

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO FACCHINETTI FREIRE

O SILÊNCIO DAS PALMEIRAS IMPERIAIS:  
UM ESTUDO SOCIOANTROPOLÓGICO SOBRE O  
COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2007

FÁBIO FACCHINETTI FREIRE

O SILÊNCIO DAS PALMEIRAS IMPERIAIS:  
UM ESTUDO SOCIOANTROPOLÓGICO SOBRE O  
COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sueli Barbosa Thomaz

RIO DE JANEIRO

2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

F866 Freire, Fábio Facchinetti

O silêncio das palmeiras imperiais: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro / Fábio Facchinetti Freire. – Rio de Janeiro: UNIRIO, CCH, 2007.

159 f.

Orientadora: Sueli Barbosa Thomaz

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

1. Educação – Colégios Militares. 2. Colégio Militar do Rio de Janeiro – Estudo socioantropológico. 3. Antropologia do imaginário. 5. Culturanálise de Grupos. 6. Teste AT-9 – Antropologia. I. Thomaz, Sueli Barbosa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. CMRJ. IV. Título

CDD 378

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FÁBIO FACCHINETTI FREIRE**

***O SILÊNCIO DAS PALMEIRAS IMPERIAIS:  
UM ESTUDO SOCIOANTROPOLÓGICO SOBRE O  
COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Sueli Barbosa Thomaz

Orientador – UNIRIO

---

Professora Doutora Maria Cecília Sanchez Teixeira – USP

---

Professora Doutora Ângela Maria Souza Martins – UNIRIO

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu filho JOÃO PEDRO, que me lembra do futuro a cada dia;

À minha esposa ALECIANE, sempre presente em meu presente;

Aos meus pais CELESTINO e CRISTINA, nos quais permaneço.

## **AGRADECIMENTO**

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> SUELI BARBOSA THOMAZ, mestra maior, pedagoga no sentido estrito de quem acompanha e conduz ao conhecimento;

A todos os MEMBROS DA DEPA, sensíveis nos vários momentos de conflito entre minhas atividades profissionais e de estudos;

Ao TEN EDUARDO, chefe da Seção de Supervisão Escolar do CMRJ, pelas discussões e infundáveis apoios, sem os quais este trabalho não se realizaria;

Aos PROFESSORES DO CMRJ, fonte de inspiração e motivação, amigos antes de tudo;

À PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA CECÍLIA SANCHEZ TEIXEIRA, que em livros, artigos e e-mails sempre muito atenciosos, guiou meu aprendizado, até aceitar compor minha banca de defesa;

A todos os PROFESSORES DO MESTRADO, que, das mais diversas formas, colaboraram na construção deste trabalho;

A todos os PESQUISADORES DO IMAGINÁRIO, com os quais me familiarizei e que me familiarizaram com seu campo de estudo.

*“Chega o dia em que o homem constata ou diz que tem trinta anos. Afirma assim a sua juventude. Mas, no mesmo movimento, situa-se em relação ao tempo. Ocupa nele o seu lugar. Reconhece que está num certo momento de uma curva que, admite, precisa percorrer. Pertence ao tempo e reconhece seu pior inimigo neste horror que o invade. O amanhã, ele ansiava o amanhã, quando tudo em si deveria rejeitá-lo. Essa revolta da carne é o absurdo”.*

CAMUS

*“Há que estar ébrio sempre. Tudo reside nisso: esta é a única questão. Para não sentir o horrível fardo do Tempo que nos despedaça os ombros e nos verga para a terra, há que se embriagar sem descanso. Mas de que? De vinho, de poesia ou de virtude, como melhor lhe pareça. Mas embriague-se. E se, às vezes, nos degraus de um palácio, sobre as ervas verdes de uma vala, na solidão morna de seu quarto, você acordar, a embriaguez já diminuída ou desaparecida, pergunte ao vento, à onda, à estrela, ao passarinho, ao relógio, a tudo que passa, a tudo que geme, a tudo que gira, a tudo que canta, a tudo que fala, pergunte que horas são; e o vento, a onda, a estrela, o passarinho, o relógio responderão: É hora de embriagar-se!”*

BAUDELAIRE

*“Aproveita o dia! / Não procures, Leuconoe, - ímpio será sabê-lo / Que fim a nós os dois os deuses destinaram; / Não consultes sequer os números babilônicos: / Melhor é aceitar! / E venha o que vier! / Quer Júpiter te dê ainda muitos Invernós, / Quer seja o derradeiro este que ora desfaz / Nos rochedos hostis ondas do mar Tirreno, / Vive com sensatez destilando o teu vinho / E, como a vida é breve, encurta a longa esperança. / De inveja o tempo voa enquanto nós falamos: / Trata, pois, de colher o dia, o dia de hoje, / Que nunca o de amanhã merece confiança”.*

HORÁCIO

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apreender o universo simbólico dos dois grupos de alunos – concursados e amparados – e dos professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro, de maneira a compreender o modo de pensar, sentir e agir desses grupos. Para tanto, lança mão de quatro eixos teóricos específicos: paradigma, imaginário, cotidiano e organizações. A partir desta fundamentação, optamos pela culturálise de grupos, segundo especificações de Paula Carvalho, a qual se compõe de uma pesquisa etnográfica, nos moldes de Erny – para a apreensão preferencial da cultura patente da instituição – e do Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), conforme Yves Durand – para a apreensão da cultura latente dos membros da instituição. Após reflexões sobre ambas as etapas da culturálise, confirmamos a distinção entre os regimes de imagens da instituição e de seus grupos, e detalhamos de que maneira essa diferença é obstáculo à recursividade entre as instâncias.

Palavras-chave: Educação; imaginário; culturálise de grupos.



## **ABSTRACT**

This research has for objective to apprehend the symbolic universe of two groups of students – “concurados” (having passed at examinations in order) and supported - and of the teachers of the Colégio Militar do Rio de Janeiro, in way to understand the way to think, to feel and to act of these groups. For in such a way, it launches hand four specific theoretical axles: paradigm, imaginary, daily and organizations. From this recital, we opt to culturálise de grupos, according to specifications of Paula Carvalho, which composes in a ethnographic research, in the molds of Erny - for the preferential apprehension of the patent culture of the institution - and the Archetypal Test of Nine Elements (AT-9), as Yves Durand - for the apprehension of the latent culture of institution’s members. After reflections on both the stages of culturálise, we confirm the distinction enters regimes of images of the institution and its groups, and we detail how this difference is obstacle to the recursivit between the instances.

Word-key: Education; imaginary; culturálise de grupos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CEP – Centro de Estudos de Pessoal  
DEP – Departamento de Ensino e Pesquisa  
DEPA – Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial  
CA – Corpo de Alunos  
Cia AI – Companhia de Alunos  
Cia Com – Companhia de Comunicações  
Cia Inf – Companhia da Infantaria  
CMB – Colégio Militar de Brasília  
CMBH – Colégio Militar de Belo Horizonte  
CMC – Colégio Militar de Curitiba  
CMCG – Colégio Militar de Campo Grande  
CMF – Colégio Militar de Fortaleza  
CMJF – Colégio Militar de Juiz de Fora  
CMM – Colégio Militar de Manaus  
CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre  
CMR – Colégio Militar de Recife  
CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro  
CMS – Colégio Militar de Salvador  
CMSM – Colégio Militar de Santa Maria  
Esqd Cav – Esquadrão de Cavalaria  
GDEM – Grupo Diagnóstico do Ensino Militar  
GTEME – Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino  
NAE – Normas para Avaliação Educacional  
NIAE – Normas Internas para Avaliação Educacional  
NERC – Normas para Elaboração e Revisão de Currículos  
PLADIS – Plano de Disciplina  
PLAEST – Plano de Estudo  
SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil  
SSpvsEs – Seção de Supervisão Escolar  
STE – Seção Técnica de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: O PARADIGMA</b>	<b>19</b>
I.1: Racionalidade X Mito ao longo da história	21
I.2: Paradigma da ciência moderna: consenso, conflito e invariâncias	26
I.3: Paradigma holonômico	29
<b>CAPÍTULO II: O IMAGINÁRIO</b>	<b>33</b>
II.1: Trajeto antropológico	35
II.2: Tópica sociocultural	36
II.3: Bacia semântica	37
II.4: Princípio do terceiro incluído	39
II.5: A metodologia do imaginário	40
<b>CAPÍTULO III: O COTIDIANO</b>	<b>47</b>
III.1: Para além das grandes estruturas	47
III.2: A conquista do presente	49
<b>CAPÍTULO IV: ORGANIZAÇÃO E CULTURA</b>	<b>53</b>
IV.1: Organização burocrática – a profecia de Weber	54
IV.2: Novas formas organizacionais – a pós-modernidade	58
<b>CAPÍTULO V: CULTURANÁLISE DE GRUPOS</b>	<b>61</b>
V.1: Breve parêntese sobre o discurso	61
V.2: História do CMRJ	62
V.3: Dinâmica e organização	75
V.3.1: Entorno geográfico das palmeiras	75
V.3.2: O acesso	78
V.3.3: As turmas e as aulas	80
V.3.4: Avaliação	87
V.3.5: Currículo	91
V.3.6: Conselho de classe	94

<b>V.3.7: Formaturas</b>	<b>96</b>
<b>V.4: O Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9)</b>	<b>100</b>
<b>V.4.1: Alunos da 8ª série</b>	<b>100</b>
<b>V.4.2: Alunos da 2ª série</b>	<b>129</b>
<b>V.4.3: O imaginário dos alunos do CMRJ</b>	<b>158</b>
<b>V.4.4: Professores</b>	<b>160</b>
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

*“Resta o tempo dos homens sem qualidade, do caráter irrisório da existência em que, tal como uma fotonovela, a única aventura possível, permitida e desejada é o eterno rito de iniciação aos estereótipos e códigos estabelecidos”.*

MAFFESOLI, 2001-A

O interesse por um enfoque que desse conta das normas, das leis e da vida nasceu da conjugação de meu trabalho à frente da Seção de Supervisão Escolar (SSpvsEs) do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), por mais de quatro anos, com minha formação no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), estabelecimento de ensino do Exército Brasileiro que especializa profissionais para diversas áreas, entre elas a educação. Neste, tive meu primeiro contato com autores que explicitavam a inadequação entre as determinações das normas oficiais e a realidade do ensino, construída no cotidiano. Porém esta abordagem não me permitia ultrapassar o problema, não me oferecia soluções.

No CMRJ, escola mais antiga dentre as componentes do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o Exército oferece, prioritariamente aos dependentes de seus militares, acesso à Educação Básica, da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, para um total de cerca de 2.000 alunos. A rede de Colégios, como um todo, atende a mais de 14.000 discentes em doze cidades do país.

A SSpvsEs, criada em 2000, tem como missão precípua promover a articulação entre os docentes e a proposta pedagógica do SCMB<sup>1</sup>. Ao longo de meu trabalho, pude perceber a existência de um “lado sombra” (Mafessoli, 2001-A) entre as normas (o patente, o instituído) e a vida construída no dia-a-dia (que é o latente, o instituinte). Ou seja: um hiato entre a intencionalidade que as direções do SCMB e do CMRJ materializavam nas normas e regulamentos e o que, efetivamente, eu via acontecer no cotidiano.

No dia-a-dia do Colégio, pude recriar o conhecimento trazido do CEP (fundamentação teórica, leituras distanciadas da realidade) sob o tempero do convívio com os professores, com suas carências e anseios. Passei a entender *práxis* como a síntese dialética entre essa fundamentação, indispensável para uma

---

<sup>1</sup> As missões das SSpvsEs encontram-se detalhadas nas Normas Internas de Supervisão Escolar (NISE), de autoria da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEP), órgão responsável pela gestão do SCMB.

prática não alienada, e uma realidade que apresenta dimensões incontidas na racionalidade dos textos acadêmicos.

