UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO

MENINAS! AQUI? A EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS ALUNAS PIONEIRAS DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA: 1989-1995

THELMY ARRUDA DE REZENDE

Brasília-DF, Brasil
2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO

MENINAS! AQUI? A EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS ALUNAS PIONEIRAS DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA: 1989-1995

THELMY ARRUDA DE REZENDE

Brasília-DF, Brasil
2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO

MENINAS! AQUI? A EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS ALUNAS PIONEIRAS DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA: 1989-1995

THELMY ARRUDA DE REZENDE

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Brasília, como exigência para obtenção do título de Doutora em História, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Navarro Swain.

Brasília-DF, Brasil
2009

TERMO DE APROVAÇÃO

MENINAS! AQUI? A EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS ALUNAS PIONEIRAS DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA: 1989-1995

THELMY ARRUDA DE REZENDE

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Tânia Navarro Swain
Orientadora – Departamento de História – UnB

Profª. Drª Diva do Couto Gontijo Muniz
Departamento de História – UnB

Profª. Drª Carmen Lúcia Soares
Faculdade de Educação Física – UNICAMP

Profª. Drª Liliane Maria Macedo Machado
Faculdade de Comunicação – UCB

Profª. Drª Susane Rodrigues de Oliveira
Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Diversidade e Cidadania – ESPAM

Brasília, 07 de julho de 2009.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres que direta e indiretamente contribuíram para a construção da minha identidade feminina, em especial às alunas pioneiras, que com espírito guerreiro enfrentaram todos os obstáculos impostos à sua presença no Colégio Militar de Brasília, constituindo-se em um marco para a presença de mulheres no Exército Brasileiro.

E a Deus, meu principal inspirador.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço:

- à professora Tânia Navarro Swain que com carinho e amizade me acolheu no PPHIS, primeiro como aluna, depois como orientanda, acreditando no meu potencial de trabalho, apresentando-me as teorias feministas, para mim um campo de estudo totalmente novo e instigante, tendo demonstrado ao longo destes últimos quatro anos extrema dedicação indicando bibliografias, revisando textos, apontando equívocos, enfim, deixando à mostra todo o seu conhecimento e envolvimento com as causas feministas. Com paciência e dedicação proporcionou o delineamento do meu objeto de estudo para dar visibilidade a uma interpretação possível do processo de subjetivação das primeiras alunas a integrar o corpo discente do Colégio Militar de Brasília. Sem dúvida, sem o seu apoio esta tese não teria sido concluída;
- à professora Diva Gontijo Muniz pelo exemplo de força, dedicação e perseverança em prol das causas feministas;
- aos comandantes do Colégio Militar de Brasília, Coronel Thomé e Coronel Gonçalves, e demais dirigentes, por terem apoiado este trabalho e permitido consultar os arquivos do colégio;
- aos(às) professores(as) e monitores(as) que aceitaram o desafio de tornar pública esta história, concedendo com entusiasmo seus depoimentos;
- às alunas pioneiras que gentilmente contribuíram para dar visibilidade à presença de meninas no SCMB relatando suas experiências enquanto estiveram no CMB;
- aos(às) amigos(as), colegas de trabalho e de curso, pelo apoio dedicados;
- ao meu esposo Alexandre, presença marcante em todos os momentos desta pesquisa;
- às minhas filhas Karina, Lílian, Sara e meu filho Carlo André, por serem fontes permanentes de aprendizagem;
- a todos os meus familiares, pelo apoio dedicado ao longo desta jornada;

meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a construção das subjetividades das *alunas pioneiras* do Colégios Militares de Brasília, que em 1989 integraram a primeira turma de meninas a estudar nesse estabelecimento de ensino, cujas portas estiveram fechadas às mulheres por quase 100 (cem anos). A partir dos indícios presentes nos discursos selecionados de documentos da época e depoimentos de algumas alunas pioneiras e outros sujeitos, foi possível analisar as experiências vividas pelas alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília, tendo em vista compreender como essas meninas se representaram e foram representadas em um ambiente tipicamente masculino e se a sua presença teria modificado as representações sociais e suas auto-representações enquanto sujeitos políticos, agentes no social. Tomando como referencial teórico os estudos feministas e a teoria das representações sociais, foi possível construir um dentre muitos discursos possíveis sobre esse acontecimento singular, dando voz às alunas pioneiras e inscrevendo-as como agentes de uma história que mesmo tendo ocorrido poderia jamais ter sido contada.

Palavras-chave: 1. História da Educação. 2. Feminismos. 3. Educação Militar. 4. Educação de Mulheres. 5. Estudos de Gênero. 6. História das Mulheres

ABSTRACT

This thesis aims to reflect on the construction of subjectivities of the *pioneering female students* of Brasília military school, which in 1989 joined the first class of girls to study in this school, whose doors have remained closed to women for nearly 100 (one hundred) years. Based on the signs eliciting from the speeches sorted out from the documents dating back to that time and on the testimonials given by some pioneering female students and by other persons, we could analyze the experiences of pioneering female students at the Brasília Military School, thus allowing us to understand how these girls portrayed themselves and were portrayed within a typically masculine environment, and whether their presence had changed the social representations and self-representations as political subjects playing a social role. Taking feminist studies and theory of social representation as a theoretical reference it was possible to devise one among many possible discourses on this singular event, giving the word to pioneer female students and recording them as agents of history that even having occurred could never have been told.

Key-words: 1. History of Education. 2. Feminisms. 3. Military Education. 4. Education of Women. 5. Studies of Gender. 6. History of Women

ABREVIATURAS

AMAN - Academia das Agulhas Negras

APM/CMB - Associação de Pais e Mestre do Colégio Militar de Brasília

CComSEx - Centro de Comunicação Social do Exército

CFR - Curso de Formação de Reservista

CM - Colégio Militar

CMB - Colégio Militar de Brasília

DEPA - Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

DEP - Diretoria de Ensino e Pesquisa

ESA - Escola d Sargentos das Armas

EsAEx - Escola de Administração do Exército

EsPCEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

EsSEx - Escola de Saúde do Exército

ICM - Instrução Cívico-Militar

IME - Instituto Militar de Engenharia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NE - Noticiário do Exército

OTT - Oficiais Técnico Temporários

QCO - Quadro Complementar de Oficiais

QGEx - Quartel General do Exército

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NO CONCURSO DE ADMISSÃO/CLASSIFICAÇÃO E MATRÍCULA DE CANDIDATOS AMPARADOS PARA INGRESSO NA 5ª SÉRIE/EF DO CMB – 1978/1979 73

TABELA 2 – NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NO CONCURSO DE SELEÇÃO À 6ª, 7ª E 8ª SÉRIES/EF DO CMB – 1978/1979 74

TABELA 3 – ÍNDICES MÍNIMOS PARA OS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA DA 5ª, 6ª E 7ª SÉRIES DO 1º GRAU E 1ª SÉRIE DO 2º GRAU (1980) 80

TABELA 4 – PONTUAÇÃO DO EXAME DE APTIDÃO FÍSICA PARA A 8ª SÉRIE DO 1º GRAU 80

TABELA 5 – DEMONSTRATIVO DE ALUNOS E ALUNAS QUE ASSINARAM O LIVRO DE HONRA NO PERÍODO DE 1995 A 2008 89

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES DO SCMB POR DISCIPLINA - 1979 112

TABELA 7 – RESULTADO FINAL DE APROVAÇÃO DE CANDIDATOS NO CONCURSO DE ADMISSÃO DE PROFESSORES PARA A CARREIRA DE MAGISTÉRIO CIVIL DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA REALIZADO NO 1º SEMESTRE DE 1979. 113

TABELA 8 – RESULTADO FINAL DE APROVAÇÃO DE CANDIDATOS NO CONCURSO DE ADMISSÃO DE PROFESSORES PARA A CARREIRA DE MAGISTÉRIO CIVIL DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA REALIZADO NO 2º SEMESTRE DE 1979 114

TABELA 9 – DEMONSTRATIVO DE PROFESSORES CIVIS LOTADOS NO CMB EM 1988 115

TABELA 10 – ANOS MÉDIOS DE ESTUDO NA POPULAÇÃO DE 5 ANOS E MAIS, POR ANO E SEXO – BRASIL 117

TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES DE 5 ANOS E MAIS PELOS NÍVEIS DE ENSINO E SEXO – BRASIL 117

TABELA 12 – DEMONSTRATIVO DE PROFESSORES CIVIS NO CMB EM 1993 E 2008 118

TABELA 13 – DEMONSTRATIVO DE FUNCIONÁRIOS CIVIS DO CMB , POR SEXO E ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL – AGOSTO/1979 119

TABELA 14 – DEMONSTRATIVO DE MILITARES SERVINDO NO CMB – ANOS 1993, 1994, 1995 E 2008 123

TABELA 15 – DEMONSTRATIVO DE VAGAS A SEREM PREENCHIDAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO AOS COLÉGIOS MILITARES EM 1988 143

TABELA 16 – EFETIVO NO SCMB NO PERÍODO 2004-2008 146

TABELA 17 – NATURALIDADE DAS ALUNAS PIONEIRAS DO CMB..... 147

TABELA 18 – PROCEDÊNCIA ESCOLAR DAS ALUNAS PIONEIRAS DO CMB..... 147

TABELA 19 – CANDIDATOS(AS) INSCRITOS(AS) NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ATUALMENTE DENOMINADO 6º ANO EF) 148

TABELA 20 – CANDIDATOS(AS) APROVADOS(AS) E MATRICULADOS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ATUALMENTE DENOMINADO 6º ANO EF) 148

TABELA 21 – PROFISSÃO DO PAI DAS ALUNAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CMB, EM 1988..... 150

TABELA 22 – ESTADO CIVIL DOS PAIS (MILITARES E CIVIS) DAS CANDIDATAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM 1988 151

TABELA 23 – PROFISSÃO DO PAI CIVIL DAS CANDIDATAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM 1988..... 151

TABELA 24 – GRADUAÇÃO DO PAI MILITAR DAS CANDIDATAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM 1988..... 152

TABELA 25 – PROFISSÃO DA MÃE CIVIL DAS CANDIDATAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM 1988..... 152

TABELA 26 – PROFISSÃO DA MÃE (ESPOSA DE MILITAR) DAS CANDIDATAS APROVADAS NO CONCURSO DE ADMISSÃO À 5ª SÉRIE NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM 1988 152

TABELA 27 – CLASSIFICAÇÃO FINAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO CMB NO ANO DE 1995, COM DESTAQUE PARA O DESEMPENHO DAS MENINAS 196

QUADRO 1 – DIVISÃO DOS POSTOS DE COMANDO NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR. 86

QUADRO 2 – FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO DAS PALAVRAS UTILIZADAS PELAS PIONEIRAS DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA EM RESPOSTA AO TERMO INDUTOR: “A VERDADEIRA MULHER DEVE SER...” 217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO 20
1.1- História e Histórias 20
1.2- História das Mulheres 26
1.3- Teorias Feministas e Visibilidade das Mulheres 33
1.4- Teorias Feministas e Construção de Gênero 37
1.5- Representações Sociais 47
CAPÍTULO II – JOVEM CASA DE VELHAS TRADIÇÕES 58
2.1- Colégio Militar de Brasília- antecedentes históricos 69
2.2- Colégio Militar de Brasília - funcionamento 71
2.3- Simbolismos Presentes na Educação Militar 84
2.4- A (in)visibilidade das mulheres no CMB 111
2.5- O Poder da linguagem na construção do "aluno colégio militar" 129
CAPÍTULO III – A HORA E A VEZ DAS ALUNAS PIONEIRAS 142
3.1- Construindo uma interpretação possível da história das alunas pioneiras- Metodologia 154
3.2- Colégio Militar de Brasília - a nova rotina 157
3.3- Desempenho Escolar das Pioneiras 160
3.4- Coronel(a)-Aluna 166
3.5- Turma Ana Justina Ferreira Nery 171
CAPÍTULO IV – A CONSTRUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DAS ALUNAS PIONEIRAS 175
4.1- Assédio 175
4.2- Preconceito e Discriminação Racial 183
4.3- As Monitoras 191
4.4- A Educação Física 198
4.5- Menarca – o despertar para a sexualidade 203
4.6- Gravidez na Escola 206
4.7- "Ser Mulher" 215

CONSIDERAÇÕES FINAIS 228
ARQUIVOS CONSULTADOS 236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 237
DEPOIMENTOS GRAVADOS 246
ANEXOS 247
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ALUNAS PIONEIRAS DO CMB 248
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES(AS) E MONITORES(AS) 252
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRIGENTES 255
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO GERAL 258
RELAÇÃO DAS ALUNAS PIONEIRAS (1989) 266

INTRODUÇÃO

A presença de mulheres no Exército Brasileiro, seja nas escolas de educação básica, como é o caso dos colégios militares, seja nos diferentes órgãos que integram a Força, além de ser relativamente recente, tem sido alvo de poucas indagações, não se caracterizando em um tema que cative os pesquisadores, até mesmo pela maneira reservada como a instituição trata suas informações.

Este tema: a presença de meninas nos colégios militares, segundo o que pudemos constatar, praticamente não foi alvo de narrativa histórica[1], mesmo nas publicações do Exército, mas o seu conteúdo encontra-se registrado de forma assistemática em documentos administrativos oficiais produzidos pelos Escalões Superiores do Comando do Exército e órgãos subordinados: decretos, portarias, avisos, ofícios, memorandos, normas, orientações, regulamentos, relatórios, instruções, manuais, propostas, projetos, planos de ação, periódicos, que nos revelam as práticas discursivas sobre sexo/gênero nos colégios militares e, em especial, no Colégio Militar de Brasília.

O que nos intriga é: O ingresso de meninas no Colégio Militar teria modificado as representações sociais e suas auto-representações enquanto sujeitos políticos, agentes no social?

Esta pesquisa abrange uma pequena parte do conjunto de temáticas que compõem o universo da história militar brasileira e está focada na presença das *alunas pioneiras*[2] do Colégio Militar de Brasília, integrando a 5ª série do ensino fundamental (1989)[3]: como se representaram e foram representadas em um ambiente escolar tipicamente masculino, como foram recepcionadas, que tratamento receberam, a que tipo de normas e orientações se sujeitaram, como transitaram nos diversos ambientes, antes só ocupados por meninos, como se relacionaram com seus pares, professores e instrutores, como perceberam as normas e convenções escolares e militares, que desafios enfrentaram no cotidiano da vida escolar, como

---

1 Em 2005, Liliana Adiers Lohmann apresentou na Universidade Gama Filho uma Dissertação de Mestrado intitulada *A Inserção Acadêmica e Esportiva da Primeira Turma Feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro*, como requisito parcial ao título de Mestre em Educação Física.

2 Expressão usada para caracterizar a primeira turma de alunas dos colégios militares.

3 Até a edição da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005[1], a idade para matrícula obrigatória no ensino fundamental era os **sete** anos. Com o advento da referida Lei, o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula no ensino fundamental foi antecipado para os **seis** anos de idade. Assim, o Ensino Fundamental, antes com duração de oito anos (1º Ciclo: de 1ª a 4ª série e 2º Ciclo: de 5ª a 8ª série) passou a ser composto por nove anos (1º Ciclo: de 1º ao 5º ano e 2º Ciclo: do 6º ao 9º ano).

se relacionaram com colegas do sexo oposto ao seu, que conquistas alcançaram. Enfim, que valores e representações constituíram seu processo de subjetivação[4]. Que sujeitos foram construídos pela organização militar e como interferiram nesta mesma instituição?

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para analisar a presença feminina no Colégio Militar de Brasília tomaram como base dois caminhos. O primeiro consistiu na análise da literatura referente às teorias feministas e ao processo de construção de identidades sexuais e de gênero, bem como a leitura de documentos que explicitam a estrutura e o funcionamento do ensino militar e, particularmente, a criação e organização dos colégios militares no Brasil.

A análise desta documentação teve por finalidade destacar superfícies discursivas cujo conteúdo revelasse valores, representações, imagens relativas à construção de gêneros e à inserção do feminino em um colégio militar. Os sentidos, assim expostos, em matrizes discursivas, apontaram para as condições de produção e imaginação, as práticas regulatórias, as tecnologias de produção de gêneros, em redes de sentido.

Os documentos analisados foram: Ato de Criação dos Colégios Militares, Ato de Criação do Colégio Militar de Brasília, Regulamentos dos Colégios Militares (1889-1995) e Normas Disciplinares (1988-1995), Relatórios do Conselho de Ensino da DEPA de 1990, Periódicos Informativos do Exército: Jornal do QGEx e Revista do Exército (1988-1995), Revista do CMB (1988-1995), Manual do Aluno (1985), Instruções Reguladoras do Exame de Admissão ao CMB (1988-1995), Boletim Interno do CMB (1988-1995), Boletins do Exército (1988-1995), Revista Verde Oliva (1988-1995), Jornal "Correio Braziliense" (1988 e 1995); Noticiário do Exército (1988-1995).

O outro caminho voltou-se à gravação de testemunho de informantes detentores de posições-chave dentro e fora do Colégio Militar de Brasília: a) 2 dirigentes dos escalões superiores responsáveis pela elaboração da política de ensino no Exército – Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP); Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA); b) 1 (um) Comandante do Colégio Militar de Brasília no período 1989-1990; c) 2 (dois) chefes da Divisão de Ensino, d) 2 (dois) monitores de alunos(as), f) 4 (quatro) professores(as), que acompanharam o processo de implantação do projeto de inserção de meninas no CMB.

Aos depoimentos do corpo diretivo dos órgãos normativos do ensino militar e das instâncias administrativas e pedagógicas do CMB, foram acrescentados os relatos das

---

[4] Neste trabalho processo de subjetivação é entendido como a maneira através da qual as pessoas se orientam na vida social em relação aos códigos e se constituem como sujeitos sociais (RAGO,1995:31).

experiências de 20 (vinte) ex-alunas integrantes da primeira turma mista do CMB (lembrando que o grupo de alunas pioneiras era composto por 50 meninas que ingressaram na 5ª série do ensino fundamental em 1989, sendo que destas, 27 participaram de todo processo educativo, iniciado com o Concurso de Admissão, em 1988, matrícula na 5ª série do Ensino fundamental, em 1989 e a conclusão do ensino médio, em 1995. Estes depoimentos foram considerados textos e trabalhados como tal, destacando-se deles as superfícies discursivas significativas para este trabalho.

Foram também selecionados depoimentos de ex-alunos que conviveram diretamente com as alunas pioneiras, em jornais e revistas locais e nacionais, tendo em vista a coleta de informações que subsidiassem a interpretação de como elas foram representadas pelo corpo discente masculino.

Antes da realização das entrevistas para coleta dos depoimentos das alunas, foi elaborado e aplicado um instrumento de coleta de dados visando realizar um levantamento preliminar de informações que seriam alvo de aprofundamento na etapa seguinte, a coleta de depoimentos. Esse instrumento consistiu em um questionário de caracterização geral, contendo perguntas abertas e fechadas, enviado por e-mail às alunas pioneiras para ser respondido e devolvido do mesmo modo.

As questões foram formuladas buscando a coleta de dados relacionados à vida escolar das alunas pioneiras, as suas impressões enquanto parte integrante de um corpo discente, cuja maioria se constituía de alunos do sexo masculino, indagando sobre suas conquistas, preocupações, dúvidas e forma de relacionamento com colegas do mesmo sexo, sexo oposto e superiores (professores, instrutores, monitores).

Foi ainda investigada a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do grupo após a conclusão do ensino médio, tendo em vista analisar a contribuição da formação escolar, recebida em um estabelecimento militar, para a inserção de mulheres em diferentes carreiras profissionais, especialmente naquelas geralmente representadas como eminentemente masculinas.

Ao coletar os depoimentos das alunas pioneiras a intenção foi, também, destacar questões que permitissem compreender o significado de *ser mulher* para a comunidade de destino, tendo em vista identificar um núcleo central de representação[5] e seu caráter estável e organizador que caracteriza o processo de subjetivação.

---

[5] Questão discutida no Capítulo I.

As informações contidas nos questionário e nos depoimentos foram analisadas individualmente de forma a destacar as suas regularidades discursivas.

Para a coleta de depoimentos, foi utilizada uma técnica de registro de experiência vivencial dos atores que estavam presentes quando as alunas pioneiras ingressaram no colégio e que acompanharam todo processo de integração destas ao ambiente militar. Essa técnica é propiciada pela história oral, que consiste na adoção da posição de ouvinte, de modo a "Descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras [...]" (THOMPSON, 1992:197), desvendando as sutilezas da linguagem no processo de liberação das lembranças, onde se fazem presentes, também, os silêncios e desvios, tomando-se o cuidado de estar atenta àquilo que não é dito, e a considerar o significado dos silêncios.

Eni Orlandi (2003) apresenta o silêncio segundo duas faces distintas: a primeira é o silêncio "imposto", que exclui o sujeito deixando-o sem voz e sem sentido. É aquele silêncio que ao mesmo tempo impede a visibilidade de alguns e coloca outros em evidência. É o caso, por exemplo, do esquecimento das meninas como sujeitos na construção da história dos colégios militares ocultando principalmente, como se deu a sua inserção no Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB, permitindo pensar nesse acontecimento como efeito da evolução natural da sociedade brasileira.

Ao negar espaço de fala às meninas, nega-se, também, a possibilidade de difundir outros discursos explicativos que colocam em destaque a ação dos movimentos feministas em defesa do direito à cidadania plena para homens e mulheres, indistintamente.

A segunda face é o silêncio "proposto", que se apresenta como uma forma de resistência, de defesa, de proteção. É o silêncio que pretende esconder fatos ou situações por produzirem efeitos desagradáveis, indesejáveis, incômodos. Neste caso o não dizer significa não se expor, não se apresentar, deixar como está.

Os(as) depoentes foram contactados(as) com antecedência de, pelo menos, sete dias antes da data agendada para a entrevista de modo que pudessem se preparar e selecionar outras fontes de informações que contribuíssem para acionar a memória e enriquecer os depoimentos (fotografias, folhetos, recortes de jornais, cartas, vídeos etc.).

Os depoimentos foram gravados em um MP3 e transcritos integralmente para serem usados como fontes de consulta na presente pesquisa e disponibilizados para outros projetos de estudo sobre o tema.

A análise dos depoimentos como também dos documentos tomados como fontes foi feita segundo a ótica interpretativa proposta pela Análise de Discurso, buscando extrair

sentidos do discurso, uma vez que a linguagem não se manifesta de forma transparente, cabendo à pesquisadora identificar a relação linguagem/pensamento/mundo, investigando as condições em que estes foram produzidos.

Os discursos não contêm apenas mensagens a serem decodificadas; eles estão carregados de simbolismos que precisam ser identificados, pois apresentam significados não só do momento em que foram enunciados, mas também de outros lugares de evocação. Nos enunciados se faz evidente a memória discursiva, que traz para o presente reflexos de experiências passadas, marcadas por ideologias e relações de poder, conservando em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos apesar de suas vontades. (ORLANDI, 2003:31-32)

As reflexões resultantes da análise de documentos e depoimentos, para construir um dentre muitos discursos possíveis sobre os acontecimentos que marcaram o ingresso da primeira turma de meninas no Colégio Militar de Brasília, foram consolidadas em cinco capítulos.

No Capítulo I explicito o referencial teórico orientador desta pesquisa, e a opção pela perspectiva de análise histórica pós-moderna que põe em evidência a transitoriedade do conhecimento, destaca a dinâmica das relações de poder na construção de representações e do imaginário social e critica as verdades e certezas postuladas pela história tradicional. Ao desestabilizar as bases epistemológicas da história tradicional, novas possibilidades são abertas para a análise dos acontecimentos, propiciando a emergência de várias histórias, dentre elas, a história das mulheres, a partir de reflexões fundamentadas nas teorias feministas. A abertura deste campo de pesquisa tem possibilitado dar visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos e instigado o debate e a crítica em torno da construção e difusão de representações sociais binárias e hierarquizadas do masculino e do feminino, em que os homens são colocados como o referente, o dominador, em relação às mulheres.

No Capítulo II, intitulado *Jovem Casa de Velhas Tradições*, expressão usada para caracterizar o Colégio Militar de Brasília, desde 1982. Nele procuro apresentar um pouco mais do que se conhece sobre a história do Colégio Militar de Brasília-CMB, que, apesar de ser um dos colégios mais novos, do Sistema Colégio Militar do Brasil-SCMB[6], não têm a sua

[6] Em 1853, Caxias propôs no Senado a criação "de um Colégio Militar que amparasse os órfãos e os filhos dos soldados que morreram ou viessem a morrer, ou se inutilizassem na defesa da independência, da honra nacional e das Instituições". Como não obteve êxito nesta primeira tentativa, propôs novamente em 1862 a criação do Colégio Militar na Fortaleza de São João, na Urca-RJ, mas a idéia não foi apoiada pelo Imperador Pedro II. (www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-643—inf.rtf). Atualmente o SCMB é formado pelos

memória histórica organizada de forma sistemática. O que normalmente se sabe sobre o CMB está exposto na página principal de seu *site*[7], o que indica que este é um tema que merece um aprofundamento mais sistemático a ser dado por historiadores da educação, em especial, da educação militar.

Neste capítulo faço um breve relato do processo de criação, instalação e funcionamento do Colégio Militar de Brasília, destacando os princípios pedagógicos e disciplinares presentes nos discursos de dirigentes, com ênfase na obediência à hierarquia e à disciplina militar. Consta também neste capítulo a análise de alguns procedimentos disciplinares praticados no CMB, no cotidiano escolar, para a conformação das identidades dos alunos segundo um modelo de "homem" e de sociedade, como também os principais mecanismos de valorização meritocrática constituídas em práticas regulatórias, utilizados para a formação do "Aluno Colégio Militar" segundo os valores e tradições do Exército.

No Capítulo III- *A Hora e a Vez das Pioneiras*[8] o foco da minha atenção se concentra no período compreendido entre 1989- ingresso das 50 alunas pioneiras na 5ª série do ensino fundamental – e 1995- saída de 27 alunas pioneiras[9], após terem concluído a 3ª série do ensino médio. Apresento neste capítulo uma caracterização das condições em que se deu o acesso das alunas pioneiras e da organização do CMB com base no novo modelo de funcionamento dos Colégios Militares[10] (corpo discente formado por alunos e alunas), destacando, dentre outros temas, as preocupações e orientações do Comando difundidas entre professores, monitores e alunos com relação à forma de abordagem das alunas nos diferentes espaços e atividades escolares, criando uma experiência feminina.

Neste capítulo também analiso como os dirigentes, professores e alunos representaram as meninas que pela primeira vez adentravam os portões do CMB para integrarem o *Corpo de Alunos*[11] do colégio. Que tipo de preocupações alimentavam, que orientações eram

---

seguintes CM: Colégio Militar de Fortaleza-CMF; Colégio Militar do Rio de Janeiro- CMRJ; Colégio Militar de Porto Alegre-CMPA; Colégio Militar de Santa Maria- CMSM; Colégio Militar de Belo Horizonte-CMBH; Colégio Militar de Salvador-CMS; Colégio Militar de Recife-CMR; Colégio Militar de Curitiba- CMC; Colégio Militar de Manaus- CMM; Colégio Militar de Brasília- CMB; Colégio Militar de Juiz de Fora- CMJF; Colégio Militar de Campo Grande- CMCG.

7 www.cmb.ensino.eb.br 2008 – Histórico (05/05/2008)

8 Alunas Pioneiras- expressão popularmente usada no Sistema Colégio Militar do Brasil para designar as primeiras meninas a ingressar nos colégios militares.

9 No período de 1989 a 1995 algumas alunas pioneiras deixaram o CMB especialmente em decorrência de transferência de seus pais, por motivo de trabalho.

10 Portaria nº 014/DEP, de 08 de novembro de 1988- Diretriz para Fundamentação Educacional do Novo Modelo de Colégio Militar e Portaria Ministerial nº 1.267, de 29 de dezembro de 1988- Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69)

11 Expressão usada para designar o corpo discente dos colégios militares.

transmitidas ao corpo docente e de monitores, que mudanças foram instituídas em razão da presença de meninas no colégio; como as normas disciplinares eram aplicadas, que tipo de preocupação a presença de meninas no CMB provocava, que cuidados de ordem didático-pedagógica eram considerados no planejamento de aulas/instruções destinadas a turmas mistas; que tipo de desempenho era esperado das meninas, nas atividades de caráter físico/esportivo e de instrução militar.

No Capítulo IV – *A Construção da Subjetividade das Pioneiras,* analiso como as alunas pioneiras foram representadas e se auto-representaram em um ambiente marcado por práticas masculinas e que significados atribuíram a essas práticas na construção de suas subjetividades; destacando algumas situações geradas dentro do ambiente escolar, efeito da política de inserção de meninas nos colégios militares, como assédio, preconceito e discriminação racial, admissão de monitoras, menarca e gravidez.

Neste capítulo analiso, ainda, as representações sociais[12] do *ser mulher* presentes nos discursos dos depoentes, com destaque especial aos sentidos atribuídos ao *ser mulher,* pelas pioneiras, como também em que essas representações modificaram as formas de relacionamento social estabelecidos no interior do CMB.

[12] Entende-se aqui por Representações Sociais os conjuntos de conceitos, afirmações e explicações elaborados pelo senso comum sobre objetos, pessoas, eventos. O modo como pensamos (como construímos nosso conhecimento), segundo Denise Jodelet (2001:17) não é exclusivamente nosso, mas o resultado dos significados sociais que são dados aos objetos/sujeitos nas nossas práticas sociais. No caso em tela, a forma como as mulheres são representadas lhes confere características voltadas à fragilidade física, docilidade, incapacidade de resolução de tarefas que envolvam maior controle emocional etc.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1- História e Histórias

Há algum tempo atrás, narrar o processo de inserção de mulheres nas Forças Armadas ou nos colégios militares seria considerado uma tarefa irrelevante e inaceitável para os padrões da "verdadeira história", mais preocupada com questões políticas e econômicas do que com o modo de vida de diferentes grupos sociais.

Nas últimas décadas do século passado, todavia, o debate teórico-metodológico em história ganhou força no meio acadêmico com a visibilidade dada pelo movimento da História Cultural e da perspectiva foucaultiana em história, que revolucionou a produção historiográfica ao propor novos métodos e novas linguagens de escrita de história. Esta perspectiva de escrita da história foi também fundada a partir de reflexões de teóricas feministas possibilitando o florescimento de um novo espaço de pesquisa, a história das mulheres e a análise dos processos históricos da diferenciação dos sexos.

Essa forma de escrever história revela, por exemplo, deslocamentos e transformações de significados e objetos na medida em que as questões colocadas no presente nos remetem a revisitar o passado e construir novas interpretações da realidade investigada, possibilitando novos olhares que desvelam partes ignoradas, apagadas na historiografia, como a ação político-social das mulheres e a própria construção de corpos, papéis femininos e masculinos, nas formações sociais.

Naturalmente, esta postura requer um novo posicionamento do(a) historiador(a) diante de suas fontes, cuja interpretação expõe um lugar de fala e uma problemática, trabalhando o documento no seu interior, de onde se define unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2004a:7). Desta forma, as condições de produção dos documentos se revelam em seus valores e representações sociais.

Esse modelo de análise abalou profundamente as certezas antigas, já que o discurso histórico, qualquer que seja sua forma, é sempre uma narrativa, cujas ações são articuladas em um enredo, onde a subjetividade de quem o produz tem o seu lugar. Desse modo, é ingenuidade pensar que a História seja capaz de descobrir o que realmente aconteceu no passado, uma vez que esse passado só pode ser acessado através de textos, discursos,

representações. (RAGO, 2002:269)

O(a) historiador(a), portanto, marca a sua presença no processo de construção do discurso histórico [...] "por suas eleições, suas seleções, suas exclusões, atribuindo um sentido novo às palavras que tira do silêncio dos arquivos". (CHARTIER, 2001:117)

É em função dessa impossibilidade de acessar o acontecimento tal qual como ocorreu, que Foucault (2004a:8) propõe que a História transforme os documentos em *monumentos,* na tentativa de aproximar o trabalho do(a) historiador(a) ao do(a) arqueólogo(a), ou seja, que os documentos não sejam vistos como capazes de por si só, dizerem a verdade sobre o passado, mas *monumentos* que contêm elementos que precisam ser isolados, agrupados, inter-relacionados, organizados em conjunto.

Ao fazer isso, segundo afirma, multiplicam-se as rupturas nas totalizações históricas, dando lugar a acontecimentos em níveis diferentes. (FOUCAULT, 2004a:8)

Os efeitos da transformação de "documentos em monumentos" (FOUCAULT, 2004a:8), são percebidos na negação das relações de causalidade simples, antes delimitadas pela história tradicional em "épocas", "séculos", e na instituição de rupturas, dando lugar a "várias formas de encadeamento histórico, várias redes de determinação, várias teleologias" (FOUCAULT, 2004a:8) para a interpretação dos acontecimentos. Assim, a descontinuidade antes suprimida, torna-se um dos elementos fundamentais da análise histórica, desmontando qualquer possibilidade de produção de uma história global, que dê significação comum a todos os fenômenos de um dado período. Neste sentido, não há encadeamentos, influências, conseqüências, mas sim redes de significação que se cruzam, se imbricam, se alteram em diferentes condições de produção.

A epistemologia feminista, o movimento da História Cultural e as reflexões de Foucault, além de criticar os pressupostos de como a história vinha sendo conceituada e produzida, relativizou a importância de métodos e conceitos teóricos rígidos, desdobrando-se em várias correntes interpretativas (SOIHET, 1997:98), consolidando, também, a possibilidade de estudo de sujeitos/objetos até então excluídos do interesse da história, como é o caso das mulheres.

É no bojo desse debate teórico-metodológico sobre a escrita da história que a História das Mulheres ganha visibilidade problematizando a ausência das mulheres da história e o silenciamento a que elas foram submetidas nos registros historiográficos. Chama a atenção para a sua participação como agentes históricos, e denuncia as práticas discursivas e não-discursivas circulantes na sociedade que reforçaram (e ainda reforçam) representações sociais

androcêntricas, polarizadas e hierarquizadas, situando homens e mulheres em espaços distintos, onde os homens foram tomados como referência de positividade e as mulheres de negatividade, portanto inferiores e sujeitas à dominação.

Verifica-se, a partir de então, que uma dada realidade social, complexa e multifacetada, pode ser representada segundo diversas óticas, dando origem a múltiplas "histórias", ou seja, a uma história plural, que em uma perspectiva histórica pós-moderna, coloca em xeque a posição privilegiada dos centros geradores das metanarrativas. Por muito tempo, na história tradicional, produziram-se hierarquias sociais e ordens naturais que legitimaram formas de governo, regimes políticos, sistemas econômicos e relações sociais/sexuais. O investimento que tem sido feito na atualidade é na quebra de modelos para desconstruir e historicizar todas aquelas interpretações que têm pretensão de certeza, (HUTCHEON, 1991:84) apontando para o múltiplo das realidades.

Ao negar as totalidades universais, esta perspectiva de análise histórica põe em destaque a transitoriedade do conhecimento, em função dos valores culturais em processo de transformação, em temporalidades múltiplas, em condição de produção específica, condicionando a produção de "verdades" ao social, ao ideológico e ao histórico. (HUTCHEON, 1991:37)

Coloca em evidência, também, o estudo do imaginário[13] e das representações sociais[14] como formas de apreensão dos sentidos que modelam o social, considerando-se que os saberes produzidos e os discursos difundidos sobre determinados objetos/sujeitos ou fenômenos sociais estão imbricados às suas condições de imaginação e produção.

Os registros históricos, portanto, são feitos levando-se em conta um sistema de significações imaginárias que valoriza e desvaloriza, estrutura e hierarquiza uma certa "ordem do mundo", em função dos interesses e necessidades de indivíduos e grupos. É a partir do processo de simbolização, que se encontra em todas as sociedades, que os atores sociais elaboram os esquemas organizadores e as referências intelectuais que ordenam a vida social. (JODELET, 2000:17).

A construção dessa "ordem do mundo" é um processo que, na perspectiva de Foucault deve ser analisado sob a ótica das relações de poder que são estabelecidas nas sociedades e que, através de práticas discursivas e não-discursivas instituem o verdadeiro, a essência, o

---

[13] Sistema de idéias, saberes, crenças, valores que orienta o pensamento de pessoas e grupos regulando sua maneira de significar a realidade.

[14] Conjunto de percepções e pensamentos que servem de guia para a ação e leitura da realidade.

natural, conformando corpos, comportamentos segundo um modelo aceito socialmente.

Foucault (1977a) também ressignifica o conceito de *poder* ao se referir ao *poder disciplina*r e aos micro-poderes, afirmando que ele não se manifesta exclusivamente nas prisões, mas encontra-se, presente em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica, dentre outras. Este poder, que se situa no tempo e no espaço, penetra nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, e possui uma dimensão imaginária que extrapola a representação negativa (repressiva, que cala, silencia, abafa) a que ele costuma ser associado, tendo como ponto fixo de localização o Estado e as instâncias político-institucionais. O poder, na realidade, se faz presente nas diferentes instâncias sociais funcionando como uma rede de dispositivos ou mecanismos que ordenam o social (FOUCAULT, 1982:XIV), construindo, portanto, histórias.

O *poder disciplinar,* segundo este autor, não se exerce apenas pela força, tolhendo o sujeito do exercício da sua liberdade. A sua lógica está fundada no controle de processos orientadores, no ato de ensinar, de modo a convencer os sujeitos a adotarem comportamentos "corretos" e apresentarem tais comportamentos como parte da sua natureza. (FOUCAULT, 1982:188-189)

Esta forma de perceber a ação do poder imbrica-se às análises feministas do processo de construção das identidades femininas, normalmente enraizadas na interiorização pelas mulheres de normas, valores e representações enunciadas pelos discursos masculinos em função de suas características biológicas. Criou-se, assim, a noção de "sexo social", onde o biológico naturalizado serve de fundamento para a distribuição de papéis, poderes e autoridade social. (MATHIEU, 1991)

Essas naturalizações presentes no imaginário social e que são traduzidas em representações sobre o significado do "ser mulher" foram evidenciadas nesta pesquisa nas práticas pedagógicas que constroem gêneros no Colégio Militar de Brasília, a partir da admissão de meninas e as diferentes formas de manifestação dos poderes no cotidiano da vida escolar. É claro que a instituição militar já havia construído o masculino como referente do humano; neste caso, o feminino é o desqualificado, o oposto da virilidade exigida.

A presença e o desempenho das mulheres no Colégio Militar vai, porém, confrontá-los a sujeitos em construção, já enriquecidas por uma tradição feminista de valorização das mulheres. A maneira como essas práticas foram implementadas e como as alunas pioneiras as interpretaram, apareceram na análise dos depoimentos colhidos junto a alunas, dirigentes, professores, monitores que acompanharam o processo de implementação da política de

inclusão de meninas no Colégio Militar de Brasília, no período compreendido entre 1989 a 1995, como veremos adiante. Neste caso, o poder disciplinador, modelador de corpos, comportamentos, hábitos se faz perceber no confronto de representações fixas do masculino e do feminino e no dinamismo da formulação de novas representações sociais.

Foucault (1982:244) alerta para o exercício do poder como muito mais profundo, sutil, permanente e microscópico, não se manifestando somente por práticas repressivas, mas consolidando-se através de outros "*dispositivos de controle-dominação"* presentes nas práticas sociais de diferentes grupos humanos, tais como "discursos, instituições, organizações arquitetônicas, enunciados científicos, decisões regulamentares, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, dentre outros".

Este tipo de manifestação de poder garante uma sustentação muito mais complexa para a estrutura social, pois não se refere à ação de uma classe ou grupo sobre outros, mas está introjetada e enraizada em cada um de nós. Isto implica dizer que a simples conquista do poder público ou a adoção de uma determinada forma de governo, como o marxismo fazia pensar, não garante a transformação social, pois essa transformação não depende unicamente da atuação consciente dos indivíduos.

Existem outras formas de significações presentes na experiência instituinte de cada um ancoradas em representações sociais difundidas e valorizadas pelas pedagogias sociais. Isso nos permite entender que o fato de as meninas terem sido admitidas nos CM, não implicou, de imediato, mudanças na forma como a presença de mulheres em ambientes militares era representada. A resistência à sua presença se manifestou em discursos e práticas para conservar o lugar das mulheres na esfera privada, onde elas foram histórica e culturalmente colocadas. A essa resistência um poder de reação foi introduzido pelas pioneiras, na medida em que quebravam estereótipos em relação ao seu desempenho escolar e disciplinar, por exemplo, possibilitando, mesmo que de forma lenta, outras formas de significação da sua imagem e de padrões naturalizados do papel social feminino.

Essas diferentes formas de significações possíveis de serem encontradas na sociedade são o efeito das práticas discursivas e não-discursivas que se espalham no tecido social, produzindo e difundindo saberes, construindo identidades e criando os fatos históricos, dando-lhes visibilidade e imprimindo-lhes um sentido determinado e unívoco.

A partir das problematizações levantadas por Foucault acerca da manifestação de poder interferindo e influenciando as ações dos sujeitos sociais e a interpretação dos acontecimentos, definiu-se um novo campo conceitual no trabalho do(a) historiador(a) da pós-

modernidade, onde a história passa a se constituir um dentre uma série de discursos a respeito do mundo, uma vez que um mesmo objeto de investigação pode ter diferentes interpretações feitas por diferentes discursos que variam no tempo e no espaço. (JENKINS, 2004:27)

Isto significa que não há um único método de análise capaz de indicar o caminho para a verdade, pois a verdade histórica é inalcançável pelo(a) historiador(a), que, ao relatar um acontecimento define o recorte da pesquisa, as fontes a serem pesquisadas (orais, escritas, artísticas), programando rotinas e procedimentos para lidar com o material de análise.

O tratamento das fontes pelo(a) historiador(a) é, portanto, uma opção ideológica. A história é, então, "inventada", produzida" (JENKINS, 2004,:37), pois ao estabelecer conceitos que são colocados como fundamentos da história, o(a) historiador(a) desenvolve o seu raciocínio tomando como referência seus pressupostos, suas representações, a sua visão de mundo, a sua experiência ancorada em valores, costumes, crenças, ou seja, o que pode e deve ser dito como também o que deve ser omitido. Exprime em sua narrativa, seu lugar de fala e suas próprias condições de produção.

Assim, ao buscar sentidos e valores desenhados em uma instituição masculina, com o ingresso de mulheres/meninas no CMB, decisões precisaram ser tomadas para definir o que e como o relato da experiência das pioneiras seria construído, o quê dessa experiência era importante colocar em evidência. Nesse processo de escolha as minhas inquietações enquanto mulher tiveram participação relevante e o resultado de todo esse processo de pesquisa e produção teórica nada mais é do que uma pequena parte de uma história que pode ser a qualquer tempo retomada a partir de outros olhares e de outras fontes.

As bases epistemológicas da história tradicional foram balançadas no momento em que se desvelou a impossibilidade de o(a) historiador(a) abarcar e recuperar a totalidade dos acontecimentos do passado simplesmente porque o "conteúdo" desses acontecimentos é ilimitado, considerando-se que a maior parte das informações do passado sequer chegaram a ser registradas. Assim, só é possível relatar uma pequena fração do que já ocorreu e o relato nunca corresponde exatamente ao passado, mas a um construto discursivo da documentação, segundo a perspectiva do(a) "narrador(a)". Desse modo, o(a) historiador(a), só consegue recuperar fragmentos de um passado vivido e ao fazê-lo preenche as lacunas segundo as suas representações, construindo o enredo da trama de forma a dar-lhe sentido, coesão e coerência. (JENKINS, 2004:31-34)

Percebe-se desse modo que na produção historiográfica o exercício do poder constrói o discurso "verdadeiro", ou seja, a verdade é sempre criada por alguém e nunca descoberta.

(JENKINS, 2004:58)

> Cada sociedade tem [...] sua 'política geral' de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979:12-14)

A história é, portanto, um discurso construído sobre o passado (traduzida em textos que por sua vez estão repletos de outros textos) e, no processo de significação a memória discursiva é acionada, trazendo à lembrança tudo o que foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes e que têm efeito sobre os significados do que é dito pelos sujeitos - experiências passadas, marcadas por ideologias e relações de poder trazendo em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. (ORLANDI, 2003:31-32).

Ao rememorarem as suas experiências enquanto alunas do CMB as pioneiras acionaram a memória, selecionaram aquilo que consideraram fatos, recortaram subsídios para a historiadora, que, por sua vez os interpretou à luz de seus pressupostos.

1.2- História das Mulheres

Ao longo da história da humanidade diferentes grupos sociais construíram sistemas de valores e idéias que se traduziram em práticas sociais com sentidos de certo/errado, de aceitável/condenável, acolhimento/repúdio, transformados em regras de comportamentos de caráter formal ou simplesmente como normas culturais que, uma vez incorporadas pelos indivíduos, passam a delimitar sua maneira de agir de forma a corresponder ao que dele é esperado no meio social. Isto significa que as práticas culturais são múltiplas e os sentidos que cimentam e articulam o social são igualmente múltiplos e diversos.

As diferentes formas como os indivíduos representam a sua realidade e dão sentido aos objetos formam o discurso social e suas representações, presentes no imaginário de sua época. Assim, a maneira como os sujeitos significam a sua realidade é fortemente marcada por suas condições de imaginação, que por sua vez está associada aos elementos que a cercam - o natural e o histórico; razão pela qual não há como prever de antemão os tipos de [...] "encadeamentos significantes, conexões e conseqüências" (CASTORIADIS, 1982:152) de um

dado fenômeno social.

No bojo dessas significações da realidade encontram-se as identidades de gênero que nas sociedades ocidentais têm sido representadas, há alguns séculos, de forma polarizada e hierarquizada, vinculadas diretamente ao sexo biológico.

Desde o nascimento, os sujeitos sociais são mergulhados em uma rede discursiva de produção e reprodução de saberes que os conformam como homens e mulheres, em função de uma marca sexual, construindo corpos sexuados e modelos de comportamentos masculinos e femininos, como se estes fossem dados naturalmente.

Estas formas de significações típicas das sociedades patriarcais[15] são ratificadas e reproduzidas através de discursos religiosos, normas jurídicas, orientações médicas e tradições familiares, cristalizando no imaginário social a idéia de natureza humana sexuada em representações do que deve ser aceito como próprio dos homens/masculino e das mulheres/feminino, instituindo comportamentos específicos para cada um deles, segundo a sua genitália.

Além disso, os sujeitos sociais, aqui contemplados, no desenrolar de suas práticas cotidianas, marcadas por relações de poder, construíram formas de relacionamentos e organização social de dominação, com predominância dos homens sobre as mulheres, instituindo a diferença e a conseqüente desigualdade entre os sexos. Assim, as mulheres passaram a ser significadas como o "sexo frágil", "desprotegidas", "incapazes de grandes esforços físicos e intelectuais e a ser representadas como o oposto do homem, *o outro*, tendo nele o seu referente. (LOURO, 2003:73,74,96; BEAUVOIR, 1949:116-117). Como a inserção das meninas no CMB interferiu nestas imagens e representações "naturalizadas"? Teriam elas, neste reduzido espaço institucional, conseguido modificar relação de força, poder, hierarquia?

A construção desta estrutura sexista[16], marcante nas sociedades atuais, silenciou as mulheres ao delimitar o espaço privado como o seu principal campo de participação e

---

[15] O conceito de patriarcado traduz implícita a noção de relações hierarquizadas entre sujeitos com poderes desiguais. É ele que traz as ferramentas explicativas para as desigualdades entre os sexos masculino e feminino. As diferenças sociais presentes no ser macho ou fêmea são transformadas em subordinação histórica das mulheres, gerando relações de dominação dos homens sobre as mulheres. Hartman (1979:232) definiu patriarcado como "um conjunto de relações sociais que tem uma base material e no qual há relações hierárquicas entre homens, e solidariedade entre eles, que os habilitam a controlar as mulheres". Patriarcado é, pois, o sistema masculino de opressão das mulheres, que no imaginário social institui uma forma de relação entre os sexos em que os homens são tomados como modelo de força, vitalidade, coragem, inteligência, determinação... e as mulheres o oposto dele, o "outro". (MURARO, 1995)

[16] Sexismo: atitudes e comportamentos de discriminação negativos e sistemáticos em relação a qualquer pessoa baseados no sexo. Na ordem do patriarcado o sexismo institui a idéia de superioridade do sexo masculino sobre o sexo feminino como um evento natural. (LACELLE, 2002:23-24)

manifestação política, cabendo aos homens a tomada de decisão sobre o destino da sociedade. Daí o porquê da ausência quase total das mulheres como agentes sociais nos registros historiográficos. Desta forma, considera-se que, enquanto os homens *faziam a História,* as mulheres ficavam confinadas ao espaço doméstico, desempenhando tarefas ligadas aos cuidados da casa e à educação dos filhos, atividades estas tidas como naturais.

Se por muito tempo o silenciamento sobre a atuação das mulheres foi confundido ou esteve associado à falta de competência e de habilidade para desempenhar outras tarefas que não fossem as lides domésticas, isto não significa que ao longo da história da humanidade as mulheres não tenham sido sujeitos políticos ou mesmo que a divisão binária do social não tenha existido diferente da forma como hoje é naturalizada.

Os sentidos presentes nas formações sociais e seus pressupostos binários legitimaram a ordem representacional sexista que vigia na sociedade, limitando o espaço de participação política das mulheres e produzindo estereótipos preconceituosos sobre aquelas que fugiam ao padrão socialmente aceito. Assim, tornou-se *natural* rotular mulheres solteiras e independentes como histéricas, mal amadas, rebeldes, como se estas só pudessem ser felizes por meio do casamento e da maternidade. (LOURO, 2003:96). E as pioneiras do CMB, teriam elas recebido algum tipo de rótulo?

No século XX, os feminismos desenvolveram teorias questionando a condição humana, social e política das mulheres em práticas de resistência e estratégias de transformação das relações sócio-sexuais. Pesquisas nas áreas da psicologia, biologia, antropologia, história, sociologia desestruturaram as evidências e as naturalizações na produção de conhecimentos e nas pedagogias sociais a respeito das mulheres, que justificavam a sua inferioridade em relação aos homens, como por exemplo, a descoberta de vestígios arqueológicos evidenciando a presença de mulheres em atividades consideradas como exclusivas ao sexo masculino: guerreiras, chefes de tribos, curandeiras etc. (KIMBALL, 2003)

A biologia, por meio de estudos genéticos, comprovou a possibilidade de variações fenotípicas de indivíduos do sexo masculino e feminino em função da composição dos gens (PEYRE & WIELS, 1977:14-47), assim como os estudos desenvolvidos, inicialmente, por Jean Piaget (1932), mostraram não haver diferenciação no potencial cognitivo de homens e mulheres.

Peyre & Wiels (1997:45) ponderam que mesmo depois de um século, as bases sexistas continuam ainda hoje modeladas nas hipóteses científicas que definem quem é homem e quem é mulher a partir do seu órgão genital – a marca social dos indivíduos – ou seja, o sexo

biológico determinando o sexo social.

Essas autoras questionam a crença da existência de um mecanismo universal e indiscutível na produção do sexo dos indivíduos que desconsidera a complexidade dos fatores que interferem na sua construção.

Um dos argumentos que usam está ligado ao fato de que o sexo genético é constituído pelas gônadas genitais primárias, as gônadas masculinas (testículos) e as gônadas genitais femininas (ovários). Essas gônadas, que são glândulas endócrinas, passam, em seguida, para o controle do encéfalo e agem na produção de hormônios, que estimulam a diferenciação de caracteres sexuais secundários. Estes caracteres sexuais modificam, entre outros, a morfologia óssea, fazendo com que os corpos apresentem uma determinada constituição, independente de seu sexo. É a partir desse ponto de vista que as autoras abordam o "sexo fenotípico", ou seja, uma pessoa com a genitália de mulher pode apresentar características físicas mais próximas a características físicas observadas em homens.

Esta diferenciação sexual secundária é espontaneamente modulável a diversos níveis: ela depende da capacidade das gônadas produzirem hormônios, da qualidade dos hormônios sintetizados, da receptividade e da atitude dos "projetos" embrionários de se diferenciar, dentre outros, resultando em indivíduos que podem escapar à "normalidade" de sexo/gênero imposta pela ciência como o correto, sadio, sendo considerados seres anômalos, doentes, pois escapam aos modelos pressupostos de masculino/feminino.

No século XIX a capacidade craniana, por exemplo, foi objeto dos mais polêmicos debates em razão dos laços privilegiados do crânio e do cérebro, que tinham sido estendidos impropriamente à inteligência. Estes estudos foram imediatamente marcados por uma ideologia da diferença desfavorável às mulheres, permitindo supor que o tamanho relativamente pequeno do cérebro das mulheres estaria associado ao mesmo tempo a sua inferioridade física e intelectual (PEYRE &WIELS, 1995:11) . Uma mudança de perspectiva, porém, tomando a relação massa corporal/cérebro mostrou vantagem às mulheres. Isto mostra a dependência das "verdades científicas" em relação a seus pressupostos e representações sociais.

Nessa mesma época estudos científicos classificaram homem/macho e mulher/fêmea segundo composições cromossômicas (ou cariótipos) definidas como 44+XX, na fêmea e 44+XY no macho; todavia, essa precisão apontada pela ciência não é igual em todas as espécies. Peyre & Wiels (1995: 6-7) citam o caso dos pássaros onde os cromossomos sexuais são chamados Z e W, e os machos têm cromossomos sexuais idênticos ZZ, já as fêmeas têm

cromossomos sexuais diferentes ZW. Além disso, desde 1964 (PYERE & WIELS, 1995: 6-7) a existência de indivíduos "machos" tendo um cariótipo 44+XX foi provado, e mais tarde de "fêmeas" 44+XY, sendo que vários cariótipos diferentes do "normal" XX ou XY têm, em geral uma morfologia genital "normal": assim, existem mulheres XY, homens XX, como também hermafroditas XX. (PEYRE & WIELS, 1995:5)

Estas pesquisas ilustram a fragilidade da determinação biológica do sexo e da relação unívoca deste ao sexo social e propicia o debate sobre a multiplicidade de características sexuais e de gênero que marcam a materialidade do humano. Apesar disso, as mudanças nas mentalidades que se verifica atualmente em contraposição à determinação biológica do sexo é muito mais o resultado dos movimentos feministas do que do interesse da ciência em desmistificar os equívocos por ela criados em relação a esta questão.

Jean Piaget, por sua vez, ao discutir em seu livro *Le Jugement Moral Chez L'énfant* (1932) que o julgamento moral e o comportamento moral (heteronomia, justiça distributiva) são uma questão de desenvolvimento cognitivo, concluiu que estes comportamentos incluem e necessitam de maturação biológica de estruturas mentais, assim como da qualidade de interação da criança – do ser humano, portanto, com o seu meio, como desenvolvimento psicossocial. Segundo Piaget, com as estruturas mentais, a espécie humana apresenta geneticamente possibilidades que podem ou não se atualizar em função da solicitação e interação do indivíduo com o seu meio ambiente.

Em suas pesquisas Piaget não fez distinção entre os sexos e não destaca diferenças nos comportamentos observados em indivíduos do sexo masculino ou feminino que pudessem levar a conclusão de que os homens teriam um potencial cognitivo superior ao das mulheres.

Estudos mais recentes realizados por Colom & Espinosa (1999:1189-1195), contrariam a idéia de que a inteligência geral de homens (capacidade para resolver problemas) seja superior a das mulheres. Mesmo as diferenças que eram encontradas com relação às habilidades específicas vêm sofrendo questionamento, pois tais diferenças não encontram respaldo na biologia, ou seja, na constituição diferenciada da capacidade cognitiva entre homens e mulheres definida *a priori*, mas são o resultado de fatores culturais.

No final da década de 1980, por exemplo, Andrés-Pueyo & Zaro (1998:29-30) mencionam o estudo feito por pesquisadores alemães, no qual é mostrado que em um período de dez anos, as diferenças nas capacidades viso-espaciais, com relação ao sexo, diminuíram de um valor de d=0,67 para um valor d=0,40. Isto certamente se apóia em uma valorização/representação positiva do feminino.

As diferenças para menor em relação às mulheres podem ser explicitadas se considerarmos que nas sociedades com características patriarcais, as meninas são treinadas desde muito cedo a desempenharem o papel de mulher, limitando as suas capacidades de desenvolverem o pensamento operatório, sobretudo o abstrato. Assim, o "lar" e a "cozinha" acabam sendo o fundamento da imaturidade intelectual das mulheres. Todavia, se há algum atraso de desenvolvimento, este é, antes de tudo, de caráter sociológico e, em decorrência deste, psicológico.

A experiência das alunas pioneiras nos revela que no momento que meninas são levadas a responderem a uma realidade não familiar, reagem a ela ressignificando sujeitos e objetos segundo o seu repertório representacional, possibilitando a introdução de formas peculiares de representar o masculino e o feminino que, mesmo de forma lenta, vem desestabilizando o princípio do binarismo das relações sociais que "sustentam um discurso e uma ordem, marcados pela diferença sexual e suas características" (SWAIN, 2003:5)

A partir do momento em que mulheres passam a ter maior visibilidade nos espaços públicos e acesso à educação escolarizada, potenciais antes "adormecidos" são despertados e elas são levadas a desempenhar tarefas diversificadas em igualdade de condições com os homens.

Na área médica, a descoberta da pílula anticoncepcional permitiu às mulheres viver a sua sexualidade com mais liberdade, sem que a prática sexual significasse compromisso com a maternidade. As mulheres passam a contar, então, com a possibilidade de decidir se querem ou não ser mãe e qual o tamanho de sua prole.

Ao ter maior controle sobre a reprodução, as mulheres puderam, também, vislumbrar novas possibilidades de participação nos espaços públicos, rompendo os muros do mundo privado que muitas acreditavam ser o seu destino natural.

As ações dos movimentos feministas criando espaços de conscientização introduziram mudanças no imaginário social exercendo pressões no conjunto das instituições sociais, influenciando decisões políticas que favoreceram a participação das mulheres nos espaços escolares e no mercado de trabalho, muito embora essas inserções tenham ocorrido de forma diferenciada em relação aos homens, no que se refere tanto ao tipo de currículo desenvolvido nas escolas femininas quanto ao salário pago às empregadas/operárias.

Por muito tempo no Brasil, a educação das meninas se deu de forma diferenciada em relação à dos meninos. As meninas [...] "deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a construção do caráter"

(LOURO, 1997:446). Nesta linha de raciocínio Diva Muniz destaca a escola como um "locus privilegiado na constituição das identidades sexuais e de gênero [...] que regula, normaliza e inculca modelos de feminilidade, de masculinidade e de sexualidade heterossexual" (MUNIZ, 2005:77). Para isso todo um aparato pedagógico é tomado como instrumento para modelar os corpos em feminino e masculino "segundo padrões identitários construídos, a partir de uma lógica binária pela qual o ser humano é percebido sob uma perspectiva dualista (MUNIZ, 2005:78). No Colégio Militar de Brasília não foi diferente.

As emergentes manifestações sociais das minorias, que ganharam força após a 2ª Guerra Mundial e se intensificaram na década de 1960, fortaleceram os movimentos feministas, corroborando para imprimir uma maior visibilidade às mulheres, ampliando os seus lugares de fala e o debate sobre as desigualdades entre os sexos. (SWAIN, 2000:50; DESCARRIES, 2000:15). Desse modo, aos poucos, as mulheres foram ocupando espaços antes franqueados somente a homens, criando e vivenciando outras possibilidades de estarem no mundo além daquelas ditadas pela lógica binária universal, que estabelece papéis definidos para homens e mulheres como sujeitos universais – o homem, como sinônimo do humano e a mulher, como especificidade.

Estas novas experiências, todavia, não significaram a sua afirmação no espaço público e o reconhecimento do seu potencial de trabalho, pois continuaram recebendo salários inferiores aos dos homens e a ocuparem posições subalternas na hierarquia institucional. Isto sem falar na violência simbólica e material contra as mulheres. No Exército, mesmo não havendo distinção em termos salariais, às mulheres é vetado o acesso aos postos mais graduados, como vimos.

Guacira Louro (2003:17) observa que a invisibilidade das mulheres é o efeito de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera privada como o domínio do "mundo feminino", logo, desvalorizado. A representação do espaço doméstico como o verdadeiro universo das mulheres apaga da história e da memória social a atuação política das mulheres nas diferentes dimensões do social, naturalizando um feminino em torno da casa e da família. Uma história androcêntrica faz dos corpos femininos seres ausentes do trabalho, da criatividade, do simbólico e esta violência faz da história um espaço reservado para as evoluções masculinas. De fato, os indícios discursivos e imagéticos nos mostram mulheres ativas em todos os setores, ao longo do tempo.

Se por um lado os movimentos feministas anteriores à década de 1960 instigaram debates sobre a questão das mulheres, mostrando sua participação política e econômica, por

outro não conseguiram romper com o pensamento sexista onde "a mulher é o oposto, 'o outro' do homem: ela é o não homem, o homem a quem falta algo" (BEAUVOIR, 1949)

1.3- Teorias Feministas e Visibilidade das Mulheres

As teorias feministas fundamentaram análises críticas sobre a condição das mulheres e sobre a construção dos processos de dominação que as colocaram em posição de inferioridade em relação aos homens. Assim, puseram em evidência os mecanismos patriarcais que localizaram homens e mulheres em espaços distintos e valorizaram esses espaços também de formas distintas, estabelecendo hierarquias, tomando os homens como a referência positiva, essencializando papéis masculinos e femininos em função do sexo biológico, produzindo e difundindo esses saberes como parte da natureza humana, a que cada indivíduo deveria se sujeitar[17].

No campo da história, iniciou-se uma história das mulheres tomando como objeto não apenas a presença e atuação político-social das mulheres, mas a própria construção do feminino, voltada a temáticas nunca abordadas e que contrariavam o modelo tradicional.

Apesar das primeiras reflexões sobre a "história das mulheres" terem se desenvolvido no campo da História Social, de forte inspiração marxista, a partir da década de 1980 observa-se por parte das teóricas feministas um movimento de aproximação das questões das mulheres à cultura, isto porque o modelo marxista de análise histórica sujeitava a identidade do indivíduo à estrutura social, segundo uma perspectiva determinista, negando o poder da subjetividade do ser humano e a possibilidade da multiplicidade identitária. (RAGO, 1995:88).

Essa mudança de enfoque teórico permitiu que as diferenças sexuais fossem pensadas como construções culturais, destacando os processos de simbolização e representação, como também investiu em uma melhor compreensão do processo de subjetivação[18] , ou seja, da constituição do "eu". (BARRET, 1999:112)

Segundo Tânia Navarro Swain, "O 'eu' se torna possível enquanto sujeito através de

---

[17] Ver Colette Guillaumin (1978), Nicole-Caude Mathieu (1991), Linda Nicholson (1994), Moira Gatens (1996), Gayle Rubin (1975), Monique Wittig (1980), Michelle Perrot (s/d)

[18] Subjetivação: maneira através da qual as pessoas se orientam na vida social em relação aos códigos e se constituem como sujeitos sociais. (RAGO, 1995:31)

práticas e representações de 'mim'. Não preexiste à sua instituição" (2000:66-67). Logo, o que o sujeito sente interiormente, como age socialmente e como expressa sua sexualidade é o efeito de mecanismos de autodomesticação, segundo as práticas regulatórias do social/sexual.

Isto não significa que os sujeitos se constituem tal qual os mecanismos instituidores de sexo/gênero determinam, de modo a produzirem identidades universais, pois se por um lado estão imersos em uma malha discursiva instituidora de um modelo de relações humanas sexuadas, hierárquicas, assimétricas e profundamente injustas, por outro estão vivendo suas próprias experiências, a partir dos significados que dão a elas construindo saberes sobre si e sobre os outros.

Nos processos de subjetivação estão presentes, portanto, características individuais e sociais que nas práticas sociais são imbricadas por cada pessoa conformando o seu comportamento, a sua maneira de pensar e agir, a experiência que o constitui.

Esta nova maneira de representar as identidades questiona o entendimento da visão determinista que advoga a delimitação de papéis sociais como efeito de pressões econômicas e demográficas. Joan Scott, teórica feminista afirma que "[...] as identidades masculina e feminina são, em grande parte, determinadas culturalmente (e não produzidas somente por indivíduos ou coletividade)". (SCOTT, 1990:20)

Feministas como Joan Scott (1990), Teresa de Lauretis (1994), Judith Butler (2003) observam o jogo de poder presentes nas práticas sociais que se espalha em todo tecido social instituindo formas de pensamento, de comportamento de acordo com as condições de produção de cada época, estabelecendo o que pode ser dito como verdade, o certo e o errado, produzindo corpos, instituindo identidades.

Segundo Foucault

> [...] o conjunto de regras, em uma dada época e para uma sociedade determinada, definem os limites e as formas do dizível [...] quais são os enunciados destinados a não deixar traço? Quais são destinados, ao contrário, a entrar na memória dos homens (pela recitação ritual, a pedagogia, o ensino, a distração, ou a festa, a publicidade)? Quais são anotados para poder ser reutilizados e com que fins? (1954-1969:681)

Para este autor, a produção de discursos, é ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída mediante a adoção de procedimentos que têm por finalidade excluir e interditar saberes que as sociedades, nas suas relações de poder, julgam perigosos à ordem social desestabilizando o modelo de relações sociais/sexuais dadas como ideal. (FOUCAULT, 2004:8-9).

A identidade única que representou todas as mulheres como *a mulher* é efeito dessas relações de poder que criaram uma diferença binária no humano, tomando como referente o

masculino e estabelecendo, desta forma, a dominação de um sexo sobre outro.

A historiadora feminista, Tânia Navarro Swain (2002b:49) denuncia a redução do "nós" social a um binário "que cria em torno da norma um espaço ao mesmo tempo de rejeição e de inclusão" de seres definidos como homens e mulheres em função de um dado biológico tido como natural e um esquema de atribuições sociais a ele atrelado.

Este modo de construir os seres sexuados apaga o plural e o múltiplo do humano e cria uma noção de diferença com ênfase nos opostos, produzindo a "verdadeira" mulher e o "verdadeiro" homem, modelos a que todos devem se sujeitar para se encaixar na normalidade do social. Essa noção de diferença fazia-se presente na vida escolar de meninos e meninas do CMB, mesmo não havendo diferença normativa no que se refere à disciplina militar; pois ambos estavam sujeitos a um mesmo regulamento.

Contudo, havia uma preocupação em ensinar as meninas a se comportarem como meninas, no jeito de falar, de se sentar, de se vestir, de se relacionar com os colegas meninos. Do mesmo modo, os meninos também eram orientados a serem mais cuidadosos com a linguagem, não falarem palavrões, a serem mais delicados, a brincarem de forma menos agressiva, especialmente quando houvesse a participação de meninas.

Esta forma de classificação do humano pretende obrigar todos a serem identificados e a se identificar, desde o nascimento, como homens ou mulheres e a exercerem papéis sociais e sexuais dados como masculinos ou femininos, respectivamente. Aqueles que fogem desse esquema apresentando, por exemplo, órgão sexual feminino (mulher) e comportamento dado socialmente como masculino (jeito de andar, de se sentar, de falar, de se relacionar com outros, de brincar etc.) ou fugir ao modelo heterossexual no campo da sexualidade é visto como anormal, patológico, e por isso precisam ser tratados, para aprenderem a aceitar a condição de sexo e de gênero dada como natural.

Não podemos negar, todavia, que a inclusão das meninas no CMB produziu uma certa desordem no imaginário social, especialmente pela forma positiva como expressaram o seu desempenho escolar e disciplinar fugindo ao comportamento esperado em se tratando de mulheres, ou seja, em posição de inferioridade em relação aos homens.

A problematização sobre a construção de identidades sociais (todas elas, e não só as sexuais e de gênero) na produção acadêmica feminista colocou em evidência a presença das mulheres nos campos político e econômico, denunciou a discriminação a que as mulheres foram submetidas historicamente, analisando as formas de produção das desigualdades entre os sexos, a constituição das diferenças sexuais e o uso político dessas diferenças para produzir

desigualdades, exclusões e dominações nas relações entre os sexos.

Contrariando o postulado representacional e de imagens que povoam o universo discursivo e instituem regimes de verdades que supõem que todos os grupos sociais estão estabelecidos sobre uma base sexual/biológica, feministas como Gayle Rubin (1975:169-184) e Nicole-Claude Mathieu, (1991) criticam esse *a priori* construído pelo próprio discurso sexista da ciência como a "troca de mulheres" de Lévi-Strauss, ou a "inveja do pênis" de Freud, apontando para o processo de diferenciação sexual, o que desloca o dado, o "natural" da diferença dos sexos para serem construção social.

Para Rosi Braidotti essas *identidades nômades* (1998:30), transitórias, contingentes, que se formam e se transformam continuamente em suas condições de produção e imaginação escapariam ao processo instituidor do binário. Essas identidades passam, então a ser definidas historicamente, dependendo das tessituras culturais, e não biologicamente, como querem os discursos naturalizantes que instituem uma ordem social binária e hierárquica, com predominância de um sexo sobre o outro.

Apesar das análises e críticas feministas que apontam para a construção social da diferença dos sexos, muitas das representações que temos sobre a maneira como os indivíduos vivem e se relacionam são materializadas através da linguagem, dos discursos que as formam e ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações; são tomadas como sendo a realidade, o modelo padrão difundido através de práticas discursivas a qual todos devem se sujeitar no processo de socialização.

Essas práticas discursivas povoam o imaginário social de uma forma tão sutil que acabam sendo assimiladas como naturais, inquestionáveis, justificando uma suposta normalidade do social.

Como exemplo deste processo de naturalização de discursos, podemos citar a idéia de inadequação de mulheres ao Exército, com base em uma construção do gênero feminino (dócil, pacata, influenciável, frágil, emotiva) contrária às características de um militar (rude, determinado, forte, viril, racional). Do mesmo modo, podemos citar o impedimento de meninas estudarem nos colégios militares, justificado pela característica preparatória dessas instituições de ensino que desenvolvem um currículo onde algumas práticas militares se fazem presentes, tornando-as inadequadas ao sexo feminino.

Eni Orlandi (1990:14) afirma que "os discursos estabelecem uma história". E essa história constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo. Logo, a instituição de determinados discursos como verdades absolutas e imutáveis faz com que alguns sujeitos

históricos, como as mulheres, sejam apagadas ou inferiorizadas, assim como aqueles considerados desviantes do modelo instituído, como os homossexuais, tornando-se seres marcados, "abjetos" (BUTLER, 2001:155), "o outro" (BEAUVOIR, 1949). Assim, faz-se necessário "compreender os processos de significação" presentes na linguagem para detectar os mecanismos de produção das diferenças.

Em algumas das entrevistas realizadas com dirigentes, foi possível identificar a preocupação com a "novidade" que significou o ingresso de meninas no Colégio Militar de Brasília, em 1989, e o excesso de cuidado a elas dispensado. Em alguns momentos tais cuidados eram motivados pelo receio de que pudessem se machucar nas atividades de treinamento cívico-militar (idéia de fragilidade), de não suportarem a disciplina militar (exigências com relação ao cumprimento de horários, normas militares), ou ainda de apresentarem dificuldades no acompanhamento do programa curricular (desvalorização do potencial cognitivo das meninas), concepções estas que foram confrontadas pelo excelente desempenho escolar e disciplinar apresentado pelas meninas, com o passar do tempo.

Isto nos leva a refletir acerca das tentativas dos discursos históricos, jurídicos e científicos de manterem a categoria *mulheres* como natural, em instaurá-las em espaço concebido como privado, de forma pacífica, homogênea, como se essas características fossem resultado de um processo cultural lógico, de evolução social. Essas "verdades" foram e continuam sendo construídas, porque estão inseridas no campo do pensável e sob as condições de compreensão daqueles que as elaboram. São também difundidas nas práticas discursivas e não-discursivas instituidoras de gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas, produtoras de diferenças e desigualdades entre os sexos.

1.4- Teorias Feministas e Construção de Gênero

Os estudos feministas desenvolvidos especialmente no meio acadêmico, a partir de 1970, têm utilizado o conceito de **gênero** como categoria de análise histórica (SCOTT, 1990:5-22), para fazer referência ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, como elas são incorporadas às práticas sociais, através de processos de subjetivação e, consequentemente, ao processo histórico. (LOURO, 2003:22)

O uso do conceito de gênero tem como ponto favorável enfatizar o caráter fundamentalmente social e cultural das distinções baseadas no sexo, afastando o estigma da naturalização. Além disso, incorpora a dimensão das relações de poder como produtoras das hierarquizações entre os sexos e não como o resultado da natureza.

A problematização das relações de gênero estabelece a negação da existência de uma essência masculina ou feminina de caráter abstrato e universal apontando para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Isso significa que a feminilidade e a masculinidade são construídas, através das mais diversas instituições, em um processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que ocorre ao longo de nossas vidas. (MAYER, 2003:9-27).

Em outras palavras, o que normalmente é conceituado como homem e mulher não é produto do sexo biológico, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder, redes discursivas que se espalham por todas as instâncias sociais, produzindo comportamentos e assujeitando pessoas e grupos a uma dada realidade social, como também instituindo o sexo biológico como matriz de inteligibilidade social.

Segundo esta perspectiva de análise, a forma de instituição polarizada do gênero em feminino e masculino, tal qual acontece com o sexo–macho/homem, fêmea/mulher desconsidera as oscilações, contradições e fragilidades que marcam o dinamismo cultural e produzem modulações identitárias diferenciadas do modelo heterossexual.

Esta é uma questão que merece ser analisada com especial atenção nas instituições escolares, onde se percebe uma tendência de se estabelecer uma relação de gênero com base na constituição sexual, ou seja, para cada sexo são determinados papéis e comportamentos apropriados. Normalmente, atividades que exijam maior força física são dirigidas aos meninos, enquanto as meninas se ocupam de tarefas onde a coordenação motora fina são requeridas. Desde a pré-escola as crianças são ensinadas a agirem como meninos ou meninas, como se essa característica identitária fosse naturalmente definida no momento do nascimento (até antes disso com o avanço das ecografias), ao se constatar a presença do órgão sexual distintivo vulva/mulheres, pênis/homens.

Nos colégios militares tal situação se repete, provavelmente até com muito mais evidência, pois por ser uma instituição militar, há todo um esforço em transformar os recrutas em “verdadeiros soldados”, em “verdadeiros homens”. Nas organizações militares, sabe-se que comportamentos homossexuais são considerados desvios de conduta e por isso alvo de comentários pejorativos e de chacotas, podendo levar o “indivíduo desviante” a desistir da

carreira militar ou a esconder sua sexualidade, para não sofrer maiores pressões (D'ARAÚJO, 2004:439-459).

Os colégios militares são instituições educativas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, e, em virtude do seu caráter conservador, orientam a formação escolar segundo a idéia de que a humanidade é essencialmente binária, conduzindo alunos e alunas a assumirem papéis sociais e sexuais como dados *a priori*, como também ensinando-os a respeitarem as diferenças, não como efeito da formação cultural, mas como disfunção de um modelo ideal, naturalizado. É o caso de meninos que apresentam comportamentos afeminados e meninas com atitudes representadas como típicas do sexo masculino, seres "abjetos" que precisam receber atendimento adequado para "corrigirem" seus comportamentos e atitudes. Uma vez identificado o "problema", o Serviço de Orientação Educacional é acionado para tratar o "distúrbio", a "doença", haja vista a ocorrência de uma situação que escapa ao modelo heterossexual aceito socialmente.

Muito embora nos depoimentos das alunas pioneiras a questão da homossexualidade não tenha sido alvo de comentários mais enfáticos, esta questão foi e continua sendo tratada no CMB de forma reservada. No período alvo desta pesquisa (1989-1995) alunos identificados com comportamentos afeminados eram chamados à Seção de Orientação Educacional para conversar e, uma vez constatada a sua opção sexual, seus pais eram acionados. O fato de ser homossexual não constituía motivo para sua exclusão, mas regra geral os pais e o próprio aluno eram informados de que poderia haver reações adversas de outros alunos, principalmente, em virtude de manifestações homofóbicas, a menos que ele camuflasse a sua condição homossexual.

Aliás, esse comportamento de camuflagem da sexualidade tem sido uma questão recorrente dentro das Forças Armadas, como uma forma de militares homossexuais se livrarem da penalização imposta pelo Artigo 235 do Código Penal Militar (1969): [...] "Praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso, homossexual ou não, em lugar sujeito à administração pública, é passível de pena de detenção de seis meses a um ano.".

O homossexualismo no Exército é considerado "desvio de comportamento" e aqueles que são apanhados em flagrante praticando os tais "atos libidinosos" são submetidos a julgamento pelo Conselho de Justificação e quase sempre são afastados de suas atividades ou orientados a se desligarem da Força por agirem de forma "incompatível com a atividade militar."

Sendo os colégios militares instituições que preservam características preparatórias,

sondando vocações e modelando os comportamentos dos alunos e alunas segundo os princípios da tradição militar, obediência à hierarquia e à disciplina, é compreensível que a questão da homossexualidade, seus efeitos e conseqüências, também povoe o imaginário escolar; afinal de contas a escola não é um apêndice da sociedade, ela reflete em seu interior as influências e contradições dos discursos construídos e difundidos nas diferentes instâncias do social.

Com relação à homossexualidade feminina, há uma maior tolerância, talvez porque muitas formas de manifestação afetiva entre mulheres não sejam representadas como homossexuais. Foi o que revelou um dos dirigentes em seu depoimento:

> [...] Aqui tinha [...] Eu tava no banco e vi duas meninas de braços dados, uma cheirando o cangote da outra [...] Chamei o subtenente para ver [...] Aí levantaram, de braços dados, vieram conversando, foram até à capela. Aí o Subtenente acompanhou e as viu entrando na capela. Depois ele voltou e me falou "-Coronel, foi o beijo na boca mais bonito que eu já vi!"(risos) [...] Isso que eu estou te dizendo que é mais freqüente entre as mulheres [...] Você não vê entre os homens "- Ah, como você está lindo [...]", Você não vê isso! Mas entre as mulheres isso é comum: "-Querida você está linda!, O que você passou nos olhos? Que batom lindo?" Elas andam de braços dados [...] Isso aí não é o homossexualismo, isso é uma demonstração de gêneros, uma afetividade, uma expansividade [...] Você não vê um homem falando para um amigo dele "-Ah, eu amo você!' A mulher fala uma prá outra! Então esse [...] Essa tendência ou essa prática de quase [...] Não estou dizendo de chegar a relação de cama não [...] Entre as mulheres, ela é muito mais presente... porque isso aí é a socialização... E a socialização prá mim é sensorial [...] O interessante disso tudo é que quando o homossexualismo ocorre entre os meninos, rapidamente se sabe. Já com as meninas, não. Muitos dos comportamentos afetivos que elas têm umas com as outras são vistos como normais do relacionamento entre meninas. (CEL BARROS)

Neste depoimento vê-se que entre mulheres pode-se conceber afetividade, não sexualidade já que só existe sexo quando é heterossexual. Como analisa Colette Guillaumin (1979)," as mulheres não tem um sexo, elas são um sexo".

O Código Penal Militar, de tão antigo que é não reconhece a presença de mulheres nas Forças Armadas. É, portanto, todo ele direcionado para a questão masculina, para a presença masculina e é possível que não venha a tratar desse assunto nas suas reformulações futuras, especialmente porque a Constituição Brasileira em vigor proíbe qualquer tipo de discriminação, incluindo-se aqui o tratamento da homossexualidade como patológica. Mesmo assim, não há como afirmar se o preconceito ao homossexualismo será eliminado, até porque a sua manifestação pode continuar ocorrendo no plano simbólico, de forma velada, porém produtiva.

Nas sociedades ocidentais, o modelo heterossexual está tão cristalizado no imaginário social que qualquer possibilidade de emergência de modulações de comportamentos sexuais ou sociais que fujam à norma sexo/gênero (homem/masculino e mulher/feminino) é imediatamente confrontada com a exclusão e/ou o silenciamento do "outro" e a reiteração do

"modelo positivo" mediante o uso de normas regulatórias instituidoras do sexo segundo uma perspectiva polarizada e naturalizante. (RICH, 1981; WITTIG, 1980)

Analisando como se processam as práticas sociais em seu conjunto permeadas por discursos, investimentos econômicos e simbólicos, Foucault identificou poderes que gerenciam e produzem a sexualidade, destacando que a sociedade colocou em ação toda uma aparelhagem para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, investindo-o não somente em uma economia do prazer, mas também em um regime ordenado de saber, destacando a existência de *técnicas de poder* utilizadas para produzir seres humanos sexuados. (FOUCAULT, 1977: 16-17).

Assim, afirma Butler (2001:153-154), a categoria "sexo" é, desde o início, normativa. É parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, definindo os limites do permitido, estabelecendo diferenças, demarcando espaços, funcionando como um poder produtivo. Às meninas é permitido o ingresso nos colégios militares, mas não o acesso à Escola Preparatória de Cadetes do Exército - EsPCEx, pois esta atividade é mais "apropriada" aos homens em virtude de exigir comportamentos e atitudes de força, disciplina, autoridade, liderança e racionalidade, atributos estes normalmente associados ao sexo masculino.

Desse modo, "o 'sexo' passa a ser representado como um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo" (BUTLER, 2001:154). Não é, portanto, um dado natural, mas o efeito material da aplicação de normas regulatórias que são reiteradas no tempo e no espaço. Neste caso, o que nos interessa é verificar em como as normas regulatórias do CMB reproduz os gêneros com base no sexo biológico, já que a entrada das meninas, de alguma forma, desestabilizou os estereótipos correntes.

