitos participantes e colaboradores do estudo.

A maioria das pessoas entrevistadas é jovem e as pesquisas com jovens, assim como com crianças, revelam certos cuidados. Trabalhando com crianças e jovens venho buscando relativizar a questão do adultocêntrismo tanto na atividade docente quanto na investigativa. Esta reflexão faz parte de minha práxis de professora/ pesquisadora já há algum tempo e durante o processo de pesquisa de tese de Pineda (2009)¹³ tive a oportunidade de refletir um pouco mais sobre esta questão. Colegas de trabalho e parceiras de pesquisa, acompanhei e compartilhei de parte de suas dúvidas, *insights* e ponderações acerca da pesquisa com jovens e dos riscos do adultocentrismo. “Apesar dos grandes avanços realizados pelas políticas identitárias, ainda são poucos os estudos que incluem análises a respeito de uma outra característica marcante da cultura ocidental: o adultocentrismo”. (PINEDA, 2009, p. 46).

Investigando estudos sobre juventude¹⁴ parece-nos existir um consenso entre os diferentes campos de que esta fase da vida constitui um elo, uma transição entre a infância e a fase adulta. Entretanto, apesar dos diversos estudos acerca da juventude, ou envolvendo jovens, carecemos de uma maior reflexão sobre como desenvolver pesquisas com jovens: as técnicas de pesquisa, em geral, são pensadas e utilizadas como se estivéssemos tratando de *adultos um tanto mais novos*.

¹³ Pineda (2009) analisa como se constituem as trajetórias escolares de estudantes do Colégio Militar de Porto Alegre a partir de narrativas semi-estruturadas realizadas com estudantes desta instituição educativa durante o período de 2005 a 2008 (PINEDA, 2009). A pesquisa desenvolvida por Pineda demonstra que para os entrevistados, oriundos na sua maioria de setores sociais não privilegiados economicamente, o ingresso no colégio é marcado pela convicção de que o ensino superior público pode ser atingido através da preparação escolar que se realiza na instituição. As entrevistas demonstram os esforços despendidos, os mecanismos e astúcias produzidos para garantir a permanência desses estudantes neste estabelecimento de ensino. As vivências no colégio são marcadas pelo desempenho escolar, fundamento da meritocracia institucional. O trabalho desenvolvido por Pineda oferece grande contribuição à pesquisa que estou desenvolvendo: os seus colaboradores/ras vivenciam/vivenciaram o Colégio em período que, também, investigo e as narrativas que ofereceram são ricas em marcas de gênero.

¹⁴ Sobre juventude vide também: Bourdieu (1983); Abramo e Branco (2005) e Carmo (2001).

Parece-me que as técnicas são utilizadas como se estivéssemos tratando de adultos, um pouco mais novos. Quando me pus a campo para realizar as entrevistas, deparei-me com essa dificuldade. Algumas adaptações tiveram que ser realizadas, pois definitivamente, não estava entrevistando adultos mais novos. Outros problemas, questionamentos, formas de exposição, diferentes maneiras de acesso à memória e às emoções, diferentes maneiras de se narrarem demonstraram a necessidade de refletir profundamente sobre a técnica de geração de dados utilizada. (PINEDA, 2009, p. 48).

Na busca de referenciais sobre pesquisa com jovens encontramos ajuda nas ponderações de pesquisas com crianças:

A sociologia tradicional foi dominada por homens, e, por isso, exprimiu o ponto de vista de homens que comandavam, respondeu a questões que ‘os homens quiseram ver respondidas’ e estas questões muitas vezes ‘resultaram frequentemente de vontades de vontades de pacificar, controlar, explorar ou manipular mulheres e glorificar formas de masculinidade, compreendendo as mulheres como diferentes de, inferiores [...] aos homens’. Portanto, o mesmo permanece para as crianças no diz respeito ao estabelecimento histórico adultista. É importante compreender que as crianças nem se apresentam a elas próprias, nem são, normalmente, apresentadas por adultos como figuras políticas. Em vez disso, são vistas como *naturais*, isto é, como seres de capacidades limitadas e sobrecarregadas por mais do que uma medida de irracionalidade. A ausência de uma condição política universalmente reconhecida para as crianças é crucial na explicação do tipo de história à qual foram submetidas até agora. Ele influencia muitas das nossas suposições e respostas, na forma como identificamos e interpretamos os registros. Não só esta ausência afecta a forma como ‘vemos’ as crianças, mas também porque raramente as escutamos, muitas vezes não as ouvimos a *falar* conosco. (HENDRICK, 2005, p. 48).