Porém, o dia-a-dia explicita as limitações desta *práxis*: faltava-me uma “alavanca metodológica” que viabilizasse a compreensão do CMRJ, das diversas culturas das quais ele resulta, entre elas a cultura de seus alunos concursados (oriundos de rígida seleção intelectual, ocorrida por concurso público à 5ª série do Ensino Fundamental e à 1ª série do Ensino Médio), a de seus alunos amparados (dependentes de militares admitidos segundo critérios dos artigos 52 a 57 do R-69<sup>2</sup>, e da Portaria 160<sup>3</sup>, de seus professores, dos responsáveis pelo Corpo de Alunos (CA), dentre outras.

No cotidiano, diversos indícios pinçados de conversas, de observações descompromissadas, de desabafos a portas fechadas, levaram-me a questionar intimamente a harmonia e a unidade proclamadas nos textos oficiais. Subsidiando tal questionamento, estavam disponíveis dados quantitativos que explicitavam as diferenças quanto à aprovação dos alunos concursados e a dos alunos amparados.

Em síntese o que desejei foi, a partir da identificação e compreensão das diversas culturas que compõe o CMRJ, identificar a cultura emergente que, à revelia da planificação burocrática, desdenhando das verticalizações administrativas, me permitiria um conhecimento mais completo dos atores sociais do Colégio.

Tal desejo foi materializado no seguinte *objetivo geral*: apreender o universo simbólico dos dois grupos de alunos – concursados e amparados – e dos professores, de maneira a compreender o modo de pensar, sentir e agir desses grupos.

Cabe-me, neste ponto, explicar melhor a função da investigação sobre os professores. Não é o intuito deste trabalho aprofundar uma pesquisa sobre o imaginário dos professores, buscando a representação que eles fazem de si próprios, ou de que maneira seu grupo específico, em um colégio militar, estabelece seu universo simbólico. Esta pesquisa caberia a um outro trabalho, aliás de muito interesse. O que me motiva na aproximação com o corpo docente é buscar sua colaboração no mosaico de imagens sobre o aluno, este caleidoscópio que se deixa perceber de tantas maneiras quantos forem os olhares sobre ele.

---

<sup>2</sup> R-69: Regulamento dos Colégios Militares, publicado na Portaria 361 do Comandante do Exército, de 30 de julho de 2002.

<sup>3</sup> Publicada pelo DEP em 02 de abril de 2004. Esta portaria possibilitou o incremento do acesso de militares de menor posto ou graduação aos Colégios Militares.

O objetivo geral é particularizado nos seguintes *objetivos específicos*:

- Caracterizar o perfil organizacional do CMRJ: história, estrutura e funcionamento.
- Efetuar o levantamento da cultura latente e da cultura patente dos grupos através do perfil culturanalítico.
- Identificar os regimes de imagens e a estrutura do imaginário dos grupos de alunos e de professores.
- Oferecer ao CMRJ as conclusões do perfil culturanalítico.

Em minha vivência como supervisor escolar no CMRJ, comecei a perceber que há uma distância significativa entre a prática pedagógica e sua idealização teórica; mais ainda, há um distanciamento entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem – alunos e professores –, como realmente se mostram no dia-a-dia de suas relações, e os modelos racionais de atores sociais descritos na teoria.

Esta distância pode ser percebida nos “ruídos” de comunicação, pelos quais o que se fala não chega à ponta da linha, ou chega modificado; pelo sentimento de frustração inerente a não satisfação dos próprios anseios; pela aparente incoerência entre ações e objetivos, dentre outras manifestações passíveis de recolhimento não sistematizado.

Este hiato – por assim dizer –, me parece se materializar em dois sentidos: um *vertical*, representando o distanciamento entre as normas que regem os Colégios Militares, determinadas de cima para baixo e de fora para dentro do ambiente escolar; e um *horizontal*, representando as diferenças entre as representações dos professores e dos alunos de diversas origens, quanto à realidade que vivenciam.

Sobre o hiato *vertical*, intuímos que a direção distanciada, tanto do comando do CMRJ, quanto do comando superior que enquadra o colégio, concebe um “dever-ser” idealizado a partir de um imaginário particular, tributário do imaginário do Exército Brasileiro. Existe uma diferença a ser compreendida entre estes.

Sobre o hiato *horizontal*, intuímos, igualmente, a possibilidade de que, mesmo dentro do colégio, os alunos – tendo em vista suas origens de concursados e amparados – construam imaginários distintos, e que os professores, por sua vez, insiram-se nesta “paisagem mental” (CHARTIER apud LOUREIRO, 2004) a partir de expectativas oriundas de suas próprias construções.

Quando no ensino fundamental, alunos de todas as origens convivem, resguardando suas significações, ainda que nas observações cotidianas possamos

perceber o aflorar das ambigüidades. Para o colégio, não há diferença entre eles. A partir do ensino médio a própria instituição valida a distinção, ao lhes permitir diferenciarem-se em turmas – cavalaria e comunicações<sup>4</sup>, principalmente – nas quais suas origens se separam e os imaginários subjacentes podem “florescer”, respaldados, ainda que de maneira implícita, pelo colégio.

Para a abordagem desses hiatos faz-se necessário, em primeiro lugar, lançar mão de uma concepção de cotidiano não entendido como alienação, mas como “representação”, na qual seja possível compreender o compromisso dos atores para consigo próprios e para com o grupo do qual fazem parte, preferencialmente. Em segundo lugar, uma concepção de realidade que acate a convivência dos contraditórios, não no sentido entrópico pelo qual caminhamos da contradição à desordem e à destruição, mas no sentido negentrópico em que uma nova ordem nasce, recursivamente, a partir da desordem. Em terceiro lugar, buscar entender de forma mais rica a convivência complementar das culturas encontradas no ambiente escolar, e a relação destas com a instância normativa que as regulamenta.

O problema, então, se me configurou de maneira nova, pois não estava mais pressupondo o “desvio” da norma instituída como erro, mas como procedimento inerente à plasticidade dos atores sociais na construção do cotidiano.

A presente pesquisa intentou esclarecer as seguintes questões:

1. Existe uma distinção significativa entre as culturas latente e patente dentro do CMRJ?
2. Quais os regimes de imagens e as estruturas que compõem o imaginário dos alunos e professores?

O presente trabalho constou, quanto à abordagem, de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que as primeiras evidências norteadoras advieram de levantamentos estatísticos de rendimento escolar e disciplina. Quanto ao objetivo constou, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica, a qual fundamentou, em seguida, uma pesquisa exploratória, tendo em vista o caráter inédito do trabalho.

---

<sup>4</sup>A partir do Ensino Médio, os alunos do CMRJ distribuem-se em “Companhias de Alunos” (Cia Al) que representam quatro das armas do Exército: Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Comunicações. A Cia Al de Cavalaria recebe a denominação específica de Esquadrão de Cavalaria. A escolha deste destino é feita pelos alunos, ainda na 8ª série, considerando seus desempenhos intelectuais. Por uma série de fatores que não nos cabe detalhar aqui, o esquadrão de Cavalaria concentra os alunos com melhores resultados – os concursados – enquanto a companhia de Comunicações, os de piores resultados – os amparados. Tanto a companhia de Infantaria quanto a de Artilharia (chamada especificamente de “bateria”) ocupam posição intermediária em uma distribuição de resultados cognitivos.



Quanto aos procedimentos, lançamos mão de uma cultura análise de grupos<sup>5</sup>. A cultura análise se valeu de uma pesquisa etnográfica, nos moldes propostos por Erny (1982), para mapear, prioritariamente, aspectos da cultura patente do grupo; e do Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), para buscar a cultura latente<sup>6</sup>.

O AT-9 foi aplicado no corpo discente, em grupos de cinco a oito alunos por turma, em duas turmas da 8ª série do Ensino Fundamental, uma turma de Cavalaria e uma de Comunicações da 2ª série do Ensino Médio, perfazendo vinte testes. Dentro destes três universos (8ª série, Cavalaria e Comunicações) foi observada a proporcionalidade entre alunos recém ingressantes no Colégio e alunos com mais tempo de casa<sup>7</sup>.

O AT-9 também foi aplicado em três grupos de professores. Para categorizar este público, foram consideradas três possibilidades: na primeira, distingui-los pelos diversos vínculos empregatícios com o CMRJ, procedimento seguido por SOUZA<sup>8</sup>, no qual as situações de professor civil ou militar, permanente ou temporário, com carga didática de vinte horas, quarenta horas ou dedicação exclusiva, são distinguidas. Na segunda possibilidade, distingui-los pelas disciplinas das quais são professores, dentre as quinze disciplinas que são ministradas no CMRJ. Na terceira possibilidade, separá-los pelo tempo de docência dentro do CMRJ: *professores novos*, aqueles integrados até cinco anos atrás, inclusive; *professores maduros*, aqueles integrados entre cinco e dez anos atrás, inclusive; e *professores antigos*, aqueles integrados a mais de dez anos ao CMRJ. Esta linha de ação pressupõe que o tempo dentro da organização escolar influencia o imaginário do docente e, conseqüentemente, as três culturas acima mencionadas. Optei por escolher a terceira possibilidade.

Ao término desta apresentação da metodologia, é oportuno lembrar as palavras de Freud (1965) quanto ao olhar propício à investigação:

*“A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo o de tomar notas). Consiste*

<sup>5</sup> Ver II.5: “A Metodologia do Imaginário”.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> As categorias propostas para o corpo discente pressupõem que há distinção entre as culturas latente e emergente dos alunos concursados e dos alunos amparados, e pressupõem, também, que a organização por “armas” a partir do Ensino Médio corporifica esta distinção no Esquadrão de Cavalaria e na Companhia de Comunicações. Tal pressuposto se vale de indícios auferidos através de indicadores estatísticos, tais como a diferença dos rendimentos escolares entre os dois conjuntos (Cavalaria e Comunicações) e o histórico de animosidade entre os mesmos.

<sup>8</sup> SOUZA, Hélio José Rêllo de. *Colégio Militar do Rio de Janeiro: uma Escola por trás da Burocracia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

*simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma 'atenção uniformemente suspensa' em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável da atenção deliberada. Pois assim que alguém, deliberadamente, concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isso, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscando a nunca descobrir nada além do que já sabe; e se seguir suas inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente”.*

Até aqui apresentei, da dissertação, o que lhe pertence em intenções, motivações, idéias preliminares que nortearam a estruturação de um projeto e sua posterior transformação, lenta e gradual, em um trabalho de pesquisa. A seguir, a partir da apresentação dos capítulos resultantes, incorporo ao discurso todas as participações que construíram, juntamente comigo, o resultado deste esforço. Como conseqüência passo a utilizar, daqui a diante, a primeira pessoa do plural no presente trabalho.

As premissas que fundamentam esta pesquisa são distintas daquelas que, mais comumente, encontramos no meio acadêmico. Ao longo do trabalho buscamos não só apresentá-las como justificá-las.

No capítulo I: “O Paradigma”, buscamos conduzir o olhar do leitor, da apresentação do paradigma dominante (aqui chamado de “paradigma da ciência moderna”) à sua crise, para então introduzirmos o paradigma holonômico, o qual habilita as considerações posteriores. No meio deste movimento salientamos aspectos específicos da educação ao destacarmos as sociologias do consenso e do conflito.

No capítulo II: “O Imaginário”, demos relevância a uma dimensão do Homem a qual, pelo paradigma da ciência moderna, não poderíamos por em relevo. Apresentamos uma série de conceitos fundamentais para a compreensão do trabalho, culminando com o item II.5: “A Metodologia do Imaginário”, no qual aprofundamos aspectos da metodologia que ficaram intencionalmente incompletos nesta introdução. Neste item especificamos os passos, tanto da pesquisa etnográfica quanto do teste arquetípico, que, ao constituírem os dois perfis do CMRJ (perfil etnográfico e perfil culturanalítico), nos permitiram compor o “rosto” do Colégio Militar.