Teresa de Lauretis (1994:210) foi além na análise de Foucault, afirmando a existência de *tecnologias de gênero* que criam os corpos sexuados, difundindo imagens e papéis femininos e masculinos.

Para esta autora, as concepções de masculino e feminino, nos quais os seres humanos são classificados, formam em cada cultura um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais, de acordo com valores e hierarquias sociais. Mesmo sabendo que os significados podem variar de uma cultura para outra, qualquer sistema sexo-gênero está intimamente ligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. Assim, a construção cultural do sexo em gênero e a assimetria que caracteriza os sistemas de gênero conhecidos são entendidas como sendo sistematicamente ligados à organização social. (LAURETIS, 1994:212)

Segundo Tânia Navarro Swain (2000:57)

> Por meio da linguagem, da imagem, do vasto leque de discursos teóricos dos diferentes domínios disciplinares, de todo um aparato simbólico que designa, cria e institui lugares, o status, as performances dos indivíduos na sociedade, as "tecnologias de gênero" constroem uma realidade feita de representações e auto-representações, cristalizadas em normas sociais. As imagens que as constituem mostram mulheres sedutoras, belas, magras, e sobretudo mães, ou expressando seu desejo de sê-lo.

Assim, na instituição de corpos sexuados "cria-se ao mesmo tempo o *sistema sexo/gênero*, ou seja, "um aparelho semiótico, um construto sócio-cultural e um sistema de representações que designa identidades, valores e normas" (LAURETIS, 1994:212) que define o sujeito social a partir de seu sexo, "delimitando homens e mulheres em um esquema binário, heterossexual, reprodutor, 'natural', cercados por práticas que traduzem identidades incompletas, incorretas, incômodas" (SWAIN, 2000:59).

Neste sentido as tecnologias de gênero postas em ação pelo Exército revelam-se, em suas práticas discursivas, mecanismos normativos para regular a presença das meninas nos colégios militares e, ao mesmo tempo, cumprir a sua missão formadora, sem, contudo, descaracterizar a sua identidade institucional de caserna, alicerçada em princípios como hierarquia e disciplina.

A introdução de meninas nos colégios militares foi sem dúvida alguma um evento que gerou muita preocupação, especialmente ao Comando, conforme pôde ser constatado no depoimento do General Cordeiro[19], que dirigiu o CMB no biênio 1989-1991.

> [...] Para mim foi uma surpresa quando soube que seria comandante de um CM. Quando soube que as meninas entrariam no CM pra mim isso representou mais um desafio, porque tradicionalmente os CM só recebiam meninos eu mesmo sou ex-aluno do CMRJ, que é mais do que centenário, de modo que essa foi uma novidade e um desafio que nós tivemos que encarar e com satisfação pelo que podemos ver hoje em dias que deu tudo certo, né? Então, despertou preocupação porque nós não estávamos acostumados a lidar com menina, né? Toda a estrutura era para lidar com alunos, exceto as professoras [...] O ambiente era mais para lidar com meninos [...] No início fiquei preocupado porque como acabei de dizer nunca freqüentei colégio misto né? Então, a minha experiência de aluno, de cadete foi todo no ambiente masculino. Eu não tinha essa idéia de como era um colégio misto. Eu só tinha a experiência de ter uma filha e do meu ensino primário, que era muito remota e eu fiquei preocupado com o comportamento. Como é que os meninos iriam se comportar, a questão dos namoricos, porque as meninas amadurecem mais rápido que os meninos. (GEN CORDEIRO)

> [...] não existia no Exército o segmento feminino ainda, não existia mulheres no quadro. As meninas [...] foi uma "cunha" feminina que ingressou na instituição. Então as preocupações foram imediatas né? Conseguir monitor e instrutor que fosse mulher também. Como é que a gente ia lidar com determinados problemas que nós não estamos acostumados, o segmento masculino! Aí eu me lembrei que a PM do DF tinha o segmento feminino há bastante tempo. Aí eu fiz contato com o Cmt da PM do DF e ele me cedeu uma tenente [...] Elas me ajudaram muito, de maneira que tivemos que fazer também adaptações em banheiros, nas alas em que elas iriam ter aulas, chamada companhia. Tivemos que adaptar, colocar alguns banheiros femininos, com alguns requintes, né? Porque tem diferenças mesmo entre banheiros femininos

---

[19] Depoimento concedido pelo General Cordeiro em Junho de 2007.

> e masculinos, então tivemos que modificar também na educação física, onde fizemos algumas adaptações. (GEN CORDEIRO)

O depoimento do General Cordeiro revela a sua insegurança inicial em lidar com um corpo discente formado por meninos e meninas. Suas condições de imaginação só conseguem perceber "a diferença" entre meninas e meninos; esse estranhamento revela a perplexidade na construção da ordem no masculino, para o masculino. Percebidas como intrusas, forçando um caminho que não era seu, as meninas são uma "cunha" que penetram um mundo exclusivo. Aliás, a preocupação menor é manter a diferença, espaços separados, adaptações julgadas necessárias face a uma representação conservadora do feminino. Reconhece a diferença de comportamento entre meninos e meninas como algo inato e expressava preocupação na maneira como os alunos iriam abordá-las, já que nos relacionamentos interpessoais típicos de um quartel, os comportamentos se caracterizam pela rudeza, truculência e violência, postos como naturais.

A preocupação com a adequação das normas disciplinares e das dependências escolares eram tantas que um grupo de militares chegou a ser designado para fazer uma visita ao Colégio Marista de Brasília, que na época já proporcionava a co-educação dos sexos, para verificar os banheiros femininos, como expressou o Coronel Lisboa[20], na ocasião, Chefe da Divisão de Ensino do CMB.

> [...]Fomos lá para ver os banheiros [...] Nem perdemos tempo com aquilo! [...] Besteira! [...] nós vimos [...] E, não vimos nada de diferente! "-Ah, mas tem um espelho". Claro que tem que ter um espelho! Menina qualquer que seja a menina quer olhar a barra da saia prá ver se está boa, vai ou não vai? Vai olhar um sapato [...] Então tem que ter um espelho prás meninas, só [...] Menino não precisa de espelho [...] Quer dizer [...] Precisa também, mas se botarem lá vai ser "-Ahhhh, ohhhhh." Mas as meninas querem o espelho [...] Para elas passarem o batom [...] Vai proibir que a fardada passe batom? Seria ignorância isso! Então tem que por um espelho prá elas [...] Só isso! (CEL LISBOA)

Mais uma vez percebemos a marca da *diferença* explícita na fala dos dirigentes, como uma condição da natureza feminina, portanto inata, fixa, pronta para ser conhecida e reproduzida, afinal de contas, todas as meninas comportam-se de uma mesma forma, gostam de ver sua imagem refletida no espelho, preocupam-se com a estética, com a aparência. Trata-se de um discurso generalizante que impõe uma identidade pré-definida a meninas e meninos, cujo efeito é a recusa em rever padrões de comportamentos, de preferências, enfim, de refletir sobre uma ordem do mundo colocada como imutável.

Além das preocupações do corpo diretivo dos colégios militares (CM), essa experiência inédita atraía olhares de outras instâncias sociais. Havia um clima de expectativa muito

---

[20] Depoimento concedido por Geraldo Lisboa de Lima (CEL LISBOA) em março de 2007.

grande sobre como seriam os resultados dessa política, o que exigia a adoção de táticas de intervenção que pudessem acolher a diferença sem alterar a estrutura didática, pedagógica e disciplinar em vigor até aquela ocasião.

A pequena chamada da matéria publicada no jornal Correio Braziliense (1989) revela essa expectativa:

> NO COLÉGIO MILITAR, A NOVA ROTINA [Manchete]
>
> A centenária tradição do Colégio Militar será pela primeira vez quebrada amanhã, com a chegada de 50 meninas, estudantes da 5ª série, classificadas no primeiro exame de admissão feminino à instituição. A abertura de espaços a filhas de militares e civis, dentro do Colégio, cria expectativas e divide opiniões entre os meninos e as meninas – estas encaram tudo com seriedade e se mostram dispostas a competir de igual para igual (CORREIO BRAZILIENSE, 1989:1)

Na ocasião do ingresso das meninas e ao longo de sua trajetória nos colégios militares, não faltaram comentários sobre o comportamento que teriam em um ambiente tipicamente masculino. Manchetes jornalísticas como "A invasão das meninas - novidade agita os garotos do Colégio Militar" (JORNAL DO BRASIL, 1989:12), "Colégio Militar de Brasília menina (não) entra" (NE, 1989), "No Colégio Militar, a nova rotina" (CORREIO BRAZILIENSE, 1989:20), "O Charme das Meninas em Sintonia com a Disciplina Militar" (CCOMSEX, 1993:50); ou chamadas como "As meninas do CMB, uma vez mais, cativaram o público presente, combinando na dosagem exata, graça e marcialidade" (NE, 1991), "Graça, Elegância e Qualidade" - (NE, 1989)," quebrou-se um tabu dos colégios militares: o ingresso de meninas em seus bancos escolares" (VERDE OLIVA, 1994:16-18), "Aluna Pioneira chega ao Comando do Corpo de Alunos – a primeira mulher no comando do corpo de alunos de um Colégio Militar é de Brasília [...] Mas chegar até aí não foi fácil..." (JORNAL ESCOLAR DA APM/CMB, 1995:1); demonstra a existência de discursos e imagens do *ser mulher* construídos *a priori*, como se as mulheres já apresentassem uma performance fixa, naturalizada e que por essa razão teriam dificuldades para se integrar em um ambiente masculino, totalmente desconhecido. Essas representações se revelam em discursos como "por isso o seu empenho (das meninas) em encarar tudo com seriedade e disposição".

A desenvoltura como as meninas circularam no ambiente escolar, ocupando, desde o primeiro ano de acesso, posições destacadas da hierarquia escolar, chegando, inclusive, ao posto mais alto – Coronel-Aluna e Comandante do Batalhão Escolar, pode dar a impressão da ocorrência de deslocamentos nas formas de representá-las, permitindo a crítica às identidades fixas para mulheres e homens e a ressignificação de seus papéis sociais; todavia, apesar de atualmente a presença de meninas no Colégio Militar de Brasília (CMB) estar numericamente bem próxima à dos meninos, não há como negar a existência de mecanismos pedagógicos

construtores da diferença entre os sexos que estabelecem comportamentos "apropriados" para meninos e para meninas. Diariamente alunos e alunas são orientados quanto à forma correta de se sentar (meninas de pernas cruzadas), de falar, de andar, do asseio pessoal etc.

Todo esse cuidado com a inclusão de meninas nos CM denuncia a existência de uma imagem binária do social marcada pelo sistema sexo/gênero que se expressou no texto da Portaria nº 041/DEP, de 08 de novembro de 1988- Diretriz para Fundamentação Educacional do Novo Modelo de Colégio Militar, ao orientar os dirigentes a "Aproveitar o ambiente escolar, para valorizar o papel da mulher, na família e na sociedade, salientando a sua igualdade nos direitos e nos deveres de cidadão".

Embora não especificasse qual o papel da mulher na família e na sociedade, é fácil imaginar o significado desse papel se nos reportarmos ao fato de que nos colégios militares, até os dias atuais, meninas e meninos participam da instrução cívico militar – aprendem a marchar, conhecem as normas militares de hierarquia, disciplina, realizam testes de aptidão física, mas somente os meninos podem optar pela carreira militar inscrevendo-se no processo seletivo para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEx. Para que então as meninas estão sendo preparadas? Qual o sentido dessa aprendizagem preparatória se elas não poderão se formar oficiais combatentes senão a naturalização de papéis sociais e sexuais a um dado biológico chamado sexo?

Se por um lado a noção de *sistema sexo/gênero* permitiu o aprofundamento do debate sobre o conceito de gênero, entendendo-o como "o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais essas necessidades sexuais são satisfeitas" (NICHOLSON, 1999:3), o sexo biológico continuou e continua sendo o fator determinante sobre o qual os significados culturais são construídos.

Ao abrir as portas do CMB às meninas, aquilo que parecia ser um passo à frente na desconstrução da desigualdade, a partir desta recomendação expressa na Portaria citada, na prática refletiu a preocupação em manter e solidificar os papéis de gênero dados como naturalmente construídos, conceito este diferente do proposto por Linda Nicholson, para quem o gênero não se limita à personalidade e ao comportamento dos indivíduos inscritos no sexo masculino e feminino, mas incorpora as maneiras como o corpo é socialmente visto e construído, pois [...]"a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos de expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo". (NICHOLSON, 1999:14)

Donna Haraway (1995) entende por sua vez que os espaços sociais não são homogêneos e são marcados pelo gênero onde circulam sujeitos múltiplos, que nem sempre correspondem aos "padrões" ditados pela natureza. Por reconhecer tal multiplicidade dos sujeitos, rejeita qualquer saber homogeneizante e universalizante sobre os sujeitos sociais, propondo como prática do feminismo uma perspectiva parcial, o que ela denomina de "saberes localizados", para os quais o local de fala é explicitado. (HARAWAY, 1995:24)

Margareth Rago enfatiza "[...]a construção social e cultural das diferenças sexuais", pois as diferenças entre os universos masculino e feminino, como construtos sociais, são modelados "[...]não somente por determinações biológicas, mas sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente" (RAGO, 1998:96); logo, torna possível não somente o desvelar da atuação e construção do feminino, mas suas práticas no passado e no presente, em novas interpretações, impossíveis de serem imaginadas na ótica masculina.

Judith Butler (2003:24) também problematiza a relação do gênero ao sexo binário entendendo que tanto o gênero como o sexo, são construídos e não devem ser interpretados segundo o princípio da binaridade. Esta autora afirma que

> O gênero não deve ser meramente concebido como inscrição cultural de significados num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (JUDITH BUTLER, 2003:25)

Argumenta que os sexos em sua morfologia e constituição não são exclusivamente binários (casos de hermafroditismo cria uma outra condição), como também em virtude da possibilidade de multiplicidade de gêneros, pode ocorrer que indivíduos que aparentem características de caráter e personalidade, dadas como femininas ou masculinas, não apresentem o sexo "adequado". Isto pode acontecer devido à existência de um padrão de conformação dos corpos, reforçado pelos discursos científicos, que é tomado como natural e verdadeiro e que torna anormal e periférico todo e qualquer tipo de formação que seja contrária ao modelo normalmente aceito.

O desempenho das alunas pioneiras no CMB, como veremos, desfez preconceitos a respeito das incapacidades físicas e intelectuais das mulheres, de uma forma inquestionável, já que o destaque pode ser observado logo no primeiro ano de ingresso e se fez presente não somente ao longo dos sete anos em que essa primeira turma de meninas permaneceu no Colégio, mas até os dias atuais. Entretanto, seu aspecto "feminino" é a marca da diferença, fundamento da ordem patriarcal.

Para Judith Butler (2003:23)

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.

Segundo esta lógica interpretativa, tanto o sexo biológico quanto o sexo social seriam representados de formas múltiplas segundo uma escala de feminilidade e masculinidade que não tomaria como ponto de partida um órgão sexual, não havendo, portanto, garantia de que um ser que se torna mulher seja necessariamente fêmea.

A superação da lógica binária permite, assim, captar o sujeito feminino como constituído pela criação política de uma diferença sexual na materialidade das linguagens e das representações sociais engendradas na experiência de sexo social, raça, classe, etnia, religião, sexualidade, "Um sujeito não unificado, mas múltiplo e tão dividido como propenso a contradições". (DESCARRIES, 2000:31)

Ao analisar a inserção de meninas no Colégio Militar de Brasília à luz da perspectiva feminista abriu-se a possibilidade de verificar em que medida a implementação de tal política se preocupou com a demarcação de gêneros, de uma forma rígida, fundada no sexo biológico; se a importância dada ao biológico sofreu deslocamento dadas as práticas comuns a todos(as), como também a ocorrência de processos de assujeitamento e reação aos mecanismos políticos de construção dos gêneros.

Narrar a experiência das alunas pioneiras do CMB implicou a análise de documentos que de alguma forma contribuíram para explicitar como se deu a elaboração e implementação dessa nova política do ensino no Exército, além da coleta e análise de depoimentos dos principais atores desse processo – alunas, dirigentes, professores/as, instrutores e monitores/as, que se fizeram presentes no período compreendido entre 1989-1995.

1.5- Representações Sociais

Neste processo de análise, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, complementada pela abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Denise Jodelet e a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric, foram tomadas como referenciais.

A Teoria das Representações Sociais constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que teve origem no campo da Psicologia Social e que pretende entender como o

conhecimento é produzido no "universo consensual" (senso comum), como a realidade social é construída, levando-se em conta que o imaginário do grupo está presente no pensamento de cada indivíduo.

Segundo Denise Jodelet (2001:17) quando estamos no mundo temos necessidade de "saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações". O modo como pensamos não é exclusivamente nosso, mas o efeito dos significados sociais que são dados aos objetos/sujeitos nas nossas práticas sociais. Assim, em um mesmo grupo pode haver representações diferentes acerca do mesmo objeto. As representações, portanto, não são permanentes e nem homogêneas.

No processo de representação de um objeto, o sujeito pretende reproduzi-lo tal qual é dado, todavia essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto de valores. Neste processo de significação e ressignificação do objeto, a linguagem é o elemento mediador e acaba por circunscrevê-lo, arrastá-lo no fluxo de associações, impregnando-o de suas metáforas (MOSCOVICI, 1978:26).

Em outras palavras, ao penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo - no caso o CMB, as meninas/alunas/mulheres confrontaram-se a uma série de relacionamentos e articulações com outras imagens/representações que já faziam parte do repertório representacional anterior. Nesse intercâmbio de conhecimentos o objeto (meninas) tomado como novidade é ressignificado e sofre transformações. Assim, cada indivíduo atribuiu às meninas elementos de significação que permitiram refazê-los à sua maneira, de acordo com o seu contexto, de modo a torná-lo familiar, onde se fizeram presentes, simultaneamente, os processos de *objetivação* e *ancoragem.*

A objetivação consiste em uma "[...] operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível o conceito abstrato, materializando a palavra" (JODELET, 1984). Segundo Moscovici (1984) "[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem".

A ancoragem por sua vez consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas. (JODELET, 1984). Moscovici (1984) destaca que ancorar é classificar e denominar "[...]coisas que não são classificadas nem denominadas,

são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras".

Segundo Abric (1988:64) as representações sociais são "[...]produto e processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real em que é confrontado e lhe atribui uma significação específica".

Assim,

> A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças, de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), e pelo sistema social e ideológico no qual ele está integrado. (ABRIC, 1988:64).

Toda representação está organizada em torno de um *núcleo central,* o núcleo estruturante responsável por duas funções essenciais: a) uma função geradora: é o elemento mediante o qual se cria, se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação, dando a eles um sentido, um valor; b) uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem, entre eles, os elementos da representação, sendo que esse elemento principal é o elemento unificador e estabilizador da representação social. O núcleo central tem a finalidade de "contaminar" todos os significados de uma representação social. É o elemento conservador do pensamento e que sempre será evocado para justificar um comportamento realizado ou um objetivo a ser concretizado. (ABRIC, 2001:20).

O *núcleo central* exerce uma pressão tão forte na tentativa de conservar uma representação, que acaba por construir saberes com características totalizantes e universais, desconsiderando, no caso, as diferenças entre as mulheres (de raça, etnia, gênero, religião) - todas as mulheres nasceram para casar, ter filhos, educá-los, servir a sua casa, pois é essa a sua natureza. Desse modo, o "ser mulher" ou "ser aluna de colégio militar" corre o risco de ser essencializado e naturalizado, com base em um dado biológico, em que ela (mulher/aluna) é definida como sujeito único, relativizando o seu papel social, construindo comportamentos condizentes a uma função social determinada *a priori*, aplicada a todas as mulheres/alunas, além de estabelecer hierarquias entre os sexos.

Seria a presença de meninas nos colégios militares associada diretamente aos significados dados ao núcleo central do que é "ser mulher", relacionando sua imagem à docilidade, meiguice, fragilidade, insegurança (...) e à sua função biológica de gerar filhos, esta última representação inclusive, determinando as demais e outras como ser esposa, cuidar do lar, papéis estes associados à maternidade? Este foi um dos aspectos analisados no Capítulo V desta pesquisa.

A Teoria do Núcleo Central difundida por Abric foi complementada por Flament (2001), que propôs além do *núcleo central* a existência de *elementos periféricos* circundando-o, com a finalidade de preservá-lo. Ao contrário do núcleo central, os elementos periféricos são plásticos, móveis, flexíveis e por isso podem sofrer mudança, podem maquiar determinadas representações sociais sem, contudo, transformá-las por completo. Desse modo, a transformação de uma representação social se opera na maioria dos casos mediante a transformação de seus elementos periféricos: mudanças de posições, novas interpretações, integração condicional de elementos contraditórios. Alguns elementos foram identificados na documentação selecionada.

A instituição escolar de um modo geral tem por característica o desenvolvimento de ações distintivas entre os sujeitos incumbindo-se de separá-los, conformá-los, destiná-los a espaços pré-definidos. Esta forma de funcionamento, como afirma Guacira Louro

> Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição quanto à sua organização curricular, espaço físico, composição docente, regulamentos, avaliações, com o fim de "garantir – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2003:57)

No caso específico do Colégio Militar de Brasília, procurei detectar as formas de inserção das meninas. De que forma modificaram a instituição e suas representações? Teriam elas transformado suas auto-representações?

No CMB tudo "transpirava" masculino: organização do mobiliário, banheiros ainda não totalmente adaptados, imagens e esculturas de heróis de guerra (só homens), professores, instrutores e monitores, na sua maioria homens, modelo do uniforme (adaptado do masculino) preocupado em "esconder" as formas corporais femininas, o tom de voz usado nas aulas e nas instruções cívico-militares, os gestos e posturas corporais cobrados nas salas de aula e nas solenidades cívicas, como as Formaturas, as práticas esportivas, o corte de cabelo etc. Todas essas imagens, discursos, sensações foram significados e ressignificados pelas alunas pioneiras em seu processo de subjetivação, e por seus colegas, professores, dirigentes. Nas entrevistas realizadas procurei detectar esses aspectos, como mostram os Capítulos IV e V.

Certamente a disciplina militar incorporada ao trabalho pedagógico contribuiu para o processo de "fabricação" de modelos constitutivos de corpos, pois "ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício "[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona de maneira calculada, mas permanente" (FOUCAULT, 1977:153), como se introduziu a constituição da diferença entre os sexos.

Este poder, complementa Guacira Louro (2003:63), é muito mais visível nas práticas rotineiras e comuns, nos gestos e palavras banalizadas do que na leitura de leis e decretos, ou seja, é na prática social, no cotidiano escolar que ele se manifesta.

O poder disciplinar agiu sobre as meninas, mas ao mesmo tempo foi por elas questionado e em alguns casos transformado, introduzindo novos significados a situações antes dadas como estáveis e até mesmo imutáveis como foi o caso de meninas desfilarem portando fuzis ou tocando trombone na banda marcial, quando já se encontravam no ensino médio.

Quanto à coleta de depoimentos, foi utilizada a história oral (MEIHY, 2005) enquanto técnica de registro de experiência vivencial de alguns atores que estavam presentes, quando as alunas pioneiras ingressaram no CMB e que acompanharam todo processo de integração destas ao ambiente militar[21].

A história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. Neste sentido, ela mantém um vínculo importante com a construção seletiva da memória, que passa a ser um suporte para as narrativas de eventos passados, registrados em forma de depoimentos gravados em aparelho eletrônico e transformados em textos escritos[22].

Todos os relatos contidos nos textos oficiais selecionados como fontes de consulta, transcrição dos depoimentos e respostas subjetivas do questionário de caracterização geral foram analisados segundo a perspectiva metodológica proposta pela Análise de Discurso, visando detectar matrizes discursivas que expõem o processo de inserção do feminino num mundo marcado pelos traços socialmente definidos como masculino, no período definido como corte da pesquisa (1989-1995). Como as meninas foram representadas e se auto-representaram nessa instituição? Que diferenças políticas foram criadas para significar o feminino? Que valores e representações aí aparecem? O que poderia ser considerado núcleo central das representações sociais neste caso?

---

[21] História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma *história do tempo presente* e também reconhecida como *história viva*. (MEIHY, 2005:17)

[22] A realização desta etapa da pesquisa implicou na elaboração preliminar de um roteiro de entrevistas específico para cada grupo de depoentes, para orientar a coleta de informações que mais se aproximasse da experiência de cada um(a). Assim, foi elaborado um roteiro destinado aos seguintes atores do processo: alunas pioneiras; Comandante do CMB em 1989 (data de ingresso); Chefes da Divisão de Ensino em 1989 e 1995, professores/as que acompanharam o ingresso das meninas no CMB na 5ª série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio; instrutores e monitores/as que estiveram presentes no CMB pelo menos nos três primeiros anos do ingresso de meninas. A coleta de depoimentos totalizou mais de trinta e duas horas de gravação.

A Análise de discurso entende que os textos, sejam eles orais ou escritos, são discursos feitos por alguém sobre alguma coisa. São, portanto, palavras em movimento, práticas sociais, mediação entre os sujeitos e a realidade natural e social. Logo, todo discurso é uma construção social, não é feito por um único indivíduo, e só pode ser interpretado de forma crítica, considerando suas condições de produção.

Análise de Discurso é uma prática e um campo da lingüística e da comunicação, especializado em analisar construções ideológicas presentes num texto. O texto, por sua vez, é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico da Análise de Discurso. (MANGUENEAU, 1997; ORLANDI, 2003; SPINK, 2004)

Trabalhando a relação língua-discurso-ideologia, a Análise de Discurso procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo (ORLANDI, 2003:19). Os textos têm materialidade simbólica própria e significativa. Logo, os sentidos não estão nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem somente das intenções dos sujeitos. Assim, a linguagem se materializa na ideologia e a ideologia se manifesta na forma de significação dos indivíduos, explicitada nos discursos que constroem e difundem (ORLANDI, 2003: 38). É neste sentido que as fontes exprimem as práticas políticas na época e lugar considerados.

Tudo aquilo que os sujeitos dizem está inscrito em uma *formação discursiva*[23] e isto justifica o princípio de que as palavras não têm sentido nelas mesmas. Desse modo, os sentidos sempre são definidos/determinados ideologicamente e é na relação dos sujeitos com a história, com a língua e com os sentidos que se dá o processo de subjetivação. (ORLANDI, 2003:43)

Dentro desta perspectiva, na análise dos textos (documentos/depoimentos) a atenção não se volta aos seus aspectos formais, mas às suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o esquecimento, a falha, o equívoco. Buscou-se o entendimento do funcionamento do discurso, ou seja, não "o que ele é", mas o "como ele é dito, quem diz e em que circunstância" (ORLANDI, 2003:18).

Para melhor explicitar como o discurso funciona, Eni Orlandi (2003:86) destaca de

---

[23] Formação Discursiva pode ser definida como conjunto de atitudes e representações que compõem as formações ideológicas. Não são, portanto, nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras; assim, as palavras (discursos) mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. (ORLANDI, 1988:18)

maneira didática três modos como ele se manifesta:

a) Discurso Autoritário, que é um tipo de discurso em que a polissemia é contida (evitada). Neste caso, o locutor se coloca como agente exclusivo e a relação com o interlocutor é apagada, evitando a possibilidade de outras interpretações senão aquela que ele pretende produzir;

b) Discurso Polêmico, que é o tipo de discurso em que a polissemia é controlada. Neste caso o referente é disputado pelos interlocutores permitindo o estabelecimento de uma relação de tensão e disputa.

c) Discurso Lúdico: que é um tipo de discurso em que a polissemia é aberta permitindo múltiplas interpretações e com isso rupturas no processo de significação, ou seja, o deslocamento do já dito em novas formas de significação.

No cotidiano escolar das alunas pioneiras do CMB os três tipos de discursos se fizeram presentes. O discurso autoritário pôde ser identificado nas normas regulamentares do CMB em que estão dispostas as tradições do Exército que devem ser preservadas de modo a reproduzir atitudes e comportamentos aceitáveis dentro da instituição fundados no respeito à hierarquia e à disciplina militar (maneira correta do uso dos uniformes, cumprimento dos horários de atividades, obrigatoriedade de participação nas Formaturas, freqüência nos desfiles escolares, uso de continência na presença de superiores militares etc.).

Discursos relacionados à caracterização de alunos e alunas segundo uma conformação unívoca entre sexo biológico e sexo social podem ser tomados como um exemplo de discurso polêmico. Por mais que no ambiente escolar militar as representações sociais que normalmente se manifestam se relacionam ao modelo heterossexual e ao atrelamento de comportamentos femininos e masculinos diretamente associados ao sexo biológico, foram identificados momentos em que foi possível às alunas se expressarem sobre questões dessa natureza, seja para reforçar representações binárias naturalizadas (quando usam, por exemplo, a cólica menstrual como elemento reforçador da imagem de fragilidade da mulher, para justificar ausência nas aulas de educação física), seja para instituir um contra-discurso que pudesse abalar estruturas representacionais cristalizadas da relação sexo/gênero (quando assimilam as orientações de apresentação da Ordem Unida e conseguem sagrar-se o melhor Batalhão- melhor organização, melhor disposição, melhor marcha - nas formaturas escolares), em atividades antes só executadas por homens.

Muitos discursos que circularam nos diversos setores do CMB sobre o acesso de meninas nos colégios militares foram alvo de múltiplas significações (discurso lúdico), como

é o caso das capacidades cognitivas das meninas quando comparadas às dos meninos. Havia quem achasse que as meninas teriam dificuldades em acompanhar o programa curricular do colégio, considerado exigente na área de ciências exatas. Outros consideravam esse fato irrelevante, até mesmo pelas experiências observadas em outras escolas com clientela mista. O mesmo pode ser dito em relação à capacidade de as meninas se adaptarem ao modelo disciplinar dos CM, a resistência física para participar das instruções militares, formaturas, desfiles, atividades físicas, por acharem que meninas são frágeis para suportar atividades onde fosse exigido grande esforço.

A forma como a disciplina em sala de aula poderia ser afetada após o ingresso de meninas também era alvo de interpretações múltiplas. Havia aqueles que acreditavam que a presença de meninas nas salas de aula e no colégio faria com que os alunos adotassem comportamentos mais comedidos, abandonando o uso de expressões inadequadas, refinando o seu comportamento. Outros não eram adeptos da mesma opinião, achando que o contato de meninos e meninas não tornaria o comportamento dos meninos melhor.

Não importa qual seja a posição defendida pelos interlocutores, o que fica claro é que as representações sociais identificadas nesses discursos (documentos, depoimentos) compuseram a trama das experiências subjetivas das alunas pioneiras e do corpo discente/docente em geral.

Os dizeres (discursos), independentemente da forma como se materializam,

> [...] não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma maneira presentes no mundo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem que apreender (ORLANDI, 2003:30),

relacionando o dizer com sua exterioridade. Esses sentidos têm a ver com o que é dito naquele momento, o que é dito em outros lugares como também com aquilo que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi[24]. Assim, todo discurso se delineia na relação com dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

"As palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis e é desse modo que a história se faz presente na língua" (ORLANDI, 2003:67). Daí porque os textos não poderem ser tomados apenas como documentos, mas devem ser analisados como monumentos, porque são construídos, nos quais se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras.

---

[24] Eni Orlandi (2003:32-33) explicita o funcionamento do discurso estabelecendo a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. Segundo esta autora, há uma relação entre o já-dito (interdiscurso) e o que se está dizendo (intradiscurso), ou em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Assim, todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

Segundo Foucault (2004:8)

> Em toda sociedade a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Destaca, ainda que o estabelecimento do discurso que deve ser veiculado na sociedade em um determinado momento histórico se dá através da adoção de procedimentos de exclusão e interdição (FOUCAULT, 2004:9-20).

Isto explica o porquê de o discurso estar longe de ser um elemento transparente e neutro, pois ele estará sempre sujeito às interdições que revelam sua ligação com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 2004:10), construindo verdades arbitrárias que se organizam em torno de contingências históricas, modificáveis e em constante deslocamento, sustentadas por um sistema de instituições que as impõem e as reconduzem, que se exercem com pressões e violência.

No CMB, por exemplo, o acesso de meninas trouxe para a administração do Exército a preocupação de que a presença delas pudesse produzir conseqüências indesejáveis, no que se refere aos relacionamentos afetivos, que poderiam ser coibidos, mas não evitados. Gravidez, por exemplo, era um assunto só tratado nas aulas de Biologia e assim mesmo com bastante comedimento. Em um ambiente como esse, a possibilidade de aparecimento de uma aluna grávida era assunto reservado e imaginava-se que tal ocorrência tornaria intolerável a permanência desta no colégio, provavelmente porque tal experiência poderia ser interpretada como um "mau exemplo" para o grupo como um todo.

Ao analisar o processo de produção e difusão dos discursos relativos aos procedimentos, preocupações, cuidados, orientações a serem considerados pelos/as professore/as monitores/as e alunos no trato das meninas, o imaginário assume um papel importante na medida em que revitaliza e ressignifica conteúdos, imagens, forjando sentidos e identidades.

> O imaginário, através das mais diferentes linguagens, atua como um vigoroso caudal e que atravessa obliquamente as formações sociais; penetrando todos seus meandros, em todos os níveis, todas as classes sociais – inter-classes – modulando conjuntos/pacotes de relações sociais hegemônicas, cuja duração compreende maior ou menor lapso de tempo. (SWAIN, 1994:49).

Assim, os bens simbólicos produzidos pelo imaginário são objetos de luta, disputa social, em todos os níveis onde se manifestam as relações de poder, ou seja, percorrem toda a trama do tecido social e se fortalecem, tornando-se hegemônicos mediante o uso de "práticas regulatórias" – "[...] um conjunto de procedimentos reguladores para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (FOUCAULT, 1979:14),

estabelecendo uma rede de dispositivos ou mecanismos de produção de "verdades" dos quais ninguém escapa. (FOUCAULT, 1979:180)

Ao nascer, as crianças são introduzidas em um mundo que já está estruturado por representações sociais construídas pelos sujeitos, levando-as a ocupar um lugar em um conjunto de relações e práticas sociais. Isso significa que a força da categorização nas representações de gênero que circulam em torno das crianças é o forte no desenvolvimento de identidades sociais específicas. Desse modo, desde os seus dias mais remotos (intra-uterinos), as crianças são construídas como um ser com gênero por aqueles que se encontram a sua volta, agindo em relação a elas à luz dessa construção.

Esse processo de construção do gênero das crianças é efetivado mediante adoção de discursos veiculados nos diferentes espaços sociais (família, igreja, escola, clube, grupos) como "verdades", porque são evocados por pessoas idealizadas pelas crianças como "modelos de autoridade": é o caso da mãe, do pai, da professora, do professor, do sacerdote, da avó, do avô, dentre outros, que exercem sobre elas um poder regulador, ditando as normas de convivência aceitáveis socialmente, definindo o certo e o errado, corrigindo comportamentos indesejáveis, aplicando premiações e punições, levando-as a, gradativamente, identificar sua posição dentro de um espaço social organizado por essas representações de gênero, através das quais elas adquirirão uma identidade que lhes permitirá situar-se no mundo social.

Ao ingressarem no CMB as alunas pioneiras já traziam consigo toda uma experiência de gênero, resultado das suas relações sociais na família, nas escolas que freqüentaram ou em outros espaços sociais dos quais participavam. Estudar no CMB representaria uma experiência a mais que se somaria às anteriores, cujo impacto seria percebido por cada uma delas de forma peculiar.

Novos poderes seriam experimentados por esse grupo de alunas e novas significações seriam produzidas influenciando o seu processo de subjetivação, como também provocando rupturas nos modelos representacionais de gênero manifestos na instituição escolar. É esse o foco deste trabalho – analisar o processo de construção da subjetivação das meninas que integraram a turma pioneira, as formas como elas se auto-representaram e como foram representadas no Colégio Militar de Brasília.

Nesta perspectiva, o poder deve ser percebido em sua dimensão construtora, e em suas inúmeras formas de manifestação estratégica, nos vários momentos e lugares da vida social. Isto tornou possível analisar um dado acontecimento histórico (o ingresso das meninas no CMB) a partir dos saberes veiculados em uma determinada época (1989-1995), investigando

em que condições determinados discursos puderam ser veiculados, desvelando as práticas dos agentes sociais, refletindo sobre como os discursos são criados e reproduzidos e, em última análise, qual o uso político desses discursos na produção de desigualdades.

CAPÍTULO II – JOVEM CASA DE VELHAS TRADIÇÕES

Colégio Militar de Brasília[25]
"Jovem Casa de Velhas Tradições".
Com este verso heróico decassílabo,
Então te batizei quando nasceste,
Porque eras, de fato, o mais noviço,
Dos Colégios Militares existentes,
Projetado pra ser maior que todos
E para honrar uma fiel herança.

O Imperial Colégio Militar
Foi criado no século dezenove
Pelo Ilustre Ministro Tomás Coelho,
Sob os olhos atentos de D. Pedro,
Nosso segundo e culto imperador,
Pra prover a educação dos filhos
Dos heróis que tombaram nas batalhas
Da guerra no sangrento Paraguai,
Em registro formal, perante a História,
Da gratidão da Pátria comovida.

O epíteto também serviu aos outros
De ulterior criação Brasil em fora,
Embora mais modestos no tamanho,
Consútil talagarça de um Sistema
Que veio pra ficar, como bússola,
A nortear vindouras gerações.

Da Capital Federal tu irradias,
Como um fanal, luzermas de esperança,
Confirmando a Missão que recebeste,
Qual destino a cumprir inexorável,
Não mais ligado apenas à caserna,
Mas também abrigando outro universo,
Egresso de concurso igualitário.
E assim vais, na cadência do teu passo,
Construindo o Brasil dos nossos sonhos.

Foi com a expressão "Jovem casa de velhas tradições" que o Coronel Cleverson da Silva Gomes designou o Colégio Militar de Brasília (CMB), no seu primeiro ano de

[25] O autor desta poesia publicada no informativo interno do CMB, O Garança, edição especial, nº 74, Ano X, de 31 de outubro de 2007, é o Coronel/Professor Cleverson da Silva Gomes, ex-aluno 239 do Colégio Militar do Rio de Janeiro, de 1943 a 1949 e que integrou a primeira equipe de professores militares do CMB em 1979, ministrando aulas de Língua Portuguesa. É autor da expressão que designa o Colégio Militar de Brasília – Jovem Casa de Velhas Tradições, desde 1981. A expressão foi criada para caracterizar o CMB em um volante comemorativo da Loteria Esportiva e de um bilhete da Loteria Federal, marcando o terceiro ano de funcionamento do colégio. Coronel Cleverson faleceu em Janeiro de 2008.

funcionamento, em 1979[26], colocando em destaque sua função assistencial e apontando-o como baluarte de uma proposta de educação capaz de orientar as futuras gerações, tendo em vista a construção de um "Brasil dos nossos sonhos". Sonhos estes traduzidos na instituição Exército como a organização de uma sociedade ordeira, harmônica e comprometida com o crescimento econômico, com a geração de riquezas que pudesse propiciar o bem estar social. Neste texto, o Exército afirma-se como instituição-modelo, formadora da juventude brasileira em geral, cujos valores são identificados à Pátria, pensada segundo o ponto de vista da organização militar.

A letra do hino-poema apóia-se na tradição, na história do Brasil, colocando em destaque a Guerra do Paraguai, a figura do Imperador e personalidades que marcaram a história do Exército, como é o caso de Tomás Coelho[27], exemplos de formação intelectual ("nosso segundo e culto imperador") caráter, heroísmo e patriotismo que devem se fazer presentes na formação dos alunos de um Colégio Militar.

Chama a atenção o trecho que faz referência aos egressos do CMB, como não exclusivos da "família militar", que ingressam no colégio via Concurso de Admissão "igualitário", quando na realidade, naquele momento, fazia distinção de sexo, uma vez que o acesso só era permitido a meninos. A ausência de mulheres no meio militar parecia ser representada como algo natural e por isso a expressão "igualitário" não poderia ser interpretada segundo uma perspectiva de gênero, dando a entender ser impossível pensar o Exército sem relacioná-lo diretamente ao universo masculino.

Paradoxalmente, o ano de 1979 marca, também, o fim do período conhecido como "milagre econômico", revelando os efeitos do enfraquecimento do Governo Militar instaurado em 1964.

Criado com a finalidade de ser o espaço piloto para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, de onde sairiam idéias visando a otimização do ensino, tendo em vista a formação de novas lideranças, seja no meio civil, seja no meio militar, o Colégio Militar de

---

[26] Através do Decreto nº 81248, de 23 de janeiro de 1978, no governo do General do Exército Ernesto Geisel foi decretada a criação do Colégio Militar de Brasília, com sede na Capital Federal e em 5 de março de 1979 é realizada a abertura do ano letivo daquele ano (REVISTA DO CMB, 1991). O primeiro Colégio Militar, todavia, foi criado pelo Decreto Imperial nº 10.202, de 09 de Março de 1889 com o nome de Imperial Colégio Militar, hoje Colégio Militar do Rio de Janeiro.

[27] É comum os colégios militares serem chamados de "Casa de Tomaz Coelho", como uma forma de reconhecimento aos esforços desprendidos pelo Ministro da Guerra, empenhando-se na criação do primeiro Colégio Militar, "tornando realidade o sonho outrora acalentado por Caxias". (AMARANTE & CASTRO. Do Colégio Militar do Imperador ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Revista do Exército Brasileiro, Vol. 135. 4º Quadrimestre. Brasília. 1998. p.31-35).

Brasília (CMB) passou a abrigar uma clientela formada, em sua maioria, por dependentes de militares transferidos para Brasília, onde a cúpula do governo militar se instalou e de onde as decisões políticas seriam tomadas nas diferentes áreas da administração do Estado Brasileiro.

Assim como Brasília, que foi criada para ser a "capital da esperança", como bem expressa o seu hino, esperava-se que o CMB se constituísse no "farol", no guia, na "bússola" a orientar o melhor caminho a seguir no cumprimento do seu papel preparatório e assistencial àqueles por ele assistidos, de modo a incutir-lhes um certo tipo de educação reforçadora da função política e social do governo militar para a promoção da estabilidade e do bem estar da população.

O editorial publicado na primeira edição da Revista do Colégio Militar de Brasília, em 1979, nos dá uma idéia de como a crise política era significada no meio militar e o que se esperava da instituição escolar enquanto espaço de formação para a cidadania. Uma cidadania calcada em valores cultuados na vida castrense, fundada na disciplina militar, na obediência às leis, respeito à hierarquia, na camaradagem, amor ao próximo e no patriotismo.

> Ontem, quando nuvens negras da indiferença nublavam as coisas sagradas da nacionalidade; quando, sem aproveitamento dos lídimos exemplos deixados por José do Patrocínio, José Bonifácio e Benjamin Constant que fizeram, respectivamente, a Abolição da Escravatura, a Independência e a República pelo crivo intelectual de suas penas, se faziam conquistas à custa de depredações; quando num completo desrespeito à autoridade, à ordem, à tranquilidade, atiravam-se estudantes contra policiais, na intenção tumultuada de reivindicar reformas que, ainda que algumas vezes justas, traziam no processo reivindicatório um conteúdo anarquista e subversivo; quando tudo isso ocorria deparava-nos com essa realidade que é o Colégio Militar.
>
> Aqui, ontem como hoje, o livro e o sabre se ombreiam.
>
> Jovens estudantes, fardados, empunham a bandeira da ordem, do respeito, do civismo, da intelectualidade e com o sabre a defendem.
>
> [...] Os jovens estudantes, parte integrante de um admirável centro de inteligência, de cultura e de patriotismo, têm, nos Colégios Militares, a luz imperecível que os ilumina no caminho das realizações sociais.
>
> Aqui não se prega a desordem nem a anarquia e, para isso, não se tolhe a iniciativa nem a natureza do indivíduo. Pelo contrário, as individualidades e a livre espontânea disposição de cada um são colocadas sempre a serviço do interesse coletivo (MARQUES)[28]

Interessante sublinhar "não se tolhe", "iniciativa", "livre e espontânea disposição de cada um", em um momento de intensa propaganda "anti-subversiva", que acompanhou prisões, torturas, mortes. O sabre aqui tem um significado liberal.

Face à realidade política e social daquele momento, a ação dos escalões superiores não poderia se restringir apenas à criação de mecanismos de controle para resolver os conflitos mais imediatos que vigiam, mostrava-se urgente a adoção de medidas preventivas a médio e a

---

[28] Texto de autoria do Major Edison Silva Marques, publicado na Revista do Colégio Militar de Brasília de 1979, página 22.

longo prazos, que viabilizassem a composição de quadros dirigentes para, em um futuro próximo, assumirem os postos de comando da vida civil e militar.

É dentro desse contexto que o CMB tinha em sua proposta pedagógica a missão "inexorável" de desenvolver e preservar valores, costumes e tradições do Exército, com base na disciplina militar, importante elemento para a promoção da ordem e do progresso. As atividades curriculares deveriam ser minuciosamente planejadas de modo a permitir o uso de um conjunto de práticas regulatórias forjadoras de um modelo de cidadão, que uma vez reiteradas, tornariam tal modelo o ideal e único capaz de corresponder às expectativas da sociedade.

Nesse sentido, a cena discursiva é constituída pela oposição do "bem", representada pela nacionalidade e patriotismo e ancorados na tradição de respeito à ordem, à autoridade visando a harmonia social, ao "mal", representado como anarquia, depredações, atos "subversivos", contrários às normas estabelecida pelo Estado. Desse modo, no caso militar, a ação repressiva empreendida pelo Exército era justificada como uma estratégia "natural" de garantia da segurança do país e reação a grupos interessados em perturbar o equilíbrio social.

O CMB aparece neste cenário como a continuidade de um estado de "ordem, respeito, civismo" e estas palavras/valores parecem conter um significado também "natural", em que a própria enunciação serve para justificá-las e enraizá-las. A univocidade dos sentidos evoca o totalitarismo que não tolera a diversidade. Assim, a "inteligência", cultura e patriotismo são apanágios dos jovens fardados, armados contra aqueles, também jovens, que reivindicam reformas, transformações sociais.

A ênfase na "natureza" e no indivíduo apontam para uma visão positivista do mundo, em que os lugares sociais estão demarcados "naturalmente".

A mensagem do então Ministro do Exército General Fernando Belfort Bethlem, de 05 de março de 1979, lida pelo seu representante na inauguração do CMB, General Samuel Augusto Alves Corrêa, Chefe do Estado-Maior do Exército, é reveladora quanto a esta questão ao afirmar que o Colégio Militar de Brasília,

> [...] À semelhança dos seus congêneres de outras capitais, se propõe, sem quaisquer discriminações, a proporcionar aos jovens brasileiros, filhos de civis e militares, e independentemente de seus níveis sociais, um ensino sadio, objetivo e de alto padrão [...] desenvolvido em um [...] ambiente adequado de civismo que vos proporcionará, a parda formação de cidadão brasileiro, as idéias elementares, porém indispensáveis, da importância da segurança da nossa Pátria. (GEN BETHLEM)

Os colégios militares em geral e o CMB, em especial, assumem a função de instituições modeladoras de corpos para atender finalidades pré-definidas onde cada um terá

papéis a serem cumpridos para o estabelecimento da ordem social e política, valendo-se de diferentes estratégias pedagógicas e disciplinares aplicadas no cotidiano escolar.

Para isso, foi dotado de uma organização curricular que contemplava um conjunto de disciplinas de formação geral, complementado por instrução militar com o objetivo de "assegurar o enquadramento e a disciplina militar dos alunos", além da formação de reservistas de 2ª categoria[29], como já acontecia nos outros colégios militares em funcionamento.

Muitos desses dispositivos de controle atuam de forma sutil sobre os indivíduos, de maneira que não percebem o quanto seus comportamentos mudam na medida em que são envolvidos em malhas discursivas que orientam o seu modo de ver e interpretar o mundo, até o momento em que passam a defender os princípios da instituição como se fossem seus. É o "vestir a camisa" da escola, sentir-se como parte da instituição passando a defender os seus valores e tradições segundo um modelo ordenador do social – masculino, hierárquico, autoritário.

No primeiro ano de funcionamento do CMB, em 1979, os alunos foram envolvidos em uma malha discursiva traduzida em atividades educativas, cívicas, culturais e esportivas, todas elas organizadas para cumprir a finalidade de fazê-los sentir-se parte da escola. Dentre essas atividades, além das realizadas em sala de aula, podem ser destacadas as atividades cívicas como[30]: formaturas semanais, solenidades comemorativas - Dia das Comunicações, Dia da Cavalaria, Dia da Infantaria, Dia da Artilharia, Dia do Soldado, Inauguração do Busto de Caxias, Desfile de 7 de Setembro, Dia da Bandeira, apresentação do estandarte do CMB, Dia da Vitória da 2ª Guerra Mundial,Visitas dos dirigentes da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) e da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA); atividades esportivas como: aulas de ginástica, atletismo, tae-kwondo, I Olimpíada Interna; atividades sócio-culturais e de lazer: eleição e instituição da Sociedade Literária; I Campeonato de Pipas, I Campeonato de Xadrez, Dia da Árvore, Dia das Mães, Dia do Professor, participação em concurso (Programa Contribuinte do Futuro)[31], confraternização de fim de ano, dentre outras, como enumera a Revista do CMB de 1979. Estas atividades integram uma programação de eventos que tem lugar ao longo de cada ano letivo.

---

[29] Os alunos matriculados nos colégios militares quando chegam na idade de cumprir o serviço militar obrigatório não são desligados dos CM. Cumprem o serviço militar nas pendências do colégio sob a coordenação de uma equipe de militares designados para esse fim.

[30] Revista do CMB, ano 1979.

[31] Este concurso foi realizado, inicialmente, em nível regional tendo sido colocado em 1º lugar do Distrito Federal um aluno do Colégio Militar de Brasília – Alexandre de Macedo Souza, 11 anos, aluno da 5ª série.

A disciplina incorporada ao trabalho pedagógico contribuiu e ainda contribui para a construção de indivíduos modelares em masculinos (até 1988) e masculinos e femininos (a partir de 1989) no CMB, pois "ela é a técnica de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício" (FOUCAULT, 1977:153), sendo muito mais visível nas práticas rotineiras e comuns, nos gestos e palavras banalizadas manifestados no cotidiano escolar.

Deste modo, os alunos, a partir da 5ª série do ensino fundamental[32], foram introduzidos em um ambiente que já estava estruturado segundo um modelo de ensino e organização escolar comprometidos com a formação de futuros cidadãos para assumirem seus papéis sociais em uma sociedade democrática. Como se consideravam "guardiães da democracia", esta se definiria segundo seus moldes: hierárquica, autoritária, patriarcal. É bom lembrar que o conceito de democracia difundido pelos seus representantes era o mesmo que foi usado para justificar a garantia da Segurança Nacional cujo efeito teria sido o movimento de 1964. Ocorrência "inevitável" para a manutenção da ordem e promoção do bem comum, levou à adoção de medidas restritivas à liberdade, como também a instituição de mecanismos de vigilância para garantir o respeito às autoridades constituídas e o cumprimento às leis.

Os alunos foram, então, conduzidos a ocuparem um lugar em um conjunto de relações e práticas sociais reforçadoras de representações de gênero, onde o masculino deveria ser a referência, o modelo disciplinado segundo padrões morais e éticos inerentes ao "bom soldado"[33], praticados na vida civil enquanto cidadãos. Tudo isso para tornar possível a ordem social e, conseqüentemente, garantir o progresso de todos.

Um tripé alicerça as atividades pedagógicas, além do currículo escolar padrão: **1) Educação Física,** onde são destacadas atividades que desenvolvam uma boa capacidade física (resistência), visando alcançar o máximo da eficiência e resistência orgânicas, aquisição do senso de ordem e disciplina, mediante exercícios coletivos e competições esportivas, aquisição de hábitos de higiene, cooperação, correção de atitudes, respeito às normas de competição; desenvolvimento de atitudes de valorização do sentimento de responsabilidade, do exercício de liderança, do trabalho em equipe, aquisição de habilidades técnicas de ataque e defesa individual e equilíbrio emocional; **2) Educação Moral e Cívica**, que contempla atitudes de valorização da consciência cívica, do amor à Pátria, dos valores morais e

---

[32] No seu primeiro ano de funcionamento, o CMB implantou as quatro últimas séries do 1º grau (hoje ensino fundamental) – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. O ensino médio foi gradativamente implantado nos anos de 1980, 1981 e 1982.

[33] Esta expressão *bom soldado* é usada no meio militar para designar um militar bem formado, independente de patente ou posição hierárquica.

espirituais, das qualidades de caráter, das virtudes militares, da conduta moral e social; **3) Instrução Militar**, cuja finalidade é

> Habilitar o aluno à compreensão da vida militar, das leis, regulamentos, costumes e tradições em que se apóia e que formam o ambiente no qual há de passar a sua vida escolar, adquirindo conhecimentos relacionados à disciplina, justiça e sinais de respeito, uso correto de uniformes e equipamentos escolares; aquisição de habilidades no que se refere à destreza na realização da continência e dos atos de respeito militar; aquisição de hábitos de compostura militar e correção de atitudes, no Colégio ou em público; pontualidade e assiduidade. [34]

Tudo isso somado à aprendizagem de conteúdos de cultura geral das disciplinas curriculares que propiciassem aos alunos uma preparação sólida e de qualidade para prosseguirem seus estudos em escolas civis ou militares de ensino superior.

Mesmo não sendo uma escola de formação do profissional militar, o conhecimento e aplicação das normas e regulamentos militares integrava o currículo escolar, especialmente porque havia alunos do CMB que ao chegarem no ensino médio (2º ou 3º ano) inscreviam-se no Concurso de Admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), onde concluíam o nível médio, como cadetes e ingressavam na Academia das Agulhas Negras (AMAN), na carreira de oficiais militares.

A formação militar é caracterizada por ritos e símbolos que orientam o comportamento do indivíduo e a forma como deve se relacionar no grupo. A observação dessas normas, marcadas pela obediência às leis e respeito à hierarquia constituem-se os pilares dessa formação. A instituição militar é desse modo, uma organização sistêmica com lugares e atribuições pré-definidos que servem como reguladores da distribuição do poder de falar e agir com menor ou maior liberdade. Quanto mais alto for o posto ocupado dentro dessa hierarquia, maior será também o poder de fala e de decisão. Nos colégios militares os alunos eram, então, iniciados nessas aprendizagens, que seriam reforçadas ao longo de sua formação tanto na EsPCEx como na AMAN.

Entende-se por formação do caráter do aluno segundo valores morais e espirituais o respeito às pessoas e desenvolvimento de atitudes de camaradagem e cooperação entre os colegas de escola, constituindo o que o próprio Exército costuma designar como "Família Militar" ou "Família Garança", formando um "corpo", onde cada parte tem sua função, por menos complexa que seja, e o trabalho de todos contribui para o bom funcionamento do sistema. Não é à toa que o conjunto de alunos do colégio é designado como "Corpo de Alunos".

---

[34] Regulamento dos Colégios Militares-R-69, Anexos I e II (SEPARATA DO BOLETIM DO EXÉRCITO Nº 20, de 14 de maio de 1965).

Em virtude dessa orientação pedagógica e disciplinar é possível inferir como a notícia da política de inserção de meninas foi recebida na caserna, pois o "lugar" das mulheres no imaginário social da "Família Militar" estava associado a um conceito de feminilidade e masculinidade baseado em papéis sociais dicotômicos, polarizados e hierarquizados; as mulheres localizadas no espaço privado, com campo de ação reduzido e controlado, dada a sua "natureza frágil"; e os homens no espaço público, local de decisão, de ação política, de produção de cultura.

Essa maneira de categorização dos gêneros é visível nas práticas militares relacionadas a situações de conflitos, quando é dada prioridade a retirada de mulheres, crianças e idosos, em primeiro lugar, por serem considerados indivíduos incapazes ou com dificuldades para esboçarem comportamentos de reação e defesa. A própria legislação militar protege as mulheres economicamente. Em caso de morte do marido (militar) as esposas e filhas recebem pensão integral, sendo que as filhas, mesmo já tendo alcançado maioridade e independência, continuam gozando do direito ao "soldo" do pai como uma forma de garantir a sua subsistência[35]. Por trás do "conforto" que justifica a adoção de tal medida está uma representação do "ser mulher" dependente, incapaz e com poucas qualificações para outros tipos de trabalho em ambientes diferentes às lides domésticas.

Na mensagem do Ministro do Exército, é interessante notar, também, que naquela data (1979) os colégios militares atendiam exclusivamente alunos do sexo masculino, apesar de as escolas brasileiras já se organizarem em turmas mistas quanto ao sexo, mesmo as chamadas "escolas de freiras" (só para meninas) e as "escolas de padres" (só para meninos); todavia, a fala do General Bethlem "sem quaisquer discriminações" parece não revelar a existência de uma discriminação de gênero, como se o fato de não permitir acesso de meninas nos colégios militares fosse uma medida aceita por todos como natural, dando a entender que a exclusão de mulheres dos quadros institucionais militares, mesmo em escolas de educação básica, que não tinham o compromisso de formar o profissional militar, era algo inquestionável.

Como a organização e o funcionamento dos colégios militares, desde a sua origem, salientavam a educação cívica e a aplicação do regime disciplinar e administrativo "identico ao do corpo do Exército, salvo o que não for praticavel em razão da idade e condição dos

[35] A Lei nº 3.765/60 dispõe sobre as pensões militares e previa o direito das filhas maiores de 21 anos à pensão, mesmo se casadas. Essa lei foi alterada pela Medida Provisória nº 2.215, de 2001, que excluiu essa possibilidade.

mesmos alumnos."[36], esperava-se que essas escolas preparassem mais do que cidadãos, mas futuros dirigentes da nação e a alta cúpula do Comando do Exército para garantir a segurança nacional.

Nestes espaços, as mulheres não tinham lugar, porque segundo a lógica binária da relação sexo/gênero marcante na sociedade brasileira, atribuições ligadas à liderança e comando fugiam às características femininas de delicadeza, docilidade, meiguice, abnegação, paciência, sensibilidade, instabilidade emocional, insegurança, falta de vigor físico; atributos "naturais" que contrariavam as representações do "bom soldado", do defensor da Pátria, do herói dotado de destreza, força, inteligência e coragem.

Às mulheres restava um papel coadjuvante, como bem expressou uma crônica escrita em 1992[37] de onde se extraiu o seguinte texto:

> UM SOLDADO, UMA MULHER
>
> 1-Ulisses, o decantado herói da Odisséia; Garibaldi, o guerreiro de duas pátrias; um anônimo cabo de esquerda, herói brasileiro morto em Curuzu; Mascarenhas de Moraes, o Comandante das tropas brasileiras na Campanha da Itália.
>
> 2-Esses poucos exemplos, citados ao acaso, de homens que, a despeito de tudo e de todos, pugnaram em busca de um ideal, têm um lugar comum. Alguma coisa especial, profunda, mística, indescritível: o amor por Penélope; Anita; Maria Curupaiti; e Adda. Com seu desvelo protetor, quer esperando, quer muitas vezes acompanhando seus maridos nas lides combatentes, essas mulheres forneciam-lhes o necessário suporte, que lhes permitia lançarem-se, com segurança, rumo ao desconhecido.
>
> 3-Por mais que tentemos, fica difícil aquilatar a contribuição que, indireta e substancialmente, as mulheres vêm emprestando às mais significativas conquistas do cidadão soldado.
>
> 4-Qual Penélope, começam a tecer a sua tela de paciência, ainda muito jovens, contentando-se com simples cartas a substituir o noivo distante, submetido aos rigores das escolas militares. Arrancadas abruptamente, pela força do amor, do aconchego paterno, enfrentam, determinadas, as mais duras adversidades, ao acompanhar seus jovens maridos rumo a guarnições longínquas, onde conviverão com a insalubridade, com a ausência do conforto e com a carência de recursos, a tudo isso somando-se a saudade dos pais a confranger-lhes o coração. Nesta situação, não raro, sobrevém o milagre da maternidade. E, ao contrário do que seria lícito esperar, não contam, na presteza necessária, e pelo tempo desejável, com a presença do marido. A competir com ela, o dever indeclinável do casal para com a Pátria.
>
> 5-Nos pelotões de fronteira, enquanto jovens tenentes e sargentos suplantam, com estoicismo, a natural inexperiência, dedicando-se diuturnamente a velar pela nossa integridade territorial, suas esposas, além de prosaicas atividades domésticas, vêem-se, a exemplo de Maria Curupati, na Guerra da Tríplice Aliança, às voltas com outras *sui generis*: são elas que, invariavelmente ensinam o "be-a-bá" aos pequeninos da comunidade, alfabetizam adultos – indígenas, por vezes-; servem de bálsamo para o sofrimento dos enfermos; confortam-se mutuamente nas horas difíceis, constituindo uma comunidade peculiar, onde florescem sólidas amizades, que ignoram distâncias e o passar do tempo.
>
> 6-Mal saídas das selvas tropicais encontramo-las nas selvas de pedra das grandes metrópoles – seus maridos, já capitães ou sargentos experientes -, envoltas com outros obstáculos a testar-

---

[36] Art 6º. Do Regulamento para o Collegio Militar, a que se refere o decreto nº 5698, de 02 de outubro de 1905.

[37] Artigo publicado no NE nº 8.424, Ano XXXV, de 06 Maio de 1992, 4ª feira.

> lhes a capacidade de resistir. Esta "Anitas" do século XX enfrentam, com altivez, o burburinho febricitante da vida urbana, conduzindo seus filhos à escola, em meio a trânsito caótico; orientando-os em seus afazeres escolares; cuidando com desvelo, das infindáveis, essenciais e nem sempre reconhecidas tarefas domésticas e ainda encontrando tempo e disposição para apoiar seus maridos em atividades tão tipicamente de caserna. Quantos, na condição de alunos de escolas militares, não se valeram de suas companheiras para "iluminar" cartas topográficas?
>
> 7-No entanto, o desafio maior da esposa do soldado de hoje consiste em administrar o orçamento doméstico: a uma receita em declínio, representada pelos modestos vencimentos dos maridos, cada vez mais defasados, contrapõe-se uma despesa em ascensão, insuflada por constante aumento do custo de vida.
>
> 8-Mesmo com esses transtornos, ao invés de verter lágrimas como carpideiras, seguem desassombradas, acompanhando o evoluir da carreira de seus maridos – coronéis, subtenentes - , sempre dispostas a compartilhar, com estes, maiores responsabilidades. Como recompensa, apenas a ventura de algumas em descerrar o retrato do esposo na galeria de ex-comandantes, mirando-se em D, Adda, que realizou este ritual repetidas vezes.
>
> 9-O tempo passa inexorável. Aquelas mocinhas, hoje orgulhosas vovós, assistem, com o olhar turvado pela emoção, ao ato solene de entrega de espada de general ou das insígnias de oficial do QAO. Eles as merecem. Consegui-las-iam sem estas cúmplices inseparáveis?
>
> 10-É hora de novos desafios a serem superados. Agora avulta a experiência da mulher do soldado, sempre pronta a ajudar os semelhantes. Filhos criados, maridos envolvidos em altas responsabilidades, dedicam parte de seu tempo à promoção de obras beneficentes. Como o passarinho da fábula, que pretendia apagar o incêndio da floresta , transportando gotas d'água em seu bico, sempre é possível contribuir para minorar a dor alheia.
>
> 11-No perpassar da longa trajetória, trilhada pela esposa do militar, só se encontram exemplos de desvelo, renúncia e, sobretudo, amor.
>
> 12-Na esteira deste longo caminho de doação torna-se difícil encontrar palavras que consigam retratar a arte que a esposa do soldado utiliza para conciliar tão variadas atividades com a sagrada missão de mãe: mãe determinada, carinhosa, onipresente, guerreira, verdadeiro esteio da família militar.
>
> 13-O seu amor, mamãe, creditamos nossas conquistas; no seu amor encontramos forças para vencer qualquer desafio; pelo seu amor lutaremos até a exaustão; com seu amor, tudo conseguiremos.[38]

Este texto foi dividido em cinco superfícies discursivas para título de análise. Na primeira superfície (parágrafos 1, 2 e 3) é dado o tom do discurso que norteará todo o texto: as mulheres existem através e pelo olhar/carreira dos homens. Representadas como sujeitos não-políticos, sujeitos coadjuvantes, sua ação não pode ser aquilatada. Sem medalhas ou honra, cumpre um dever próprio à sua "natureza": mãe e esposa. Para que mais? As mulheres, em sua generalidade, opõem-se ao "cidadão soldado" na enunciação. Sugere-se que a cidadania não lhes é constitutiva, afinal, existem os cidadãos e as mulheres. Seu papel subordinado, "indireto", é sublinhado, apesar de se mencionar o acompanhamento eventual do marido "nas lides combatentes".

Na segunda superfície discursiva (parágrafo 4), acompanhar, paciência amor são as palavras-chave que culminam com o dever da maternidade. Fica cada vez mais nítida a

[38] Artigo publicado no NE nº 8.424, Ano XXXV, de 06 Maio de 1992, 4ª feira.

imagem das mulheres: reclusas em seu domínio doméstico. Sagram-se pela maternidade, seu ofício.

Na terceira superfície discursiva (parágrafo 5) desenha-se com nitidez a representação da "verdadeira mulher": educada, consoladora. É interessante notar o destaque dado às amizades entre mulheres, algo raramente evocado mas logo caracterizado como estranho: "comunidade peculiar", *sui generis*, inesperada, porém real e viva. Pequenos indícios discursivos deste tipo apontam para realidades ignoradas, veladas pelo incontornável binômio "público/privado". Acentua-se aqui as tarefas específicas às mulheres: ensino para a infância, cuidado e enfermagem.

Na quarta superfície discursiva (parágrafos 6 e 7) observa-se a fixação do "lugar" das mulheres na relação entre os sexos. Na selva ou na cidade a "esposa" não diversificava seus afazeres: casa, filhos, escola, apoio e carinho. Papel imposto a elas como parte de sua essência.

Na quinta superfície discursiva (parágrafos de 7 ao 13) observa-se uma caricatura: sujeito inexistente, cuja manifestação depende da presença de outrem, aparece apenas como o braço mecânico que aponta para as homenagens feitas ao homem, cercado de glória e títulos. O homem é nomeado general – sua mulher é apenas sua mulher, mas, claro, com os olhos turvos de emoção. Esta é a felicidade – ventura – reservada às mulheres: ficar em seu lugar de silêncio e modéstia. Família, desvelo, amor, dedicação, doação, renúncia. Em nenhum momento se pensa nas mulheres como seres autônomos, dotados de desejos e ambições. Não se justifica também tanta abnegação: não é própria de sua natureza?

Ao final, o enunciado se dirige diretamente às mães, a cena discursiva se modifica: de um lado as mães e seu amor e de outro os homens, suas lutas e conquistas.

Há pouco mais de quinze anos estas eram as imagens do feminino reiteradas pelos militares: fora da maternidade e da dedicação, as mulheres simplesmente não existiam. As representações sociais do "ser mulher" presentes no imaginário social do Exército refletiam uma ordem androcêntrica marcada pela naturalização de papéis e pela diferença sexual.

Desta forma, a exclusão das meninas do CMB, por tanto tempo, foi reforçadora da divisão binária e hierarquizada do social, cujo pólo positivo (força, vigor, autoridade, inteligência) encontrava-se fixado no masculino. Teriam sido essas representações sociais abaladas com a chegada das 50 alunas que integrariam a primeira turma de meninas a estudar em um colégio militar, em 1989?

2.1- Colégio Militar de Brasília- antecedentes históricos

Localizado em um terreno de 235.167m2, ocupando três quadras no Setor de Grandes Áreas Norte, no Plano Piloto/Brasília-DF (902, 903 e 904[39]), com uma área construída de cerca de 50.000m2 na data de sua inauguração, o Colégio Militar de Brasília é, atualmente, o maior colégio militar não apenas em espaço físico, mas em número de alunos e servidores civis e militares. Em 2008 o CMB funcionou com 3387 alunos, destes 1730 (51,07%) eram meninos e 1657 (48,92%) meninas. A ampliação gradativa do número de meninas a partir de 1989 trouxe certamente muitas modificações no universo representacional do CMB e é o que analiso ao longo deste trabalho. Entretanto, como vimos, em 1992, as imagens do feminino estavam vinculadas a uma tradicional divisão binária, com ênfase no poder e cidadania masculinos.

A criação de um colégio militar na Capital Federal começou a ser pensada no final da década de 1960, com a instalação do Governo Militar, em virtude da necessidade de atender os dependentes dos militares no campo da educação formal, que por força da nova ordem política instituída, tiveram que fixar residência em Brasília.

A "gestação" do Colégio Militar de Brasília correspondeu ao período mais duro da Ditadura Militar implantada em 1964. A censura estava institucionalizada, as notícias de tortura aos presos políticos eram constantes, havia proibições de greves e manifestações sociais, o combate ao pensamento comunista era acirrado nas mais diferentes instâncias da sociedade.

Se no plano político o clima era de tensão e conflito, no plano econômico o Brasil experimentava um crescimento significativo – o chamado "milagre econômico", que, segundo Habert (1996: 13-17) era sustentado em três pilares básicos:

> O aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, onde mais da metade dos assalariados recebiam menos de um salário mínimo; às duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e de empréstimos.

Este período de realizações brasileiras no campo econômico começou a declinar no final da década de 1970, em virtude da crise do capitalismo mundial, manifestada,

---

[39] Em 27 de janeiro de 1967, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) reverteu ao Patrimônio da União, mediante Escritura Pública, para entrega ao então Ministério da Guerra, a área destinada ao Colégio Militar de Brasília, que fora, irregularmente incorporada ao patrimônio daquela companhia. (REVISTA DO CMB, 1991)

inicialmente, com a crise do petróleo[40], que acabou atingindo outros setores da economia, dando munição para o fortalecimento de movimentos contrários ao regime de governo vigente.

A forte oposição ao regime militar, reforçada por ex-exilados beneficiados pela Anistia, decretada em 1979, produziram fissuras profundas em sua estrutura de apoio político, culminando com o fim do Governo Militar no Brasil, em 1985, com a saída do então Presidente General João Baptista Figueiredo e o início da "Nova República" com a posse de José Sarney. Foi em meio a essa crise que, efetivamente, se deu a implantação e o início do funcionamento do Colégio Militar de Brasília, cujo processo de planejamento, publicação do ato de criação e instalação levou mais de 10 anos.

É neste período também que muitas mulheres brasileiras militantes de movimentos feministas[41] retornam ao Brasil e começam a marcar presença na esfera pública. Os anos que passaram no exílio permitiram-lhes conhecer outras realidades e experiências de mulheres inseridas em outros contextos sócio-culturais e suas práticas contrárias a representações estereotipadas e androcêntricas sobre o significado de "ser mulher". Segundo Celi Pinto (2003) a decisão das Organizações das Nações Unidas (ONU) de definir o ano de 1975 como o "Ano Internacional da Mulher" e o primeiro ano da década da mulher teve um significado importante para dar corpo aos feminismos no Brasil, mesmo que essa participação fosse restrita a mulheres da classe média intelectualizada.

De 1979 até 1988 quando foi promulgada a Constituição Brasileira como conseqüência do processo de redemocratização do Brasil, questões relacionadas às mulheres ganham destaque, fruto dos esforços empreendidos pelas militâncias feministas tanto no campo da política como na organização de grupos autônomos voltados, em especial para a abordagem de duas temáticas específicas: violência e saúde (PINTO, 2003:79). A criação do Conselho Nacional de Defesa da Mulher (1984) e da primeira Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres Vítimas da Violência, em São Paulo, (1986) são exemplos do espaço que questões relacionadas às mulheres passam a ocupar.

---

[40] A crise do petróleo teve início quando os países árabes membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo- OPEP, e responsáveis pela maior parte da produção mundial de petróleo suspenderam suas exportações em represália ao apoio dado a Israel por potências do Ocidente na guerra do Oriente Médio. A medida provocou a elevação dos preços mundiais do petróleo, que em pouco tempo triplicaram. (KUCINSKI, Bernardo. *Abertura, a história de uma crise*. São Paulo, Brasil Debates, 1982.)

[41] Entre 1975 e 1979 mulheres brasileiras exiladas na Europa fundaram o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris. Naquela época a principal bandeira levantada pelas mulheres era desvincular a luta de classes reivindicada pelos militantes de esquerda, contrários à Ditadura Militar brasileira da luta pela liberação das mulheres. (PINTO, 2003:54)

Nesse período também se observa no meio acadêmico brasileiro estudos sobre as mulheres tanto por iniciativa de pesquisadoras autônomas como trabalhos resultantes de concursos promovidos pela Fundação Carlos Chagas e financiados pela Fundação Ford, como foi o caso do jornal Mulherio, considerado a mais importante publicação feminista da década de 1980. (PINTO, 2003:86).

Percebe-se que toda essa mobilização das mulheres, visando dar visibilidade às causas feministas, dão substância às propostas que nortearão os debates na Assembléia Nacional Constituinte, cujo reflexo é percebido nas garantias dos direitos individuais de todo cidadão, independente de sexo estabelecidas na Constituição de 1988. Os efeitos desta medida repercutiu, também, dentro do exército, que não tinha mais como manter os portões dos colégios militares fechados às meninas, já que a sua função assistencial apontava para a garantia desse direito à família militar.

2.2- Colégio Militar de Brasília - funcionamento

Em 28 de agosto de 1967[42], foi assinado, entre os representantes do Exército e do Procurador da Fazenda Nacional em Goiás, o Termo de Entrega e Recebimento de terras situadas no Plano Piloto de Brasília (Avenida W3-5- Asa Norte), destinadas ao Ministério do Exército para a construção do Colégio Militar de Brasília. Também no mesmo mês firmou-se um convênio entre o Ministério do Exército e o governo do Distrito Federal para dar início à sua construção, cujo término era previsto para 1973.

A elaboração do projeto arquitetônico do CMB ficou sob a responsabilidade do arquiteto Oscar Niemeyer, que após ter sofrido algumas modificações foi aprovado pelo Ministro do Exército e colocado em execução[43]. A criação do Colégio Militar de Brasília, todavia, só foi efetivada em 23 de janeiro de 1978, pelo Decreto nº 81.248[44].

A Portaria nº 11/DGEF, de 28 de Agosto de 1978, assinada pelo Diretor Geral de Economia e Finança concedeu Autonomia Administrativa ao CMB, a partir de 1° de setembro

---

42 Revista do Colégio Militar de Brasília.
43 Questão discutida no Capítulo I.
44 Questão discutida no Capítulo I.

de 1978[45] - data em que se comemora o aniversário do colégio.[46]. O seu funcionamento a partir de 1979, inicialmente atendeu apenas a demanda de candidatos do sexo masculino[47] às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau[48]. As três séries do ensino médio seriam gradativamente implantadas a partir de 1980.

Em 1979 o Colégio Militar de Brasília, além das dependências destinadas à administração, contava com 97 salas de aula, devidamente aparelhadas, auditório para 1.500 pessoas, 6 laboratórios completos, sendo 2 de física, 2 de química e 2 de biologia, uma ampla biblioteca e um parque desportivo com quadras polivalentes, campos de futebol e handebol, pistas de atletismo e o projeto de construção de uma piscina semi-olímpica

O acesso ao Colégio Militar de Brasília, em seu primeiro ano de funcionamento ocorreu sob a forma de: a) M*atrícula Assegurada* para as quatro últimas séries do ensino fundamental -5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Essa categoria de matrícula era destinada a órfãos de militares das Forças Armadas e filhos de militares das Forças Armadas, reformados por motivo de incapacidade definitiva, conseqüente de operações de guerra ou atos de serviço; b) *Concurso de Admissão e de Classificação à 5ª série,* sendo o primeiro (Admissão) destinado a filhos de militares e filhos de professores do Magistério do Exército em atividade e, o segundo (Classificação) a filhos de civis, para ocupação das vagas não preenchidas no Concurso de Admissão[49]; c) *Concurso de Seleção* para as quatro séries (de 5ª a 8ª) do ensino fundamental exclusivamente para filhos de militares da ativa das Forças Armadas e de professores do Magistério Militar que haviam fixado residência em Brasília em 31 de dezembro de 1978[50,] *e de Classificação,* para as quatro séries para preenchimento das vagas remanescentes (aberto para civis em caso do não preenchimento das vagas disponíveis) .

O acesso ao CMB, assim como nos demais colégios que integravam o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), não delimitava percentual ou critérios de acesso para dependentes de praças ou oficiais. Todos concorriam em igualdade de condições (pelo menos era o que

---

45 Portaria Ministerial do Exército nº 1.455, de 06 de Julho de 1978.

46 Idem 5.

47 Muito embora a criação do Colégio Militar de Brasília tenha preenchido uma lacuna no apoio assistencial aos dependentes de militares, já em número considerável na Capital da República, tal assistência não foi concedida de forma total, já que excluiu do processo educativo no âmbito dos CM, as meninas.

48 Na década de 1970, mais precisamente a partir de 1971, a legislação de ensino (LEI N. 5.692/71) estabelecia que a organização do ensino brasileiro seria em níveis, a saber: Pré-Escolar (até 6 anos), 1º Grau (de 1ª à 8ª série) e 2º Grau (1º, 2º e 3º ano). A partir da lei nº 9394/96, o 1º Grau passou a ser denominado Ensino Fundamental e o 2º Grau Ensino Médio.

49 No ano de 1979 foram disponibilizadas 190 vagas para a 5ª série. Todas as vagas foram preenchidas por candidatos dependentes de militares (90) e de civis (100). Revista do Colégio Militar de Brasília 1979, p-94.

50 Portaria Ministerial do Exército nº 27/DEP, de 19 de outubro de 1978

rezava o regulamento para efetivação de matrícula), o que caracterizava, de certa forma a existência de um deslocamento do conceito do caráter assistencial desses estabelecimentos de ensino, que nos seus primórdios priorizava o atendimento a filhos e netos de oficiais.

Os candidatos ao Concurso de Admissão/Classificação à 5ª série/EF foram submetidos ao Exame Intelectual composto por provas de Iniciação às Ciências-Matemática, Integração Social-História e Geografia, Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa, todas de caráter eliminatório. Os aprovados nesse Exame foram submetidos à Inspeção de Saúde, também de caráter eliminatório[51]. Já o Exame Intelectual dos candidatos ao Concurso de Seleção e Classificação foi composto apenas por duas provas: Língua Portuguesa e Matemática[52], ambas de caráter classificatório[53]. Os aprovados no Exame Intelectual realizaram Inspeção de Saúde, de caráter eliminatório.

As Tabelas 1 e 2 informam a demanda para preenchimento das vagas aos concursos de Admissão/Classificação (5ª série/EF) e Seleção/Classificação (6ª, 7ª e 8ª série/EF).

Tabela 1 – Número de candidatos inscritos e aprovados no concurso de admissão/classificação e matrícula de candidatos amparados para ingresso na 5ª série/EF do CMB – 1978/1979

CONCURSO	TOTAL DE INSCRITOS	APROVADOS
ADMISSÃO	245(a)	88 (c)
CLASSIFICAÇÃO	375 (b)	100 (d)
CANDIDATOS AMPARADOS	*	28 (e)
TOTAL	620	216

Fonte: (a) Revista do CMB, ano 1980, p.25.
(b) BI/CMB nº 05, de 16/01/1979,p.032.
(c) BI/CMB nº 11, de 06/02/1979,p.102-106 . Na Revista do CMB ano 1980, página 25, consta o registro de 90 candidatos aprovados.
(d) Aditamento nº 02 ao BI/CMB nº 14, de 15/02/1979,p.001-018
(e) Anuário do Conselho de Ensino nº 1, 1979,p.61(dado relativo a 05 de março de 1979)
* Não foram encontrados registros do número de alunos inscritos a vaga como "amparados". Essas inscrições poderiam ser feitas ao longo do ano letivo em virtude de transferência, morte, incapacidade do militar.

51 Boletim do Exército nº 34, de 24 de agosto de 1979, p-18
52 Boletim do Exército nº 43, de 27 de outubro de 1979, p-10.
53 Portaria Ministerial do Exército nº 27/DEP, de 19 de outubro de 1978.

Tabela 2 – Número de candidatos inscritos e aprovados no concurso de seleção à 6ª, 7ª e 8ª séries/EF do CMB – 1978/1979

		Exame intelectual matemática (1)		**Exame intelectual português (2)**		**Resultados**		
Série	Inscritos	Faltas	Presença	Faltas	Presença	Aprovados (3)	Amparados (4)	Total
6ª	258	04	254	05	252	157	44	201
7ª	306	09	297	10	296	190	40	230
8ª	292	11	281	12	180	161	53	214
Total	856	24	832	27	729	508	137	645

Fonte: (1) Boletim Interno/CMB nº 09, de 30/01/1979, p.070-074.
(2) Idem.
(3) Aditamento nº 02 ao Boletim Interno/CMB nº 14 de 15/02/1979,p. 001-018.
(4) Aditamento nº 02 ao Boletim Interno/CMB nº18 de 01/03/1979,p.001-015.