Epistemologicamente é possível que estejamos, em relação aos jovens, em uma posição semelhante à em relação às crianças: “alguém sobre quem muito se inventa”. (PINEDA, 2009, p. 48).

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque se não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 11).

Outro aspecto acerca dos estudos cujo tema é juventude é a aparente ausência de estudos conjugando categorias juventude, gênero, etnia¹⁵.

[...] estudos e pesquisas [sobre juventude] apresentam uma diversidade de enfoques teóricos nos quais a perspectiva de gênero e a compreensão de juventude como uma categoria que possui dois sexos, bem como distintas origens étnico-raciais e de classe, permanecem muitas vezes ausentes ou não são desenvolvidas com o devido rigor teórico metodológico. (WELLER, 2005, p. 203).

¹⁵ “A juventude (e seus atributos) é categoria socialmente construída e dependente de condição de classe, proximidade de poder, gênero e raça [...]”. (BOURDIEU (1983, p. 122).

Zanetti (2009, p. 12) avalia que nos últimos anos houve um considerável aumento de estudos sobre juventude e, neste conjunto, o subtema ‘Sexualidade e Relação de Gênero’ foi o segundo mais explorado. Mas, ainda segundo Zanetti:

As discussões restringem-se a questões que dizem respeito à escuta dos (as) jovens sobre estes temas, à AIDS e à *gravidez e maternidade precoces*, quase todos sendo relacionados à intervenção escolar para a prevenção, através da orientação e educação sexual. Nenhuma das pesquisas abordava as problemáticas ligadas à homossexualidade e pela breve descrição de cada uma delas, é possível perceber também a ausência de uma discussão mais ampla sobre as relações de gênero, como por exemplo, sobre o papel da escola na reprodução da divisão sexual do trabalho. (ZANETTI, 2009, p. 12).

Além das entrevistas, outros documentos fazem parte do *corpus* deste projeto de tese.

À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governos nacionais e instituições internacionais (HOBSBAWM, 1995, p. 9).

A diversidade de documentos é importante pela premissa da existência de vários discursos possíveis acerca de acontecimentos, períodos ou situações vivenciadas. Nesta perspectiva, o uso de diferentes fontes documentais permite uma noção de inter-relação entre diferentes ângulos de abordagem da história desta instituição de ensino e do contexto histórico privilegiado para estudo.

Le Goff (2005, p. 76), ao escrever sobre as tarefas da História Nova, alerta para a necessidade de uma nova concepção de documento:

Acompanhada de uma nova crítica desse documento [...], pois, o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer ‘a verdade’.

Durante o processo de pesquisa foram utilizados os seguintes documentos:

- a) matérias no jornal “Zero Hora” e no jornal “Correio do Povo”: publicadas tanto pela decisão dos jornais como pela iniciativa do Colégio Militar de Porto Alegre;
- b) revistas Hyloea: revistas de publicação anual, produzida pela instituição de ensino. Em suas páginas encontramos fotografias, informações sobre o ano letivo, comemorações caras ao Colégio;
- c) fotografias produzidas pela instituição de ensino e/ou por encomenda desta;
- d) fotografias produzidas pelos discentes e seus familiares;