No Capítulo III: “O Cotidiano”, achamos por bem explicitar as características da abordagem de cotidiano professada por Maffesoli, pois somente após esta distinção bem demarcada de sua posição – a partir do confronto com as posições que se lhe antecederam – é possível entender seu emprego como “alavanca metodológica”.

No capítulo IV: “Organização e Cultura”, repassamos as principais tendências nos estudos organizacionais, tendo o cuidado de situá-las em suas respectivas matrizes paradigmáticas. À semelhança do movimento pelo qual deslocamos nosso olhar do paradigma da ciência moderna ao paradigma holonômico, tendo o cuidado de fazê-lo sem perder o contexto educacional, caminhamos, neste capítulo, de um entendimento das organizações pautado na racionalidade weberiana, portanto no paradigma clássico, para as possibilidades de entendimento organizacional ancoradas na pós-modernidade.

No capítulo V: “Culturanálise de grupos”, apresentamos, primeiro, a pesquisa etnográfica segundo as especificações de Erny – como heurística privilegiada para o mapeamento da cultura patente –, caminhando dos aspectos *Fatores* aos aspectos *Instituições*. Por reconhecermos o sólido vínculo entre o CMRJ e sua história, iniciamos esta pesquisa pelo levantamento bibliográfico dos acontecimentos históricos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o imaginário do Colégio. Caminhamos, a seguir, na direção de demarcar a cultura patente dos alunos e dos professores. Em seguida mapeamos a cultura latente dos mesmos, tendo como heurística privilegiada o AT-9, o qual foi aplicado a duas turmas da 8ª série do ensino fundamental, duas turmas da 2ª série do ensino médio e três grupos de professores, categorizados segundo critérios explicitados nesta introdução.

Ainda sobre a culturanálise de grupos – como um dos ramos do pensamento de Paula Carvalho –, cabe destacar sua importância como desdobramento da perspectiva antropológica deste autor. Esta metodologia lança mão das noções de polaridade, trajetividade e cotidianidade oximorônica. Através das duas primeiras noções – contidas na concepção da complexidade –, entendemos qualquer organização como uma estrutura dinâmica, na qual os pólos homogêneos existem sempre em um campo heterogêneo. Através da cotidianidade oximorônica, entendemos que toda abordagem profunda do real só é possível pela busca dos sistemas de mediação simbólica que articulam profundidade e superfície.

Com estas noções, a culturanálise promoveu o mapeamento duplo da paisagem mental, primeiro buscando – fenomenologicamente – a cultura patente, o

que, neste trabalho, foi feito através da etnologia, nos moldes de Erny; em seguida – analiticamente –, a cultura latente, para o que nos valem do AT-9. A grande diferença entre a culturálise e outras abordagens que se propõe a estudar a cultura é seu interesse na trajetividade, no movimento entre os pólos, e não nestes reificados.

No capítulo VI: “Conclusões”, integramos os dois perfis levantados na culturálise de grupos no “rosto” do CMRJ.

Nesta integração, percebemos de que maneira a estrutura e o regime de imagens atualizados na cultura patente da instituição obstaculiza a recursividade com a cultura latente dos alunos e professores, impondo um olhar dicotômico o qual, previamente, estabelece as diferenças que, quando do projeto desta dissertação, julgávamos estabelecidas pelo critério de acesso ao CMRJ. A partir desta constatação, entendemos que a mudança das condições objetivas sobre as quais o Colégio se constitui será insuficiente, para o sucesso de uma ação assistencial vitoriosa, se preliminarmente, não houver mudança no regime de imagens do instituído.

## CAPÍTULO I: O PARADIGMA

*“Mas os filósofos, em especial os de fé racionalista, atingem seu escopo de um modo inteiramente peculiar. Suas histórias são estreitamente entretidas, quase não são mais histórias. Usam conceitos abstratos e emotivamente descontaminados. E usam conceitos similares não para afinar nossa visão das coisas ou para enriquecer nossa existência, mas para nos impelir para passagens estreitas e escuras. Os sentimentos, as impressões, os desejos podem entrar no debate somente depois de terem sido capturados como borboletas, mortos e distendidos sobre uma prateleira filosófica. Além disso, os filósofos, sobretudo os racionalistas, estão interessados nos princípios gerais e não na vida dos indivíduos. Considerando a riqueza de nosso mundo, isso significa que suas histórias serão vazias ou despóticas; a gente precisa mutilar a própria vida para adaptar-se àquelas histórias!”*

Feyerabend (1991)

Segundo Paula Carvalho (1990, p. 20), os paradigmas são

*“quadros que determinam os atos cognitivos e que, após a gradativa formulação e a constituição da ‘comunidade científica’, e as conversões operacionais, (...) tendem a apresentar um caráter inconsciente nas suas determinações, podendo assim se constituírem em um obstáculo à comunicação”*

portanto, nos parece claro que a compreensão do mundo se dá sob um paradigma, atrelada às limitações dele, e que é muito difícil decidir à revelia ou contrariamente ao paradigma dominante.

O paradigma atual, ao qual nos referiremos como da ciência moderna, constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolveu nos séculos seguintes, nas ciências naturais. Somente no século XIX este modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais emergentes.

Sobre a racionalidade, nos diz Morin (2003, p. 157) que ela é “o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”. É fundamental na obra deste autor a distinção entre racionalidade, racionalismo e racionalização. O racionalismo é apresentado como uma racionalidade que exclui do real o irracional e o arracional e como uma ética que se determina como princípio para as ações humanas. A racionalização, por sua vez, é apresentada como exacerbação do racionalismo, ao se dotar de dados e princípios parciais para constituir uma explicação do mundo. Por exemplo, a adoção exclusiva do enfoque econômico (rendimento, eficácia) para a interpretação da realidade complexa é um exemplo de racionalização.

A racionalidade científica é, assim, o componente central do paradigma da ciência moderna, e a racionalização, seu desvirtuamento mais extremo, observável principalmente a partir do século XX.

Faz-se necessário detalhar mais as características do paradigma da ciência moderna para que nos fique claro aquilo que ele exclui. Centrado na racionalidade, ele é *totalitário*, na medida em que nega caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam em seu estatuto epistemológico e em suas regras metodológicas. Ao valer-se das sucessivas rupturas propostas por Copérnico (teoria heliocêntrica), Kepler (leis das órbitas dos planetas), Galileu (leis da queda dos corpos), Newton (grande síntese cósmica), e, sobretudo, da consciência filosófica proposta por Descartes, ele se funda pela exclusão, por exemplo, do mérito do senso comum. Podemos igualmente afirmar seu caráter *anti-dogmático*, operacionalizado pela busca contínua da análise que recorta, divide e separa. É esta sua vocação para a dicotomia que instituirá a *separação entre o Homem e a Natureza*: esta é tão somente extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, sujeita aos rigores das leis e ao tédio das experiências. Decorre desta vocação a *ojeriza à complexidade*, evitada através do desmonte das questões pela análise. Através desta chegamos à *busca das relações causais*, o que nos estabelece o predomínio dos “porquês” – relações de causa e efeito – sobre os “comos” descritivos. Ele é, sobretudo, *dedutivo*, pressupondo idéias que se materializam nos fatos. Busca a *quantificação*, pois conhecer significa a ele medir.

O transporte deste paradigma para as ciências sociais é traumático na medida em que: as ciências sociais não favorecem a utilização de idéias abstratas que possam ser testadas e provadas, de maneira controlada, a posteriori; elas não permitem o estabelecimento de leis universais, posto que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; não produzem previsões confiáveis, pois os seres humanos, a partir do conhecimento do próprio comportamento, o modificam; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva; e o cientista social não consegue se livrar de seus valores, os quais subjetivam sua pesquisa.

Complementando o rol de obstáculos acima, observamos com Kuhn (In SANTOS, 2004), que a racionalidade, nas ciências naturais, pode se valer de um consenso prévio (pré-paradigmático) que a ratifica, enquanto que, nas ciências humanas, os vários entendimentos do mundo se entrecrocaram dentro do mesmo

paradigma<sup>9</sup>. Esta cisão interna rouba solidez à fundação paradigmática, pois um conhecimento pode ser desqualificado de dentro do próprio paradigma.

### **I. 1: Racionalidade e Mito ao longo da História**

Nosso objetivo neste item é mostrar, ao longo da história, a tensão sempre existente entre a racionalidade, que se estabelece progressivamente excluindo as formas de conhecimento ditas “irracionais” e “arracionais” – tornando-se um racionalismo, portanto – e possíveis outras razões. Enquanto a razão vem a ser o conteúdo organizativo da racionalidade e, portanto, do paradigma da ciência moderna, o mito se coloca como organizativo do paradigma anterior.

Desde a aurora da Humanidade o Homem sente a angústia existencial frente à própria finitude. Não tinha, naquele primeiro momento, as ferramentas da razão – método de conhecimento baseado na lógica e no cálculo, segundo MORIN (2003) – para negociar com esta angústia. Institui, então, os mitos como modos de significar sua existência, atribuindo-lhes transcendência. O real passa a ser aquilo que, como reprodução de um ato primordial, um ato realizado por deus (ou pelos deuses), assume um significado *in illo tempore* (ELIADE, 1992), ou seja, desde “tempos imemoriais”. O que não é comportado pelos modelos sagrados é profano e, simplesmente, não existe:

*“Como veremos adiante, de maneira bem mais clara, as únicas atividades profanas são aquelas que não possuem qualquer significado mítico, isto é, carecem de modelos exemplares. Assim, podemos dizer que, para o mundo arcaico, qualquer atividade responsável, em busca de um propósito definido, era um ritual.”*

ELIADE (1993, p. 33)

Cabe-nos observar aqui que mito, neste primeiro momento, não tem a acepção de invenção ou fantasia, mas de algo que dirigia e norteava a conduta das pessoas, sendo, portanto, tanto o que estabelece quanto o que perpetua o paradigma dominante da sociedade (ELIADE, 2004). Apoiado na angústia existencial inerente a condição humana, o mito ganha força organizativa e se manifestará por todos os tempos e lugares da história.

Ao considerarmos o mito como instância que não cabe à razão, mas que faz parte da dimensão humana, não lhe podemos distanciar de outra instância semelhante, que é a do imaginário<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Ver a seguir: “I.2: Paradigma da Ciência Moderna: consenso, conflito e invariâncias”.

O “problema do mito” começa a ser colocado na Grécia antiga. Podemos entender o “conhece-te a ti mesmo” socrático como uma tentativa de deslocamento do ato de conhecer através do mito – que se dava pelas velhas lendas de deuses e heróis – para um ato de conhecer fundado no Homem (CASSIRER, 2003). É claro que, neste momento, não se colocava aos gregos a questão de que o mito representa uma dimensão também deste Homem, a dimensão afetiva. Segundo Cassirer, “em todas as atividades, em todas as formas de cultura humana encontramos uma ‘unidade na diversidade’. A arte nos dá uma unidade de intuição; a ciência, uma unidade de pensamento; a religião e o mito, uma unidade de sentimento” (Idem, p.57).

Esta tensão está mais clara em Platão, que estabelece como caminho para a esfera divina – portanto à dimensão mítica – um percurso que vai da aritmética à geometria, da geometria à astronomia, da matemática à dialética (PLATÃO apud CASSIRER, 2003). Um caminho que reserva a todos a labuta na dimensão da razão, pretendendo alcançar a dimensão do mito.