Em março de 1979 estavam matriculados no CMB 211 alunos na 5ª série/EF, sendo 85 por concurso de Admissão, 98 por concurso de classificação (dependentes de civis) e 28 por matrícula assegurada; 200 alunos na 6ª série/EF, sendo 155 por Concurso de Seleção e 45 por matrícula assegurada; 228 alunos na 7ª série/EF, sendo 188 por Concurso de Seleção e 40 por matrícula assegurada; e 212 alunos na 8ª série/EF, sendo 160 por Concurso de Seleção e 52 por matrícula assegurada; totalizando nas quatro séries 851 alunos[54], mais de 150 alunos além da orientação inicial de matrícula estabelecida pela Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP), em 1977.

No processo de organização da Tabela 2, podem ser observadas pequenas variações no quantitativo de alunos, dependendo da fonte consultada. Tais oscilações são explicadas pelos diferentes momentos em que esses documentos foram elaborados, registrando, em cada um deles uma realidade pontual. No CMB, a alteração do quantitativo de alunos matriculados e transferidos ocorre com certa freqüência em virtude de transferência dos militares de ou para Brasília, motivando cancelamento ou efetivação de matrículas amparadas pelo Regulamento dos Colégios Militares – R/69.

O processo seletivo ao CMB realizado em 1978 previa Exame Intelectual em Língua

[54] Ao término do ano letivo de 1979 haviam 230 alunos na 5ª série; 209 na 6ª série, 245 na 7ª série e 213 na 8ª série, totalizando 897 alunos. (ANUÁRIO DO CONSELHO DE ENSINO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA, N 01 - IMPLANTAÇÃO, 1979).

O ano letivo de 1980 teve início com um efetivo de 1182 alunos, doas quais 183 eram filhos de civis. Ao final desse ano estavam matriculados cerca de 1300 alunos. Em 1981 o efetivo de alunos estava em torno de 1600. (BOLETIM INTERNO ESPECIAL/CMB Nº 01, p.004, de 23/01/1981)

Portuguesa e Matemática, de caráter classificatório, e Inspeção de Saúde, de caráter eliminatório, logo, para ter acesso ao Colégio, independente da forma (por amparo ou aprovação no Concurso de Admissão/Classificação/Seleção), todos os alunos aprovados/classificados foram submetidos à Inspeção de Saúde, com a finalidade de "eliminar os candidatos possuidores de doenças infecto-contagiosas, afecções, síndromes e defeitos físicos que impossibilitem a freqüência aos exercícios de educação física, instrução militar e demais trabalhos escolares"[55].

A existência de focos de cáries dentárias e a ausência de dentes que interferisse na estética também era motivo de inaptidão aos colégios militares, naquele momento. Essa preocupação com a saúde física e mental dos futuros alunos dos colégios militares de certa maneira revela uma estratégia de seleção dos candidatos segundo um padrão de corpo que permite alcançar o máximo de eficiência e resistência orgânicas, como também a aquisição de habilidades técnicas de ataque e defesa individual e equilíbrio emocional[56].

Esta característica do processo seletivo mostra o quanto a estrutura curricular dos colégios militares ainda estava fundada nos princípios da filosofia grega de culto ao corpo e à inteligência (conhecimento), como nos princípios de defesa do território para manutenção da segurança nacional, presentes no regulamento desde a criação do primeiro colégio militar[57]

O regime escolar dos colégios militares, segundo a norma vigente na década de 1979[58], era de semi-internato; todavia, poderia ser adotado o regime de externato, caso as possibilidades do estabelecimento não permitissem essa forma de funcionamento. Admitia-se, também, o regime de internato para os órfãos de militares, para os filhos de militares cujos pais estivessem servindo em guarnições que não aquelas onde o colégio era sediado, e para os casos especiais, a critério do Comandante.

Em seu primeiro ano de funcionamento, o CMB adotou o regime de semi-internato, com seis tempos de aula de 50 minutos cada no período da manhã, de 7h às 12h40min e três tempos de aula no período da tarde, começando às 14h e terminando às 16h40min[59]. Só começou a receber alunos em regime de internato, em 1981, com o atendimento de 6 (seis)

---

55 Portaria Ministerial do Exército nº 27/DEP, de 19 de outubro de 1978.

56 Regulamento dos Colégios Militares -R/69, Anexo I. Separata ao Boletim do Exército nº 20, de 14 de maio de 1965.

57 Ver Capítulo I.

58 Portaria Ministerial do exército nº 2703, de 20 de novembro de 1978, que passou a vigorar a partir de 1º de março de 1979.

59 Boletim Interno do CMB nº 38, de 29 de março de 1979, p-255.

discentes[60]. Com o passar dos anos essa estrutura sofreu modificações e, atualmente, o regime adotado é o de externato[61], para a grande maioria dos alunos e de internato apenas àqueles que se encontram em situação especial e a critério do Comandante[62].

No ano de criação do CMB havia oito colégios militares, a saber: Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Curitiba (CMC) e Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)

O CMB iniciou suas atividades de ensino em 5 de março de 1979[63] e, ao longo do ano letivo chegou a matricular 928 alunos, havendo, entre os meses de março e novembro, por motivos diversos, 77 novas matrículas e 31 desligamentos.

A organização administrativa (atividade meio) e pedagógica (atividade fim) do CMB em 1979, sofreu algumas mudanças ao longo dos seus 30 anos de existência, para atender ao aumento da demanda de alunos, que de menos de 1000, em 1979, passou para mais de 3400, em 2008, como também às mudanças advindas das legislações do ensino reguladoras da educação brasileira e, em particular, do ensino militar praticado no Exército, contudo tais mudanças não alteraram o tipo de estrutura administrativa adotada pelos colégios militares, que continuou sendo sistêmica e a gestão de comando hierarquizada.

Dirigido por um Comandante de alta patente (coronel), desde a sua criação, o oficial designado para esta função no CMB contava e conta ainda hoje com o assessoramento de um Conselho de Ensino, que tem estatuto próprio, composto pelos chefes das seções que integram o Colégio. Em 1979, a composição era a seguinte: Comandante/Diretor de Ensino (Presidente); Subdiretor de Ensino; Chefe da Divisão de Ensino; Chefes de Seções de Ensino (Seções A, B, C e D); Chefe da Seção de Planejamento e Pesquisa Escolar (SPPE); Chefe da Seção de Controle e Avaliação de Ensino (SCAE); Chefe da Subseção de Orientação Educacional; Comandante do Corpo de Alunos (CA); Chefe da Seção de Educação Física.

As seções A, B, C e D faziam parte da Divisão de Ensino e eram assim integradas: 1) Seção A- Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Iniciação ao Trabalho – Datilografia (não foi ofertada em 1979); 2) Seção B- Ciências Exatas: Matemática,

---

60 Revista do CMB, Ano 1981, p. 76.

61 Por determinação da DEPA, a orientação é que o internato seja gradativamente desativado, passando a atender somente casos especiais, segundo decisão do Comandante do colégio.

62 Plano Geral de Ensino do CMB/2008.

63 A cerimônia militar que marcou o início das atividades do CMB contou com a presença de diversas autoridades militares e civis. (BOLETIM INTERNO ESPECIAL Nº 01, de 05 de março de 1979)

Desenho/Educação Artística; 3) Seção C- Ciências Físicas e Biológicas; Biologia, Física e Química; 4)Seção D- Estudos Sociais: Geografia; História; Organização Social e Política Brasileira (OSPB); Educação Moral e Cívica (EMC); Ensino Religioso (não foi ofertado em 1979).

O tipo de estrutura adotado, concentrando disciplinas afins dentro de uma mesma seção, independentemente da série ou nível escolar em que eram ministradas, só permitia o diálogo dos professores em relação ao conteúdo dos respectivos campos do conhecimento reunidos em um mesmo local, mas impossibilitava totalmente o debate dos docentes de diferentes áreas atuantes em uma mesma série ou nível escolar; ou seja, não era possível pensar em interdisciplinaridade dentro de uma mesma série.

Não resta dúvida que esse tipo de organização pedagógica facilitava o controle do conteúdo trabalhado por cada disciplina em todas as séries em que era ministrada, haja vista que todos os professores estavam reunidos em uma mesma seção e subordinados a uma mesma coordenação. Facilitava também a vigilância sobre a prática docente no que se refere à produção de discursos que contrariassem o modelo de cidadania e de sociedade difundido pelo governo militar. Isso acontecia especialmente na Seção de Ensino D, que reunia professores de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Ensino Religioso.

Havia uma orientação do comando de que o magistério das disciplinas dessa seção de ensino fosse, preferencialmente, exercido por militares, que já teriam experiências adquiridas nesses campos do conhecimento nas escolas de formação de militares como EsPCEx e AMAN.

O conteúdo de História é visto nesse período de forma fragmentada, segundo uma perspectiva linear, cronológica, como um conhecimento pronto e acabado, com destaque para os grandes fatos e heróis.

Com a publicação da Lei 5692/71 a História passou a integrar ao lado da Geografia, Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros os chamados Estudos Sociais cujos conteúdos foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto político organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964.

A perspectiva tradicional de conceber o processo ensino-aprendizagem de história adequava-se, é verdade, aos interesses do Estado Autoritário que ainda vigia quando da criação do CMB. Ao apresentar a sociedade de forma hierarquizada, sendo conduzida de cima

para baixo, com ênfase na ordem para se alcançar o desenvolvimento de todos, o Estado inviabilizava aos indivíduos pensar e analisar criticamente os fatos da realidade na qual eles estavam inseridos.Assim fazendo, garantia que estes não tivessem condições de questionar a ordem vigente. Havia, portanto, uma intencionalidade política de controlar a produção e difusão de discursos que colocassem em xeque a ideologia do governo. Toda organização pedagógica e curricular da escola concorriam para construir um tipo de cidadão, um tipo de pessoa que correspondesse ao ideal de homem e de mulher pensado pelos dirigentes.

Esta perspectiva histórica não problematizadora foi percebida pelas alunas pioneiras e apontada como um problema na sua formação escolar

> [...] é uma escola muito boa, apesar de eu sempre achar que era uma escola que atendia muito bem as questões das matérias de exatas e muito fraca na área de história, geografia e português. (ALINE)
>
> [...] O conteúdo de exatas era muito bom [...] Humanas deixou a desejar [...] Principalmente História [...] Gastava-se muito tempo com instrução militar e com eventos comemorativos. O ensino era muito puxado e as provas muito difíceis. (ANDRÉA FANNY)
>
> [...] Quando fiz vestibular senti muita dificuldade em História, pois o enfoque era outro. (KAREN)

Apesar de as pioneiras só concluírem o ensino médio em 1995, a forma de abordagem do conteúdo de História no CMB era diferente do que já vinha sendo cobrado nos vestibulares da época. Mesmo o governo não sendo mais militar e o Brasil estar vivendo um processo de redemocratização, a prática pedagógica dos professores ainda seguia uma tendência tradicional e continuava controlada. Os livros didáticos eram escolhidos pelos militares, sem a participação de professores civis e sempre seguindo uma orientação que preservasse a organização militar. Assim, literaturas que tratavam o movimento de 1964 como "Golpe Militar" não eram aceitas, pois para os militares esse movimento é significado como "Revolução".

Há uma orientação com relação ao uso da expressão "Governo Militar" para se referir ao período que vai de 1964-1985 ao invés de "Ditadura Militar". Enfim, existe todo um cuidado com a linguagem no sentido de amenizar os significados que possam ser atribuídos ao período em que os militares estiveram no poder como forma de relacionar a imagem do Exército a uma organização acima de tudo preocupada com a segurança e o bem estar da nação.

Ainda hoje existe todo um cuidado com o processo de escolha de livros didáticos e paradidáticos de História, com nítida preferência por narrativas produzidas pela Editora do Exército (BIBLIEx), especialmente para serem usados por alunos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). No ensino médio as formas de governo instituídas são tratadas mais como

informação do que como conteúdo que leve à reflexão de modelos e exercícios de poder.

A organização das seções de ensino, por área de estudo, começou a sofrer mudanças no final da década de 1990, por iniciativa do CMB que instituiu a Coordenação por Ano, inicialmente apenas no 3º ano do ensino médio. Somente nos últimos anos foi consolidada a substituição das seções de ensino por coordenações de ano, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Esta mudança na forma de funcionamento desses setores também foi reflexo das novas orientações dispostas nas normas legais, a partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que além de flexibilizar a organização do ensino em seus diferentes níveis e modalidades, propôs na forma de organização dos currículos escolares a observância de princípios e finalidades que priorizassem a qualidade do ensino, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade, de modo a permitir amplo diálogo entre os diferentes componentes curriculares de uma série (relacionamento horizontal) sem perder de vista a visão do todo, ou seja, o relacionamento vertical (entre as séries da educação básica).

Atualmente, a composição das coordenações no CMB é a seguinte: a) no ensino fundamental: coordenação do 6º ano, coordenação do 7º ano, coordenação do 8º ano, coordenação do 9º ano; b) no ensino médio: coordenação do 1º ano, coordenação do 2º ano, coordenação do 3º ano. Além dessas coordenações tem a Seção de Ensino E – Educação Física (desde o ano de 1997 vinculada à Divisão de Ensino) e a Seção de Ensino F (línguas estrangeiras modernas)- Inglês e Espanhol .

As aulas de educação física, quando da implantação do CMB, eram programadas e executadas por professores lotados em uma seção de ensino específica: Seção de Educação Física, vinculada diretamente ao Comando do Corpo de Alunos[64] e eram ministradas segundo uma orientação voltada para o treinamento e condicionamento físico, com realização periódica de Testes de Aptidão Física (TAF), onde os alunos cumpriam um protocolo de atividades cujos resultados deveriam atender às exigências mínimas estabelecidas previamente pelos seus professores, em função da faixa-etária, conforme Tabela 3. Havia, ainda, aulas de iniciação desportiva em modalidades específicas como atletismo, futebol, basquete e natação, que com o passar dos anos foram gradativamente ampliadas.

---

[64] Comando do Corpo de Alunos é o setor dos CM , comandado por um oficial do Exército, responsável pelo acompanhamento disciplinar dos discentes e ministração de Instrução Militar. Coordena a atuação dos Comandantes de Companhia (Instrutores) e dos monitores de alunos.

Tabela 3 – Índices mínimos para os testes de aptidão física da 5ª, 6ª e 7ª séries do 1º grau e 1ª série do 2º grau (1980)

PROVAS	ÍNDICE MÍNIMO			
	1º Grau			2º Grau
	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	1ª SÉRIE
Corrida de Velocidade				
50m (1º grau)	10”	9”	8”	
100m (2º grau)				16”
Salto em Altura	0,80m	1,05m	1,10m	1,20m
Salto em Distância	2,70m	3,00m	3,30m	3,50m
Lançamento da Pelota 200g (1º grau)	22m	25m	28m	
Granada de 550 a 650g (2º grau)				20m
Subida na Corda				
Com auxílio dos pés (1º grau)	2,00m	3,00m	3,50m	
Sem auxílio dos pés (2º grau)				2,50m
Corrida de Resistência				
8 minutos (1º grau)	1400m	1600m	1700m	
12 minutos (2º grau)				2400m
Natação				
25metros (1º grau)	50”	45”	40”	
50metros (2º grau)				60”

Fonte: Revista do CMB, Ano 1980, p.96.
Obs.: Nas provas de salto e lançamento o aluno tem direito a 3 tentativas. Será considerado “Apto” o aluno que atingir ou ultrapassar os índices mínimos fixados pela Seção de Educação Física – SEF.

Tabela 4 – Pontuação do exame de aptidão física para a 8ª série do 1º grau

Flexão de barra	Abdominal	Corrida de 12 min	Pontuação	
			18 anos ou mais	até 17 anos inclusive
-	14	2.000	-	10
-	17	2.100	-	20
1	20	2.200	10	30
2	23	2.300	20	40
3	26	2.400	30	50
4	29	2.500	40	60
5	32	2.600	50	70
6	35	2.700	60	80
7	38	2.800	70	90
8	41	2.900	80	100
9	44	3.000	90	-
10	47	3.100	100	-

Fonte: Revista do CMB, Ano 1980, p.96.
Aptidão Física (Conceito): Até 150 pontos: I (Insuficiente); De 151 a 200 pontos: R (Regular); De 201 a 260 pontos: B (Bom); De 261 a 300 pontos – MB (Muito Bom)

Os Testes de Aptidão Física eram usados para avaliar parâmetros relacionados à força, resistência orgânica, endurance orgânica, resistência muscular localizada, endurance muscular localizada, agilidade, velocidade e coordenação. Mesmo após o ingresso de meninas no CMB estes testes continuaram a ser aplicados, mudando, todavia, os valores exigidos em cada parâmetro avaliado em função do sexo e, em alguns casos, a forma de realização de alguns exercícios, como apoio e barra. Na ocasião ficou definido que seria exigido das meninas um percentual 15% menor que os valores das tabelas usadas para avaliar os alunos do sexo masculino. Este percentual, segundo os depoimentos dos dirigentes, foi definido a partir de estudos realizados em outros países, como os Estados Unidos, onde a presença de mulheres no Exército já era uma realidade; todavia, não souberam precisar que estudos são esses.

Ao definir um percentual menor no desempenho das meninas em relação ao desempenho dos meninos, fica caracterizada a maneira diferenciada como homens e mulheres são significados no meio militar. A capacidade física das mulheres é apontada como inferior à dos homens em função de suas características biológicas, generalizando especificidades individuais, ou seja, será que todas as mulheres podem ser enquadradas dentro desse percentual de 15%, que diga-se de passagem parece ter sido determinado sem uma base científica que o justifique, copiado de uma outra realidade sociocultural? Não haveria a possibilidade de mulheres terem suas marcas de desempenho iguais ou superiores às marcas definidas para os homens? Do mesmo modo, não haveria homens que não consigam alcançar as marcas estabelecidas para eles e nem tampouco igualar ao percentual definido para as mulheres? Será que a definição desse percentual não seria mais um indício da idéia que povoa o imaginário social de que as mulheres por natureza são seres mais frágeis que os homens e por isso elas já estariam fadadas a apresentar uma performance inferior a eles?

Não foi possível nesta pesquisa investigar essas possibilidades, todavia registros de performance de atletas em competições oficiais têm mostrado que a cada evento marcas são superadas e novos recordes são alcançados, tanto por atletas do sexo feminino como por atletas do sexo masculino, mostrando que o estabelecimento de percentuais é uma mera formalidade que está sujeita a variações em relação a tipos de treinamentos, formas de alimentação, dentre outros fatores.

A educação física até metade da década de 1990 era vinculada ao Comando do Corpo de Alunos porque cabia a esse setor a orientação dos discentes quanto à obediência às normas disciplinares observadas na escola e realização da Instrução Militar, cuja finalidade era habilitar o aluno a compreender leis, regulamentos costumes e tradições da vida militar;

adquirir destreza na realização da continência e dos atos de respeito militar; formar hábitos de compostura militar e correção de atitudes, no colégio ou em público; criar hábitos de asseio pessoal, pontualidade e assiduidade; desenvolver atitudes de valorização da disciplina, ordem, eficiência coletiva, espírito de corpo, cooperação, grandeza e dignidade militares, tornar-se um aluno disciplinado, pontual e estudioso; despertar sentimentos de respeito e amor à pátria.

Nos últimos anos a educação física nos CM passou por um processo de ressignificação, deixando de ser concebida como treinamento físico assumindo uma postura mais pedagógica. Esse deslocamento em sua concepção trouxe como conseqüência o seu desvinculamento do Corpo de Alunos, passando a ser coordenada diretamente pela Divisão de Ensino. Os chamados Treinamentos de Aptidão Física (TAF) deixaram de ser realizados e atualmente as aulas são planejadas e desenvolvidas com a preocupação de proporcionar a alunos e alunas experiências práticas nas diferentes modalidades esportivas, com o intuito de levá-los a desenvolverem aptidões para algum tipo de prática corporal.

Além das orientações citadas anteriormente, era atribuição do Comando do Corpo de Alunos a realização da Ordem Unida, visando desenvolver no estudante o espírito de disciplina e de coesão mediante: a) aquisição de destrezas na execução dos movimentos de ordem unida; b) aquisição de hábitos de cumprimento de ordem e atitude marcial, de correção de atitudes e de cooperação; c) desenvolvimento de atitudes de valorização da disciplina, ordem, eficiência coletiva, espírito de corpo, grandeza e dignidade militares.

O forte investimento no treinamento de Ordem Unida tinha um propósito definido: adestrar os corpos segundo os padrões da disciplina militar para a obediência às normas e respeito à hierarquia, para não "quebrar" a cadeia de comando e evitar dissensões entre os membros do grupo. A prática da Ordem Unida fazia parte das atividades rotineiras do colégio e não era desenvolvida de forma desgastante, ao contrário, havia a preocupação de torná-la prazerosa, de modo a despertar o interesse dos alunos para sua aprendizagem. Tratava-se, portanto de uma estratégia de normalização de comportamentos requeridos ao "bom soldado", onde a difusão de discursos fundadores de um modelo de masculinidade que correspondesse ao ideal de homem requerido pelo Exército era constantemente reiterado.

Tais procedimentos além de reforçar representações sociais androcêntricas, onde os homens eram colocados como exemplo de força, inteligência, garbo e heroísmo, corroboravam para a exclusão e interdição de saberes e práticas que nas suas relações de poder poderiam ser perigosas à estabilidade do modelo de relações sociais/sexuais dadas como ideal. (FOUCAULT, 2004:8-9)

Em uma instituição cuja organização segue uma cadeia de comando com atribuições hierárquicas bem definidas, o Comandante representa aquele elemento que estabelece as diretrizes , difunde as orientações dos escalões superiores, no caso dos colégios militares, a Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) e a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), e acompanha a sua execução, cabendo aos escalões inferiores da estrutura hierárquica – Divisão de Ensino e Comando do Corpo de Alunos, apoiados pela Divisão Administrativa – estabelecerem mecanismos de execução que torne possível a concretização das finalidades estabelecidas, traduzidas em resultados positivos.

É o comandante, portanto, a autoridade que dentro da ordem do discurso ocupa o lugar de fala, estabelecendo o que deve ou pode ser dito e o que deve ser omitido. É o instituidor da norma a ser respeitada e a quem todos devem obediência. Por isso, não é a toa que o sonho de todo militar de carreira é um dia ocupar um posto de comando ou alcançar o generalato, o nível mais alto dentro da carreira militar e da cadeia de comando. Contudo, ocupar esta posição na hierarquia militar não é somente uma questão de tempo, as vagas são limitadas e o seu preenchimento respeita a um processo classificatório que implica a satisfação de critérios que levam em consideração não somente competência profissional, mas comportamento moral, social, capacidade intelectual atestados em avaliações ao longo de toda a carreira.

Para as mulheres este projeto ainda não é possível. A elas é negada a possibilidade de tornarem-se comandantes ou de chegarem ao generalato dentro da carreira formal, já que as portas da Academia das Agulhas Negras (AMAN) só estão abertas aos homens. Uma primeira possibilidade de chegar ao posto de General foi aberta às mulheres com a autorização do seu acesso ao Instituto Militar de Engenharia (IME), entretanto esta possibilidade só alcança as carreiras técnicas, a de Comando, permanece restrita aos homens.

Observa-se pelo exposto, uma significativa preocupação com a formação do aluno no seu aspecto cognitivo, associada a uma educação física focada na formação de um cidadão/combatente obediente, disciplinado, ético, de moral ilibada, dotado de força, resistência física, coragem, iniciativa, destreza corporal, inteligência, proposta esta que lembra a pedagogia de Platão para a formação do *Guardião*, em que o indivíduo recebe uma educação capaz de prepará-lo tanto para guerrear quanto para governar. (LUZURIAGA, 1972:50-4). Pretendia-se que esta proposta fosse extensiva às alunas a partir do momento em que ficou estabelecido que o seu acesso não implicaria em mudanças nas estruturas curricular e disciplinar dos colégios militares. Os efeitos dessa medida são alvo de análise nos capítulos seguintes.

2.3- Simbolismos Presentes na Educação Militar

Durante os sete anos em que alunos e alunas freqüentam os colégios militares, tempo necessário para concluírem a segunda etapa do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e o ensino médio (1ª a 3ª série), os mais de 14 mil estudantes, que hoje integram o Sistema Colégio Militar do Brasil passam por um processo de aprendizagem onde se faz presente uma série de dispositivos de modelagem de comportamentos, atitudes e maneira de ver o mundo segundo a ótica dos valores e tradições cultuados pelo Exército.

Trata-se de experiências exclusivas ao ambiente militar, portanto completamente estranhas aos alunos e alunas, que se integrarão ao dia-a-dia de cada um(a) enquanto permanecerem no Colégio.

Esses dispositivos nem sempre se expressam de maneira formal, mas se apresentam nas atividades rotineiras e nos simbolismos que fazem parte do ambiente militar[65]. O cotidiano de um colégio militar é povoado de ritos e tradições carregados de significados e integram o conjunto de atividades praticadas e vivenciadas por alunos e alunas enquanto fazem parte do corpo discente da escola. Não é preciso dizer que essas práticas comporão o repertório representacional de cada pessoa influenciando a maneira como cada um(a) delas interpreta o contexto sócio-cultural do qual participa. Alguns desses ritos e tradições são destacados a seguir por terem feito parte da vida escolar das alunas pioneiras de forma significativa ao ponto de serem rememorados por elas em alguns momentos de seus depoimentos, conforme será observado nos Capítulos IIIe IV.

a) Culto à hierarquia – os colégios militares, como estabelecimentos de ensino subordinados ao Sistema de Ensino do Exército Brasileiro têm seu alicerce, também, na hierarquia militar, desde a sua origem, em 1889[66],

> Como escola pratica dos deveres do soldado no seio de um batalhão, e como estímulo para desenvolver o gosto pelo estudo e inclinação á carreira militar, os alumnos serão graduados, por merecimento, nos diversos postos, desde o de commandante até o de cabo de esquadra, usando dos distinctivos marcados no regimento interno. As promoções a esses postos serão da attribuição do Commandante do collegio, sobre proposta do Conselho de Instrucção.

---

[65] A apresentação desses dispositivos é necessária em virtude de se fazerem presentes nos depoimentos das alunas pioneiras.

[66] Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889 – "Approva o Regulamento para o Imperial Collegio Militar".

E complementa:

> As denominações desses postos para os alumnos officiaes, serão:
>
> Alumno commandante, alumno major, alumno ajudante, alumno capitão, alumno tenente, alumno alferes, alumno porta-bandeira; e para os alumnos inferiores e cabos as mesmas do Exército, precedendo sempre a palavra "alumno".

Atualmente, a promoção, nos diversos graus de hierarquia escolar, constitui recompensa pela aplicação nos estudos, pelo correto procedimento de alunos e alunas. As graduações vão de cabo-aluno, atribuído aos estudantes ingressos no 6º ano do ensino fundamental, com base na nota final do exame de escolaridade do Concurso de Admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental.

O Quadro 1, na próxima página, descreve essa estrutura organizacional.

As promoções são efetuadas na solenidade de início de cada ano letivo e têm validade até o início do ano letivo seguinte. Concorrem à promoção alunos e alunas que, no ano considerado, satisfaçam as seguintes condições: a) estejam no comportamento "Excepcional" (grau 10) ou "Ótimo" (grau de 9 a 9,99); b) não tenham atingido o limite de pontos perdidos em freqüência escolar; c) obtenham média global do ano maior que 7.

O número de alunos(as) promovidos equivale a aproximadamente 10% do efetivo de alunos de cada colégio militar.

Para efeito de hierarquia, os(as) alunos(as) dos anos mais adiantados têm precedência sobre os outros anos, em todas as circunstâncias, exceto no âmbito do Batalhão Escolar, onde há precedência de postos e graduações (cabos, sargentos, subtenentes e oficiais alunos(as)).

Um dado interessante de se destacar é a composição desse quadro, no Colégio Militar de Brasília, no período 1989-1995, ano de ingresso na 5ª série do ensino fundamental e formatura no ensino médio da primeira turma de meninas. Em todos os anos havia, pelo menos, três meninas, ocupando postos relativos às suas séries. Foi também da turma pioneira a primeira "Coronel Aluna" do CMB e a primeira mulher a integrar o Panteon , pelo seu brilhante desempenho no ensino fundamental e médio.

No período de 1995 a 2008, na "Galeria dos Coronéis Alunos" figuram 12 meninas "Coronel-Aluna". Isso nos dá uma idéia de que apesar de ser um ambiente totalmente desconhecido e de certa forma hostil à presença feminina, elas interagiram com a estrutura militar e pedagógica com destaque, desestabilizando possíveis representações do feminino que desvalorizavam as capacidades cognitivas das mulheres.

Quadro 1 – Divisão dos postos de comando no Sistema Colégio Militar.

Ensino	Série	Posto/Graduação	Função
Médio	3ª	Coronel **(a)** Ten Coronel **(b)** Major **(b)** Major **(b)** Major **(b)** Capitão **(b)** 1º Tenente**(b)**	Cmt do Batalhão Escolar Sub Cmt do Batalhão Escolar Cmt da Companhia Porta-bandeira Cmt 3ª Série Porta-estandarte Oficiais subalternos
Médio	2ª	Major **(a)** Capitão **(b)** 1º Tenente **(c)** 2º Tenente **(c)**	Cmt da 2ª Série Cmt da Companhia Oficiais subalternos Oficiais subalternos
Médio	1ª	Capitão **(a)** 1º Tenente **(c)** 2º Tenente **(c)** Aspirante **(c)** Subtenente **(c)** 1º Sargento **(c)**	Cmt 1ª Série Oficiais subalternos Oficiais subalternos Oficiais subalternos Praça Auxiliar Praça Auxiliar
Fundamental	9ª	1º Tenente **(a)** 2º Tenente **(c)** Aspirante **(c)** Subtenente **(c)** 1º Sargento **(c)** 2º Sargento **(c)**	Cmt da 9ª série Oficiais Subalternos Oficiais Subalternos Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar
Fundamental	8ª	2º Tenente**(a)** Aspirante **(c)** Subtenente **(c)** 1º Sargento **(c)** 2º Sargento **(c)** 3º Sargento **(c)**	Cmt da 8ª série Oficiais Subalternos Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar
Fundamental	7ª	Aspirante **(a)** Subtenente **(c)** 1º Sargento **(c)** 2º Sargento **(c)** 3º Sargento **(c)** Cabo **(c)**	Cmt da 7ª série Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar Praça Auxiliar
Fundamental	6º	Cabo **(d)**	Cmt da 6ª série

Observações:
(a) O(a) aluno(a) de maior grau de promoção no ano.
(b) Os(as) alunos(as) de maior grau(nota) de promoção, dentre os classificados do 2º lugar (inclusive) em diante, até o efetivo determinado.
(c) Dentro do percentual estabelecido, os(as) alunos(as) seguintes de maior grau de promoção.
(d) Somente o(a) aluno(a) classificado em primeiro lugar no concurso de admissão.

Fonte: Guia do Aluno 2008. Colégio Militar de Brasília. p-28.

b) Culto à disciplina – um princípio a todo momento reiterado nas instruções militares, solenidades cívicas e práticas pedagógicas dentro dos colégios militares é o da obediência para a preservação da ordem.

Despertar a *disciplina consciente* consta como objetivo dos colégios militares, pelo menos desde 1965[67], e pode ser interpretada hoje como "Ser capaz de obedecer aos valores estabelecidos, não por preocupação com represálias, mas por compreender a nobreza do alcance de cada diretriz,"[68] desse modo, todos os esforços são concentrados para fazer com que os(as) alunos(as) respeitem as normas vigentes nos CM para serem capazes de respeitar as leis do país.

O culto à disciplina se faz presente, então, nos trajes, usos, costumes e rituais do Exército, como, por exemplo, o uniforme, enquanto vestimenta que designa o pertencer a um grupo. O significado do termo "farda, fardamento, vestuário idêntico para todos os componentes de uma mesma agremiação"[69] se aplica à forma como o uniforme é constituído enquanto símbolo representativo da escola, que é igual para todos, no sentido de significar a unidade do *corpo de alunos e alunas,* mas que reserva pequenas diferenças que marcam as distinções desse corpo sob a ótica do rendimento, comportamento, nível escolar, sexo. É desse modo que não só esse vestuário sofre mudanças em seus modelos, dependendo se quem o usa é do sexo masculino ou feminino ou do evento[70], como sobre ele são acrescentados alguns sinais distintivos que "falam" um pouco de cada aluno(a). É desse modo que o(a) aluno(a) é identificado como *Aluno(a) Alamar*, por apresentar desempenho escolar igual ou superior a 8 (em uma escala de 0 a 10), em todas as áreas de estudo ou disciplina de sua série, no bimestre considerado e enquanto perdurar essa situação, e comportamento maior ou igual a 6 (bom). Os(as) alunos(as) que se encontram nesta situação fazem jus ao uso de *Alamar*[71], como forma de recompensa, ao mesmo tempo que facilita a identificação e o controle do(a) aluno(a) no âmbito do colégio.

A concessão do A*lamar* é feita bimestralmente, em Formatura especial, com a presença de alunos, pais, professores e funcionários do colégio, ocasião onde é realçada a importância da obediência aos deveres de aluno(a) e a responsabilidade no cumprimento de suas tarefas.

---

67 Art 5º, item 7- Regulamento dos Colégios Militares-R-69, aprovado pela Portaria nº 67-GB, de 4/3/'965

68 Disciplina Consciente – Informativo Interno do CMB- O Garança. Ano IX – nº 5, 01/04/2008.

69 Michaelis, Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo. Melhoramentos, 1998:p.2157

70 Nos colégios militares, seguindo a prática de outros órgãos do Exército, há uniformes com modelos diferenciados para meninos e meninas, de acordo com a situação m que estes estão envolvidos. Desse modo, existe um modelo para uso em dias normais de aula, outro modelo para solenidades e atos sociais, reuniões, desfiles, formaturas, treinamento físico, passeio.

71 Alamar: cordão de seda usado pendente do ombro.

Do mesmo modo, a concessão do Grau de Incentivo à Participação- GIP, instituído no final dos anos de 1990, é um outro dispositivo de bonificação a alunos(as) que participam efetivamente de atividades extra-classe, tais como: grêmios, monitoria escolar, banda de música, coral, grupos de artes e teatro, equipes esportivas. Neste caso os(as) alunos(as) cujas notas bimestrais sejam superiores a 5 (que é a média de aprovação nos CM) poderão receber até um ponto na média das Avaliações Periódicas nas áreas de estudo ou disciplinas da série em curso.

Esta medida, muito criticada nos primeiros anos de sua aplicação, tem se mostrado positiva, na opinião de grande parte dos docentes, que entendem que o processo de avaliação não deve se prender unicamente ao caráter classificatório da nota obtida através de provas formais, mas alcançar outras dimensões de participação dos alunos na vida escolar e que contribuem, também, para a sua formação.

A participação das alunas pioneiras em solenidades para concessão de promoção ocorreu com freqüência, especialmente pela aluna Rosilene que desde a 6ª série foi aluna graduada encabeçando a relação dos melhores alunos da série, tanto em rendimento como em comportamento.

c) Livro de Honra[72]**-** nomeado no passado como Livro de Ouro, foi instituído para destacar alunos e alunas com alto desempenho disciplinar. Assinam este livro alunos e alunas que se destacaram no colégio, ao longo dos anos letivos, pelas suas excelentes condutas e que por isso são considerados como exemplos a serem seguidos. No Colégio Militar de Brasília, tem direito a assinar este livro o(a) aluno(a) que cursar os dois últimos anos do ensino fundamental (8ª e 9ª série) e/ou do ensino médio (2ª e 3ª série), sem sofrer qualquer tipo de punição e desde que não tenha cometido qualquer alteração de natureza "grave", em anos anteriores.

Na Tabela 5, próxima página, pode ser visualizada a participação das meninas a partir do ano em que ingressaram no CMB.

---

[72] Consta na Revista do CMB, Ano 1991, p. 90 que só poderiam assinar o Livro de Ouro alunos concludentes da última série do 1ºgrau (Fundamental) e da 3ª série do 2º grau (Médio) que no período não tenham sofrido nenhuma punição disciplinar. Em 1991, 14 alunos concludentes da 8ª série e 36 da 3ª série assinaram o Livro de Ouro. Revista do CMB, Ano 1991, p. 90.

Tabela 5 – Demonstrativo de alunos e alunas que assinaram o livro de honra no período de 1995 a 2008

ANO	TOTAL	MULHERES	HOMENS
1995	15	14	01
1996	09	07	02
1997	20	15	05
1998	04	04	- -
1999	16	15	01
2000	19	10	09
2001	13	11	01
2002	05	03	02
2003	17	09	08
2004	36	24	12
2005	42	25	17
2006	53	37	16
2007	57	34	23
2008			

Fonte: Livro de Honra do CMB, 1984.

A indicação de alunos e alunas que fazem jus a assinarem o Livro de Honra é feita pelo Comandante da Companhia[73] e a assinatura do livro ocorre em solenidade específica.

A predominância de meninas assinando o Livro de Honra demarca a diferença de comportamento entre meninas e meninos e revela que para os padrões de comportamento disciplinar esperado de um(a) aluna(a) Colégio Militar as meninas tinham mais facilidade de se adaptar do que os meninos.

d) Plantio de Árvore – Esta atividade é tradição nos colégios militares desde a criação do CMRJ, em comemoração ao Dia da Árvore. Em 1990, no CMB, para homenagear o ingresso de meninas, foi criada a Alameda Pau-Brasil, simbolizando a cada ano o ingresso de mais uma turma de alunas a integrar o corpo discente. O plantio de uma muda de "Pau Brasil" é realizado anualmente, em cerimônia especial, no mês de setembro, por duas alunas do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série).

A árvore recebe o nome da turma de formandos da 3ª série do ensino médio do ano correspondente ao plantio. A escolha das alunas que fazem o plantio segue a dois critérios: 1º- a aluna mais nova, ou seja, a aluna que abriu os portões do colégio, por ocasião da entrada dos

[73] Cada série do ensino fundamental (de 6ª à 9ª) e do ensino médio (de 1ª à 3ª) é integrada por turmas com 30 a 35 alunos e alunas. O conjunto de turmas de uma mesma série forma uma Companhia de Alunos. Cada Companhia de Alunos é comandada por um militar (Oficial) designado Comandante de Companhia, pelo Comandante do Colégio, responsável pela coordenação disciplinar de todos os alunos de sua série, programação e realização da instrução militar, aplicação de prêmios e punições dentre outras atribuições ligadas diretamente ao comportamento disciplinar e escolar dos alunos.

novos alunos e alunas; 2º- a aluna melhor classificada, tomando-se por base a média geral do 2º bimestre letivo.

Essas alunas são designadas por "madrinhas da árvore", e marcarão presença, todos os anos da cerimônia, enquanto permanecerem no colégio. Na mesma solenidade de plantio do "Pau Brasil" é feito o plantio de uma muda de "Palmeira Imperial", pelo Comandante do Colégio, auxiliado por dois/duas alunos(as) do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série), marcando o transcurso de mais um ano de atividades do Colégio Militar de Brasília.

A criação da Alameda Pau Brasil foi assim justificada[74]:

> A presença notável do sexo feminino no corpo discente do Colégio Militar de Brasília passou a ser simbolicamente materializada e homenageada, a cada ano, na Alameda Pau-Brasil. Nessa alameda, onde se perpetua a vida do CMB, planta-se a cada 21 de setembro – Dia da Árvore – um exemplar da espécie Caesalpinia Echinata Leguminosae, PAU-BRASIL. A avenida está situada no interior do Colégio, em frente ao Pavilhão de Comando, na direção Norte-Sul e será arborizada progressivamente com Pau-Brasil, a partir dos três mastros que ornam a entrada principal do CMB (...). No local de cada árvore haverá um bloco de concreto identificando a turma por ela simbolizada. A escolha do PAU-BRASIL para perenizar a passagem das alunas no CMB deve-se à designação dada a este Estabelecimento no início de sua vida como Casa de Ensino e Aprendizagem: Uma "JOVEM CASA DE VELHAS TRADIÇÕES"[75]. O Pau-Brasil, uma das mais antigas de nossas riquezas, passou a ser logo depois da descoberta do Brasil um importante produto comercial que marcou o início da colonização. Sua madeira, de belos desenhos e de cor amarelo-castanha, era usada para a fabricação de móveis e decoração de interiores por sua duração incalculável. Essa constante busca levou a sua quase total extinção onde quer que fosse encontrada, restando poucos exemplares no solo brasileiro.

e) Legião de Honra – No meio militar Legião designa uma Divisão principal de soldados, fazendo alusão à composição de soldados da infantaria e cavaleiros do Exército Romano.

Nos Colégios Militares é um grupo de alunos(as) que se destaca pela sua dedicação aos estudos e por apresentar comportamentos e atitudes que refletem o ideal de cidadão que estas instituições se propõem a formar.

O comportamento esperado de um(a) aluno(a) legionário está expresso no "Código de Honra" que deve praticar.

> **L**ealdade e honestidade
>
> **I**niciativa e nobreza de atitude
>
> **D**isciplina e camaradagem
>
> **E**studo e amor à cultura
>
> **R**espeito às normas do colégio.

---

74 Revista do CMB, Ano 1991.

75 Ao designar o Colégio Militar de Brasília como "Jovem Casa de Velhas Tradições" o Coronel Cleverson, autor da frase referia-se ao CMB como o mais novo colégio militar criado até então, porém fundado nos princípios estabelecidos quando da criação do Imperial Colégio Militar (1989), hoje Colégio Militar do Rio de Janeiro-CMRJ.

Do Quadro de Honra instituído nos primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar ou Legião de Honra, como passou a ser denominado na década de 1980, podem participar alunos e alunas a partir do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série), com média final global igual ou maior que 6[76] (em uma escala de 0 a 10) e comportamento "Excepcional" (10,0).

A admissão de novos legionários é realizada na solenidade de início do ano letivo, após a aprovação dos nomes dos candidatos pela Assembléia Geral integrada por membros da Legião de Honra. A relação de alunos e alunas em condições de assumirem o posto de legionário(a) é apresentada pelo Comandante de cada Companhia de Alunos, respeitando os critérios de condição de ingresso. Várias alunas pioneiras que foram entrevistadas integraram a Legião de Honra e hoje essa participação continua sendo bastante significativa (em torno de 60%)

f) Banda de Música/Coral – desde a criação do Imperial Colégio Militar (1889) a aprendizagem musical sempre integrou o programa curricular dos Colégios Militares. Inicialmente com aulas de solfejos e coros uníssonos, de ouvido, solo e córos simples, a duas e três vozes e teoria elementar da música[77] o que deu origem, nas últimas décadas do século XX à Banda de Música e ao Coral, integrado por alunos e alunas, em caráter voluntário, oriundos de todas as séries ofertadas nessas escolas, dando-se prioridade aos alunos e alunas do ensino fundamental, no caso de aprendizes. No CMB a Banda de Música começou a ser pensada imediatamente após a sua criação, em 1978. Para sua constituição foi destinada uma dotação orçamentária que previa a aquisição de 45 instrumentos.

Nos primeiros anos de funcionamento do CMB houve chamamentos a alunos voluntários que se interessassem em aprender os fundamentos da música, para futuramente integrarem a banda de música. Este projeto só se concretizou em 1986, quando o colégio já contava com alunos do ensino fundamental e médio, com porte físico capaz de sustentar instrumentos mais pesados.

A partir de 1989, com o acesso da primeira turma de meninas, sua composição começou a sofrer alterações e hoje o grupo de músicos é misto e, a escolha dos instrumentos fica a critério de cada aluno(a), desde que estes se interessem e apresentem condições para tocá-los. Mas nem sempre foi assim.

---

[76] Quando da instituição da Legião de Honra, em 1984, a média final global era 7.

[77] Decreto nº 6465, de 29 de abril de 1907- Approva provisoriamente o regulamento para o Collegio Militar.Capítulo IV – Do Plano de Ensino.

Segundo informações prestadas pelo regente da Banda Marcial do CMB, Capitão Landegraf[78], desde que chegou no colégio nenhum aluno ou aluna se destacou tanto como a aluna Jaqueline Maia, uma excelente trombonista, que o surpreendeu desde o momento em que expressou o desejo de tocar trombone. De acordo com o regente, o porte físico da aluna aparentemente não era compatível ao de um músico especialista em trombone (ela tinha baixa estatura e pouco peso). Ele confessa que jamais a teria designado para esse instrumento, por julgar que ela se adaptaria melhor à flauta doce. Todavia, permitiu que a aluna experimentasse o instrumento que queria e pôde observar que ao se dedicar à aprendizagem do trombone ela demonstrava grande habilidade técnica o que lhe garantiu lugar cativo na banda do colégio e reconhecimento do público nos lugares onde se apresentava.

Depois dessa experiência, confessa o regente, a escolha do instrumento ficou livre a alunos e alunas e que, até então, não tem percebido diferenças em relação ao sexo, tanto nas opções de escolha como no desempenho musical. Tanto meninas como meninos optam pelos mais variados instrumentos e, a cada dia, meninas vêm se interessando por instrumentos como trombone, trompete, saxofone alto, bumbos, tambores, dentre outros que costumeiramente o senso comum considera como "pouco femininos"[79].

Ao dar oportunidade às alunas, de demonstrarem sua capacidade, habilidade e destreza em manusear instrumentos diferentes dos usualmente atribuídos às mulheres, o regente contribuiu para que representações sociais naturalizantes do *ser mulher*, fosse questionada, possibilitando a ampliação de seus espaços de manifestação musical e, consequentemente, social dentro e fora do CM.

Para integrar a banda, além de candidatar-se, os(as) alunos(as) são submetidos, no início do ano letivo, a testes específicos e, quando aprovados, devem freqüentar um estágio de no máximo 90 dias. Além disso, para permanecer na Banda o(a) aluno(a) deve apresentar rendimento escolar e disciplinar igual ou superior a 5 (nota mínima para aprovação no CMB).

Os treinamentos ocorrem em dias e horários marcados pelo regente e pelo menos uma vez na semana, a Banda de Música se apresenta, quando da realização da Formatura Geral. Além desta participação, a presença da Banda é observada em diferentes solenidades cívicas como desfile de 7 de Setembro, eventos comemorativos realizados dentro ou fora do CMB; e culturais, como Feira do Livro, Feira de Ciência, Concurso de Bandas, Dia das Mães,

---

[78] Capitão Landegraf é músico e matemático. Encontra-se no CMB desde 1984 e desde então é responsável pela Banda de Música do Colégio. Foi entrevistado pela pesquisadora no mês de abril de 2008.

[79] Entrevista realizada com o Capitão Landegraf, no mês de abril de 2008.

Reuniões de Responsáveis e Mestres, Dia do Professor, dentre outros.

Com relação ao coral, somente a partir do acesso de meninas nos CM foi possível pensar na sua formação. Isto porque havia uma resistência dos meninos em participarem de aulas de canto, taxadas como "coisa de mulher". Essa idéia, segundo explicou o regente Capitão Landegraf, se deve ao fato da existência de um imaginário machista e preconceituoso com relação às atividades artísticas que costumam estimular a sensibilidade e a emoção de quem as pratica, revelando um outro lado do ser humano que contraria a imagem de força, virilidade, resistência, características do bom soldado.

Desse modo, infere-se que a dificuldade de formação de um coral de vozes masculinas não pode ser justificado apenas pelo desinteresse dos alunos em participar do projeto, mas como uma forma de protegerem sua sexualidade (masculinidade) que poderia ser confundida ou revelada.

As meninas, por sua vez, atenderam prontamente ao chamado do regente para a organização do coral e acabaram estimulando a participação também de meninos, que passaram a ter uma justificativa aceitável para explicar o gosto pelas aulas de canto – ficarem próximos às meninas, destacando com isso outras intenções além da aprendizagem musical, como a possibilidade de envolvimentos afetivos, reforçando com isso a sua opção heterossexual (mesmo que não refletisse a sua real condição). Ao invés de serem chamados de "boiolas" agora eram considerados "garanhões". Desse modo, a presença de meninas nos CM contribuiu para a abertura de um espaço de expressão antes "negado" aos meninos, muito embora não tenha sido suficiente para quebrar o estereótipo de associação do gênero ao sexo, trabalhando com novas informações que pudessem revelar que tanto homens como mulheres podem ser sensíveis, emotivos, delicados, detentores de uma subjetividade capaz de situá-los em vários pontos da linha definidora de feminilidade e masculinidade, independentemente do seu sexo. Ainda hoje, a resistência dos alunos ao coral permanece, sendo facilmente visualizada em termos numéricos, pois no CMB, em um grupo de, aproximadamente, 300 coristas, 90% são mulheres. Este é um caso onde a linha demarcatória e constitutiva das diferenças sexuais permanece compacta.

É interessante notar como a construção de gêneros pode ser analisada segundo uma perspectiva da forma como a cultura se organiza ao longo da história, pois, se verificarmos o primeiro regulamento do Imperial Colégio Militar (1889) constataremos que os alunos frequentavam sistematicamente aulas de música.

Mesmo a proposta pedagógica dos Jesuítas da Companhia de Jesus, quando estiveram

no Brasil em 1549, contemplava aulas de canto orfeônico (canto vocal, canto coral, sem acompanhamento), então, em algum momento na história dos colégios militares o canto passa a ser considerado como "coisa de mulher" na dinâmica de novas representações sociais.

No regulamento de 1905 consta no programa curricular do Imperial Colégio Militar a aprendizagem de *Elementos de Música* e no Regulamento de 1907 há a especificação do que se entende por *Elementos de Música*: "solfejo e córos unissonos, de ouvido, solo e córos. Córos simples, a duas e três vozes". No Regulamento de 1914 a aprendizagem de música está presente, embora não haja especificação das habilidades a serem desenvolvidas. No Regulamento de 1922 o ensino de música figura como facultativo em qualquer dos anos, mas obrigatório para os alunos que pertencerem à banda de música. No regulamento de 1939, a música figura como canto orfeônico em duas das cinco séries que integram a estrutura curricular do Colégio Militar. O mesmo ocorre no Regulamento de 1943, onde o canto orfeônico é disciplina curricular nas quatro séries do Curso Ginasial. Já o Regulamento de 1965 sequer faz menção à música, mesmo na Subseção "V", no item *Práticas Educativas: Artísticas ou Úteis e Educação Religiosa,* cuja finalidade é apresentada de forma bastante vaga:

> - Capacitação do aluno ao atendimento das suas necessidades de ordem artística, utilitária e religiosa, mediante a assimilação de conhecimentos e formação de hábitos, correspondentes.
>
> - A escolha das práticas educativas e dos processos julgados mais convenientes para desenvolvê-los fica a critério do estabelecimento de ensino.

Não havendo a obrigatoriedade de aulas de música dentro do programa de disciplinas, cada colégio militar passou a ter a opção de oferecê-la ou não e a estruturá-la segundo seus interesses, finalidades e disponibilidades. A partir daí parece que a opção passou a ser o treinamento da banda de música escolar segundo uma proposta de voluntariado. O coral torna-se uma opção pouco utilizada dentro desses estabelecimentos de ensino, naquele momento muito mais preocupado com a ocorrência de conflito armado e com a Segurança Nacional.

Com o tempo o hábito de cantar em várias vozes passa a ser significado como algo estranho e pouco familiar no meio militar. Retomar esta prática implica em desconstruir estereótipos construídos e reforçados como uma prática não usual ao sexo masculino, em uma instituição militar, que apesar de não preparar soldados, preserva praticamente todas as características de uma escola preparatória.

Das fontes documentais consultadas, não foi possível levantar o total de alunas pioneiras que chegou a integrar a Banda de Música e o Coral do CMB no período

compreendido entre 1989-1995[80], em virtude da falta de registro com relação a esta atividade no colégio, todavia, dos 10 (dez) questionários de caracterização geral respondidos por algumas alunas pioneiras e enviados à pesquisadora, por e-mail, foi possível identificar a preferência das alunas (pelo menos da primeira turma) pelo Coral, onde foram registradas 5(cinco) participações.

g) Apresentação do Estandarte dos CM – no início de cada ano letivo, em uma solenidade cívica especial é apresentado aos novos alunos dos colégios militares o pavilhão representativo de cada colégio. Em 1980 o estandarte do Colégio Militar de Brasília foi assim apresentado[81]:

> Este estandarte transcende em muito os panos e bordados que o adereçam. Este estandarte, muito mais que matéria haverá de ser espírito, muito mais que físico haverá de ser etéreo (...). Dele faremos uma imagem fidedigna de nossos mais altos valores, um sinal marcante de nossa presença altaneira no cenário do ensino de Brasília e do Brasil, uma divisa de honra na educação integral dos jovens que tenham a glória de pertencer a este educandário.

Observa-se neste texto um apelo muito grande à valorização do Colégio Militar como um espaço de formação de alto nível, do qual todos devem se orgulhar. Estudar em um colégio militar representa uma conquista inestimável, uma honra só alcançada por pessoas muito especiais, por isso motivo de orgulho.

Ao ingressarem no CMB as pioneiras passam a integrar esse ambiente escolar constituído por discursos que o colocavam como modelo de ensino e de formação ética e moral destacada, de forma que o fato de pertencer ao Colégio Militar era significado como uma honra, motivo de orgulho não só de alunos e alunas, mas de seus familiares. Na prática, isso se traduzia na maneira como as meninas se preocupavam com a sua aparência pessoal, asseio dos uniformes, arranjo dos cabelos, obediência aos horários de entrada e saída da escola, participação nos eventos cívico e culturais e ao modo como se comportavam em sala de aula, procurando agir com respeito a professores e colegas.

Nos primeiros anos de ingresso das meninas, punições a elas praticamente não existiram; resultado não somente da maneira como eram criadas (imagina-se que por serem meninas teriam recebido uma educação que reforçava comportamentos de docilidade, presteza, meiguice), mas por reagirem de forma um tanto quanto tímida em um ambiente sexista, onde eram o tempo todo vigiadas, impedidas de estabelecer contatos com os meninos livremente, como também porque eram muito cobradas por parte da monitora, como podemos

---

[80] Em um dos depoimentos colhidos junto às alunas pioneiras, houve a lembrança de que uma delas havia participado da Banda de Música tocando pratos. Essa aluna foi identificada como sendo Thais Molina.

[81] Nota BI/CMB nº 212/AJG, de 19/05/1980

observar no trecho dos depoimentos de algumas alunas

> As monitoras orientavam sobre postura com os alunos. Falavam para nós evitarmos muito contato com os meninos. Chegou um momento em que os contatos ficaram excessivos. Alguns alunos foram punidos por terem sido pegos namorando. [...] Orientavam sobre a apresentação pessoal: cabelo, sapato, cinto, uniforme, postura com relação aos meninos. (KELEN)

> Elas eram bem tranquilas, e as orientações que elas passavam eram bem assim: o jeito de vestir, a maquiagem, o batom, o brinco, até o jeito de se portar. Sempre que elas tinham oportunidade, sentavam com as meninas para conversar. [...] Elas nos orientavam quanto ao jeito de sentar, porque aquela saia apesar de ser uma saia calça, se você se senta, dependendo da posição da perna, ela mostra tudo [...] Então elas tinham cuidado com o jeito da gente sentar, de não sentar no chão, com a perna muito para cima [...] A questão de namoro [...] Quem já tinha surgido a oportunidade de namorar devia andar lá fora [...] Se preservar mesmo [...] Evitar algumas coisas[...] Mesmo porque aqui dentro não tinha assim muita coisa, só evitava mesmo, porque eram poucas meninas! Lá fora, andar sempre com boina[..] Era.orientação mais de comportamento, porque as meninas eram muito visadas. (ROSILENE)

Nestas superfícies discursivas fica claro o reforço dado à representação do feminino, que guardava a sua especificidade dentro do ambiente militar. Apesar de sujeitas ao mesmo regulamento não se pretendia aproximar o comportamento das meninas ao dos meninos. Estava claro para os militares o lugar e o papel social das mulheres. A sua presença nos CM cumpria um dispositivo constitucional e a sua função assistencial, já que elas continuavam sendo impedidas de escolher uma carreira militar.

h) Sociedade Recreativa Literária – é uma instituição de existência oficial nos CM fundada por alunos, cuja criação data dos primeiros anos de funcionamento do Imperial Colégio Militar. No CMB teve sua primeira diretoria empossada no dia 29 de julho de 1979, primeiro ano de funcionamento do colégio. Trata-se de uma entidade dirigida, atualmente, por alunos e alunas com a finalidade de promover eventos que permitam o fortalecimento do "espírito de corpo", como recreações desportivas, sociais e culturais, cultivo da língua pátria, da ciência e das artes. Algumas alunas pioneiras foram muito atuantes nesta instituição, promovendo o congraçamento dos(as) aluno(as) em eventos como, bailes, churrascos, passeios, visitas, dentre outros.

i) Saudação Escolar do SCMB – trata-se de um "grito de guerra" dos alunos dos colégios militares em dia de Formatura, cuja origem é controversa. Segundo a Revista do CMRJ(2000:30) esse brado foi elaborado de forma espontânea por um instrutor de Educação Física e preparador das equipes do CMRJ, Tenente Japyr, para o Campeonato Colegial de Futebol, em 1928. De acordo com esta fonte,

> [...] na hora do recreio, convidou alguns alunos mais antigos a elaborarem o Grito de Guerra, visando incentivar o grupo no aludido campeonato [...] Uma seqüência de sons e palavras, sem ordenação poética, deu o toque de beleza e vigor à manifestação. O uso contínuo estabeleceu a regra do hábito.

Já no Guia do Aluno do CMB (2008:52) consta que esse brado é de origem indígena,

usando linguagem tupi-guarani, que remonta ao início do século XX. Foi inicialmente usado pelo Imperial Colégio Militar e posteriormente estendido aos demais. É uma saudação que exalta a força e a união e identifica alunos e alunas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Esta versão, todavia, é contestada pelo fato de conter na sua escrita e pronúncia alguns grafemas e fonemas que não se aplicam ao idioma Tupi, de modo que a primeira versão parece ser a mais viável, dada a relação desse grito de guerra à prática militar, que se conserva até hoje nas instruções militares, onde as marchas são tradicionalmente acompanhadas por músicas ou brados, geralmente em forma rimada, expressando situações relacionadas às experiências dos soldados

Nos colégios militares, esta saudação implica nos seguintes passos:

1º- Exortação por um(a) aluno(a): *E ao Colégio Militar, tudo ou nada?*

2º- Resposta do Batalhão Escolar: *Tudo!*

3º- Exortação por um(a) aluno(a): *Então como é, como é que é?*

4º- Resposta do Batalhão Escolar: *Zum, zaravalho, opum, Zarapim, zoqüé, Oqüé-qüé, Oqüé-qüé, Zum! Pinguilim, Pinguilim, Pinguilim,, zunga, zunga, zunga, cate-marimbau, cate-marimbau, eixáu, eixáu, Colégio!*

O grito de guerra, feito nas formaturas, costuma ser um momento esperado pelos alunos e alunas, porque carrega um significado simbólico muito forte: o de manifestação do pertencimento a um grupo de elite com o qual eles e elas se identificam. Manifestando-se ao mesmo tempo, em uníssono, vozes masculinas e femininas se confundem em um mesmo tom, onde não há separação, não há hierarquia, não há diferenças. É claro que no início não foi bem assim, afinal de contas as meninas eram minoria, mas, atualmente, com o corpo discente bem mais homogêneo em termos numéricos, não há predominância do timbre de voz masculina, como ocorria no passado.

Nos depoimentos das alunas pioneiras ficou claro que um das orientações dadas pelas monitoras nos primeiros anos de CMB, nas instruções militares, era, além de apresentarem-se impecáveis (uso do uniforme, arranjo dos cabelos, pontualidade e assiduidade às atividades escolares, participação em eventos cívico/militares, responsabilidade com os deveres escolares etc.) deveriam se dirigir a colegas, professores, monitores, com voz empostada, de modo firme, forte, marcando presença onde quer que estivessem, não deixando dúvidas de que entraram no colégio para ficar. Essa mesma orientação se aplicava no momento de gritar o *Zum zaravalho*.

> Nós, alunas, fomos orientadas inicialmente pela Soraia, na época tenente da Polícia Militar. Ela sempre teve uma preocupação muito grande com a nossa imagem dentro do colégio. Seus esforços eram no sentido de podermos conquistar nossos espaços, mostrarmos que éramos capazes de ocupar o lugar que estávamos ocupando. Que fôssemos respeitadas, sempre. Ela queria mostrar a todo tempo que éramos melhores e muitas vezes conseguiu. O trabalho dela foi essencial para nossa sobrevivência e permanência dentro da instituição. Ela foi da primeira turma de oficiais feminina da Polícia Militar e a todo tempo nos contava das dificuldades que teve que passar e nos incentivava. (KAREN).

As matrizes discursivas aqui se reúnem em torno de "preocupação", "espaço", "respeito", "capacidade", "sobrevivência", "permanência" e apontam para os percalços do "ser mulher" dentro de uma ordem masculina. Abrir espaço e assentar a presença feminina era de fato, essencial e isto se fundava na explicitação de uma capacidade igual ou superior aos meninos em todos os domínios. Nada parece ter sido fácil para estas meninas; ao quebrar estereótipos e representações fixas do feminino elas construíam uma anti-imagem das meninas em contraposição a modelos fixos e dados *a priori* do "ser mulher".

A experiência vivida pela Tenente Soraia na Polícia Militar do DF, como integrante da primeira turma de policiais femininas, contribuiu para que ela apresentasse às alunas pioneiras uma nova possibilidade de representação de mulheres no Exército. De certa forma, as orientações de caráter pedagógico e disciplinar direcionadas às alunas exerciam um ação pró-ativa, ou seja, previam comportamentos "negativos" que possivelmente eram esperados das mulheres pela comunidade escolar, controlando as suas manifestações nas práticas pedagógicas cotidianas. Agindo assim, evitava o reforçamento de estereótipos "femininos" e abria possibilidade para o deslocamento de representações sociais fixas do "ser mulher".

j) Canção do Colégio Militar – todos os colégios militares, já nos primeiros anos de funcionamento, criaram uma canção exaltando a sua missão e trabalhando no imaginário social para a construção de representações que a torne fixa.

A canção do CMB, criada em 1982, exalta, também, a missão do Colégio Militar de ser uma instituição de ensino de alto nível, criado para formar cidadãos guardiões da justiça, da honra e do civismo, capazes de conduzir o Brasil a se tornar uma grande nação.

> Eu sou,
> No cerrado seco e duro,
> Semente do futuro,
> Amanhã do ano dois mil
>
> Eu sou
> A alvorada da vitória,
> Promessa de mais glória
> Na História do Brasil.

Eu sou,
Na cidade da esperança,
Um sonho de pujança,
Mundo novo a caminhar.

Eu sou
A garantia do resgate,
Da vitória no combate
Pela Pátria que é meu lar.

Eu sou conquistador
Quando em defesa
Da justa lei da honra
E do civismo
Das terras de pujante natureza
Que herdei como nobreza
De um passado de heroísmo.

Eu sou com muito orgulho
Um brasileiro
Que ostenta nobre estrela tutelar
No alto do Planalto Maravilha
Na terra de Brasília
Sou Colégio Militar.
Hur-ra![82]

Assim como acontece com o Grito de Guerra, cantar a canção do CMB tem um efeito semelhante na maneira como meninos e meninas significam o colégio e constroem a sua auto-imagem de alunos do CMB. Tal sentimento foi expresso de forma significativa na última formatura das alunas pioneiras, quando concluíram o ensino médio, em 1995, pela manifestação da emoção[83] de desfilarem, pela última vez, entoando a canção do CMB em direção ao portão principal do Colégio.

Um ato que representava a saída delas da instituição, após sete anos de formação, fazendo relação direta à Solenidade de Entrada no CMB, em 1989, quando as 50 alunas pioneiras adentraram, pela primeira vez, aquele mesmo portão, ainda meninas, sem terem a idéia das experiências que iriam viver e quais os significados que essas experiências produziriam na construção das suas subjetividades, cujos resultados foram classificados pelas pioneiras como positivas. Esta canção, entretanto, não foi adaptada à presença de mulheres: o masculino geral é utilizado e as meninas são completamente invisibilizadas. A glória, a esperança, a conquista, vitória, honra, nobreza, ensino, pujança, são categorias que se atrelam ao masculino.

---

[82] Canção do Colégio Militar de Brasília. Letra e música de autoria de Vadim da Costa Arsky e Arranjo de Evanildo Borges Moura.

[83] Imagens fotográficas da Formatura de Encerramento do 3º ano do Ensino Médio apresentadas pelas alunas nas entrevistas registram o sentimento das pioneiras no momento de despedida do CMB.

> [...] O ensino foi muito bom e com certeza me ajudou a passar no vestibular. (MORGANA)
>
> [...] O colégio me ensinou a disciplina, uma vez que nenhum outro colégio em Brasília tinha como uma das suas principais características a disciplina. E isso eu trago na minha vida até hoje. (CHRISTIANE)
>
> [...] O CMB me ajudou a entender e praticar pontualidade, disciplina, organização, amor à Pátria, responsabilidade. São características que considero dependentes umas das outras. Só o fato de mencionar que fui aluna do Colégio Militar, as pessoas já atrelam estas características à minha personalidade, o que me ajuda pessoal e profissionalmente. (AMANDA)
>
> [...] O CMB me ajudou a ter disciplina, organização, pontualidade, persistência e determinação. (PAULA)
>
> [...] Disciplina – fala por si só. Na vida a disciplina é essencial. Qualidade de ensino- creio que recebi uma boa educação formal. Educação militar-civil - valor às coisas da Pátria. (ANITA)

A qualidade do ensino e a disciplina são considerados pelas meninas pontos de destaque da educação militar. Com relação ao ensino, as aprendizagens que lhes foram proporcionadas em termos dos conteúdos curriculares não diferiam do que era ministrado aos meninos. A estrutura curricular era, portanto, bem diferente do conjunto de disciplinas que integrava o programa curricular das antigas escolas femininas, que formava as moças para serem dedicadas donas de casa.

Com relação à disciplina, havia um diferencial do CMB em relação a outras escolas não militares, que ia além da obediência às normas regulamentares, como a observação de horário de entrada e saída do colégio, uso de uniformes, realização das tarefas de casa; uma gama de rituais e tradições cultuadas pelo exército fazia(e faz) parte do cotidiano dos CM, como as Formaturas para hasteamento do Pavilhão Nacional, Ordem Unida, apresentação da turma sempre que um(a) professor(a) adentra a sala de aula, respeito à hierarquia militar, uso adequado de uniformes, dependendo da ocasião, formas de cumprimento (prestar continência aos militares), dentre outros.

Todos esses procedimentos tinham por finalidade modelar os comportamentos de meninos e meninas segundo um padrão ético e moral de "aluno(a) desejável" para representar os CM e que, por sua vez carregava, também, traços específicos de feminilidade e masculinidade, em função do sexo. Pretendia-se formar homens e mulheres de bom caráter, responsáveis, patriotas, organizados, disciplinados, inteligentes, mas cada um com uma missão social a cumprir dentro e fora do Exército, segundo o seu sexo. No caso dos meninos o leque de opções profissionais era maior, pois podiam seguir uma carreira no meio civil ou militar. Para as meninas, entretanto, as portas da caserna permaneceram totalmente fechadas até 1992.

> [...] Tenho firme convicção de que homens e mulheres são iguais e que ninguém deveria fazer suas escolhas baseadas no gênero. Minha família é muito tradicional, acha que as mulheres são frágeis e que não podem ser completamente independentes. O colégio militar mostrou a mim e, de certa forma, à minha família, o quanto estavam errados. Isso é determinante para mim, pois hoje continuo a frequentar ambientes e a praticar atividades predominantemente masculinas, bem como assumi a minha independência pessoal. Outro ponto foi a formação intelectual. Passei de primeira no vestibular, na universidade e no curso que escolhi. Devo isso ao CMB. Aprendi a engraxar sapatos, limpar fivelas e passar roupa. (BEATRIZ).
>
> [...] O CMB me ensinou Liderança, desenvoltura e iniciativa. (ANDRÉA MOSCARDINI)

Interessante notar que ao estabelecer uma mesma estrutura curricular e disciplinar para ser aplicada aos alunos independente de seus sexos, foi proporcionado às meninas viverem experiências que provavelmente não experimentariam se estivessem em outra escola, especialmente se fosse uma escola feminina, nos moldes das escolas confessionais que tiveram lugar no Brasil até a década de 1960, aproximadamente. O rigor da disciplina deveria ser o mesmo para meninos e meninas, mesmo que na prática, em algumas situações, o efeito da diferença entre os sexos acabasse pesando. Desse modo, o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, antes atribuídas somente a meninos, puderam ser compartilhadas entre meninos e meninas, propiciando o deslocamento de representações sociais fundadas em um padrão de feminilidade que não admitia que meninas pudessem ser inteligentes, perspicazes, independentes, líderes.

Mas estudar no CMB também propiciou experiências negativas:

> A formação disciplinar, baseada na relação superior-inferior me fez sentir muitas vezes inferiorizada, destituída de visão crítica a respeito das coisas que aconteciam à minha volta, a respeito até do que eu lia. Eu sentia que os próprios professores não tinham muita liberdade em sala de aula, pareciam estar amarrados. Não nos foi ensinado a pensar criticamente. Somente depois que saí do colégio é que pude perceber tudo isso. Certa vez o comandante da companhia (5ª série) me torturou psicologicamente porque havia chegado à sala de aula 5 minutos atrasada e a professora não havia permitido minha entrada. O comandante dizia que estava muito decepcionado, dizia que ligaria para minha mãe, que eu iria perder pontos no comportamento, eu chorava, chorava e ele ainda ria de mim. Uma outra vez, uma dupla de monitores pegou fez intrigas entre eu e uma outra amiga, a Leila, só porque estávamos usando walkman no trajeto de volta da educação física para o recreio. Eles pegaram nosso walkman, chamaram uma de cada vez e além de dar um sermão, tentaram fazer a cabeça de uma contra a outra. O autoritarismo só me prejudicou. Perdi autoconfiança, me sentia inferiorizada. Olhava para todas as pessoas como se fossem autoridades e eu nada. Somente com o tempo e terapia tenho conseguido modificar aos poucos isso em mim. (MORGANA)

Esta superfície discursiva é reflexo de uma época de transição política de um regime autoritário para um regime democrático, onde valores e práticas autoritárias resistiam a uma nova ordem do discurso. Havia no interior do colégio um patrulhamento ideológico, especialmente de docentes civis, responsáveis pela cadeira de história que expressavam simpatia pelos ideais de esquerda. Por alguns anos, houve uma grande defasagem do conteúdo histórico ensinado nos CM com o conteúdo histórico da maioria dos livros didáticos e dos programas de vestibulares, cujo teor se mostrava declaradamente marxista e com posições

ideológicas contrárias ao pensamento militar e ao Positivismo tão presente nas Forças Armadas.

A constante vigilância a que professores e alunos estavam submetidos provocava não apenas desconforto, mas colocou as meninas diante de práticas autoritárias que para muitas delas não era familiar. Para quem não entendia o significado da repressão de um governo autoritário era difícil aceitar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído e até mesmo a rejeição construída em torno da "farda" ou de qualquer instituição militar como negativo, pernicioso e indesejável.

Contudo, para a construção de suas subjetividades esta experiência foi significativa, pois colocou as meninas como foco de uma ação política que as chamava a tomarem uma posição diante da realidade que se organizava e, mesmo sentindo-se despreparadas para assumir um lugar diante da polissemia discursiva, foram instigadas a buscar por caminhos alternativos elementos que lhes propiciassem analisar o contexto no qual estavam inseridas e a lidarem com as adversidades das práticas cotidianas.

> Às vezes havia excesso de rigidez, hierarquia, falta de humanização no tratamento com alunos. (CRHISTIANE)

> A imagem de repressão que marcava o Exército trouxe algum prejuízo futuro [...] Quando fui advogar junto a movimentos sociais, ouvi mais de uma vez da minha chefe que ela não me contrataria se soubesse que eu fui do Colégio Militar. Não queriam uma 'ex-milica' tomando conta de ações judiciais de sindicatos e anistiados políticos. (BEATRIZ)

> A falta de criticidade marcada pela ausência de aulas de filosofia e aulas críticas de história e geografia e pela proibição de manifestações ou discussões políticas. Acho que os alunos do CMB se tornaram críticos justamente por esta castração. Mas muitas das vezes acho que somos pouco preparados politicamente por esta falta de vivência na época escolar. (AMANDA)

l) Panteon – a criação de um local de distinção dos melhores alunos do colégio militar foi pensada no início do século XX e está disposto no Regulamento de 1905[84], como um desdobramento do *Premio Collegio Militar.*

> Art 59. O premio Collegio Militar consistirá na collocação em sala especial denominada "Pantheon", do retrato do alumno que, obtendo maioria de distinções nas matérias que constituem o curso, por seu talento, amor ao trabalho e procedimento exemplar, o merecer.

Esta distinção foi caracterizada no Regulamento de 1965 como Prêmio Tomás Coelho.

No Colégio Militar de Brasília, nos seus 30 anos de existência, apenas dois alunos e uma aluna[85] integram o Panteon, haja vista que os critérios para seleção são extremamente rigorosos, o que coloca esses alunos/aluna em posição de destaque, verdadeiros

---

[84] Regulamento para o Collegio Militar, a que se refere o decreto nº 5698, de 2 de outubro de 1905.

[85] Em trinta anos de existência do CMB somente três estudantes conseguiram atender os critérios para integrarem o Panteon. São dois alunos e uma aluna; uma das pioneiras, que integrava o grupo das 50 meninas aprovadas no Concurso de Admissão de 1989.

heróis/heroína, o modelo de aluno(a) Colégio Militar que deve ser imortalizado para servir de exemplo às gerações futuras.

Somente pode integrar o *Panteon* aluno ou aluna que for aprovado(a) no ensino fundamental e médio com nota 9,5 (em uma escala de 0 a 10) ou superior, em mais de dois terços das disciplinas e não tenha aprovação inferior a 6 (em uma escala de 0 a 10) nas demais.

Uma das alunas pioneiras foi a primeira mulher e até agora a única, que conseguiu tal honraria.

m) Formatura Geral – é uma solenidade realizada semanalmente envolvendo todos(as) os(as) alunos(as) do Colégio Militar, geralmente presidida pelo Comandante do colégio ou, na ausência dele, pelo Comandante do Corpo de Alunos[86]. No CMB, é realizado nessa solenidade o hasteamento do Pavilhão Nacional, pelos alunos e alunas do turno da manhã (ensino médio), nas quartas feiras e pelos alunos e alunas do turno da tarde (ensino fundamental), às quintas-feiras, ao som do Hino Nacional Brasileiro, tocado pela Banda de Música da escola e entoado pelo Batalhão Escolar[87], segundo programação específica envolvendo, de uma maneira geral: a) fala do Comandante do Colégio aos alunos; b) entrega de algum tipo de premiação, distinção, destaque; c) execução da Canção do Colégio; d) apresentação da saudação escolar; e) encerramento com desfile do Batalhão Escolar, ao som da Banda de Música.

Após o ingresso de meninas no Colégio Militar de Brasília, tornou-se comum nas formaturas a presença delas em alguns espaços antes ocupados somente por meninos.

A Banda de Música foi um desses locais, assim como a locução da programação desse evento. Segundo o regente da Banda de Música e do Coral, as meninas demonstram uma maior desenvoltura e interesse para participarem como voluntárias, especialmente nas atividades de locução, mostrando-se mais desinibidas que os meninos[88].

Outro espaço em que as meninas têm destaque é a condução do grupamento de alunos (as) que integra cada série. Nas formaturas, os(as) alunos(as) desfilam em blocos distintos formados pelas respectivas séries. Cada grupamento de alunos(as) traz à frente um condutor,

---

[86] Comandante do Corpo de Alunos é um oficial designado pelo Comandante do Colégio para coordenar as atividades realizadas pelos Comandante de Companhia.

[87] Batalhão Escolar: é a composição de todos os alunos de um Colégio Militar. No Colégio Militar de Brasília, dado o grande número de alunos(as) são formados dois batalhões escolares. Um composto por todos os alunos(as) do ensino fundamental e outro composto por todos os alunos(as) do ensino médio.

[88] Depoimento do regente da Banda de Música e Coral do CMB, Capitão Landegraf, concedido no mês de junho/2008.

que é o(a) aluno(a) melhor classificado(a) na respectiva série. Esse aluno(a) desfila à frente do grupo, portando uma espada. Desde o ingresso das meninas em 1989, tornou-se comum o grupamento das séries ser liderado por uma aluna, o que confirma que a boa performance das mulheres no quesito aprendizagem cognitiva é notável.

n) Formatura do Corpo de Alunos – é realizada uma vez na semana, para orientação e correção disciplinar de alunos e alunas nas solenidades cívicas e pedagógicas. Dela participam todos os alunos e alunas do ensino fundamental e médio, em seus respectivos turnos de funcionamento. Nesta formatura o Comandante do Corpo de Alunos apresenta informações e orientações gerais ao Batalhão Escolar, elogiando, exortando e conclamando o grupo a se dedicar às atividades pedagógicas, cívicas, culturais e esportivas que integram o plano de trabalho do colégio militar. Serve também para a realização de treinamento para a Formatura Geral e eventos cívicos como o desfile de 7 de Setembro.

Tanto nas formaturas do Corpo de Alunos como nas formaturas gerais, as alunas pioneiras sempre se destacaram desde o ano de ingresso no CMB: em todas as séries do CMB a aluna Rosilene foi a mais graduada e em todas as Formaturas era ela que se posicionava à frente dos alunos e alunas, seja nas formaturas escolares, seja nos desfiles de 7 de Setembro ou outras solenidades cívico-militares. Nos anos subseqüentes, outras alunas também se destacaram intelectualmente, de modo que a imagem de meninas conduzindo cada grupamento escolar passou a ser, com o tempo, um acontecimento comum e isto contribuiu para a auto-representação das meninas e da imagem geral do feminino.

O destaque das meninas na área cognitiva e disciplinar, levando-as desde o ano de ingresso no CMB a ocuparem posições de destaque na hierarquia escolar, produziu, inicialmente uma certa estranheza na comunidade escolar. Afinal de contas, havia a influência da concepção fixa de gênero atrelado ao sexo biológico, que atribui às mulheres determinadas maneiras de pensar e se comportar diferentemente dos homens, segundo uma escala de valores que as inferiorizava. Esta estranheza pode ser percebida no depoimento da aluna pioneira que foi a primeira a ocupar o posto de Coronel Aluna (mulher) e que em todos os anos que esteve no CMB, foi a mais graduada de cada série, ou seja, a de melhor desempenho escolar e disciplinar do Colégio, integrando, por isso, a Legião de Honra e o Panteon.

> É, desde a 5ª série. Agora, eles, eu acho que a maioria assim, acho que estranhavam mais do visual, de [...] verem as meninas na formatura recebendo as divisas, depois verem as meninas andando pelo colégio com as divisas. A gente não sabia o que comentavam, mas de vez em quando percebíamos algum comentário, algum olhar, coisas assim [...] Ai chegou uma época em que os primeiros colocados eram sempre meninas. (ROSILENE)

Com o tempo esse estranhamento foi se dissipando e a idéia de que tanto meninas

como meninos poderiam representar o modelo de *Aluno Colégio Militar* acabou sendo incorporado ao cotidiano escolar, associando a idéia de delicadeza, garbo, beleza à de ordem, disciplina e garra; todavia, apesar de "permitirem" uma maior visibilidade às mulheres, a sua imagem ainda continuava associada a um modelo de masculinidade e feminilidade dado a priori, ancorado ao sexo biológico.

> [...] O que eu sentia muitas vezes e que eu achava assim bem legal da parte de alguns militares era que muitas vezes alguns chefes, comandantes de companhia ou de corpo de alunos queriam destacar as meninas. Por exemplo, colocavam as meninas assim, uma fileira de meninas de espada bem na frente nos desfiles de 7 de setembro. Eles queriam justamente [...] Acho que eles viam que as meninas estavam se dando bem no colégio e queriam uma forma de destacar. Então, muitos monitores fizeram isso, eles criaram também um pelotão que não tinha quando era só meninos. Foi introduzido um pelotão, só com meninas, portando as bandeiras dos Estados [...] Esse pelotão não tinha! (ROSILENE)

Indícios dessa permanência de se representar as mulheres foi constatada na fala de um dirigente do CMB que acompanhou todo processo de inclusão de meninas no colégio quando perguntado se houve algum tipo de reação das pessoas ao saberem que as meninas portariam nos desfiles oficiais bandeiras e espadas.

> Houve sim - Pôxa, mas as meninas vão levar isso aí? Não vai dar! Depois elas mostraram que elas também podiam fazer! Então, foi uma ascensão natural! Agora, que houve uma idéia no início de proteção - Pôxa, uma menina! Então é aquele negócio do paternalismo e o maternalismo [...] Mas elas não vieram para ser derrotadas, elas não vieram prá ser colocadas em plano secundário [...] Está lá a galeria de comandantes alunos! E houve quem comentasse - Tem professor protegendo meninas! [...] Conversa fiada! (CEL LISBOA)

Este depoimento expressa a transformação da imagem do feminino pela sua atração. O que fica claro é que, uma vez conquistado o espaço, as mulheres têm uma performance igual ou superior aos homens. É isto, talvez a causa da exclusão das mulheres dos altos postos de comando, baluarte de defesa do poder que confere aos homens a diferença sexual.

o) Instrução Cívico-Militar (ICM) – desde a criação do Imperial Colégio Militar, além da formação de cultura geral, integra o programa curricular desses estabelecimentos de ensino a instrução moral, cívica e militar, onde se inclui "noções práticas de disciplina, economia e administração militar"[89], de modo a instruir alunos e alunas sobre a vida militar, regulamentos, costumes e tradições do Exército. Os encontros para instrução de ICM é semanal e consta de uma programação que inclui: marcha, ordem unida, orientações sobre cuidados com o uniforme, corte de cabelo, boas maneiras e demais orientações necessárias de comportamentos e atitudes difundidos no meio militar.