- e) documentos produzidos pela instituição de ensino. Exemplos: boletins diários; ordens de serviço, regulamentos internos, texto de elogios ou de punições, discursos e diretrizes de comando, relatórios;
- f) documentos produzidos pela DEPA (Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – responsável pelo Sistema Colégio Militar do Brasil);
- g) o site da instituição de ensino e suas publicações (postagens);
- h) álbuns, boletins escolares, uniformes, publicações em sites de relacionamentos e outros documentos pertencentes e produzidos pelos discentes;
- i) fotografias, publicações em sites de relacionamento e outros documentos produzidos por trabalhadores do Colégio Militar de Porto Alegre;
- j) leis e regulamentos referentes ao ensino ministrado pelo Exército em suas escolas, em especial, nos Colégios Militares.
- k) produções acadêmicas discentes;
- l) diário de campo produzido por esta pesquisadora¹⁶. Sobre diário de campo ver Beatriz Fischer RHE/ASPHE.

As fotografias e os vídeos produzidos, tanto pelo educandário como por quem está colaborando com esta pesquisa foram utilizados tanto na qualidade de documentos como na qualidade de ilustração do texto.

Muitas das matérias publicadas nos jornais sobre o Colégio é de iniciativa de pessoas que trabalham na instituição, embora na maioria das vezes esta iniciativa não seja divulgada, ou seja, aparentemente a imprensa local teve interesse em noticiar sobre o Colégio. Qualquer análise destes documentos deve partir deste questionamento: A matéria publicada no jornal é de iniciativa/interesse da instituição? Em caso afirmativo temos a segunda questão: como a Instituição deseja ser vista? Por que o interesse em deixar se ver nesta mídia?

A escola tem um ideal de homem e de mulher a ser formado, partindo deste pressuposto: qual representação do educandário e do corpo discente da Instituição é apresentada á comunidade através desta mídia? Como aspectos de sua cultura escolar são apresentados? O que podemos inferir acerca do modelo de homem e mulher idealizado pela Instituição através, do que esta apresenta ou permite/ aceita que seja veiculado, através de espaços na mídia local? Em relação aos jornais considero as suas características de

¹⁶ O uso do diário de campo é fundamental no trabalho com entrevista/narrativa. Este documento deve, entre outras coisas, conter anotações dando conta das impressões do pesquisador em relação: ao ambiente, ao entrevistado, ao dito, ao silenciado, à entrevista. O registro deve ser realizado logo após a entrevista, é de grande valia durante o processo de transcrição e análise das narrativas, assim como para reflexões em relação à metodologia.

documento de época e busco auxílio nos estudos desenvolvidos por: Alves e Silva (2005), Bacellar (2005), Luca (2005), Nóvoa (1997) e Pinsk (2005). A Revista *Hyloea* possibilita perceber preocupações sociais e valores considerados caros ao CMPA, contém informações sobre o ano letivo, fotografias, textos. O trabalho com este impresso, assim como com qualquer outro documento, creio, deve ser pautado na observação de Chartier (1990, p. 18): “os documentos “não são textos” inocentes e transparentes, foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias”.

A página do Colégio Militar de Porto Alegre na *internet* (site) é outro *locus* de pesquisa. Neste espaço, representantes do educandário publicam: informações sobre a rotina, os valores e os acontecimentos extraordinários; fotografias de diferentes momentos do ano letivo; notícias sobre integrantes e ex-integrantes da escola; comentários de ordem geral; datas e conteúdos dos exames bimestrais. O site é um portal da escola e também uma via de acesso a informações restritas aos seus integrantes.

Outras fontes disponíveis na internet são os blogs e as páginas de relacionamento (*Facebook, Orkut*). Escrita discente, o falar de si discente, olhares discentes sobre a escola, amigos, amores e sobre mais uma centena de temas e interesses são abundantes nestes espaços.

Navegando por estes territórios tenho encontrado ‘documentos’ (LE GOFF) interessantes, os quais trazem junto ‘outros documentos’: a avaliação/comentários de seus pares (e de não pares).

La historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

Para pensar sobre cultura escolar busquei auxílio em Forquim (1993); Dominique Julia (1995); Pérez-Gómez (2001) e Viñao-Frago (2001). Dominique Julia (1995, p. 354) apresenta o seguinte conceito de cultura escolar:

Um conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas segundo finalidades que podem variar de acordo com as épocas.

Para Pérez Gómez (2001) tradições, rotinas, costumes, inércias presentes no ambiente escolar, também, são exemplos de aspectos da cultura escolar. Viñao-Frago (2001) acrescenta as condutas, a distribuição e o uso dos espaços físicos, os rituais, os objetos materiais, a

arquitetura, os modos de fazer e de pensar da instituição, os significados e valores atribuídos a atos, rituais, símbolos, objetos, normas. Para este estudioso, a cultura escolar não é um bloco único, indivisível. Constitui-se como um conjunto de pequenas culturas: a cultura dos exames bimestrais, a cultura do recreio, a cultura das formaturas, a cultura do toque de corneta, do toque do sino, a cultura das aulas de História.

Refletir sobre a cultura escolar do Colégio Militar de Porto Alegre a partir de 1989, ano do ingresso das primeiras meninas, mulheres pioneiras nas instituições pertencentes ao Exército Brasileiro, partindo de narrativas discentes, é uma questão atual nos cenários da História da Educação, tanto pelo debate da educação diferenciada por sexo, quanto pelas questões envolvendo os aspectos da escola mista, assim como, pela influência da educação ministrada nas escolas ligadas à caserna na educação e na vida política e social brasileira.

Pensando a solução do problema gerador desta, a questão da *co-educação* vem à tona. Co-educação como um conceito que se diferencia de escola mista pelo esforço de uma política/práxis pedagógica não sexista: “uma ideia, ainda um desejo. Uma ideia prático-regulativa assim como a educação para a democracia” (BENEVIDES, 1996, p. 34). A partir do ano de 1989, o CMPA passou a ser uma escola mista. Nestas duas décadas podemos inferir algum esforço em busca de uma educação igualitária e não sexista, ou seja, *co-educativa* (Auad, 2006)?

A palavra **co-educação** possui também, a grafia coeducação. Optei por **co-educação**, forma utilizada por Auad (2006) no texto onde ela propõe a diferenciação dos termos escola mista e co-educação. Então assumo nesta produção, o uso da grafia co-educação significando: uma política regulativa em prol de uma educação para a democracia (BENEVIDES, 1996-1998) e não sexista; uma visão e uma práxis pedagógica comprometida com estes princípios. Uso o termo **co-educativo** ou **co-educativa** aludindo a esforços, práticas pedagógicas, pensamentos, ações que contemplem a *co-educação*.

Minhas preocupações em relação ao sexismo que atravessa e marca a vida de homens e mulheres são antigas. Estão presentes em minha práxis pedagógica e em meu cotidiano há longo tempo.

Pensando na minha professoralidade (PEREIRA, 2013) lembro, quando iniciei a caminhada enquanto professora, constatações de aprendizagens de meninos e meninas atravessadas por questões de gênero e de violência simbólica ou não. Entre o inferir esta realidade e o sentimento de impotência - diante dos silêncios, do considerado normal, do não saber agir – inicialmente encontrei respaldo (e teorização) para minhas preocupações pedagógicas na obra de Fernández (2001) quando cursei Psicopedagogia na década de 1990.

Do início da minha trajetória enquanto professora - e também enquanto investigadora - outros autores e autoras somaram-se ao rol de auxiliares de pensamento.

Pertenço ao quadro docente do CMPA. Entendo, e considero em minhas reflexões os questionamentos sobre pesquisar a instituição onde trabalho. Entretanto, também, enxergo vantagens de trabalhar na escola lócus de pesquisa. Uma delas consiste na maior possibilidade de acesso a documentos e informantes que estudiosos (as) não pertencentes ao universo de trabalhadores e trabalhadoras do educandário. Conheço códigos, ritos e significados só possíveis, em maior complexidade, aos nativos.