A partir da Idade Média, a consolidação do cristianismo interfere na tensão “razão X mito” na medida em que afirma um dever – a vontade de Deus – que, em oposição ao intelectualismo grego, não pode ser explicado ou justificado pelos argumentos da razão: “nenhum método lógico de raciocínio pode nos levar a compreender esta vontade. Deus deve revelar-se a si próprio, deve falar-nos, deve fazer-nos conhecer os seus mandamentos” (CASSIRER, 2003, p.107).

A articulação dos dois extremos se dá a partir de uma leitura particular de Aristóteles pelos escolásticos, principalmente Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Este está convencido de que o mais alto bem não é alcançado pela razão, mas depende da intervenção da graça divina.

A partir da obra de Maquiavel, instaura-se um pragmatismo no qual a razão afasta-se mais do mito, do que não é racional. Este autor argumenta sobre o que existe, sobre a realidade dos fatos, abstendo-se de juízos de valor que, até então, eram sempre fundados em referência a um bem superior, anterior e exterior ao homem – portanto apartado do alcance da razão humana. Este bem – que podia ser entendido como a vontade última de Deus – era um norte moral que, para Maquiavel, não alterava a realidade de que as coisas, na prática, não se

---

<sup>10</sup> Ver: “Capítulo II: O Imaginário”



comportavam em sua consonância. Maquiavel não escrevia considerando idealismos, ainda que se permitisse recorrer à *fortuna* (CASSIRER, 2003) como uma instância além do alcance de sua lógica. Também não escreveu livros – *O Príncipe* é um exemplo – imorais, mas eminentemente técnicos.

Como conseqüências para o Estado Moderno que ele funda, temos o isolamento deste Estado, pois a ruptura com a dimensão mítica é, também, uma ruptura com a ética e a cultura da sociedade.

Ainda que os séculos XV e XVI tenham permitido a convivência da observação empírica e das “ciências ocultas”, dois nomes de peso desequilibram a balança, ainda mais, na direção da razão: Descartes e Galileu.

O século XVII, ainda que rico em correntes filosóficas, detém a unidade de tê-las todas alinhadas pelo racionalismo; para estas correntes a metafísica persiste – seduzida pela matemática – mas se afasta da teologia (Idem). Isso está emblemático nos trabalhos de Spinoza, no qual o reconhecimento da dimensão extra-humana despe-se da presença de um deus pessoal e tem de passar pelo crivo da geometria.

Há que se destacar, ao término do século XVIII, a Declaração da Independência norte-americana, na qual encontramos a maioridade da razão: “Foi aí que a razão declarou pela primeira vez o seu poder e a sua pretensão de governar a vida social do Homem. Emancipou-se da tutela do pensamento teológico; tinha agora o domínio de si mesma” (Idem, p.199).

A Declaração de Independência pode ser lida como um marco pragmatista, na medida em que, no século XVIII – cumprindo a proposição de Kant, a favor da *razão prática* –, buscou-se vincular, sempre, a teoria à prática (Idem).

Ainda no século XVIII, o Romantismo ofereceu o contraponto do mito à questão em pauta. Segundo Cassirer,

*“O Direito e o Estado não podem ser ‘feitos’ pelo Homem. Não são produtos da vontade humana e, portanto, não se encontram sob a jurisdição dessas vontades. Não são restringidos nem limitados pelos pretensos direitos inerentes dos indivíduos. O Homem não pode criar a lei, como não pode criar a linguagem, a religião e o mito. De acordo com os princípios da Escola Histórica do Direito, como foram concebidos por Savigny e desenvolvidos nas obras de seus discípulos e seguidores, a cultura humana não é um produto de atividades humanas livres e conscientes. Tem sua origem numa ‘mais alta necessidade’. É uma necessidade metafísica, esta; é o espírito natural que inconscientemente trabalha e cria”.*

(Idem, p. 217).

No Romantismo, filosofia e mito sofrem uma aproximação até então inédita. Carlyle (apud CASSIRER, 2003, p. 231) antecipa no século XIX o surgimento do *herói*: “Quem nos domina não é nossa faculdade lógica e mensurativa, mas a imaginativa; eu podia dizer: padre e profeta para nos conduzirem aos céus; ou mágicos e feiticeiros para nos conduzirem ao inferno”.

À recuperação de nossa faculdade imaginativa, Carlyle atrela a figura do herói, como representante superior da humanidade e elemento fundamental do progresso e da evolução. Segundo este autor, todas as civilizações, para florescerem, dependem de uns poucos membros que, ultrapassando os determinismos da razão, se impõe pela *vontade*, a qual tem como combustível a força imaginativa citada acima. Ainda segundo Carlyle (apud CASSIRER, 2003, p. 227)

*“Conhecer os homens dignos de confiança: infelizmente ainda nos nossos dias esse conhecimento não está ao nosso alcance. Só o sincero pode reconhecer a sinceridade. Não é apenas de um herói que precisamos, mas de um mundo digno dele; não um mundo de servos (...). O mundo dos servos deve ser governado pelo falso herói. (...) Ele pertence-lhes; eles pertencem-lhe! Em suma, das duas uma: ou aprendemos a reconhecer um herói, um verdadeiro governador e comandante, quando o encontramos, ou então seremos para sempre governados pelos não-heróis”.*

Da concepção de Carlyle – culto ao herói –, frágil para os ditames da racionalidade, forte em seu apelo mítico, chegamos às concepções raciais – culto da raça –, que tem entre seus teóricos Gobineau (apud CASSIRER, 2003, p. 268), na segunda metade do século XIX:

*“Da infinidade de povos que vivem ou viveram na Terra, somente dez alcançaram a posição de sociedades perfeitas. Os restantes gravitaram em volta desses com maior ou menor independência, como planetas em redor do seu sol. Se existe algum elemento de vida nessas dez civilizações que não seja devido ao impulso das raças brancas, alguma semente de destruição que não tenha vindo das raças inferiores que com elas se misturaram, então toda a teoria sobre que assenta este livro é falsa”.*

Parece-nos claro que a penetração de teses como as professadas por Gobineau e Carlyle se valem de um apelo de outra natureza, que não a racional. Dentro deste *cavalo de Tróia* do mito, que se imiscui no espaço da racionalidade como um seu representante legítimo, encontramos motivações de outra ordem, tributárias da arracionalidade. Retornaremos a este argumento, introduzindo os conceitos de *bacia semântica* e de *tópica sociocultural do imaginário*, de Durand<sup>11</sup>.

Podemos lançar mão da analogia com uma disputa de *cabo de guerra* para melhor entender a tensão “razão X mito”. Estas duas dimensões do Homem, ao

<sup>11</sup> Ver: “II.2: Tópica sociocultural” e “II.3: Bacia semântica”.

longo da história, disputaram acirradamente qual seria a vitoriosa. Entretanto, mais do que uma possível vitória, o que é relevante é a ligação das duas dimensões por um mesmo cabo, uma ligação orgânica através da qual as instâncias interagem, (re)equilibram-se, mantém sua dinâmica ao longo do processo histórico. Em alguns momentos, o mito (aqui sempre mencionado como representante do que está além e aquém da razão) prevaleceu; em outros, a razão teve vantagem. Em outros momentos, um ou outro assumiu alguma vantagem adotando o discurso alheio, tentando se fortalecer e se estabelecer com os argumentos e a epistemologia do outro. Como exemplo, mencionamos o *cavalo de Tróia* das teorias do herói e da raça. Até então a filosofia não buscara a conciliação com o mito, não buscara trabalhar com a dimensão humana da arracionalidade, mas lançando mão de argumentos míticos ocultos por uma pseudo-racionalidade.

No século XX, a disputa receberá colaborações de outras naturezas. As ciências naturais começam a questionar o determinismo de suas próprias concepções, a partir das descobertas de Einstein, Heisenberg, Schrödinger, entre outros. A crise do paradigma da ciência moderna, definido por Paula Carvalho (1987, p. 49) como “... o paradigma da redução, da simplificação, da disjunção, da análise e dos mecanismos de separação e exclusão; dos dualismos e dicotomias, da objetividade e do determinismo da binaridade digital”, se dá a partir de crises localizadas, como as da física e da biologia. Mas são essas intervenções, como os verdadeiros *cavalos de Tróia* a favor do mito, atacando as bases do racionalismo por dentro de sua própria fortaleza, que permitirão a fundação de um novo paradigma, de uma razão aberta.

Os extremismos nas duas posições – razão e mito – contribuíram para o surgimento da *desrazão*: “a crise moderna da racionalidade é a detecção e a revelação da desrazão dentro da razão” (MORIN, 2003, p.160).

## **I. 2: Paradigma da Ciência Moderna: consenso, conflito e invariâncias**

O objetivo deste item é desenvolver a colocação feita à página dezenove desta dissertação, ao fim do preâmbulo do Capítulo I. Naquele ponto, nos valem de Kuhn para afirmar que no seio das ciências humanas, sediadas no paradigma da ciência moderna, convivem em conflito visões de mundo que se contradizem, sem

negar as mesmas raízes paradigmáticas. Buscaremos, neste desenvolvimento, aproximar os argumentos do universo das correntes pedagógicas, trabalhando esta convivência de contraditórios no que ela se deixa observar nas escolas. Para tanto, utilizaremos as categorias de *consenso* e *conflito* propostas por SANDER (apud TEIXEIRA, 1987, p. 76):

*“... a sociologia do consenso considera a ordem, o equilíbrio e o controle como fatos sociais centrais e se preocupa com a definição ideal do fim e dos objetivos a serem alcançados em função da comunhão de idéias dos participantes da sociedade ou da organização. Desta forma, a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a serem mantidas em ordem, em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzir ao fim preestabelecido, ou seja, ao progresso.”*

A educação, nesta sociologia, é vista como veículo de socialização, e suas funções básicas – sociocultural (transmissão da cultura e de modelos de comportamento), política (formação da cidadania consciente) e econômica (formação de recursos humanos e criação de tecnologia para o sistema produtivo) se dão na intenção de reproduzir a sociedade vigente. Ao enfatizar a ordem, o equilíbrio e o controle como intrinsecamente interessantes, e a premissa de uma relação causal (“... em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzir ao fim preestabelecido...”), esta sociologia denota seu vínculo ao paradigma da ciência moderna.

Há que se observar a sinergia entre as correntes pedagógicas e administrativas, posto que ambas partem de uma mesma concepção de homem, sociedade e organização. A organização, como atividade-meio, instrumenta a pedagogia, e esta educa a sociedade para a administração.

Na sociologia do *consenso*, tributária de um enfoque liberal-funcionalista (TEIXEIRA, 1987, p. 76), “a escolarização é considerada como mecanismo de controle na medida em que contribui para a preservação da hegemonia da classe que detém o poder”, ainda que esta ação permaneça subliminar ao argumento da “escola como instrumento de equalização social” (IDEM, p. 76). Faz-se necessário, para a eficácia deste discurso, atrelá-lo ao pressuposto do caráter individual da escola, descolado de seu caráter de fenômeno social. Palavras-força como “meritocracia”, “aumento de produtividade”, dentre outras, são recorrentes.

A articulação extrema entre a sociologia do *consenso* e a administração liberal-funcionalista é a pedagogia *tecnicista*, a qual busca “racionalizar” (no sentido de Morin) o processo educativo, propondo, entre outras intervenções, a formulação de

objetivos que possam ser quantificados, a mecanização do processo ensino-aprendizagem e a especialização das funções. Para tal intento, lança mão do taylorismo e do modelo sistêmico de administração<sup>12</sup>.