Para as alunas pioneiras, a instrução cívico-militar era uma atividade totalmente estranha e que fugia ao padrão de feminilidade cultuado na época, seja pela comunidade

---

[89] Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, Art 25.

escolar, seja pela sociedade, de um modo geral. A presença de mulheres nas Forças Armadas, até então não era permitida e imaginar meninas fazendo "Ordem Unida" era algo totalmente inédito, fato este que levantava suspeita sobre a capacidade das meninas realizá-la.

> [...] dos meninos eu sentia que havia um pouco de resistência mesmo... Os maiores, que já estavam no 2º grau [...] Era algo muito velado, talvez um ciuminho [...] Às vezes eu conversava com um ou outro [...] Achavam que elas não iam dar conta [...] Falavam -Ah, menina não agüenta! E daí a gente teve um grande desafio, o primeiro desafio interno que era o desfile de 7 de Setembro [...] Eles falavam que elas não iam marchar bem [...] Aí eu incentivava muito elas - Ah, vocês vão deixar? [...] E a gente treinava, treinava, eu tinha ordem unida com elas e resumo da história. Vendo a filmagem na época elas passaram em bloco [...] Certinho, desfilando [...] Foi o melhor desfile de 7 de Setembro [...] Então foi uma emoção e eu estava lá com elas [...] E maquiadas! [...] Então toda aquela empolgação, aquela vontade de acertar, de fazer bem feito, fizeram um desfile impecável! E deu a maior dor de cotovelo nos meninos... E elas começaram a mostrar nas notas também! [...] Na sala de aula [...] Delas mesmo a gente não tinha problemas, a resistência maior era com os meninos que já estavam lá. (TEN SORAIA)

Nesta superfície discursiva as alegações de "incapacidade feminina" revela um discurso recorrente em sistemas patriarcais, cujo fundamento é nulo; as afirmações se sustentam em sua própria repetição. A idéia de inferioridade das mulheres é assim incansavelmente recitada para melhor excluí-las.

> [...] É como eu te disse, na formatura as meninas... Eu tenho assistido o desfile do CMB no 7 de setembro e as meninas, na apresentação individual capricham mais. Os meninos são mais relaxados nesse aspecto elas não. Elas São mais responsáveis, têm mais garbo, eu tenho percebido isso. Acho que elas continuam até hoje a se destacar. Sempre quando as meninas são colocadas em grupamentos formados só por meninas a gente vê a diferença. (GEN CORDEIRO)

Ainda hoje, há quem questione a resistência física das alunas para realizarem os treinamentos de marcha, muito comum no cotidiano de um colégio militar, ou de suportarem ficar muito tempo de pé nas formaturas semanais ou outras solenidades cívicas. É comum a observação de que deveria haver exigência diferenciada no treinamento de alunas e alunos aplicando às primeiras exercícios menos exaustivos, como se apenas as meninas apresentassem cansaço físico ao longo dos treinamentos, o que não é verdade, pois no setor de saúde do CMB constam registros de atendimentos tanto de meninas como de meninos nos horários de formatura.

Portanto, se há alguma predominância de liberação de meninas dessa atividade isso ocorre muito mais pelo uso deliberado que muitas meninas fazem da sua condição de mulher, no que se refere à especificidade biológica do corpo feminino - cólica menstrual, por exemplo, como estratagema para transgredirem a obrigatoriedade de participação na formatura, do que por estarem se sentindo mal devido a exaustão física. As alunas pioneiras entrevistadas foram unânimes em afirmar que faziam ou presenciavam suas colegas usarem esses subterfúgios para se verem livres de atividades indesejadas.

> Tinha muita menina que fingia que estava menstruada para não fazer natação. Nesse ponto as pessoas se beneficiavam pelo fato de ser mulheres [...] As meninas ficavam inventando [...] Os monitores desconfiavam, mas [...] Tinha umas lá que ficavam o mês inteiro menstruadas [...] (LUCIANA ROCHA)
>
> Falávamos que estava passando mal para cabular aula. No serviço médico só tinha homem e eles não sabiam o que fazer. (BEATRIZ)
>
> Eu sentia cólica de passar mal mesmo [...] Mas eu acho que as minhas amigas usavam isso para deixar de fazer alguma coisa [...] Acho que era um artifício. (CHRISTIANE)

Ao usarem essa característica do corpo feminino como argumento para se verem livres de aulas e/ou outras atividades indesejáveis, as pioneiras acabavam por reforçar o discurso médico que coloca as mulheres biologicamente em desvantagem em relação aos homens por mudanças hormonais acompanhadas de dores abdominais, dores de cabeça e outras sensações desagradáveis. Entretanto, os registros que eram/são feitos referem-se aos casos de dispensa de meninas por apresentarem queixas relacionadas à menstruação.

Essas queixas acabam sendo tomadas como norma geral, independentemente da identificação de situações diversas, afinal de contas seria constrangedor para um monitor indagar das meninas que participavam da Instrução Militar, Educação Física e Formaturas se estavam ou não menstruadas. Este assunto diz respeito à intimidade das mulheres e falar dele abertamente causava constrangimentos a ambas as partes, por se tratar de uma questão inerente à sexualidade feminina. Assim, revelar a sua condição de mulher, não mais a de criança, significava para as meninas ser representadas como fêmeas, em estado de cio, prontas para o acasalamento. Em um ambiente escolar marcadamente masculino e povoado por representações das mulheres como objeto sexual, evitava-se tratar de assuntos que pudessem ter alguma relação com questões voltadas à sexualidade.

p) Olimpíadas do Colégio Militar – eventos competitivos e atividades esportivas sempre fizeram parte do cotidiano dos colégios militares desde os seus primórdios. Apresenta, todavia, mudanças no que se refere aos tipos de atividades, em virtude do aparecimento de novas modalidades de práticas desportivas ao longo do século XX, como também a presença de meninas integrando o Corpo de Alunos. As Olimpíadas dos CM, além de ser um evento de congraçamento entre os(as) alunos(as) do colégio, cumpre a função de valorização da atividade física e do esporte.

Só para se ter uma idéia, em 1905 a atividade física no Imperial Colégio Militar era denominada *Educação Physica e Technologica* e constava de aulas de a) *gymnastica* – com realização de exercícios simples de braço, de perna, de cabeça, de tronco, movimentos compostos, posições diversas para o passo, exercícios com varas, barras de suspensão e trave de equilíbrio, saltos que não excedam a um metro de altura; b) *Recreios* – exercícios ao ar

livre. Jogos de velocipedia; c) *natação* – noções básicas de flutuação com auxílio de cordas e boias.

Até 1988, participaram das Olimpíadas do CMB apenas atletas e equipes masculinas. Em alguns CM, a presença de meninas só era observada na abertura desses eventos, ocasião em que alunas de outras escolas eram convidadas para participar do desfile de "abertura", portando bandeiras, integrando fanfarras ou realizando evoluções. Foi o que aconteceu no Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), em 1978, como mostra o texto abaixo[90]:

> Emoldurada com a simpática presença de lindas alunas dos Colégios Municipal Pio XII, Estadual e Escola Técnica, foi aberta pelo Sr Coronel Comandante, às 11:00 horas do dia 8 de maio, a XIV Olimpíada Interna e VII Olimpíada Dente-de-Leite do CMBH – cuja finalidade principal é incentivar a prática dos esportes e descobrir novos valores para nossas equipes [...]. Sob os aplausos dos assistentes, desfilaram as representações das diversas séries, seguidas das belas moças dos colégios convidados a abrilhantar o evento. Um dos destaques foi a apresentação da Fanfarra do Colégio Municipal que, ao final de sua exibição, formou, na pista de desfile, as iniciais CM.

Apesar dos CM, em 1978, ainda não terem aberto seus portões ao segmento feminino, as escolas da rede pública e privada já haviam, há muito tempo, adotado a organização de turmas mistas e facilitado o acesso de meninas em atividades antes imaginadas mais apropriadas a meninos, como era o caso de alunas que tocavam tambor, tamboretes e tarol, nas fanfarras escolares; todavia, pelo menos no caso do CMBH a presença de meninas nas Olimpíadas Internas cumpria uma função específica: embelezar o evento.

Isso mostra a maneira como as mulheres eram representadas no meio militar – uma vitrine, que refletia beleza, graça, garbo, características normalmente associadas ao sexo feminino. A idéia era que a presença de meninas tornasse o ambiente mais leve, menos vigoroso, mais favorável ao relaxamento dos atletas envolvidos em um forte clima de tensão tão presente nas competições esportivas.

Com o acesso de meninas nos CM, as Olimpíadas Internas adquirem outro formato, permitindo a participação das alunas como atletas em equipes femininas nas diferentes modalidades de esporte individual e coletivo, conforme veremos no capítulo IV, além de integrarem equipes de torcida organizada em cada série escolar. Pelo menos em uma modalidade esportiva não foi feita a separação das equipes segundo o sexo: "cabo de guerra". Nesta competição são organizadas equipes mistas compostas pelo mesmo número de mulheres e homens. Este jogo consiste em posicionar cada equipe nas extremidades de uma corda e, ao sinal, cada equipe tenta vencer a outra puxando os adversários para dentro de sua área. Trata-se de uma competição de força e vigor físicos onde meninos e meninas trabalham

---

90 Revista do Colégio Militar de Belo Horizonte-CMBH, Ano 1978, p.27-29.

de forma coordenada para aproveitar ao máximo a força despendida por cada um e em seu conjunto.

Mesmo sendo a única atividade em que é admitido a meninos e meninas trabalharem de forma integrada, esta experiência permite aos alunos vivenciarem uma experiência de cooperação mútua independentemente do sexo. A organização de equipes esportivas mistas, quando muito, tem sido permitida em algumas aulas de educação física, com caráter recreativo; todavia, nos jogos oficiais, volta-se à velha fórmula marcadora da diferença entre homens e mulheres, às tecnologias de gênero demarcadoras de espaços femininos e masculinos nos quais os meninos são mais ágeis, mais fortes, mais vigorosos, como se estas fossem qualidades naturais encontradas no sexo masculino, indistintamente, desconsiderando as características individuais que marcam os seres humanos independente do seu sexo. Sem contar o receio de que, em equipes mistas, as mulheres vençam, fazendo cair por terra os estereótipos inferiorizantes.

Atualmente, os CM oferecem um conjunto de opções nos horários de educação física, sem contudo, deixar de disponibilizar as tradicionais aulas de ginástica, recreação e natação. Esta última, inclusive, é de caráter obrigatório para todos aqueles que não sabem nadar. Modalidades esportivas como vôlei, basquete, handebol, futebol de campo, futebol de salão e atletismo complementam as opções já citadas. Além dessas, alguns CM têm grupos de dança e lutas marciais.

q) Curso de Formação de Reservista (CFR) – tem a finalidade de ofertar no interior dos colégios militares o Serviço Militar Obrigatório, para os alunos do sexo masculino[91] que completarem dezoito anos de idade. O curso é realizado no primeiro semestre letivo, com um número mínimo de 20 alunos, os quais, ao final do curso, sendo aprovados, recebem o certificado de reservista de 2ª categoria, ficando quites com o Serviço Militar.

O CFR é talvez um dos poucos espaços nos CM onde não se permite a presença de mulheres, pois a legislação brasileira as exclui da prestação do Serviço Militar Obrigatório, muito embora, desde 1992 tenha aberto as portas para receber profissionais do sexo feminino e masculino para integrarem o Quadro Complementar de Oficiais (QCO), para as áreas técnicas e pedagógicas; contudo, a formação de soldados combatentes, seja via prestação do

---

[91] O Serviço Militar Obrigatório é destinado a todos os brasileiros, do sexo masculino, nascidos entre 1º de janeiro e 31 de dezembro, no ano em que completarem 19 anos de idade. Segundo o parágrafo segundo do Art 2ª da Lei nº 4.375, de 17/08/1964 "As mulheres ficam isentas do Serviço Militar em tempos de paz". Assim, a sua presença só poderá ser requerida caso haja algum conflito que exija a ampliação de frentes de trabalho, configurando uma participação suplementar.

Serviço Militar Obrigatório, seja mediante ingresso na Escola de Sargentos do Exército (ESA) ou na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) permanece como exclusiva aos homens.

r) Entrega de Boina aos Novos Alunos – é uma solenidade realizada no início de cada ano letivo, com a presença da comunidade escolar (pais, alunos, professores, dirigentes, convidados), que marca para o(a) aluno(a) do Colégio Militar o recebimento da *boina*, uma das peças do seu fardamento. Esta solenidade foi instituída em 21 de janeiro de 1971 e significa a incorporação do novo aluno ao Sistema Colégio Militar do Brasil e representa para ele sua identificação como um(a) aluno(a) de colégio militar.

É neste evento que alunos e alunas, após receberem a boina, fazem o seguinte juramento[92]:

> Incorporando-me ao Colégio Militar de Brasília, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais para tornar-me herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão de minha Pátria.

Curioso notar que mesmo com a participação de meninas nesta solenidade desde o ano de 1989, a linguagem usada no juramento permanece no masculino universal, reforçando um modelo de organização social sexista, machista e misógino que, historicamente, retira das mulheres a condição de sujeito.

É oportuno lembrar que a linguagem não é abstrata, logo, quando falamos algo, uma imagem vem à cabeça de quem escuta. Assim, quando alunos e alunas evocam o enunciado "Nós somos alunos do Colégio Militar", a imagem que vem a cabeça é de meninos, rapazes, homens estudantes. Ao nos expressarmos somente no masculino esse imaginário se mantém fixo, dando a entender que só homens estão naquela posição, naquele evento, haja vista a exclusão das mulheres da existência discursiva.

O uso do masculino universal encontra-se até os dias de hoje reproduzidos nos documentos oficiais (normativos e administrativos) do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) apesar da presença das meninas já ter sido amplamente consolidada em seu quadro discente.

Além dos espaços de participação de alunos e alunas nos CM comentados neste capítulo, no regulamento desses estabelecimentos de ensino, há claro incentivo "a atividades cívicas, literárias, científicas, recreativas, sociais e desportivas – através de clubes, grêmios, revistas, jornais e outras organizações existentes ou a serem criadas". Esta flexibilidade

---

92 Revista do CMB, Ano 2004, p. 85.

concedida aos Comandantes dos CM propiciou a implementação de outros projetos e atividades nos quais os(as) alunos(as) pudessem se engajar. Foi o caso da criação dos Grêmios das Armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Material Bélico, Comunicação e Logística), que em alguns CM foram ampliados para atender outras Forças (Grêmio Naval e Grêmio da Aeronáutica). No CMB, consta ainda: Clube de Orientação do CMB (COMIB)[93], Clube de Matemática[94], Clube de Corredores Amigos do CMB (CAMIL)[95], Clube de Xadrez[96], Clube Filatélico[97], Clube de Pára-quedismo[98], Grêmio dos Escoteiros[99], Grêmio Ana Botafogo (Corpo de Baile)[100], União Católica Militar, Núcleo de Alunos Evangélicos (NAE)[101], Grupo de Assuntos Doutrinários (Espírita), dentre outras iniciativas.

2.4- A (in)visibilidade das mulheres no CMB

Para iniciar suas atividades o Ministério do Exército fixou 164 vagas de professores para o Colégio Militar de Brasília, efetivo este que o constituiu como o maior colégio militar dentre os oito existentes na época, como mostra a Tabela 6, na próxima página.

A Portaria Ministerial nº 2.441 também determinou que o preenchimento das vagas do Colégio Militar de Brasília ocorresse de forma gradual, de acordo com o aumento do número de alunos e que desse número, fossem distribuídas 115 vagas para os professores permanentes e 49 vagas para os professores temporários visando atender 2.800 alunos, em sua capacidade máxima.

O quadro permanente de professores foi inicialmente composto por militares do Exército que optaram pela carreira do Magistério do Exército, selecionados em concurso específico, tendo sido disponibilizadas 51 vagas para o ano de 1979[102], destinadas a oficiais superiores que preenchessem os seguintes requisitos: a) ser Major ou Tenente Coronel; b)

---

93 Clube de Orientação do CMB – criado em 1997.
94 Clube de Matemática- criado no CMB em 01/09/1981. (Revista do CMB, 1981, p. 82)
95 Corredores Amigos do Colégio Militar (CAMIL)- fundado em 29/7/1984. (Revista do CMB, 1997, p.77)
96 Clube de Xadrez do CMB – criado em 1998.
97 Clube Filatélico – fundado no CMB em 1980. (Revista do CMB, 1981, p. 83)
98 Clube de Pára-quedismo- criado no CMB em 10/04/1982. (Revista do CMB, 1984, p.104)
99 Grêmio dos Escoteiros- criado em 1998.
100 Corpo de Baile- criado no ano 2000.
101 Núcleo de Alunos Evangélicos (NAE) – criado no CMB em 25/10/1982 (Revista do CMB, 1991, p. 73)
102 Neste primeiro concurso só foram aprovados e nomeados 27 professores militares. Revista do CMB 1979, p.19

possuir antecedentes e qualidades para o exercício do magistério; c) estar apto para o serviço ativo; d) não estar *sub-júdice*[103].

Tabela 6 – Distribuição do número de professores do SCMB por disciplina - 1979

	COLÉGIOS MILITARES									
DISCIPLINAS	CMRJ	CMPA	CMC	CMBH	CMS	CMR	CMF	CMM	**CMB**	SOMA
Língua Portuguesa	22	9	7	7	6	7	7	6	**28**	99
Língua Inglesa e Francesa	8	4	4	4	4	3	3	3	**10**	43
Língua Francesa	2	-	-	4	2	1	2	-	**-**	11
Matemática	22	9	8	8	7	8	8	7	**33**	110
Educação Artística/Desenho	14	5	4	4	4	4	4	4	**14**	57
Noções de Processamento de Dados	2	2	1	1	1	1	1	1	**4**	14
Ciências Físicas e Biológicas	11	5	4	4	3	4	4	3	**18**	56
Física	8	3	3	3	3	3	3	3	**10**	39
Química	8	3	3	3	3	3	3	3	**10**	39
História	11	5	5	5	4	5	5	4	**14**	58
Geografia	9	5	5	5	4	5	5	4	**14**	56
Org. Social e Política do Brasil	3	2	1	1	1	1	1	1	**4**	15
Educação Moral e Cívica	3	2	1	1	1	1	1	1	**4**	15
Subdiretor de Ensino	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**	9
TOTAL	124	55	47	51	44	47	48	41	**164**	621

Fonte: Portaria Ministerial nº 2441, de 25/9/1979 publicada no Boletim do Exército nº 40, de 5/10/1979, p-8

Percebe-se uma preocupação com a patente do militar (a de oficial superior) o que confere ao quadro de professores uma imagem de autoridade e de competência técnica, considerando-se que os militares de alta patente são egressos das escolas de formação do Exército identificadas como de qualidade, além de serem pessoas mais velhas (inspiram mais confiança) e experientes.

Outro critério de seleção era a idoneidade moral dos candidatos, que deveria ser atestada pelos seus superiores em documento formal[104.]

Para o ano de 1979 chegou a ser prevista uma capacidade de atendimento em torno de 1.400 alunos, já pensando no aumento da demanda por matrículas em virtude da implantação da primeira série do ensino médio em 1980. Logo, havia a necessidade de contratação não

[103] O Concurso para Professor Permanente do Magistério do Exército no Colégio Militar de Brasília, foi regulado por edital específico (Portaria Ministerial nº 999, de 15 de maio de 1978), cujas provas foram realizadas no Rio de Janeiro, para preenchimento das seguintes vagas: 11 para Língua Portuguesa, 03 para Língua Inglesa, 10 para Matemática, 03 para Desenho, 10 para Ciências Físicas e Biológicas e Biologia, 01 para Física, 01 para Química, 04 para História, 05 para Geografia, 01 para OSPB e 01 para EMC.

[104] Condições previstas nos itens 3 e 4 da letra b, do item 3 das Instruções Reguladoras do Concurso. (NE Ano XXII nº 5.123, de 03 de agosto de 1978, p-1.

somente de docentes, mas de funcionários(as) civis para se dedicarem às diferentes tarefas necessárias ao funcionamento de um estabelecimento escolar. Assim, foi autorizada a contratação de 185 funcionários(as) civis[105], além dos professores.

A realização de processos seletivos para contratação de funcionários civis e professores(as) temporários abriu a possibilidade de acesso de mulheres para compor o quadro funcional de um estabelecimento de ensino com características eminentemente masculinas.

Em 03 de fevereiro de 1979 foi realizado o 1º Concurso para Professores Temporários[106] aberto a candidatos de ambos os sexos, visando o preenchimento de 13 vagas, cujo resultado está registrado na Tabela 7.

Tabela 7 – Resultado final de aprovação de candidatos no concurso de admissão de professores para a carreira de magistério civil do Colégio Militar de Brasília realizado no 1º semestre de 1979.

DISCIPLINAS	APROVADOS(AS)		TOTAL
	HOMENS	MULHERES	
Língua Portuguesa/Literatura	02	03	05
Matemática	04	01	05
CFB-Biologia	01	02	03
TOTAL	07	06	13

Fonte: Revista do CMB, 1979, p.19

No segundo semestre de 1979, foi realizado o segundo Concurso para Professores Temporários, a fim de preencher as vagas existentes, tendo em vista a implantação progressiva das três séries do ensino médio.

O resultado desse concurso pode ser visualizado na Tabela 8, na próxima página.

[105] Noticiário do Exército -NE Ano XVI, nº 5.006, de 14 de fevereiro de 1979, p.1.

[106] As professoras e professores aprovados foram contratados segundo a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT. Revista do CMB 1979, p.19.

Tabela 8 – Resultado final de aprovação de candidatos no concurso de admissão de professores para a carreira de magistério civil do Colégio Militar de Brasília realizado no 2º semestre de 1979

DISCIPLINAS	APROVADOS(AS)		TOTAL
	HOMENS	MULHERES	
Língua Portuguesa	05	08	13
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	01	01	02
Matemática	02	02	04
CFB-Biologia	01	04	05
Química	-	02	02
História	01	03	04
Geografia	-	02	02
Educação Artística	01	01	02
TOTAL	11	23	34

Fonte: Revista do CMB 1979,p. 82

As Tabelas 7 e 8 apresentam um resultado que para a época poderia ser considerado curioso - mostra um número maior de mulheres aprovadas no concurso para professores.

Os documentos analisados para a organização desses quadros não nos permitiram levantar o número de inscritos em cada disciplina, por sexo; todavia, dada a realidade educacional do Brasil, na década de 1980, e às condições de educação das mulheres, os resultados alcançados por elas propiciaram seu engajamento no mercado de trabalho em uma instituição praticamente fechada ao sexo feminino.

Se de alguma maneira as mulheres estavam ultrapassando os muros do espaço doméstico, normalmente associado como seu "*locus* natural", alguns poderiam alegar ser compreensível o fato de que ao alargar esse espaço de ação, muitas mulheres escolhem como profissão o exercício da docência por se sentirem naturalmente capazes de exercer de maneira competente as atividades didáticas.

Esse discurso essencialista que impõe limites ao campo de ação profissional das mulheres, perde sentido ao percebermos que o quadro de professores aprovados expõe uma realidade que por muito tempo parecia impossível a elas, ou seja, dominarem conteúdos de matemática, física, química, pertencentes à área das ciências exatas, campo de estudo muito lógico para atrair a atenção feminina, segundo as representações sociais da época; além disso, a presença feminina também aconteceu de forma significativa no CMB em funções técnicas, não se restringindo apenas ao magistério, como veremos a seguir.

Percebe-se pelos dados expostos nas tabelas acima, que apenas na disciplina

Matemática (do primeiro processo seletivo) não houve predominância de mulheres aprovadas. Estes dados são reveladores se considerarmos que em 1970, quase 43% da população brasileira era analfabeta com a existência de uma alta seletividade escolar ao longo das séries constitutivas do ensino fundamental e médio, onde apenas 1,7% dos alunos que se matriculavam no ensino elementar chegavam a concluir um curso superior. (RIBEIRO, 1986:149)

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro continuava dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do fundamental; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos[107] e 30% das crianças estavam fora da escola. Sem contar que 8 milhões de crianças no ensino fundamental tinham mais de 14 anos, o que configurava uma forte distorção idade-série, e que 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza.(SHIROMA ET AL, 2002:44)

Mesmo assim, as Tabelas 7, 8 e 9, abaixo, revelam que as mulheres estavam cada vem mais buscando os bancos escolares e ingressando no mercado de trabalho em diferentes campos de atuação.

Tabela 9 – Demonstrativo de professores civis lotados no CMB em 1988

DISCIPLINAS	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Seção A- Português	38	27	71,0	11	29,0
Seção A- Inglês	12	12	100,0	-	-
Seção A- Iniciação ao Trabalho	02	02	100,0	-	-
Seção B- Matemática	28	10	35,7	18	64,3
Seção B- Desenho	07	06	85,7	01	14,3
Seção C- CFB/Biologia	21	20	95,2	01	4,8
Seção C- Física	11	01	9,1	10	90,9
Seção C- Química	08	06	75,0	02	25,0
Seção D- História	20	10	50,0	10	50,0
Seção D- Geografia	16	09	56,2	07	43,8
Seção D- OSPB	02	01	50,0	01	50,0
Seção D- EMC	01	01	100,0	-	-
Seção D- Ensino Religioso	02	01	50,0	01	50,0
Seção E- Educação Física	12	05	41,6	07	58,4
TOTAL	180	111	61,7	69	38,3

Fonte: Aditamento ao BI/CMB nº 232, de 12/12/1988

[107] A estatística não discrimina os professores quanto ao sexo.

Os dados contidos na tabela 9 mostram a presença de mulheres atuando em diferentes áreas do conhecimento, inclusive naquelas significadas como masculinas, como é o caso da matemática, desenho (geométrico), física e química, contrariando uma imagem de mulher com reduzida capacidade em exatas. Mesmo quando se admitia a presença de mulheres no mercado de trabalho, a sua atuação estava sempre associada aos setores sociais como educação e saúde, e seu trabalho voltado à assistência ao público, já que estas atividades teriam uma relação mais próxima à sua natureza de mãe inspirando proteção, cuidado, atenção, carinho, bondade e amor. A possibilidade de existir mulheres desenvolvendo raciocínio lógico-matemático ou envolvidas na resolução de equações e teoremas era algo inimaginável para uma grande parcela da população, educada segundo a tradição patriarcal androcêntrica.

Cumpre ainda destacar que em 1998, no Brasil, havia aproximadamente 12% de professores sem formação mínima[108] atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e um pouco mais de 24% de professores com formação mínima[109] atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, o que revela a dificuldade de encontrar profissionais de magistério devidamente habilitados para atender à demanda escolar.

Muito embora esses dados estatísticos não informem o acesso de homens e mulheres ao ensino superior, é fácil perceber que fazer um curso universitário no Brasil, ainda hoje configura situação de exceção. Mesmo assim, podemos observar que as mulheres estavam, efetivamente, presentes nos poucos espaços que se abriam no setor educacional.

Em 1990, foi realizado em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a participação de 155 governos, entre eles o Brasil. Esses países subscreveram a declaração ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Dentre as estratégias acordadas nessa Conferência destaca-se "dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação", dado este que nos mostra que em muitos países, as mulheres constituíam um grupo, dentre outros, que ainda eram submetidas a um processo de exclusão dos bancos escolares. No Brasil, apesar da baixa escolaridade da população, o crescimento do acesso e permanência de mulheres em todos os níveis da educação básica e superior era significativo, conforme podemos observar pelos dados estatísticos expostos na Tabela 10, na próxima página.

---

[108] Formação mínima neste caso é o ensino médio

[109] Formação mínima neste caso é graduação em nível superior.

Tabela 10 – Anos médios de estudo na população de 5 anos e mais, por ano e sexo – Brasil

SEXO	ANO				
	1960	1970	1980	1989	1996
Homem	2,4	2,5	3,3	5,1	5,7
Mulher	1,9	2,4	3,2	4,9	6,0
TOTAL	- -	2,4	3,3	5,0	5,9

Fontes: Censos Demográficos 1960, 1970 e 1980. PNADs 1990 e 1996 (Apud IPEA/PNUD)

Os dados mostram que o acesso de mulheres à escola vem acontecendo de forma mais acentuada do que os homens, especialmente nos níveis mais avançados, como é o caso do ensino médio e ensino superior (tabela 12), indicando que as mulheres ficam mais tempo na escola do que os homens.

Contudo, a despeito de seu maior tempo de formação, a valorização do trabalho feminino, quando relacionado ao nível de escolaridade, não tem sido observado em muitas áreas profissionais. Até mesmo quando possuem nível de escolaridade equivalente aos homens estes costumam ser melhor remunerados no desempenho de tarefas similares, fatos estes que revelam a discriminação do trabalho feminino como de categoria inferior.

Tabela 11 – Distribuição de estudantes de 5 anos e mais pelos níveis de ensino e sexo – Brasil

NÍVEIS DE ENSINO	SEXO/ANO			
	HOMENS		MULHERES	
	1992	1999	1992	1999
PRÉ-ESCOLAR	11,9	9,4	10,8	8,6
FUNDAMENTAL	75,2	70,6	73,0	66,8
1 A 4	48,6	39,7	44,6	34,8
5 A 8	25,9	29,6	27,5	30,3
MÉDIO	9,1	15,0	12,0	18,3
SUPERIOR	3,7	4,9	4,1	6,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fontes: PNADs 1992 e 1999

Muito embora as estatísticas mais recentes mostrem a crescente presença de mulheres nos bancos escolares, isto não significa que antes desse período muitas mulheres não tivessem optado pela academia em diversas áreas do conhecimento. Os resultados dos concursos para professores do CMB mostram que apesar da seletividade da clientela do ensino superior, elas estavam ocupando vagas nas universidades e desempenhando outras funções que fugiam às

atribuições normalmente dadas como parte de sua essência – ser mãe, esposa, "Rainha do Lar". Elas podiam sim ter outras ocupações. E era o que estavam fazendo, como podemos constatar no quadro de professores civis, em 1993, que apresenta um pequeno percentual de aumento de docentes do sexo feminino, comparado ao quadro de 2008, assim como uma maior participação de mulheres na docência de disciplinas como Matemática e Física.

Tabela 12 – Demonstrativo de professores civis no CMB em 1993 e 2008

DISCIPLINA	TOTAL 1993	TOTAL 2008	MULHER 1993	%	MULHER 2008	%	HOMEM 1993	%	HOMEM 2008	%
SEÇÃO A										
Português	19	31	12	63,2	25	80,7	07	36,8	06	19,3
Inglês	11	19	10	90,9	16	84,2	01	9,1	03	15,8
Inic. ao Trabalho	02	03	02	100,0	03	100,0	-	-	-	-
Educação Artística	02	02	02	100,0	02	100,0	-	-	-	-
SEÇÃO B										
Desenho	05	08	05	100,0	04	50,0	-	-	04	50,0
Matemática	21	21	12	57,1	12	57,2	09	42,9	09	42,8
SEÇÃO C										
Física	11	15	03	27,3	02	13,3	08	72,7	13	86,7
CFB/Biologia	18	16	17	94,4	13	81,3	01	5,6	03	18,5
Química	08	12	05	62,5	07	58,3	03	37,5	05	41,7
SEÇÃO D										
Geografia	11	09	06	54,5	05	55,6	05	45,5	04	44,4
História	16	11	09	56,3	06	54,5	07	43,7	05	45,5
EMC	01	-	01	100,0	-	-	-	-	-	-
OSPB	01	-	-	-	-	-	01	100,0	-	-
SEÇÃO E										
Educação Física	20	17	09	45,0	07	41,2	11	55,0	10	58,8
TOTAL	146	164	93	64,0	102	62,2	53	36,0	62	37,8

Fonte: BI/CMB nº 102, de 01/06/1993,p. 0700. Relação de Professores/CMB/2008-SPC/CMB

Na Tabela 12 mais uma vez se observa a presença efetiva de mulheres professoras em diferentes áreas do conhecimento. Nas cadeiras de matemática e química por exemplo, em 2008, o predomínio é de mulheres, seguindo a tendência das disciplinas de humanas. Somente em física há predominância de professores do sexo masculino. O aumento crescente de professoras nas escolas de educação básica ao que parece é efeito da crescente participação de mulheres nos cursos de nível superior nas últimas décadas, consolidando sua efetiva presença nas escolas, não apenas atendendo aos pré-escolares e alunos de séries iniciais, mas assumindo outras disciplinas que há alguns anos eram exclusividade de professores do sexo

masculino.

Quanto ao preenchimento de vagas destinadas a funcionários civis, consultas nos Boletins Internos do CMB do período de janeiro a agosto de 1979, informam que foram admitidos 177 profissionais de ambos os sexos em diferentes áreas profissionais, como está expresso na Tabela 13, a seguir[110]:

Tabela 13 – Demonstrativo de funcionários civis do CMB , por sexo e área de atuação profissional – agosto/1979

ÁREA PROFISSIONAL	MULHERES	%	HOMENS	%	TOTAL
1-Auxiliar Operacional de Serviços Gerais	96	85,7	16	14,3	112
2-Técnico(a) em Contabilidade	05	83,3	01	16,7	06
3-Serviços de Artes Gráficas	01	50,0	01	50,0	02
4-Agente Administrativo	14	63,6	08	36,4	22
5-Carpintaria	-	-	02	100,0	02
6- Desenhista	01	100,0	-	-	01
7-Auxiliar em Assuntos Educacionais	01	100,0	-	-	01
8-Técnico(a) de Laboratório	01	100,0	-	-	01
9-Datilografo(a)	05	100,0	-	-	05
10-Agente de Caldeira	-	-	01	100,0	01
11-Agente de Portaria	07	63,6	04	36,4	11
12- Eletricista	-	-	04	100,0	04
13- Auxiliar de Enfermagem	02	100,0	-	-	02
14- Agente de Cinematografia	01	100,0	-	-	01
15- Dentista	01	100,0	-	-	01
16- Mecânica de Automóveis	-	-	03	100,0	03
17- Psicólogo(a)	01	100,0	-	-	01
18- Técnico(a) em Estrutura	-		01	100,0	01
TOTAL	136	76,8	41	23,2	177

Mais uma vez observa-se um alto percentual de mulheres contratadas para exercerem diferentes funções nos diversos setores integrantes da estrutura escolar, apesar de restrições

[110] Boletim Interno(BI) do CMB nº 05, de 16/01/1979; BI nº06, de 18/01/1979; BI nº09, de 30/01/1979; BI nº10, de 01/02/1979; BI nº 11, de 08/02/1979; BI nº 14, de 15/02/1979; BI nº 16, de 01/03/1979; BI nº 24, de 09/03/1979; BI nº 25, de 12/03/1979; BI nº 26, de 13/03/1979; BI nº 28, de 15/03/1979; BI nº 43, de 05/04/1979; BI nº 47, de 11/04/1979; BI nº 57, de 27/04/1979; BI nº 62, de 07/05/1979; BI nº 68, de 15/05/1979; BI nº 69, de 16/05/1979; BI nº 79, de 30/05/1979; BI nº 121, de 31/07/1979; BI nº 128, de 09/08/1979; BI nº 123, de 15/08/1979; BI nº 132, de 132, de 18/08/1979; BI nº 139, de 24/08/1979.

ainda impostas a elas em alguns campos profissionais – Agente de Caldeira, Carpintaria, Mecânica de Automóveis, Eletricista, Técnico em Estrutura.

Provavelmente tais restrições tenham sido motivadas muito mais pela falta de oferta de profissionais do sexo feminino nessas áreas ou preferência pelo sexo masculino, expressa pelo órgão empregador, do que uma provável inabilitação no processo seletivo. Tal hipótese encontra apoio no fato de que em um país como o Brasil marcado por uma cultura patriarcal, mulheres que se aventurassem a se inscrever em cursos dessa natureza eram vistas com olhares de curiosidade ou de reprovação, afinal de contas estariam contrariando a "ordem do mundo" instituída como verdade, onde mulheres não podem realizar atividades consideradas "pesadas", perigosas, em ambientes rústicos, dada a sua fragilidade física e emocional. E mesmo se conseguissem se profissionalizar, que empresa iria contratá-la se tivesse uma oferta de homens com a mesma formação?

Uma alegação sobre a diferença de capacidades e poderes diferenciados das mulheres e dos homens no contexto da vida pública é afirmar que as mulheres são biologicamente inferiores em relação aos homens. Nesta perspectiva, os avanços das ciências médicas acabam servindo para reforçar o discurso da diferença entre homens e mulheres com base em um determinismo biológico.

Segundo este ponto de vista as mulheres são vistas como assujeitadas às suas condições biológicas. (NICHOLSON, 1999; PEYRE & WIELS, 1977) A partir do momento que elas reagem de forma a contrariar essa idéia de naturalização, seja participando de movimentos reivindicatórios, seja assumindo postos de trabalhos diferenciados, estas mentalidades tendem a desconstruir a determinação da situação das mulheres pela natureza, pela biologia.

Isto pode ser observado na composição de quadros profissionais civis do CMB antes considerados como masculinos, que começam a ser povoados por mulheres. Foi o caso das profissões de desenhista, técnico em laboratório, agente de cinematografia e dentista, de modo que em 1994, de um total de 224 funcionários civis existentes no CMB (Servidores Civis e Docentes) 166 eram mulheres (74,1%) e 58 eram homens (25,9%)[111].

Um fato interessante ocorrido no CMB que destacou a presença de mulheres em espaços sociais e profissionais representados como exclusivos ao sexo masculino, cujo desdobramento acabou por denunciar a existência de pensamentos sexistas circulando no

---

[111] BI/CMB nº 147, de 05/08/1994, p. 1120.

meio militar, foi a contratação de duas mecânicas aprovadas em um concurso público para selecionar profissionais em várias áreas técnicas do CMB, realizado em 1994. Este acontecimento foi amplamente veiculado pela mídia local e chegou a ser tema tratado no programa *Fantástico* da Rede Globo de Televisão, com cobertura nacional, de tão inusitado que parecia ser.

As duas candidatas aprovadas concorreram com aproximadamente 100 candidatos, todos homens, tendo sido aprovadas após realizarem prova escrita e prova prática. Foram empossadas em 1995 para integrarem a equipe de mecânicos responsáveis pela manutenção dos automóveis do CMB.

O depoimento colhido junto a uma das mecânicas aprovadas e que ainda trabalha no CMB, mostra-nos uma situação de superação enfrentada pelas duas candidatas no processo seletivo. Isto porque toda a preparação técnica para a aquisição dos conceitos teórico-práticos básicos, em mecânica de automóveis, exigidos no edital, foi adquirida após terem se inscrito no referido concurso. Ambas tinham interesse de ingressar no serviço público e, naquela ocasião, egressas do ensino médio, a oportunidade que surgiu foi o concurso realizado no CMB para várias carreiras de nível médio e superior.

A única carreira que seria possível a elas se inscreverem era a de Mecânica de Automóveis. Como não havia restrição com relação ao sexo, decidiram proceder a inscrição e procurar uma instituição onde pudessem aprender as habilidades e competências requeridas ao profissional que estava sendo pedido. A formação em mecânica de automóveis foi realizada no Centro de Educação para o Trabalho, órgão do Governo do Distrito Federal, com duração de seis meses, tempo suficiente para atestarem a conclusão do curso no momento da posse, caso fossem aprovadas. É interessante notar que mesmo não tendo ainda concluído o curso, realizaram a prova escrita com sucesso e quando foram chamadas para a prova prática, conseguiram cumprir a tarefa com êxito, o que lhes garantiu a aprovação no concurso.

Durante dois anos trabalharam na oficina do CMB, localizada na Companhia de Comando e Serviço (CCS), integrando uma equipe formada por aproximadamente dez profissionais, todos do sexo masculino, em um ambiente preparado para uso exclusivo de homens. Segundo afirma a depoente, “Não havia banheiro feminino e o uniforme que usávamos era o mesmo dos homens”. No início eram vistas com extrema desconfiança pelos colegas, que às vezes duvidavam de suas capacidades para realizar algum tipo de montagem e desmontagem de peças, motores e outros equipamentos.

Conforme afirma, elas não se sentiam desafiadas a aprofundarem seus conhecimentos,

haja vista que na distribuição das tarefas mais penosas e complexas (que exigia mais força física) costumavam ser excluídas: "[...] parecia que eles achavam que a gente não daria conta do trabalho mais pesado e como não havia muito serviço, sempre aparecia um para fazer o serviço". Não demorou muito tempo para que sobre elas recaísse a responsabildade pela organização da seção, dos arquivos, até mesmo servirem cafezinho, atividades que no imaginário social estariam mais afetas às mulheres.

Também não demorou para perderem o status de mecânicas para "auxiliares de mecânica", uma vez que quase nunca estavam a frente de algum serviço; quando muito, ajudavam um colega mecânico em sua tarefa. Era comum o chefe do setor designá-las para realizarem atividades administrativas, afastando-as das tarefas relacionadas à prática de mecânica. O que acontecia, efetivamente, era a demarcação dos papéis sociais femininos e masculinos vigentes no imaginário social da época, sendo reproduzidas na oficina do colégio.

Fica claro que um deslocamento da "natureza" das mulheres não foi aceito. Apesar de terem suas competências atestadas em concurso público são aceitas para trabalhar apenas naquilo que é "próprio das mulheres". Capacitadas para o exercício de um trabalho igual ao dos homens, foram desprestigiadas e deslocadas para tarefas secundárias, culminando com a distribuição de cafezinho.

Em 1997, uma das mecânicas prestou novo concurso no CMB; desta vez para o cargo de professora de Espanhol. Como foi aprovada, deixou o cargo anterior para assumir o de docente. Permaneceu na oficina apenas uma delas que, logo em seguida, foi movimentada para outro setor, por determinação do comandante, responsabilizando-se por atividades administrativas, mais adequadas ao seu sexo, mesmo isso implicando desvio de função.

Essa decisão não desagradou a depoente, que havia perdido a sua colega de profissão, o seu ponto de apoio, com quem se identificava. Estar sozinha em um grupo formado só por homens e ainda desprestigiada em relação às suas capacidades profissionais tornou o ambiente de trabalho de certa forma hostil, pois mesmo quando reconheciam que ela sabia executar a tarefa, não lhe permitiam realizá-la.

Curioso notar que esse pensamento sexista observado em relação às mecânicas não foi o mesmo apresentado pelas 96 funcionárias civis aprovadas para o cargo de Auxiliar Operacional de Serviços Gerais, em 1978, quando tiveram que dividir suas tarefas com 16 homens, em uma atividade profissional muito próxima às lides domésticas (limpar, lavar, arrumar). Ao contrário do que ocorreu com as mecânicas, neste caso, o grupo de homens foi acolhido e orientado pelas mulheres nas tarefas onde eles eram desqualificados.

Isto não significa que nas práticas cotidianas não tenha sido observado a divisão de tarefas tendo em vista as características específicas a cada sexo, como por exemplo, destinar atividades onde era exigido maior força física aos homens e as atividades menos vigorosas às mulheres; todavia, tal divisão não implicou na exclusão dos homens de outras atividades ditas "mais leves" e nem no seu posicionamento como "auxiliares", relegando-os a uma posição hierárquica inferior, mesmo que de forma não declarada, dentro de um mesmo quadro profissional.

O percentual de 14% de homens aprovados no concurso e contratados para essa função demonstra também uma quebra de paradigma de papéis sociais definidos *a priori,* na medida em que passam a realizar atividades antes ditas femininas, dadas as necessidades econômicas.

O fato de haver a presença maciça de mulheres servidoras civis trabalhando no CMB, não significava que elas constituíam a maioria, pois além desse quadro funcional havia o quadro de militares, integrado, pelo menos até 1992, somente por profissionais do sexo masculino.

Tabela 14 – Demonstrativo de militares servindo no CMB – Anos 1993, 1994, 1995 e 2008

POSTO	1993			1994			1995			2008		
	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
Coronel	08	08	-	09	09	-	07	07	-	07	07	-
Ten.Coronel	26	26	-	24	24	-	19	19	-	06	06	-
Major	16	16	-	13	13	-	12	12	-	06	06	-
Capitão	01	01	-	05	05	-	05	05	-	24	17	07
1º Tenente	**06**	**05**	**01**	**09**	**07**	**02**	**12**	**09**	**03**	**34**	**17**	**17**
2º Tenente	12	12	-	17	17	-	17	17	-	36	09	27
Asp.Oficial*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	07	
Sub-Tenente	11	11	-	14	114	-	13	13	-	12	12	-
1º Sargento	16	16	-	15	15	-	15	15	-	24	24	-
2º Sargento	14	14	-	16	16	-	12	12	-	08	08	-
3º Sargento	01	01	-	07	07	-	10	10	-	37	20	17
Cabo	20	20	-	44	44	-	41	41	-	18	18	-
Soldado	33	33	-	90	90	-	70	70	-	144	144	-
TOTAL	164	163	01	263	261	02	233	230	03	380	295	82

Fonte: BI/CMB, Agosto de 1993; BI/CMB nº 117, de 23/6/1994,p. 0909; BI/CMB nº 082, de 05/05/1995, p.0658.; Quadro Demonstrativo de Militares do CMB/2008/AjdGeral/Divisão de Pessoal/CMB
H- Homens **M**- Mulheres

Em 1993, a primeira oficial feminina do Exército a ingressar no CMB foi a 1º Ten Simone M. Salles, em 1994, a 1º Ten Andréa Costa Daehn e, em 1995, a 1º Ten Alessandra

Martins Gomes. Todas egressas da Escola de Administração do Exército – EsAEx, que permitiu o acesso de mulheres para o Quadro Complementar de Oficiais a partir de 1992.

Atualmente, a presença de mulheres no Quadro Funcional Militar do CMB é mais significativa, como podemos observar na Tabela 14, revelando um crescimento do segmento feminino nos concursos da Escola Superior de Administração do Exército –EsAEx, que forma o Quadro Complementar de Oficiais- QCO, em diversas áreas pedagógicas e administrativas, e permite ao seu ocupante uma carreira dentro da Força, que começa de Aspirante a Oficial, podendo chegar a Coronel. Esse crescimento só foi possível graças a implementação de uma política de inclusão de mulheres no Exército, de forma limitada, iniciada em 1992, dentro do Quadro Complementar de Oficiais (QCO)

Esse Quadro – QCO foi criado no Exército em 1988, inicialmente apenas para homens, mas em 1992 foi permitido o acesso de mulheres, concorrendo em igualdade de condições com candidatos do sexo masculino; contudo a estrutura desta carreira não é a mesma aplicada à carreira que forma Oficiais mediante estudos na Academia Militar das Agulhas Negras (Oficiais de Carreira), onde as mulheres não são aceitas. Esta carreira permite aos candidatos alcançar o posto mais alto, o de General do Exército, enquanto aquela só chega ao posto de Coronel. Além disso o QCO é um quadro que se limita a atender as áreas técnicas e pedagógicas dentro das instituições militares, enquanto o quadro de Oficiais de Carreira forma o oficial para comandar. Assim, mesmo que as mulheres cheguem ao posto de Coronel (as mulheres da primeira turma de oficiais QCO femininas ocupam atualmente o posto de Major), dentro da hierarquia militar ainda estarão subordinadas a um Comandante homem, ou seja, enquanto não for permitido às mulheres ingressarem na AMAN o posto de comando continuará sendo exclusividade de homens.

Mesmo no Instituto Militar de Engenharia, que também permitiu o ingresso de mulheres a partir de 1997 em cuja carreira é permitido que elas alcancem a patente de General de Divisão, ainda assim são impedidas de chegar ao posto de General-de-Exército, o ápice da carreira militar.

Em 1997 a Escola de Saúde do Exército (EsSEx) matriculou a primeira turma de oficiais nas áreas médicas e formou, no mesmo ano, as primeiras oficiais desse Quadro. Assim como no IME esta carreiras também limita a posto máximo a ser ocupado por mulheres no de General de Divisão.

Além da possibilidade de acesso de mulheres pela EsAEX e EsSEx, em 1998 o Exército instituiu o Estágio de Serviço Técnico Temporário (OTT), destinado a profissionais

de nível superior que não sejam da área de saúde. Essa medida permitiu a incorporação de mais mulheres para atuarem nas áreas de contabilidade, magistério, administração, engenharia, análise de sistemas, arquitetura, jornalismo e em outras áreas voltadas para as ciências humanas e exatas, de acordo com a necessidade da instituição. Esta forma de acesso ao Exército não permite a sedimentação de uma carreira, haja vista que a permanência dos candidatos se limita a sete anos de serviço ativo, começando como Aspirante a Oficial, podendo chegar à patente de Tenente.

Foi ainda no final da década de 1990 que teve início o Serviço Militar Feminino Voluntário para auxiliares e técnicas em enfermagem, oficializado em 2001, quando foi criado o curso de Formação de Sargentos de Saúde para auxiliares de enfermagem[112]

Em 1998, foi implementado, em caráter experimental, um projeto de formação de um Serviço Militar Voluntário, voltado para a função das mulheres como "atiradoras", nos tiros-de-guerra, na Amazônia, mas "por problemas conjunturais" foi desativado antes de concluir a formação da primeira turma.

Apesar desse processo de inclusão do segmento feminino nos quadros do Exército o número de mulheres quando comparado ao quadro masculino como um todo é pouco expressivo.

Muito embora das últimas décadas do século XX para cá o Exército venha incorporando mulheres aos seus quadros, é prematuro afirmar que elas são tratadas em igualdade de condições dentro da Força, haja vista que ainda estão impedidas de ingressar na Escola de Sargentos das Armas – ESA (que forma o instrutor de soldados), na EsPCEx e na AMAN, sendo esta última instituição formadora de oficiais que se constitui na única carreira onde é possível chegar ao mais alto posto da cadeia de Comando – o de General cinco estrelas, Comandante do Exército.

Além disso, mesmo não tendo criado uma carreira distinta para mulheres, incorporando-as às carreiras já existentes para candidatos do sexo masculino, o fato de não ter permitido até hoje que mulheres ingressem na AMAN e possam concorrer junto com homens postos de comando e patente de General-de-Exército configura, por si só, uma representação social que discrimina as capacidades das mulheres de comandar e tomar decisões estratégicas.

No meio militar, há um discurso corrente de que a presença de mulheres na Escola de Sargentos das Armas – ESA e academias – EsPCEx e AMAN é uma questão de tempo, e que.

---

[112] www.historiado**exercito**.hpg.ig.com.br/menu/**mulher/Mulher**.htm - 22k Consultado em dezembro de 2008.

a resistência dos altos escalões do Exército com relação ao acesso de mulheres nesses estabelecimentos se deve muito mais à falta de uma infra-estrutura física capaz de acolhê-las com conforto, do que a idéia de as mulheres não terem qualificações para o exercício das atribuições de um "soldado", aqui entendido como o guerreiro, o combatente, capaz de instruir e comandar batalhões e regimentos militares.

Contudo, a estudiosa de assuntos militares Maria Celina D'Araújo (2003:7) tem um entendimento diferente desta questão afirmando que os militares consideram as mulheres prejudiciais à guerra por despertarem nos homens o sentimento de proteção.

A citação abaixo deixa bem claro esse ponto de vista:

> Nós estudamos muito isso [o serviço militar feminino], inclusive, para poder ter uma justificativa, porque nossa Constituição diz que não pode fazer distinção de raça, sexo, e há um parágrafo especificamente dedicado à mulher. Nós conversamos com a Advocacia Geral da União e, graças ao argumento que tivemos, pudemos fazer a distinção. Vou lhe dar um exemplo simples: Israel. Eles resolveram tirar as mulheres da frente de combate, porque com elas morria muito mais gente. A tendência do homem era proteger a companheira e por isso morria mais gente. E, mais: o inimigo não queria se render à mulher, o que também gerava mais mortes (PEREIRA, 1999 in D'ARAUJO, 2003:7).

Assim, se há esse tipo de sentimento dos homens em relação às mulheres é porque a sua imagem está associada à fragilidade, falta de vigor e, mais especificamente, continuam sendo vistas como objeto de desejo dos homens, daí o risco de tê-las tão próximas, pois o homem, especialmente em momentos de carência afetiva, "poderia fazer de sua colega militar alvo de seus instintos masculinos". (D'ARAUJO, 2003:10) O assédio e o estupro de mulheres já foi registrado até em documentários e filmes. Mais uma vez as mulheres são confinadas a seus corpos, simples objeto de desejo e prazer. A farda não as protege disso.

Esta preocupação esboçada por militares traz uma marca muito forte da relação de gêneros quando fixa como parte da natureza dos homens o "desejo" por mulheres ao ponto de desviar a sua atenção da missão na qual está investido. Esse mesmo desejo não é colocado como fator complicador em relação às características afetivas das mulheres. Da forma como se referem ao "poder" das mulheres em relação aos sentimentos dos homens fica a idéia de que as mulheres seriam capazes de "enfeitiçá-los" por isso devem ser separadas, devem ocupar outro espaço, mais reservado, o doméstico por exemplo.

Na medida em que a presença das mulheres no Exército vem se consolidando é de se esperar que aos poucos elas ocupem, na divisão social do trabalho das instituições militares, outros espaços além daqueles postulados como "mais adequados às mulheres" dadas as suas características biológicas. No CMB, mulheres militares além de realizarem atividades de caráter administrativo e pedagógico, têm recebido atribuições voltadas ao serviço de

segurança do aquartelamento, demonstrando habilidades semelhantes às de sargentos e oficiais do sexo masculino; todavia, a parte de instrução militar e ordem unida ministrada aos jovens prestadores de serviço militar obrigatório ainda fica sob a responsabilidade de sargentos e oficiais formados nas escolas especializadas onde o acesso de mulheres ainda permanece fechado.

É interessante notar que tanto na Escola de Sargento das Armas, como na Academia Militar das Agulhas Negras (que forma oficiais de carreira do Exército) existem áreas de atuação que o próprio Exército já delega às mulheres militares pertencentes aos outros quadros profissionais, como é o caso de profissionais de Engenharia, de Comunicações e Administração; então, por que a resistência em aceitá-las nessas instituições a não ser a desconfiança de que elas poderiam ascender aos postos mais altos da cadeia de comando ao ponto de assumirem posições de liderança e de poder, até então só ocupadas por homens? Como aceitar essa quebra de paradigma ainda muito forte no imaginário masculino e, conseqüentemente, no interior do Exército, de que os dons naturais das mulheres estariam reduzidos à esfera privada, ao mundo doméstico, à submissão ao "sexo mais forte" e aceitá-las dividindo espaços de forma igualitária com indivíduos do sexo masculino?

Parece haver disseminado entre os homens uma cultura do medo de que ocorra uma mudança de posição de poder, de que mulheres venham a ocupar lugares antes só representados por homens, exercendo sobre eles controle e dominação, ou seja uma troca de papéis sociais em que o "sexo frágil" se rebela e desvela toda a armação discursiva que o invisibilizava e o assujeitava a uma identidade determinada, fixa, imutável; ou seja, uma inversão de hierarquia da "ordem no mundo".

Esta preocupação vem se tornando cada vez mais evidente diante da desenvoltura com que as mulheres têm desempenhado funções antes a elas negadas, numa clara demonstração de competência e compromisso profissional. Dentro do próprio Exército, nas funções em que são destacadas, parece que a sua dedicação ao trabalho e capacidade técnica não tem sido questionada, pois caso contrário, já haveria algum tipo de movimento no sentido de não admiti-las.

Contudo, existe a restrição na formação de combatentes, onde a justificativa ainda se assenta nas características biológicas das mulheres que, no entender dos militares são inadequadas à prática da guerra. Com base em um padrão de feminilidade traduzido em características corporais, como por exemplo, pouca massa muscular para suportar treinamentos exaustivos, (atributos estes que, aliás, podem ser encontrados tanto em grupos

de mulheres como de homens, por isso não podem ser tomados como regra geral), justifica-se a exclusão de mulheres dessas atividades.

Modificar essas formas de significação das mulheres colocando em destaque seus poderes e capacidades, requer considerar os modos pelos quais seus corpos são presentemente constituídos, desvelando os discursos biológicos que construíram e constroem "verdades" sobre o corpo feminino. O registro da sexualidade feminina oferecida pela psicanálise lacaniana, por exemplo, constrói os corpos femininos como faltosos ou castrados, e corpos masculinos como completos e fálicos. Essa construção desvela uma relação de poder onde a atual compreensão da diferença sexual implica uma relação passivo/ativo, de dominante/dominado, de fraco/forte. (GATENS, 1996)

Na medida em que esses discursos fundadores são disseminados, forma-se uma rede de significados sobre os corpos femininos e masculinos onde a marca do natural, da essência passa a ser frequentemente reiterada levando à cristalização de conceitos e valores relacionados aos papéis sociais inerentes a cada sexo. Assim, ao associar o "ser mulher" a papéis sociais específicos, situados, delimitados – cuidar da casa, dos filhos, é evocada uma imagem do feminino instituída dentro de limites e exclusões.

No Exército, a presença de mulheres ainda é significada com estranhamento, como não familiar, com desconfiança, o que as leva muitas vezes a assumirem posturas corporais e de mando próximas ao comportamento masculino, para terem sua autoridade reconhecida. A empostação da voz, a postura corporal representando estado de alerta, o uso de vestuário que permita maior liberdade de movimento, como sapatos de saltos baixos, opção pela calça-comprida são alguns exemplos que podem ser citados como práticas comuns entre elas em seus ambientes de trabalho.

Algumas delas não chegam a abdicar de "atitudes femininas"como usar maquiagem e adereços como brincos, anéis, mas reconhecem que precisam apresentar uma postura mais impositiva se pretendem ser ouvidas e terem sua autoridade reconhecida, ou seja, sentem a necessidade de adotar atitudes mais próximas ao comportamento masculino.

O uniforme, por exemplo, constitui umas das preocupações das mulheres militares, no que se refere à sua aderência ao corpo, pois reconhecem como um comportamento inerente aos homens sentirem-se atraídos pelas formas corporais femininas. Por essa razão existe no Exército regulamentos que definem os tipos de uniforme a serem usados em situações específicas (treinamento, de atividades rotineiras, de gala, para representações oficiais etc) e a forma como eles devem ser usados, disciplinando inclusive os tipos de adereços permitidos

(tamanho, cor, forma, etc.)

Se a estrutura do Exército sempre foi dotada de um sistema de vigilância disciplinador de corpos, com a entrada de mulheres regidas pelas mesmas normas disciplinares e relações de trabalho tal vigilância tornou-se mais rigorosa, porque embora as normas regulamentares definam que os militares, independentemente do sexo, devem estar sujeitos à igualdade de tratamento, na prática, a diferença sexual e de gênero não deixa de ser considerada na divisão de trabalho, de responsabilidades e exercício de poder. As funções de liderança costumam ser delegadas a militares homens, exceção feita quando se torna necessário seguir a regra de precedência em relação às patentes, situação em que é aplicada a norma da hierarquia militar. Ora, se neste caso mulheres podem ocupar posições de liderança, relegá-las a outras situações significa não reconhecê-las como capaz, em outras palavras, discriminá-las, reconhecê-las não como diferentes, mas como desiguais.

2.5- O Poder da linguagem na construção do "aluno colégio militar"

Segundo um olhar feminista, a definição de papéis sociais é uma produção da cultura e não tem qualquer relação com o sexo dos indivíduos. A *priori* homens e mulheres, considerando as suas características pessoais, fisiológicas e de interesse, podem desenvolver habilidades e competências variadas exercendo papéis sociais, profissionais e sexuais que fogem à conformação estabelecida pela relação sexo/gênero.

A divisão de papéis sociais e sexuais entre homens e mulheres e, até mesmo a designação de quem pode ser chamado de homem ou de mulher, é efeito da linguagem, "que não apenas expressa relações, poderes, lugares, elas os *institui;* ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças" (LOURO, 1977:65)

A linguagem expressa os significados que são dados a sujeitos e objetos. É portanto uma forma de ação sobre o mundo e sobre os outros. São produções históricas que denotam uma leitura do mundo feita por indivíduos que não estão livres de influências internas e externas, ou seja, os efeitos de outros discursos que circulam na sociedade e as maneiras como cada indivíduo os significam influenciam a interpretação sempre que um novo objeto é colocado.

Assim, a linguagem institui e demarca lugares dos gêneros, não apenas pelo

ocultamento do feminino, mas também pelas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos – as mulheres são sensíveis, frágeis, emotivas, colocando em evidência os seus opostos – os homens são resistentes, fortes, racionais (inteligentes), típicas da divisão binária que é feita do social.

Em 1985, após sete anos no CMB, desde a sua criação em 1978, 51[113] alunos, dos 216 que ingressaram na 5ª série do ensino fundamental, ainda sem a presença de meninas, concluíram o ensino médio, sem nenhuma reprovação, compondo, portanto a primeira turma do Colégio, cujos integrantes, foram homenageados em formatura especial, como já é tradição nos colégios militares, de onde destacamos esta passagem[114] extraída de um editorial publicado na Revista do CMB, edição de 1985:

> Doravante, vocês que completam a escola de formação secundária, iniciam uma nova caminhada no rumo dos bancos universitários e das escolas superiores – civis e militares – retomando a tarefa em outro nível, agora na reta final da formação profissional superior. E, temos certeza, vão se lembrar com muita saudade dos velhos tempos de alunos do CM; das arengas, ranhetices e exigências de que sempre foram alvos. Entenderão melhor o nosso esforço em lhes forjar a personalidade e oferecer capacidade de lutar ante as dificuldades que virão em maior número e maiores. Até aquela sirene enjoada que lhes encheu os ouvidos ao longo desse tempo, anunciando o começo e o fim das aulas, se imprimirá no mais fundo do coração de cada um, lembrando sempre deveres.

Este discurso deixa explícito o domínio do imaginário e do simbólico como importante lugar estratégico do exercício do poder de condicionamento imposto aos alunos na formação de suas identidades, levando-os a estabelecerem uma relação de cumplicidade com a instituição formadora, de modo que até os eventos reclamados por eles como desagradáveis, como as *arengas, ranhetices, o toque da sirene* são ressignificados como lembranças de um passado de alegria, mas que ao mesmo tempo os chamam à responsabilidade para o cumprimento dos deveres que devem perseguir, tal qual os heróis perseguem a vitória nas grandes batalhas. Impossível aos alunos não lembrarem dos feitos de Caxias, patrono do Exército e do posicionamento do Exército na luta pela Independência do Brasil, na implantação da República e na defesa da Segurança Nacional, difundidos com regularidade como conteúdos curriculares da disciplina História, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica[115], como também nos discursos cívico/militares proferidos nas Formaturas e solenidades comemorativas.

Estas disciplinas tipificam a proposta pedagógica que modela, enquadra, normatiza

---

113 Revista do CMB, ano 1985, p. 199.

114 "A nossa despedida". Revista do CMB. Ano 1985, p. 219.

115 As disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) deixaram de integrar o Núcleo Comum do currículo da educação básica em 1993 em observância à Lei nº 8663, de 14/06/1993.

corpos, fazendo de cada um/uma ponta de lança na difusão de valores do regime de verdade sobre o qual se implantou o CMB. Nele, os papéis permanecem binários? É o que tentamos detectar neste trabalho.

Essa mesma característica discursiva de exaltação de valores morais, éticos, da qualidade da formação recebida pelos alunos e a expectativa que eles sejam personagens de destaque na história do Brasil é observada, também, nas palavras do comandante aos formandos de 1986[116]

> Levam, vocês, enorme responsabilidade com o amanhã**.** Serão os cidadãos, os homens do leme, do comando, da direção, a conduzir os destinos das famílias, da sociedade e do nosso Brasil, que muito esperam de vocês! [...] O Colégio Militar de Brasília - "Jovem casa de velhas tradições" - que ora deixam, procurou ser aquela **alavanca**, que impulsionasse e capacitasse para enfrentar as lutas da etapa que começa, e mais pesada. E nos rejubilamos, pela consciência tranqüila desse dever concretizado!

Em 1990[117], já com a presença das *alunas pioneiras*[118] em seu segundo ano de CMB:

> [...] É lícito, portanto, concluirmos que a nossa Jovem Casa de Ensino soube cultivar, com muito carinho, as tradições emanadas dos demais Colégios Militares. É a tradição, por exemplo, receber, a cada ano, da sociedade, centenas de jovens, ainda imaturos, e restituí-los, após o curso, com personalidades bem formadas e capazes de liderar, no porvir, os mais diversos setores de atividades. É a tradição – encarada como um verdadeiro e obstinado ponto de honra – de assegurar aos seus alunos um ensino da mais alta qualidade, que não se preocupa tão-somente com a transmissão de conhecimentos, mas, também, com a cuidadosa formação moral, física, espiritual e cívica do futuro cidadão. A dosagem equilibrada de todos esses valores dão-nos a certeza de que estamos forjando os homens de amanhã, predestinados a ocupar cargos da maior expressão na vida nacional.

Em 1996[119], passados dez anos da formatura da primeira turma do CMB e um ano após a saída das *alunas pioneiras,* a mesma regularidade discursiva é observada:

> Vocês vão descobrir que o Colégio Militar de Brasília faz parte do seu ser e nunca os deixará [...] Este é o tesouro que o Colégio Militar possui de extremamente precioso há mais de um século: uma tradição de preparação de sucessivas linhagens de jovens, capazes de se auto-realizar e enfrentar com êxito as imposições de cada época [...]. O Colégio, como cerne da cultura e do saber, cumpriu o seu papel, ou seja, educou. Passou conhecimentos alicerçados em valores que a sociedade brasileira selecionou como os mais importantes para a vida coletiva [...] Fechou-se a cortina do 2º grau [...] Projeta-se o palco da vida adulta. Tudo foi feito para que este instante não ocorresse sem o encanto das grandes conquistas. Sem dúvida, é um marco importantíssimo, onde o país e o Colégio Militar de Brasília, como suas famílias que são, tornaram-se platéia amiga para aplaudir seus passos em direção aos objetivos que delinearam para si, certos de que nesta caminhada estarão munidos das melhores ferramentas para a construção pessoal, familiar e de uma generosa e justa terra brasileira. Sejam felizes! ZUM ZARAVALHO!

---

116 Revista do CMB. Ano 1986, p. 76.

117 Palavras proferidas pelo General Cordeiro (hoje General da reserva), que comandou o CMB nos anos de 1989 e 1990, e que acompanhou o ingresso da primeira turma de meninas no colégio, na solenidade de formatura do ensino médio, em 1990 - Turma Marechal Rondon. Boletim Interno do CMB nº 227, de 03/12/1990, p. 1358.

118 Forma de designação das alunas que integraram a primeira turma de meninas a ingressarem na 5ª série do ensino fundamental e concluírem o ensino médio nos colégios militares.

119 Palavras proferidas pelo então Coronel (hoje General) Flávio César de Faria, Comandante do CMB nos anos de 1995 e 1996, na solenidade de formatura de 1996, onde se fazia presente a segunda turma de alunas. Revista do CMB, Ano 1996, p. 10.

Nas três superfícies discursivas acima destacadas observa-se a reiteração das matrizes: responsabilidade, liderança e tradição. A responsabilidade entendida sob o ponto de vista: a) institucional – conduzir o processo educativo tendo como meta a formação de líderes. O CMB figura aqui como a "alavanca" que vai retirar os jovens da sua imaturidade, modelando seus corpos e mentes mediante a "transmissão de conhecimentos", ministrando-lhes "cuidadosa formação moral, física, espiritual e cívica" de modo a transformá-los em cidadãos, em líderes. E, b) dos(as) alunos(as) - no sentido de tomarem consciência do seu papel social e político enquanto cidadãos e futuros dirigentes. Deixa claro que o modelo de ensino adotado está ancorado nas tradições do Exército, ou seja, em um conjunto de princípios e valores éticos e morais que forjam um tipo de personalidade, um certo tipo de agente social.

Os efeitos desses procedimentos de modelagem das identidades, informa aos alunos uma dada realidade que apela para que eles se comportem de determinadas maneiras, suscitando a sua adesão a um sistema de valores que os arrastam para uma ação comum: agir como líderes, serem perseverantes, honrados, dotados de sólida formação moral, física, intelectual, espiritual e cívica. Esses efeitos podem ser sentidos nas falas de alunos e alunas que integraram o corpo discente do CMB em diferentes momentos da sua história. Entretanto, percebe-se uma diferença na linguagem utilizada em 1990 e 1996: em 1990 utiliza-se o masculino universal, mas de uma forma que é impossível vislumbrar o feminino neste enunciado: "forjando os homens de amanhã".

Em 1996, "jovens" substitui os "homens de amanhã". A permanência de meninas no colégio modificou as expressões performativas de gênero.

A aluna pioneira Rosilene (1995)[120], integrante da primeira turma de meninas no Colégio Militar de Brasília, deixou registrado, também, as suas impressões sobre os efeitos, que o modelo de educação desenvolvido nos colégios militares, produziram na construção das suas subjetividades.

> Como a maior parte dos "inícios" de nossas vidas, esse não poderia ter sido fácil, pois íamos integrar o grupo das cinqüenta primeiras alunas do Colégio Militar de Brasília, as pioneiras. Dessa forma, a adaptação era para nós uma grande necessidade: o cabelo preso, a farda e até mesmo o horário pareciam como obstáculos, existindo ainda um agravante: éramos cinqüenta garotas entre quase dois mil alunos; portanto, tínhamos que esquecer a nossa pouca idade e nos tornarmos maduras e fortes, talvez antes mesmo da época certa. Mas éramos motivadas pela vontade de crescer, de mostrar nosso valor. Felizmente, as garotas se saíram bem, obtendo bons resultados intelectuais e aprendendo muito sobre a ordem unida. Assim, logo surgiram as

[120] Editorial produzida por uma das alunas pioneiras (a autoria só foi identificada nas entrevistas realizadas com algumas alunas pioneiras) publicado no Jornal Escolar do CMB, edição do mês de Junho de 1995, Ano I, nº 2, p.4.

> primeiras integrantes da Legião de Honra. Hoje, percebo como o tempo é veloz. Estamos perfeitamente integradas ao universo do Colégio Militar, o efetivo feminino está muito mais amplo e não mais existem tantas dificuldades. Quantas formaturas, sistemas diferentes de provas e desfiles não enfrentamos! Quantos amigos... Agora, olhando para mim mesma, fico estarrecida diante de tanto aprendizado. Tenho certeza que estas lembranças nos acompanharão por toda a vida, seja qual for o caminho escolhido por cada uma de nós. Afinal, depois de sete anos, estamos deixando o Colégio não mais como meninas, mas como seres humanos bem maiores e fortes, como mulheres. O nosso muito obrigada a todos aqueles que nos incentivaram e apoiaram durante esta importante jornada.

Ao longo de sete anos em que as alunas pioneiras estiveram no CMB elas foram envolvidas por uma malha discursiva que institui e destitui identidades, dita comportamentos, práticas, representações e, sobretudo, auto-representações. O conjunto de normas, regulamentos, procedimentos operacionais criam modelos aos quais alunos e alunas devem se ajustar, impondo de forma contundente padrões de conduta, valores que permitem a sua inclusão social, o seu pertencimento a um grupo, garantia do seu bem estar físico e mental.

Cada menina que integrou o grupo das 50 pioneiras trazia certa bagagem de experiência familiar e das relações sociais estabelecidas em outros espaços de convivência, o que marca a diferença entre elas, uma vez que cada indivíduo é uma singularidade e, mesmo sob o ponto de vista biológico, os agentes sociais distinguem entre si. “Somos diferentes mesmo em relação a nós mesmas, em nosso caminhar histórico e político”. (SWAIN, 2005:340)

Dada essa diferença a maneira como cada uma dessas meninas significou a experiência de integrar a turma das primeiras alunas de um Colégio Militar também foi singular; contudo, alguns aspectos dessa experiência parecem tê-las marcado de uma forma mais incisiva ao ponto de aproximá-las e a reagirem ao “não familiar” de forma consensual, impondo-se enquanto grupo.

Esta superfície discursiva nos dá algumas pistas como as meninas foram representadas e como elas se auto-representaram em um ambiente aparentemente hostil, em que sua presença era alvo de inúmeras indagações. Previam-se dificuldades, supondo-se, portanto, um universo de representações pré-existentes, desqualificadoras do feminino. Não era, portanto suficiente o bom desempenho escolar, mas igualmente a capacidade de responder aos desafios da desnaturalização de papéis.

Apesar da pouca idade, elas sabiam que enfrentariam situações inusitadas com as quais nunca haviam lidado e que estariam sendo observadas o tempo todo, afinal, eram sujeitos de uma experiência em que, dependendo de como se saíssem, poderiam abrir oportunidades para outras meninas ou reforçar a idéia de que colégio militar não era lugar para mulheres, reinstituindo os estereótipos sobre o feminino.

Para essas alunas, atributos como *maduras* e *fortes* pareciam não pertencer à categoria do feminino, especialmente quando associados à pouca idade. Crianças em geral passam uma idéia de ingenuidade e fragilidade; todavia, parece que na perspectiva das alunas, tais atributos estavam igualmente relacionados ao fato de serem mulheres, daí porque sentem a necessidade de *crescer*, aqui colocado no sentido de sair de um estágio inferior para um melhor (evoluir) e mostrar seu *valor*. O que poderia levar as meninas a acharem que não tinham valor senão uma imagem negativa do "ser mulher" presente no imaginário social daquela época?

A experiência vivida no CMB produziu efeitos no processo de subjetivação das meninas desafiadas dentro (auto-representação) e fora (ambiente e normas masculinas) do feminino, na medida em que na fala desta aluna há o reconhecimento de que as diferentes aprendizagens contribuíram para retirá-las da condição de meninas para a condição de "seres humanos bem maiores e fortes, como mulheres", marcando uma quebra de paradigma no momento que percebe que as mulheres integram a categoria do humano e com características que normalmente não são associadas pelo imaginário social como pertencente às mulheres – grandeza e força. Mesmo transitando em uma instituição conservadora e sexista as pioneiras produziram estratégias de sobrevivência que auxiliaram sua construção como mulheres, ou seja, a partir das relações vivenciadas, elas se vêem construtoras de experiências afetivas e reflexivas capazes de produzir significados singulares e coletivos. É o que veremos nos próximos capítulos.

Em 2002, a aluna Jaqueline de Queiroz Souza, da 3ª série do ensino médio deixou registrado, em um editorial, suas impressões sobre os efeitos da experiência escolar vivida no Colégio Militar de Brasília. A mensagem foi dirigida aos formandos do ensino médio, daquele ano, da turma – Centenário do Presidente Juscelino Kubitschek[121]:

> "Conserte essa boina"! "Este sapato está sujo!" "Nome, número de turma!" "Camisa prá dentro da calça, aluno!" "Cadê a redinha?"... Essas serão frases que nunca mais em nossas vidas iremos escutar novamente, mas ao contrário do que pensamos hoje, ainda sentiremos deveras saudades... São palavras que traduzidas na linguagem da experiência, talvez queiram nos dizes: "Ande alinhado, seja pontual, saiba respeitar, escute o mais velho"; afinal, o mundo fora do colégio nos exige muito mais sem que percebamos. Foram aprendizados sólidos, lições de vida que permanecerão para sempre na nossa conduta. Com toda certeza, ao pronunciarmos o nome desta instituição de ensino, só um sentimento nos tomará o coração: o de orgulho. Fomos jovens privilegiados, muitos aqui concursados, que lutaram pelo direito de serem educados com rigidez sim, mas com zelo e o cuidado que nossos próprios pais têm conosco. Tivemos aqui professores que se tornaram verdadeiros amigos e que nunca serão esquecidos, e amigos que se tornaram verdadeiros professores, nos dando aula de companheirismo e irmandade, e conquistaram em nossos corações um lugar especial. Como esquecer os monitores, incansáveis

[121] Editorial publicado na Revista do CMB, Ano 2002.

> cúmplices, que, por diversas vezes nos alertaram com sobriedade uma falta que estávamos por cometer, sem que para isso, tivessem que colocar de lado a paciência e a camaradagem. Quanto aos nossos comandantes de companhias, poucas palavras poderão expressar seu valor perante nossos olhos: eram temidos, simbolizavam para nós a figura de uma mão firme, uma parede intransponível, porém, bastava olhar melhor para ver que neles existia, também, a vontade de nos tornar cidadãos conscientes e responsáveis. É difícil prever o que sentiremos no instante em que atravessarmos o portão; o certo é que no coração ficará saudade de um tempo bom, que também, como tudo na vida, acaba. Esperamos que nesta nova etapa iniciada hoje, levemos tudo o que de melhor absorvemos durante a nossa formação. Aos nossos pais, o reconhecimento pelo esforço para conosco, e ao Colégio Militar, a gratidão por ter nos feito jovens destemidos, capazes de fazer a diferença e por ter nos ensinado que tudo nesta vida se aprende no banco da escola. (JAQUELINE)

Nesta superfície discursiva chama a atenção o fato de a aluna usar uma linguagem sempre na forma masculina, seja se referindo aos(às) colegas, seja falando dos(as) professores(as) e monitores(as), não sendo possível identificar se quando fala de companheirismo, irmandade, amizade, paciência está se referindo ao relacionamento com meninas, com meninos ou com ambos; contudo, nas entrevistas realizadas com as pioneiras, pelo menos em relação à primeira turma, a proximidade maior revelou-se com pessoas do mesmo sexo. Por integrarem um grupo pequeno (50 meninas entre mais de dois mil alunos) as meninas se aproximaram mais umas das outras e tiveram as monitoras e professoras como suas aliadas, como lembra a pioneira Cristiane (2007) em seu depoimento:

> Ela (a monitora Soraia) foi a referência feminina para a gente [...] A presença dela foi importante, era o nosso apoio dentro do colégio [...] Como era só meninos a preocupação era deles ficarem mexendo com a gente [...] Mas eles ficavam mais olhando [...] A gente sempre andava em grupinhos, de duas,três." (CRISTIANE)

Reiterado pela ex-aluna Luciana Mateus (2007)

> Inicialmente ela foi realmente uma mãe para todas, porque a gente entrou criança e passamos pela pré-adolescência [...] então ela ensinou tudo, até o negócio de usar sutiã porque a blusa ficava transparente, usar "modess", essas coisas [...] Eu por exemplo às vezes ia com umas mini-saias e elas diziam que não podia. Tinha que usar saia no comprimento correto, o jeito de falar, o jeito de comportar alertando para que tivéssemos cuidado porque estávamos sendo observada. (LUCIANA MATEUS)

Fica claro que as meninas se agrupavam para se sentir protegidas; apesar de estarem no CMB as representações de feminino e masculino eram fortes demais para que houvesse um relacionamento de igualdade entre meninas e meninos. Em termos de comportamentos naturalizados, esperava-se agressividade masculina, o que pedia, portanto, proteção/separação.

As monitoras foram para as alunas pioneiras o primeiro contato feminino adulto que tiveram no CMB, pois elas eram responsáveis por acompanhar o cumprimento das orientações disciplinares adotadas pelo colégio, por isso a sua presença era mais freqüente e mais íntima do que a das professoras. A ligação que as alunas tiveram com uma delas (Tenente Soraia) foi muito próxima, como elas mesmas admitem quando a identificam como

“referência”, “mãe”, aquela que aconselha, que ensina, que educa, representações associadas ao feminino.

Todavia, também tiveram oportunidade de observarem nela outros comportamentos que normalmente estão associados ao masculino, quando afirmam nos seus depoimentos que a Tenente Soraia também era “rígida”, “brava”, “não passava a mão na cabeça das meninas” quando estas apresentavam algum comportamento que transgredia as normas disciplinares do colégio, de modo que elas não sentiam diferença na forma de tratamento que as monitoras dirigiam a elas e aos seus colegas meninos.

Com o passar dos anos e à medida que o número de alunos e alunas tornava-se mais equilibrado e mulheres no meio militar já não era visto como uma “sensação”, deixando de ser incomum, os laços de amizade tenderam a se tornar mais próximos, independentes do sexo, até porque o contato com alguns monitores provocaram algum deslocamento na forma como as pioneiras significavam a imagem masculina e feminina:

> Eu acho que a mulher é mais concentrada, assim [...] Mais brava. O homem ele tem aquela postura mais austera, mas ele é mais tranqüilo. Pelo menos eu senti isso. Nós tínhamos lá na 2ª série uma capitã da Marinha, ela era o cão [...] Ela era o cão [...] Era muito exigente, era a pior de todas que a gente teve, de homem e de mulher. E ao mesmo tempo tinha o sargento Hermínio, que todo mundo morria de medo dele, mas ele era assim uma ótima pessoa. Ele não fazia nada para prejudicar o aluno. Ele tentava ajudar, ele era firme, era bravo, mas não fazia nada para prejudicar o aluno. Tinha também o Braga Neto [...] Tinha vários, vários. (ALINE)

> A Tenente Soraia era uma pessoa que nos dava muito apoio. Ela era fantástica [...] Uma pessoa de outro mundo [...] Uma pessoa que pegava na nossa mão mesmo e nos ensinava tudo [...] Nos dava instruções, falava sobre a vida, sobre a vida militar [...] Era uma coisa muito gostosa. Todo o tempo em que ela esteve conosco foi um tempo extremamente agradável [...] Os outros eram, às vezes, muito durões [...] Eu me lembro de um [...] Hermínio [...] Ele era durão, era muito rígido. Quando estávamos na 7ª série, a impressão que a gente tinha era que ele era um carrasco completo [...] E quando a gente chegou [...] Eu tinha um carinho por ele [...] Ele tratava a gente muito bem, ele era muito cordial, muito educado. E ele dava ordens com a voz forte (grave), mas era educado. Eu acho que quando a gente estava de fora, a gente ouvia só as ordens (voz forte, firme, falava com autoridade), mas ele era uma pessoa diferente [...] Negão [...] Falava bem altão [...] Ele andava impecável. (FERNANDA)

As referências feitas à capitã da Marinha se comparada às da Tenente Soraia e as do sargento Hermínio revelam uma imagem do feminino e do masculino contraditória às formas de representações sociais que normalmente são atribuídas ao comportamento de mulheres e de homens, mostrando que a generização do humano não pode ser associada diretamente ao sexo de cada indivíduo, mas a seu processo de subjetivação, mais ou menos assujeitado aos estereótipos.