Como pesquisadora e trabalhadora na instituição de ensino, espaço desta pesquisa, tenho encontrado, assim como Pineda, muitos pontos de apoio nos estudos de Michel de Certeau (2000 e 2004):

[...] sou uma pesquisadora que está dentro da instituição. Corro todos os riscos inerentes a esse fato. Mas tenho algumas vantagens (pelo menos eu vejo como vantagens [...]). Como estou todos os dias lá dentro, não vejo somente a liturgia, os rituais. Consigo enxergar, no cotidiano das pessoas, astúcias que permitem a elas reinventar as práticas, apropriando-se de uma outra forma da instituição, mesmo que do interior dela” (PINEDA, 2007, p. 15).

Enquanto pesquisadora, vivencio um espaço privilegiado, entretanto não sem riscos, de exercício de observação e registro do cotidiano. Neste sentido vivencio tanto os papéis de atriz quanto os de observadora dos acontecimentos desenrolados no cenário CMPA.

Encontrei-me diversas vezes entre os eixos objetividade e subjetividade. Penso que a única maneira honesta de lidar com a subjetividade na pesquisa é assumir o seu risco e a sua presença considerando os limites das posições e conclusões investigativas. Mas eis que este não é um risco inerente apenas *aos nativos* que estudam nativos: é, também, extensivo *aos estrangeiros*.

Por outro lado, considerando os diferentes grupos, que - sob uma aparência uma designada por comunidade escolar¹⁷ - convivem, dividem e disputam poder e espaço no prédio escolar, sou também *estrangeira*. Uma *estrangeira*, por exemplo, no mundo discente, que, sob desconfianças, busca exercitar o despir-se do *adultocêntrismo* e observar o universo de meninos e meninas estudantes para além das lentes e ranços docentes. Uma experiência de deslocar-se e encontrar-se com o Outro.

Retornando ao tema desta tese, concluo que, ao longo de pouco mais de duas décadas vivenciando a condição de escola mista, o CMPA manteve a sua *alma matter*.

¹⁷ Termo cujo uso em relação á escola é possível questionar ou relativizar.

No período de novembro de 2012 a fevereiro de 2013 tive a oportunidade de, com auxílio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE) – CAPES (processo BEX 9262/12-1), cursar parte do doutoramento na Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Pintassilgo.

Esta experiência representou grande crescimento pessoal e a possibilidade de observar e comungar de preocupações de pesquisadores e pesquisadoras portuguesas em relação à desigualdade e violência de gênero no ambiente escolar e na sociedade; conhecer as três escolas voltadas para a educação de nível fundamental e médio mantidas pelo Exército português; entender o momento vivenciado por estes educandários no período atual; comungar de interesses investigativos nos campos da História da Educação e da Nova História Militar; participar de atividades acadêmicas e conhecer produções da Academia lusitana.

A contribuição deste intenso período de estudos em Lisboa para este trabalho foi significativa por: possibilitar, à distância, um olhar para o CMPA, permeado pelas lentes das análises de outras realidades educativas; pela indicação de leituras e pelas atividades acadêmicas possibilitadas pelo professor que me acolheu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O texto desta tese não trata das três escolas portuguesas, nem traz um estudo comparado. Para este, necessito aprofundar a pesquisa sobre os processos vivenciados por estes educandários.

No corpo do texto uso os termos menino, guri, moço, rapaz, garoto, aluno para referir-me aos estudantes do sexo masculino. Uso os termos menina, guria, moça, garota para referir-me às estudantes do sexo feminino.

Casarão, Casarão da Várzea, CMPA referem-se ao Colégio Militar de Porto Alegre.

No capítulo a seguir reflito sobre o *conceito de co-educação e sua diferenciação do termo escola mista*. Na sequência apresento o Sistema Colégio Militar do Brasil e Colégio Militar de Porto Alegre. Abordo o processo preparatório para o aceite de meninas na qualidade de alunas do CMPA e, por fim, aspectos da cultura escolar e a percepção de estudantes, ex-alunos e ex-alunas acerca do educandário.