Neste ponto nos cabe introduzir um parêntese, para observar que o ensino militar se fez herdeiro do positivismo, introduzido como currículo, oculto ou não, desde a Academia Real Militar, como nos afirmam MOTTA (1998, p. 152), CASTRO (1990, p. 105; 1995, p. 52) e LUDWIG (1991, p. 127); a visão de um mundo pautado pela ordem e organizado pela impessoalidade da ciência vai, paulatinamente, sendo incorporada ao *ethos* da profissão militar, a ponto de interessar à Força Armada que suas escolas de formação reproduzam – muitas vezes pelo mesmo viés do currículo oculto – esta visão de mundo em detrimento de outras. Ao longo do presente trabalho, mais particularmente no espaço da pesquisa etnográfica, buscaremos explicitar os momentos em que esta herança – a da visão positivista do mundo – se manifesta no CMRJ.

Segundo SANDER (apud TEIXEIRA, 1987, p. 78),

*“Ao invés de considerar o estado de consenso e harmonia como fator de progresso, a sociologia do conflito considera o estado de contradição e luta entre diferentes interesses e grupos sociais ou organizacionais como fator de transformação social e organizacional”.*

Tal sociologia mostra que a ação pedagógica é uma arbitrariedade da cultura da classe dominante; que a escola pode ser considerada, enquanto aparelho ideológico do Estado, como um instrumento de reprodução da sociedade e das relações de produção capitalista e que legitima essas desigualdades, na medida em que distribui desigualmente o conhecimento a alunos de diferentes classes sociais.

As pedagogias alinhadas com a sociologia do conflito buscam explicitar as contradições inerentes ao discurso ideológico burguês ambíguo, pelo qual se viabiliza a reprodução concreta de uma sociedade desigual, por debaixo de intenções eticamente meritórias. Tal explicitação leva essas pedagogias a pleitear a objetivação engajada das intenções pedagógicas, ou seja, à constituição de uma *pedagogia de classe* (TEIXEIRA, 1987). Pela mesma via acusatória, as pedagogias da sociologia do conflito implicarão a burocracia como artefato da reprodução da sociedade, ou seja, como instrumento que desmobiliza os sujeitos do ensino em favor de uma estrutura ideologicamente engajada aos interesses da classe

---

<sup>12</sup> Para saber mais: APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982 e APPLE, Michael. *Educando à Direita*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2003.

dominante. Por exemplo, a figura do diretor – central dentro das escolas e, ainda mais especificamente nos Colégios Militares, como será possível entender ao longo deste trabalho – é apresentada como a de um servidor, alguém que trabalha pelos interesses do “sistema”, ao qual só cabe atender. Essas pedagogias, entretanto, não propõem meios para a ultrapassagem efetiva da questão burocrática, ainda que alguns trabalhos apontem para a politização da função do diretor, o que seria capaz de realinhar este profissional, agora aos interesses de sua comunidade (Idem).

Ainda que ambas as sociologias reúnam pedagogias contrárias entre si, há que se observar a existência de invariâncias entre as mesmas. Estas invariâncias advêm da mesma raiz paradigmática que serve às duas correntes: o paradigma da ciência moderna.

Este, como já mencionado no presente trabalho, funda-se na simplificação, ou seja, busca reduzir a realidade, tanto pela análise que divide o objeto em suas partes mais simples, como pela generalização que busca leis universalmente aplicáveis, pelas quais o real pode ser previsto por modelos racionalmente aceitos. O olhar de ambas as sociologias trará à consciência do real, forçosamente, a comparação a um “dever-ser” *a priori*. Se a racionalidade é o signo do paradigma da ciência – e a racionalização o seu vício – então o que se esperará a partir desse “dever-ser” será sempre o produtivismo e o progresso. Ainda que os diversos discursos confrontem entendimentos sobre as relações de dominação, a alienação, as oposições de classe, estes argumentos estarão fundados sobre o acordo tácito e introjetado definido pelo paradigma.

A mesma característica simplificadora do paradigma da ciência moderna, ao buscar a eliminação da diferença – e conseqüente homogeneização da sociedade – conduz ao totalitarismo. Segundo Maffesoli (2001-B, p. 135),

*“O corolário ou culminação do processo de burocratização é (...) a constituição e o reforço do Estado Moderno com a forte especificidade que é a sua. Assim, como o monopólio burocrático se calcava na especialização exagerada na vida social, especialização que levava à atomização dos indivíduos, assim o Estado tem por função a reunificação abstrata do consenso social desestruturado”.*

Novamente um “dever-ser” abstrato e apriorístico, calcado em uma idéia geral simplificadora da realidade, fruto de uma racionalidade tendente à racionalização, formata a sociedade não pelo que ela possa ser, mas pelo que se espera que seja.

Ainda para Maffesoli (2001-B, p. 229),

*“A burocracia, seja qual for a sua cor e credo, age do mesmo modo: o povo deve ser educado, suas paixões e sentimentos continuam imprevisíveis e infantis, e convém levar-lhes de fora uma clara consciência de suas necessidade e aspirações. Em resumo, a vida é uma coisa por demais séria para que se deixe ao bel-prazer dos que a vivem e é objeto de controle social que pretende, nos mínimos pormenores, ocupar-se de tudo o que se refere, fora do tempo do trabalho, à formação, ao lazer, à cultura, ao esporte, ao consumo etc; eis aí, precisamente, o paradoxo mais importante: o individualismo do início culmina no seu exato oposto – uma vida completamente desapropriada”.*

Tanto a escola que serve ao ideal liberal e reproduz a sociedade, quanto a escola que serve ao ideal de emancipação marxista e transforma esta sociedade, estão comprometidas com a imposição hegemônica de um “dever-ser” fundado no paradigma da ciência moderna, portanto uma visão de mundo simplificadora. Ainda que as propostas reunidas pela sociologia do conflito, materializadas em diversas correntes pedagógicas, façam a crítica da visão positivista anterior e, justificadas pela busca de uma sociedade mais igualitária, justa e feliz, empreendam esforços de ultrapassagem da realidade capitalista, estarão fadadas à manutenção do mesmo *status quo*, pois não questionaram suas próprias posições paradigmáticas.

### **I.5: O Paradigma Holonômico**

Temos de observar que o paradigma da ciência moderna, o qual se estabelece no século XVI, vai ao encontro de condições, tanto sociais quanto teóricas, favoráveis. Ao longo do século XX estas condições são abaladas.

Este abalo começa pelas ciências naturais. A mesma amplitude do paradigma dominante que lhe possibilita as grandes conquistas do século XX, o leva aos seus limites e expõe suas fragilidades, como quando Einstein, na física, introduz a noção de relatividade do tempo e do espaço e prepara o caminho para a mecânica quântica (SANTOS, 2004). Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica o fez no da microfísica. No campo da matemática o questionamento do rigor das medições se faz presente na obra de Gödel, que postula a impossibilidade de, dentro de certo sistema formal, encontrarmos prova de sua consistência. Na química, Prigogine e a teoria das estruturas dissipativas estabelecem que, em sistemas abertos, a evolução explica-se por flutuações de energia que, em determinados momentos nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que pressionam o sistema

para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. O ponto crítico no qual a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste modo a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produtos da sua história.

Os exemplos do parágrafo acima não buscam delimitar ocorrências de crise no paradigma da ciência moderna, mas pontuar uma tendência que vem se expandindo:

*“em vez da eternidade, a história; do determinismo, a imprevisibilidade; do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; da ordem, a desordem; da necessidade, a criatividade e o acidente”*

(IDEM, p. 48).

Podemos dizer, como consequência preliminar para o interesse sociológico da questão dos paradigmas, que os cientistas passam a resgatar a filosofia para os seus espaços de estudo, o que pode ser entendido como a busca de conhecer o conhecimento (IDEM, p. 50). Mas se o conhecimento do conhecimento é o auto-conhecimento, o que os cientistas passam realmente a incorporar na sua reflexão é a presença do sujeito, o que lhes implicará se aproximarem das ciências sociais. Deste movimento podemos depreender algumas reflexões:

O conceito de lei e de causalidade é questionado, posto que se reconhece seu caráter simplificador e redutor. Ele é entendido como um recorte arbitrário da realidade que nos confina a um horizonte mínimo, para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer.

O paradigma da ciência moderna produz um conhecimento triste, na medida em que, por buscar a quantificação sobre a qualificação, estabelece uma relação com a natureza na qual esta se desqualifica. O rigor científico, ao mesmo tempo em que possibilita a arrancada tecnológica, restringe as possibilidades do conhecimento humano.

O novo paradigma que está emergindo deste quadro (de insuficiência, de carência) está em fase de definição e, se não podemos antever todos os contornos que ele tomará no futuro, podemos já afirmar seu caráter de irreversibilidade (IDEM, p. 40). Ele é tratado em diversos trabalhos de outros tantos autores, recebendo várias denominações. Para a presente dissertação, adotaremos a nomenclatura



proposta por José Carlos Paula Carvalho (1990), *paradigma holonômico*<sup>13</sup>, a qual acompanha a denominação de Morin (2002), *paradigma da complexidade*. Buscaremos abaixo, de modo esquemático, contrapor às características do paradigma da ciência moderna as do paradigma holonômico / da complexidade (PAULA CARVALHO, 1990, p. 221).

Ao *princípio da universalidade* (só há ciência do geral, portanto predomínio do *dedutivo*), contrapõe, complementando, o *princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular* (recuperação do *indutivo*).

À eliminação da *irreversibilidade temporal e histórica*, opõe o *reconhecimento da necessidade de considerar a história e o evento*.

Ao *princípio redutor do conhecimento dos conjuntos ao conhecimento de suas partes mais simples*, opõe o *reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades simples*, o que leva à *necessidade de unir o conhecimento dos elementos ou partes ao dos conjuntos ou sistemas constituintes*.

Ao *princípio redutor do conhecimento das organizações aos princípios de ordem*, opõe o *princípio da incontornabilidade da problemática da organização e da auto-organização*.

Ao *princípio da causalidade linear*, opõe o *princípio de causalidade complexa*, a qual comporta a causalidade mútua inter-relacionada, inter-retroações, atrasos, fusões, sinergias, desvios e re-orientações.

Ao *princípio do determinismo universal*, opõe a *consideração dos fenômenos segundo uma dialógica ordem-desordem-interações-organização*<sup>14</sup>.

Ao *princípio de isolamento/disjunção do objeto com relação ao seu entorno*, opõe o *princípio de distinção, mas não de disjunção, entre o objeto e seu entorno*.

Ao *princípio de disjunção absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe/concebe*, opõe o *princípio de relação entre o observador / conceptualizador e o objeto observado / concebido*.

À *eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico*, opõe a *possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito*.

<sup>13</sup> De *hólon* = *totalidade*, e *nomos* = *regido*.

<sup>14</sup> Morin (2002) nos apresenta o *circuito tetralógico*, no qual a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações, e estas sem desigualdades, turbulências e agitações, que provocam os encontros.

*À eliminação do ser e da existência via quantificação e formalização, opõe a possibilidade, a partir de uma teoria de auto-produção e da auto-organização, de introduzir e de conhecer física e biologicamente as categorias do ser e da existência.*

*À impossibilidade de concepção da autonomia, opõe a possibilidade, a partir de uma teoria de auto-produção e da auto-organização, de reconhecer, cientificamente, a noção de autonomia.*

*Ao princípio da fiabilidade absoluta na lógica, frente ao qual toda contradição aparece como erro, opõe a problemática das limitações da lógica e o princípio discursivo complexo, comportando a associação de noções simultaneamente complementares, concorrentes e antagonistas.*

*Ao discurso monológico, opõe o discurso dialógico.*

A adoção de um novo paradigma nos possibilita considerar razões outras que não tinham espaço dentro da racionalidade fundadora do paradigma da ciência moderna. Nesse processo de retomada do Homem, da Natureza e do Cosmo, que é a retomada da complexidade, é imprescindível considerar a *onipresença do imaginário*, assunto do qual trataremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II: O IMAGINÁRIO

Ao longo da história o imaginário, aqui entendido como “o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas” (DURAND, 2004, p. 06) passou por um processo de sucessivas desqualificações, rumo a definições pejorativas tais como: “o amante do erro e da falsidade” (IDEM, p. 10). Segundo Durand este processo, o qual serve à consolidação do paradigma da ciência moderna, ampara-se na iconoclastia do cristianismo nascente, articulada com a escolástica medieval. Ao mesmo tempo em que viabiliza a arrancada tecnológica, estabelece a primazia do adulto branco e civilizado, com sua lógica, sobre as demais culturas, taxadas de “primitivas”, “arcaicas” ou “pré-lógicas”. O século XX, enquanto exacerba a racionalidade sob forma de racionalização, promove de maneira subterrânea (diremos mais à frente, de maneira *potencializada*) a retomada do imaginário por uma sociedade re-mitificada e cada vez mais imagética<sup>15</sup>.