A manifestação do comportamento humano diz respeito às formas de significação de sujeitos e objetos que comporão a subjetividade de cada pessoa. A subjetividade engloba, assim, todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades

sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais dos indivíduos. Falar em subjetividade é falar de um processo de produção de modos de existência, ou seja, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo e isso não é determinado pelo sexo, mas pelas experiências dos seres sexuados. Entretanto, este processo de subjetivação está fortemente ligado às condições de produção e imaginação dos grupos humanos.

Deste modo, a recitação contínua de papéis sociais binários e hierárquicos flexionam os modos de subjetivação. As meninas no CMB se vêem causadoras de uma ruptura na solidez dos estereótipos do colégio, mas ao mesmo tempo confrontam-se às representações de um cotidiano difícil acuando-as ao feminino e suas desqualificações. Assim, permanece o binário representacional, mas a igualdade parece ser a meta

O uso do masculino universal que fica evidente na fala da aluna Jaqueline Queiroz (2002) parece estar associado a um padrão de forma gramatical usado no meio militar, onde como já foi dito anteriormente até o uso das patentes é comum aos dois gêneros. Assim, quando ela destaca matrizes como responsabilidade, consciência, rigidez, mão firme, educação, companheirismo, irmandade, camaradagem, paciência, as referências não fazem distinção de sexo.

Expressões reiteradas nos discursos como *amizade*, *companheirismo*, *irmandade*, *camaradagem* traduzem a internalização do espírito de corpo, um dos fundamentos do ensino militar, que se faz presente na forma como os relacionamentos interpessoais acontecem no interior do colégio e em outras instâncias sociais. Entretanto, como veremos, estas categorias não se aplicam ao corpo discente de forma geral. Há sempre o grupo das meninas e o dos meninos, orientados por representação de gênero.

O fato de não criar um regulamento disciplinar diferenciado em função dos sexos, não significa que o Exército não considere a diferença entre homens e mulheres. Na prática, a maneira como essas normas foram aplicadas e significadas por militares, professores, monitores e alunos se deu de forma diferenciada, porque quando usadas associam-se a interesses, a poderes múltiplos que determinam o nível e a intensidade de sua aplicação. Sendo assim, o processo educativo não acontece de forma linear, evolutivo, mas é marcado por rupturas, por conflitos, por dissensões, o que indica que nem sempre os indivíduos a ele submetidos comportam-se de forma a assimilar normas, regras e procedimentos conforme o que é esperado.

Registros de ocorrências disciplinares com alunos em sala de aula e em outros ambientes internos e externos à escola indicam a existência de rupturas que dão lugar a novas

formas de significação da norma, seja no sentido de reforçá-la, alterá-la ou excluí-la, assim como a introdução de um elemento novo que venha a abalar o funcionamento "harmônico" da instituição, como aconteceu com a chegada das meninas.

Os tipos de punição no âmbito dos CM, por exemplo, sofreram mudanças com o acesso de meninas, perdendo um pouco do rigor, que para muitos parecia exagerado, como era o caso da *detenção*, punição em que o aluno ficava retido no colégio, em sala especial.

A não existência de mulheres militares que pudessem acompanhar prováveis alunas detentas associado a possíveis reações da comunidade escolar em relação a esse rigor disciplinar, aplicado às mulheres, reforçou a necessidade de alteração desse dispositivo de controle no regulamento disciplinar aplicado a partir de 1989.

Segundo depoimentos colhidos de dirigentes, monitores e professores, eles foram unânimes em afirmar que pelo menos nos primeiros anos de implementação da política de inclusão de meninas nos CM a aplicação de punições aos meninos tornou-se mais branda, reduzindo o número de faltas disciplinares graves e eliminatórias como também houve mudanças na maneira como eles se expressavam, tomando mais cuidado com a linguagem e as brincadeiras no horário de aula e de recreio. O elemento novo, as meninas, o não-familiar, permitiu a ocorrência de um processo de ressignificação dos relacionamentos interpessoais, estimulando "novos e saudáveis hábitos"[122] e mudanças de comportamento. "Os alunos passaram a se portar com mais cavalheirismo"[123].

> As meninas e as moças produziram um justo e natural equilíbrio no âmbito do Corpo de Alunos, atenuando, sem dúvida, o relacionamento formal existente em qualquer ambiente militar. A graça, a elegância e a beleza das alunas passaram a fazer parte do cotidiano do colégio. (VERDE OLIVA, 1994:16)

Nesta superfície discursiva fica a idéia de que a simples presença das meninas, por si só teria provocado o "natural equilíbrio" no relacionamento de meninas e meninos, melhorando inclusive o comportamento dos meninos. O binário aqui é naturalizado ao máximo, opondo-se a rudeza viril à "graça feminina". O que se viu, na verdade, foi a adoção de um procedimento de vigilância mais rigoroso sobre os meninos em relação à recepção das meninas e a forma de relacionamento que deveria ser observada no interior do colégio.

Na fala do General Cordeiro, que comandou o Colégio nos dois primeiros anos de ingresso das alunas pioneiras (1989-1990), essa mesma impressão se faz presente:

---

[122] Centro de Comunicação Social do Exército. Revista Verde Oliva. Abril/Maio/Junho de 1994. Ano XXI nº 139

[123] Idem anterior.

> A presença feminina no CM suavizou o comportamento dos meninos. Porque umas das coisas que nós começamos a imaginar no início era "-Será que nós vamos formar turmas só de mulheres e turmas só de homens?" Depois percebemos que isso seria uma bobagem, era melhor já misturar desde o início meninos e meninas. Então nós diluímos nas diversas salas de aula, naquela ocasião da 5ª série. Isso até suavizou o comportamento dos meninos que são mais afoitos, né? Armam brincadeiras mais fortes. Isso ajudou na disciplina. (GEN CORDEIRO)

Destilam-se aqui, as mesmas representações: a truculência "natural" dos rapazes é amainada pela presença feminina.

Os meninos que já se encontravam no CMB foram preparados para receber as meninas, foram orientados de como deveriam se comportar na presença delas e, principalmente, foram vigiados e punidos quando contrariavam as normas estabelecidas. Portar-se com cavalheirismo e cordialidade são manifestações de atitudes que foram ensinadas e internalizadas pelos indivíduos e se manifestam tanto pelo hábito (quando aceitas e internalizadas pelos indivíduos) como pela coerção (quando os indivíduos estão sujeitos a um sistema de vigilância e punição).

Já o Coronel Lisboa (2007), que ingressou no CMB no ano de sua criação como professor de Geografia, em 1989, quando as meninas tiveram acesso, e ocupava a chefia da Divisão de Ensino, concorda com o General Cordeiro, porém destaca que com o tempo as formas de relacionamentos entre meninas e meninos se tornaram tão familiares que as características de gênero, antes fixas, acabaram se confundindo:

> [...] eu fiquei assim com uma idéia de que as meninas antigamente funcionavam como elemento moderador, os meninos ficavam mais constrangidos de falar um palavrão ou de fazer alguma brincadeira mais pesada porque tinha uma menina [...] E eu vou dizer uma coisa, isso hoje não existe. (CEL LISBOA)

O depoimento do Coronel Lisboa revela que apesar das inúmeras preocupações dos dirigentes sobre a maneira como as meninas seriam inseridas nos CM, a manutenção dos mesmos mecanismos pedagógicos e disciplinares aplicados no cotidiano escolar, independentemente do sexo, parece ter produzido nova conformação do feminino e do masculino. As meninas, de um lado, por não terem familiaridade com as normas disciplinares vigentes no CMB, ao entrar em contato com tais procedimentos tiveram que significá-los ancoradas nos seus respectivos universos representacionais, permitindo refazê-los à sua maneira, de acordo com o seu contexto, de modo a torná-los familiar. Não se trata de uma simples adaptação ao ambiente escolar militar, mas de uma reconstrução de significados atribuídos a normas, regras, orientações, diretrizes, segundo as suas próprias convicções.

Por outro lado, há de se considerar o rigor como essas normas foram colocadas em prática, o tipo e intensidade de vigilância exercidos sobre os corpos femininos e masculinos para conformar comportamentos e delimitar papéis, como também o rigor ou amenização do

controle disciplinar. Assim, na dinâmica de seus processos de subjetivação, alunas e alunos do CMB foram instituindo novas leituras da binaridade "natural" humana, já que as meninas mostraram habilidades, desenvoltura de aprendizagem e ótimos resultados. Isto certamente não condizia com a hierarquia representacional masculino/feminino.

O Regulamento dos CM que entrou em vigor no mesmo ano de ingresso da primeira turma de alunas não estabeleceu, pelo menos teoricamente, tratamento diferenciado ao seu corpo discente em razão do sexo. Meninos e meninas seriam formados segundo os mesmos princípios preconizados pelas funções preparatória e assistencial dos CM e comprometidos em[124]: a) desenvolver nos alunos o sentimento de amor à Pátria e o culto às suas tradições; b) assegurar preparo intelectual necessário à continuidade dos estudos em níveis superiores; c) aprimorar as qualidades físicas do educando; d) despertar vocações para a carreira militar no Exército; d) desenvolver sadia mentalidade de disciplina consciente; e) desenvolver a capacidade de pensar do educando.

Em tese colocava-se como finalidade formar cidadãos que se enquadrassem no perfil do "bom soldado", sob o ponto de vista ético, moral, estético, cultural, dotado de boa saúde física e mental que lhes propiciassem uma formação capaz de exercerem lideranças. A contradição que se observa nessa medida está no empenho de propiciar essa formação para ambos os sexos, mas ao mesmo tempo impedir que as meninas pudessem/possam optar pela carreira militar via Academia de Cadetes do Exército-EsPCEx e, posteriormente, ingressarem na AMAN.

A formação permanece voltada para o masculino e não para o humano sem gênero. Se as meninas conseguiram corresponder a uma formação militar básica em igualdade de condições com os meninos, podemos inferir que muitas delas poderiam muito bem se adaptar ao modo de vida castrense e se transformar em boas comandantes. Logo, a resistência do Exército em abrir a possibilidade de acesso a mulheres na EsPCEx e AMAN revela representações de "ser mulher" ainda muito presas a uma cultura que fixou o lugar das mulheres na esfera privada fora do universo representacional de um soldado combatente (onde impera a lógica da violência).

É curioso notar que ao mesmo tempo em que mulheres são impedidas de optar pela carreira militar de combatente, como se esse campo profissional não fosse adequado a elas, existe dentro do Exército discursos contrários a esse posicionamento, que se espelham nos

---

[124] Portaria Ministerial nº 1.267, de 29 de dezembro de 1988 – Aprova o Regulamento dos Colégios Militares – (R-69) Artigos 1º e 2º.

feitos de Maria Quitéria[125], que se travestiu em "Soldado Medeiros" e lutou na guerra pela Independência do Brasil[126] :

> Mesmo desaculturada, revelou profunda inteligência em estratégias militares e exímia coragem em campos de batalha [...] e mesmo contrariando a vontade paterna, permaneceu firme, não abandonou a luta. Sagrando-se vitoriosa em várias batalhas, contribuiu para a derrota lusa [...] Foi homenageada com a insígnia de Cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro do Sul [...] Maria Quitéria representa para nós brasileiros uma insigne lição de bravura, moralidade, coragem e amor à Pátria. O heroísmo e brasilidade da jovem baiana até hoje ecoam no espírito da mulher brasileira. Ela foi uma lutadora, que desafiando os preconceitos de sua época, deixou-nos o exemplo da perseverança e o valioso legado da liberdade.

A existência desses discursos dissonantes, presentes nas relações de poder, é que têm permitido o acesso de mulheres nos quadros militares, mesmo que de forma parcial, desde 1992, mas somente em áreas técnicas e pedagógicas. Elas continuam excluídas das carreiras de combate, e, conseqüentemente, impedidas de galgar postos de comando, que lhes permitam chegar ao topo da carreira dentro do Exército (generalato) e ocupar o posto de Comandante do Exército.

As possibilidades mais recentes abertas às mulheres no Exército, como poderem ter acesso ao Instituto Militar de Engenharia (IME) e formarem-se oficiais pára-quedistas, são exemplos de que aos poucos as mulheres têm aproveitado os espaços que os movimentos feministas sempre reivindicaram em seus discursos políticos e práticas de resistência contra a discriminação das mulheres e a naturalização de papéis masculinos e femininos.

A partir do momento que se torna possível a difusão de outras vozes, senão aquelas essencializadas no referente masculino, novas formações discursivas são constituídas, revelando contradições, heterogeneidade e multiplicidade de possibilidades de exercício de poder e configurações de gênero, independente do sexo. É neste movimento dos processos de significação e ressignificação dos discursos produzidos nas relações sociais e de poder que reside a possibilidade de ampliação da participação das mulheres nas fileiras do Exército.

---

[125] A turma de formandos da 3ª série do ensino médio do CMB, de 1997, levou o nome "Turma Maria Quitéria", assim como a 3ª Turma de alunos do QCO, em 1992, composta pela primeira vez por mulheres e homens. Maria Quitéria é também a Patrona do Quadro Complementar de Oficiais – QCO, do Exército Brasileiro.

[126] Revista do CMB, 1997, p.145.

CAPÍTULO III – A HORA E A VEZ DAS ALUNAS PIONEIRAS

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por oposições entre diferentes facções militares, enfraquecimento de antigas alianças que o governo militar, instaurado em 1964, sustentava junto às classes médias, movimentos reivindicatórios no Rio de Janeiro e São Paulo, greves de trabalhadores, especialmente dos metalúrgicos do ABC paulista e aumento da inflação (FAUSTO, 2006; SHIROMA ET AL, 2002; GERMANO, 1994; PINTO, 2003).

É neste período, também, que os movimentos feministas engrossaram as fileiras reivindicatórias denunciando a situação de dominação das mulheres e a discriminação que sofriam nas esferas social, política e econômica, exigindo igualdade de tratamento enquanto pessoa humana. A militância feminista posiciona-se contrária à forma binária e polarizada de representação dos grupos humanos que estabelece lugares diferenciados para homens e mulheres, tomando como referente os homens, cujo efeito é a produção de hierarquia entre homens e mulheres e, conseqüentemente, a construção de um sistema de dominação do masculino sobre o feminino (PINTO, 2003).

A própria composição da Assembléia Nacional Constituinte podia ser tomada como exemplo para mostrar a falta de visibilidade das mulheres na política brasileira, pois apesar de em 1988, 60% dos eleitores serem do sexo feminino. Dos 559 parlamentares eleitos, 26 eram mulheres, ou seja, aproximadamente 5% do total. (PINTO, 2003)

Mesmo com número reduzido de mulheres no parlamento, a participação que as constituintes tiveram foi significativa para que as mulheres, pelo menos na lei, fossem contempladas em muitas das suas reivindicações, o que lhes garantia ter como e onde recorrer quando se sentissem discriminadas. A Constituição de 1988 garantiu direitos iguais para homens e mulheres na relação de família e de trabalho, extinguiu a supremacia masculina no pátrio poder, concedeu às gestantes licença de 120 dias, estendeu os direitos trabalhistas às empregadas domésticas, além de favorecer a criação de Conselhos dos Direitos das Mulheres e delegacias de Atendimento à Mulher, para tratar de questões relacionadas à discriminação e violência contra as mulheres[127].

É no ano da promulgação da nova Carta Magna, 1988, considerado marco para a

[127] No dia 9 de março de 1988, o Jornal Correio Braziliense, página 16-17, veiculou uma matéria intitulada "A mulher deve ir à luta contra a discriminação", onde fez um breve balanço das conquistas femininas em virtude da comemoração do Dia Internacional da Mulher, naquele ano.

redemocratização do Brasil, que o então Ministro do Exército Leônidas Pires Gonçalves anuncia que no processo seletivo para acesso aos colégios militares, daquele ano, seriam destinadas vagas para serem preenchidas por meninas, cuja inclusão seria feita de forma gradativa no Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB.

A data para fazer esse anúncio, não poderia ter sido mais significativa (1988), pois além de expressar uma posição de vanguarda, mostrava um Exército que, mesmo que de forma incipiente, estava aberto às mudanças que se configuravam no país.

Essa medida foi recebida com simpatia, pelo menos por aqueles militares que de alguma maneira nutriam o desejo de verem suas filhas estudando em uma escola bem estruturada a um custo simbólico. Ao abrir as portas de uma instituição centenária, que até então atendia apenas ao sexo masculino, o Exército de certa forma sinalizava para a possibilidade de permitir que mulheres pudessem, num futuro próximo, integrar, também, os seus quadros profissionais, como já acontecia na Marinha Brasileira, desde 1981, em outros países da Europa e nos Estados Unidos[128].

O acesso de meninas nos colégios militares (CM) não ocorreu, todavia, de forma igualitária, pois no processo de divisão das vagas a desproporção pôde ser observada com evidência, conforme mostra a Tabela 15 abaixo:

Tabela 15 – Demonstrativo de vagas a serem preenchidas no concurso de admissão aos Colégios Militares em 1988

Colégio Militar	Vagas/sexo masculino	Vagas/ sexo feminino	Total
Manaus	80	25	105
Fortaleza	60	20	80
Rio de Janeiro	90	30	120
Porto Alegre	90	30	120
Brasília	150	50	200
Total	470	155	625

Fonte: Portaria nº 33/DEP, de 29/7/1988 – Taxa de Inscrição e Fixação de vagas Para os Concursos de Admissão aos Colégios Militares, em 1988/1989. Boletim do Exército(BE) nº 33, de 19/8/1988,p.64.

Além disso, as vagas ainda eram destinadas seguindo os seguintes critérios[129]:

a) 65% para filhos de militares do Exército; b) 20% para filhos de militares da Marinha e Aeronáutica, e c) 15% para filhos de civis. As meninas inscritas no certame

[128] A abertura de vagas para meninas no Colégio Militar de Brasília-CMB, foi amplamente divulgada no Jornal Correio Braziliense do dia 16 de junho de 1988, página 2.

[129] Portaria nº 32/DEP, de 27/07/1988. Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e da Matrícula nos Colégios Militares – IR-60-08- IRCAM. (Boletim do Exército nº 33, de 19/08/1988, p.55-64.

deveriam concorrer dentro desses percentuais, de acordo com sua origem familiar, respeitando a proporcionalidade relativa ao número de vagas a elas destinadas, a saber, 50, no caso do Colégio Militar de Brasília.

A justificativa dada pelo Escalão Superior para explicar os percentuais de destinação das vagas assentava-se na função assistencial dos colégios militares, que desde a sua criação, em 1889, voltava-se ao atendimento, prioritário, dos filhos de militares; e preparatória – sondar vocações para a carreira militar (exclusivamente masculina). Para isso, o próprio Exército mantém e administra o Sistema Colégio Militar do Brasil- SCMB, exercendo uma função, que *a priori* caberia ao Ministério da Educação.

A destinação de apenas 30% das vagas para serem preenchidas por meninas, no primeiro ano, também era justificada pela necessidade de os colégios militares realizarem algumas adaptações na estrutura física dos estabelecimentos de ensino, de modo a atender a um público diferenciado, como era o caso da construção de vestiários femininos; todavia, esse mesmo percentual foi mantido nos anos de 1989 e 1990, sendo abolido somente por determinação da Justiça do Rio de Janeiro, no Concurso de Admissão de 1991, que proibiu qualquer tipo de destinação das vagas disponibilizadas no Concurso de Admissão.

Na Reunião de Ensino da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial- DEPA, órgão que coordena o Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB, realizada em julho de 1991, o principal assunto debatido versou sobre as modificações na sistemática do Concurso de Admissão nos CM em virtude das inúmeras ações impetradas na Justiça Federal do Rio de Janeiro, que resultaram em liminares, impondo ao CMRJ a matrícula de candidatos que embora aprovados, não haviam sido classificados nos exames de escolaridade. Por decisão da justiça, naquele ano, foram matriculados 44 alunos, sendo 31 meninos e 13 meninas[130].

Segundo interpretação dos Juízes, havia dois tipos de discriminação na Portaria nº 1.267, de 29/12/1988 (Regulamento dos Colégios Militares-R-69): a primeira era estabelecer percentuais diferenciados para atender às Forças Armadas e os filhos de civis; e a segunda era estabelecer percentual diferenciado para meninos e meninas, numa clara demonstração de discriminação em relação ao sexo, ferindo, em ambos os casos, os preceitos constitucionais em vigor desde 1988.

Diante da gravidade do problema, a DEPA iniciou estudos visando dar solução à questão, sem que as decisões pudessem afetar o caráter assistencial dos CM, ou seja, sem que

---

[130] Relatório da Reunião do Conselho de Ensino/DEPA-1991, p. 02.

houvesse redução de oportunidades de acesso aos dependentes de militares das Forças Armadas.

Assim, foram feitas as seguintes alterações no Regulamento dos CM- R/69, para vigorar a partir de 1991: a) realização de um Concurso de Admissão único, sem discriminação de vagas; b) redução do número de vagas a serem disputadas no Concurso; c) ampliação do direito de ingresso na 5ª série do ensino fundamental (6º ano/EF)[131], sem concurso, aos dependentes de militares do Exército movimentados, transferidos para a reserva, etc, no prazo de um ano, a contar do início do ano letivo.

Desse modo, já no Exame de Admissão ao CMB, realizado no final de 1991, para o ano letivo de 1992, foram destinadas 150 vagas para serem disputadas indistintamente; 50 vagas a menos do que os concursos dos dois anos anteriores. Daquele ano até o concurso de 2008 as vagas foram reduzidas significativamente, caindo de 200, em 1989 para 80, em 2008. Embora esta medida não afete exclusivamente o ingresso de meninas é certo que a sua adoção representa um obstáculo a mais ao seu acesso aos CM.

Outro fato que revelava a regulação do acesso de meninas nos primeiros anos de implantação da política de inserção de mulheres nos CM é o percentual de alunas que poderiam estar em uma turma (até 20% do total de alunos da turma). Isto significa que preenchido esse percentual em todas as turmas de uma dada série, por exemplo, matrículas de meninas eram negadas. Esta medida só vigorou efetivamente até 1991, antes da decisão da justiça que determinou tratamento isonômico entre os sexos.

A partir dos anos 2000 as vagas nos CM passaram a ser divididas igualitariamente até atingir o percentual de 50% para meninos e 50% para meninas. A tabela abaixo mostra um pouco da progressão de matrícula no SCMB e da visibilidade das meninas nos últimos cinco anos, muito embora o total de meninas ainda não tenha alcançado o percentual de 50%.

Dos 12 colégios militares atualmente em funcionamento, o CMB é o que apresenta o corpo discente, corpo docente e corpo técnico e administrativo mais numeroso. Isso se deve ao fato de ser o colégio com a maior área construída, com grande fluxo de alunos dependentes de militares, em virtude de se tratar da Capital Federal, sede do Governo Brasileiro, onde

---

[131] Até 1991, os dependentes de militares transferidos ou os que atendiam os critérios para matrícula nos CM só podiam fazê-lo nas séries em que não havia Concurso, ou seja, da 6ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. A partir da nova diretriz, o benefício passou a ser concedido inclusive na 5ª série do ensino fundamental. A única restrição feita foi quanto ao acesso de meninas que só poderiam ingressar nas séries em que, até aquela data, havia meninas. Esta última determinação foi alterada em 1993, permitindo que a partir de 1994 meninas pudessem ser matriculadas em qualquer série do ensino fundamental e médio, mesmo não sendo a série correspondente a das alunas pioneiras.

estão instalados o Quartel General do Exército, o Ministério da Defesa e os Comandos do Exército, Marinha e Aeronáutica.

Na Tabela 16, abaixo, observa-se também que nos últimos cinco anos houve no âmbito de todos os CM ampliação do atendimento escolar, resultado do aumento do número de vagas para acesso em caráter excepcional aos CM, visando atender aos dependentes de militares que ano a ano viam suas possibilidades de acesso aos CM reduzidas em virtude do aumento da concorrência a uma vaga nos processos seletivos, cuja característica é universal.

Tabela 16 – Efetivo no SCMB no período 2004-2008

	2004			**2005**			**2006**			**2007**			**2008 (Agosto)**		
CM	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**
CMBH	425	270	695	411	267	678	372	256	628	365	256	621	408	305	713
CMB	**1465**	**1245**	**2710**	**1536**	**1317**	**2853**	**1513**	**1458**	**2971**	**1551**	**1480**	**3031**	**1619**	**1553**	**3172**
CMCG	471	368	839	521	407	928	505	416	921	534	458	992	529	460	989
CMC	491	321	812	486	332	818	484	318	802	480	356	836	492	373	865
CMF	536	361	897	530	399	929	575	371	946	581	407	988	565	412	977
CMJF	445	276	721	415	284	699	381	293	674	376	294	670	379	294	673
CMM	526	425	951	520	438	958	553	446	999	570	479	1049	589	519	1108
CMPA	573	408	981	578	421	999	572	402	974	589	459	1048	610	455	1065
CMR	491	358	849	503	381	884	473	387	860	494	382	876	499	400	899
CMRJ	1196	965	2161	1131	921	2052	1113	886	1999	959	765	1724	1103	853	1956
CMS	489	307	796	484	304	788	497	326	823	472	353	825	478	362	840
CMSM	393	271	664	406	271	677	409	285	694	417	297	714	419	309	728
SCMB	**7501**	**5575**	**13076**	**7521**	**5742**	**13263**	**7447**	**5844**	**13291**	**7388**	**5986**	**13374**	**7690**	**6295**	**13985**

Fonte: Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial- DEPA/2008

Da notícia de que os colégios militares iriam abrir vagas para meninas até a passagem dos portões no primeiro dia letivo de 1989, um longo caminho foi trilhado por cada uma daquelas que viriam a ser as *alunas pioneiras*.

Das 50 alunas pioneiras, foi possível ter acesso às fichas de matrícula de 45 delas, e as informações nelas registradas contribuíram para levantar alguns dados sobre o perfil sócio-econômico e familiar do grupo.

Na Tabela 17, abaixo, podemos verificar que 22 alunas pioneiras nasceram no Distrito Federal, eram filhas de pais militares (9) e civis (13) que, como muitos brasileiros, participaram do processo de construção e consolidação da Capital Federal.

Tabela 17 – Naturalidade das alunas pioneiras do CMB

Unidade da Federação	Centro-Oeste		Sul		Sudeste		Nordeste		
	Militar	Civil	Militar	Civil	Militar	Civil	Militar	Civil	TOTAL
Distrito Federal	09	13	- -	- -	- -	- -	- -	- -	22
Mato-Grosso	01	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	01
Santa Catarina	- -	- -	01	- -	- -	- -	- -	- -	01
Rio Grande do Sul	- -	- -	02	- -	- -	- -	- -	- -	02
Minas Gerais	- -	- -	- -	- -	03	02	- -	- -	05
Rio de Janeiro	- -	- -	- -	- -	05	04	- -	- -	09
São Paulo	- -	- -	- -	- -	01	02	- -	- -	03
Ceará	- -	- -	- -	- -	- -	- -	01	- -	01
Sergipe	- -	- -	- -	- -	- -	- -	01	- -	01
TOTAL	**10**	**13**	**03**	- -	**09**	**08**	**02**	- -	**45**

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA
Observação: Não houve nenhuma aluna da Região Norte do País aprovada no Concurso de Admissão realizado no CMB em 1988.

A Tabela 17 também revela com certo destaque o Rio de Janeiro como o Estado de origem de 9 (nove) alunas pioneiras, evidenciando o fluxo migratório de militares e civis da antiga capital do país para Brasília, em virtude da transferência da sede do Governo Federal.

Tabela 18 – Procedência escolar das alunas pioneiras do CMB

MILITAR			CIVIL		
Escola pública	Escola privada	Total	Escola pública	Escola privada	Total
06	15	21	06	18	24

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA

A procedência escolar das *pioneiras,* embora apresentando uma maior concentração de escolas particulares, marca a presença, também, da escola pública (26,6%). Este quadro, a cada ano vem se tornado exceção nos Exames de Admissão aos CM, em especial no CMB, tendo em vista a redução do número de vagas ofertadas nos concursos, o que acirrou a concorrência. As Tabelas 19 e 20 confirmam a tendência relacionada ao nível de exigência de formação dos candidatos dado estreitamento da relação candidatos-vaga, em termos percentuais, haja vista que em 2005 foram ofertadas 90 vagas e em 2008 apenas 80.

Tabela 19 – Candidatos(as) inscritos(as) no concurso de admissão à 5ª série do ensino fundamental (atualmente denominado 6º ano EF)

CM	2005			2006			2007		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
CMBH	484	409	893	512	451	963	502	410	912
CMB	**633**	**550**	**1183**	**666**	**587**	**1253**	**628**	**541**	**1169**
CMCG	342	288	630	377	233	610	331	283	614
CMC	722	507	1229	867	590	1457	737	603	1340
CMF	562	402	964	640	358	998	543	378	921
CMJF	287	210	497	327	209	536	317	252	569
CMM	375	357	732	712	534	1246	572	539	1111
CMPA	414	299	713	439	339	778	500	356	856
CMR	614	473	1087	541	429	970	601	499	1100
CMRJ	2210	1823	4033	2145	1851	3996	2281	1851	4132
CMS	975	764	1739	1037	883	1920	1130	949	2079
CMSM	203	122	325	193	132	325	146	85	231
SCMB	**7821**	**6204**	**14025**	**8456**	**6596**	**15052**	**8288**	**6746**	**15034**

Fonte: Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA/2008

Tabela 20 – Candidatos(as) aprovados(as) e matriculados no concurso de admissão à 5ª série do ensino fundamental (atualmente denominado 6º ano EF)

CM	2003			2004			2005			2006			2007		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
CMBH	36	24	60	28	22	50	36	22	58	36	24	60	29	31	60
CMB	**42**	**43**	**85**	**52**	**28**	**80**	**55**	**35**	**90**	**61**	**29**	**90**	**50**	**30**	**80**
CMCG	25	25	50	25	15	40	24	21	45	25	20	45	23	17	40
CMC	33	32	65	28	27	55	30	20	50	36	14	50	34	16	50
CMF	39	21	60	32	23	55	37	18	55	33	22	55	31	24	55
CMJF	25	15	40	23	17	40	16	24	40	27	23	50	35	15	50
CMM	16	19	35	16	14	30	21	9	30	21	4	25	15	10	25
CMPA	51	23	74	34	26	60	31	24	55	32	23	55	27	18	45
CMR	26	19	45	18	17	35	25	20	45	26	19	45	22	18	40
CMRJ	45	35	80	49	21	70	36	34	70	38	21	59	33	27	60
CMS	38	22	60	31	19	50	31	19	50	24	26	50	26	19	45
CMSM	42	27	69	32	18	50	34	16	50	29	21	50	20	15	35
SCMB	**418**	**305**	**723**	**368**	**247**	**615**	**376**	**262**	**638**	**388**	**246**	**634**	**345**	**240**	**585**

Fonte: Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA/2008

A escola pública brasileira, em que pese os investimentos que têm sido feito nas últimas décadas, ainda não conseguiu despontar no cenário nacional e internacional como de

qualidade,[132] capaz de instrumentalizar os estudantes com ferramentas eficazes que favoreçam a eles concorrerem em vestibulares e processos seletivos, em igualdade de condições com estudantes de escolas privadas. Somado a isso, a proliferação de cursinhos preparatórios (inclusive para ingressar nos CM) torna a concorrência por uma vaga cada vez mais acirrada, onde somente aqueles que estão muito bem preparados conseguem sagrar-se vitoriosos.

Assim, a cada ano a clientela que ingressa no CMB, via concurso, torna-se mais elitizada, tanto no que se refere à origem sócio-econômica quanto ao aspecto intelectual, uma vez que os(as) candidatos(as) aprovados(as) acabam trazendo uma bagagem de conhecimentos bem acima das habilidades e competências esperadas de um(a) jovem que vai cursar a 5ª série do ensino fundamental (hoje denominada 6º ano) em uma escola convencional.

Uma informação interessante mostrada nas tabelas 19 e 20, no que se refere ao Colégio Militar de Brasília, diz respeito à relação homens/mulheres inscritos e aprovados nos processos seletivos . Percebe-se que tanto na demanda de candidatos como no número de candidatos(as) classificados e matriculados nos processos seletivos há uma predominância do sexo masculino, tanto em números relativos como em números absolutos.

Com relação à inscrição no concurso de admissão aos CM , o interesse maior de meninos em estudar no CMB pode estar associado à natureza preparatória desse colégio, que lhes fornece a base necessária para tentarem uma vaga na Escola Preparatória de Cadetes do Exército- EsPCEx, espaço este ainda não franqueado às meninas. Acredita-se que no momento em que o Exército permitir o ingresso de mulheres na EsPCEx e na AMAN, o número de mulheres inscritas nos exames de admissão sofrerá significativo acréscimo, haja vista que os CM seriam o primeiro estágio da formação militar, mesmo que não oficial.

No imaginário social brasileiro, pelo que se observa nas representações sociais repetidas à exaustão nas mídias (cinema, televisão, publicidade etc.) o modelo da "verdadeira mulher", esposa/mãe/casa/cuidado e outros, não se coaduna com uma carreira no Exército. Nesta perspectiva, o grande afluxo de candidatas aos exames de admissão significa uma quebra desta imagem fixa, unívoca, selando o destino das mulheres.

O equilíbrio entre o número de aprovados dos sexos masculino e feminino, em termos proporcionais, mostra que as habilidades intelectuais, ao contrário do que já foi pensado no

---

[132] Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tem sido desanimadores, evidenciando déficits de conteúdos que colocam os estudantes de uma grande parcela das escolas públicas brasileiras nas últimas posições do ranking nacional. Site: www.observatorioeducacao.org.br, de 10/03/2009; site: www.estadao.com.br/noticias, de 23/11/2007.

passado, não difere em relação ao sexo, ou seja, não há indicadores na natureza humana que justifique qualquer tipo de hierarquização das habilidades cognitivas de homens e mulheres; todavia, existe uma tendência de as meninas, ao longo dos anos de escolarização apresentarem um maior destaque no rendimento escolar em relação aos meninos, fato este justificado pelos professores e dirigentes como resultado do amadurecimento das mulheres, que acontece de forma mais expressiva antes dos meninos, como também a fatores culturais.

> [...] Existem alunos mais aplicados e menos aplicados, os que estudam mais e os que estudam menos [...] Eu acho que as meninas têm um mesmo potencial que os meninos, depois elas vão mostrando mais pendores... Mas elas são mais organizadas, não há dúvida, mesmo aquelas que não prestam muita atenção, que conversam muito, o caderno delas é melhor, porque elas são mais cuidadosas [...] (CEL LISBOA)

De uma maneira geral meninas são criadas para assumirem responsabilidades domésticas como se coubesse apenas a elas a administração e o cuidado com a casa. Esta forma de educação desenvolve nelas habilidades e competências relacionadas à organização e disciplina, itens importantes no processo de aprendizagem.

Com relação à forma como efetivamente as vagas destinadas às meninas, em 1989, foram preenchidas, a Tabela 21 traz uma informação interessante.

Tabela 21 – Profissão do pai das alunas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série do ensino fundamental do CMB, em 1988

Militar			Civil		
Exército	Marinha	Aeronáutica	Total	Total	TOTAL GERAL
18	02	04	24	21	45

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA

As Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão à 5ª série realizado em 1988 previam que:

> As vagas não preenchidas dentro das categorias serão revertidas de acordo com o seguinte critério:
>
> 1) Vagas não preenchidas pelos filhos de militares do Exército: reverterão para os dependentes de militares da Aeronáutica;
>
> 2) Vagas não preenchidas pelos filhos de militares da Marinha e da Aeronáutica: reverterão para os dependentes de militares do Exército.
>
> 3) Vagas não preenchidas pela categoria de filhos de militares – Marinha, Exército e Aeronáutica: reverterão para os dependentes de civis.
>
> 4) Vagas não preenchidas pela categoria de filhos de civis: reverterão para os dependentes de militares.

Considerando as categorias (critérios) definidas nesse mesmo regulamento, que destinava as vagas segundo um escalonamento diferenciado: 65% para filhos de militares do Exército; 20% para filhos de militares da Marinha e da Aeronáutica e 15% para filhos de

civis, o esperado era que no quadro de aprovação os números fossem outros (43 filhas de militares e 7 filhas de civis); todavia, somente 24 candidatas filhas de militares lograram aprovação, sendo aplicado o critério de reversão de vagas das dependentes de militares para as dependentes de civis aprovadas, de modo que ao invés de 7 alunas filhas de civis, esse número provavelmente pode ter chegado a 26[133].

O estado civil e a ocupação dos pais e mães das alunas pioneiras também puderam ser levantados nas fichas de matrícula analisadas, conforme expõem as tabelas de 22 a 26.

Tabela 22 – Estado civil dos pais (militares e civis) das candidatas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série no Colégio Militar de Brasília em 1988

Casado		Divorciado		Viúvo		Solteiro		Total	
Militar	Civil	Militar	Civil	Militar	Civil	Militar	Civil	Miltar	Civil
23	20	01		-	01	-	-	24	21
Total: 43		Total: 01		Total: 01		Total: -		Total: 45	

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA

Tabela 23 – Profissão do pai civil das candidatas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série no Colégio Militar de Brasília em 1988

Profissão	**Nº**	**Profissão**	**Nº**	**Profissão**	**Nº**	**TOTAL**
Analista de Sistema	01	Dentista	01	Inspetor	01	
Auditor	01	Economiário	01	Médico	03	
Bancário	03	Engenheiro	04	Técnico Laboratório	01	
Comerciante	02	Estatístico	01			
Comerciário	01	Funcionário Público	01			
TOTAL	**08**		**08**		**05**	**21**

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA

[133]Não há como precisar exatamente o número de dependentes de militares e civis haja vista que só foram localizadas 45 fichas de matrícula

Tabela 24 – Graduação do pai militar das candidatas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série no Colégio Militar de Brasília em 1988

Graduação	**Nº**	**Graduação**	**Nº**	**Graduação**	**Nº**	**TOTAL**
Coronel	01	1º Tenente	04	1º Sargento	03	
Major	06	2º Tenente	03	2º Sargento	01	
Capitão	02	Sub-Tenente	03	3º Sargento	01	
TOTAL	**09**		**07**		**04**	**24**

Tabela 25 – Profissão da mãe civil das candidatas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série no Colégio Militar de Brasília em 1988

	PROFISSÃO					**TOTAL**
	Do Lar					**01**
	Profissional Civil ou Autônoma					**20**
	Nº	Profissão	Nº	Profissão	Nº	
Assistente Social	01	Não Respondeu *	01	Professora	05	**21**
Bancária	02	Esteticista	01	Téc. Laboratório	01	
Bibliotecária	01	Funcionária Pública	01	Secretária	01	
Contadora	01	Médica	01	Taquígrafa	01	
Enfermeira	01	Odontóloga	01	Veterinária	01	

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA
* Mãe falecida

Tabela 26 – Profissão da mãe (esposa de militar) das candidatas aprovadas no concurso de admissão à 5ª série no Colégio Militar de Brasília em 1988

	PROFISSÃO					**TOTAL**
	Do Lar					**11**
	Profissional Civil ou Autônoma					**13**
Profissão	Nº	Profissão	Nº	Profissão	Nº	
Professora	05	Psicóloga	01	Engenheira	01	**24**
Médica	02	Funcionária Pública	04			

Fonte: Ficha de Matrícula 1988/1989-CMB/ME/DEP/DEPA

A análise das Tabelas de 22 a 26 nos permite observar que as alunas pioneiras vinham de famílias organizadas segundo o padrão tradicional mononuclear constituído por pai, mãe, filhos (de um mesmo casamento), onde, porém, o marido já não assume totalmente a posição de provedor exclusivo, contando com uma considerável participação das mulheres no mercado de trabalho (mais de 68%) e, conseqüentemente, na composição da renda familiar, especialmente nas famílias de procedência civil.

Aproximadamente 31% das mães não exerciam nenhuma atividade profissional remunerada, sendo a maioria delas esposas de militares (24% do geral; desse total 45,8% são esposas de militares e 4,7% esposas de civis). O papel das mulheres nas famílias de militares parece, entretanto, atrelar-se significativamente ao espaço doméstico. Entre as civis, apenas 1 (uma) apresentava-se como "do lar".

A decisão sobre o futuro profissional das mulheres que já conseguiram ultrapassar os limites do espaço doméstico, na maioria das vezes é condicionada pela maternidade ou à educação dos filhos, já que ainda prevalece no imaginário social a idéia de que a função de educar filhos é predominantemente das mulheres.

Das alunas pioneiras que concederam depoimentos o dilema da escolha da carreira profissional e dedicação à maternidade está bem evidenciado em suas falas, como será visto adiante. As que já são mães confessam a insegurança de não estarem dando a atenção que o(a) seu(a) filho(a) precisa, outras admitem o desejo de casar-se e de ser mãe, como uma das prioridades a serem alcançadas nos próximos cinco anos, desde que ocorra em um momento em que o afastamento da vida profissional seja provisório.

Pela profissão dos pais e mães civis, é possível inferir a origem sócio-econômica das alunas pioneiras como sendo predominantemente de classe média, cuja educação permite-lhes vencer a concorrência para a admissão ao CMB, face às candidatas oriundas de escolas públicas, onde o ensino é precário.

Com relação aos militares, observa-se uma certa homogeneidade numérica entre as categorias militares reconhecidas como subalternas (Sargentos e Sub-Tenentes: 33,3%), oficiais de baixa patente (Tenente e Capitão: 37,5 %) e oficiais de alta patente (Major, Tenente Coronel, Coronel e General: 29,2%). Essa heterogeneidade, entretanto, parece não ter se revelado de forma significativa no relacionamento das alunas pioneiras, devido às poucas possibilidades de manifestação das diferenças sociais no interior da escola, em função, principalmente, da obrigatoriedade do uso de uniforme - importante elemento representacional que permite que alunos e alunas sejam vistos de forma homogênea, em

relação a sua classe social.

Determinadas normas restritivas, como uso de jóias, bijuterias ou adereços sobre o uniforme limitam que os discentes de origem mais abastada se exponham, igualando-se, pelo menos na aparência, a colegas de outras camadas sociais. O uniforme institui, também, identidades de gênero e do grupo que dele faz uso, sendo permitido somente distinções que estejam relacionadas ao sexo – meninos usam calças compridas e meninas saias-calças, e ao desempenho escolar e disciplinar de alunos e alunas – uso de distintivos como divisas da Legião de Honra e alamares a alunos(as) destaques.

Assim, mesmo que o uniforme objetive tornar todos iguais, a ele estão associadas determinadas características de masculinidade, feminilidade, hierarquia e poder que definirão as formas de relacionamento social no cotidiano escolar que poderão, ou não, estar fundadas em padrões identitários marcados por uma lógica binária "fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional". (RAGO, 1988:97-98). Conforme será melhor explorado mais adiante.

3.1- Construindo uma interpretação possível da história das alunas pioneiras- Metodologia

Muito embora o acesso de meninas nos colégios militares tenha ocorrido em época recente (1989), não houve grande preocupação do Colégio Militar de Brasília em guardar a memória histórica desse acontecimento. Até mesmo documentos relativos à estrutura e funcionamento do CMB, desde a sua fundação, em 1978, encontram-se de alguma forma espalhados nos seus diversos setores e, quando muito, guardados junto àqueles que participaram da sua estruturação.

Excetuando os eventos que foram publicados no Boletim Interno do colégio, muitos documentos que poderiam subsidiar os sentidos presentes na criação do CMB e, em especial, do período que marca o ingresso e a saída da turma pioneira de meninas não foram devidamente guardados. Até mesmo a relação de alunos(as) inscritos(as) e aprovados(as) no Concurso de Admissão de 1988 não foi encontrada, seja nos arquivos do CMB, seja nos arquivos da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial- DEPA.

A identificação das alunas que integraram a turma pioneira só foi possível a partir do

acesso à relação de aprovação da 5ª série/EF, ao término do ano letivo de 1989, publicada no Boletim Interno do CMB; todavia, nessa relação constava o nome das pioneiras que permaneceram o ano letivo de 1989 no colégio, porém não informava o nome daquelas que, por alguma razão, o haviam deixado, por motivo de transferência, por exemplo.

Desse modo, das 50 alunas que foram aprovadas no Concurso de Admissão à 5ª série, em 1988, duas só foram identificadas após insistente busca de algum registro que pudesse completar essa informação nos Boletins Internos do CMB, com tiragem diária. Durante essas buscas foram encontradas duas publicações de solicitação de desligamento de alunas, uma no mês de março e outra no mês de julho daquele ano. Só desse modo foi possível identificá-las. Das 50 (cinqüenta) candidatas aprovadas em 1988, 27 (vinte e sete) permaneceram no CMB os sete anos de escolarização – 4 anos do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série)[134] e 3 anos do ensino médio (do 1º ao 3º ano).

Das 50 alunas pioneiras integrantes, foi possível estabelecer contato telefônico e por e-mail com 25[135] delas, ocasião em que foi solicitando o preenchimento de um questionários de caracterização geral[136] contendo perguntas abertas e fechadas abordando questões específicas do cotidiano escolar. Visava-se levantar o máximo de informações que pudessem evocar as meninas no interior do CMB, e ao mesmo tempo desvendar as relações de gênero que perpassaram seu processo de escolarização e que fazem parte das suas histórias pessoais e da história do Colégio Militar de Brasília. De 25 questionários enviados por e-mail, 13 (treze) retornaram. Desses, foram selecionados 10, dando preferência àqueles preenchidos pelas alunas que participaram do ciclo completo de escolarização ofertado pelo CMB – 7 anos (1989-1995).

Além da aplicação desse instrumento de coleta de dados foram realizadas 21 (vinte e uma) entrevistas com as alunas pioneiras que foram localizadas e se disponibilizaram a participar da pesquisa (independente de terem cumprido os sete anos de escolarização no CMB), totalizando vinte e cinco horas e vinte e cinco minutos de gravação. Puderam assim relatar as suas percepções sobre o que representou para elas estudar em um colégio militar, integrando a primeira turma feminina e qual(is) o(s) significado(s) dessa experiência para a

---

[134] A Lei Nº 11.274, de fevereiro de 2006, mudou a duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, transformando o último ano da Educação Infantil no 1º ano do Ensino Fundamental. Com essa mudança, o(a) aluno(a) deve ser matriculado(a) no 1º ano do Ensino Fundamental com 6 (seis) anos e não mais com 7(sete) como era anteriormente.

[135] Foram levantados telefones e e-mail de 28 alunas pioneiras, todavia somente 25 foram efetivamente localizadas e responderam à pesquisadora.

[136] Questionário de Caracterização Geral- ver Anexos.

construção de suas subjetividades. Como as suas práticas e experiências traduziram-se em valores, idéias e conceitos sobre o mundo e que sentidos e significados atribuíram a si mesmas e às coisas.

Das 21 (vinte e uma) pioneiras entrevistadas, 11 (onze) permaneceram no CMB até a conclusão do ensino médio, totalizando sete anos de escolarização (1989-1995). Compondo ainda o universo pesquisado, consta a entrevista de três alunas pioneiras, sendo que duas delas não permaneceram no colégio até a conclusão do ensino médio e a terceira, só concluiu o ensino médio em 1996, por ter sido reprovada na 7ª série do ensino fundamental.

Os depoimentos dessas alunas, a meu ver, contribuíram para esclarecer algumas indagações freqüentes acerca dos significados dados pelo senso comum a questões de gênero, raça e sexualidade.

A primeira delas é uma aluna pioneira que engravidou aos 15 anos de idade, quando estava iniciando o ensino médio; foi o primeiro caso de gravidez envolvendo aluna de colégio militar.

A segunda é uma aluna que foi coagida pelo pai a estudar no CMB para incentivar o irmão menor que apresentava problemas disciplinares e, segundo a família, precisava de um colégio onde a disciplina fosse um princípio educativo. Para isso teve que retornar duas séries. O ingresso dessa aluna no CMB provocou desdobramentos que marcaram profundamente a sua vida escolar e pessoal, principalmente porque era mais velha do que as colegas e já apresentava uma estrutura física diferenciada das demais.

A terceira é uma aluna que ingressou no CMB, após o início do ano letivo de 1989, amparada pelo Regulamento que permitia o acesso de alunos filhos de militares transferidos para a Capital Federal ao Colégio, em qualquer época. Como no mês de março de 1989, uma das alunas pioneiras recém ingressa deixou o colégio, por motivo de transferência, foi aberta a oportunidade de preenchimento de uma vaga; ela pôde, então, ser matriculada. Trata-se de uma aluna negra que enfrentou situações conflituosas, pelo menos nos dois primeiros anos de escolarização; primeiro por ter ingressado sem ter passado pelo crivo do Exame de Admissão, segundo pelo preconceito racial externado por alguns alunos, especialmente do sexo masculino, quando se referia às suas características físicas. A maneira como essa aluna foi significada pelos colegas (meninos e meninas) de série, pelos demais alunos das séries mais avançadas, como também a forma como lidou com esses significados e a sua auto-representação, foram marcantes na construção da sua subjetividade.

No capítulo V são apresentados alguns elementos constituidores das experiências

dessas três alunas pioneiras, em especial.

A gravação de todos os depoimentos foi registrada em CD e a sua transcrição integra o anexo deste trabalho.

As reflexões que puderam ser realizadas a partir do conteúdo das entrevistas, somadas às informações do questionário de caracterização geral e análise de fontes documentais, permitiram desvelar sentidos e significados de como as meninas foram representadas nos primeiros anos de inclusão em um ambiente escolar militar, tradicionalmente freqüentado por meninos, e como elas se auto-representaram, em meio de representações forjadoras de gênero.

3.2- Colégio Militar de Brasília - a nova rotina

O desejo de estudar em um colégio militar manifestou-se tendo em vista o interesse de freqüentar o que considerava-se ser uma "boa escola". Estímulo familiar, ambiente militar em casa, estímulo também de colegas levaram as pioneiras a tentar a admissão ao CMB. O fato de ser um colégio até ali exclusivamente masculino, não parecia afetá-las. Algumas foram movidas pela curiosidade de freqüentar uma escola incomum quando comparada às convencionais.

> [...] Eu sou de família militar, viemos de Macapá. Meu irmão, em 1986, entrou na 5ª série. Em julho de 1988 meu irmão avisou que ia ter concurso para menina. Eu já estava na 5ª série, apesar de só ter 10 anos. Aí minha mãe perguntou para mim se eu queria fazer... Você vai ter que fazer a 5ª série de novo. Eu falei que queria fazer sim... Eu vivia vestindo a boina dele... Era tudo de bom! Eu estudei em casa, meu pai me ajudou todos os dias à noite. Fiz o concurso, passei e sempre gostei de estudar lá. (KELLEN)

> [...] Estava na 4ª série e fiquei sabendo por duas amigas minhas do concurso no CMB. Elas faziam cursinho para entrar e aí eu me interessei, cheguei em casa e disse "-Pai eu quero entrar para o CM." Meu pai militar, na época, Tenente ficou meio assim... "-Tem certeza que é isso que você quer?" Ele ficou meio com o pé atrás, não queria muito, eu percebi. Mas aí minhas amigas estavam muito empolgadas, eu disse "-Quero, quero..." Aí eu entrei no cursinho. (AMANDA)

> [...] Eu queria entrar porque era um colégio bom, o meu pai foi monitor do CMB quando eu era criança, ainda bem miudinha, uns dois, três anos, e era uma oportunidade que eu via. (PAULA VICENTE)

Outras foram motivadas pela vontade de participar dos rituais militares experimentados por seus irmãos mais velhos.

> [...] Bem, meu pai, é militar e meus dois irmãos já estudavam no CM, e quando abriram as vagas para meninas meu pai ficou sabendo e me perguntou se eu não gostaria de estudar lá. Eu achei uma novidade e quis pelo fato de meus irmãos já estarem lá. Eu voltei um ano, prá entrar. (ALINE)

Outras estimuladas por familiares,

> [...] O fato de ser a primeira turma de meninas. O irmão já estudava no CMB. A possibilidade de estudar em um colégio muito bom, referência de qualidade em Brasília. (ANDRÉA MOSCARDINI)

> Na época meu pai, que era Sargento da Aeronáutica, me estimulou... Meus pais estimularam... Eles queriam mais do que eu... Diziam que era um colégio bom, que eu ia ter um bom estudo, que eles não podiam me oferecer uma escola particular. (FERNANDA)

> [...] Eu fiquei sabendo por um amigo de meu pai que era militar. Meu pai não é militar. Ele comentou com meu pai [...] Eu estava na 5ª série. Meu pai falou "-Por que você não faz...?" [...] Fazia a 5ª série e teria que voltar um ano [...] Eles me deixaram muito livre para resolver. Quando saiu o resultado eles falaram: "-Olha, você é que sabe, quem vai fazer a 5ª série de novo é você." Eu não pensei muito não "-Ah, quer saber, eu sou nova ainda, voltar um ano [...] pode ser interessante!" Para eles foi bom porque o colégio particular estava ficando cada vez mais e mais caro. (ROSILENE)

por amigas

> [...] Foi meu interesse porque na 4ª série eu tinha uma amiga, Silvia que eu não sei por que ela tinha interesse em fazer colégio militar, ela começou a fazer o cursinho e eu fui fazer o cursinho também. Comentei com a minha mãe e ela gostou da idéia. (ROSILENE)

> [...] Uma das colegas, filha de militar, comentou. Já estava no meio do ano, na 4ª série, em Agosto. Ela (a amiga) comentou que iria fazer o cursinho. Por iniciativa própria pedi a minha mãe que queria estudar no CMB e que gostaria de fazer o cursinho para fazer a prova. (KAREN)

> [...] Meu irmão era do CM e eu tinha a idéia de que se abrisse prá meninas eu ia entrar, mas só abriu quando eu já tinha feito a 5ª série e já ia para a 6ª [...] E eu decidi que não, que não ia fazer, que não ia voltar um ano, porque eu era bem "caxias." Eu já tinha decidido isso, meu pai insistiu um pouco e eu não queria [...] E aí tinha uma menina que estava fazendo o cursinho [...] Aí falei com ela se ela não ficava incomodada de voltar um ano e ela disse que não porque era a primeira turma de meninas, que achava que ia ser legal. Aí eu me decidi já em setembro, a prova ia ser em dezembro. (SUZANA)

e até mesmo coagidas pelos pais, como ocorreu com Andrea Fanny

> [...] Não houve uma pressão [...] Foi muito curioso [...] Meu pai é estrangeiro, é filho de gregos, toda família é grega [...] A intenção do meu pai, eu não entendi até hoje [...] Eu não faria isso nunca com a minha filha [...] Eu ia para a 7ª série, ele fez eu voltar dois anos [...] Não é que ele fez eu voltar [...] Ele me incentivou a fazer o concurso porque ele queria na verdade que o meu irmão entrasse na escola militar porque ele dava muito problema de comportamento na escola [...] (ANDRÉA FANNY)

> [...] Bom, Colégio Militar aconteceu como um acaso, porque o meu irmão já tinha feito a prova um ano antes e não tinha passado. Eu já tinha feito a prova no Objetivo (colégio) para a 7ª série e já tinha passado e aí minha mãe perguntou se eu não queria fazer o curso para ajudá-lo, para ele ter uma pessoa com quem estudar. (ANDRÉA MOSCARDINI)

Muitas alunas tiveram que repetir uma e até duas séries já cursadas e, em princípio, para tomarem essa decisão não parece terem sido obrigadas, mas estimuladas, seja por motivos econômicos, seja pela qualidade do ensino. O fato é que as meninas não se detiveram em considerações de gênero, que não pareceu representar obstáculos. A faixa-etária das alunas pioneiras compreendia idades que variavam de 10 a 13 anos.

O ingresso de meninas no Colégio Militar de Brasília dividia opiniões entre os meninos e meninas, segundo anunciou o jornal *Correio Braziliense* em matéria publicada no

dia 10 de março de 1989. Para elas, ingressar no CMB além de ser uma novidade e motivo de orgulho, representava um grande desafio que envolveria aprendizagens diferenciadas de convivência em um ambiente onde a maioria do corpo discente era integrado por meninos. Dividiriam um espaço físico que não havia sido planejado para atender às especificidades do sexo feminino e onde teriam que se adaptar a uma organização curricular e disciplinar com as quais não estavam familiarizadas e que até então eram aplicadas a uma clientela específica.

O sentimento que nutriam era um misto de emoção, satisfação, timidez, alegria, ansiedade, deslumbramento e até mesmo medo, sem, contudo terem uma idéia concreta do que exatamente teriam que enfrentar. Algumas delas definiram esse sentimento como sendo o "centro das atenções", "bichinho de zoológico", pois eram observadas o tempo todo, dentro do colégio, principalmente pelos alunos das séries mais avançadas, pelos professores, pelos monitores e fora dele, pelos transeuntes. Os depoimentos de algumas pioneiras são reveladores com relação a esse aspecto.

> Para mim foi mais um ponto de novidade. Eu não tinha a dimensão do que estava acontecendo, mas sabia que estudar num CM, de passar num concurso, de conviver em um ambiente em que o predominante era o masculino [...] Onde você tem que utilizar coisas adaptadas [...] O banheiro [...] O nosso vestiário de educação física. (KELEN)

> A gente teve logo de cara uma certa apreensão porque na primeira semana ninguém tinha idéia de como as meninas iriam se uniformizar. Como é que ia ficar o nosso cabelo [...] Não só as meninas, mas as mães também [...] Essa primeira semana provocou bastante ansiedade porque a gente não sabia como ia ser isso. (ROSANA)

> A primeira coisa que me impressionou foi o tamanho do colégio. Eu estudava em um colégio muito pequenininho, todo mundo se conhecia [...] Acho que não chegava a um décimo do tamanho do CM [...] então a primeira impressão que a gente tem até mesmo porque o colégio ostenta aquele... A gente se sente pequena entrando no CM pela primeira vez, até porque a gente era pequena, tínhamos 10 anos de idade e tudo parece muito grande [...] Gigante [...] A primeira impressão era que eu iria ser "esmagada" lá dentro. Mas não esmagada pelos outros, mas acho que a pressão que eu sentia mesmo por causa do seu tamanho. (CAROLINA)

Muitas delas, que de certa forma conheciam a estrutura e o funcionamento do CMB, por terem irmãos mais velhos estudando no colégio, sabiam que deveriam se esforçar para se adaptar ao modelo disciplinar e curricular, o que exigiria esforço redobrado para corresponderem ao que a família, a escola e a sociedade esperavam delas - "estas encaram tudo com seriedade e se mostram dispostas a competir de igual para igual" [137], pois afinal haviam rompido uma barreira quase secular dos colégios militares, como instituição de ensino exclusivamente masculina.

---

[137] Correio Braziliense. 1989, página 20, de 10/02/1089

3.3- Desempenho Escolar das Pioneiras

Conhecer os mecanismos de aprendizagem dos seres humanos continua sendo até os dias de hoje um tema bastante pesquisado no campo da Psicologia e da Pedagogia. Dentre esses estudos uma das questões centrais diz respeito a maneira como tais mecanismos funcionam quando se leva em consideração o sexo dos indivíduos.

Com relação às habilidades e aptidões específicas, estudos indicam que os homens, de uma maneira geral, obtêm melhores pontuações em testes que exigem capacidade viso-espacial, enquanto que as mulheres apresentam maior facilidade para responder a testes verbais (MACCOBY, E & JACLIN, C. 1974).

Estes estudos têm se revelado importantes tecnologias de gênero em detrimento das mulheres. A questão principal seria: por que o sexo é tomado como parâmetro de capacidade cognitiva? A própria indicação do aparelho genital como demarcador faz parte da representação social naturalizada da "diferença" entre os sexos.

Não há como negar que os agentes sociais não são iguais entre si, pois como alerta Tânia Swain, "A diferença entre os seres não é nem positiva nem negativa, pois somos diferentes mesmo em relação a nós mesmas, em nosso caminhar histórico e político" (2005:340); contudo, como a criação da diferença sexual é também política, pois cria desigualdade quando estabelece hierarquias e institui referentes, (neste caso o masculino), "a marca da diversidade do humano se desfaz na *diferença* produto e produtora das desigualdades políticas" (SWAIN, 2005:341); essa *diferença* entre o feminino e o masculino "ancora-se na afirmação da *natureza dos sexos*, que toma uma parte do humano – seu aparelho genital – como sendo a expressão de sua totalidade" (SWAIN, 2005:341).

Sendo o homem o referente institui-se o *sujeito universal* Homem, modelo de perfeição e de inteligência e, em oposição a este, a Mulher.

Em uma revisão de literatura realizada por Flores-Mendonza (2000) a autora mostra quão equivocada pode ser a visão de que os homens são mentalmente e intelectualmente superiores às mulheres. Segundo afirma, tanto uns quanto outros apresentam a mesma capacidade de resolução de problemas e, as diferenças observadas não estão relacionadas a essa capacidade geral de interpretação dos dados e/ou informações e sim nas habilidades para operá-los. No passado, havia uma tendência em atribuir mais inteligência aos homens porque o espaço social das mulheres resumia-se à esfera privada, ao mundo doméstico.

Eram poucas as mulheres que venciam as barreiras da escolarização e do preconceito e ingressavam no mercado produtivo, ocupando funções de destaque que exigissem delas o exercício de determinadas habilidades e competências, dadas como exclusivamente masculinas. Pensar em uma mulher engenheira, pedreira, arquiteta, cientista, eletricista, operadora de máquinas, aviadora, militar, por exemplo, era algo até poucas décadas atrás inimaginável, embora, mesmo em pequenas proporções muitas mulheres contrariassem esse estereótipo e exercessem ocupações dessa natureza.

O fato de as mulheres serem impedidas de exercer tais funções tornava-as invisíveis por não estarem presentes em tais campos de conhecimento e atuação. Eram, assim, consideradas inaptas para exercê-los, como ocorre ainda hoje no caso do Alto Comando Militar.

Na medida em que os efeitos das lutas das mulheres pelo reconhecimento do seu papel social enquanto cidadã e agente da história foram aos poucos sendo revertidos em conquistas, tem sido observada uma mudança significativa nesse panorama sexista ampliando o espaço de participação feminina na esfera pública e, com isso oportunizando a elas o desempenho de atribuições em que são exigidos tipos de raciocínios, antes aceitos como habilidades exclusivas aos homens, contrariando antigas verdades como a que afirmava que a capacidade viso-espacial é maior nos homens[138].

O desempenho favorável de meninas nos colégios militares é um exemplo de como essas barreiras têm sido superadas, haja vista a valorização que esses colégios costumam atribuir às ciências exatas. No exame de admissão ao 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio[139], ainda hoje, a prova de matemática é que define quem permanece na concorrência por uma vaga ou é eliminado do processo seletivo.

Ao final do ano de 1989, o resultado final da 5ª série apresentou 5(cinco) meninas nas 10 (dez) primeiras colocações. As três primeiras colocações foram ocupadas por meninas[140]. Em 1995, nessa mesma série, as meninas continuavam se destacando. Das 10(dez) primeiras

---

[138] Colom.Quiroga & Juan-Espinosa (1999), assim como Feingold (1988) mostram que, mesmo nas habilidades específicas, as diferenças entre homens e mulheres estão se estreitando com o passar dos anos. Andrés-Pueyo & Zaro (1998) mencionam o estudo dos alemães Stumpf e Klieme realizado no final da década de 1980, no qual concluem que em um período de dez anos as diferenças nas capacidades viso-espaciais, com relação ao sexo reduziram significativamente, o que indica a construção social desta diferença.

[139] A partir de 2006 o ensino fundamental passou a funcionar em 9 anos (de 1º ao 9º ano), incorporando o último ano da Educação Infantil. Assim, a partir dos 6 (seis) anos de idade a criança já pode ingressar na primeira série desse nível de ensino. Com essa mudança, os CM reformularam a nomenclatura relativa as séries escolares que atendem. Sendo assim, a antiga 5ª série/EF passou a ser denominada 6º ano/EF, de modo que, atualmente os CM oferecem do 6º ao 9º ano/EF e o ensino médio.

[140] ADT ao BI S/Nº/CMB, de Fevereiro/1990, p. 01-07.

colocações, 7(sete) foram ocupadas por meninas[141]. Na 3ª série do ensino médio, as alunas pioneiras, concluindo o ciclo de escolarização do CMB, em 1995, continuavam ocupando 5(cinco) das 10 (dez) primeiras colocações[142].

No concurso de admissão realizado pelas alunas pioneiras, em 1988 para ingresso em 1989 não foi diferente e, ao contrário de hoje em que os candidatos são submetidos às provas de Matemática e Português, naquela época, além dessas avaliações, os candidatos deveriam se mostrar aptos nos conteúdos de História e Geografia.

Para as alunas pioneiras, ter conseguido uma das 50 vagas disponibilizadas para mulheres, dentre as 200 ofertadas naquele ano, já era uma vitória sem precedentes. A partir de então, restava a elas continuar alcançando bom aproveitamento escolar nos sete anos em que iriam permanecer no CMB. Sabiam que seriam cobradas o tempo todo e tomadas como alvo de comparação entre os meninos de suas turmas. As pioneiras reconheciam que eram alvo de uma experiência inédita e imaginavam que o sucesso da política de inclusão de meninas nos CM e de mulheres no Exército dependeria do desempenho delas ao longo do processo de escolarização em que estavam sendo submetidas a partir de então.

> Por que eles nunca abriram para as meninas? Por que nunca quiseram? Achavam que não éramos capazes? Então vamos mostrar para eles que eles estavam errados! [...] Acho que nós somos muito capazes sim! Ta aí, eu acho que o nosso medo maior era que pelo fato de nós sermos as primeiras, a experiência que estava acontecendo no colégio [...] Acho que tínhamos medo que eles fechassem para as meninas. Acho que esse era o medo maior, de acharem que a experiência não deu certo e eles acharem que nós não estávamos acompanhando o nível dos meninos, o nível dos meninos é maior e a turma está sendo nivelada por baixo com a presença delas e a experiência ia acabar [...] Mas não ouvíamos isso de ninguém, isso era o resultado da nossa cabeça [...] do nosso devaneio. (CAROLINA)

A responsabilidade que assumiram não foi simples, pois conspirava contra elas as representações circulantes no imaginário social de professores, instrutores, monitores, dirigentes, alunos, pais, de que provavelmente elas pudessem encontrar algum tipo de dificuldade em se adaptar ao modelo curricular dos CM, cuja estrutura havia sido pensada até aquele ano para atender somente a homens. A aluna Carolina expressou muito bem esse sentimento ao fazer a seguinte afirmação: "Eu acho que nós mesmas cobrávamos de nós mesmas. Havia uma cobrança mais interna de mostrar que nós éramos capazes, de que não éramos menos importantes..." e Amanda completa:

> Eles duvidavam muito de que isso poderia dar certo, principalmente os professores militares. Falavam que isso era uma experiência [...] Não sabia se seria ou não definitivo [...] A gente já perguntava se ao final nós poderíamos seguir a carreira militar no Exército, na Marinha ou na Aeronáutica e eles diziam que estava sendo estudado [...] Eles tinham muitas dúvidas e aí

[141] ADT ao BI Nº 031, de 13/02/1996,p.001-006.
[142] ADT ao BI Nº 031, de 13/02/1996, p. 001-008.

> ficavam nessa expectativa se a gente ia ou não dar conta. (AMANDA)

Não se pode esquecer que a única justificativa para tal receio e para tal discriminação era a representação social da "diferença" hierárquica e "natural" entre os sexos. As meninas aceitaram o desafio, não se assujeitaram, neste caso à representação social dominante e quebraram, com seu desempenho, a naturalização da inferioridade feminina. O argumento do desempenho escolar/militar já não poderia ser usado contra elas.

Essa preocupação das meninas assumirem uma postura defensiva procurando provar a sua capacidade parecia um tanto infundada diante da seleção na qual se submeteram e galgaram êxito. O correto seria que elas considerassem o seu processo de escolarização no CMB como uma continuidade da sua formação escolar, pois assim como os meninos (e até com mais rigor, já que disputaram um número menor de vagas) provaram possuir condições de ser uma aluna Colégio Militar. Essa foi a conclusão tirada pela pioneira Paula Vicente quando indagada sobre esta questão, entretanto, a mesma dúvida continuava povoando o imaginário social. Elas conseguiriam no dia a dia vencer o desafio?

> Eu acho que eles esperavam que nós fôssemos acompanhar, até pelo fato de todas as meninas que entraram aqui terem feito concurso para entrar, então todas eram capazes [...], mas eu acho assim [...] Eles sabiam que a gente ia acompanhar? Sabiam, mas eu acho que não esperavam que a gente fosse chegar a Coronel-Aluno, de ter uma Coronel-Aluna com destaque daquele jeito. Eu me lembro que em certo período, não só na nossa turma, mas nas outras séries, que a meninas eram sempre as primeiras em três quatro séries seguidas. (PAULA VICENTE)

> Havia aquele comentário: - "Vamos ver como é que vai ser, como é que elas vão se sair". Isso até o primeiro bimestre, até saírem as primeiras notas. Aí quando saiu as notas do primeiro bimestre, já mudou, porque no primeiro bimestre muitas meninas já se saíram muito bem e eles pararam com esse tipo de comentário. (ROSILENE)

Mesmo assim, a imagem hierarquizada de superioridade intelectual dos homens em relação às mulheres transparecia nos comentários veiculados no interior do CMB, colocando em xeque até a lisura do concurso para não prejudicar a imagem masculina.

> Eu lembro de um comentário que foi feito [...] Quando nós entramos no colégio na 5ª série o primeiro lugar da prova, foi um menino. E, na 5ª série, com o desempenho muito bom das alunas, o comentário era que ele não tinha sido o primeiro colocado na prova. Que o primeiro colocado teria sido uma menina, certamente a Andréa Moscardini ou a Aline e que os militares não deixaram porque as meninas estavam entrando e eles não queriam que as meninas já entrassem com esse destaque. (ALESSANDRA)

Se houve algum tipo de manipulação do resultado geral do concurso isso não foi comprovado, entretanto não resta dúvida de que o desempenho das pioneiras logo na 5ª série/EF foi bastante favorável às mulheres, de modo que ao final do ano de 1989 cinco alunas ocupavam as dez primeiras colocações em desempenho escolar, fato este que se repetiu em todos os anos em que permaneceram no CMB, até conquistarem o posto de Coronel-Aluna, por intermédio da pioneira Rosilene Queiroz Mariano, cuja imagem está estampada no

Quadro de Coronéis-Alunos e no Panteon do CMB.

Mas não foi somente a pioneira Rosilene a ocupar posições de destaque intelectual no CMB, outras alunas também se sobressaíram[143], recebendo graduações tanto no ensino fundamental como no ensino médio e integrando a Legião de Honra do colégio. Todas as alunas pioneiras entrevistadas ou que responderam ao questionário informaram terem integrado a Legião de Honra em alguma ou em todas as séries do ensino fundamental e médio, fato este que provocou surpresa entre os professores.

> Eles comentavam, comparavam – Como as mulheres conseguem vir e estarem melhor que vocês? Tirarem melhores notas? Tinha professor que mostrava as notas de meninos e meninas para destacar isso. (LUDMILA)
>
> As meninas eram mais comportadas e melhores alunas... Muito melhores. Quando as meninas entraram, tiraram muito espaço. Não muito porque estávamos em menor quantidade. Às vezes acho que os professores falavam – Olha ai as meninas entraram e estão ocupando espaço [...] Eu acho que é isso mesmo! (risos) (LUCIANA ROCHA)
>
> Lembro de alguns comentários de desconfiança nos corredores da Companhia [...] Acho que eles (os militares) não esperavam do jeito como foi, de ter a primeira Coronel-Aluna logo na primeira turma. (ANDRÉA FANNY)
>
> Muita gente saiu graduada, desde a 5ª série. Eu só não me lembro quantas meninas foram graduadas e se eram mais meninas do que meninos. Somente na 5ª série é que foi graduado um menino (o primeiro lugar da prova). Da 6ª em diante as meninas já ficaram em destaque. (ALESSANDRA)

A reação de surpresa esboçada pela comunidade escolar é compreensível, pois naquele momento a realidade material confrontava representações sociais enraizadas. Dadas as oportunidades sociais, as mulheres mostram suas capacidades em todos os ramos do trabalho e conhecimento.

Havia quem afirmasse que o bom desempenho das meninas contava com a conivência dos professores, informação contestada pelas pioneiras em virtude do tipo de prova adotado pelo CMB, cuja correção é feita segundo um gabarito divulgado pelos professores após a realização das avaliações e pela obrigação dos docentes fazerem mostra de prova. Isso sem contar o direito dos alunos solicitarem revisão de correção junto aos professores, em nível de recurso.

Os professores e monitores, por seu turno reconheciam o potencial das meninas, a sua dedicação e empenho aos estudos, especialmente com relação às alunas pioneiras, cujo destaque chegou até a provocar sentimentos de ciúmes, de frustração, de revolta demonstrados por alguns alunos.

---

[143] Em 1995, mesmo ano em que a aluna pioneira Rosilene ocupava o posto de Coronel-Aluna (1ª colocada na 2ª série/EM), o Grupamento Escolar do Ensino Fundamental (de 6ª à 9ª série, na designação atual) era igualmente comandado por uma aluna – Alvia Camila Gangoni, 1ª colocada na 7ª série/1º grau (hoje 8ª série/EF). (Revista do CMB 1995, p.94.

> Na época aquele espírito competitivo. Os meninos não se sentiam muito à vontade de ver as meninas na frente deles, né? Especialmente no campo cognitivo [...] Havia uma preocupação tremenda do aluno de saber a nota das meninas (risos). A maior preocupação deles era essa, de saber a nota! Eles consideravam [...] No sentido, homens, né? E não queriam perder para as meninas; a competitividade. Era muito forte isso. (risos) (PROF. ADEMILSON)

> Quando elas começaram a se destacar as coisas começaram a ferver e eu tive que ficar apagando incêndio [...] A gente via latente a "dor de cotovelo". Tinha um aluno muito engraçado que vinha conversar comigo e dizia "-Tenente, não é possível, essa menina aí [...] Ainda bem que não vou estudar com ela!" [...] De uma certa maneira ele desabafava comigo, mas de qualquer maneira ele era um que transmitia essa "dor de cotovelo" de alguns colegas. Então eu via isso [...] Eles estavam acostumados a reinarem absolutos e agora tinham que dividir. (TEN SORAIA)

> Eu acho que quando a mulher se predispõe a ser grande, quando ela é dedicada elas têm mais força de vontade que os meninos, que estão mais preocupados em arrumar namorada, a descobrir o mundo. Normalmente eles são excelentes alunos e quando chega no primeiro ano eles vão relaxando um pouco. As meninas não. Se elas são boas alunas no ensino fundamental, dificilmente elas deixarão de ser boas alunas no ensino médio. Eu acho que elas são mais centradas. (PROFª CÉLIA)

Seguindo a mesma linha de pensamento dos professores, os dirigentes e monitores consideram não haver diferença de capacidade intelectual entre homens e mulheres e afirmam que a presença de meninas integrando o corpo discente dos CM veio a somar em relação ao bom desempenho alcançado pelo CMB em eventos de caráter pedagógico e cívico-militar.

> Eu sempre digo para eles que não há diferenças de inteligência na turma. Existem alunos mais aplicados e menos aplicados, os que estudam mais e os que estudam menos. A gente sabe que tem alguns alunos que são classificados como AE- alunos excepcionais; aqueles que não fazem nada; aqueles que têm dificuldade de aprender [...] Prá mim, eu trabalho com um mesmo potencial, eu acho que as meninas têm um mesmo potencial que os meninos, depois elas vão mostrando mais pendores para aquilo [...] Mas elas são mais organizadas, não há dúvida, mesmo aquelas que não prestam muita atenção, que não querem muito, que conversam muito, o caderno delas é melhor, porque elas são mais cuidadosas [...] Os cadernos delas vêm com aquelas figurinhas, o Pato Donald [...] O caderno de menino é "largadão". (CEL LISBOA)

> Em geral, a menina que entra por concurso já se sabe que será excelente e essas que vêm transferidas, elas são muito mais responsáveis que os meninos. Naquele ano em que lecionei aqui era difícil encontrar uma menina que estivesse com problema de rendimento escolar que não estivesse preocupada. Agora, menino a gente encontrava vários [...] "-Foi meu pai que me colocou aqui [...] Estou aqui por causa dele!" Agora, menina, vestia a camisa. Era mais responsável. (CEL BARROS)

> Com certeza elas amadurecem mais cedo do que os meninos [...] E esse amadurecimento se traduz no rendimento escolar, no bom desempenho do rendimento escolar, tanto é que nos últimos anos as coronéis-alunas são mulheres [...] E elas vieram a somar, com certeza. Muito do nosso êxito nos concursos vestibulares tem a participação das meninas, aliás, expressiva participação das meninas. (CEL BANDEIRA)

> No primeiro desfile de sete de setembro que houve aqui em Brasília (com a presença de meninas), elas foram muito elogiadas. Eu fiz um grupamento formado só de meninas, até para dar destaque para o pessoal perceber, porque muita gente em Brasília não sabia ainda da presença de meninas... E elas foram muito aplaudidas! Depois do desfile recebi muitos elogios pela maneira como elas desfilaram, pelo garbo. As meninas eram muito garbosas e por outro lado queriam demonstrar aos meninos que elas não ficavam atrás. Elas faziam tudo com muito capricho, com muita retidão, e isso serviu até para elevar o moral do colégio. (GEN CORDEIRO)

Organização, responsabilidade, amadurecimento, aplicação são categorias

culturalmente aprendidas pelas mulheres, argumentos usados para seus melhores desempenhos; contudo, a presença das meninas elevou o nível geral do colégio, como mostram as superfícies discursivas acima.

O desempenho da aluna Rosilene e de outras pioneiras como Anita, sempre disputando as primeiras colocações e recebendo as principais graduações contribuiu de forma significativa para que houvesse um deslocamento de representações sociais pré-definidas subestimando as capacidades intelectuais das meninas. A continuidade das meninas, das turmas subseqüentes, em posições de destaque, vem reforçando a representação social de atributos intelectuais semelhantes entre homens e mulheres, de modo que atualmente esse assunto, dentro do CMB não é tratado de forma polêmica pela comunidade escolar.

3.4- Coronel(a)-Aluna

> Eu acho que foi uma surpresa e acho que acentuou a rivalidade, a competição de nota... Os meninos queriam competir com as meninas. Prá gente foi muito bom, a gente ganhou muito respeito, sabe? Ainda mais porque não foi uma coisa corriqueira, porque a Rosilene depois que chegou à primeira colocação lá ela ficou. Não me lembro quando ela chegou pela primeira vez à primeira colocação, sempre tinha ou Anita ou Rosilene e aí foi bom porque repercutiu em todas nós. (AMANDA)

Nesta superfície discursiva observa-se a ocorrência de um acontecimento não familiar ao corpo discente, docente e administrativo do CMB, confrontando a representação social de superioridade intelectual dos homens em relação às mulheres. O acirramento da rivalidade entre meninos e meninas buscando um melhor rendimento é a evidência da desconstrução de um esquema polarizado onde meninos e meninas estavam colocados em posições opostas e que precisava ser corrigido, afinal de contas os meninos têm que ganhar sempre, porque são os melhores, mas não conseguem, e perdem! E o que é pior: tiveram que obedecer a aluna e vê-la sempre na posição de destaque durante 6 anos, pois Rosilene, desde o 6ª série/EF (hoje 7º ano/EF) até o 3º ano/EM foi a primeira colocada e esteve sempre à frente do grupamento dos(as) alunos(as) nos desfiles e formaturas escolares.

Se de um lado os meninos tiveram que superar o medo da igualdade entre os sexos, o medo de perder o poder e a importância social que até então era exclusividade do sexo masculino, de outro as meninas experimentaram uma situação de ganho de visibilidade, onde a imagem feminina foi colocada em destaque, alterando o papel de referente, que passa a ser das mulheres. Houve, neste caso, uma mudança nas representações sociais.

Chegar ao posto de Coronel(a)-Aluno(a) em um Colégio Militar é o desejo de todo(a) aluno(a) desse estabelecimento de ensino, não só pelo status de comandar o Batalhão Escolar e de conquistar a admiração de todos por ocupar a maior graduação permitida aos discentes, como porque representa uma posição de autoridade, de respeito perante os colegas, aos professores, monitores, dirigentes e família. As responsabilidades advindas da ocupação dessa posição são muitas e não se restringem ao âmbito da série (3ª do ensino médio), mas a todo Corpo de Alunos. O(a) Coronel(a)-Aluno(a) representa o Batalhão Escolar em todas as solenidades cívico-militares, visitas de autoridades aos CM e fora deles, atividades culturais, pedagógicas, dentre outras. É o(a) aluno(a) referência de cada CM, o modelo de aluno(a) Colégio Militar, tanto em relação ao comportamento disciplinar como em rendimento escolar.