De que forma podem nos interessar os estudos do imaginário? É o que buscaremos esclarecer a seguir.

Segundo Eliade (1992), quando o Homem toma consciência de sua própria existência, toma consciência, também, da sua própria finitude. Frente ao desespero da História, na qual todas as coisas são singulares e finitas, o Homem primitivo busca referência em um tempo primordial, uma eternidade anterior na qual Deus (ou os deuses) fez, pela primeira e definitiva vez, todas as coisas. Em seu dia-a-dia, o Homem primitivo passa a enxergar veracidade apenas nas ações que reproduziam as ações primordiais, considerando profanas (e irrealis) as não ritualizadas. Com esta significação exterior de todas as coisas, buscava o Homem primitivo fugir do tempo – do passar do tempo –, fugir da História e, por extensão, fugir da própria finitude. Estavam instituídos os *arquétipos*, como significados exteriores ao Homem, como representações atemporais perante as quais o Homem buscava espelhar-se e, nessa transferência, escapar da própria miséria existencial.

Podemos dizer, portanto, que o Homem primitivo se estruturava não em uma dimensão racional, mas em uma dimensão do imaginário, a qual apresenta duplo

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que: “Embora a pesquisa triunfal decorrente do positivismo tenha se apaixonado pelos meios técnicos (óticos, físico-químicos, eletromagnéticos etc.) da produção, reprodução e transmissão das imagens, ela continuou desprezando e ignorando o produto de suas descobertas” (DURAND, 2004, p. 33).

enraizamento: de um lado, a biohistória do indivíduo (temperamento, caráter, estrutura pulsional, fantasmas arcaicos), que lhe dá sua marca pessoal e no contexto sociocultural (TEIXEIRA, 2000). Existe uma relação dialógica em que ambas as instâncias permanecem em uma incessante troca, aquilo que Durant (2002) chamou de *trajeto antropológico*<sup>16</sup>.

Os estudos do imaginário apontam para uma determinação da esfera racional, sobre as decisões humanas, menor do que gostariam os homens que se crêem totalmente livres. No século XX, no apogeu da racionalidade cientificista, esses homens decretam o fim do mito e do imaginário, mas, pela própria ascensão da mídia que reinstala o mito, se vêem vítimas cegas da própria armadilha. Ou seja: a lógica não pode, por decreto, afirmar o fim do imaginário e do mito, posto que, com isso, decreta o fim do próprio Homem – é o que nos vem mostrar o ressurgir das imagens.

A importância da apreensão do imaginário se mostra quando percebemos que a racionalidade pura é uma lógica apartada do humano, e que o imaginário, não como mera imaginação romântica, mas como filtro através do qual o Homem atribui um sentido complexo às suas experiências de vida, é a porta de entrada para um entendimento da realidade que, repondo o racional no seu devido lugar, nos permite vislumbrar o Homem, em sua totalidade.

O entendimento do imaginário demanda uma nova razão, a *ratio hermetica*, a qual funda-se no saber tradicional, no pensamento hermético, que se opõem aos três princípios do raciocínio dedutivo, próprio da ciência ocidental – objetivação, singularização e similitude (correspondência), identificado com o ‘tertium datum’ (o terceiro termo) que é excluído da lógica aristotélica. Ou seja, trata-se de uma outra lógica que trabalha com o antagonismo, com a complexidade, com a pluralidade, procurando ler o complexo real sob a aparência simples dos fenômenos, tais como se nos apresentam. Portanto, de um novo quadro epistemológico que, pela função simbólica, realiza a sutura entre Natureza e Cultura: o *trajeto antropológico*<sup>17</sup>.

É importante lembrar que o imaginário, ainda que lhe caiba a metáfora do “museu” de imagens, não existe de forma estática, mas dependente das relações estabelecidas; dicotomizar o racional do imaginário, assim como o sujeito do objeto,

---

<sup>16</sup> Ver: “II.1: Trajeto Antropológico”

<sup>17</sup> Idem.

o sagrado do profano, etc, é perder-lhe o sentido. O imaginário é apreendido das relações, e, como enfatiza Durand,

*“É a circulação do mito que define e descreve um conjunto social. Os mitos relacionam-se com o nível fundador – inconsciente coletivo antropológico – e expressam-se num discurso ‘dilemático’ que, progressivamente, por um movimento de racionalização, tem diminuída sua pregnância mítica. Tal movimento culmina num máximo de racionalidade, que se expressa nos discursos racionais e unívocos”*

(apud TEIXEIRA, 2000, p. 28)

Durand bebe de várias fontes, mas é possível, segundo suas próprias palavras (DURAND, 2004), identificar as influências de Freud, quando este distingue o papel fundamental das imagens que afloram do inconsciente (ainda que vinculando as pulsões a uma única libido, a sexual); de Jung, que pluraliza a libido e reabilita para o século 20 o conceito de *arquétipo*; e Bachelard, que inicia, em “A Psicanálise do Fogo” a investigação a qual Durand dará suporte antropológico.

Como seguidor de Gilbert Durand, é importante lembrar o trabalho de Yves Durand, que operacionaliza, através do Teste Arquetípico dos Nove Elementos (AT-9), a estrutura sistematizada por Gilbert Durand<sup>18</sup>.

## II. 1: Trajeto antropológico

Segundo Wunenburger (apud Teixeira 2000, p. 19):

*“O imaginário individual se inscreve e se apóia num imaginário coletivo que o nutre e que, por sua vez, é renovado pelas obras individuais. A dimensão da socialização do imaginário repousa sobre um patrimônio de imagens e de processos de simbolização comuns à espécie”.*

O conceito em tela, proposto por Durand, busca articular áreas de pesquisa as quais, por inúmeras vezes, contrapuseram-se com prejuízos ao avanço do conhecimento do Homem: a psicologia e a sociologia. Dentro de uma ótica antropológica entendida como conjunto pleno de ciências do Homem, o *trajeto antropológico* reconhece que as motivações simbólicas têm gênese recíproca, oscilando do gesto pulsional ao meio material e social, e vice-versa. Esta abordagem só é possível predispondo uma transdisciplinaridade que abranja o olhar sobre o indivíduo (pulsão = psicologia) e o olhar sobre seu meio (social / material = sociologia), sem as celeumas da anterioridade ontológica. Existe um caminho (processo) no qual o humano se funda, e esse caminho é o imaginário. Resgatando

<sup>18</sup> Ver II.5: “A Metodologia do Imaginário”.

Piaget ao seu argumento, Durand exemplifica (2000, p. 41) que “*a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, no qual as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo*”. Desta forma, o pensamento simbólico não é uma assimilação anárquica, mas sempre tributária das atitudes acomodativas que lhe dão, de alguma maneira, o conteúdo semântico.

## **II. 2: Tópica sociocultural**

Segundo este conceito, podemos visualizar o imaginário da sociedade como um círculo dividido horizontalmente, inicialmente, em duas partes; estas nos remetem à 1ª tópica de Freud, na qual ele formulou sua concepção de consciente e inconsciente. O nível inconsciente – segmento inferior do círculo – corresponde ao Id antropológico, ao inconsciente coletivo de Jung e ao inconsciente específico de Durand. Neste nível fervilham os mitos no seu estado mais puro e intenso, despidos de racionalidade, mas, ao mesmo tempo, não manifestos no cotidiano da sociedade. No segmento superior do círculo – o consciente freudiano – convivem dois níveis: o superego e o ego sociais. O superego social compreende o nível no qual repousa aquilo que está instituído, regulado, normalizado, racionalizado ao extremo, portanto. Os modelos nos quais, explicitamente, a sociedade deve se pautar se enquadram neste nível – aquilo que é socialmente valorizado. O nível do ego social contém as manifestações cotidianas, sendo a instância que media o que está patente (superego social) com o que está latente (Id social). Enquanto, no Id social, a racionalidade é mínima e o mítico é máximo, no superego social ocorre o contrário: o mito encontra-se enfraquecido pela racionalização da sociedade, e neste estado ele demonstra a sua máxima exposição.

O modelo da tópica sociocultural não é estático. Ao longo do tempo, o mito enfraquecido ganha força e se move para a exposição – cada vez menos mítica – dentro da sociedade, enquanto o outro mito que, dominante, estava exposto em extrema racionalidade começa a se ocultar. É importante destacar que a exposição de um mito não quer dizer a negação do outro, mas, na verdade, que este mito passa a existir *potencializado*, enquanto o dominante, segundo a lógica do terceiro

incluído, de Lupasco<sup>19</sup>, encontra-se *atualizado*. É importante enfatizar este caráter não excludente da mecânica do mito, porque é um dos pontos de distinção entre a lógica deste e a da razão. O mito *potencializado* trabalha nas sombras, permanece incubado, porem influenciando o outro mito que, racionalizado para poder aparecer na sociedade, esvai a sua carga mítica. Em movimento contínuo,

*“os conteúdos imaginários (os sonhos, os desejos, mitos etc) de uma sociedade nascem durante um percurso temporal e um fluxo confuso, porém importante, para finalmente se racionalizarem numa ‘teatralização’ de usos ‘legalizados’, positivos ou negativos, os quais recebem suas estruturas e seus valores das várias ‘confluências’ sociais (apoios políticos, econômicos, militares etc), perdendo assim sua espontaneidade mitogênica em construções filosóficas, ideologias e codificações”*

DURAND (2004, p.96).

A título de exemplo, observemos o começo do século XX. Ocupando posição no superego societal, encontramos o mito prometéico que, tendo amadurecido e emergido ao longo do século XIX, vem configurar o culto à ciência. Co-existindo em segundo plano, o mito alquímico ou hermetista, que nos remete à esperança em um futuro promissor.

### II. 3: Bacia Semântica

Observamos que todos os pesquisadores que se debruçaram sobre a História perceberam uma uniformidade entre costumes, estilos, modas e formas de expressão dentro de intervalos mais ou menos regulares de tempo, em uma sociedade como, por exemplo, a nossa. A estes períodos foram dados os nomes de “Antiguidade”, “Idade Média”, “Idade Moderna”, “Idade Contemporânea”. Esta classificação é pobre por não considerar a unidade simbólica determinada pela prevalência de um Mito (Mito *atualizado*), articulada com a “gestação” de outro Mito (Mito *potencializado*). Para Durand, é mais relevante o ciclo no qual se completa o movimento de esvaziamento-preenchimento do Mito. Ele o divide nas seguintes fases:

*Escoamento* – é a fase de surgimento de pequenos movimentos ainda sem unidade, muitas vezes antagonistas entre si, que representam a reação dentro do imaginário da sociedade a um *status quo* legitimado. É a oposição mítica ao Mito

---

<sup>19</sup> Ver: “II. 4: Princípio do Terceiro Incluído”

enfraquecido e exposto, o qual se tornou o estandarte de uma época, o modelo de racionalidade. Este movimento começa e ganha corpo dentro do Id antropológico.