Como foi explicitado no capítulo II, a concessão de patentes entre os alunos tem início a partir do 6º ano/EF, quando o(a) candidato(a) primeiro colocado no Exame de Admissão recebe a insígnia de cabo-aluno(a)[144] . Essas graduações prosseguem nas séries seguintes com o posto de Aspirante (7ª série/EF), 2º Tenente (8ª série/EF), 1º Tenente (9ª série/EF), Capitão (1ª série/EM), Major (2ª série/EM), Tenente Coronel e Coronel (3ª série/EM).

Para chegar aos primeiros postos permitidos em cada ano, não basta que os(as) alunos(as) tenham apenas excelente desempenho intelectual, devem apresentar, também, elevado desempenho disciplinar e, quanto maior a patente, mais rigorosa se torna a exigência em relação ao perfil de caráter daquele que será a autoridade máxima do Corpo de Alunos, no decorrer de um ano letivo.

Os monitores, professores e dirigentes a partir dos primeiros resultados obtidos pelas meninas acreditavam que não demoraria muito para que as alunas chegassem ao posto de Coronel, mas não previam que isso fosse acontecer já com a primeira turma.

> Nossa! (risos) Foi realmente assim surpresa pra todo mundo né? Chamou a atenção! Todo mundo queria ver. Os alunos eles, claro, eles sentem né? Com a idéia que eles trazem de casa, da sociedade da questão familiar da questão homem mulher, se a gente pudesse medir, eles não devem ter achado muito bom, né? (PROF. ADEMILSON)

Em seu depoimento, este professor fala de representações sociais, aquelas que organizam o poder hierarquicamente entre mulheres e homens. Fica expresso, nesta superfície discursiva, o ressentimento masculino em se ver superado em seu próprio território. Sob o discurso da "diferença", que exclui as mulheres dos altos postos, esconde-se o medo da perda de poder e prestígio.

Entre as alunas pioneiras ter uma menina como coronel-aluna foi o coroamento do

---

[144] Ver quadro de graduações na página 81.

esforço que haviam despendido em todos os anos em que estiveram no CMB. Elas admitiam essa possibilidade desde os primeiros anos dentro do colégio com base no excelente desempenho que vinham alcançando, especialmente pelas alunas Rosilene e Anita.

> Eles (os militares e professores) estranharam no início, mas já estavam esperando isso. A Rosilene e a Anita estavam sempre em primeiro lugar. A Rosilene foi muito cobrada e não podia perder o primeiro lugar logo no último ano de CM. (KAREN)

> Já era esperado, né? Porque a Rosilene foi primeiro lugar em todos os anos. Ela nunca deixou de ser. Então estava aquela expectativa [...] E a gente sempre ficou assim, né? "- Vai ser a primeira, será que ela vai conseguir fazer todo [...] Será que ela vai conseguir lidar com o florete na hora do desfile [...]" Havia essa preocupação porque ela era destaque e toda formatura geral era ela que apresentava os alunos para o Comandante. Tinha que ser bem firme, tinha que ensaiar, então eu acho que muita gente achava que ela não ia conseguir até porque a Rose sempre foi muito quietinha, muito calada [...] (ANDRÉA MOSCARDINI).

O estranhamento a que se refere a pioneira Karen pode ser interpretado como uma reação inicial expressa por pessoas para quem ter uma mulher em uma posição que fugia ao modelo de feminilidade tomado como referência para significar, não somente o corpo das mulheres, mas os seus papéis sociais, era algo completamente novo.

Esse estranhamento também é detectado no depoimento da pioneira Andréa Moscardini, quando expressa o seu receio (que não devia ser só da parte dela) quanto à capacidade da Rosilene representar de forma competente a função de Comandante do Batalhão Escolar, dados os seus atributos pessoais muito femininos: "quietinha, calada" que não combinavam com a função que estava assumindo: deveria não só apresentar uma postura corporal que denotasse confiança, coragem, vigor, destreza, como tinha que "ser firme" na maneira de falar, sem se deixar intimidar, em outras palavras, sem se deixar dominar, sucumbir ao poder dos homens, à autoridade masculina. Esta forma de representar homens e mulheres segue uma lógica binária naturalizada de significação dos gêneros masculino (ligado à atividade e agressividade) e o feminino (ligado à passividade e acolhimento); nesta ótica seria impossível às mulheres, dadas como delicadas e caladas, assumirem em determinadas situações comportamentos antagônicos a estes. Se assim fosse, a experiência da primeira Coronel-Aluna teria sido desastrosa, pois aqueles que a conheciam referiam-se a ela como sendo uma pessoa "tranqüila", "estudiosa", "inteligente", "equilibrada" "agradável", "simpática", "delicada", "esforçada", "dedicada" e "disciplinada". Estas características, entretanto, não impediram que ela exercesse a função de Coronel-Aluna com esmero, responsabilidade e autoridade, como foi atestado pelo monitor responsável pela sua preparação:

> Quando foi decidido quem seria Coronel Aluna, nós fizemos uma preparação [...] Ordem Unida, Comandar a Companhia, orientação de voz de comando [...] Ela passou por um treinamento [...] Ela correspondeu à expectativa [...] Desempenhou como qualquer outro aluno ou aluna. (SGT HERMÍNIO)

e por uma das suas colegas de turma,

> Eu acho que o poder dela vinha da inteligência, porque por mais que ela falasse baixo, por mais delicadinha que ela fosse, ela era um crânio. As pessoas respeitavam também por isso [...] Não tem jeito. Aqui dentro isso é moral mesmo [...] Pô uma pessoa que a menor nota é nove e meio, a menor nota é nove ponto cinco, nove ponto sete! O Alamar veio depois! Ela já tinha média de "Alamar" [145] muito antes de inventarem "Alamar". Acho que eles inventaram o alamar para poder estimular os outros para ver se alcançavam o nível dela. Ela era boa aluna [...] Isso prá mim é muito mais poder do que qualquer força [...] a força dela era a inteligência. Ela era uma Coronel-Aluna pronta. Qualquer um que entrar no colégio hoje, qualquer criança que entrar vai saber que a primeira mulher foi ela! Ela tem poder e pronto! (PAULA VICENTE)

A percepção de Paula Vicente reforça a idéia de que não é apenas a força que traz poder e nem o fato de pertencer a uma categoria sexual. Inteligência, coragem e outros atributos que não dependem da genitália são instrumentos de empoderamento dos seres humanos e que acabaram sendo histórica e culturalmente transformados em especificidades masculinas. Mais uma vez observa-se a desconstrução de um padrão identitário "fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional" (RAGO, 1998:97-98) e sobretudo a consciência clara das meninas a este respeito.

Para a Coronel-Aluna Rosilene assumir a responsabilidade de comandar o Batalhão Escolar no 3ª série/EM não foi um acontecimento extraordinário porque ela já vinha de outras promoções nas séries anteriores, como resultado de sua boa performance escolar. As experiências anteriores ocupando outros postos da hierarquia militar concedida a alunos serviram para prepará-la para desempenhar de forma adequada as atribuições relacionadas à nova função. Confessa que o que provocava estranheza era o fato das meninas terem chegado tão rápido ao posto mais alto da hierarquia escolar. Muitas pessoas ficavam cochichando, olhando para ela com certo ar de admiração, porém com o passar do tempo a familiaridade com essa nova situação transformou-se em rotina tanto para ela como para seus colegas, monitores, professores e convidados às solenidades escolares.

Rosilene afirma que o fato de ter sido a primeira Coronel-Aluna no CMB foi acompanhado da preocupação dos monitores que teriam a incumbência de treiná-la para corresponder satisfatoriamente às atribuições do novo posto; entretanto informa que foi bem acolhida e que havia sempre o cuidado do pessoal envolvido nessa tarefa de deixá-la à

---

[145] Alamar é um cordão de seda usado pendente ao ombro, sobre o uniforme diário dos alunos dos CM. Estão autorizados a usá-lo alunos e alunas com desempenho escolar igual ou superior a 8 (oito) – em uma escala de 0 a 10, em todas as áreas de estudo ou disciplina de sua série, no bimestre considerado e enquanto perdurar essa situação.

vontade e descontraída, tanto nos treinamentos, como nos eventos propriamente ditos. Um dos cuidados que tinha era não se deixar envaidecer pela posição que ocupava no colégio, muito embora admita que o fato de ser Coronel-Aluna, por si só lhe conferia uma autoridade reconhecida dentro e fora do Colégio.

> O que acontecia é que às vezes muitas pessoas te vêem como inacessível. As melhores, os melhores colocados são vistos como pessoas inacessíveis, bitoladas, que só sabem falar de estudo, que não conseguem ter uma amizade [...] Isso aí independente de ser no colégio. No Colégio um pouco mais porque no colégio você tinha outras coisas: tinha a estatueta que você ganhava por comportamento, tinha a Legião de Honra, os grêmios [...] Mas quem tinha a oportunidade de conviver via que na verdade as pessoas eram tranqüilas, que o posto não exigia nada de mais [...] Enquanto aluna, eu sempre fui assim, super pé no chão [...] Mas tinham que me conhecer [...] Quem não conhecia tinha aquela visão [...] Tanto é que algumas pessoas se aproximavam de mim e diziam que imaginavam que eu era uma pessoa chata, ou que era metida. Então a pessoa tinha que se aproximar, quem não se aproximou saiu com aquela visão de que eu era metida [...] É que te colocam lá na frente [...] Te chamam para ir fazer coisas, visitar lugares [...] Não é questão de ser metida [...] Você estudou e ganhou aquilo [...] (ROSILENE)

A posição que ocupava como aluna número 1 do CMB dava a ela um status especial e o reconhecimento como autoridade no meio escolar. Embora aparentemente ela não percebesse, os anos em que esteve à frente como aluna destaque em todas as séries do ensino fundamental e médio (feito este acompanhado posteriormente por outras alunas), proporcionou às meninas empoderamento, espaço de fala e participação política.

A Coronel-Aluna não era apenas uma figura ilustrativa nos eventos cívico militares, a ela era solicitado outros tipos de participação, como escrever editoriais para a revista do Colégio, redigir discursos para serem lidos nas solenidades das quais participava, apresentar idéias e sugestões ao Comando representando os alunos, enfim, um conjunto de outras tarefas integrava o seu rol de responsabilidade. Sem sombra de dúvida, essa primeira participação das meninas como Coronel-Aluna; que se repetiu por 12 vezes, no período de (1995 a 2008) foi de extrema importância para mexer com as estruturas de papéis sociais e identidades de gênero no meio militar daquela época (1989-1995).

Já nos primeiros anos de acesso ao CMB as meninas foram ocupando os espaços institucionais que lhes eram franqueados não de forma consentida, mas por conquistas, numa franca concorrência com os meninos, que até 1988 disputavam esses espaços apenas entre eles. O elemento novo que foi introduzido de forma paulatina, mesmo em pequeno número, desestabilizou a ordem do discurso e as práticas escolares até então estabelecidas, redesenhando a estrutura organizacional do Corpo de Alunos, os postos hierárquicos, a distribuição de patentes e a concessão de promoções e premiações.

3.5- Turma Ana Justina Ferreira Nery

Desde a formatura de sua primeira turma de alunos do Ensino Médio, em 1982, o CMB (assim como outros CM) cultiva a tradição de homenagear os formandos afixando uma placa contendo o nome de todos os alunos e alunas concludentes do 3º ano/EM. Tomou-se por tradição, também, que a cada ano os formandos escolhessem uma personalidade que gostariam de homenagear e que designaria o nome da turma. É interessante observar que nas turmas que se formaram de 1985 a 1994, todos os homenageados foram homens, o que constitui reflexo da historiografia brasileira, pois por muito tempo o sujeito da História foi o masculino e os heróis e celebridades representados por homens.

Quando chegou o momento de escolher o nome da primeira turma mista que estava se formando, em 1995, as alunas pioneiras reivindicaram que fosse o nome de uma mulher, para marcar a passagem da primeira turma de meninas pelo CMB. Apesar de ser minoria entre os formandos a autoridade que conquistaram ao longo dos sete anos de escolarização era reconhecida pelo grupo de alunos, professores e dirigentes, de modo que a idéia de homenagear uma mulher não foi alvo de reações mais contundentes, no máximo comentários feitos por alguns alunos insatisfeitos. Além disso, elas eram maioria na Comissão de Formatura e tinham mais iniciativa em dar conta das atribuições advindas dessa função.

Admitido o consenso pela escolha de uma personalidade feminina, as pioneiras se viram diante de um problema que não havia, até então, sido observado. A dificuldade em encontrar uma mulher que tivesse reconhecimento social pelos seus feitos heróicos ou de relevância nacional e que se identificasse às características que as pioneiras se atribuíam: mulheres inteligentes, corajosas, guerreiras, perspicazes.

> [...] A gente queria uma mulher que tivesse mais a ver com a turma [...] Anita Garibaldi, por exemplo [...] mas não aceitaram [...] A gente queria um personagem mais forte e tinha que ser uma mulher que tivesse uma história mais agressiva [...] que expressasse luta [...] ninguém gostou, a gente reclamou mas [...] Maria Quitéria teria sido uma boa opção, mas Ana Neri. (BEATRIZ)

> Ana Néri [...] Na realidade não gostei muito desse nome [...] Tá certo que era uma mulher importante, era enfermeira, mas, para mim eu não gostei muito desse nome. Acho que podia ser a Anita Garibaldi (risos), representaria melhor a turma pioneira por ser uma mulher de força, de fibra. (risos) (LUCIANA)

O silêncio da história sobre as mulheres é uma questão que só recentemente vem sendo debatido. A historiografia tradicional praticamente excluiu as mulheres como agentes da e na história. No Brasil, algumas iniciativas têm sido observadas no sentido de dar

visibilidade às mulheres em diferentes campos. É o caso do livro de Mary Del Priore *História das Mulheres no Brasil* e do *O Dicionário das Mulheres do Brasil*, organizado por Schuma Schumaher e Érico Vital Brasil, que reúne textos sobre algumas personalidades femininas do século XVI ao XX.

Os feminismos tiveram (e têm) importante participação no desvelamento da participação das mulheres em todos os setores de ação e saber, contudo este é um caminho que só agora começa a ser trilhado, havendo todo um passado que precisa ser revisitado, identificando e dando voz aos feitos das mulheres na construção da história da humanidade que deixaram de ser revelados.

É desnecessário dizer que qualquer nome que fizesse referência a ações revolucionárias seria vetado, dada a conjuntura política brasileira, como foi o caso de Anita Garibaldi, pois apesar de já terem se passado mais de 10 anos do processo de abertura política a associação de alguns personagens históricos ao comunismo ainda se mostrava latente.

Tiveram uma certa dificuldade em escolher os possíveis nomes simplesmente porque pouco ouviram falar sobre mulheres ocupando o espaço público nas aulas curriculares. Buscaram-nas nos conteúdos de história e literatura que haviam estudado e o máximo que conseguiram levantar foram alguns nomes ligados à Semana de Arte Moderna, como é o caso da artista Tarcila do Amaral.

Mesmo Maria Quitéria, que é uma personagem ligada ao Exército não foi lembrada, pois na história estudada pelas pioneiras ela estava ausente.

> [...] Não se falavam nessas mulheres [...] A maioria dos nossos professores de história era militar [...] Alguns professores de história civis ainda falavam "-Cuidado, que a história não é muito essa." [...] Até em Literatura também, nunca teve ninguém que desse destaque às mulheres [...] Então eu me lembro que na época a gente teve dificuldades para achar nome de mulheres [...] (AMANDA)

A maneira como se chegou ao nome de Ana Nery é controversa. Há quem afirme que a sua indicação teria partido do Comandante da 3ª Companhia ou até mesmo imposto pelo Comandante do Colégio. Tratava-se de um nome "neutro", uma enfermeira que prestou serviço na Guerra do Paraguai. Não se tratava de uma revolucionária no sentido de corromper uma ordem vigente, mas de uma "heroína" cunhada nos moldes da representação social de mulher caridosa, cuidadora, amorosa, bondosa, dotada de características bem próximas às de mãe.

> O nome foi imposto. Nós queríamos Anita Garibaldi, mas ela era revolucionária [...] Ninguém sabia quem era essa mulher (a escolhida Ana Nery). Alguém sabia por acaso quem era Ana Nery? Nunca havia ouvido falar dessa mulher na vida! Estudamos algumas coisas de mulheres na literatura, na Semana de Arte Moderna [...] Tarcila do Amaral [...] Eu acho que elas estão ocultas na história, genericamente falando. (KAREN)

> Na época eu senti a ausência de mulheres [...] A gente teve dificuldade de achar nomes de mulheres porque elas não foram apresentadas pra gente no CM. Acho que foi até um militar que sugeriu a Ana Neri, que foi enfermeira [...] Para nós o nome Ana Neri também não era significativo. Nós nem a conhecíamos, foi mais porque era mulher, mas não era um nome conhecido [...] Até teve uma questão de desconforto por causa disso. Até os meninos diziam "-Quem é essa mulher? Vocês nem conhecem essa mulher!". (AMANDA)

Nestas superfícies discursivas pode-se observar uma clara percepção de que as mulheres foram apagadas e não aparecem por este motivo e não por estarem ausentes da cena sócio-política.

Entretanto algumas alunas pioneiras que integravam a Comissão de Formatura informam que foi a própria Comissão que fez a sugestão.

> [...] A gente "jogava" nomes muito assim de [...] intelectual [...] Que tinha participado de alguma coisa contra militar e ai a gente falou [...] "-Pôxa, esses nomes não dá! [...]" Aí o pessoal falava "-Pôxa, esse ai eles não vão aprovar!" Ou alguma escritora [...] Essa aí foi proibido! Ai a gente falava "-Ai meu Deus, e agora?" Ai alguém soltou "-Ah, tem uma enfermeira, coisa e tal [...]" Então a gente achou que iriam aceitar. Fomos conversar com o Chefe da Companhia, que gostou, acho que o Comandante era o Coronel Terra. Ele achou interessante. Só que tinha gente que não concordava, então a gente resolveu fazer uma eleição, dos nomes numa cedulazinha [...] (ALINE)

> Algumas meninas não gostaram muito desse nome porque [...] não tinha um destaque [...] Tem um destaque, mas elas não conheciam [...] Queriam um nome assim do tipo Cecília Meireles, um nome de mais impacto, elas não concordavam muito com Ana Nery. Como não concordavam e para fazer um negócio bacana, colocamos o nome de outra pessoa. Colocamos dois nomes, acho que foi o Drumond de Andrade e Ana Nery e Ana Nery ganhou e o Comandante aprovou. Mas a maioria votou em Ana Nery. Até os meninos votaram nela, não porque conhecessem ou admirassem, mas acho que foi por uma questão de respeito porque eles tinham participado de todos os anos e [...] Teve esse negócio do último ano [...] Acho que a maioria dos meninos votou em Ana Nery [...] Porque conheciam as meninas e achavam que seria uma forma de homenagem. (ROSILENE)

Mesmo que algumas das ex-alunas não tenham considerado Ana Nery a heroína que melhor representasse as pioneiras, a sua importância histórica não pode ser descartada, ao contrário, a experiência de vida, em especial, o exercício da profissão de enfermeira em situações de conflito armado também expressa a coragem e a bravura dessa personagem que ficou marcada na história brasileira; foi o que destacou a pioneira Aline:

> [...] Todos concordaram [...] Até os meninos [...] Era a primeira turma de meninas e não tinha como não ser o nome de uma mulher [...] E tem a história bonita dela [...] dela ter participado da guerra [...] Era enfermeira [...] Da coragem dela [...] Então a gente procurou uma pessoa que se identificasse na questão da coragem, mesmo [...] E foi o que aconteceu. (ALINE)

Esperava-se que nos anos seguintes outras turmas estampassem nomes de outras mulheres influentes na história do Brasil, todavia esse fato só veio a se repetir em 1997, cuja homenageada foi Maria Quitéria, apesar da crescente inserção de meninas a partir do ingresso da primeira turma feminina e que hoje conta com um efetivo praticamente equivalente ao sexo masculino.

Em geral, a justificativa dada para a ausência de mulheres como homenageadas se

deve ao fato da preferência pela escolha de personagens históricos ligados às Forças Armadas, em especial ao Exército Brasileiro; todavia nos 30 anos de existência do CMB algumas exceções foram abertas para homenagear personalidades de outros campos profissionais, como foi o caso de Santos Dumont, em 1986, considerado "Pai da Aviação", mas que não era militar; Rui Barbosa, em 1991; Machado de Assis, em 1992; Ayrton Senna, em 1994; Carlos Drumond de Andrade, em 1996 e Olavo Bilac, em 1998. Logo, nada impede que uma personalidade feminina que não tenha relação direta com o Exército seja homenageada. Percebe-se, na verdade, uma falta de visibilidade à presença de mulheres na construção da história brasileira, cuja historiografia por muito tempo esteve ligada a uma vertente Positivista que associava exclusivamente o político ao público, elegendo, portanto, os homens como únicos protagonistas.

Com a emergência de movimentos feministas que se voltaram não somente à organização de mulheres em busca de direitos sociais e políticos, as instâncias acadêmicas foram alcançadas, produzindo pesquisas no campo da História das Mulheres, estudos feministas e de gênero, refletindo sobre os mecanismos de dominação do sexo masculino sobre o feminino, como acontece nas sociedades patriarcais, onde se vê o estabelecimento de desigualdade entre os sexos e a construção política das diferenças de sexo e gênero.

A proposta deste trabalho se alinha a esta perspectiva de análise histórica, cuja pretensão se constituiu em oferecer mais uma contribuição de estudo, tendo em vista dar visibilidade a uma dentre muitas histórias de mulheres brasileiras, ou seja, à participação feminina no Colégio Militar de Brasília.

CAPÍTULO IV – A CONSTRUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DAS ALUNAS PIONEIRAS

4.1- Assédio

Das mudanças propostas nos regulamentos dos colégios militares, certamente a inserção de meninas no seu corpo discente foi a que provocou maior surpresa. A presença de meninas nos colégios militares constituiu uma realidade inédita e ao mesmo tempo inesperada, tanto para aqueles que já estavam no colégio, caso dos alunos, funcionários, professores, monitores, dirigentes, como para as alunas pioneiras[146] que, pela primeira vez, adentravam um espaço eminentemente masculino.

Imaginar a presença de meninas em um ambiente com práticas militares era algo que provocava no mínimo curiosidade, haja vista que até aquela data o Exército não contava em seus quadros com militares do sexo feminino.

A inexperiência dos militares em lidar com um corpo discente formado por alunos e alunas dificultou a adoção de mecanismos normativos no âmbito dos colégios militares para regular a presença das meninas e desempenhar a sua missão formadora proposta pelo Exército. Atendendo a partir de 1989 um público marcado pela diferença, cumpria aos militares a difícil tarefa de imprimir tratamento igualitário a meninas e meninos, sem descaracterizar a identidade institucional de caserna inerente ao Exército, alicerçada nos princípios de hierarquia e disciplina[147].

Como tratamento igualitário entende-se a possibilidade de meninos e meninas freqüentarem o mesmo espaço escolar e participarem das atividades curriculares nele desenvolvidas, sem que houvesse distinção entre os sexos. Isto, todavia não aconteceu de uma forma total, pois nos CM continuou funcionando o Curso de Formação de Reservista – CFR para que alunos (somente os do sexo masculino) acima de 18 anos pudessem cumprir o Serviço Militar Obrigatório e o curso preparatório para acesso à EsPCEx, (não permitido ao sexo feminino) o que de certa forma levava a crer que no Exército dos anos de 1980, mulheres

---

[146] Expressão utilizada no meio militar para caracterizar as primeiras alunas a ingressarem no Sistema Colégios Militares do Brasil.

[147] Esta questão será analisada nos capítulos subseqüentes.

não eram bem-vindas.

Por mais rigoroso que tenha sido o controle sobre as meninas no sentido de demarcar os lugares dos gêneros, não há como negar que essa política de inclusão, mesmo que de forma gradativa e desproporcional em termos numéricos, constituiu uma experiência que marcou de forma indelével a presença feminina em um lugar de onde estiveram excluídas por um século. De certa forma, esta medida pesou na decisão de franquear o acesso de mulheres em algumas carreiras do quadro profissional do Exército, como ocorreu em 1992, com a abertura de concurso para Oficiais do Quadro Complementar do Exército – QCO/ME, para ambos os sexos. Logo, como era de se esperar, olhares de diferentes instâncias do social foram dirigidos àquele grupo de meninas, na expectativa de acompanhar os efeitos de uma experiência inédita.

Apesar de possuir uma organização pedagógica e disciplinar voltada para a educação de meninos, o Exército não introduziu mudanças significativas no Novo Modelo de Colégio Militar, proposto pela Diretriz nº 10-A3/DEP, de 8 de novembro de 1988, com relação à oferta de um atendimento diferenciado às meninas. No que se refere à área disciplinar, a única mudança se resumiu à exclusão da punição de detenção, pena cumprida em sala especial, nas dependências do colégio, sem implicações no comparecimento aos trabalhos escolares[148].

A exclusão desta punição, segundo afirmaram os dirigentes em seus depoimentos, foi justificada pela falta de infra-estrutura dos CM, em termos de pessoal (inexistência de militar do sexo feminino para prestar serviço de monitoria), de modo a não permitir que as alunas fossem retidas no colégio sob vigilância de monitores do sexo masculino.

Ao restringir a falta de infra-estrutura à inexistência de monitora, podemos identificar um discurso "não dito" que aponta em direção à presença de representações sociais das mulheres que revelam a sua sujeição à ordem patriarcal, ou seja, admite-se a circulação de discursos sociais instituidores de um destino biológico naturalizado das mulheres, na sexualidade, como objeto de prazer e de poder; o poder de possuir, de utilizar, onde os homens são os consumidores e as mulheres o objeto disponível ao consumo. Assim, não havendo possibilidades de estabelecer um sistema de vigilância às meninas que funcionasse efetivamente, melhor medida seria evitar a possibilidade de aproximação entre os sexos

---

[148] Permanece no Regulamento de 1988: a) 4 categorias de faltas disciplinares: 1) faltas leves; 2) faltas médias;3) faltas graves; 4) faltas eliminatórias; b) o entendimento de que as punições teriam caráter educativo, sendo categorizadas em: 1) advertência; 2) repreensão perante a turma, em aulas, sessões de instrução e formatura; 3) repreensão em Boletim Interno; 4) atividade de estudo de caráter disciplinar e educativo; 5) retirada do colégio(por prazo determinado); 6) exclusão disciplinar.

feminino e masculino.

Esta preocupação, por si só, já evidencia a marca da diferença generizada no interior dos CM, mesmo que não declarada. A presença de meninas trouxe como conseqüência a adoção de mecanismos de controle para evitar contatos com alunos, soldados ou mesmo militares que pudessem gerar algum tipo de relação afetiva que fugisse ao contato fraterno. Isto supõe princípios de "natural atração", de impulso sexual irresistível, dentro da representação de uma heterossexualidade compulsória.

O trecho da reportagem publicada no Jornal do Brasil, em 1989, intitulado "A invasão das meninas – novidade agita os garotos do Colégio Militar", é esclarecedor com relação a esta questão:

> Ô sargento, por que a gente não pode mais entrar no pátio da 1ª Companhia (5ª série)? É por causa das meninas?, perguntou intrigado Luis Eduardo, 13 anos, da 5ª série do Colégio Militar do Rio de Janeiro. É ordem do major (Comandante da 5ª Companhia de Alunos), porque vocês andam muito afobados, respondeu o inspetor-sargento Adolfo Mendes. Mas, sargento! Como é que a gente pode pedir pra namorar, se ninguém deixa chegar perto delas, pôxa?, insistiu o garoto, apoiado por mais seis colegas, deixando desconcertado o inspetor. (JORNAL DO BRASIL, 1989:12)

Segundo a matéria supracitada, os 1.979 garotos e rapazes do Colégio Militar de Belo Horizonte estavam excitadíssimos naquele início de ano, "criando incontáveis confusões e deixando loucos os oficiais. Tudo por causa das 30 meninas da 5ª série do primeiro grau".

Os alunos das séries mais adiantadas questionavam o fato de não terem meninas em suas salas e muitos, já nos primeiros dias de aula, sabiam o nome de todas elas, tendo escolhido inclusive aquela que eles chamaram de "musa", uma garota de 13 anos, "altona" (1m67cm), "uma bonita morena", que no recreio precisava ser "quase escoltada pelos oficiais, para que os meninos não se aproximassem"(...) "Se deixarmos, eles voam em cima. Fazem uma roda de quase 10 em volta da menina. São mais de 1.000 contra 30", afirmou o inspetor à repórter.

Em princípio, a idéia dos dirigentes era observar o comportamento das pioneiras dentro de uma estrutura escolar já em funcionamento e, na medida em que a necessidade pedisse, fariam as devidas adaptações. Uma das dificuldades enfrentadas foi exatamente essa, o assédio às meninas, exigindo constante vigilância dos monitores como orientar as meninas a evitarem andar sozinhas e em locais onde a circulação de meninos fosse maior.

Paralelamente a essa medida havia o esforço em coibir nos alunos comportamentos de desrespeito às meninas como uso de palavrões, piadas, brincadeiras que imprimissem força física ou que as colocassem em situações de constrangimentos.

Inicialmente as orientações dadas aos alunos, principalmente aos das séries mais

avançadas, era de colaborar com a segurança das meninas, pois tratava-se de um grupo pequeno e composto, na sua maioria, por crianças; todavia, na prática o que se observou foram formas diferenciadas de representação das alunas pioneiras, já que um pequeno grupo de alunas encontrava-se em uma faixa-etária mais avançada.

Depoimentos como o dado pela ex-aluna pioneira Andréa Fanny é um exemplo de assédio sofrido pelas primeiras alunas do CMB, chegando a assumir proporções tão significativas e que certamente influenciaram o seu processo de subjetivação e no seu relacionamento com outras colegas dentro da escola.

> Quando entrei no colégio eu era a mais alta, já tinha o corpo de mulher, então eu fui muito atingida [...] Muito visada [...] No início, até certo ponto eu achava bacana, mas depois começaram a [...] Foi se transformando em uma coisa tão descontrolada [...] Começaram a fazer fofoca [...] Eu fui a que mais sofreu esse tipo de assédio, de preconceito, de tudo. Começaram a inventar um monte de coisas. Descobriram meu telefone de casa e começaram a ligar para mim [...] Foi horrível. Eu já era tímida, fiquei mais tímida ainda, mais desconfiada das pessoas [...] As meninas também começaram a se afastar de mim, com medo que falassem delas como falavam de mim, sendo que eu não tinha feito nada. (ANDRÉA FANNY)

As orientações dadas pela monitora Tenente Soraia também atuavam como mecanismo político da construção da diferença, reiterando os papéis de gênero ao tomar por referência tipos de comportamentos esperados e socialmente aceitos como masculinos e femininos, ao mesmo tempo em que deixava transparecer que cabia às meninas cuidar da sua imagem, que se encontrava em permanente vigilância pelos meninos, não permitindo que estes pudessem difamá-las (como se tivessem esse direito naturalmente). Logo, a responsabilidade por serem respeitadas enquanto mulheres era dever exclusivo das meninas, cabendo a eles (os meninos) o julgamento pelo comportamento delas e a construção de representações que refletissem esses comportamentos.

> [...] ela dizia prá gente ser o mais discreta possível, evitar contato físico com os alunos lá dentro para que ninguém falasse da gente, para não inventarem histórias, porque inventavam histórias [...] Eu não sei até que ponto inventavam também [...] Aí falavam que fulana estava beijando num sei quem, não sei aonde, sabe? Teve uma ocasião em que a gente estava no auditório e acabou a luz [...] E aí inventaram histórias de que fulana tava [...] E geralmente eram essas mais velhas (AMANDA)

Nesta superfície discursiva chama a atenção a importância dada à ação difamatória contra as meninas que denota um mecanismo de apropriação das mulheres, fazendo delas "mulheres fáceis" para serem em seguida públicas, logo apropriáveis.

Como uma forma de auto-proteção, as alunas combinavam entre si sentarem-se todas juntas nas atividades fora da sala de aula (como o recreio, por exemplo) e a andarem sempre em dupla, pelo menos. Mesmo assim, eram constantemente alvo de comentários e curiosidade dos alunos, como foi o caso de uma indagação levantada por um aluno sobre o fato de as meninas se despirem (como ocorria com os meninos) para realizarem a inspeção de saúde (no

exame de admissão), dúvida esta esclarecida pelos oficiais informando que o exame de saúde das meninas era feito por uma mulher; ou ainda de sentirem-se curiosos em saber se o vestiário das meninas era diferente do vestiário dos meninos. Percebe-se aqui a manifestação de um comportamento geralmente observado nas sociedades patriarcais, em que os corpos das meninas eram objeto precípuo de interesse e curiosidade.

Apesar da maioria das alunas pioneiras terem ingressado no CMB com 10 ou 11 anos, pelo menos três delas fugiam a essa faixa etária em virtude de terem retornado uma ou duas séries. Foi o caso das duas Andréas - Andréa Fanny e Andréa Moscardini. A motivação e o desdobramento de suas experiências dentro do colégio foram, porém, bem distintas. Andrea Moscardini foi uma das pioneiras que permaneceram no CMB durante os sete anos de escolarização dos ensinos fundamental e médio. Quanto à Andréa Fanny, tão logo concluiu a 8ª série do ensino fundamental, desligou-se do colégio decidida a recuperar o "tempo perdido" via ensino supletivo.

> Era esperado que eu fosse passar porque já havia passado para a 7ª série e sempre fui primeiro lugar nos simulados, já havia visto a matéria, era a mais velha e aí eu já sabia que ia passar também e então resolvi fazer. Criei um laço de amizade muito grande porque depois de mim entraram no cursinho a Carla Brasil, a Aline e a Andréa Fanny. E a gente criou um laço muito forte e ai eu falei, - Ah eu vou [...] E a Andréa (Fanny) estava no mesmo caso que eu, iria voltar para a 5ª e eu resolvi fazer e não me arrependo. Entrei, foi muito bom, não foi dificuldade [...] A gente era muito pequena. Tinha Ritinha com 10 anos e eu era a mais velha do colégio [...] 13 anos que eu já tinha. (ANDREA MOSCARDINI)

> [...] Ele (o pai) me incentivou a fazer o concurso porque ele queria na verdade que o meu irmão entrasse na escola militar porque ele dava muito problema de comportamento na escola... Eu sempre fui boa aluna [...] Certinha [...] Sempre tive notas boas [...] Nunca teve reclamação sobre mim em escola nenhuma [...] Acho que ele achava que não tinha mais jeito para o meu irmão a não ser o CM para poder discipliná-lo [...] Eu era mais velha, e ele achou que eu fazendo o concurso incentivava o meu irmão a fazer também [...] Eu passei, mas ele não passou [...] Meu pai fez um monte de promessa para eu ficar no CM [...] Eu me vi iludida pelas promessas [...] Mas era uma coisa que eu não queria fazer [...] Eu acho que foi uma maldade [...] No final de tudo eu me senti enganada [...] Com o tempo muita coisa foi me chateando. (ANDREA FANNY)

Em seu depoimento Andréa Fanny exterioriza a sua revolta em relação à atitude do pai por tê-la ludibriado com a finalidade de atender a um interesse que não era genuinamente seu. Só mais tarde percebeu que havia sido iludida, usada, enganada em sua ingenuidade de criança, "forçada" a aceitar uma decisão alheia a ela como se fosse sua vontade pessoal. Até mesmo a reprovação de seu irmão no Concurso de Admissão não foi suficiente para que seu pai desistisse da idéia de matriculá-la no CMB, deixando-a prosseguir com sua escolarização na escola onde estava estudando. Ele permaneceu firme no propósito de usá-la, pois o irmão poderia ser aprovado no Exame do ano seguinte e ela já estaria lá esperando por essa eventualidade.

O sentimento de Andréa Fanny se confunde ao de muitas mulheres quando tomam consciência de sua condição de objeto de uso pelos homens, sejam eles pais, maridos, irmãos, chefes, que associam a imagem das mulheres a alguma coisa sem valor, que pode ser colocada em um plano inferior, sujeitando-as às decisões dos homens, donos de suas vidas, de suas vontades, dos seus sonhos, refletindo a idéia bastante difundida por filósofos da antiguidade que afirmavam que o caráter das mulheres "sofria de certa deficiência natural ou que seriam "um homem incompleto" (BEAUVOIR, 1949:10), justificando assim o seu domínio sobre elas.

O fato de terem entrado no CMB dentro de uma faixa etária diferente da maioria das alunas pioneiras, produziu efeitos diferenciados na maneiras como foram representadas pelos colegas do sexo masculino das séries mais avançadas. Ao contrário da maioria das alunas que se encontravam na pré-adolescência, estas duas alunas, em especial, já estavam na adolescência, ou seja, já haviam vivenciado a experiência da menarca. Tinham a estrutura corporal mais desenvolvida e o corpo mais delineado. Eram, portanto consideradas moças e não meninas. Os olhares que se voltaram para elas eram diferenciados. Enquanto as meninas eram tratadas com certa proteção, como se fossem irmãzinhas menores, as moças eram vistas como prováveis "namoradas". Eram, portanto, assediadas de forma diferente pelos meninos maiores.

Mesmo entre as Andréas havia distinção na maneira como elas percebiam o assédio masculino. Enquanto Andréa Moscardini se sentia "paparicada" pelos colegas homens, como ela mesma afirmou em seu depoimento,

> [...] Se a gente começava a conversar - duas meninas - juntava uma rodinha (de meninos) em volta. No começo a gente achou aquilo muito estranho e a Tenente Soraia falava pra gente assim "-Olha, não pode dar mole prá homem não [...] "Ela fez a gente ser muito durona. "-Aqui vocês tem que ser muito valorizadas, tá todo mundo de olho em vocês [...]". Então a gente entrou com medo de todo mundo. Mas ai com o passar do tempo os meninos foram se aproximando e eles sempre reclamavam que a gente tinha regalias. (ANDRÉA MOSCARDINI)

Andréa Fanny sentia a aproximação dos meninos mais como uma ameaça à sua privacidade, estranhando as atitudes dos colegas das séries mais avançadas que chegavam a ser, em algumas situações, agressivas, especialmente porque em muitos casos o interesse de aproximação tinha outras finalidades além do desejo de ampliar o círculo de amizade. O estranhamento à aproximação quase que truculenta significava para as meninas um aprendizado diverso do companheirismo entre amigas, meninas. Elas precisavam ser capazes de reagir àqueles comportamentos para se imporem enquanto sujeitos, deveriam aprender a serem "duronas", "não dar mole", enfim, se valorizar.

Alguns dos meninos costumavam contar vantagem aos amigos sobre os contatos estabelecidos com as meninas, fazendo inclusive comentários maldosos e relatando ocorrências fantasiosas.

> Quando entrei no colégio eu era a mais alta, já tinha o corpo de mulher, então eu fui muito atingida [...] Muito visada [...] Foi essa pressão toda machista [...] Fiz até terapia. Isso me prejudicou muito [...] Eu fui muito massacrada [...] Eu me sentia bicho de zoológico, os meninos ficavam em volta da gente e a gente no meio [...] Hoje em dia eu me lembro disso e era como se eu fosse muito famosa, uma celebridade que tivesse no meio de meus fãs [...] Uma coisa horrorosa [...] Era uma coisa que dava medo ao mesmo tempo, porque eles eram abusados, às vezes passavam a mão na gente [...] Eram eufóricos, reprimidos. Uns eram abusados, outros malucos [...] No início, até certo ponto eu achava bacana, mas depois começaram a fazer fofoca [...] Começaram a inventar um monte de coisas. Descobriram meu telefone de casa e começaram a ligar prá mim [...] Foi horrível! (ANDREA FANNY)

As palavras de Andréa Fanny estão carregadas de ressentimento e identifica as atitudes machistas, expondo claramente o resultado deste comportamento: prejuízo, massacre, medo, abuso, fofoca.

Esse comportamento dos meninos de injuriar as meninas quando estas não correspondem aos seus apelos reflete um sentimento de posse em relação às mulheres, por isso se sentem no direito de afrontá-las como uma maneira de demonstrar a sua insatisfação com o seu comportamento de recusa, que precisa ser imediatamente punido. Eles assediam e elas são as culpadas, seja quando se deixam sucumbir pelo assédio, seja quando o rejeitam.

Os comentários e críticas maliciosas sobre o comportamento afetivo desta aluna motivou o afastamento de algumas colegas do seu círculo de amizade.

> As meninas também começaram a se afastar de mim com medo que falassem delas como falavam de mim, sendo que eu não tinha feito nada de errado [...] Para mim era normal conversar com as pessoas. Eu não sabia que conversar iria me trazer um prejuízo tão grande assim! (ANDRÉA FANNY)

Os efeitos dos preconceitos contra as mulheres que se colocam ”fora de seu lugar” foram imediatamente sentidos por Andréa Fanny, não somente por parte dos meninos, mas de suas próprias colegas que passavam a vê-la com reservas, omitindo-se de defender a sua imagem quando tomavam conhecimento dos comentários ofensivos feitos à ela e, em algumas situações até reforçando a idéia de “mulher desfrutável” e “mulher pública”. Não esboçavam ações efetivas em defesa do seu caráter, talvez porque pensassem que de certa forma ela estava se arriscando mesmo ao se aproximar dos meninos, pois a regra imposta era que elas evitassem o contato para não serem chamadas de “assanhadas”, como se a simples aproximação dos meninos desse a eles o direito de fazer esse tipo de julgamento.

Segundo Andréa Moscardini existia uma “cultura” no CMB de “menina ficar mal-falada” quando era vista conversando com ”mais de três caras” e relata que a Andréa Fanny era o principal alvo de comentários maldosos, talvez porque parecia ser mais velha e tinha

uma aparência física que agradava aos olhos masculinos. Explica que esse comportamento dos meninos era fruto do ciúme que sentiam das meninas e do desejo que tinham de serem por elas reconhecidos não apenas como amigos.

Mas o que levava os meninos a desenvolverem esse sentimento de "ciúme" em relação às meninas, especialmente quando os seus "galanteios" não eram correspondidos como esperavam? Seria a idéia de que as mulheres são seres carentes de proteção e da presença de alguém mais "forte", mais "capaz" de conduzir os seus passos, de dizer-lhes o que devem fazer, como devem agir, onde podem estar, representações que denotam inferioridade física e intelectual das mulheres em relação aos homens e que as colocam "naturalmente" em posição hierárquica inferior, de dominação? Percebe-se que tal comportamento mostra que os homens consideram o corpo das mulheres como um objeto de sua propriedade, exercendo sobre ele não só a violência simbólica, expressa em atitudes de ameaça, perseguição, insinuações veladas, mas a física, como diariamente se vê difundido pelas mídias, em que homens humilham, seqüestram, agridem e matam suas companheiras como se ações dessa natureza fizessem parte do cotidiano dos relacionamentos sociais e fossem aceitos como normais.

Ao produzir e disseminar discursos reforçando representações de papéis e comportamentos femininos segundo um modelo pré-definido como o adequado a meninas e meninos, o que se vê é a ação da linguagem legitimando a existência de uma natureza e de uma hierarquia inerente à espécie humana. Desse modo, valores e tradições praticados por homens e mulheres no cotidiano "recriam incessantemente no social as imagens de um humano assimétrico, cujos corpos, em um esquema binário, traduzem em sexo e sexualidade sua importância no mundo" (DÉPÊCHE, 2008:211), onde o referente masculino prevalece em toda sua plenitude.

Assim, são estabelecidos padrões de comportamentos em função do sexo biológico, espaços diferenciados de circulação dos corpos, atitudes de acolhimento e de reprovação. Enfim reitera-se uma mesma imagem de modo a naturalizá-la na mente do(a) receptor(a) tornando-a familiar e habitual, ratificando-se, deste modo afirmações de desigualdade, de hierarquia produzindo-se um assujeitamento feminino, cujo aprendizado se faz por intermédio das tecnologias de produção dos corpos e dos gêneros.

Apesar de terem sido admitidas no CMB e nos demais CM, o sentimento de rejeição às mulheres no Exército, mesmo que na condição de alunas, foi manifestado em diferentes situações em função de imagens e representações vigentes sobre o "ser mulher" e o poder da virilidade. Durante o período em que estudaram no CMB tiveram que defender o seu espaço

na instituição, reagindo à imagem negativa a que as mulheres geralmente são associadas nas relações entre os sexos, e que as fazem detentoras de "toda determinação que lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade". (BEAUVOIR, 1949:9)

4.2- Preconceito e Discriminação Racial

O Colégio Militar de Brasília enquanto objeto de representação, assumiu significados diferenciados para as pioneiras em função das experiências anteriores de cada uma delas; assim, as filhas de militares não pareciam estranhar o uso de uniforme, conversas sobre situações de trabalho, nível de satisfação pessoal e profissional como militar, circulação em ambientes militares onde a disciplina, a organização e a tradição de usos e costumes típicos da caserna são prioridades.

Para as filhas de civis, a curiosidade em integrar um ambiente diferente das escolas convencionais, marcado por ritos, símbolos, tradições, típicos de um Colégio Militar, parece ter sido a principal motivação para tornarem-se parte do corpo de alunos.

> Meu estímulo na época, eu penso hoje, foi pura vaidade. Eu era uma boa aluna, estudava em escola pública, sempre fui uma das melhores da escola e surgiu uma oportunidade que eu achava que eu iria me destacar [...] Conseguir passar no Colégio Militar [...] Isso olhando hoje, né? [...] Talvez o desfile de 7 de setembro [...] Era a única coisa que eu já tinha visto eram os alunos em desfile, algumas vezes [...] Até ir fazer a prova eu nunca tinha passado pelo colégio, tinha entrado no colégio. (ALESSANDRA)

> Minha madrinha viu no jornal que ia abrir vaga no CM, achei interessante, minha mãe não queria me tirar da escola onde eu estudava [...] Mas eu queria e comecei a estudar, eu fazia a 4ª série para entrar na 5ª [...] Eu não tinha muita expectativa porque eu tinha 10 anos de idade, eu estudava no Sagrado Coração de Maria que fica em frente ao CMB e eu achava bonito os meninos saírem da escola [...] Eu percebi que seria um negócio estranho, exótico, diferente. (BEATRIZ)

> Já estava no meio do ano, na 4ª série, em Agosto. Ela (a amiga) comentou que iria fazer o cursinho. Por iniciativa própria pedi a minha mãe que queria estudar no CMB e que gostaria de fazer o cursinho para fazer a prova. Disse que ia ter mulher pela primeira vez, no final do ano. (KAREN)

A maioria das alunas pioneiras, conforme foi observado em seus depoimentos sentia-se motivada em estudar no CMB; o desinteresse demonstrado por algumas delas em nele permanecer foi o resultado da combinação de alguns fatores de ordem administrativa, pedagógica, disciplinar e, sobretudo, como perceberam e significaram as práticas das normas e regulamentos da instituição, nas atividades escolares, nas relações interpessoais, em que se revelavam situações de disputa de poder não somente em função da existência e disputa de

postos hierárquicos, como também de gênero, sexo e raça. A experiência da aluna Paula Vicente é reveladora com relação a estes aspectos.

Filha de militar do Exército, Paula Vicente relatou em seu depoimento que sempre nutriu o desejo de um dia poder estudar em um Colégio Militar; isto porque o seu pai trabalhou como monitor de alunos do CMB por alguns anos, oportunidade onde ela pode conhecer de maneira informal a rotina do trabalho pedagógico em um ambiente escolar militar. Em 1988, quando foi realizada a primeira seleção para meninas, ela morava em Goiânia; todavia, como o seu pai pleiteava transferência para Brasília, surgiu a oportunidade de ingressar na primeira turma mediante matrícula em caráter excepcional, caso alguma aluna matriculada deixasse o colégio ao longo do ano letivo. Isso de fato aconteceu nos meses de março[149] e julho[150] de 1989; assim, foi possível a homologação de sua matrícula no mês de julho/1989 e freqüência às aulas a partir do início do segundo semestre letivo do mesmo ano.

O fato de ter "entrado pela janela", como afirmavam algumas das pioneiras concursadas indicava certo estranhamento em relação à Paula Vicente, pelo menos foi dessa maneira que ela sentiu, na época. Mesmo que outras alunas tenham entrado excepcionalmente após o seu ingresso e nas séries seguintes em função de um direito previsto no regulamento dos CM, Paula Vicente foi a primeira a viver essa experiência. Além disso, sua presença não passou despercebida aos olhos de alunos e alunas, pois era alta, forte e negra.

Ser negra já era fator de discriminação e razão de abusos, mas ser mulher e negra era um agravante; marcava uma diferença na diferença onde a representação da mulher negra como inferior, desfrutável, sexualizada ao extremo constituía-se um elemento marcante.

Não demorou muito para que fosse hostilizada pelos próprios colegas, em especial os meninos das séries mais avançadas, que faziam piadinhas, atribuíam apelidos depreciativos fazendo referência às suas características físicas, conforme revela em seu depoimento: "[...]Sofri muito mais pelo fato de ser negra do que pelo fato de ser mulher no colégio militar, entendeu? Foi uma coisa que me perseguiu até o terceiro ano[151]."

Não só ela era alvo de piadinhas e comentários maldosos, meninas com características que fugiam ao padrão de normalidade da época se viam envolvidas em chacotas e brincadeiras depreciativas, como era o caso das "gordinhas", das que usavam aparelho

---

[149] No mês de março a aluna concursada Daniela Carpinteiro Carvalho solicitou transferência do CMB. (BI/CMB nº 053, de 20/03/1989, p.343)

[150] No mês de julho a aluna concursada Fernanda da Cunha Silva, solicitou transferência do CMB. (BI/CMB nº 130, de 13/07/1989, p.833)

[151] A aluna faz referência aqui à 3ª série do ensino médio. Isto significa que por todo tempo em que esteve no CMB, ou seja, seis anos e meio, foi alvo de atitudes preconceituosas por ter a tez negra.

ortodôntico, das que tinham uma forma ou corte de cabelo diferente, das que contrariavam o padrão de beleza ditado pela sociedade naquele momento; todavia percebia-se que nos outros casos ser alvo de preconceito poderia ser algo temporário, pois pessoas gordas, quando se sentem incomodadas podem emagrecer, o uso de aparelho ortodôntico é para corrigir alguma deformação da arcada dentária e tem prazo para ser retirado, cabelos crescem, mas a cor da pele acompanha as pessoas ao longo de suas vidas.

Informou ainda que mesmo nos anos seguintes o preconceito racial era freqüente, fazendo referência a uma conversa que havia tido com seu irmão, que era mais jovem que ela e entrou no CMB quando a presença das meninas já atingia quase todas as séries do ensino fundamental e médio.

> [...] Meu irmão até comentou comigo que tinha uma menina negra na sala dele. Ele também era de uma sala mista. Ele entrou no CMB cinco anos depois de mim [...] coitada, a menina era o "Cristo" [...] Levava papelada na cabeça, papel molhado [...] Eu pelo fato de ser grandona, eu peitava [...] não tolerava, independente de ser racismo ou não [...] Tem coisa que você vai tolerando, mas [...] Eu briguei muito no colégio. (PAULA VICENTE)

Interessante notar que o racismo parecia se revelar com as meninas, uma vez que o irmão, também negro, não se queixou deste racismo enraizado, mas claramente revelado no caso das mulheres – como ousaria uma negra estudar/disputar/debater com o referente máximo no CMB: homem/branco/militar? Esta primeira aluna negra reagiu às atitudes preconceituosas a ela dirigidas, como veremos a seguir, mas e quanto às outras que vieram em seguida?

Mesmo a Constituição Federal estabelecendo como crime inafiançável a prática do racismo, o seu cumprimento não se dá de imediato e muitas vezes depende de ações afirmativas daqueles que se sentem vítimas do preconceito racial, de modo que somente nos últimos anos, em virtude de uma ação mais efetiva da justiça com relação a esta questão, temos observado uma maior vigilância com relação a atitudes racistas dentro da escola; todavia isto não significa que as escolas estejam adotando estratégias educativas de combate ao preconceito racial. Exemplo disso é o desinteresse demonstrado pelas instituições escolares em implementar, efetivamente, a lei 10.639/2003 que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

De acordo com esta lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar e principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Após a publicação dessa lei, o primeiro passo de cada estado e de cada município seria regulamentar a sua aplicação, ou seja, definir como e em que áreas do conhecimento seriam oferecidos os conteúdos. Para isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou em 2004 um parecer orientador indicando o caminho a ser seguido pelas redes de ensino públicas e privadas, explicando que a lei não prevê a criação de nova disciplina no currículo, mas insere os conteúdos nas disciplinas do ensino fundamental e médio. Contudo, a abordagem deste tema na escola continua sendo banalizada, sendo lembrado apenas nas festas e datas comemorativas[152].

Segundo Humberto Adami, do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental do Rio de Janeiro, a principal medida para que a lei seja realmente cumprida é o monitoramento da sociedade e principalmente do Movimento Negro. Uma das estratégias de ação seria via representação junto ao Ministério Público em todos os municípios onde a lei não esteja sendo observada para que as escolas expliquem o porquê de ainda não estarem cumprindo o que a norma legal determina[153].

Esta estratégia já está sendo colocada em prática, pois recentemente o Colégio Militar de Brasília apresentou junto ao Ministério Público a sua programação alusiva à lei 10.639/2003, confirmando que a matéria apesar de constar como conteúdo em algumas disciplinas não é abordada segundo uma proposta política de combate ao preconceito racial.

A discussão acerca da discriminação racial no Brasil tem sido um tema recorrente em diversos espaços públicos e que envolve questões polêmicas e complexas por extrapolarem a esfera da subjetividade ou a dimensão comportamental, possuindo raízes ideológicas e históricas que necessariamente devem ser levadas em consideração para que tal fenômeno seja analisado de forma mais abrangente. A escola, por exemplo, mesmo sendo uma instituição muito requerida no combate à discriminação racial, faz parte de um contexto sócio-cultural mais amplo e, por isso, acaba se revelando em um dos espaços de manifestação de práticas discriminatórias e onde essas representações sociais preconceituosas são reproduzidas.

Muito embora não tenha sido possível levantar estatisticamente a incidência de alunos negros no CMB desde a sua implantação, em virtude da raça não ser considerada um dado

---

[152]Site: www.controlesocial.org.br – fazendo Acontecer a Lei 10.639/2003 - visitado em 24/04/2009.
[153] Site: www.controlesocial.org.br – fazendo Acontecer a Lei 10.639/2003 - visitado em 24/04/2009.

identificador relevante no formulário de matrícula dos alunos, pode-se inferir que a presença de alunos do sexo masculino de tez negra era mínima, até 1988, isso se levarmos em conta as estatísticas educacionais que apontam forte exclusão deste segmento do processo educativo. Como medida corretiva, o Estado tem adotado políticas públicas no campo da educação que favorecem a formação escolar dessa população, como é o caso da reserva de cotas para negros nos vestibulares de universidades públicas.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que em 2007, a taxa de freqüência de pessoas de cor negra e parda às instituições de ensino superior não alcançou o patamar que os brancos tinham dez anos antes. A diferença em favor dos brancos, em vez de diminuir, aumentou nesse período: em 1997, era 9,6 pontos percentuais aos 21 anos de idade, enquanto em 2007 essa diferença saltou para 15,8 pontos percentuais[154].

Apesar da discriminação racial incidir sobre homens e mulheres, nas sociedades patriarcais ela assume uma característica diferenciada quando se trata de mulheres, ou seja, os seus efeitos são mais visíveis e continuados, especialmente quando associados às suas condições sócio-econômicas.

No caso de Paula Vicente, tal preconceito era mais freqüente por parte dos meninos "[...] Inclusive eles me xingavam, ficavam falando piadinhas", permitindo fluir o desejo de deixar o colégio, como uma reação de fuga a uma situação indesejável que provocava constrangimento e mal estar.

Por várias vezes Paula Vicente não só pediu ao pai para retirá-la do CMB, como tentou forçar a sua saída usando as próprias normas regimentais da escola[155], forjando uma reprovação na 7ª série do ensino fundamental; mas a atitude assumida pelo pai era sempre de exaltar o nível de formação que ela estava recebendo em um colégio militar, esclarecendo que suas condições sócio-econômicas não permitam arcar com a mensalidade de uma escola com nível de qualidade equivalente; ademais, ela deveria reagir àquela situação de constrangimento.

> Eu tinha tentado sair do colégio pelos meus recursos. E meu recurso qual era? Ser jubilada para sair do colégio. E não deu certo. Então ele (o pai) foi muito objetivo comigo dizendo: "- Você tem que se impor!" Ele colocou isso de tal jeito na minha cabeça que até hoje e não só em relação a racismo, mas em qualquer outro assunto [...] Eu sempre procuro ser a melhor [...] Depois do tranco do meu pai eu resolvi desencanar, pensava: - "Quanto mais eu estudar, mais rápido eu vou sair daqui!" Era minha idéia [...] Se me encherem o saco eu chamo prá brigar lá

[154] Site: www.ibge.gov.br. Indicadores Sociais 2008. Visitado em 15/01/2008.
[155] O Regimento Interno dos CM permite apenas uma reprovação em cada nível escolar, caso contrário o(a) aluno(a) é jubilado (excluído) do Corpo Discente.

> fora [...] Aqui dentro do colégio vai me prejudicar. Aí eu mudei a forma de encarar o problema, entendeu? (PAULA VICENTE)

Como o plano da reprovação não surtiu o efeito desejado, a estratégia encontrada por Paula Vicente para reagir às atitudes preconceituosas de que era alvo foi se impor pela força física, enfrentando seus opositores

> [...] Se é para brigar eu vou brigar lá fora, se é prá bater eu vou bater lá fora[...] Eu tinha que achar uma forma de me proteger, então não precisava partir prá briga com ninguém, xingar e ficar batendo boca. Eu não ia ganhar nada com isso. (PAULA VICENTE)

Chegou, inclusive, a protagonizar um episódio de agressão a um aluno que, segundo ela, era contumaz em fazer piadinhas e brincadeiras de mau gosto.

> Ele não fala comigo até hoje [...] Eu acho que ele sentiu como era "bom" passar vergonha na frente dos outros [...] Por ser homem e apanhar de uma mulher [...] Apanhar de mim [...] Eu entendo ele não ter curado esse lado dele e não querer falar comigo (risos). (PAULA VICENTE)

Percebe-se nesta fala uma total inversão da ordem normativa heterossexual e patriarcal: o menino branco apanha da menina negra. A imposição da força como forma de dominação masculina aqui não tem efeito. Aliás, o efeito é contrário, onde ele percebe as agruras da violência. A atitude afirmativa de resistência desta aluna diante da discriminação a que foi submetida é um exemplo da construção de uma subjetividade não assujeitada às representações sociais da "verdadeira mulher".

A adoção de tal atitude, segundo Paula Vicente não foi suficiente para fazer cessar todas as atitudes e comportamentos pejorativos às suas características raciais, mas reduziu a freqüência como eram evocados, o que não significa que tenha havido mudança na forma como os alunos representavam as pessoas negras, mas uma inibição de atitudes preconceituosas em relação a um sujeito, motivada pelo medo de como a aluna reagiria à "brincadeira".

> Então era assim, eu vi que isso era uma forma de impor respeito, né? Então era a arma que eu tinha na ocasião. Lógico que hoje em dia eu jamais faria isso até porque dá cadeia (risos), mas foi uma forma de defesa que eu usei a meu favor mesmo e usei até o 3º ano (do ensino médio). Se alguém tivesse vontade de me xingar eu peitava e [...] Podia ser quem fosse [...] Mesmo dizendo: "- Meu pai é o coronel fulano de tal", eu dizia: "O teu pai é, mas aqui dentro você é igualzinho a mim, então, se for prá brigar de 'homem prá homem' a gente vai brigar! (PAULA VICENTE)

Para preservar sua dignidade, Paula desenvolveu mecanismos de reação que permitissem a mudança de representações sociais fixas, que povoam o imaginário social, não somente em relação ao papel das mulheres e as suas características intelectuais, mas em relação à desvalorização das pessoas em função do tom de pele. Passou a adotar comportamentos representados como masculinos e que naquele momento eram tomados como referência de força e poder e que se situava em uma posição diametralmente oposta a atitudes

significadas como de pouco valor e que eram associadas às práticas das meninas (ser delicada, pacífica, dócil, frágil). Talvez por essa razão a discriminação racial a meninos de cor negra fosse menos intensa do que em relação às meninas.

> A mulher, na cabeça de algumas pessoas, nunca vai conseguir desempenhar o mesmo papel que o homem. Concordo, entre aspas; acho que em algumas atividades sim, que exija esforço físico, massa muscular mesmo, é impossível você querer ser igual a um homem. É a mesma coisa que mandar um homem ter nenê. Isso é impossível! São diferenças normais; mas intelectualmente eu não vejo que haja barreira nenhuma entre o homem e a mulher, por mais que exista aquele rótulo de que as mulheres são mais prá área social, de que o raciocínio lógico dos homens seja mais desenvolvido do que o das mulheres, de que as mulheres são mais coração... Eu acho que eu nunca fui muito coração. (PAULA VICENTE)

Mesmo reagindo de forma afirmativa contra o preconceito racial que sofria, observa-se no depoimento de Paula Vicente a incorporação naturalizada de algumas representações sociais, como é o caso da "diferença" física entre homens e mulheres. Se as mulheres, assim como os homens, desenvolvem massa muscular, por que seriam mais fraca? Se colocarmos lado a lado um professor em cuja rotina de vida não tenha o hábito de realizar tarefas que exijam força e uma cortadora de cana, quem tem mais massa muscular? Isso é muito diferente da capacidade reprodutiva, biológica.

O desenvolvimento de massa muscular é uma propriedade biológica presente na constituição física dos seres humanos independente do sexo. Se algumas pessoas ou grupos sociais desenvolvem mais ou menos essa propriedade isso se deve mais aos seus hábitos e práticas ligadas a atividades físicas, seja por questões de sobrevivência, seja para responder a um modelo estético, do que a um dado da natureza. Assim, a atribuição exclusiva de força física ao sexo masculino é um construto representacional de gênero instituído pela cultura. É o efeito da performatividade sobre os corpos sexuados marcados pelas práticas discursivas que efetuam ou produzem aquilo que eles nomeiam. (BUTLER, 2001:167)

Se a postura de confronto adotada por Paula Vicente não foi suficiente para extinguir o tratamento preconceituoso de que era alvo, pelo menos reduziu seus efeitos

> Eu era muito bruta! Até hoje sou muito bruta sim, mas aí é que está, essa brutalidade de certa forma me ajudou a conquistar um certo espaço. Eu tive no colégio duas fases. Até eu brigar com o menino, eu era tratada de uma forma. Depois que briguei com ele, não vou dizer que zerou, mas muita gente que poderia me colocar apelido, brincar, fazer chacota, pensava duas vezes [...] Mas pensava mesmo! Porque aí eu vi que aquilo era uma certa forma de exercer poder em cima das pessoas. E eu falava: "-Se você encher o saco eu vou te bater, mas vou bater mesmo!". Eu não tinha medo de falar. (PAULA VICENTE)

Paula Vicente demonstra ter clareza da percepção do exercício do poder pela violência material que "[...] age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades" (FOUCAULT, 1995: 243), passando a usá-lo em seu favor.

Como era de se esperar em uma sociedade que se formou ancorada no patriarcado, o jeito de ser de Paula, diferente do modelo de feminilidade concebido como normal, chamou a atenção de seus pais que se esforçavam em usar tecnologias de gênero que pudessem conformar o comportamento da filha ao padrão normatizado pelo social:

> Ser assim delicadinha, menininha eu nunca fui, tanto que isso forçou meu pai a me colocar num curso de manequim. Meu pai falou: - Filha, você tem que aprender a sentar, tem que aprender a cruzar as pernas, tem que usar saia[...]

Havia ainda a preocupação se o jeito de ser de Paula produziria algum efeito à sua sexualidade, por contrariar a relação sexo/gênero em que papéis representados como femininos ou masculinos se inscreveriam diretamente à conformação biológica dos sujeitos de forma natural e fixa, especialmente pela maneira como ela se posicionava diante de alguns atributos de vaidade tão recorrente nas mídias e que acabam fazendo parte do comportamento de algumas mulheres.

> - Eu nunca vou ser igual a você! Que fica fazendo mil escovas por dia..." Porque ela (a mãe) é 'a escovada', né? Eu dizia: "- Mãe, eu marcho, meu pé é feio, eu calço 39, sou grande e não tem como!" Minha mãe queria que eu fosse mais bonequinha!" Mas eu não era desleixada, sempre estava com as unhas pintadas nas cores que eram permitidas, usava batom, meu coque era sempre bem feito... Então, eu tinha o meu lado feminino, sim. Mas eu tinha esse lado masculino de brigar. A briga sempre foi nesse sentido. Eu me sentia alta, forte prá bater em alguém, então eu batia mesmo! Eu só usava esse meu lado masculino nessas horas (risos). (PAULA VICENTE)

Mais uma vez Paula Vicente reage a modelos de feminilidade impostos às mulheres como parte de sua natureza. Ela confronta a normatização física de um corpo de mulher padrão criando uma subjetividade autônoma.

Mesmo reconhecendo que ter estudado no CMB foi positivo para sua formação pessoal e profissional, apesar de na época criticar práticas que julgava exageradas em relação às exigências disciplinares, especialmente quanto às normas hierárquicas, aos treinamentos cívico-militares, às exigências pedagógicas, as experiências que envolveram situações de discriminação e preconceito racial deixaram marcas significativas na formação da sua subjetividade interferindo na sua maneira de ver e estar no mundo e no modo de relacionar-se com outros indivíduos.

> Experiência ruim no CMB? Ah, os apelidinhos. Tanto que eu não falo com algumas pessoas até hoje! Por exemplo, todo mundo tem Orkut, pergunta se eu estou no Orkut da comunidade de ex-alunos do colégio de 1996 ou 1995, ou do colégio militar? Não. Houve a festa da turma e eu não fui [...] Eu não preciso me encontrar com esse povo, eu não preciso que eles façam mil perguntas para mim sobre o que eu faço da vida [...] Eu não preciso dessa falsidade de "-Como você está linda!" ou de "-Como você é estranha ou de como emagreceu!" Isso é demais para minha cabeça, ainda [...] Tem 10 anos, mas foi o que me traumatizou. Mas fora isso, vamos dizer que eu estou em processo de superar essa fase [...] No fundo, no fundo, eu ainda tenho esse receio de chegar num lugar e ouvir aquele gritinho, de apelidinho [...] E eu não sei qual seria a minha reação, hoje. (PAULA VICENTE)

4.3- As Monitoras

Em 1988, ao ser designado pelo Ministro do Exército para comandar o Colégio Militar de Brasília, o General Cordeiro foi surpreendido com a notícia de que em 1989 o corpo discente dos colégios militares seria formado, também, por meninas e que o CMB receberia o maior efetivo – 50 alunas.

Para ele, comandar um colégio militar já era novidade, haja vista tratar-se de uma experiência inédita enquanto militar do Exército, e a composição do corpo discente – meninas e meninos – era algo totalmente estranho a ele, que nunca havia estudado em escola onde houvesse co-educação dos sexos e nem tampouco comandado instituições com tal composição, pois até então o Exército não permitia o acesso de mulheres em seus quadros.

Após o susto inicial, conforme expôs em seu depoimento, passou a considerar a experiência como um desafio, especialmente porque não só ele, mas os militares, de uma maneira geral, não estavam acostumados a lidar com meninas. Era, portanto, um fato incomum na história do Exército Brasileiro.

Apesar da DEPA não ter feito alterações significativas nas normas disciplinares e curriculares dos colégios militares, pretendendo com isso não estabelecer diferença de tratamento em função do sexo dos alunos, os militares eram unânimes em achar que na prática, enfrentariam dificuldades pela falta de familiaridade que tinham na forma de relacionarem-se com meninas. Para eles havia especificidades femininas, presentes no imaginário social, que produzem representações do feminino e do masculino marcadas por diferenças, hierarquizações e predomínio de um sexo sobre o outro, especialmente em questões ligadas à força física, emoções, inteligência, formas de relacionamento.

O levantamento de possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas no trato com as meninas tornou inevitável a admissão de mulheres para assumir funções de monitoras das alunas. Inicialmente cogitou-se a contratação de servidoras civis para atender essa função, todavia, dado o caráter preparatório dos CM e o estabelecimento de igualdade regimental para ambos os sexos, a solução encontrada foi a solicitação de apoio da Polícia Militar do Distrito Federal que recentemente havia incluído policiais femininas em seu quadro profissional.

> Aí eu fiz contato com o Cmt da PM do DF e ele me cedeu uma tenente que se não me engano o nome dela é Soraia e uma sargento, cujo nome, eu acho que é Dinalva... Elas me ajudaram muito, de maneira que tivemos que fazer também adaptações em banheiros, nas alas em que elas iriam ter aulas, chamada companhia. Tivemos que adaptar, colocar alguns banheiros femininos, com alguns requintes, né? Porque tem diferenças mesmo entre banheiros femininos

> e masculinos, então tivemos que modificar também na educação física, onde fizemos algumas adaptações. (GEN CORDEIRO)

Percebe-se pela fala do General Cordeiro que a preocupação com a presença de meninas nos CM se estendeu a outras áreas, envolvendo as dependências físicas, aulas de educação física, padronização de uniforme, como também a instituição de regras que até então não eram necessárias, como uso de maquiagem, esmalte, brincos, apresentação dos cabelos, adaptação de sapatos etc.

Para a Tenente Soraia, ser a primeira monitora das alunas pioneiras foi uma experiência inédita, pois até então não tinha realizado nenhum trabalho dessa natureza, aliás, ela jamais havia entrado no Colégio Militar de Brasília, ou seja, o seu espaço físico, a sua estrutura e funcionamento eram uma novidade para ela.

Segundo informou em seu depoimento, havia entrado na Polícia Militar do Distrito Federal por concurso público realizado em 1983, como soldado; depois, após ter sido aprovada em um concurso interno ascendeu ao posto de Cabo e em seguida fez a academia de oficiais em Minas Gerais. Assim como as meninas, havia sido pioneira na Polícia Militar do Distrito Federal.

Ao ser designada para desempenhar função de monitora no CMB, segundo afirma em seu depoimento, tinha como preocupação dosar as instruções militares de modo que as meninas pudessem se sentir à vontade, procurando com isso minimizar o impacto que certamente elas sentiriam em estudar em uma escola com características pouco usuais às escolas da rede pública e privada do Distrito Federal.

> [...] Elas estavam em uma situação que não era nem militares nem totalmente civis, porque o colégio era militar, mas elas eram meninas, então o grande encanto ali era ensinar a elas o que é o padrão de vida militar sem que elas perdessem a infância, a pré-adolescência e a adolescência. Então a minha responsabilidade entendo que foi muito grande. Eu aprendi demais com aquelas meninas, lidando com elas, ensinando a marchar, ensinando a prender o cabelo, como usar uma boina , porque elas eram crianças ainda, com 10, 11 anos então, tudo aquilo a gente abordava [...] E eu lembrei da minha formação quando eu entrei na Polícia, tinha uma tenente de São Paulo, uma senhora, que ela nos ensinava tudo. Detalhes que mesmo que a gente tivesse aprendido em casa, mas ela trazia aquilo ali e adaptava ao militarismo [...] Às vezes a gente resistia, como também as meninas resistiam [...] Queriam andar sem boina, mas com jeitinho a gente ia levando. (TEN SORAIA)

A maneira como a Tenente Soraia percebia as meninas, a partir de sua própria experiência, constituiu-se em um elemento de aproximação monitora x alunas nos dois anos e meio em que as instruiu. De certa maneira ela percebia no comportamento das alunas e no processo de adaptação delas às orientações do Colégio, um pouco do que havia vivido enquanto aluna de uma Academia Militar, identificando aquilo que havia sido importante para ela, de modo a proporcionar às meninas experiências semelhantes. Tais experiências

mostraram-se igualmente significativas às alunas pioneiras.

> As monitoras eram o ombro da gente [...] Elas transmitiam esse apoio que a gente precisava [...] Criou-se realmente um vínculo ali, tanto que quando ela foi embora (Tenente Soraia) foi uma choradeira [...] Tudo que a gente perguntava para ela, ela respondia. Ela destacava sempre que devíamos representar bem a primeira turma de meninas. (KELEN)

> A Tenente Soraia era uma pessoa que nos dava muito apoio. Ela era fantástica [...] Uma pessoa de outro mundo [...] Uma pessoa que pegava na nossa mão mesmo e nos ensinava tudo [...] Nos dava instruções, falava sobre a vida, sobre a vida militar [...] Era uma coisa muito gostosa. Todo o tempo em que ela esteve conosco foi um tempo extremamente agradável. Ela toda vez que ia fazer o ICM (Instrução Cívico Militar), sempre juntava toda a Companhia e levava a gente para o auditório e começava a falar que nós éramos meninas, não podíamos andar desleixadas, a roupa tinha que estar passada, sapatos brilhando, como tinha que ser o coque [...] Ela nos orientava a embrulhar o absorvente antes de jogar [...] Eu menstruei aos 13 anos, mas muitas meninas já tinham [...] Ela fazia essa parte mais feminina [...] Teve uma época em que as meninas começaram a usar maquiagem [...] Aí ela começou a falar que a gente não podia usar maquiagem muito forte, porque ficava vulgar, que era mais adequado uma maquiagem assim [...] Assado [...] Dizia como nós deveríamos nos portar com os rapazes no colégio [...] A gente não podia sentar de qualquer jeito [...] Coisas básicas [...] Ela não deixava passar nada [...] E ela nunca foi como os outros, ela sempre foi carinhosa. (FERNANDA)

O fato da Tenente Soraia ter sido a primeira monitora do grupamento feminino do Colégio Militar foi importante para introduzir novas formas de representação do feminino em uma instituição marcada pelo sexismo. Isto porque em todo momento reiterava às meninas a importância delas se destacarem em todas as atividades curriculares e extracurriculares, chamando-lhes a atenção para o fato de que dependia delas a continuidade da política de inclusão de meninas no Sistema Colégio Militar do Brasil. Por essa razão, teriam que se esforçar para não deixar fluir entre professores, dirigentes, monitores e alunos práticas discursivas que colocassem em dúvida as suas capacidades físicas, cognitivas e o seu comportamento moral.

> [...] Nós contamos com a ajuda da Tenente Soraia, na época acho que era Aspirante Soraia e da sargento Dinalva [...] E, que sempre colocavam para gente a questão da importância [...] Do marco de nós termos entrado lá. Elas colocavam prá gente a questão de postura, que a gente não podia deixar dar errado, sabe? A gente queria fazer uma coisa bonita para que não parecesse que a atitude de introduzirem meninas no CM fosse uma coisa ruim. Então elas eram pessoas de muito brio e nesse sentido foram bastante acolhedoras e nos ajudaram bastante, no caso delas [...] E os outros também, os monitores. (ALINE)

> A orientação era prá gente não andar muito sozinha pelos corredores, para a gente se valorizar, porque a gente era uma elite [...] Ela foi a referência feminina para a gente [...] A presença dela foi importante, era o nosso apoio dentro do colégio [...] Como eram só meninos a preocupação era deles ficarem mexendo com a gente [...] Mas eles ficavam mais olhando [...] A gente sempre andava em grupinhos, de duas, três. (CRISTIANE)

> Ela dizia prá gente ser o mais discreta possível, evitar contato físico com os alunos lá dentro para que ninguém falasse da gente, para não inventarem histórias, porque inventavam histórias [...] Eu não sei até que ponto inventavam também [...] Aí falavam que fulana estava beijando num sei quem, não sei aonde, sabe? Teve uma ocasião em que a gente estava no auditório e acabou a luz [...] E aí inventaram histórias de que fulana tava [...] E geralmente eram essas mais velhas. Aí a Tenente Soraia chamava essas mais velhas para conversar, sabe? Tinha essa diferenciação até para não contaminar as mais novas, que estavam sempre nesses boatos. Porque tem uma diferença entre uma menina de 12 anos e uma menina de 14 anos, então a Tenente Soraia procurava orientar essas mais velhas de forma diferente. (AMANDA)

Todo o cuidado que a Tenente Soraia dispensava às alunas deixava transparecer uma preocupação em não permitir que as meninas correspondessem ao possível fracasso ou inadaptação ao modelo curricular e disciplinar do CMB que era esperado delas em uma instituição masculina e conservadora. Para isso investia na elevação da auto-estima atribuindo importância ao fato de estarem sendo protagonistas de um acontecimento que ficaria marcado na história. Apesar de não terem familiaridade com a rotina de um CM, elas deveriam se esforçar e apresentar resultados satisfatórios. Esta preocupação revela a presença de um discurso não declarado pautado na desconfiança acerca das capacidades das meninas em corresponder aos objetivos e finalidades da instituição.

As orientações para que as meninas não andassem sozinhas, ser o mais discreta possível, evitar contato físico para não ser alvo de comentários, mais uma vez revela a presença de representações sociais que deprecia e desqualifica o "ser mulher", que pode ser assediada, agredida, como se fosse "natural" aos homens assumir a posição de ataque à presa e investir sobre ela ao menor sinal de aproximação. Neste tipo de relação, cabe às mulheres se protegerem da violência, mantendo-se distantes do perigo.

Os resultados alcançados pelas alunas pioneiras, seja nas atividades cívico militares, seja no desempenho escolar, desde o primeiro ano de sua inclusão, pode ter contribuído como elemento moderador da ocorrência de comentários que pudessem por em dúvida as suas capacidades físicas e cognitivas. A maneira como se comportavam nas instruções de Ordem Unida, nas formaturas semanais, nas solenidades cívicas e, em especial nos desfiles de 7 de Setembro indicava não haver motivos para que a política de inclusão de meninas nos colégios militares fosse interrompida. Tal experiência provavelmente deva ter corroborado para que o Exército revisse a sua posição de introduzir mulheres em seus quadros profissionais, fato este que veio a acontecer no ano de 1992, sendo permitido às mulheres prestar concurso para o Quadro Complementar de Oficiais – QCO, criado em 1988 (só para homens), para o desempenho de funções técnicas e pedagógicas, em igualdade de condições com candidatos do sexo masculino.

Um dado revelador sobre a maneira como as meninas transitaram nesse universo escolar específico que é um Colégio Militar: das 10 (dez) alunas pioneiras que foram entrevistadas e que permaneceram no CMB no período de 1989 a 1995, 9 (nove) apresentaram aproveitamento escolar no ensino fundamental entre 8(oito) e 10; 1(uma) entre 7 (sete) e 7,9 (sete vírgula nove). No ensino médio 9(nove) apresentaram aproveitamento escolar entre 8 (oito) e 10 (dez) e 1(uma) entre 6 (seis) e 6,9 (seis virgula nove). O mesmo

fenômeno ocorre com relação à avaliação disciplinar, em que 9 (nove) alunas apresentaram grau de comportamento entre 8 (oito) e 10 (dez) e apenas 1 (uma) entre 7 (sete vírgula nove) e 7,9 (sete vírgula nove) no ensino fundamental. No ensino médio 8 (oito) tiveram grau entre 8 (oito) e 10 (dez), 1 (uma) entre 7 (sete) e 7,9 (sete vírgula nove) e 1 (uma) abaixo de 5(cinco). Esses indicadores de comportamento mostram que as meninas não apresentaram dificuldades em se adaptar ao sistema disciplinar dos CM, o que não significa que elas não tenham resistido às normas impostas pelo regulamento escolar, cometendo inclusive transgressões, como expressam alguns depoimentos, referindo-se à ação de cabular aulas, por exemplo. Nas transgressões deste tipo não há, aparentemente, diferença de gênero.