*Divisão das águas* – é a fase na qual os pequenos movimentos começam a se reunir, à moda de riachos que convergem para uma hidrografia mais volumosa, ganhando expressão. Esta é a fase propícia para a querela entre as Escolas. A oposição ao pensamento estabelecido é, segundo esta ótica, a manifestação de um imaginário que, rompendo o espaço do Id antropológico, incorpora racionalidade para poder se manifestar.

*Confluências* – é a fase em que a nova corrente, nitidamente consolidada, precisa de reconhecimento, apoio das autoridades locais, das personalidades e instituições para seguir.

*Nome do rio* – ocorre quando um personagem real ou fictício, cumprindo a função de um “pai” solidamente mitificado, caracteriza a bacia semântica como um todo.

*Contenção das margens* – é a fase da consolidação teórica dos fluxos imaginários, ou seja, do “encorpar” racional da corrente, na qual ocorrem “exageros” por parte de certas características da corrente.

*Deltas e meandros* – é o momento em que o Mito que transportou todo o imaginário específico atinge saturação limite, pelo excesso de racionalização. Neste momento o ciclo se reinicia, com o surgimento de novos escoamentos no inconsciente específico, os quais estão no ponto máximo de força mítica, e mínimo de racionalização.

Os conceitos de *trajeto antropológico*, *tópica sociocultural do imaginário* e de *bacia semântica* permitem visualizar, de maneira mais esquemática, o movimento dinâmico do imaginário e sua articulação com a racionalidade. A partir destes conceitos é mais fácil compreender de que maneira certas idéias ganham força em certas épocas, mesmo que questionáveis do ponto de vista da estrita racionalidade. Certas idéias encontram uma *predisposição social* para sua fecundação e desenvolvimento, um ambiente que carrega recursos lógicos e instrumentais para a prevalência desta idéia. Esta é a explicação para a metáfora do *cavalo de Tróia*, na qual o conteúdo do imaginário adentra o espaço da Razão despercebido, contaminando-a por dentro. Não é, portanto, uma articulação entre as duas dimensões (racional e arracional), uma proposição dialógica erigida sobre esses dois



aspectos, mas o obscurecimento de um em favor do outro. Da mesma forma, certas idéias, ainda que respaldadas pelos argumentos da racionalidade, podem, em certas épocas, não encontrar um solo fértil para o seu florescimento. Já em Copérnico, toda a matemática necessária para a afirmação do heliocentrismo estava disponível; entretanto, somente na época de Galileu a sociedade se encontrava favorável ao germinar de um novo paradigma.

#### II.4: O princípio do terceiro incluído

A lógica clássica se assenta em três axiomas: *da Identidade* (“A é A”), *da Não-Contradição* (“A não é não-A”) e *do Terceiro Excluído* (“não existe um terceiro termo T que seja ao mesmo tempo A e não-A”). Sob a premissa da validade desses três axiomas, não cabem as formulações da *segunda tópica sociocultural* e da *bacia semântica*, posto que estas admitem a coexistência de contraditórios.

A partir da física quântica, entretanto, onde a coincidência da onda e do corpúsculo em um mesmo fenômeno, dentre outros pares de contraditórios, expõe a fragilidade da grade lógica adotada pela ciência clássica, é esperada uma formulação teórica que abrigasse o paradoxo. Esta formulação nos vem com o filósofo e físico francês Stèphanie Lupasco, o qual formaliza o axioma *do Terceiro Incluído* (“existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A”). Lupasco recebe a colaboração de Basarab Nicolescu, que introduz a noção de diversos níveis de realidade como complemento ao *terceiro incluído*.

Para cada par “A” e “não-A” existentes em um nível de realidade, existe, no nível adjacente, um termo “T” que corresponde ao *terceiro incluído*<sup>20</sup>. Segundo a estrutura gödeliana da natureza – pela qual um sistema de axiomas suficientemente rico conduz inevitavelmente a resultados, quer de consistência não demonstrável, quer contraditórios –, a concepção de uma realidade que comporta sucessivos níveis (infinitos?) só é possível presumindo-se um conhecimento que é eternamente aberto. Ou seja:

*“É a projeção de T sobre um único e mesmo nível de Realidade que produz a aparência de pares antagônicos, mutuamente exclusivos. Um único e mesmo nível de Realidade não pode gerar senão oposições antagônicas*

<sup>20</sup> Há que se distinguir esta formulação daquela proposta por Hegel: para este autor, os três termos se sucedem no tempo, não coexistem.

(...) *Um terceiro termo, digamos 'T', que se situe no mesmo nível de Realidade dos opostos 'A' e 'não-A', não pode efetuar a sua conciliação*.

NICOLESCU (1999)

Se o termo T, capaz de conciliar os termos “A” e “não-A” (que são contraditórios em um dado nível de realidade), encontra-se em um nível adjacente ao nível dos termos “A” e “não-A”, se faz necessário considerar uma “zona de transparência absoluta”, como zona de não-resistência às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formalizações matemáticas; um nível último para o qual seja possível dispensar o rigor da racionalidade da lógica clássica. Neste nível último, é possível considerar a lógica do mito.

Não é de se estranhar que as ciências sociais aceitem com maior facilidade as possibilidades do *terceiro incluído*, já que esta formulação viabiliza novos entendimentos naqueles pontos onde a imposição dura da lógica clássica – lógica de uma racionalidade desumana – não possibilitava a superação de certos impasses. Formulações como as da *tópica sociocultural* e da *bacia semântica*, inviáveis sob esta lógica, abrem caminho para a inclusão do mito e de sua lógica particular dentro de uma razão aberta.

## II.5: A metodologia do imaginário

Lançando mão de uma metáfora, podemos entender o CMRJ como um “rosto” composto de dois perfis. Para alcançar o primeiro, nos valem da etnografia da educação, conforme Erny (1982); para o segundo, o Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9). Ambos os instrumentos são heurísticas culturanalíticas, segundo Paula Carvalho (1990).

A etnografia de Erny nos propõe a primeira de uma série de três etapas<sup>21</sup>. A etnografia é concreta, compreende diversas formas de labuta tais como a observação direta, a pesquisa em documentos, a posterior organização deste material etc.

Para apresentarmos o AT-9 como heurística, devemos começar expondo as estruturas antropológicas do imaginário, como concebidas por Durand.

Este autor nos apresenta (2002) uma arquetipologia geral do imaginário, a qual organiza a relação do homem com sua angústia fundamental, que é a consciência

---

<sup>21</sup> Seguida de uma segunda etapa, a *etnologia*, e de uma terceira etapa, a *antropologia* (ERNY, 1982)

da morte e do passar do tempo. O homem busca simbolizar as faces do tempo e da morte<sup>22</sup> para controlá-las, o que não é possível. Neste conflito surgem as imagens nefastas da angústia, expressas nos símbolos teriomorfos (da animalidade agressiva), nictomorfos (das trevas terrificantes) e catamorfos (da queda assustadora). Para enfrentá-las, o homem lança mão de dois regimes de imagens: o diurno e o noturno.

A estes regimes de imagem, Durand relaciona determinadas dominantes reflexas e suas representações simbólicas, caracterizando uma relação que nos conduz ao conceito de trajeto antropológico<sup>23</sup>. A *dominante postural* remete ao imaginário de luta, combate, purificação, análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa, escada, espada, flecha, gládio, cetro. A *dominante digestiva* remete ao imaginário do repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio, envolvimento, despertando simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentes e recipientes. A *dominante copulativa* remete ao imaginário da conciliação de intenções entre luta e aconchego, contendo imagens que expressam tal dualidade ao mesmo tempo, despertando símbolos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a Lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio.

Às três dominantes estão relacionadas três estruturas, a saber: estrutura heróica, estrutura mística e estrutura sintética. Cada uma delas vincula-se a uma maneira de lidar com a angústia da morte do tempo que passa. A estrutura heróica (contida no regime diurno) busca *separar*, ou seja, combate de maneira dicotômica o inimigo, que é a morte e o tempo. É uma estrutura que privilegia a análise e, conseqüentemente, a racionalidade que distingue, polariza, divide. A estrutura mística (contida no regime noturno) busca *incluir*, absorver o conflito, eufemizar o confronto. A estrutura sintética (também contida no regime noturno) busca *dramatizar*, ou seja, estabelece um ciclo pelo qual as coisas podem mudar e se renovar. Note-se que o dispositivo adotado por Durand é pertinente ao seu conceito de tópica sociocultural<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Durand destaca a dualidade expressa na palavra símbolo em alemão: sinn (sentido), correspondendo às variações das configurações socioculturais e bild (forma) às invariâncias arquetipais, o que evidencia que os domínios do biopsíquico e do sociocultural interferem na constituição do imaginário (TEIXEIRA, 2000)

<sup>23</sup> Ver II.1: “Trajeto Antropológico”.

<sup>24</sup> Ver II.2: “Tópica Sociocultural”.

Em qualquer momento da história, podemos observar a presença dos regimes de imagens, posicionados como na tópica de Durand (apud TEIXEIRA 1994, p. 35):

*“Assim, haveria sempre dois mecanismos antagonistas de motivação: um opressivo, no sentido sociológico do termo, que contamina todos os setores da atividade mental, sobredeterminando ao máximo as imagens e símbolos veiculados pela moda, e outro que se opõe dialeticamente a ele, suscitando outros símbolos. Cada estrutura principal dita uma sintaxe e, de algum modo, uma lógica que fundamenta a mentalidade de uma época, pois, como diz o autor, os arquétipos fundem-se como manchas de azeite na consciência social de um dado grupo em determinada época, sendo possível identificar o regime do imaginário dominante”.*

Ainda que a estrutura apresentada por Durand se proponha a exaurir a análise das imagens a partir das narrações míticas, da literatura e de outras expressões artísticas, ela o faz no nível teórico. A validação da teoria se deu com o Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), proposto por seu discípulo, Yves Durand.

Este teste utiliza nove elementos – personagem, queda, espada, refúgio, monstro, elemento cíclico, água, animal e fogo – cuja presença e disposição em desenhos permite visualizar mensagens formadas de símbolos, a partir dos quais podemos identificar os universos míticos que derivam dos regimes de imagens.

Aprofundando as três estruturas (ou universos), Yves Durand as divide em sub-universos:

Universo Heróico:

1. *Heróico Integrado* – quando todos os elementos participam funcional e / ou simbolicamente do tema;
2. *Super-Heróico* – quando os elementos que não têm relação direta com o combate não são representados;
3. *Heróico Impuro* – quando alguns elementos são divergentes ou inadequados com relação ao tema;
4. *Heróico Descontraído* – quando os três elementos básicos do tema (personagem, monstro e espada) apresentam uma potencialização funcional.

Universo Místico:

1. *Místico Integrado* – quando os nove elementos integram-se funcionalmente no tema de modo que a espada e o monstro são substituídos por signos representativos;
2. *Super Místico* – quando a espada e o monstro não são representados;

3. *Místico Impuro* – quando a espada e o monstro não têm papel funcional útil ao personagem, sendo inadequado ao tema;

4. *Místico lúdico* – quando há uma integração dos símbolos heróicos, por meio do viés do jogo, sem que o tema místico perca o seu simbolismo.

Universo Sintético:

1. *Sintético Existencial Diacrônico* – quando o personagem participa de dois episódios existenciais sucessivos;

2. *Sintético Existencial Sincrônico Redobrado* – quando o personagem é sujeito, ao mesmo tempo, de duas ações, uma vivida e outra sonhada, expressando clivagem entre o real e o imaginário;

3. *Sintético Existencial Sincrônico Desdobrado* – quando dois personagens, unidos por um projeto comum, são ligados respectivamente ao universo heróico e ao místico;

4. *Sintético Simbólico Diacrônico de Evolução Cíclica* – quando o desenho representa um esquema cíclico em torno do qual são figurados os diversos elementos, expressando o desenrolar cíclico da existência humana;

5. *Sintético Simbólico Diacrônico de Evolução Progressista* – quando há uma ação linear escandida por etapas, de modo que a diacronia dos fatos organiza-se em progressão;

6. *Sintético Simbólico Sincrônico Dualista* – quando os aspectos opostos e contraditórios de conjuntos míticos portadores de dualismos, pares míticos antagonistas, figuram num espaço estruturado e simbolizado;

7. *Sintético Simbólico Sincrônico da Mediação* – quando o personagem, situado em um ponto de articulação, faz a mediação entre uma bi-polarização mítica apresentada como duas perspectivas existenciais.