> [...] Eu matava aula prá vir embora para casa, as aulas de educação física. (LUDMILA)
>
> [...] Eu matava aula, dentro do colégio mesmo [...] Matava no banheiro [...] o monitor não podia entrar lá [...] nunca fui pega. (BEATRIZ)
>
> [...] Fui pega várias vezes [...] A gente ia pro PC, levava advertência [...] Cheguei a levar Estudos Obrigatórios [...] Poucos [...] Mas cheguei a levar sim. (ALINE)
>
> [...] Nossa! Tinha meninas que subiam no telhado do colégio, na caixa d'água. Quando queriam matar aula elas aprontavam. Algumas pulavam o muro do colégio, iam pro parque da cidade [...] Elas viviam pegando estudo obrigatório. (CAROLINA TÁVORA)

Fugindo do colégio para ir ao shopping ou ao clube:

> [...] Pulamos várias vezes!(a cerca do colégio). Os meninos iam pular e a gente pulava junto "-Prá onde vocês vão?" "-Vamos pro Conjunto Nacional." "-Vamos junto"! E todo mundo pulando cerca, uniformizados, e saia enganchando na [...] E o soldado vinha correndo prá [...] Por isso que [...] Lá no colégio tinha época de usar calça, né? Mas eu sempre usei calça independente de ser época ou não porque era sempre mais fácil para correr, pular cerca [...] Ás vezes éramos identificados, mais ai, levávamos retirada de novo, estudo obrigatório de novo [...] A gente fazia quando sabia que podia fazer [...] Juntava meninas e meninos, não tinha preconceito. Uma vez eu sequestrei as meninas num dia de ensaio de 7 de setembro. Parei o carro do lado do batalhão, ai elas fugiram, entraram e a gente foi todo mundo pro clube [...] (ANDRÉA MOSCARDINI)
>
> [...] Eu fugi várias vezes (risos) [...] Várias vezes [...] Pulava a cerca [...] Mas nunca fiquei pendurada na cerca [...] Mas a maior emoção da minha vida foi um dia em que um grupo de meninas e de meninos, um grupo grande [...] Aí quando deu o "-Já!", que foi todo mundo correndo eu lembro que quando mais a gente chegava perto da cerca, mais a gente ria e o medo de não conseguir pular a cerca, mas no final deu tudo certo [...] (ALINE)
>
> [...] Já pulei o muro do colégio, muro não, grade [...] Nas Olimpíadas [...] Lá atrás [...] Nas Olimpíadas fica todo mundo meio que disfarçado [...] Os soldados que ficavam cuidando, geralmente ficavam lá do outro lado, ai lá atrás era mais fácil porque tinha um matagal. Agora não tem mais. Eu não pulava pra ir pro shopping, porque morava na 113 norte ai não dava prá ir [...] O que o pessoal fazia [...] Libert Mall, Conjunto Nacional [...] A gente ia pro estádio! Ficava batendo papo lá até dar o horário,depois voltava prá cá! Qual era a diferença de bater papo lá ou aqui? Até agora eu não sei (risos) [...] Mas prá gente era o máximo. O mais legal era pular o muro do colégio,né? Dar o jumping. (PAULA VICENTE)

Ou namorando:

> No colégio, a gente não podia nem pegar na mão, nem beijar, nem abraçar [...] Nada disso [...] Mas a gente fazia, né? [...] Tinha umas escadinhas, uns bambuzais lá prá fora, no pátio [...] (risos) A gente não fazia nada de errado, nada assim de [...] Excessivo [...] Mas dava uns beijinhos, uns abracinhos [...] Mas nada como algo que virasse um atentado violento ao pudor

> [...] Nada disso. Eu acredito que todos os namoros que existiam ali dentro acontecia da mesma forma, porque a gente se encontrava nos mesmos pontos (risos). (KELEN)
>
> [...] Era proibido namorar, mas sempre dava um jeitinho (risos) [...]A escola era grande, né? Sempre tinha no horário, no meio da aula a gente se encontrava [...] Antes da escola, depois da escola. (ALINE)
>
> O namoro era uma coisa mais escondida [...] Quando eu estava na 7ª série eu tive um namoradinho, mas era proibido [...] Eu conversava [...] Um beijinho ou outro, mas rapidinho [...] A gente sempre ouvia histórias: -Alguém foi pega não sei onde, fazendo não sei o quê [...] Algumas dessas histórias era verdade, outras não. (FERNANDA)

Quanto ao desempenho escolar, ao final do ano de 1989, existiam matriculados no CMB, na 5ª série/EF, 266 alunos, destes, 49 eram meninas e 217 eram meninos. O desempenho mais alto nessa série coube a uma menina, que repetiu o feito em todas as séries do ensino fundamental e médio, sendo promovida, ao final do 2º ano do ensino médio a Coronel-Aluna[156], a primeira dentro de uma série que se estendeu de 1995 a 2008, exceto os anos de 1997 e 2007. Entre os 10 alunos melhor classificados em 1989, figuravam 5 meninas; entre os 30 alunos melhor classificados, figuravam 10 meninas. Entre os 27 alunos reprovados naquele ano, não havia nenhuma menina.

A projeção intelectual das meninas continuou se manifestando nos anos seguintes, a exemplo dos resultados apresentados pelas alunas pioneiras nos sete anos em que estiveram no CMB. Em 1995, ano de formatura do ensino médio das alunas pioneiras, o quadro de resultados foi o seguinte:

Tabela 27 – Classificação final de alunos do ensino fundamental e médio do CMB no ano de 1995, com destaque para o desempenho das meninas

Série	Total	Homem	Mulher	Classificação de meninas			Alunas entre os	
				1º lugar	2º lugar	3º lugar	10 melhores	30 melhores
5ª	225	127	98	-	1	-	07	20
6ª	366	200	166	1	1	-	07	14
7ª	631	357	274	1	1	1	06	17
8ª	657	378	279	-	-	-	04	10
1º	633	372	261	-	1	1	05	15
2º	539	335	195	1	1	1	05	11
3º	214	131	83	1	1	1	05	12
Total	**3256**	**1900**	**1356**	**4**	**6**	**4**	**39**	**99**

Fonte: Aditivo ao Boletim Interno nº 031, de 13 de fevereiro de 1996;p.001- Resultado Final da 5ª , 6ª, 7ª e 8ª Série do 1º grau e 1º, 2º e 3º ano do 2º grau – Aprovação e promoção de alunos ao final de 1995.

[156] A aluna Pioneira Rosilene Queiroz Mariano apresentou as seguintes médias finais em cada ano do ensino fundamental e médio cursado no CMB: 5ª série/EF: 9,48; 6ª série/EF: 9,53; 7ª série/EF: 9,83; 8ª série/EF: 9,73; 1º ano/EM: 9,48; 2º ano/EM: 9,50; 3º ano/EM: 9,46. Em virtude do seu excepcional aproveitamento escolar, recebeu o Prêmio Tomaz Coelho, concedido a alunos e alunas que satisfaçam as seguintes condições: a) ter cursado todas as séries do CMB e classificado em 1º lugar, pelo desempenho intelectual, em todas as séries; b) ter obtido o maior grau de promoção em todas as séries; c) ter sido aprovado com grau mínimo 9 (nove) em 50% ou mais das matérias e não ter grau de aprovação inferior a 7 (sete) nas demais, tudo relativo à série. Em trinta anos de funcionamento do CMB (1978-2008) somente três alunos receberam esse prêmio e têm seus nomes imortalizados no *Panteon* do colégio. Entre esses três nomes está o da aluna pioneira Rosilene Queiroz Mariano.

Em 1995, apesar do efetivo feminino corresponder a 41,6% do total de alunos matriculados, os resultados das meninas foram bastante significativos, destacando-se em todas as séries com uma representatividade maior que a dos meninos, desmistificando a idéia de que elas teriam dificuldades de se adaptar ao currículo rigoroso desenvolvido nos colégios militares, com predominância para as disciplinas onde são exigidas habilidades de cálculo e lógica matemática. Com exceção da 8ª série/EM, nas demais há pelo menos uma menina ocupando umas das três primeiras colocações de melhor desempenho da série. Destaque especial deve ser dado à 7ª série/EF e 2º e 3º ano/EM, onde os três primeiros lugares são ocupados por meninas e a hegemonia delas entre os 30 melhores classificados na 5ª série/EF.

Os resultados alcançados pelas meninas no período de 1989-1995 e que continuam sendo significativos até os dias atuais contrariam a idéia de que a inteligência geral de homens (capacidade para resolver problemas) seja superior a das mulheres. Mesmo as diferenças que eram encontradas com relação às habilidades específicas vêm sofrendo significativa redução, fato este que demonstra que tais diferenças não encontram respaldo na biologia, ou seja, na constituição diferenciada da capacidade cognitiva entre homens e mulheres definida *a priori*, mas é o resultado de fatores culturais. (ANDRÉS-PUEYO & ZARO, 1998)

A partir do momento em que mulheres passam a ter maior visibilidade nos espaços públicos e acesso à educação escolarizada, potenciais antes "adormecidos" são despertados e elas são levadas a desempenhar tarefas diversificadas em igualdade de condições com os homens.

As orientações das monitoras, em especial da Tenente Soraia, produziram um efeito psicológico positivo ao reforçar a necessidade das meninas, já nos primeiros anos, conquistarem o seu espaço enquanto alunas do CMB, procurando expandi-lo o mais rápido possível como uma estratégia de oposição a possíveis manifestações de estereótipos que desvalorizassem as habilidades intelectuais, físicas e emocionais das mulheres. Para isso, o primeiro passo seria a adaptação ao regime disciplinar contestando-o naquilo que não atendesse às diferenças de gênero e às especificidades do feminino que marcavam as suas subjetividades.

Ao serem mergulhadas em uma cultura institucional sexista era de se esperar negociações que as levassem a construir, reformular ou reforçar significados tanto sobre suas identidades sociais e sexuais como a forma de interpretar os eventos do cotidiano escolar. Isso ocorreu em diversas situações, como por exemplo quando sugeriram a alteração do uniforme de educação física, do modelo do sapato para uso diário, do cumprimento da saia-calça (até o

joelho e não abaixo dele), do uso de caças compridas, da liberação do uso do cinto no uniforme de gala, do modelo de cabelo (coque, corte *chanel* ou "rabo de cavalo"), assim como ao reivindicarem participação mais efetiva do grupamento de meninas nos desfiles oficiais portando bandeiras e fuzis, apoio na formação de equipe de futebol feminino, modalidade esportiva que na época era pouco praticada por mulheres e no comando do Batalhão Escolar, função desempenhada até então por um aluno e que a partir de 1995 teve uma aluna pioneira à frente (Coronel-Aluna), posto este conquistado por mérito intelectual e disciplinar.

Com relação ao relacionamento humano, observou-se que com a chegada das meninas a disciplina em sala de aula tornou-se mais suave, fato este atestado pelos professores, monitores e dirigentes:

> [...] O aluno era chamado a atenção como se soldadinho fosse [...] Recebia aquela espinafração por alguma coisa que fazia. Aí, com as meninas isso realmente não houve. Houve até um tratamento muito generoso com relação às meninas. Então, a presença feminina amainou essas diferenças que resultavam em agressividade e pouco respeito à hierarquia. (CEL BARROS)

> Eu acho que até um certo ponto sim. Porque é que nem na vida militar, né? Suaviza mais, porque quem falava umas palavras mais duras, porque tem mulher no meio já não fala muito [...] Havia essa orientação também, para ter cuidado com o que a gente fala, porque agora ia ter menina na escola. (TEN SORAIA)

4.4- A Educação Física

As alunas pioneiras não tinham idéia do rebuliço que provocariam na rotina escolar dos alunos durante as aulas de natação, modalidade obrigatória nos colégios militares, para aqueles(as) que não dominam a técnica de flutuação. Como as aulas de educação física eram realizadas por todos os alunos e alunas de cada série, distribuídos nas diferentes modalidades esportivas, sempre que elas chegavam à piscina para realizarem aulas de natação, os meninos literalmente paravam suas atividades para observá-las tirar o uniforme e ficarem só de maiô. Nos primeiros anos, esse comportamento dos meninos deixavam-nas envergonhadas fazendo-as se sentir pouco à vontade, apesar de reconhecerem que o modelo do maiô era convencional e sem qualquer atrativo que pudesse colocar em destaque seus atributos corporais. Em verdade, não entendiam o porquê da curiosidade dos meninos.

O mesmo acontecia quando elas estavam realizando outras atividades esportivas. Neste caso, o que gerava burburinho era o short escolhido para compor o uniforme de educação física feminino, mais curto e largo do que o usado pelos meninos. Inicialmente, essa

peça do uniforme foi alvo de constrangimentos entre as meninas, pois, dependendo do movimento que faziam com as pernas, permitia a visualização da calcinha, provocando desconforto.

> Havia um short que deixava aparecer a calcinha. O maiô também era horrível, parecia um short [...] Era um modelo fechado [...] Eles fizeram um modelo o mais fechado possível [...] Depois tivemos que usar um short de lycra por baixo do outro short [...] Eu achava horrível isso, por que ter que usar um short debaixo do outro? (perguntava) Mas era porque ele era colado e podia mostrar o corpo [...] Sempre havia essa possibilidade, de que corpos femininos pudessem gerar expectativas. (KAREN)

A escolha do modelo do uniforme considerou, a princípio, o critério de feminilidade em detrimento do conforto, daí a opção por um short mais curto (que deixasse as coxas à mostra) com a costura das pernas arredondadas, afinal de contas a idéia difundida no imaginário social é que pernas de mulheres, ao contrário das dos homens são lisas, sem pêlos, torneadas, enfim bonitas, por isso podem (e devem) ser alvo de exposição; todavia, essa exposição não poderia ser exagerada e nem tampouco ultrapassar os limites do permitido, ou seja, poderia provocar admiração, mas não desejo, afinal o local de exposição era uma escola! Isso explica o acolhimento pelo comando da solicitação feita pelas meninas de mudar o uniforme de educação física permitindo que elas fizessem uso de um short de lycra por baixo do short oficial.

Esta medida, esteticamente falando não foi a mais adequada, pois o ideal seria que fosse feita a substituição do modelo oficial pelo short de lycra, porém havia a preocupação de que tal decisão pudesse provocar nos meninos comportamentos desrespeitosos em relação às meninas. Fazia-se necessária a adoção de medidas que pudessem conter manifestações típicas do comportamento "natural" dos meninos/masculino de apropriação dos corpos das mulheres, primeiro pelo olhar, depois pelo contato físico.

Essa preocupação com o uniforme de educação física revela, na realidade, uma idéia de corpo feminino associado a sexo e sexualidade, sugerindo posse, apropriação, poder; nas práticas cotidianas os meninos menores aprendem com os maiores os significados "naturais" dados ao corpo das mulheres.

Parte-se do princípio, neste caso, que é um comportamento normal dos homens sentirem-se excitados sempre que tiverem no seu campo de visão determinadas partes do corpo feminino, como um instinto incontrolável que pode a qualquer momento aflorar como uma necessidade vital. A única maneira de evitar a manifestação de tal comportamento seria controlando o corpo feminino, ou seja, escondendo-o debaixo de panos, ocultando as suas curvas. Neste caso, o ônus de todo cuidado e responsabilidade recai sobre as mulheres, pois

no imaginário social as mulheres são significadas como as presas e os homens os predadores.

O uso do vestiário pelas meninas, ao final das atividades práticas, era também motivo de agitação. Há quem afirme a ocorrência de situações inusitadas em que alguns meninos chegaram ao ponto de "sondar" as meninas tomando banho.

> No banheiro (vestiário) eles também olhavam [...] Teve vários casos de alunos que foram pegos em cima do vestiário (na parede externa), olhando pela janelinha que ficava em cima do vestiário. Isso aconteceu na 5ª ou 6ª série [...] Ao ponto de terem pintado os vidros de preto para não estimular mais isso. A gente trocava a roupa morrendo de medo (de serem observadas). (KELEN)

A curiosidade dos meninos era tamanha que houve até uma situação envolvendo a comercialização de fotos de meninas em roupas menores e, até mesmo, desnudas:

> Os meninos ficavam curiosos em verem as meninas trocarem de roupa. Tinha umas ondas de vez em quando de algum garoto subir em cima do vestiário para ficar olhando a janelinha, mas o caso mais patente foi o caso da "Bolha", que era uma menina que entrou "pela janela" (sem concurso) na 7ª ou 8ª série, mas não era bem quista, porque sacaneava e aceitou dinheiro de um menino para tirar fotos das meninas no vestiário feminino [...] Mas todo mundo viu que ela estava tirando foto, foram prá cima dela, não sei se a monitora era a Tenente Soraia, mas a monitora foi prá cima dela e conseguiu tirar o filme e ela foi interrogada [...] Não sei o que aconteceu com ela [...] Deve ter sido punida. (ROSANA)

Mas nada provocou mais críticas por parte dos alunos do que os cuidados especiais dados às meninas, dos quais eles foram excluídos, como a adoção de medidas distintivas de tratamento em função do sexo, como por exemplo a colocação de espelho e chuveiro elétrico no vestiário feminino e instalação de cortinas "cor de rosa" nos boxes:

> O nosso (vestiário) tinha cortina nos box e o deles não tinha. O espelho também. Eu lembro que era o espelho e a cortina que eles falavam que era a diferença. (ROSILENE)

> Os meninos ficavam curiosos para ver os nossos vestiários [...] O nosso vestiário era diferente porque tinha uma cortininha rosa [...] O vestiário deles não tinha cortina, na época [...] Nem divisão tinha [...] Então, quando eles souberam que o nosso vestiário tinha divisão de box para box e que tinha cortina, isso era motivo para fofoca geral. (KAREN)

> Nosso banheiro tinha cortinas, ele era mais ajeitadinho, mas os meninos ficaram furiosos quando souberam disso. Tinha cortina, bancada, espelho, uns dois chuveiros quentes [...] Eu achava que aquilo era o mínimo, só que no deles não tinha. Eles tinham curiosidade de ver o banheiro das meninas [...] Eles subiam as paredes para ficar olhando as meninas. (CAROLINA)

O olhar distintivo dirigido a meninos e meninas revela uma forma de pensamento calcada na presença de referenciais de gênero atrelados *à priori* ao sexo biológico que define gostos, comportamentos, estilo de vida, que para algumas das pioneiras não passou despercebido:

> Por que meninas precisam de água morna? Não sei como é que foi esse raciocínio [...] Realmente pareciam achar que as meninas se sentiam mais frágeis. (KAREN)

As representações do "ser mulher" (frágil, zelosa com a aparência, pudica) neste caso, se contrapõe às do "ser homem" (forte, descuidado com a aparência, despudorado) como se essas características físicas e comportamentais fossem dadas naturalmente, quando na

realidade fazem parte de um conjunto de saberes e representações do ser homem e ser mulher construídas histórica e culturalmente.

A desconfiança levantada pela aluna Karen questionando a maneira natural de caracterizar o gosto feminino por água morna, foi motivada pela sua preferência por banho frio não se encaixar ao padrão normativo vigente. O mesmo se aplica ao uso de cortina nos boxes. Por que os homens podem ficar desnudos um na frente do outro em um vestiário e as mulheres não? Quem atribuiu essa vergonha de expor o próprio corpo em locais de convívio de pessoas de um mesmo sexo ou de sexos diferentes, senão a cultura patriarcal que construiu uma memória social instituindo as relações humanas como binárias e hierarquizadas em masculino e feminino?

Os comentários dos alunos, feitos em tom de brincadeira, revelam a forma diferenciada de abordar pessoas que deveriam receber tratamento semelhante e introduzem questionamentos sobre o valor do discurso fundador que institui o binarismo entre os sexos como dado pela natureza.

Dentro do próprio Exército é comum candidatos ao Serviço Militar Obrigatório serem dispensados por não apresentarem um biótipo adequado às atividades castrenses, por serem homens com pouca musculatura, pouco vigor, pouca força física, baixa estatura e peso insuficiente. Isto reforça a idéia de que tais características podem estar presentes tanto em homens como em mulheres. Logo, impedir o acesso de mulheres à profissão militar, incluindo também a área de combate é reconhecer que todas as mulheres apresentam um mesmo tipo físico/intelectual/emocional que as inabilita para a função, ou seja é negar as diversas possibilidades de composição de gêneros que corpos sexuados podem apresentar.

Nas aulas de educação física além da natação outras modalidades de esporte eram ofertadas, dentre elas: vôlei, basquete, handebol, futebol de campo, atletismo, esgrima, futebol de salão e, exceto na modalidade futebol, em todas as outras havia a organização de equipes femininas e masculinas que participavam de eventos esportivos internos (Olimpíada do CMB) e interescolares no Distrito Federal, quando promovidos. Mas houve por parte das meninas iniciativa em quebrar esse estereótipo de gênero em relação ao futebol, reivindicando junto à coordenação da Seção de Educação Física a formação de um time de futebol feminino, mesmo que tivesse a finalidade de mera recreação.

Com relação à abordagem dada às meninas nas aulas de educação física, em virtude do caráter de treinamento atribuído a cada modalidade esportiva, de uma maneira geral não se observava atitudes de proteção ou condescendência, exceto quando alguma aluna declarava-se

impedida de participar das aulas devido a cólicas menstruais, dores de cabeça ou outros sintomas. Diante destas queixas dificilmente professores e monitores assumiam postura impositiva à prática de atividades físicas. Algumas professoras chegavam a argumentar com as alunas sobre a importância da atividade física mesmo quando estas se encontravam em período de ciclo menstrual; todavia, dada a impossibilidade de avaliar o desconforto delas, acabavam cedendo às pressões, na maioria das vezes infundadas, haja vista que muitas usavam dessa condição feminina para não participarem das aulas e de outros eventos cívico-militares como formaturas, ordem unida e desfiles, por exemplo.

> As meninas usavam a desculpa de cólica e dor de cabeça para não fazerem aulas de educação física.Teve uma época que acabaram desconfiando que as meninas estavam usando a menstruação como desculpa para não participar das aulas de educação física, porque algumas chegavam a menstruar até três vezes em um mesmo mês. (risos) (KAREN)

O currículo previa também o Teste de Avaliação Física – TAF, realizado a cada semestre letivo, que resultava em nota da disciplina Educação Física. Nesses testes era avaliado o condicionamento físico dos alunos e alunas, usando critérios diferenciados em relação ao sexo. Para a avaliação das meninas, convencionou-se reduzir em 15% as exigências aplicadas aos testes dos meninos, no que se referia às medidas do salto em altura, salto em distância, flexões etc. Para o segmento feminino, o TAF consistia em provas de corrida (50 metros rasos), natação (50 metros nado crawl), salto em distância, salto em altura e flexões abdominais.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, houve uma reformulação nos princípios norteadores das aulas de Educação Física, que perderam um pouco do seu caráter de treinamento visando o condicionamento físico. Foi nesse período que houve a extinção do TAF e da atribuição de nota de Educação Física compondo o somatório de avaliações de cada série. Teoricamente as aulas passam a ter um caráter mais qualitativo do que quantitativo, contudo, na prática o que se observou foi uma gradativa banalização da educação física como promotora de saúde; isto porque como se aboliu a obrigatoriedade do TAF e da atribuição de nota integrando a avaliação global dos alunos e alunas, houve certo relaxamento por parte dos(as) alunos(as) em cuidar do seu condicionamento físico.

A partir dessa medida legal, tem sido observada uma certa desvalorização da disciplina enquanto conteúdo curricular, que muitas vezes acabava (e ainda acaba) sendo preterida por outras atividades como reposição de aulas, treinamento militar e treinamento da Banda de Música e do coral. Com exceção dos alunos e alunas que integram alguma equipe esportiva que representa o CMB nos eventos locais, regionais e nacionais, os demais já não

recebem o mesmo atendimento de outrora, tendo, inclusive o número de aulas de educação física no ensino médio sofrido redução.

4.5- Menarca – o despertar para a sexualidade

"A natureza favorece o macho", já afirmava Michelet em sua obra *O amor* (1858), dizendo que a "natureza é severa para com a mulher" e que ela "carrega o fardo de uma pesada fatalidade", referindo-se à menstruação e às dores do parto. Assim, os possíveis desconfortos da menstruação e as dores do parto, particulares às mulheres, acabam sendo usados como elementos justificadores da condição inferior das mulheres em relação aos homens, gerando desigualdades entre os sexos (GONÇALVES, 2006:48)

A reiteração desse discurso, que define o ciclo menstrual como uma doença, que provocaria nelas mudanças no humor, na produtividade, na capacidade de reflexão, tão frequentemente usado pela alunas pioneiras para se verem livres de aulas e outras atividades das quais não tinham interesse em participar, serve para fixar as mulheres em uma posição de inferioridade em relação aos homens.

Essa suposta instabilidade orgânica não permite que elas sejam vistas com confiabilidade, dadas as mudanças de humores, habilidades e competências dependendo da variação hormonal a que, segundo se afirma, estão sujeitas periodicamente. Esta maneira de representar as mulheres tende a reforçar a associação dos homens à civilização e das mulheres à natureza, como já fazem os discursos médicos, desde o século XIX, sendo "fonte inestimável para se entender como são construídos os modelos de feminino e masculino, ou moldados os papéis que se esperam que sejam cumpridos, separadamente, por homens e mulheres" (GONÇALVES, 2006:116)

Partindo da compreensão subordinada do papel social feminino, muitos médicos investiram na tarefa de produzir características femininas e masculinas, definindo os homens como seres de ação, de produção, de conquistas e as mulheres como naturalmente passivas, submissas, sensíveis, como se docilidade e subordinação ao sexo oposto fosse um fenômeno fisiológico.

No Brasil, segundo Gonçalves (2006:119), as representações de uma condição feminina, produto do discurso médico, só se afirmou nos últimos anos do século XIX, de

forma bastante semelhante ao observado na Europa e Estados Unidos. Com relação ao fluxo menstrual, a vergonha que cerca a abordagem desse tema tanto por homens quanto por mulheres se prende às representações historicamente construídas sobre seu significado, como por exemplo a idéia de que o sangue menstrual é venenoso e faz mal:

> O lençol, ou pano da camisa que uma vez fosse molhada com sangue menstrual das mulheres, ainda que se lave mil vezes, é tão danoso para curar feridas ou chagas que as fará assanhar e pode matar o doente que com ele se curar ou com seus fios." (FERREIRA, 2002:668)

A desconfiança em relação ao sangue menstrual, tão evidente ainda hoje, se explica pela crença de que até as plantas "tocadas pela mulher 'com fluxo' secariam de imediato, jamais voltando a crescer; os cães que se alimentassem do sangue ficariam danados" (FERREIRA, 2002:668), o mesmo acontecendo com homens caso tivessem relações sexuais com mulheres nesse estado. Quem nunca ouviu falar que mulher menstruada não pode preparar alimentos porque estes desandam?

Mesmo com todas as pesquisas mais recentes que têm contribuído para modificar os significados dados ao ciclo menstrual, ele continua sendo associado à doença, fundando-se hoje na Tensão Pré-Menstrual (TPM), nova forma da famosa "histeria" feminina, atrelando-a definitivamente a seus corpos. Por isso, difunde-se a idéia de que mulheres nessas condições devem ser afastadas do convívio social, devem ser excluídas de seus trabalhos e devem repousar até que se recuperem totalmente.

A recusa em participar das aulas de educação física e outras atividades que desagradavam algumas alunas pioneiras, usando como justificativa questões relacionadas à fisiologia do corpo feminino é um exemplo do assujeitamento aos discursos médicos que tendem a essencializar seus sintomas e efeitos (cólica, dor de cabeça, irritabilidade) à representações sociais associadas a distúrbio patológico, caracterizando o ciclo menstrual como um processo de falência e deterioração periódica do corpo feminino (MARTIN:2006).

> Normalmente quando faziam isso, mandavam as meninas para a enfermaria, mas é possível que tenha acontecido porque nas aulas de natação tinha que usar maiô [...] Então eu acredito que tenha sido usada essa estratégia. Eu não sei te dizer com certeza, mas na natação, que era uma atividade mais trabalhosa. (ALINE)

> Para os militares as mulheres eram um "bicho" [...] Parecia até que eles não foram criados por mães [...] A menstruação para eles era um problema [...] Eles não sabiam lidar muito bem com essa situação na educação física quando as alunas diziam ter cólica [...] Às vezes era comum desculpas para matar aula de educação física. Para matar aula, só fingindo que estava doente. (ANDREA FANNY)

> Eu sentia cólica de passar mal mesmo [...] Mas eu acho que as minhas amigas usavam isso para deixar de fazer alguma coisa [...] Acho que era um artifício. (CRISTIANE)

Cólicas, dores de cabeça e mal estar eram artifícios comumente usados pelas meninas para livrarem-se também das Formaturas Gerais, solenidade cívico/militar de hasteamento do

Pavilhão Nacional realizada uma vez por semana, e até mesmo das aulas curriculares. Estas estratégias, porém, apenas serviam para reproduzir imagens e representações negativas sobre as mulheres, recriando a diferença e reinstituindo gênero. O assujeitamento a discursos sobre a TPM, de fato, ao criar válvulas de escape, acaba por mais uma vez aprisionar as mulheres a seus corpos, dos quais passam a ser reféns.

Mesmo sendo encaminhadas ao serviço médico, não havia nada a fazer, pois sendo os médicos profissionais do sexo masculino, não se arriscavam a mensurar o quanto de dor ou mal-estar as alunas estavam sentindo ao ponto de reencaminhá-las de volta às atividades. O máximo que podiam fazer era administrar algum analgésico e deixá-las em observação até que se sentissem melhor para retornar à sala de aula ou, dependendo do caso, solicitar a presença dos familiares para retirá-las do colégio.

A menstruação sempre foi um argumento muito forte dentro do Exército para justificar a ausência de mulheres nas academias militares. Como lidar com mulheres em pleno ciclo menstrual ou com TPM nas frentes de combate? Assim, o assujeitamento a estes discursos reforçava preconceitos em relação à presença de mulheres em determinados espaços públicos onde a eficiência e o desempenho são imperativos.

Mesmo a monitora das alunas, Tenente Soraia, apesar de reconhecer que em muitos casos havia exagero das meninas quanto às suas reais condições de saúde, sentia-se insegura em assumir atitudes de enfrentamento. Assim, ao invés de atribuir pouca importância às suas queixas, preferia adotar como critério a relação de confiança que estabelecia com o grupo de meninas estimulando-as a agirem com sinceridade quando o assunto versava sobre o seu estado e condições fisiológicas para realizarem as atividades escolares.

> [...] Aí eu, que como sempre tive muito cólica, Eu sabia até onde dava prá fazer e até onde não dava [...] Então [...] É uma situação que não dá para mensurar [...] Quando alguma reclamava eu já observava, quando alguma reclamava sempre ou ela tem um problema e eu vou ter cuidado e já entrava em contato com a mãe ou então estava enrolando [...] Mas mesmo assim não tinha como verificar [...] Mas eu já tinha desenvolvido uma relação de confiança com elas então, eu sentia que elas confiavam em mim. (TEN SORAIA)

Se com a Tenente Soraia as meninas sentiam um certo receio em usar o período menstrual como artifício para cabular aulas ou deixar de participar de outras atividades escolares, o mesmo não ocorria com os monitores do sexo masculino, que só de ouvir as justificativas das meninas para não fazerem atividade física, por exemplo, já enrubesciam e ficavam constrangidos, por tratar-se de um assunto da intimidade das mulheres com o qual não estavam habituados. Influenciados pelos discursos médicos que impõem um regime de verdade acerca do funcionamento do corpo feminino, representando-o segundo padrão

naturalizado, sentiam-se incompetentes para abordar o assunto com a mesma desenvoltura como fazia a Tenente Soraia, até mesmo para debater sobre outras atividades físicas mais apropriadas que as meninas pudessem realizar e que proporcionasse a elas bem-estar físico e mental.

O discurso do "natural" impregnado nos sentidos dados à menstruação se fazia mais evidente na forma de pensar e agir dos monitores, que imediatamente pediam auxílio à seção de saúde como se quisessem se livrar do problema. Para as meninas esse era um espaço onde elas podiam reagir a uma norma imposta pelo colégio, a que meninos e meninas deveriam se sujeitar, onde a diferença entre os sexos era usada como instrumento de poder que facultava a elas o "direito" de escolha em participar ou não de atividades em que fosse exigido esforço físico.

O lado negativo dessa forma de exercício de poder é o reforçamento do discurso da fragilidade, inconstância e debilidade física que o corpo das mulheres inspiram quando comparado ao dos homens, que são representados como mais saudáveis e mais vigorosos, ao mesmo tempo em que são colocados como referência de perfeição. A reiteração sistemática desse discurso estabelece hierarquias entre os sexos, reproduzindo o binário nas estratégias de controle e disciplina em torno de essências biológicas, fixando papéis e instituindo o que é lícito a alguns fazerem e a outros não.

4.6- Gravidez na Escola

> Eu estava na 7ª série, comecei a namorar o meu marido, meu atual marido hoje. Ele era aluno do 1º ano. Aí namoramos muito tempo, uma paixão assim [...] Avassaladora [...] E, no primeiro ano eu engravidei. No início do primeiro ano, nas férias, antes de entrar o 1º ano. Aí escondi a gravidez da minha família, da família dele e do colégio também. (ALESSANDRA)

Com essas palavras a pioneira Alessandra trouxe à memória uma experiência protagonizada por ela e que chocou o colégio, provocando entre as alunas um sentimento de "pesar", "comoção", "susto", "preocupação", afinal de contas era um acontecimento inédito na vida de todas elas e de todos aqueles que naquele momento encontravam-se no CMB.

O fato só veio a público quando a aluna já se encontrava no sexto mês de gestação. O comunicado partiu dos seus pais ao Comando e foi recebido com muita inquietação, pois envolvia o relacionamento entre uma aluna e um aluno do colégio.

Segundo a depoente,

> [...] meu pai comunicou que eu estava grávida e queria saber qual era a posição do colégio e o comandante, não me lembro quem era na época [...] Primeiro disse que eu não podia estudar no colégio porque grávida não pode fazer ordem unida, que não tinha uniforme para grávida, colocou todos os empecilhos, mas meu pai disse a ele que se eu quisesse ficar no colégio eu ficaria porque tinha a lei para me amparar, aí depois que meu pai falou isso ele disse que tudo bem eu poderia [...] Eu interromperia a escola no primeiro ano, ficaria em casa, teria meu filho e voltaria no outro ano, na mesma série. Jamais uma aluna pioneira aceitaria voltar na turma subseqüente [...] Mas eu acho que já estava, eu não me lembro bem, já estava uma coisa meio acertada em casa de que eu não iria continuar, que eu queria sair. (ALESSANDRA)

É desnecessário enfatizar que as duas posições apresentadas pelo Comando eram passíveis de recurso por contrariarem os direitos individuais da aluna. Ela estava sendo alvo, naquele momento, de discriminação, pois não existia qualquer justificativa que pudesse estabelecer relação de gravidez com algum tipo de doença infecto-contagiosa que legitimasse a suspensão da aluna das aulas ou amparasse a sua exclusão. Ademais, questões relacionadas com uniforme e atividades físicas poderiam ser perfeitamente contornadas. O motivo da inquietação do Comando se explicava pela maneira como aquela situação seria recebida pelos escalões superiores e pela comunidade escolar, considerando o sistema de valores da época onde o estado de gravidez de uma jovem deveria acontecer após o casamento e não de forma tão precoce; "a gravidez era um grande problema, uma coisa muito negativa, um erro, um pecado..." (FERNANDA).

Outra preocupação do Comando era com o bem estar da aluna, já que não se tinha idéia de como os colegas reagiriam àquela situação, se adotariam uma postura de acolhimento ou de rejeição. Tratava-se de uma situação nova, inusitada no ambiente escolar e de difícil previsão de seus desdobramentos.

A preocupação era então de como a gravidez de uma aluna adolescente do CMB seria representada por alunos e alunas, professores(as), monitores(as), dirigentes, pais, mães e pela comunidade em geral; em que medida essas representações repercutiriam de forma positiva ou negativa na vida dessa aluna em particular e das alunas, de um modo geral. Como ela lidaria com os discursos que seriam produzidos acerca da sua condição e quais seriam os efeitos desses discursos na construção de sua subjetividade.

Para o corpo diretivo do CMB, manter uma menina grávida em suas dependências significaria reconhecer a falta de vigilância, revelando a sua fragilidade na observância das normas disciplinares, pois mesmo que o ato sexual não tivesse ocorrido nas dependências do colégio o fato da gravidez envolver um casal de alunos da escola levantava dúvidas se estava sendo permitido encontros furtivos em horários em que ambos deveriam estar em sala de aula. Além disso, não fazia parte da política de inclusão de mulheres nos CM considerar a

possibilidade de ocorrência de gravidez, haja vista não ter sido previsto seja naquela época (1989-1995), seja nos dias atuais, vestuário específico para atender a esta situação (como ocorre no caso das mulheres militares dos quadros temporários de sargentos e oficiais e do Quadro Complementar de Oficiais – QCO).

Havia fundamento para tanta preocupação e, provavelmente por reconhecer a existência deles foi que os pais da aluna tomaram a decisão de retirá-la do CMB, como uma forma de poupá-la de comentários e situações que pudessem lhe trazer algum tipo de constrangimento. Isso foi revelado nas falas das depoentes:

> Todo mundo primeiro começou a comentar no colégio que o cara era idiota de assumir porque com certeza o filho era de outro. Depois veio um papo de que não, só pode ser dele mesmo mas, será que vai casar? Será que não vai? Ficava aquele comentário. Primeiro rotulou o menino de besta, por estar assumindo um filho que provavelmente não era dele, porque ela "ficava" com todo mundo. (PAULA VICENTE)
>
> No início pensei que ela não ia ficar no colégio. - Não por ser forçada pelo colégio, mas por vontade própria. Como ficar no colégio grávida! Afinal havia a cultura do colégio, o colégio proibia o namoro e agora, como ia ser? (isso era o que se pensava na época) Era um escândalo no meio militar! Eu achava que ela ia se sentir envergonhada [...] O papel da mulher na sociedade, e infelizmente a gente cresce em uma sociedade, eu não sei se hoje ainda é assim, em que se a mulher engravida fora do casamento ela é uma perversa, uma vagabunda, já o homem, não, ele está ai para isso mesmo, pra fazer mesmo. (CAROLINA)
>
> Eu acredito que ia ser muito difícil para ela ter todo dia que suportar olhares de todas as meninas [...] Dos meninos [...] Comentários depreciativos [...] Hoje isso é encarado com mais naturalidade, mas em 1992, 1993, não. (ALINE)
>
> [...] O colégio não teve respaldo legal para tirar [...] Ah, mas isso foi horrível, foi constrangedor [...] Todo mundo comentava: -Você viu quem tá grávida? E agora, ela não vai sair do colégio? Quer dizer, os próprios alunos estavam exigindo uma postura do colégio. Por isso que eu vivo dizendo que nós vivemos em uma sociedade hipócrita [...] Achavam que aqui (CMB) não é local prá alguém estar grávida [...] Está grávida sai, não precisa estudar [...] Como se atrapalhasse! (PROFª ELIETE)

A gravidez em um ambiente heterossexual, seria um evento normal, mas foi ocasião para simplesmente colocar em questão a moralidade de Alessandra. Se ela esteve com um rapaz, não teria estado com muitos? O que se observa nestas circunstâncias é a repetição de esquemas valorativos estritos: sexualidade apenas no casamento e gravidez uma falha das mulheres.

Sobre este acontecimento, Carolina percebe a aplicação de dois pesos e duas medidas na construção da diferença sexuada: o que é desejável para o masculino (conquistar, possuir, trocar de mulheres) é totalmente condenável para o feminino, mesmo que sua prática sexual tenha sido apenas com um indivíduo.

Mesmo Alessandra se mostrava apreensiva sobre como a sua condição de grávida seria significada no colégio quando afirma "-Pois é, eu não sei[...] Mas eu acho que quando o caso se tornou público eu fiquei envergonhada, assim, eu não quis ficar[...]"

Admitia-se que o assunto gravidez na adolescência já era alvo de debates na década de 1990[157] e que casos de gravidez precoce, para algumas alunas não era novidade:

> [...] Eu pessoalmente não estranhei porque já tinha algumas amigas que já tinham filhos. Estranhei, assim, o fato de ser uma colega do colégio. (PAULA VICENTE)

Entretanto, a reação das colegas não deixou de evidenciar a preocupação de que aquele evento traria grandes mudanças na vida da Alessandra, especialmente em virtude da presença marcante de representações de gênero que atribuem à natureza das mulheres o cuidado com o bebê e a sua criação.

> [...]"-Coitada!". Eu pensei coitada porque eu já tinha um irmão pequeno que tinha nascido naquele ano e meu pai trabalhava de noite e minha mãe trabalhava de noite. Eu não sei se era porque eu já estava cuidando de meu irmão. Ter um nenê pequeno em casa. Eu já imaginava o trabalho que ela ia ter, a dificuldade que ela ia enfrentar. Então eu pensei assim; "-Ah, coitada, vai ter que sair do colégio, vai ter que ter o filho sem saber criar" [...] Eu estava com 17 anos e me achava completamente imatura [...] Achava não, eu era [...] E ela com 15 anos! Uma criança criando outra. (ANDRÉA MOSCARDINI)

> Eu me perguntava: -Como vai ficar a vida dela? Como vai ser o futuro dela? Como ela vai se virar no colégio? Como que ela vai estudar e ser mãe? E os pais dela, o que estão achando? E nessa época eu nem havia dado o meu primeiro beijo! O que é que há! [...] Ela era um pouco mais velha e já devia ter um pouco mais de experiência [...] Acho que a primeira sensação que a gente tem é de se colocar no lugar dela. Eu pensava que se fosse comigo eu não saberia o que fazer. (CAROLINA)

Percebe-se aqui o assujeitamento à representação do cuidado exclusivo da criança pela mãe. Não se cogita em responsabilizar o pai no trato diário do bebê, ou seja, o rapaz não tem seu futuro comprometido.

Para a direção do colégio melhor seria que a família da aluna decidisse pela solicitação de sua transferência, pois tal medida evitaria a difusão de comentários, inclusive sobre a eficácia da vigilância das alunas no interior do colégio:

> [...] Foi um fato novo que causou admiração, curiosidade, fomos obrigados a ver a legislação, como nos conduzir numa situação diferente que se apresentou, inusitada [...] Mas de lá pra cá nós já tivemos várias delas grávidas [...] Os comentários que se ouvia era que felizmente a gravidez não iniciou dentro da escola. A nossa maior preocupação era com isso, tanto é que até hoje nós temos essa vigilância constante de namoro de alunos aqui dentro. Não é permitido que alunos namorem aqui dentro. Tudo isso veio a reboque depois que houve esse primeiro caso de gravidez. Foi um fato novo que nós tivemos que aceitar e nos ajustar a ele e conduzir da melhor forma possível. Hoje as alunas grávidas usam agasalho esportivo e algumas restrições à educação física e ICM, instruções médicas. E hoje tudo já está normatizado numa Nota de Ensino. Mas não tem uniforme. (CEL BANDEIRA)

> [...] Isso ai é um problema comum a qualquer escola, não é privativa de um ou outro colégio, talvez causasse algum espanto "- Até dentro do Colégio Militar?" Mas a gente tendo [...]

---

[157] Dados estatísticos informam que no período de 1993 a 1998 houve aumento de adolescentes entre 10 e 14 anos atendidas pelo Sistema Único de Saúde-SUS na ordem de 31%.(Silva,Gabriela L. et all (2007). Fatores que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência. Em 2007, cerca de 30% dos partos realizados foram de adolescentes. Site: www.seer.ufu.br(nov/2008). No Distrito Federal, dados da Secretaria de Saúde indicam que, em média, 21% das gestações que ocorreram em 1998 e 1999, foram de adolescentes entre 10 e 19 anos. Site: www.ecos.org.br(nov/2008). Pesquisa: Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social: estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. São Paulo, Março, 2004.

> porque ela pode engravidar fora dos muros do colégio, não é verdade? Não precisa ser dentro do colégio [...] Mas sabe que essa preocupação existe até mesmo dentro da Academia West Point? Eu quando estive lá visitando nas alas de cadetes tem os apartamentos [...] Tem uma ala comum onde tinha homens e mulheres, na mesma ala, os apartamentos, evidentemente eram separados. Havia apartamentos só para mulheres e apartamentos só para homens, agora, ás vezes havia namoro de um cadete com uma cadete naquela ala, então me falaram da transferência que faziam. Pegavam ele ou ela e transferiam para uma outra ala. Não deixavam muito próximo não. (GEN CORDEIRO)

Por essa razão é de se imaginar a sensação de alívio quando a notícia do desligamento da aluna, a pedido, foi informada ao mesmo tempo em que medidas de intensificação da vigilância foram implementadas, visando exercer maior controle sobre as alunas, especialmente porque estas eram em menor número, revelando o medo de que elas pudessem ser alvo de algum tipo de assédio ou envolvimento afetivo que pudesse redundar em relacionamentos íntimos, o que poderia passar uma imagem negativa da instituição.

A exortação feita por um comandante do CMB em uma Formatura Geral, segundo conta uma aluna pioneira, mostra a importância do sexo e da sexualidade na delimitação de comportamentos e estabelecimento de espaços sociais onde as meninas poderiam transitar, numa clara exibição de formas de exercício de poder segundo a ótica do masculino, fundadas em dicotomias e polaridades instituidoras de práticas androcêntricas, o masculino figura como o sujeito, agentes de poder e as mulheres objetos de prazer. Algo mais ou menos assim:

> [...] Vocês são mulheres, vocês que se dêem o respeito. Se vocês gostam de ser que nem laranja que a gente chupa e cospe o bagaço, o problema é de vocês, mas aqui dentro eu não admito esse tipo de comportamento[...] (LUCIANA ROCHA)

A repercussão desse discurso foi imediata:

> Ele falou assim, com essas palavras, isso eu não me esqueço [...] Eu me lembro que a gente saiu marchando, acho que a gente estava no 2º ano [...] Quando a gente passou em frente da série que era um ano na nossa frente, eles falavam bem baixinho: - Bagaço, bagaço, bagaço... Ah, mas a gente ficou danada, achava um absurdo ele falar com a gente daquele jeito! Eu não sei porquê, mas ele usou palavras dessa natureza. Ele deu exemplo da laranja, que chupa e joga fora [...] Por isso por algum tempo o pessoal ficou chamando a gente de bagaço. (LUCIANA ROCHA)

O discurso desse comandante reitera a permissividade masculina e dá aos rapazes o tom de desprezo, ironia com que se deve tratar as mulheres que não tem o comportamento esperado: se não é esposa, é prostituta.

Interessante notar que a responsabilidade pela infração das normas disciplinares que ameaçassem tal controle era atribuída ao mau comportamento das alunas, como se coubesse unicamente a elas fazerem-se ser respeitadas.

De certa maneira o modo de representar a sexualidade feminina e masculina esclarece a forma diferenciada como a gravidez da Alessandra foi significada: como um ato de irresponsabilidade dela, de falta de cuidado, ou como conseqüência de um comportamento

inadequado às meninas.

A experiência da ex-aluna Alessandra serviu para desvelar a construção constante de representações de gênero onde papéis masculino e feminino se mostravam bem delimitados com relação à sexualidade ao colocar como o centro de preocupação o destino da menina grávida e dar pouca importância ao rapaz, igualmente responsável pelo seu estado de gestação e que também era aluno do colégio. Indagava-se se ele receberia o mesmo tratamento dado à aluna, afinal "Homem pode né? Sempre pode, desde sempre, né?" (PAULA VICENTE), mas "se a mulher engravida fora do casamento ela é uma perversa, uma vagabunda, já o homem, não, ele está ai para isso mesmo, pra fazer mesmo." (CAROLINA)

> O rapaz não foi convidado a sair [...] Ele continuou [...] Ele não estava "grávido" [...] O caso dela era evidente, o dele não [...] Isso é um absurdo. Eu sempre discordei da atitude. Eu achava injusto o fato dela ser expulsa e não o fato dele não ser [...] O meu foco era nela. É um erro tirar ela, se for tirar ele também, são dois erros [...] Vejo que quem está sendo injustiçada é ela. Eu não queria que nenhum fosse discriminado. (AMANDA)

> Naquela época houve comentários maldosos de meninos e meninas, de que ela era assanhada. Não falavam do rapaz, só dela, pois achavam que a moça é que tem culpa sempre [...] Diziam que ela ia sair do colégio [...] O comentário era mais em torno dela. "Tudo é culpa da mulher" (risos), que absurdo, isso! (PATRÍCIA)

Com relação à postura do Comando do colégio em relação ao aluno, pai da criança, o que se sabe é que seus pais foram chamados ao colégio e orientados a solicitarem sua transferência, especialmente porque os pais da aluna grávida haviam decidido transferi-la para outra escola; todavia não houve aquiescência da família nesse sentido e o aluno permaneceu até a conclusão do ensino médio. Não havia, neste caso, tanta preocupação com a reputação do rapaz, nem com os possíveis constrangimentos de que seria alvo, pois a sua situação era bem mais cômoda, tinha provado sua masculinidade, delimitado seu território, tomado posse de um corpo que lhe pertencia. "Ele continuou com a vida dele normal. Acho que ele continuou no CMB. Todo o ônus do filho ficou por conta dela[...]" (LUCIANA).

A idéia de gravidez na adolescência, em muitas situações, ainda está associada à promiscuidade, prostituição e abandono familiar, gerando ações discriminatórias contra as meninas, até mesmo no ambiente familiar, que em um primeiro momento reage contra a adolescente (PAUCAR, 2003). A responsabilidade pela gravidez é atribuída exclusivamente às adolescentes mulheres e seus pais, por terem falhado na educação de suas filhas que não souberam guardar o seu corpo para aquele (homem) que por direito, mediante casamento, pudesse possuí-lo.

Se dentro do casamento a gravidez é aceita com alegria e satisfação, o mesmo não acontece quando esse estado recai sobre uma jovem solteira. Imediatamente ela é identificada

como uma transgressora da ordem natural da vida em sociedade e acusada de não ter se cuidado, de não ter se preservado, de ter se comportando indevidamente, como uma prostituta. Esta forma de pensar se mostrou tão evidente na época que pelo menos até o quinto mês de gestação os pais da aluna desconheciam o que se passava com a filha. As colegas de turma também só tomaram conhecimento do fato quando souberam que a sua transferência do colégio havia sido solicitada.

> Então ela era uma menina, que de certa forma era muito olhada, muito bonita, não sei como ela está hoje, mas era muito bonita, era um ícone de beleza, um dos padrões de beleza na ocasião, então eu sinto assim, pelo fato dela ter ficado com muitos meninos, com muitos meninos que a gente tinha vontade de ficar também, e de repente não tinha oportunidade ou não tinha "poder" prá tanto [...] então, assim, ela foi muito criticada, principalmente por nós, meninas. (PAULA VICENTE)
>
> Quando a notícia vazou (da gravidez) eu lembro que o clima parecia que havia morrido alguém [...] Muitos comentários foram feitos. Ela era do grupo das menininhas que se achavam "gostosinhas", tinha muitas panelinhas. Os outros grupos tinham muita rixa com o grupo dela [...] Eu creio que houve pressão para que ela se retirasse do colégio. E o discurso que se ouvia da monitoria era que foi melhor assim, até para preservá-la, porque os meninos iam ficar de chacota. (KELEN)
>
> Eu acho que com a gente não ia mudar muito não. Mas acho que ela ia ter uma certa dificuldade sim. Entre as meninas, eu acho que ela ia encontrar umas duas ou três assim [...] Que iam olhar meio de "rabo de olho" [...] Entre os meninos, a imagem já não era boa, porque como eu falei eles sempre tiveram esse [...] "- Ficou com um cara [...] Ficou com um outro depois, vai todo mundo pegar porque é fácil [...]". Então eu acho que isso ia ser muito difícil para ela. Acho que ela ia encontrar uma resistência. Entre os professores [...] Não sei [...] Porque eles não falavam sobre o assunto, eles simplesmente fingiram que não estava acontecendo. (ANDRÉA MOSCARDINI)

A própria aluna reconheceu que seria alvo de muitas críticas para as quais não se sentia preparada, tanto que mesmo depois de ter deixado colégio, parou de estudar até que o bebê nascesse.

> Sei que fui discriminada [...] Mas não senti isso, não esperei para ver. Não sei o que foi falado depois disso [...] Eu sei que muitas mães ficaram sabendo, mães de alunas mais novas ficaram sabendo. Eu tenho uma grande amiga minha que era três anos mais nova que eu e ela lembra que a mãe dela teve uma conversa com ela por minha causa. Não sei como ela ficou sabendo, se foi em uma reunião ou conversa de portaria, só sei que eu não fiquei lá para sofrer as conseqüências. (ALESSANDRA)

Após a saída da aluna grávida, o Comando do CMB optou pelo silêncio. A pretensão era dar o mínimo de repercussão ao fato, de modo que, com o tempo, ele fosse esquecido ou se transformasse em uma vaga lembrança.

O silêncio foi usado, neste caso, como um mecanismo de controle de produção de discursos sobre a gravidez da aluna, com vistas a impedir que se colocasse em pauta um assunto que, segundo Foucault (2005:9), é um dos alvos principais de interdição: a sexualidade.

> [...] O que os professores conversavam [...] Não sei [...] Porque eles não falavam sobre o assunto, eles simplesmente fingiram que não estava acontecendo. Monitores também [...] Ninguém nunca comentou [...] Acho que eles tentaram foi abafar o caso o máximo. (ANDRÉA MOSCARDINI)

A opção pelo silêncio, ao contrário do que se imaginava, permitiu a livre interpretação do acontecimento segundo as percepções de cada um a partir do repertório de informações e significados sobre o acontecimento, pois apesar do pouco tempo entre a revelação do estado de gravidez da aluna e a sua saída do colégio, uma grande parte do corpo discente, docente e técnico-administrativo tomou conhecimento do fato.

> Todos falavam por entre os dentes [...] – Pô a menina tá grávida! Pô do Colégio Militar [...] – Quem é? Quem é? [...] Eles falavam sério, né? Mas tudo velado, não houve comentário, não ampliaram o comentário e nem oficializaram o comentário, né? Se houve preocupação do Comando do CA, dos pais, do Comando do Colégio foi tudo resolvido com os pais, sem alarde, sem muito envolvimento [...] Fizeram muita questão de abafar. (CAROLINA)

Para as alunas pioneiras pareceu evidente que a saída da aluna grávida teria sido motivada pelo Comando mediante ato de exclusão: "O que falavam era que o colégio mandou embora... Isso foi revoltante...". (ROSANA)

> Foi tudo abafado. Foi abafado ao máximo, ninguém comentava nada. A Alessandra ficou um tempo no Colégio e ela ficava o tempo todo de moleton [...] De abrigo [...] e naquela época usar moleton era impossível, não só pelo calor, mas porque era proibido usar o moleton o tempo todo. E isso era coisa dos militares, só pode, para esconder a barriga dela. Só que chegou uma época que não dava mais para esconder, aí tiraram ela. Mas não podia nada ser comentado. (SANDRA)

> Não sei [...] Eu sei que repercutiu mais geral [...] A gente só ficou sabendo no final, quando ela já tinha saído [...] Saiu antes do ano letivo acabar [...] "- Alessandra saiu!"; "-Por que?". "-Saiu porque estava grávida, está estudando no Objetivo". A gente especulou "-Será que ela foi expulsa?", "-Será que o comandante chamou e mandou embora? Descobriu?" A gente não sabe porque foi muito abafado na época [...] A gente ficou com isso no imaginário [...] No nosso vocabulário o que circulava era que ela havia sido expulsa. (AMANDA)

> Eu não era tão próxima a ela [...] Eu achava, na época que ela seria expulsa do colégio [...] Era a idéia de que quem fizesse coisa errada deveria ser punida [...] Para mim, ficar grávida era coisa errada. (FERNANDA)

> [...] Olha só, eles (os dirigentes) foram tão bons no que fizeram que eu não me lembro da Alessandra grávida [...] Pra mim a visão que eu tenho é que como ela conseguiu esconder [...] Assim que alguma coisa vazou parece que ela foi convidada a sair. (ROSILENE)

As palavras esconder, abafar, expulsa, errado nas falas das pioneiras revelam a atitude da direção do colégio e do corpo discente: de um lado, maledicência, de outro, o silêncio. Nada que, pedagogicamente, utilizasse o fato para inserir a questão como um problema a ser debatido. De fato, estas significações dadas a esta gravidez reinstituíram a divisão de gênero em sua forma mais tradicional e hierárquica. Vê-se, pois aí, que a inserção das meninas no CMB, pelo menos nos seus primeiros sete anos, não trouxe modificações significativas à imagem do feminino e as relações entre meninos e meninas.

Os discursos, portanto, tanto sobre a gravidez da aluna como a sua saída do colégio não deixaram de ser construídos em função do silêncio imposto sobre o assunto, como se pudessem ser materializados somente como o resultado da decodificação de mensagens. Os discursos, em verdade, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz em um dado momento, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (ORLANDI, 2003:30)

Após ter deixado o CMB, Alessandra passou a viver com o pai do bebê, tiveram um casal de filhos e, alguns anos depois casaram-se, oficialmente, e estão juntos até hoje. Após ter concluído o ensino médio em uma outra escola, Alessandra formou-se em Direito e atualmente é assessora jurídica, em uma empresa pública.

A maneira como a experiência de gravidez da aluna Alessandra se desenrolou, evitou que naquele momento (1992) o Comando adotasse medidas de acolhimento a alunas grávidas, porém não impediu a possibilidade de outras ocorrências dessa natureza, até porque a puberdade nas meninas acontece mais cedo que nos meninos. E isso de fato aconteceu envolvendo uma outra aluna pioneira, que engravidou no último ano do ensino médio e que permaneceu no colégio até a sua conclusão.

> [...] quando a Aline engravidou a gente já estava no 3º ano, foi mais [...] suave, mas também ainda causou um pouco de impacto. Ainda deixou muita gente chocada. Eu lembro que com a Aline eu sempre tive maior ligação, eu sempre fui amiga da Aline, então eu lembro que a gente conversava muito e ela me dizia das dificuldades que estava tendo [...] Mas ela não ligou muito pro colégio não, porque Aline sempre foi muito cabeça boa, então ela não pensava "-Ah o que vão pensar de mim". Ela pensou mais nela mesmo. Tanto que ela fez o concurso para o TRF, onde ela trabalha hoje, nessa época! Então ela já pensava mais nesse tipo de coisa. Em dinheiro para sustentar. Em escola, casa para o bebê que estava vindo. (ANDRÉA)

O fato de permitir que Aline continuasse no colégio não significa que ela tenha sido acolhida, pois como da primeira vez, evitava-se falar sobre o assunto e embora com o corpo transformado pela gravidez, a aluna não recebeu tratamento diferenciado quanto ao uso do uniforme, tendo a ela sido permitido usar jaqueta (japona) para esconder o volume abdominal, já que deveria continuar vestindo o uniforme oficial. Por esse motivo, a sua gravidez passou despercebida para muitos professores, como revela o depoimento da professora Eliete comentando o fato com um outro docente:

> [...] Ela assistia aula normal e ela usava jaqueta o tempo todo. Então, não tem roupa, como era o caso do curso normal, que tinha roupa própria. Ela ganhou neném numa 5ª feira na outra 6ª feira ela já estava na sala de aula. Aí eu disse: -João, a nossa aluna ganhou neném! [...] E o João disse: - Quem? [...] De jeito nenhum! [...] Eu vejo ela todo dia! Na reunião de pais e mestres ela estava lá com o neném [...] O João disse: Como ganhou neném, onde estava esse neném que não estava na barriga! (PROFª ELIETE)

Atualmente, transcorridos vinte anos do ingresso das pioneiras, o assunto gravidez de aluna é abordado com um pouco mais de liberdade no CMB. Já existe uma preocupação da instituição em normatizar forma de tratamento à aluna grávida, como a possibilidade de realização de trabalhos domiciliares, no caso de gravidez de risco; todavia, a freqüência à escola para realização das avaliações bimestrais é obrigatória, assim como o uso do uniforme oficial, sem qualquer alteração que vise atender as novas formas corporais das meninas em estágio de gestação. A jaqueta (japona) continua sendo uma peça importante do uniforme feminino normalmente usado para esconder a gravidez, seja como mecanismo de proteção contra comentários que ponham em xeque a sua idoneidade moral, seja para protegerem-se de críticas maldosas sobre sua estética corporal.

4.7- "Ser Mulher"

Os gêneros são construções sociais e não dados fixos determinados pela natureza.

Nas organizações humanas o modo como os indivíduos estabelecem os mecanismos de satisfação de suas necessidades individuais e coletivas, é marcado por relações que demarcam lugares, delimitam papéis e estabelecem formas de manifestação de ser e estar no mundo.

Convencionou-se, a partir de um eixo reprodutivo, estabelecer distinção dentro da própria espécie a partir do dado sexual categorizando-se os seres sexuados em homem e mulher e atrelando a cada um papéis sociais que passaram a ser significados como parte de sua natureza. Assim, qualquer indivíduo que apresente genitália ou comportamento diferente da coerência sexo/gênero determinado como padrão é considerado "doente", "anômalo", recaindo sobre ele sentidos valorativos que o coloca em posição de "ser abjeto" (BUTLER, 1993), sentidos que por si só justificam tanto a sua exclusão do grupo padrão como a manifestação de atitudes preconceituosas e discriminativas.

É neste sentido que as análises feministas têm corroborado não apenas para desconstruir o caráter naturalizante dos gêneros masculino e feminino, atrelado ao sexo biológico e que advoga serem os papéis sociais de homens e mulheres determinados pelos seus sexos, como também para desvelar o caráter hierárquico da *generização* do humano.

A capacidade reprodutiva das mulheres passou a ser sua essência, fixando-as no

espaço doméstico e no exercício de atribuições voltadas à educação de filhos, cuidados com a casa e com o marido, como se este fosse o destino da "verdadeira mulher", ou seja, nascer, crescer, casar, parir, educar suas crias e satisfazer as necessidades do cônjuge. O servir passa a ser tomado como um atributo exclusivo das mulheres em relação aos homens numa clara demonstração de relação desigual de poder, em dominação de um sexo sobre o outro.

Tomando como referência esses e outros saberes construídos sobre as mulheres e que povoam o imaginário social é que se buscou neste trabalho investigar, também, os sentidos atribuídos ao "ser mulher" pelas alunas pioneiras, procurando identificar a presença, ou não, de conteúdos representacionais ancorados em discursos fundadores sobre as mulheres, construídos ao longo da história e que permanecem ecoando no tecido social como se já estivessem inscritos como inerentes à natureza feminina.

Segundo Tânia Navarro Swain os saberes instituídos pela filosofia e pela história esclarecem sobre a "verdadeira" natureza da mulher, instituindo "representações pejorativas sobre o feminino que delimitam seu lugar no mundo, suas possibilidades e as práticas as quais ela devem se restringir" (SWAIN, 2001:16). Cita, por exemplo, autoridades como Rousseau, Freud, Hegel, Comte, Lutero, Lombroso, com seus tratados médicos, manuais de confissão, narrativas literárias e teatrais vinculando a imagem das mulheres a um destino biológico marcado pela sedução, inferioridade física e social, incapacidade intelectual, dependência de seu corpo e de seu sexo, ou seja, seres passivos e submissos.

Nas entrevistas realizadas com as alunas pioneiras, em algum momento foi-lhes indagado como elas definiriam "o que é ser mulher". A pergunta, em um primeiro momento, provocou certo espanto, obrigando-as a fazer uma análise de como elas se viam enquanto mulheres, a partir do seu contexto de vida, das suas experiências pessoais, como elas viam a realidade de outras mulheres, assim como o que elas ouviam de outras pessoas a respeito das mulheres e de si mesmas.

O depoimento de Luciana Mateus esclarece um pouco sobre essa dificuldade de encontrar uma maneira de expressar a sua posição em torno da questão:

> [...] É tão difícil essa pergunta! Eu vejo ser mulher como uma coisa muito boa: é ser mãe, é ser mais compreensiva, é ter uma visão diferente [...] É aquela que é mais benevolente, que é mais amorosa [...] Não, eu tive vários contatos com mulheres que não são assim. É que o padrão que eu tenho é o padrão da minha mãe [...] Minha avó, minha irmã [...] Eu acho que é mais bonito assim, mais especial [...] Mas nem todas as mulheres são assim [...] Eu sou bem feminina, gosto de ser assim, sou mais emotiva. (LUCIANA MATEUS)

A fala de Luciana reflete uma imagem de mulher cunhada histórica e culturalmente no imaginário social onde determinadas características de gênero são colocadas como se

fizessem parte da natureza feminina, pois mesmo percebendo que tais características (compreensiva, benevolente, amorosa, emotiva, associação à função reprodutora) não são necessariamente atributos presentes em todas as mulheres, deixa transparecer que essas são características femininas, ou seja, são qualidades que a "verdadeira mulher" deve ter.

Essa maneira de pensar se repetiu em quase todas as falas[158], conforme podemos observar no quadro abaixo, que representa o resumo das evocações das pioneiras dentro dessa mesma questão.

Quadro 2 – Frequência de evocação das palavras utilizadas pelas pioneiras do Colégio Militar de Brasília em resposta ao termo indutor: "a verdadeira mulher deve ser..."

Freq	**Palavras**
10	Mãe
6	Profissional
4	Feminina
3	Sensível, Meiga, Perseverante, Versátil
2	Esposa
1	Amorosa, Batalhadora, Benevolente, Bonita, Capaz, Carinhosa, Competente, Compreensiva, Confiável, Delicada, Digna, Doce, Dócil, Dura, Educada, Elegante, Fortaleza, Frágil, Frágil, Garra, Guerreira, Sabe administrar, Séria, Suave, Sutil, Vitoriosa

O conceito de mulher no discurso das pioneiras, é uma representação presente no imaginário social, sujeita a processos de significação e ressignificação, em discursos e práticas difundidos e assimilados por indivíduos e grupos sociais ao longo de suas vidas e constituídos em relações de poder (FOUCAULT, 1982). Sendo assim, a forma como elas representam o *ser mulher* incorpora características habituais, mas ao mesmo tempo incorporam outras: guerreira, dura, batalhadora, competente, versátil, confiável, ou seja, suas representações sociais sobre as mulheres estão em pleno dinamismo transformador.

Por outro lado, as imagens do feminino representadas pelas pioneiras estão ancoradas na memória discursiva de cada uma delas, constituída por formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações, guardam as matizes que fazem das práticas sociais um espaço binário assimétrico, marcadas por polarizações que são usadas para justificar lugares de gêneros no mundo, onde ao feminino é destinado o mundo do sentimento, da intuição, da domesticidade, da inaptidão, do particular e, ao masculino, a racionalidade, a praticidade, a gerência do universo e do universal (SWAIN, 2001:7)

Assim, virtudes como bondade, caridade, sensibilidade, por exemplo, quando associadas às características de gênero de mulheres geralmente são significadas como

[158] A pergunta "o que é ser mulher" foi respondida por 17 alunas pioneiras durante as entrevistas.

fraqueza, mas quando associadas ao homem são exemplos de retidão de caráter e autoridade. Como podem essas virtudes apresentarem sentidos tão diversos para homens e mulheres senão a desvalorização que o "ser mulher" assume no imaginário representacional dos indivíduos e grupos sociais?

Complementando esta análise, quando se associa a imagem de mulheres a atributos dados como inerentes ao sexo masculino, como persistência, perseverança, força, coragem, vigor, estas são representadas como exemplo de autoridade, de poder, pois se distanciam do padrão de gênero feminino (de pouco valor) e se aproxima do padrão de gênero masculino (de muito valor). Desse modo, para fugir aos padrões representacionais que desvalorizam o "ser mulher", as mulheres tendem a buscar aproximação de seus comportamentos às características de gênero dadas como masculinas, pois somente dessa maneira elas conseguem ser ouvidas e reconhecidas socialmente.

Mesmo tendo estudado em um colégio militar, cuja proposta pedagógica pretendia aplicar tratamentos iguais a alunos e alunas, sem levar em consideração as diferenças sexuais, na prática a representação do humano continuou marcada pelo binarismo homem/mulher, tomando como dado definidor de sua condição de ser e estar no mundo o órgão sexual, constituindo-se "na base estável do binômio sexo/gênero, reproduzindo, assim, um discurso de renaturalização: a cultura (gênero), agindo sobre a natureza (sexo)" (SWAIN, 2005:344), daí porque atributos ligados à emoção são evocados com mais freqüência do que os ligados à cognição e à constituição física das mulheres.

Não podemos deixar de considerar que a experiência das pioneiras no CMB ocupou apenas um período de suas vidas, não se constituiu, portanto, em um espaço exclusivo de convivência social ao qual tiveram acesso, de modo que a construção de suas subjetividades também envolveu elementos representacionais de outros ambientes e outros relacionamentos sociais.

Mesmo levando em conta que o CMB proporcionou às pioneiras situações inteiramente novas que até aquele momento eram práticas exclusivas a alunos do sexo masculino, como: marchar, participar da Ordem Unida e Formaturas, demonstrando vigor físico, comandar o Batalhão Escolar, representar o colégio em solenidades cívico-militares e fazer uso correto das normas e orientações contidas no regulamento do Exército no que se refere à disciplina e à hierarquia militar, isso não foi suficiente para modificar totalmente as representações sociais do *ser mulher* circulante no tecido social da qual faziam parte, de modo a fugir da lógica polarizada e hierárquica como se costuma caracterizar homens e mulheres.

A maneira como as pioneiras expressam suas representações do "ser mulher" faz parte de suas práticas cotidianas, marcadas por relações de poder que construíram formas de relacionamento e organização social de dominação, com predominância dos homens sobre as mulheres; a instituição da diferença e a conseqüente desigualdade entre os sexos, explica o fato de ainda serem vistas como o "sexo frágil", cujas atitudes e comportamentos são movidos pela emoção. Enquanto isso, os homens são significados como o lado mais forte, mais seguro, mais confiável na relação entre os sexos, tanto sobre o ponto de vista físico como sob o ponto de vista emocional.

> [...] Eu acho que antes a gente era considerada muito mais frágil, porque eles tinham tanto cuidado com a gente! Eu acho que hoje em dia as mulheres já são consideradas como "pau prá toda obra" – Pode dar que ela dá conta! [...] Acho que naquela época era: - Será que elas vão agüentar? – Vamos ver das 50 quantas que vão chegar ao 3º? Acho que era assim! Até porque tudo era novo, não? (LUCIANA ROCHA)

O lado ardiloso da reiteração dessas representações é que além de produzir imagens das mulheres muito negativas, tiram delas o direito de serem reconhecidas como agentes da e na história, uma vez que o seu espaço de manifestação fica restrito ao mundo privado, local que, por muito tempo, foi negligenciado pela historiografia tradicional, mais preocupada com as ações políticas travadas no espaço público, que só recentemente vem sendo ocupado por um número mais significativo de mulheres.

Embora admita que hoje alguns sentidos atribuídos às mulheres sofreram deslocamentos, nas falas das pioneiras observa-se uma realidade representacional marcada pela repetição de atributos femininos relacionados ao comportamento emocional. Embora elas tentem se apresentar como agentes em trânsito - do ambiente privado para o ambiente púbico – em função de suas escolhas profissionais, há em seus discursos uma forte ligação de suas funções ao mundo doméstico, quando se afirmam como mães. Únicas responsáveis pelos cuidados e educação dos filhos, aceitando as constantes cobranças pelo desempenho desta atribuição.

> [...] É dar conta de fazer um bando de coisa ao mesmo tempo. Para mim isso é ser mulher. Até porque eu acho que essa é uma característica da mulher: a gente consegue fazer muito mais coisas [...] Ser mulher eu acho que é a gente ser colocada muito mais a prova. A gente se cobra muito: -Ah, eu quero ser boa no trabalho, boa mãe,ter um bom emprego e às vezes a gente não consegue ser boa em tudo, né? [...] Eu acho que eu me cobro muito porque eu tenho muita coisa acumulada prá fazer e não quero deixar nada para trás. (LUCIANA ROCHA)

Elas têm consciência da tripla jornada de trabalho, dos obstáculos existentes quando investem no rompimento de barreiras de gênero. Entendem que superar os obstáculos é "ser mulher". O trabalho externo é acrescentado às funções da maternidade e da domesticidade, que não são descartadas, apesar de não colocarem o modelos mãe/casa como predominante.

> [...] A gente tem que ser muito mais guerreira do que o homem [...] até pela dificuldade da gente entrar no universo masculino [...] a gente tem que [...] eu estou sentindo agora que a gente tem filho e tem o trabalho, tem o filho e tem que dar conta de tudo [...] ela tem que dar conta de uma série de coisas ao mesmo tempo [...] acho que ela é uma guerreira. (CRISTIANE)

Mesmo tendo reiterado o papel social de mãe às mulheres, nos depoimentos das pioneiras o casamento já não figura como seu principal objetivo:

> Casar, ter filhos, isso é irrelevante prá mim. Porque eu estou tão preocupada com minha carreira profissional que nem tô procurando [...] Tô enrolada ai [...] Não vou nem dizer que estou namorando porque na verdade não [...] Estou bem preocupada com o meu profissional. Acho que agora mais do que nunca eu tenho que virar profissionalmente, procurar uma coisa mais estável, me estabelecer profissionalmente, financeiramente, vamos dizer assim. (PAULA VICENTE)

> Meus planos mais imediatos são profissionais: fazer mestrado e montar meu próprio escritório de advocacia. No plano pessoal, arrumar um namorado, comprar um apartamento e viajar bastante. (BEATRIZ)

> Pretendo fazer mestrado e dar aulas no ensino superior. (AMANDA)

> Pretendo terminar minha pós-graduação, especializar na área cirúrgica e, depois [...] Casamento. (JULIANA)

> Pretendo passar em um outro concurso público, com maior remuneração, ter filhos, iniciar um doutorado. (ROSANA)

> Finalizar a monografia da especialização e preparar-me para enfrentar a seleção de mestrado [...] Adquirir um imóvel. (ANA PAULA)

> O primeiro plano é passar no concurso de Procurador da república em no máximo dois anos. Após conquistado esse objetivo, pretendo ter meus filhos. (CAROLINA)

> Fazer mestrado em educação, passar no concurso de Procuradora do Trabalho ou de Defensora Pública, casar e ter filhos. (KAREN)

> Pretendo advogar e atuar como juíza. Pretendo fazer concurso. (ANDRÉA FANNY)

Contudo, continuam planejando constituírem sua própria família, deixando claro que este objetivo não tem prioridade sobre a sua realização profissional e/ou constituição de uma carreira sólida. Preferem se estabilizar profissionalmente para só depois pensarem na possibilidade de se casarem e serem mães, de modo a sofrerem em menor escala os efeitos do afastamento do trabalho para gozo da Licença Maternidade e cuidados com o bebê.

Há de se considerar que as contingências de ordem social, política e econômica das sociedades modernas, associadas à possibilidade do planejamento familiar, proporcionaram às mulheres uma maior participação na esfera pública. No Brasil, por exemplo, o que se observa é a crescente presença de mulheres ocupando postos de trabalho que há alguns anos eram totalmente fechados a elas.

Em virtude dessa visibilidade conquistada pelas mulheres, tem sido comum a difusão de discursos afirmando a existência da igualdade entre os sexos; todavia, nas práticas sociais o que se observa é que o mercado de trabalho continua discriminando as mulheres atribuindo a elas salários inferiores aos dos homens no desempenho de tarefas similares. No

relacionamento doméstico a dominação de um sexo sobre o outro é ainda mais evidente apesar de nas últimas décadas terem sido adotadas medidas visando a preservação dos direitos das mulheres como, por exemplo, a criação de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) e, mais recentemente, a promulgação da Lei Maria da Penha (2006), que, se de um lado é uma medida de proteção às mulheres, de outro é a prova incontestável "das faces mais violentas do machismo enraizado na cultura nacional" (VENTURINI.2004:20)

Alguns componentes desse machismo, inibem os avanços emancipatórios reivindicados pelas mulheres, especialmente quando consideradas três condições:

> [...] A qualidade de inserção da mulher no mercado de trabalho; a fraca contrapartida da participação masculina na divisão do trabalho doméstico e, muitas vezes, a reação masculina violenta à desestabilização – ou ameaça- do modelo do pátrio poder nas relações conjugais. (VENTURINI, 2004:20-21)

O resultado de tudo isso é a predominância de um modelo ou estilo patriarcal materializado nas práticas corriqueiras como nos episódios da violência física e sexual contra as mulheres.

Notícias de manifestações de comportamentos preconceituosos e discriminadores contra as mulheres traduzidas em humilhações de ordem moral e agressões físicas são diariamente veiculadas pelas mídias, efeitos de padrões de relacionamentos entre os sexos onde as mulheres são comumente reconhecidas como propriedade de homens, que se apossam de seus corpos e sobre eles exercem total domínio.

Em que pese as responsabilidades advindas de uma relação conjugal que pode significar para muitas mulheres abandonar ou adiar projetos profissionais, o casamento figura como um perspectiva para o futuro, porque elas continuam nutrindo o desejo de ter uma união estável; porém o que se observa é um deslocamento de interesse deste grupo de destino, em termos de prioridade, ou seja, o casamento para as pioneiras não é o *moto* de suas vidas, o "núcleo central" (ABRIC, 2001), o núcleo estruturante, unificador e estabilizador da representação social do "ser mulher", que há alguns anos atrás sempre era evocado para definir a "natureza" feminina. As pioneiras não pensam no casamento como o seu primeiro e único objetivo, de onde decorrerá outras realizações, como ser mãe. Não percebem o casamento como o destino de todas as mulheres e a razão de sua realização e felicidade.

Assim, ser esposa, ter um marido, viver uma relação conjugal, no modelo tradicional de casamento heterossexual do tipo "para sempre", não figura como uma representação determinante quando relacionada à realização profissional, especialmente porque no grupo de alunas entrevistadas podem ser encontradas mães solteiras, mulheres casadas, mulheres

divorciadas e solteiras.

Esse enfraquecimento de representações sociais acerca do mesmo objeto mostra que as representações não são permanentes e nem homogêneas, estando, portanto, sujeitas ao remanejamento de suas estruturas, à remodelação dos elementos, à reconstrução do dado no contexto de valores (MOSCOVICI, 1978)

Essa maneira de representar as mulheres faz parte das mudanças nos comportamentos sociais em relação à ampliação do campo de participação das mulheres no mercado de trabalho, em especial a partir da segunda metade do século XX, transformações conseguidas pelos feminismos e movimentos de mulheres.

A visibilidade que aos poucos vem sendo conquistada pelas mulheres na esfera pública influencia na constituição de sua imagem, propiciando a mudança e/ou deslocamento de representações sociais antes dadas como fixas e estáveis.

Ao afirmarem novas formas de significação do "ser mulher", como o papel social das mulheres associado ao trabalho fora de casa, as pioneiras evocam a maneira como o conhecimento produzido sobre as mulheres no "universo consensual" (senso comum) é construído, revelando não apenas a sua forma de representação mas o imaginário do grupo, presente na expressão do seu pensamento. Isto porque a forma como pensamos não é exclusividade nossa, ou seja, o nosso pensamento é efeito dos significados sociais dados a objetos/sujeitos nas nossas práticas sociais (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978), sendo a linguagem o elemento mediador.

É sabido que aos poucos as mulheres vêm ocupando postos de trabalhos não somente em áreas relacionadas como "femininas", como saúde e educação, mas em outras ligadas ao campo da tecnologia, da matemática, da comunicação, da produção. Esta inserção das mulheres no mercado contribui para a desconstrução da lógica binária universal: homens - esfera pública e mulheres - esfera privada. Entre as pioneiras, por exemplo, figuram profissionais das áreas de: Direito, Medicina, Odontologia, Ciências Contábeis, Fisioterapia, Licenciatura (Química, Educação Física, Matemática e Pedagogia), Administração de Empresas, Arquitetura, Análise de Sistemas, Militar do Exército e da Aeronáutica, Assistência Social, profissões adotadas após o término do ensino médio no CMB.

Mesmo se profissionalizando, a afirmação das mulheres no espaço público e a valorização do seu potencial de trabalho ainda não foram conquistadas na sua plenitude, pois continuam recebendo salários inferiores aos dos homens, especialmente nas empresas privadas, e a ocuparem posições subalternas na hierarquia institucional.

No serviço público já não ocorre mais a diferença de salários entre homens e mulheres para o desempenho da mesma função, como é o caso do Exército, onde os(as) militares de diversos quadros recebem seus salários de acordo com suas patentes; todavia, com relação à hierarquia militar, na ocupação de cargos ainda prevalece a preferência por homens, sem contar que a patente mais alta dentro da carreira do Exército- a de general cinco estrelas, ainda continua sendo exclusiva dos homens.

Outra questão que afeta as mulheres é que mesmo laborando fora de casa, a sua imagem continua associada ao trabalho doméstico, como se já nascessem com as qualificações de "dona de casa" impregnadas em seu DNA. A realidade de vida das pioneiras revela este lado da experiência comum a muitas mulheres. Trata-se do terceiro turno de trabalho a que muitas delas se submetem, já que na maioria das vezes não têm quem as ajudem nas atividades domésticas.

Se o casamento já não é prioridade para este grupo de mulheres, ser mãe continua tendo um significado muito forte no universo representacional das pioneiras.

> Eu quero ser mãe, quero ter filhos, sou louca por crianças, graças a Deus tenho uma família boa, muito boa. (LUDMILA)
>
> Quero ter filhos. Moro junto com o namorado desde o ano passado e estamos planejando para daqui a três anos termos um filho. (CAROLINA)
>
> Eu queria ter filhos [...] Fui casada, agora estamos nos separando... Eu gostaria de ter filhos... Mas aí tem que achar alguém antes. (ROSANA)
>
> Quero ter outro filho e estar crescendo no Banco [...] Acho que só [...] Eu estou feliz, estou realizada. (ANDRÉA MOSCARDINI)

A maternidade, que tradicionalmente é assumida como o alicerce da estrutura familiar, continua sendo controlada, incidindo sobre ela uma gama de discursos patriarcais que domesticam o corpo das mulheres reduzindo a sua função apenas ao trabalho da reprodução. (STEVENS, 2008:88).

Essa "armadilha da natureza" (BEAUVOIR, 1989:495) tem levado muitas mulheres a viverem um conflito de interesses: de um lado o desejo (ou imposição social ancorado na cultura patriarcal) de ser mãe e de outro o desejo de construir uma carreira profissional ou simplesmente de retardar ou abdicar da maternidade. A maternidade é um dos pilares que sustentam o patriarcado, baseado na reprodução como eixo da constituição do social.

Como já foi dito em outros momentos deste trabalho, o uso de métodos anticonceptivos representou para as mulheres a possibilidade de viverem a sua sexualidade de forma mais livre, sem a constante preocupação de uma gravidez indesejada que pudesse ser obstáculo aos seus planos de vida pessoal e profissional; contudo, ainda são de certa forma

"perseguidas' pela idéia de que precisam casar e, principalmente ter filhos, para se sentirem plenamente realizadas dentro da representação social da "verdadeira mulher". Estes discursos são constantemente reforçados pela ciência médica, onde a maternidade é representada como um mandado biológico e como função que enaltece e glorifica "a mulher".

Esta preocupação é evidenciada nas falas das pioneiras, que pensam na maternidade como um projeto a curto e médio prazos, pois afinal de contas já ultrapassaram a faixa-etária dos 30 anos.

O cuidado que demonstram com a formação acadêmica pode também ser interpretada como forma de apressar uma melhor colocação no mercado de trabalho e a garantia de um emprego mais estável, de modo a atender aos anseios profissionais e pessoais o mais cedo possível. Mas é também um indicador de que apesar das dificuldades impostas histórica e culturalmente para impedir a visibilidade e o sucesso das mulheres na esfera pública, elas assumem um posicionamento de enfrentamento às adversidades no sentido de buscar a concretização de seus objetivos. Nas falas das pioneiras revelam-se categorias discursivas que no passado não figurariam como representação do feminino: perseverante, dura, guerreira, forte, batalhadora, vitoriosa.

Ao receberem uma educação semelhante à ministrada aos meninos, ou seja, com ênfase na formação intelectual, ética e moral, como também com relação ao condicionamento físico, de modo a corresponder ao modelo do "bom soldado"; foi permitido a elas experimentar práticas corporais, intelectuais, emocionais e afetivas que se distanciavam dos padrões convencionais de uma educação feminina. O uso de um *poder disciplinar* que em tese não poderia ser diferenciado em relação ao sexo, propiciava um olhar direcionado a estudantes do CMB e não a alunos e alunas.

Segundo Foucault (1982:105-107), o *poder disciplinar* não se exerce apenas pela força, e sua lógica está fundada no controle de processos orientadores, no ato de ensinar, de modo a convencer os sujeitos a adotarem comportamentos "corretos" e apresentarem tais comportamentos como parte de sua natureza. Logo, a aplicação desse mesmo *poder disciplinar* adotado para formar "o aluno colégio militar", com o ingresso das meninas, mesmo considerando nuances de intensidade, produziu comportamentos que antes não eram considerados como parte da "natureza" feminina.

Vemos aqui, uma quebra de paradigma e uma oposição ao modelo binário de representação do humano imposto pela cultura, que reforça a polarização de atributos como força/fragilidade, inteligência/ignorância, truculência/sensibilidade, perspicácia/ingenuidade,

como características naturais de homens e mulheres, respectivamente. Assim, a noção de "sexo social" (MATHIEU, 1991), onde o biológico naturalizado serve de fundamento para a distribuição de papéis, poderes e autoridade social foi posto a prova.

Mesmo considerando que nas instituições militares o masculino já estava construído, sendo, portanto, o referente do humano, e que o feminino seria desqualificado, o oposto da virilidade exigida, a presença e o desempenho das pioneiras e das outras mulheres que as sucederam vai confrontá-lo, produzindo efeitos interpretativos da relação sexo/gênero inimagináveis, o que decerto influenciou na auto-representação tanto de meninas como de meninos.

Nos depoimentos das pioneiras sobre as contribuições positivas que as experiências como alunas no CMB proporcionaram, no modo de ser e estar no mundo, destaca-se a unanimidade como elas se referem à disciplina como uma aprendizagem que lhes foi e continua sendo útil nos relacionamentos familiar e profissional. Os efeitos da rede discursiva de produção e reprodução de valores, idéias, comportamento social e respeito à hierarquia, pautados na tradição do exército, mostram aqui sua eficácia.

> Contribuiu, contribuiu, sem dúvida nenhuma! Principalmente no aspecto disciplinar, de você criar hábitos, isso o CM cobrava muito, de você ter uma disciplina, formar hábitos, ter postura [...] Até a questão de hábito de estudar, de fazer as coisas, inclusive até o uso da farda, porque você tem que se cuidar, tem que cuidar das suas coisas...a nota de comportamento ser uma nota que realmente importa (SANDRA)
>
> [...] Quando a gente entrou aqui eram poucas meninas e tinha que ter alguns cuidados de comportamento, postura e relacionamentos, teve alguns estímulos que ajudaram a amadurecer. Muitas experiências novas que tivemos que sublimar, suplantar [...] Acho que o amadurecimento foi muito importante. Outra coisa foi a disciplina do dia a dia, cumprir horário, as tarefas [...] Eu nunca me atrasei para a faculdade [...] De ter que ir aos sábados pra alguma coisa. (ROSILENE)
>
> Disciplina, uma vez que nenhum outro colégio em Brasília tinha como uma das suas principais características a disciplina. E isso eu trago na minha vida até hoje. (CRISTIANE)
>
> Pontualidade, disciplina, organização, amor à Pátria, responsabilidade. São características que considero dependentes umas das outras. Só o fato de mencionar que fui aluna do Colégio Militar, as pessoas já atrelam estas características à minha personalidade, o que me ajuda pessoal e profissionalmente. (AMANDA)
>
> Disciplina, organização, pontualidade, persistência e determinação. (PAULA VICENTE)
>
> Obediência aos pais e chefias no trabalho, mais tarde; disciplina, principalmente nos estudos; apresentação pessoal [...] Meu trabalho tem várias exigências similares às militares e me adaptei com extrema facilidade. (ANA PAULA)
>
> Disciplina, empenho, superação [...] O colégio sempre nos impôs muita disciplina e também sempre exigiu empenho para que superássemos os desafios. Isso que ajudou a formar minha personalidade atualmente, pois estou sempre disposta a encarar novos desafios. (CAROLINA)

A identidade de grupo e as amizades também são destacadas pelas pioneiras como importantes na construção de suas subjetividades e que foram proporcionadas pela convivência com o grupo: "O colégio permitiu essa convivência... Disciplina,

compartilhamento, relacionamento, aproximação, unidos por um objetivo (estudar, melhorar), espírito de camaradagem". (KELLEN)

Em seu depoimento Luciana Rocha expressa um pouco desse significado quando reconhece a excelência da formação recebida e a riqueza dos relacionamentos sociais: "[...] Lá a gente convive com todo tipo de gente...É a simplicidade, até as pessoas que tinham mais, não tinham aquela empáfia, sabe? Isso foi o que levei de melhor de lá." (LUCIANA)

Percebe-se também que o CMB foi de certa forma eficiente no cumprimento dos preceitos de igualdade e respeito às diferenças sociais de seu corpo discente definidos em suas diretrizes pedagógicas, conforme apontaram três pioneiras em suas falas:

> [...] É diferente você estar em um colégio em que todo mundo paga mil reais e um colégio onde se paga cem, o filho do general, o filho do soldado, o filho do dono do shopping e eu o filho do médico. Eu acho que é tudo igual. (ALESSANDRA)
>
> [...] Não é um colégio elitista. É um colégio que propicia que um filho de motorista conviva com um filho de coronel, que conviva com um filho de sargento [...] Sem as pessoas nem perceberem! Então tem a questão do uniforme, entendeu? Então nesse aspecto o CM é muito positivo, porque ele não discrimina as pessoas entre si [...] É todo mundo igual, todo mundo amigo, não tem essa história de um ter mais que o outro. Todo mundo tinha as mesmas coisas [...] Pelo menos na minha época [...] As pessoas eram mais ou menos tratadas iguais, imagino eu. (ALINE)
>
> [...] Foi um crescimento muito grande em vários aspectos. Independência, maturidade, tudo isso ele trouxe prá gente, pelo fato de ser a primeira turma, pelo fato de ter que lidar com pessoas muito diferentes umas das outras, é [...] Porque a gente teve que aprender realmente a lidar com diferenças. A gente teve que se adaptar. Então, eu não tenho do que reclamar não. Toda experiência que tive lá, foi válida. (ANDRÉA MOSCARDINI)

Ao cumprir a sua função assistencial o CMB acaba reunindo em um mesmo espaço físico indivíduos de diferentes camadas sociais, sem, contudo, revelá-las. Neste sentido o uniforme cumpre sua função de ocultar a procedência sócio-econômica de alunos e alunas quebrando possíveis pré-conceitos de classe que pudessem evitar que determinados relacionamentos sociais fossem dados como impróprios a partir de uma primeira impressão visual. Se a classe é mais ou menos controlada, a raça e o gênero não o são, como vimos.

Usar o uniforme na sua forma correta e controlar a exposição do corpo foi um aspecto importante da socialização escolar, integrando alunas e alunos a um mesmo "corpo", o "Corpo de Alunos", denominação até hoje usada nos CM para designar todo o corpo discente. Mesmo quando diziam que não gostavam do modelo adotado para as meninas (saia-calça), ser destacada pela comunidade escolar como aluna do CMB produzia uma certa satisfação às alunas, segundo seus depoimentos.

Pretendia-se com o uso do uniforme apagar a distinção social, de modo a produzir uma paisagem homogênea do conjunto de alunos e alunas. Por meio dessa experiência educativa construíam progressivamente uma imagem sobre si mesmas, ao mesmo tempo em que era

reforçada uma dada concepção sobre o papel feminino na composição do seu corpo social. Elas aparentavam feminilidade, uma vez que seus uniformes não se assemelhavam ao modelo masculino, mas ao mesmo tempo realizavam as mesmas tarefas exigidas dos alunos, nos desfiles, nas formaturas, nos treinamentos de Ordem Unida, e até mesmo ocupando lugares antes exclusivos ao sexo masculino, como o Comando do Batalhão Escolar, dando a entender que a relação sexo/gênero não é fixa e pode ser (e estava sendo) ressignificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A predominância de homens transitando com desenvoltura no espaço público como seu *habitat* natural, exercendo posições de comando em atividades consideradas socialmente mais importantes, como as áreas da política e da economia, por muito tempo foi considerada como um "fato social". Isto explica o pouco questionamento sobre o porquê dessa conformação social, que aceita a idéia das mulheres, diferentes em sua constituição biológica/reprodutiva, terem por destino *natural* o mundo doméstico, o convívio com a família, a criação de filhos, assumindo responsabilidades designadas ao seu sexo. Assim, o questionamento crítico sobre a divisão de papéis sociais entre homens e mulheres não era sequer questionado, reforçando a visão ingênua de organização social generificada em um modelo heterossexual onde os lugares de homens e mulheres já estavam definidos *a priori*.

As teorias feministas possibilitaram e possibilitam um novo olhar sobre homens e mulheres como agentes da e na história. Chama a atenção para o fato de que os gêneros são construções culturais estabelecidas em um processo onde se fazem presentes distintas formas de manifestação de um poder que opera nas diferentes instâncias sociais, sem que, necessariamente, faça o uso da força (FOUCAULT,1982). Esse poder instaura a dominação de um sexo sobre o outro (no caso das sociedades patriarcais, o domínio dos homens sobre as mulheres) construindo uma imagem essencializada do "ser mulher" resignada (que tudo deve suportar sem nunca reclamar), capaz de se submeter, por amor, a humilhações extremas e a aceitar como *natural* violências física, moral e social por se sentirem inferiores e transgressoras de uma ordem social que impõe um modelo essencializado de "mulher ideal". Segundo este modelo é atribuído um valor positivo e negativo a formas de comportamentos inerentes ao sexo feminino e todas as mulheres que deles se distanciam acabam sofrendo os efeitos do preconceito e da discriminação.

A exclusão social/profissional a que muitas mulheres foram/são submetidas vem se constituindo em um tema pouco a pouco colocado na ordem do discurso. A discriminação das mulheres com relação à sua capacidade produtiva nos espaços públicos, a desvalorização da sua atuação no mundo doméstico, o desrespeito que muitas sofreram/sofrem pelo fato de serem mulheres, a naturalização do lugar que devem ocupar nas relações sociais, enfim, a sua condição de objeto de prazer, de dominação, de propriedade presentes nas relações entre os

sexos, experimentadas em maior ou menor escala em função de sua origem sócio/econômica, raça, religião, opção sexual tem merecido a atenção de pesquisadoras feministas. Este trabalho é um exemplo deste esforço de dar visibilidade às mulheres trazendo a público uma *história possível* do acesso de mulheres em um espaço antes reservado apenas ao sexo masculino, como ocorreu nos colégios militares em 1989.

A possibilidade de conhecer as experiências das alunas pioneiras[159] do Colégio Militar de Brasília, o posicionamento delas diante de situações até então nunca vividas ou imaginadas, através da análise de documentos e de depoimentos colhidos junto às protagonistas dessa história, foi sem dúvida um desafio instigante e intrigante, porque permitiu revelar símbolos, imagens, valores, saberes e poderes presentes nas formas de relacionamentos estabelecidos entre homens e mulheres no interior da escola, que conduziam ora para a reprodução e conservação de determinadas representações sociais do "ser mulher", ora para a desconstrução de estereótipos femininos construídos *a priori*.

Ainda hoje, algumas pessoas vêem com surpresa a adaptação das meninas às instruções militares e o reconhecimento de suas capacidades cognitivas traduzidas em premiações por mérito, como se a presença delas tivesse contrariado expectativas iniciais de que o Exército não é lugar para mulheres. Mas o que significou para as alunas pioneiras viver essa primeira experiência, isso foi verificado no relato das alunas que integraram o universo pesquisado, cujas análises constam, especialmente, nos capítulos IV e V deste trabalho, como: os sentidos a elas atribuídos traduzidos nos cuidados, preocupações, recomendações dados pelos dirigentes a monitores, professores e alunos, orientando-os a evitar o assédio às meninas, como também os desafios que elas precisaram vencer para suplantar representações depreciativas do feminino como: falta de garra, de domínio próprio, de capacidade intelectual para vencer conteúdos voltados às ciências exatas, de força e resistência física, de autonomia, dentre outros.

Ao investigar a trajetória das alunas pioneiras no período em que estiveram no CMB (1989-1995), foi possível desbravar os universos representacionais que as colocavam em posições estratégicas, exigindo delas a quebra de estereótipos que as denominavam como frágeis, instáveis emocionalmente, fracas fisicamente, inábeis no cumprimento de tarefas onde eram requeridos maior raciocínio lógico, entre outros dados físicos, intelectuais e emocionais.

Lidar com essa nova realidade induzia as pioneiras a se engajarem em um processo de

---

[159] Alunas Pioneiras: denominação dada às meninas que integraram a primeira turma de alunas do CMB e de outros colégios militares.

produção de modos de existência, ou seja, modos de agir, de sentir e de significar o mundo. Mas não estavam sozinhas nesse processo. Todos, independente do sexo, viviam um momento novo em suas vidas, experiências que certamente marcaram as suas subjetividades, englobando as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais de cada um(a). Situações inusitadas como gravidez de alunas, a primeira menarca, o despertar para a sexualidade, os primeiros casos de namoro, preconceito racial envolvendo alunas foram alguns acontecimentos inéditos dentro do CMB, que abalaram as estruturas de uma organização escolar fundada no masculino, que quando manifestados eram seguidos por incertezas quanto à medida mais adequada a se adotar. Em alguns casos, optou-se pela "eliminação do problema" (silêncio e/ou exclusão dos(as) envolvidos(as)); em outros, a opção recaiu sobre o acirramento da vigilância de alunos e alunas, procurando evitar aproximações. Apesar de todos os cuidados preventivos, tais medidas mostraram-se ineficazes com o passar do tempo, permitindo o confronto de idéias de posições representacionais dadas até então como fixas.

Posicionaram-se diante de estereótipos que povoavam o imaginário social naquela época, muitos deles conservados até hoje, materializados em discursos e comportamentos que operam como disciplinadores sociais e impõem, seja através da força, seja através da persuasão, certas práticas nos sujeitos. A reação enérgica e decisiva da aluna Paula Vicente contra manifestações de preconceito racial que sofreu, o esforço de algumas alunas em reivindicar junto ao comando o direito às mulheres de participarem do processo seletivo à EsPCEx, a escolha do nome de uma mulher para a primeira turma de alunas e a resposta positiva dada por elas em relação ao desempenho escolar e disciplinar, são exemplos de atitudes que contrariaram representações do feminino esperadas na época. Por outro lado, também reforçaram alguns significados dados ao feminino como parte de sua natureza, como a idéia de que todas as mulheres estão sujeitas a transtornos pré-menstruais.

O contato com a proposta teórico-metodológica pós-moderna de escrita da história possibilitou, neste trabalho, olhar a presença de meninas no CMB, segundo uma perspectiva descentralizada, em que o "marginal" e o "ex-cêntrico" - as meninas, integrando um mundo exclusivo ao masculino - foram colocados em evidência, contrariando a ordem androcêntrica de análise histórica cujo referente é o masculino. A presença de meninas no CMB provocou estranhamento nas pessoas (alunos, professores(as), monitores(as) dirigentes), por contrariar uma ordem social que fixava as mulheres nos limites de suas casas e sobretudo, as excluía do espaço masculino. Naquele momento (1989) elas adentraram um espaço que por mais de cem

anos só esteve aberto a homens.

E fizeram mais que isso. Já nos primeiros meses não permitiram que qualquer suspeita sobre suas capacidades e habilidades fosse colocada a prova; apresentaram destacado desempenho escolar e boa adaptação ao modelo disciplinar do colégio, fugindo assim ao esperado. Logo nas primeiras avaliações elas ocuparam posições de destaque nos quesitos aproveitamento escolar, treinamento militar e Ordem Unida. Assimilaram sem dificuldade as normas militares e participaram das solenidades cívicas (formaturas, desfiles, representações) em igualdade de condições aos meninos e até com desempenho superior. Ou seja, ficou claro que não havia nenhum impedimento físico ou intelectual para a presença do feminino na ordem militar, evidenciando a construção social das representações e imagens a respeito das mulheres. Ao excluir as mulheres de zonas de importância e poder, automaticamente isto as institui enquanto incapazes para tais atividades. Assim, a causa da representação de passividade, fragilidade, falta de raciocínio e de criatividade torna-se sua conseqüência. Representações, portanto, naturalizadas.

Seus resultados, nos anos subseqüentes, foram reforçados e consolidados por outras meninas, solidificando assim, as novas representações sobre o feminino ligadas à cognição, ação, desempenho, força, capacidade em todos os domínios da instrução militar.

O quadro de fotografias dos "Coronéis Alunos" [160] do Colégio Militar de Brasília é um indicador do excelente desempenho escolar das meninas. Em quatorze anos, a partir da formatura das alunas pioneiras, em 1995[161], o maior posto sempre foi ocupado por uma mulher, mesmo sendo minoria no quadro discente, com exceção dos anos de 1997 e 2007, como vimos.

O excelente desempenho das meninas em um ambiente sexista, onde a divisão binária do humano se faz mais nítida, desvelou o caráter arbitrário da construção social hierárquica

---

[160] Em todas as séries da segunda etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e as duas primeiras séries do Ensino Médio (1ª e 2ª) os alunos que apresentam melhor desempenho escolar (maior nota final em todas as matérias) são destacados com promoção a um posto da carreira militar, com caráter simbólico, que varia de Cabo-Aluno (o melhor classificado da 5ª Série do Ensino Fundamental, após a conclusão do ano letivo) a Coronel- Aluno (o melhor classificado na 2ª série do Ensino Médio, após a conclusão do ano letivo) . Esses alunos ao longo do ano letivo são chamados a representar o Colégio em diversas solenidades e o seu status é reconhecido pela comunidade escolar, de uma maneira geral. O Colégio Militar foi criado em 1978 e começou a funcionar em janeiro de 1979. Em 1985 teve a sua primeira turma de formandos (alunos que entraram na 5ª série do ensino fundamental e concluíram a 3ª série do ensino médio e o seu primeiro "Coronel-Aluno". Até 1994 todas as turmas formandas eram compostas por alunos do sexo masculino, em 1995 formou-se a primeira turma de alunas (as pioneiras que ingressaram na 5ª série do ensino fundamental em 1989). de 1995 a 2008, com exceção do ano de 1997 e 2007, todos os "*Coronéis-Alunos*" foram alunas.

[161] As primeiras meninas a ingressarem no CMB, em 1989.

fundada no sexo biológico. Entretanto, a inserção destas meninas no espaço antes reservado ao masculino não foi feita sem percalços: do sucesso desse primeiro grupo dependeria a continuidade da política de inserção de mulheres em uma escola cuja proposta curricular e disciplinar fosse a mesma para homens e mulheres. Ou seja, seu processo de subjetivação foi profundamente marcado pela consciência de seu papel de "pioneiras": desbravando caminhos, abrindo espaços, edificando imagens positivas do feminino e sua posição política no mundo. Neste sentido, da experiência de inserção de alunas no CMB surge uma representação nova de capacidade de liderança ligadas ao feminino. Desfaz-se, assim, o fundamento maior da exclusão das mulheres: seu sentido biológico, marcado por um corpo e um sexo constituídos em "diferença". O fato de contarem com uma presença feminina de identificação, sua monitora, contribuiu para a consolidação de uma auto-representação extremamente positiva destas meninas, ou seja, não se desvalorizavam com base em uma pretensa diferença biológica, que constrói o masculino em paradigma.

A experiência da Tenente Soraia como policial feminina propiciou a adoção de medidas pró-ativas em relação às pioneiras, alertando-as para o fato de que serem meninas não as colocavam em posição de inferioridade. Escolada por uma luta pessoal como pioneira em um ambiente masculino, resistindo ao preconceito que sofria por ser mulher, aos comentários maldosos, às brincadeiras inconvenientes e à desconfiança dos policiais homens, a monitora foi uma representação positiva do feminino no ambiente hostil do CMB.

À medida que incorporavam as práticas escolares elas formavam uma imagem de si mesmas e sobre os outros. Por meio dessa experiência educativa, havia por momentos reforço de uma determinada representação estereotipada do feminino na composição do tecido social; criaram-se, na resistência aos poderes exercidos sobre seus corpos e comportamentos, novas representações com atributos como garra, força, perseverança, perspicácia e inteligência. A resistência foi mesmo física, como vimos, à recusa à violência habitual de gênero em atos e palavras que inferiorizavam ou desclassificavam as meninas, em termos de sexo e sexo/raça.

É claro que, no dinamismo do imaginário social, cruzam-se e transformam-se as representações e imagens, já que forjadas neste mesmo social. Deste modo, a presença de meninas no CMB acionou todo o estoque representacional que confere ao masculino um lugar de exercício de poder sobre um feminino naturalizado. Assim é que, os rumores e boatos fizeram parte de uma vivência onde a heterossexualidade era esperada, contida e de certa forma incentivada. O assédio, a desconfiança, a proteção das meninas sempre foram preocupações que aparecem na documentação compulsada e entrevistas realizadas. Relações

amorosas, gravidez, no afã de serem evitadas tornaram-se incontornáveis num clima de tensão e apreensão sexual. Afinal, como conter impulsos "naturais" do sexo masculino, ao ver e conviver com as presas que lhes são destinadas no imaginário social da "diferença sexual"?

Se por um lado a qualidade do ensino, a disciplina, o espírito de liderança, a organização institucional, o culto à hierarquia e à obediência foram colocados pelas pioneiras como atributos importantes que aprenderam ao longo dos sete anos em que estiveram no CMB, como positivos, é interessante notar que as meninas manifestaram um espírito de rebeldia face a um universo a-crítico, de obediência total. Esta atitude revela a importância dos movimentos feministas, criando uma consciência críticas nas novas gerações, que não se assujeitam cegamente ao poder.

As teorias do imaginário e das representações sociais como forjadoras das práticas discursivas e não discursivas da realidade, em um movimento circular de construção de relações sociais, aliadas às teorias feministas, permite-nos detectar, na experiência da primeira turma de meninas no CMB um universo em movimento: de uma rígida diferença entre os sexos, percebe-se um espaço de construção de novas representações. Imagens fixas que aos poucos se diluem e dão lugar a lugares de fala, a construção que não permitem mais uma exclusão de um grupo social – as mulheres – como o único fundamento de um destino biológico, determinante de lugares sociais. Se as pedagogias sociais funcionam no sentido de reproduzir relações rígidas de poder e hierarquia entre feminino e masculino, não podem sufocar a produção de novas imagens que forjam e acompanham a dinâmica do social e dos feminismos.

A desconstrução de discursos cristalizados histórica e culturalmente no imaginário social, não ocorre de forma imediata, ao contrário, dado o seu caráter conservador, na maioria das vezes as mudanças acontecem apenas na periferia.

O exército, por exemplo, abriu as portas às mulheres, porém não permite a elas galgar o posto mais alto da Cadeia de Comando. A presença delas em diversos postos desenvolvendo atividades técnicas e pedagógicas dentro dessa Força indica uma mudança na maneira como suas capacidades físicas e intelectuais são significadas na atualidade; contudo, continuam discriminadas por serem mulheres e, ao serem alijadas de posições de poder ficam impossibilitadas de participarem das tomadas de decisão, impedindo sua maior expressão dentro da instituição. De fato, essa exclusão significa a reserva de um campo de poder, que sem este procedimento, seria tomado também por mulheres. Como pensar a ordem androcêntrica do mundo, quando mulheres forem generais cinco estrelas? A exclusão, assim,

é uma proteção de um poder que agora, aos poucos, se desnaturaliza, pelo próprio desempenho das mulheres nos campos em que começam a atuar. No caso das meninas do CMB este desempenho foi espetacular.

Essas possibilidades de reflexão sobre o fenômeno educativo segundo uma perspectiva de gênero chamam a atenção para a educação das mulheres, tão pouco abordada na História da Educação Brasileira.

Os livros didáticos de História da Educação usados nos cursos de formação de professores poucas referências fazem à educação das mulheres. Estudos estatísticos[162] que permitam uma análise comparativa entre o percentual de meninos e meninas nos cursos elementar, secundário e superior, são recentes. As abordagens feministas sobre o acesso de meninas nas escolas têm procurado corrigir estas lacunas, como é o caso da tese da professora Diva Muniz - *Um Toque de Gênero* (2003). Entretanto, os livros normalmente informam que esse acesso, no Brasil, só teve um aumento significativo a partir da década de 1950. Mesmo quando esses dados são apresentados, não há uma preocupação em analisá-los segundo um ponto de vista histórico e como efeito de movimentos reivindicatórios em prol da garantia de direitos iguais independentes de sexo, raça, etnia.

Entendo que o registro da experiência das alunas pioneiras do CMB pode parecer, para alguns, tema de pouca relevância, pois afinal de contas no imaginário social aceita-se a idéia de que o acesso de mulheres em espaços antes ocupados só por homens é uma conseqüência *natural* do processo evolutivo da sociedade. Esta é uma perspectiva positivista, contrária à que adotamos aqui. Não há como afirmar que a presença de meninas nos CM e no exército fosse algo previsível dentro de um dado tempo histórico e nem tampouco que essa história certamente seria contada por alguém. A história é um discurso forjado em condições de produção e imaginação, que ainda hoje revelam uma perspectiva dicotômica em relação ao humano, criados em masculino e feminino, numa situação de hierarquia e assimetria. A história destas meninas pioneiras no CMB mostra-as como sujeitos políticos, como forjadoras de novas imagens do feminino, herdeiras que são de 60 anos de lutas e reivindicações feministas, desde a publicação do Segundo Sexo de Simone de Beauvoir, em 1949.

A produção deste trabalho, enfim, permitiu que eu enveredasse por um campo de conhecimento que a cada dia se mostra cheio de mistérios e ao mesmo tempo revelador.

---

[162] Questiona-se se realmente essas estatísticas não existem ou se no processo de seleção de fontes documentais elas acabam sendo descartadas por opção metodológica e ideológica do pesquisador e em função das condições de produção da época.

Sinto-me como as alunas pioneiras, desbravando o desconhecido e me construindo, a cada dia, como mulher.

ARQUIVOS CONSULTADOS

1. Noticiários do Exército (1988-1995).
2. Boletins do Exército (1988-1995).
3.Boletins Internos do CMB (1988-1995).
4. Edições do Jornal Correio Braziliense dos anos de 1989 e 1995.
5. Revista Verde Oliva (1988-1995).
6. Regulamentos dos Colégios Militares (1889-2008)
7. Manual do Aluno (1985-1995)
8.Regimento Interno do CMB de 1989 e 1995.
9. Relatórios do Conselho de Ensino da DEPA (1988 a 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. 2001. **Prácticas Sociales y Representaciones**. Filosofia y Cultura Contemporânea. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.México.

AGUIAR, Neuma. **Gênero e Ciências Humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres, s/d.p.67-113.

AMARANTE & CASTRO. 1998. Do Colégio Militar do Imperador ao Sistema Colégio Militar do Brasil. In **Revista do Exército Brasileiro.** Vol 135. 4º Quadrimestre. Brasília. p.31-35.

ANDRÉS-PUEYO, A & ZARO, M. J. 1998. "La Inteligência de los Hombres y las Mujeres". In **Mundo Científico**, 192: 63-77.

ANVFEB (Informativo). 2006. **Força Expedicionária Brasileira – 1944/1945**-. Campina Grande PB.(15 /04/2006)p.6.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In **Enciclopédia Einaudi**. Vol 5. Antrhropos-Homem. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. Edição Portuguesa, 1985. p.296-331.

BANDEIRA, Lurdes & ALMEIDA, Tânia Mara campos. 2004. Políticas públicas destinadas ao combate da violência contra as mulheres- por uma perspectiva feminista, de gênero e de direitos humanos. In **AGENDE Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento**. Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da região Centro-Oeste. Brasília. Vol 5.

BARRET, Michele. 1999. As palavras e as coisas: materialismo e método na análise feminista contemporânea". In **Revista de Estudos Feministas**, Ano 7, 1/2Semestre.

BARROS, Marco Paulo de F. 1990 **Considerações e Propostas sobre o Ensino no Exército Brasileiro**. Escola de Comando e Estado Maior do Exército.(Monografia)

BEAUVOIR, Simone.1949. **Lê Deuxième Sexe.** Paris. Éditions Gallimard.

BORDO, Susan. 2000. **A feminista como o outro**. Revista Estudos Feministas. 1/2000.

BRAIDOTTI, Rosi. 1998 **Sujeitos Nómades**. Corporización y diferencia sexual em la teoria feminista contemporânea. Paidós, México.

BURKE, Peter (Org). 1992. **A Escrita da História**: novas perspectivas,S.P.:Unesp.

BUTLER, Judith. 2003. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. R.J., Civilização Brasileira.

_____. 2001. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo".153-172. In

LOURO, Guacira Lopes (org). **O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica.

_____. 1998. How Bodies Come to Matter: In interview with Judith Butler, In **Signs:Journal of women in culture and society**,v.23,n.23,p.275-286,1998.University of Chicago Press).

CAIRE, Raymond. 2002. **A Mulher Militar**. Das origens aos nossos dias. R.J. Biblioteca do Exército.

CASTORIADIS. Cornelius. 1982. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. R.J.,Paz e Terra.

CASTRO, J. 1998 Editorial. In **Revista do Exército**, Bibliex, Rio de Janeiro.

CHARTIER, Roger. 1994. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. In **Estudos Históricos.** R.J. V.7, nª 13, pp 97-113.

_____. 2001. Uma Crise da História? A História entre narração e conhecimento. In PESAVENTO, Sandra J.(Org). **Fronteiras do Milênio**, R.S.. Editora da Universidade.

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA. 2008. **Guia do Aluno**. EGGCF, Brasília,DF.

COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. 2000. **Revista do CMRJ 2000**. Turma Brasil 500 Anos. Public Editora, R.J.

COLOM, R, QUIROGA M.A. & JUAN-SPINOSA, M. 1999. Are Cognitive Sex Differences Disappearing? In **Personality and Individual Differences**, 27: 1189-1195.

COMTE, Auguste**.**1988. **Catecismo Positivista.** São Paulo: Nova Cultural.

D'ARAÚJO, Maria Celina. 2004 Mulheres, Homossexuais e Forças Armadas no Brasil. In CASTRO, Celso (Org) et all. **Nova História Militar Brasileira**. R.J. Editora FGV, pp 439-459.

D'ARAUJO, Maria Celina. 2003. Mulheres e questões de gênero nas Forças Armadas brasileiras (mimeo)

DE LAURETIS, Teresa. 1994. A Tecnologia do Gênero". In HOLLANDA, Heloisa B.(org). **Tendências e Impasses**. **O feminismo como crítica da cultura**, R.J., Rocco, 1994:206-241.

DELPHY, Christine. 1995 "El Concepto de Gênero".In **Revista Iniciativa Socialista**. Barcelona, n°.36,1995,p.1-13.

DÉPÊCHE, Marie-France. 2008. Reações Hiperbólicas da Violência da Linguagem Patriarcal e o Corpo Feminino. In STEVENS, Cristina M.T. & SWAIN,Tânia N.(Orgs**) A Construção dos Corpos: perspectivas feministas.** Florianópolis: Editora Mulheres.

DESCARRIES, Francine. 2000 In SWAIN, Tânia Navarro. Teorias Feministas: liberação e

solidariedade no plural. **Feminismos: Teorias e Perspectivas**. Textos de História. Revista da pós-graduação em História da UNB. Volume 8.

DOSSE, François. 1987. **L'Histoire em Miettes** – Dês "Annales" à la "Nouvelle Histoire". Paris, La Découverte.

EAGLETON, Terry. 1983. **Teoria da Literatura: uma introdução**. S.P., Martins Fontes.

FERREIRA, Luis Gomes. 2002. **Erário Mineral**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: R.J: Fundação Oswaldo Cruz. Organização de Junia Ferreira Furtado.

EXÉRCITO BRASILEIRO. 2004. **Revista Verde Oliva**. CconSex. Brasília. Ano XXX, nº 180. Jan/Fev/Mar.

FLAMENT, Claude. 2001. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In JODELET (Org). **As Representações Sociais**. R.J., Eduerj,p.173-184.

FLORES-MENDONZA, Carmen. 2000. Diferenças Intelectuais entre Homens e Mulheres. Uma breve revisão de literatura. **Psicólogo Informação**. São Paulo. Vol 4. p. 25-34.

FOUCAULT, Michel. 2005. História da Sexualidade I. A vontade de saber, S.P., Graal.

_____. 1954-1969 **. Dits et écrits I**, Paris, Gallimard.

_____. 2004a. **A Arqueologia do Saber**. R.J. Forense Universitária.

_____. 2004b. **A Ordem do Discurso**. S.P. Loyola.

_____. 1979. **Microfísica do poder**. R.J., Graal.

_____. 1982. **Microfísica do poder**. R.J., Graal.

_____. 1977a. **Vigiar e Punir**.Petrópolis,Vozes.

_____.1977b. História da SexualidadeI: a vontade de saber. S.P. Graal.

_____.1995. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GATENS, Moira. 1996 A Critique of the sex/gender distintion. In **Imaginary Bodies, Ethics, Powers and Corporality**. New York et London, Routledge, 1996, pp 3-20

_____. s/d. *Power, Bodies and Difference*" (Poder, Corpos e Diferença)

GONÇALVES, Andréa Lisly. 2006. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica.

GROSSI, Miriam et all. 2000. **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis, Ed. Mulheres.

GUARARAPES. AHMEB. (1997) Nov/dez, nº 12 (jornal)

GUILLAUMIN, Colete. 1978 Pratique du Pouvoir et Idée de Nature. Le Discours de la Nature. In **Questions Féministes**, nº 3, Mai, pp 5-28.

_____. 1979. Question de différence. Questions féministes, septembre, n.6, Ed. Tierce. pp 3-22. In SWAIN, Tânia Navarro. 2006. Entre a Vida e a Morte, o Sexo. labrys, études féministes/ estudos feministas.juin/ décembre 2006/ junho/ dezembro 2006. Site: www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10.

HABERT, Nadine. 1996. **A Década de 70. Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo, Ática, 3ª ed, 1996. Série Princípios.

HALL, Stuart. 2005. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.RJ., DP&A.

HARAWAY, Donna. 1995. Saberes Localizados. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". In **Cadernos Pagu: situando diferenças**, Pagu-Núcleo de Estudos de Gênero,Campinas.

_____. In PISCITELLI Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In AGUIAR, Neuma. **Gênero e Ciências Humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres, s/d.p. 49-65.

HARTMAN, Heidi. 1979. The Unhappy Marriage of Sexism and Feminism: toward a more progressive union. **Capital and Class** nº 8.

HUTCHEON, Linda. 1991. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. R.J. Imago.

JENKINS, Keith. 2001. **A história Repensada**. S.P.,Contexto.

JODELET, Denise. 2000 "Representaciones Sociales: contribución a um saber sociocultural sin fronteras". In JODELET, D. & TAPIA, A. G. **Develando la Cultura**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicologia, 2000, p.7-30.

_____. 2001. "Representações Sociais: um domínio em expansão". In JODELET, Denise (Org). **As Representações Sociais**. R.J.,Eduerj.

KIMBALL, Jeannine Davis & BEHAN, Mona. 2003. Warrior Women. An archeologist's serch for History's Hidden Heroines. Paperback. Feb

ISMÉRIO, Clarisse. As Representações do Feminino na Educação Rio-Grandense segundo o Discurso Positivista (1885-1930). In **Revista Eletrônica História em Reflexão** – Vol. 1 - n. 1 – UFGD: Dourados, Jan/Jun 2007

LACELLE, Élisabeth J. 2002. As Ciências Religiosas Feministas: estado da questão. In **Revista de Estudos da Religião** – REVER, S.P. Puc S.P. Nº 1, Ano 2.

LAURETIS, Teresa. 1997. Tecnologies of gender, Essays on theory, film and fiction. Blomington/Indiana: Indiana University Press.

_____.1984) Alice Doesn't, Feminism, Semiotics, Cinema, Bloomington, Indiana University Press.

_____. 1994. A Tecnologia do Gênero. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). **Tendências e Impasses- O Feminismo como Crítica da Cultura**. R.J.. Rocco.

LEAL, Joaquim Bagueira. 1921 A Mulher**.** Rio de Janeiro: Demétrio do Rego Lemos, 1921.

LOURO, Guacira L. 2003. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis, R.J: Vozes.

_____. (org). 2001 **O Corpo Educado**. Pedagogias da Sexualidade.B.H., Autêntica.

_____. 1977. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, R.J.: Vozes. 5ª ed.

_____. 1997. In DEL PRIORE, Mary(org). **História das Mulheres no Brasil**. S.P. Contexto/Unesp.

_____. et all (Org). (2003) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petropolis.R.J: Vozes.

LUDWIG, Will, Antonio Carlos. 1998. **Democracia e Ensino Militar**. S.P.,Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 66).

LUZURIAGA, Lorenzo**. História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 6ª ed, 1972.

MACCOBY, E. & JACLIN, C. 1974. **The Psychology of Sex Differences**. Stanford, C.A.: Stan-

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. 1982 Introdução. In Foucault, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. R.J., Graal.

MAINGUENEAU, Dominique. (1997) **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP : Pontes : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.

MARTIN, Emily. A mulher no corpo. Uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: Garamond,2006.

MATHIEU, Nicole -Caude .1991. L'anatomie Politique, catégorisations et idéologies de sexe, Paris: Côté Femmes.

MAYER, Dagmar E. 2003. Gênero e Educação: teoria e política. In LOURO, Guacira et al (Org).**Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação.Petrópolis, R.J.:Vozes.

MEDEIROS, Elza Cansação. 2002. As Enfermeiras do Brasil na 2ª Guerra. In **Revista da Aeronáutica** nº 232, Março/Abril 2002. Texto disponível no site www.sentandoapua.com.br

MEIHY, José Carlos S. B. 200. **Manual de História Oral.** S.P. Loyola.

MINISTÉRIO DA DEFESA. 2007. Exército Brasileiro. (2007) **Mulheres no Exército Brasileiro**. Março/2007. Sitio www.militar.com.br,

MOSCOVICI, Serge. 1978. **A Representação Social da Psicanálise**. R.J., Zahar.

_____.(eds). 1984. Social Representations. Cambridge, Cambridge University Press, 1984a. In SÁ, Celso P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. p.19-45. In SPINK, Mary Jane (Org). 1993. **O Conhecimento no Cotidiano**. São Paulo, Brasiliense.

MUNIZ, Diva do Couto. 2000. Meninas e Meninos na Escola: a modelagem das diferenças. In: SWAIN, Tânia Navarro. Teorias Feministas: liberação e solidariedade no plural. **Feminismos: teorias e perspectivas**. Textos de História. Revista da pós-graduação em História da UNB. Volume 8.

_____. 2003. Um Toque de Gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília, Editora Universidade de Brasília; FINATEC.

_____.2005.Mulheres, Trabalho e Educação: marcas de uma prática política. In SWAIN,Tânia Navarro & MUNIZ Diva do Couto Gontijo (Org). **Mulheres em Ação: práticas discursivas, práticas políticas.** Florianópolis: Ed Mulheres; Belo Horizonte:PUC Minas.

MURARO, Rose Marie. 1995. **A Mulher noTerceiro Milênio**. 4ª edição.R.J.,Record, Rosa dos Tempos.

NICHOLSON, Linda. 1999. Interpretando o Gênero. In **Estudos Feministas**, UFSC ,p.9-41.

ORLANDI, Eni P. 2003. Análise de Discurso. Perspectivas e Procedimentos. Campinas, S.P.,Pontes.

_____. 1990. Terra à vista. **Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas. Cortez Editora:

PERROT, Michelle. s/d. Identité, Égalité, Différence. Le regard de l'historie. In Efesia.

PESAVENTO, Sandra J. 2004. **História & História Cultural**. 2ª edição.B.H.,Autêntica.

PEYRE, Evelyne & WIELS, Joëlle. 1997. Le sexe biologique e sa relation au sexe social. In **Les Temps Modernes**, pp 14-47.

PIAGET, Jean.(1932).Le Jugement Moral chez L'enfant. PUF. Biblioteque Philosophie Contemporaine. Paris.

POUCAR, Lílian Mery Oliveira de. 2003. **Representação da Gravidez e Aborto na Adolescência**. Estudo de Casos em São Luiz do Maranhão. Tese de Doutorado/UNICAMP. Campinas, S.P.

RAGO, Margareth. 1995. As marcas da pantera: Foucault para historiadores". In: **Revista Resgate**. Campinas: Papirus.

RAGO, Margareth. 1998. Descobrindo Historicamente o Gênero. In: **Cadernos Pagu**. Trajetória de Gênero, Masculinidade.n.11. Campinas: Unicamp/NEG.

_____. 2002 Libertar a Historia. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuse**. R.J., DP&A.

_____. 1998. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In PEDRO, Joana Maria & GROSSI, Miriam et al. **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed Mulheres, p. 21-42.

REINERT, M. 1990. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, v.26, pp.24-54.

REITER, Rayl. s/d. **Towards an anthropology of women**. New York: Mon Rewiew Press.

REZENDE, Alexandre Luiz G. de. 2008. **História da Educação e da Educação Física**. UAB/UnB- Pró-Licenciatura em Educação Física. (Módulo Didático)

RIBEIRO, Maria Luisa S. 1986. História da Educação Brasileira. A organização escolar. São Paulo, Moraes.

RICH, Adrienne. 1981. La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. In N**ouvelles Questions Féministes**. Paris, Mars, nº 1. pp:15-43.

RUBIN, Gayle. 1975. The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy of sex. In: RAPP, Ravna. ed. **Towards an Antropology of Women**. New York an London, Monthly Press.

SAVIANI, Dermeval et al (Org). 1998. **História e História da Educação**. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, S.P,Autores Associados:HISTEDBR.

SCHMITT-PANTEL, Pauline. 2003. A Criação da Mulher: um ardil para a história das mulheres? In SOIHET, Raquel (Org). **O Corpo Feminino em Debate**. S.P.,Unesp, p.129-156.

SCOTT. Joan. 1990. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRS, v.15, nº 2.

_____. 1992. Experience. In BUTLER, J. & SCOTT, J. **Feminists theorize the political**. Routledge, London/New York, p. 22-40. Traducao de Ana Cecilia Lima (mimeo).

_____. 1992. História das Mulheres. In BURKE, Peter (Org). **A Escrita da História**: novas perspectivas. S.P., Unesp,p.63-91.

SCRATON, Sheila. 1992. **Educación Física de las ninas**: um enfoque feminista. Madrid. Morata.

SILVA, Gabriela L. ET all . 2008. Fatores que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência. **Caderno Espaço Feminino**. V. 18, n.2, Ago/Dez 2007. 405-434. Site: **www.seer.ufu.br,** de 24/Nov/2008.

SILVA, Pamella Ferreira. 2008. O Movimento Sanitário Brasileiro. In **www.webartigos.com**, Julho,2008.

SNYDER, R. Claire. 1999. Citizen-soldiers and manly warriors. Military service and gender in the civic republican tradition. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999.

SOARES, Sergei Suares Dillon. 2000. O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras. IPEA, Ministério do Planejamento. Brasília, Novembro/2000. Texto disponível no site **www.dominiopublico.gov.br**

SOIHET, Raquel. 1997. Historia das mulheres. In: CARDOSO, Ciro e VAINFAZ, Ronaldo. **Domínios da Historia**. Ensaios de teoria e metodologia. R.J., Campus.

SPINK, Mary Jane.(Org). 2004. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. 3ªed.São Paulo:Cortez.

STEVENS, Cristina M. T. O Corpo da Mãe na Literatura: uma ausência presente. In STEVENS, Cristina Maria teixeira & SWAIN, Tânia Navarro.(Orgs). 2008 **A Construção dos Corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis, Ed Mulheres.

SWAIN, Tânia N. 2000. A Invenção do Corpo Feminino ou a Hora e a vez do Nomadismo Identitário. Textos de História. In SWAIN, Tânia N. (Org) **Feminismos: teorias e perspectivas**.Vol 8, n.1/2

_____. 2003. As Heterotopias Feministas: espaços outros de criação. In Revista Eletrônica Labrys 3. Janeiro/Julho. Site: **www.unb.br/ih/his/gefem/labris3**

_____. 1994. Você disse Imaginário?" In SWAIN, Tânia N. (Org). **História no Plural**. Ed UnB.Brasília,p.43-67.

_____. 2002a. Feminismo e Recortes do Tempo Presente: mulheres em revistas femininas. In **São Paulo em Perspectiva**, 15(3), pp:67-81.

_____. 2004. Intertextualidade: perspectivas feministas e foucaulteanas. In **Revista Eletrônica Labrys. Estudos Feministas.** Janeiro/Julho pp;1-20. Sítio:www.unb.Br/ih/his/gefem.

_____. 2002b Identidade nômade: heterotopias de mim. In RAGO, Margareth e outros (org). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. 2006. Entre a Vida e a Morte, o Sexo. In **Revista Eletrônica Labrys. Estudos Feministas.** Junho/Dezembro 2006, Sítio:www.unb.Br/ih/his/gefem.

_____. 2005. Mulheres, Sujeitos Políticos: que diferença é esta? In SWAIN, Tânia N. & MUNIZ, Diva do C. G.(Orgs) **Mulheres em Ação**: **práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis. Editora Mulheres. P.337-354.

_____. 2001. Feminismo e Representações Sociais: A invenção das mulheres nas revistas "femininas" In **História: Questões & Debates**, Curitiba,Editora da UFPR, nº 34, p 11-44.

THOMPSON, Paul. 1992. **A Voz do Passado**. R.J.Paz e Terra.

TREVISAN, Leonardo. 1985. **O Pensamento Militar Brasileiro**. Cadernos de Educação Política. S.P. Global.

VAINFAS, Ronaldo. 2002. **Os Protagonistas Anônimos da História**. S.P.,Campus..

VENTURINI, Gustavo et al.(Org). 2004. **A Mulher Brasielira nos Espaços Público e Privado**. São paulo:Fundação Perseu Abramo.

VEYNE, Paul. 1982. Como se Escreve a História. Foucault Revoluciona a História. Brasília,Editora UnB.

WITTIG, Monique. 1980. La Pensée Straight. In **Questões Feministes**, Paris, ed Tierce, férvier, nº 7, 1980.

www.abed-defesa.org/page4/page8/page9/page14/files/SuellenLannes.pdf. -Consultado de Dezembro de 2008

www.ecos.org.br. 2008. Pesquisa: Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social- estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. S.P. Março, 2004.

www.folha.com.br, Folha on line, de 24/02/2005, p.1-2

DEPOIMENTOS GRAVADOS

1. Representante do Escalão Superior do Exército em 1989.

2. Comandante do CMB em 1989/1990.

3. Chefe da Divisão de Ensino do CMB em 1988-1990.

4. Chefe da Divisão do Ensino do CMB em 1993-1995.

5. 02(dois) professores do CMB (Português e Geografia) que estavam no colégio no período de 1989 a 1995.

6. 02(duas) professoras do CMB (Química e Física) que estavam no colégio no período de 1989 a 1995.

7. 01(um) monitor de alunos(as) que acompanhou o processo de inclusão de meninas no CMB.

8. 01(uma) monitora de alunos(as) que ingressou no CMB em 1989.

9. 21 (vinte e uma) alunas pioneiras, das 50 (cinqüenta) que ingressaram em 1989.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa

Meninas! Aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília: 1989-1995

Pesquisadora Responsável

Thelmy Arruda de Rezende

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter lido ou ouvido, e compreendido totalmente, o presente termo de consentimento livre e esclarecido, que descreve as implicações da minha participação como voluntária(o) nessa pesquisa, concordando com os seguintes termos:

Estou participando de minha livre e espontânea vontade dessa pesquisa para compreender o processo de construção das subjetividades das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília.

Nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntária(o), e a pesquisadora não tem qualquer responsabilidade por eventuais problemas a não ser os comprovadamente provocados pela participação nessa pesquisa.

A pesquisa compreende o preenchimento de um questionário com informações gerais sobre a minha experiência enquanto aluna pioneira do Colégio Militar ou a participação em entrevistas sobre o mesmo tema.

Estou ciente de que as informações fornecidas ou os resultados obtidos poderão ser utilizadas, por completo ou em parte, na composição do corpo do relatório final, com a devida identificação da pessoa entrevistada.

Estou ciente de que o preenchimento do questionário terá uma duração estimada em torno de 20 a 30 minutos e a realização da entrevista entre 1 e 2 horas de duração, como também, que posso me negar a responder qualquer questão que considere prejudicial.

A participação na pesquisa não implica em qualquer risco esperado. Tenho, no entanto, o direito de solicitar a retirada de dados ou de exigir que não sejam incluídos em nenhum documento oficial.

Quando a pesquisa estiver concluída, serei informado(a) detalhadamente sobre os resultados obtidos.

Entendo que poderei não ter qualquer benefício pela participação nessa pesquisa, a não ser a contribuição para o estudo do processo de construção das subjetividades das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília

Tenho assegurado o direito de solicitar informações adicionais ou de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer conseqüência, bastando para isso comunicar o meu desejo aos Pesquisadores.

Brasília, ____ de _____ de _____.

_____

(Voluntário ou Responsável Legal)

_____

(Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ALUNAS PIONEIRAS DO CMB

1- Faça uma pequena apresentação pessoal. Nome completo, idade, nível de formação, profissão...

2- Como você ficou sabendo que no concurso de admissão para o Colégio Militar de Brasília, realizado em 1988, seriam abertas vagas para meninas?

3-O que te motivou a fazer o concurso naquele ano?

4- Como os seus pais e familiares mais próximos reagiram ao seu interesse em estudar no CMB?

5- Como foi a sua preparação para o Exame de Admissão?

6- Como você se saiu no Exame de Admissão?

7- Como você reagiu ao saber que havia sido aprovada no Exame de Admissão?

8- Quando você decidiu estudar no CMB , que imagem tinha do colégio?

9- Qual a sua impressão sobre o uso de farda no CMB?

10-Como era o uniforme de educação física?

11- As aulas de educação física eram realizadas agrupando meninos e meninas separadamente?

12- Havia diferença no vestiário de educação física feminino e masculino?

13- Havia algum interesse dos meninos em conhecer o vestiário feminino?

14- Havia alguma curiosidade por parte dos meninos em ver como as meninas usavam o vestiário?

15- Quando vocês entraram no CMB, como foi a recepção? Haviam monitoras mulheres?

16- Que preocupações as monitoras demonstravam com vocês?

17- Havia algum tipo de orientação que coibisse o contato de vocês com os meninos maiores, de outras turmas?

18- Como era o relacionamento de vocês com os colegas meninos que ingressaram no mesmo concurso?

19- Como era o relacionamento de vocês com os meninos que já se encontravam no colégio quando vocês chegaram?

20- Você alguma vez percebeu que alunos, professores, monitores, dirigentes, nutriam dúvidas sobre o desempenho escolar das meninas no CMB, considerando o currículo bastante puxado e as instruções disciplinares rigorosas?

21- Você alguma vez ouviu comentários de que talvez as meninas não suportassem as normas disciplinares do colégio?

22-Como as monitoras estimulavam vocês para vencer os desafios das exigências curriculares do CMB?

23- Como os dirigentes, professores, monitores e colegas reagiram ao bom desempenho da turma pioneira já desde o primeiro bimestre da 5ª série, em 1989?

24- Como os alunos da sua turma e os que já estavam no CMB reagiram ao bom desempenho escolar e disciplinar da primeira turma de alunas pioneiras?

25- Sabemos que as normas disciplinares do CMB não foram alteradas para se adaptarem às meninas. A aplicação dessas normas era igualmente rigorosa quando se tratava de meninos e de meninas?

26-Como as alunas pioneiras se comportavam em sala de aula?

27- Você transgrediu alguma norma disciplinar no CMB enquanto esteve lá?

28- Que tipos de transgressões disciplinares as alunas pioneiras foram protagonistas?

29- Havia diferença de tratamento dos professores em sala de aula quando se tratava de meninas?

30- Os meninos da turma reclamavam de que as meninas tinham algum tipo de privilégio em relação a eles?

31- Quando vocês começaram a apresentar bom desempenho escolar, foi feito algum tipo de comentário de que talvez os professores tivessem sendo mais condescendentes com as meninas na correção das avaliações?

32-Vocês entraram no CMB meninas e saíram mulheres. Passaram pelo processo de amadurecimento da infância para a adolescência. Como vocês enfrentaram essas mudanças? Que tipo de dificuldades encontraram? Como as questões da intimidade feminina foram tratadas?

33- Muitas alunas tiveram a menarca no CMB, no seu caso, como foi essa experiência?

34- Como vocês lidavam com o período menstrual no CMB. Usavam desse artifício para fugir de atividades que não eram agradáveis, como por exemplo não participar das aulas de educação física?

35- No colégio o namoro era proibido. Houve caso de namoro? Como isso ocorria?

36- Havia algum lugar reservado da fiscalização dos monitores onde era possível o namoro entre alunos e alunas?

37- Como o pessoal da escola, alunos, professores, monitores , dirigentes reagiram ao fato das meninas ocuparem de forma destacada os postos de graduação em função do bem desempenho escolar e disciplinar?

38- Como vocês reagiram ao fato da primeira Coronel-Aluna ter sido da turma pioneira?

39- Como foi o desempenho da primeira Coronel-Aluna?

40- A Coronel-Aluna era respeitada pelos demais colegas tanto do sexo feminino como do sexo masculino?

41- Que tipo de cobranças eram feitas a vocês por serem meninas?

42- Você acha que as meninas eram usadas como "vitrines" do CMB?

43- Com a saída das monitoras, como vocês se relacionaram com os monitores?

44- Os monitores homens eram mais atenciosos com vocês do que as monitoras?

45- Os monitores homens tratavam vocês de forma diferenciada aos meninos?

46- Você ou alguma outra colega alguma vez tirou vantagem deliberadamente pelo fato de apresentar bom rendimento escolar?

47- Você ou alguma outra aluna pioneira chegou a pensar que com o acesso de meninas no CMB o mesmo aconteceria com a EsPCEx?

48- Você tinha interesse em seguir carreira militar?

49- Foi com uma aluna pioneira que aconteceu o primeiro caso de gravidez no colégio. O que você se lembra sobre este assunto?

50- Como o primeiro caso de gravidez repercutiu no colégio? Que comentários foram feitos?

51- Houve um período no colégio que as turmas foram organizadas com base no desempenho escolar de alunos e alunas, as chamadas turmas homogêneas. O que você achou dessa idéia? Havia maior ou menor concentração de alunas nas turmas ditas melhores e piores?

52- O nome da turma pioneiro foi o de uma mulher. Como aconteceu o processo de escolha? De quem foi a idéia e qual a repercussão dessa decisão?

53- Como foi a formatura da primeira turma de alunas do CMB. De que você se lembra?

54- Você participava de alguma atividade esportiva, cívica e cultural no CMB?

55- Você ou suas colegas foram alvo de algum tipo de hostilidade com relação à prática de esportes considerados como masculinos?

56-Você se lembra de alguma situação constrangedora por que passou pelo fato de ser menina?

57- Quando concluiu o ensino médio já sabia que curso de nível superior iria fazer? Como foi a experiência do vestibular?

58- Você está satisfeita com a profissão que escolheu?

59- Depois que concluiu o curso superior você teve interesse de seguir a carreira militar prestando concurso para oficial QCO ou OTT?

60- O que é ser mulher para você?

61- Quais são os seus planos para os próximos cinco anos no campo pessoal e profissional?

66- Você já sofreu algum tipo de discriminação no trabalho pelo fato de ser mulher?

67-Em que a formação que você recebeu no CMB foi positiva?

68- Em que a formação que você recebeu no CMB foi negativa?

69- O que desagradou ou te desagradava enquanto esteve no CMB?

70- Hoje, quando você passa na rua e vê meninos e meninas uniformizados, o que lhe vem à memória?

71- Você acha que com a entrada de meninas o CMB ficou menos rigoroso?

72- Se seus filhos e filhas quiserem estudar no CMB ou em outro colégio militar, você apóia?

73-Enquanto esteve no CMB você sofreu algum tipo de discriminação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES(AS) E MONITORES(AS)

1) Quando o(a) Sr(a) começou a trabalhar no CMB? Como o Colégio funcionava? O que se lembra daquela época?

2) Quanto ao seu funcionamento, o que mudou no CMB a partir do ingresso da primeira turma de alunas?

3) Os(as) professores(as) do CMB receberam algum tipo de orientação sobre atitudes e procedimentos que deveriam ser adotados no tratamento de alunos e alunas, quando do acesso de meninas nos Colégios Militares?

4) Na sua percepção, o que mais preocupava os dirigentes do CMB diante da política de acesso de meninas nos CM?

5) Houve alguma mudança na estrutura física, pedagógica e disciplinar do CMB no processo de acolhimento das primeiras alunas?

6) Que comentários eram feitos pelos dirigentes, professores, instrutores, monitores e alunos diante da notícia de que os Colégios Militares abririam as portas também a meninas?

7) Como foi a recepção das meninas no CMB nos primeiros dias de atividades escolares?

8) Que expectativas os alunos que já se encontravam no CMB nutriam em relação à chegada de meninas?

9) Havia alguma preocupação por parte dos(as) professores(as) de que as meninas poderiam encontrar dificuldades em acompanhar o programa curricular e as normas disciplinares do CMB?

10) Houve alguma mudança nas normas disciplinares e procedimentos pedagógicos a partir da inclusão de meninas no CMB?

11) Na prática, o regulamento disciplinar era aplicado indistintamente para meninas e meninos?

12) Como a primeira turma de alunas reagiu às normas disciplinares do CMB e às exigências de freqüência obrigatória às atividades cívico/militares/pedagógicas e culturais do CMB?

13) Houve alguma mudança na forma de abordagem e relacionamento de professores, monitores, instrutores no trato com os/as alunos/as após a entrada de meninas?

14) Havia alguma expectativa por parte de professores, monitores e instrutores quanto a mudança de comportamento disciplinar dos alunos (meninos) em virtude da chegada das meninas?

15) Como as meninas reagiram ao chegarem ao CMB e constatarem que faziam parte de um grupo minoritário em relação à quantidade maciça de alunos do sexo masculino?

16) Sabe-se que um dos princípios cultuados pelo Exército é a disciplina. A presença das meninas provocou alguma mudança nos procedimentos de vigilância de alunos e alunas? Explicite.

17) Os(as) professores(as), monitores(as), instrutores(as) esperavam que as meninas tivessem comportamento diferenciado ao dos meninos quanto à disciplina em sala de aula, envolvimento nas atividades cívico-militares e demais eventos realizados no colégio? Explicite.

18) Mesmo adotando um mesmo regulamento disciplinar para meninos e meninas, havia algum padrão de conduta do que seria aceitável em termos comportamentais ao sexo feminino e ao sexo masculino?

19) A presença de meninas no CMB provocou algum tipo de mudança na forma de controle disciplinar de alunos e alunas?

20) Como os dirigentes, professores(as), monitores(as), instrutores(as) e alunos(as) reagiram ao primeiro caso de gravidez de aluna no CMB?

21) Qual foi a reação dos dirigentes, professores(as), monitores(as), instrutores(as) e alunos(as) quando uma aluna da turma pioneira chegou ao posto de Coronel Aluna?

22) Como os dirigentes, professores(as), monitores(as), instrutores(as) e alunos(as), avaliavam o desempenho da primeira Coronel Aluna nas atividades específicas à sua atribuição?

23) As famílias das alunas pioneira esboçavam algum tipo de preocupação pelo fato das meninas serem minoria no universo de alunos do CMB?

24) Ao abrir a possibilidade de meninas estudarem nos colégios militares, certamente as alunas devem ter alimentado o desejo de, assim como os meninos, ingressarem na carreira militar participando do processo seletivo à Escola Preparatória de Cadetes do Exército-EsPCEx. Isso realmente aconteceu? Qual a percepção dos dirigentes, professores(as), monitores(as), instrutores(as) e alunos(as) sobre tal possibilidade?

25) Com relação aos uniformes de uso diário, o de gala e o de educação física, que comentários eram feitos quanto ao modelo, a praticidade e a estética das alunas?

26) De uma maneira geral, que tipo de queixas, reivindicações, críticas e sugestões alunos e alunas, que estiveram no CMB no período de 1989-1995, levavam aos(às) professores(as)?

27) Como as alunas pioneiras se relacionavam entre elas?

28) Como era o relacionamento das alunas pioneiras com os seus colegas (meninos) de sala e os das séries mais avançadas (que não eram mistas quanto ao sexo)?

29) Como os(as) professores(as) perceberam o desenvolvimento físico/biológico das primeiras alunas do CMB na passagem da infância para a adolescência?

30) Que tipo de preocupações o amadurecimento de meninas e meninos convivendo em um mesmo espaço físico provocou na organização administrativa e pedagógica do CMB?

31) Como foi tratado o primeiro caso de gravidez no CMB, envolvendo, inclusive, uma aluna pioneira? Que reação tiveram os dirigentes, professores(as), monitores(as) e alunos(as)?

32) Qual a participação da Seção Psicopedagógica e de Orientação Educacional no processo de inserção das primeiras alunas no CMB?

33)Em 1992 o então Ministério do Exército permitiu o acesso de mulheres em alguns de seus quadros (QCO). Qual foi a sua impressão sobre essa medida?

34) O(a) Sr(a) percebe alguma diferença de desempenho profissional entre militares QCO homens e mulheres?

33) O(a) Sr(a) tem alguma idéia sobre o destino das alunas pioneiras do CMB após terem deixado o Colégio?

35) O(a) Sr(a) teve algum contato com alguma aluna pioneira após a conclusão do ensino médio?

36) O que é o CMB para o(a) senhor(a)?

37) Na sua concepção, como conceituaria o que é ser mulher?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRIGENTES

1- Fale-me um pouco sobre a criação dos colégios militares e, em especial, do Colégio Militar de Brasília.

2- A criação do CMB aconteceu em 1978, quando vigia o Governo Militar. Em que se baseou a proposta de organização e funcionamento do Colégio, considerando-se a sua ampla estrutura física e material?

3- A criação dos colégios militares(CM) teve função preparatória e assistencial. Considerando-se a sua função assistencial, por que só foi permitido o ingresso de meninas no SCMB a partir de 1989?

4- Existe alguma relação da inclusão de meninas no SCMB com o movimento de redemocratização da sociedade brasileira e os movimentos sociais em prol da defesa dos direitos das mulheres?

5- Como se deu o debate sobre a implantação da política de inclusão de meninas no SCMB? Quem foi(foram) o(s) mentor(es) da idéia?

6- Qual foi a reação da cúpula do Exército e dos setores subordinados sobre a implantação dessa política?

7- Houve alguma preocupação dos escalões superiores quanto à forma de implantação da política de inclusão de meninas no SCMB no que se refere à estrutura física, material, regulamento, normas disciplinares, currículo escolar etc? Explicite.

8- Considerando-se que a estrutura física, material e recursos humanos dos CM estavam adaptados ao atendimento de alunos do sexo masculino, foram tomadas algumas providências no âmbito escolar para receber as alunas? Em caso positivo, explicite essas providências.

9- Por que no primeiro concurso de admissão realizado em 1988 só foi permitido o ingresso de 50 meninas?

10- Como se deu a recepção de 50 meninas em um quadro discente com quase 2.000 alunos do sexo masculino?

11- Como os meninos da 5ª série reagiram à formação de turmas mistas?

12- Como os alunos das outra séries, cujas turmas continuaram a ser formadas só por meninos, reagiram à chegada das alunas?

13- Como as 50 alunas foram distribuídas nas turmas? Qual foi a orientação da DEPA nesse sentido e por que motivo os dirigentes baixaram tais diretrizes?

14- Como os professores, instrutores e monitores reagiram à chegada de meninas nos CM?

15- Como se deu a escolha dos uniformes das meninas?

16- Qual a reação da comunidade de Brasília e a repercussão no Brasil sobre o ingresso de meninas nos CM? Explicite.

17- A turma de alunas pioneiras do CMB chegou a reivindicar ao Comando e aos escalões superiores mudança nos critérios de admissão à EsPCEx, permitindo o ingresso de mulheres. Tal reivindicação até hoje não foi aceita, por que razão?

18-Quando se pensou em autorizar a matrícula de meninas no SCMB houve alguma preocupação de que talvez elas não se adaptassem ao modelo pedagógico desses estabelecimentos de ensino, que priorizava as ciências exatas e as atividades físicas e desportivas, como também ao modelo disciplinar, baseado na formação de "soldados"? Explicite.

19- Em algum momento, após o ingresso de meninas no SCMB, a DEPA realizou pesquisa para avaliar a repercussão da presença feminina nos CM e prováveis mudanças que essa política provocou no perfil do "Aluno Colégio Militar"? Em caso positivo, que tipo de pesquisa foi realizada e que dados foram levantados?

20- Como o Escalão Superior e os órgãos subordinados reagiram ao desempenho escolar das meninas dos CM, que chegaram, inclusive, a ocupar o posto de Coronel Aluna?

21- No processo de elaboração da política de inclusão de meninas no SCMB, houve preocupação em estabelecer regulamento disciplinar diferenciado para meninos e meninas?

22- Os professores, instrutores e monitores receberam algum tipo de treinamento ou orientação específica sobre o tratamento a ser dado às novas alunas?

23- No ano de inclusão de meninas no SCMB como era composto o quadro docente? Havia predominância de professores do sexo masculino? Em caso positivo, em que proporção?

24- Quanto ao atendimento nas Companhias de Alunos, as funções de instrutores e monitores foram exercidas por profissionais de ambos os sexos? Explicite.

25- Os pais das alunas aprovadas no 1º concurso de admissão de meninas esboçaram algum tipo de preocupação em relação à adaptação de suas filhas em um ambiente escolar antes freqüentado só por meninos? Em caso positivo, que tipo de preocupações.

26- Como eram planejadas e executadas as aulas de Educação Física? Os alunos eram separados por sexo? Em caso positivo, explicite os critérios de formação dos grupos.

27- Nas atividades de Educação Física era permitida a organização de turmas mistas? Em caso positivo em que situação.

28- Em algum momento no processo de elaboração da política de inclusão de meninas no SCMB houve o debate sobre a possibilidade de implantação de regime disciplinar diferenciado em relação ao sexo?

29- Com relação às Instruções Cívico Militares, as orientações eram as mesmas para meninos e meninas ou existia um plano diferenciado de atendimento em função do sexo?

30- Faz parte do plano de formação do SCMB instruir os alunos com relação a regras de etiqueta. Que tipo de instrução meninos e meninas receberam?

31- O tratamento dado às meninas pelos professores, instrutores e monitores era diferenciado do tratamento dado aos meninos? (tom de voz, postura corporal, uniforme etc)

32- O projeto inicial de ingresso de meninas no SCMB era de que o processo ocorreria de forma gradativa, só que em 1993 foi permitida a matrícula em caráter excepcional de alunos e alunas inclusive nas séries onde ainda não havia a presença de meninas. O que motivou essa mudança e qual a repercussão dessa medida entre o corpo docente, discente e técnico-administrativo no que se refere à antecipação da organização de turmas mistas em todas as série da educação básica?

33- Existe no arquivo da DEPA algum documento que resgate o histórico do processo de concepção e implementação da política de inclusão de meninas no SCMB? Em caso positivo, que documentos podem ser consultados e onde localizá-los?

34- As Seções Psicopedagógica e de Orientação Educacional dos CM tiveram algum papel estratégico no processo de implantação da política de inclusão de meninas nos CM? Em caso positivo, que papel foi esse? Explicite.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO GERAL

O presente questionário tem por objetivo levantar informações sobre a experiência escolar das alunas integrantes da primeira turma de meninas do CMB, que ingressou no colégio em 1989, tendo em vista a construção de uma narrativa historiográfica sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, com destaque para o processo de construção da subjetividade feminina.

- Assume-se o compromisso com a ampla divulgação dos resultados.

- Muito obrigada pela sua colaboração.

1- Forma de ingresso no CMB

a.( ) Exame de Admissão para 5ª série

b.( ) Matrícula amparada pela legislação do Exército.

c. ( ) Outra forma. Citar:_____

2- Séries em que estudou no CMB

a) Ensino Fundamental: 5ª ( ) 6ª ( ) 7ª ( ) 8ª ( )

b) Ensino Médio: 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( )

3- Caso não tenha concluído o processo de escolarização no CMB preencha os itens abaixo:

a. Explique o que motivou a sua transferência:_____

b. Cite o tipo de escolas onde você concluiu a sua educação básica:

1) Ensino Fundamental:( ) pública ( ) privada

2) Ensino Médio: ( ) pública ( ) privada

4- Durante os anos em que esteve no CMB você foi dispensada ou impedida de participar de alguma atividade integrante da "rotina escolar" (aulas curriculares, formaturas, instruções cívico-militares, etc). Você consegue descrever quis foram essas rotinas situando-as no tempo?

4.1: Ensino Fundamental

a) 5ª série:

b) 6ª série

c) 7ª série

d) 8ª série

4.2: Ensino Médio

a) 1º ano:

b) 2º ano:

c) 3º ano:

6- Durante o tempo em que esteve no CMB você:

6.1- Ensino Fundamental

a) ( ) foi aluna alamar

b) ( ) integrou a Legião de Honra

c) ( ) foi chefe de turma

d) ( ) exerceu monitoria em alguma disciplina> Qual(is)

e) ( ) foi representante de turma

f) ( ) foi adjunto de chefe de turma

g) ( ) integrou o coral do CMB

h) ( ) integrou a Banda de Música . Instrumento:_____

i) ( ) integrou uma(ou mais) equipe(s) esportiva: Qual(is)_____

j) ( ) integrou o Corpo de Baile.

l) ( ) integrou um(ou mais) grêmio(s) das Armas.

Qual (is) _____

m)( ) integrou o Núcleo de Alunos Católicos.

n) ( ) integrou o Núcleo de Alunos Evangélicos.

o) ( ) integrou o Núcleo de Alunos Espíritas

m) ( ) outro(s). Qual(is).____

6.2- Ensino Médio

a) ( ) foi aluna alamar

b) ( ) integrou a Legião de Honra

c) ( ) foi chefe de turma

d) ( ) exerceu monitoria em alguma disciplina?

Qual(is)_____

e) ( ) foi representante de turma

f) ( ) foi adjunto de chefe de turma

g) ( ) integrou o coral do CMB

h) ( ) integrou a Banda de Múcica . Instrumento:_____

i) ( ) integrou uma(ou mais) equipe(s) esportiva: Qual(is)_____

j) ( ) integrou o Corpo de Baile.

l) ( ) integrou um(ou mais) grêmio(s) das Armas.

Qual (is) _____

m)( ) integrou o Núcleo de Alunos Católicos.

n) ( ) integrou o Núcleo de Alunos Evangélicos.

o) ( ) integrou o Núcleo de Alunos Espíritas

m) ( ) outro(s). Qual(is)._____

7- Durante o período em que esteve no CMB você participou de algum evento de natureza:

7.1- científica : sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, qual(is):_____

b) Em caso negativo, o que a levou a não participar?_____

7.2- esportiva: sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, qual(is):_____

b) Em caso negativo, o que a levou a não participar?_____

7.3- cultural: sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, qual(is):_____

b) Em caso negativo, o que a levou a não participar?_____

7.4- cívico-militar: sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, qual(is):_____

b) Em caso negativo, o que a levou a não participar?_____

8-Nos anos em que esteve no CMB como foi avaliado o seu desempenho:

8.1- Acadêmico

8.1.1- No ensino fundamental

a) ( ) entre 8,0 e 10,0

b) ( ) entre 7,0 e 7,9

c) ( ) entre 6,0 e 6,9

d) ( ) entre 5,0 e 5,9

e) ( ) abaixo de 5,0

f) Reprovou alguma série: sim ( ). Qual _____ não ( )

8.1.2- No ensino médio

a) ( ) entre 8,0 e 10,0

b) ( ) entre 7,0 e 7,9

c) ( ) entre 6,0 e 6,9

d) ( ) entre 5,0 e 5,9

e) ( ) abaixo de 5,0

f) Reprovou alguma série: sim ( ). Qual _____ não ( )

8.2- Disciplinar

8.2.1- No ensino fundamental

a) ( ) entre 8,0 e 10,0

b) ( ) entre 7,0 e 7,9

c) ( ) entre 6,0 e 6,9

d) ( ) entre 5,0 e 5,9

e) ( ) abaixo de 5,0

8.2.2 – No ensino médio

a) ( ) entre 8,0 e 10,0

b) ( ) entre 7,0 e 7,9

c) ( ) entre 6,0 e 6,9

d) ( ) entre 5,0 e 5,9

e) ( ) abaixo de 5,0

9- Quando fazia o ensino médio no CMB você manifestou interesse em ingressar na EsPCEx, mesmo sabendo que o ingresso não era permitido a meninas? Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, qual foi a sua estratégia de manifestação?

b) Em caso negativo, explicite a razão.

10. Alguma vez você chegou a questionar junto aos representantes militares do CMB o motivo pelo qual não era permitido o ingresso de mulheres na EsPCEx? Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, que justificativa era apresentada pelos dirigentes?

11- No período em que esteve no CMB, alguma vez você observou preferência na escolha de meninos para o desenvolvimento de uma dada tarefa?

a) No ensino fundamental : sim ( ) qual situação:_____não ( )

b) No ensino médio: sim ( ) qual situação:_____não ( )

12- No período em que esteve no CMB, alguma vez você observou preferência na escolha de meninas para o desenvolvimento de uma dada tarefa?

a) No ensino fundamental : sim ( ) qual situação:_____não ( )

b) No ensino médio: sim ( ) qual situação:_____não ( )

13- Nas aulas de educação física eram desenvolvidas atividades diferenciadas para meninos e meninas?

13.1- No ensino fundamental Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique:_____

13.2- No ensino médio Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique:_____

14- Nas aulas de educação física existia alguma situação em que era permitida a formação de grupos/equipes mistos?

14.1- No ensino fundamental Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique:_____

14.2- No ensino médio Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique: _____

15- A aplicação das normas disciplinares obedecia ao mesmo rigor para meninos e meninas? Sim ( ) não ( )

a) Em caso negativo explique o motivo: _____

16- As aulas de Instrução Cívico Militar eram diferenciadas para meninos e meninas? Sim ( ) não ( )

17- Você observou a adoção de formas de abordagem diferenciadas de monitores e instrutores quando estes se dirigiam às meninas? Como por exemplo tom de voz, postura corporal. Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explicite em que situação:_____

18- Você observou diferenças no relacionamento professores/alunos quando as aulas eram ministradas por professoras ao invés de professores?

18.1- No ensino fundamental Sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique :_____

18.2- No ensino médio sim ( ) não ( )

a) Em caso positivo, explique: _____

19- Você se lembra de algum tipo de constrangimento que passou por estar estudando em uma escola marcada predominantemente pela presença masculina? Sim ( ) não ( )

19.1- Em caso positivo, cite o máximo de situações em que isso aconteceu:

a) No ensino fundamental: _____

b) No ensino médio:_____

20- Nas atividades escolares você percebeu algum tipo de resistência por parte de meninos e de meninas em realizarem tarefas juntos? Sim ( ) não ( )

20.1- Em caso positivo, explique:_____

21- Como os meninos reagiram à entrada de meninas no CMB. Apresente fatos observados que justifiquem sua resposta._____

22- O fato de ingressar em uma escola com o corpo discente predominantemente formado por meninos facilitou o seu relacionamento com as demais alunas que integravam a turma pioneira? Sim ( ) não ( )

Por que?_____

23- Nas atividades realizadas em sala de aula você viveu ou testemunhou alguma situação de comparação entre o potencial cognitivo de alunos e alunas. Em caso positivo essa comparação:

a.( ) destacava os meninos com um potencial cognitivo maior que o das meninas. ( ) poucas vezes ( ) muitas vezes. Em que situação? _____

b.( ) destacava as meninas com um potencial cognitivo maior que o dos meninos. ( ) poucas vezes ( ) muitas vezes. Em que situação?

24- Você se lembra de situações vividas na escola em que o fato de ser uma menina a colocava em situação de vantagem? Sim ( ) não ( )

Em caso positivo, explique:_____

25- Você se lembra de situações vividas na escola em que o fato de ser uma menina a colocava em situação de desvantagem? Sim ( ) não ( )

Em caso positivo, explique:_____

26- No período em que esteve no CMB que tipos de cuidados ou preocupações os professores, monitores e instrutores tinham com as meninas e não eram tão exigentes em relação aos meninos?

27- O nome da turma de alunas pioneiras foi o de Maria Quitéria. Explique como se deu o processo de escolha.

28- Houve algum tipo de resistência dos meninos em aceitar o nome da turma? Em caso positivo, qual o motivo?

29- Houve algum tipo de resistência de professores, instrutores, monitores e/ou dirigentes da escola em aceitar o nome da turma? Em caso positivo, qual o motivo?

30- Nas atividades curriculares houve situações em que vocês recebiam orientações sobre etiqueta e formas de comportamento em espaços públicos?

Sim ( ) não ( )

Em caso positivo, havia alguma diferença nas orientações dadas a meninos e meninas? Sim ( ) não ( )

Em caso positivo explique essa diferença.

31- Você recebia alguma orientação de seus pais quanto a maneira de se comportar no CMB pelo fato de ser mulher? Sim ( ) não ( )

31.1- Em caso positivo, que tipo de orientação?

32- Como os meninos reagiram ao fato de uma menina ter chegado ao posto de Coronel Aluna, na turma pioneira? Explique.

33- Nas atividades de grupo meninos e meninas se integravam normalmente ou existia algum tipo de restrição quanto a organização de grupos mistos, seja por parte de meninos, seja por parte de meninas.

Sim ( ) não ( ). Explique

34- Apresente pelo menos três características presentes na formação recebida no CMB que você julga que marcaram positivamente a sua trajetória pessoal e profissional. Justifique sua resposta.

35- Apresente pelo menos três características presentes na formação recebida no CMB que você julga ter marcado negativamente a sua trajetória pessoal e profissional. Justifique sua resposta.

36- Qual o seu nível de escolaridade atual?

( ) nível médio

( ) nível superior. Curso:_____

( ) especialista. Curso:_____

( ) mestre. Curso_____

37- Qual o seu estado civil

Solteira ( ) casada ( ) amasiada ( ) divorciada ( ) viúva ( )

38- Tem filhos? Sim ( ) quantos:_____ não ( )

39- Que atividade profissional exerce atualmente? Em que empresa?

40- O que motivou a sua escolha profissional?

RELAÇÃO DAS ALUNAS PIONEIRAS (1989)

Alessandra Teixeira Amora
Aline da Silva Ferreira
Amanda Cabral dos Santos
Ana Luisa Area Leão Alves
Ana Paula Brust
Andréa Cristina Moscardini
Andréa Fanny Lins Pereira Christakou
Andrezza Cristina de Sampaio
Anita Laboissiere Villela
Beatriz Veríssimo de Sena
Carla Aguiar de Castro
Carla Beatriz Burdino
Carla Lúcia Barbosa Ducap
Carolina Akemi Oshiro Távora
Carolina Bonfadini Sá
Christiane Carmo Oliveira
Daniela Carpinteiro Carvalho
(Solicitou desligamento em 20/03/1989)
Fernanda da Cunha Silva
(Solicitou desligamento em 13/07/1989)
Fernanda Loriato Nazareth
Gabriela Bertoni Rodrigues de Sousa
Janaine Neressi Neves
Juliana Ramos Vieira
Karin Calazans Villapouca
Karla Sousa Brasil
Kellen Cristiane Gonçalves Pedrollo
Kelly Cristina da Silva Costa
Larissa Branquinho de Almeida Lira
Leyla Vieira Siqueira
Luciana Nonato de Oliveira
Luciana Pereira Mateus
Ludmila Campos Vieira Lima
Márcia Moreira Godoy
Morgana Lopes Cardoso
Nathália dos Santos Costa
Patrícia Ornes Ribas
Paula da Silva Vicente
Paula Ferreira Santana
Priscila Santiago dos Santos
Renata Gomes Picciani
Rita de Cássia Rodrigues Silva
Rosana Matos de Araújo
Rosilene Queiroz Mariano
Sabrina Ferreira A. de Moura Azevedo
Samantha Silveira Correa
Samara Tostes Peixoto
Sandra Helena Alonso
Susana da Silva Berlim
Thais Molina Rodrigues Pinto
Thais Toledo Alves
Vanessa Azevedo Ferreira Pinto