Objetivando encontrar os núcleos organizadores nos universos míticos, Yves Durand propõe a noção de *actante*, como sistema de energia dramática potencial. Os *actantes* organizam-se em relação a um núcleo dramático estruturado segundo modalidades reveladoras da criação do imaginário. Nas palavras de TEIXEIRA (1994, p. 41),

*“Nessa perspectiva de análise, as estruturas do imaginário são consideradas como sistemas de elementos organizados em torno de uma força actancial constitutiva do campo do imaginário (força principal), que*

*põe em ação todas as forças actanciais desse campo. Este se concebe através da colocação em cena dramatizada de todos os actantes em torno de um cenário mítico unificador, à maneira de subsistemas diferenciados constituintes de um sistema”.*

São identificados os seguintes actantes:

1. *actante de princípio* – em função de seu poder isomorfisante, tem por função atualizar as estruturas;
2. *actante do indivíduo* – remete a uma força actancial diferenciadora / separadora que engendra uma dramatização heróica indutora de um processo de exclusão: no cenário existencial “eu ou o outro” e no cenário ético “o bem e o mal”;
3. *actante matricial* – remete a uma representação do meio, a um contexto simbólico articulado em torno da proteção e da segurança, próprio dos universos místicos;
4. *actante atrativo* – é ordenador da forma progressista-linear, cujo processo fundamental centra-se sobre o elemento que representa o objeto de busca do herói;
5. *actante evolutivo* – é definido por uma força de coesão diacrônica, por isso, sua força actancial engendra o aspecto evolutivo e transformacional próprio do duplo universo existencial e do universo sintético diacrônico cíclico;
6. *actante diferencial* – é ordenador da bipolarização cuja função é estruturar um par no seio de uma unidade nos duplo universos existencial e sintético sincrônico de forma dualista;
7. *actante interativo* – é ordenador da sincronia do imaginário nos universos sintéticos sincrônicos que se manifesta pela troca e pela mediação, funcionando como auxiliar;
8. *actante potencial* – embora não contribua organicamente para o funcionamento dramático do universo mítico, participa de alguma maneira da atualização do actante principal.

Para melhor entendermos o conceito de actante e sua utilidade no mapeamento do imaginário de um grupo, precisamos retomar os *schèmes*, as dominantes reflexas, os arquétipos, os gestos, os ritos, as pulsões subjetivas. À semelhança do comportamento dos símbolos, os quais são significantes sócio-historicamente significados, os actantes são substantificados em arquétipos em contato com o meio natural e sócio-dramático:

*“Da mesma maneira que os componentes naturais adquirem uma significação arquetipal através de um sentido dado pelos schèmes, os*

*componentes dramáticos, vividos e assimilados pelos schèmes, constituem os actantes”.*

(TEIXEIRA (1994, p. 43)

Os *schèmes* diferenciam-se em actantes ao longo da história individual, de acordo com as ocorrências sócio-dramáticas vividas pelo sujeito, principalmente pela criança no quadro familiar, nos grupos de iguais e nos jogos. A transformação de um *schème* em actante implica um contexto favorável. Assim, de acordo com os acasos desses contextos, em particular no que se refere a seu valor dramático, os actantes serão desigualmente iniciados em um dado sujeito de modo que, enquanto alguns tenderão a prevalecer, outros permanecerão indiferenciados. Em outras palavras, as ocorrências psicodramáticas são funções de modelos pré-existentes, próprios dos contextos sócio-culturais, nos quais inscrevem-se, suscetíveis de orientar preferencialmente a diferenciação dos actantes.

A culturálise de grupos de Paula Carvalho, conciliando as duas heurísticas que, de maneira muito resumida, apresentamos acima, propõe um triplo mapeamento da cultura do grupo em questão: o mapeamento das culturas latente, patente e emergente. A primeira representa o instituído, o conjunto de normas que, de maneira racional, busca determinar as condutas. A segunda representa o que existe em nós, a maneira como nós construímos nossa leitura do mundo. A terceira representa o que, da segunda, se manifesta no cotidiano, o que se permite ver. Esta terceira se estabelece, portanto, como uma ponte entre as duas primeiras. As três dimensões não são estanques, mas se inter-relacionam e inter-determinam<sup>25</sup>. O que emerge é uma expressão da latência transfigurada (racionalizada) pelo patente, da mesma maneira que o patente sofre contra-determinações do latente. Essas manifestações do latente são os *transdutores híbridos*, elementos capazes de promover a mediação simbólica entre os pólos latente e patente, em busca da afluência do emergente.

Os *transdutores híbridos* são as axio-lógicas, as ideo-lógicas, as rito-lógicas e as mito-lógicas (segundo a grafia de Korsinski, que procura destacar os primeiros termos de cada noção – axio, ideo, rito e mito – por estes referirem-se ao latente, do segundo termo – lógica – que se refere ao patente).

---

<sup>25</sup> É justamente esta concepção de recursividade a grande contribuição teórica do autor, posto que outra linha teórica – seja na antropologia clássica, na psicologia social, na psicanálise, na análise institucional de linha freudiana – já buscaram o entendimento do perfil dos grupos em um recorte dicotômico.

A apreensão do “rostro” do CMRJ não se dá, portanto, a partir do olhar isolado para um ou outro perfil: ela se dá na interação entre eles, no processo recursivo que, obedecendo à premissa estabelecida por Durand – a tópica sociocultural<sup>26</sup> – articula a cultura patente (lado iluminado, instituído – prioritariamente alcançado pela pesquisa etnográfica) e a cultura latente (lado sombra, instituinte – buscada em heurísticas como o AT-9). Dizendo de outra maneira, os instrumentos da etnografia nos proporcionaram, predominantemente, o alcance daquilo que é manifesto no CMRJ, seu conjunto de leis, normas, rotinas de trabalho, exteriorizações, portanto, de um Mito dominante, o qual funda o paradigma dominante – a ciência moderna. As premissas deste paradigma são “verdades” de acordo com o seu Mito fundador, e esta coerência dá suporte a instituição de uma cultura (patente) que se estabelece ao longo de um intervalo de tempo. Ainda neste perfil, nos é possível, também, observar manifestações da cultura emergente, a qual representa o que da cultura latente se dá a perceber no cotidiano. Nesta cultura percebemos as resistências, as reinterpretações, os silêncios, tudo, enfim, de que as pessoas lançam mão para compor a vida concreta, real.

Para realizar a pesquisa etnográfica nos valem, em primeiro lugar, do levantamento bibliográfico do arcabouço histórico constitutivo do CMRJ, seus pilares de normas, tradições, costumes e valores; em segundo lugar, da observação sistemática de rotinas tais como as formaturas, conselhos de classe, aulas, julgamentos de transgressões disciplinares etc, as quais nos possibilitaram confrontar a expectativa promovida pelo instituído, o “dever-ser” apriorístico, com sua concretização transfigurada cotidiana.

---

<sup>26</sup> Ver: II.2: “Tópica Sociocultural”



## CAPÍTULO III: O COTIDIANO

### III.1: Para além das grandes estruturas

O interesse pelo cotidiano tem origem em duas crises: a dos grandes modelos explicativos da sociedade (positivismo, marxismo e funcionalismo) e, portanto, de suas pretensões racionalistas de organizar em macro-modelos e macro-sistemas todos os aspectos do social, e a de certa concepção teleológica da história, na qual a existência de um planejamento global e uma expectativa futura permitia a negligência do cotidiano. Estas crises, além de evidenciar a necessidade de se pensar o cotidiano, permitiram uma maior abertura na concepção weberiana pela qual *“compreender o sentido da ação significa captar a intencionalidade do ator a partir de sua motivação e apreender a organização racional das ações/meios que conduzem ao fim estabelecido”* (BOVONE, 1992, p. 264).

Podemos reunir as análises do cotidiano em quatro correntes, para fim didático: a neo-marxista, a fenomenológica, a microsociologia americana e a socioantropologia do cotidiano – abordagem de Michel Maffesoli.

A abordagem neo-marxista, cujos maiores expoentes são J. Habermas e A. Heller, mantém resquícios dos grandes modelos explicativos, ao considerar, ainda que com grandes distanciamentos, que o sistema envolve ideologicamente o indivíduo. Esta abordagem, segundo a colaboração de Habermas, em contraposição a Weber, deslocará a inteligibilidade do sentido da ação racional em relação a fins, concebendo o conceito de ação comunicativa. É importante destacar a participação de Heller, a qual conceitua cotidiano como *“o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução de homens singulares, que criam por sua vez a possibilidade da reprodução social”* (HELLER apud BOVONE, 1992, p. 267); ou seja: as atividades cotidianas têm história própria que não se contrapõe a “História”, mas que, antes, é o seu “fermento”.

A abordagem fenomenológica tem como um de seus expoentes Schultz, o qual postula que a racionalidade tão cara a Weber é um construto metodológico para um ator social idealizado. Para este e outros autores desta abordagem, o mundo da vida cotidiana, despedaçado e complicado, não é óbvio; apresenta uma complexidade crescente que, se por um lado, não abre mão do sentido cognitivo – aproximação da

posição weberiana –, por outro se situa também no âmbito privilegiado da comunicação intersubjetiva, entendida em termos *habermasianos* como comunicação sobre valores.

A abordagem microsociológica americana introduz, através de Goffman, a noção de “representação”. Os atores sociais atuam com que em um “grande palco”, no qual os papéis (conjunto de normas dos costumes e do tato) regulam as relações e dispõe do embaraço, como consciência de si e dos outros, como regulador. Esta abordagem, portanto, valorizará a rotinização dos encontros (comportamentos em público), como um acordo moral, fundador da normalidade da vida cotidiana e da própria possibilidade de interação. Esta postura, algo durkheimiana, será desenvolvida por Garfinkel: *“de fato, as ações individuais só adquirem um sentido no contexto onde se produzem (indexação), e os próprios atores estabelecem o que é relevante na vida cotidiana, ao captarem o sentido das próprias reflexões [reflexividade]”* (GARFINKEL apud BOVONE, 1992, p. 272).

Por fim, a abordagem que escolhemos acolher nesta pesquisa: a socioantropologia do cotidiano, de Maffesoli. Aproximando-se da fenomenologia e da microsociologia americana, este autor nega a possibilidade de uma aplicação do esquema tradicional da ação motivada por interesses ou normas (nega, portanto, a posição weberiana); a racionalidade não capta o sentido da vida cotidiana que é, para ele, de fato, o lugar da ambigüidade, onde o indivíduo usa de astúcia nos confrontos com as rigidezes das instituições, resistindo-lhes de modo flexível, utilizando os recursos infinitos do jogo e da vontade de viver (MAFFESOLI, 2001).

Se tomarmos como parâmetro de comparação para as quatro abordagens a posição de Weber, marcada pela imprescindibilidade da razão no trato das ações cotidianas, observaremos o progressivo afastamento das abordagens do eixo da razão, na ordem em que foram apresentadas: neo-marxista, fenomenológica, microsociologia americana e a socioantropologia do cotidiano. O mesmo afastamento é, também, dos grandes modelos explicativos, das estruturas redutoras e uniformizadoras do ser humano; afastamento, portanto, do paradigma da ciência moderna.

A abordagem de Maffesoli, como culminância espontaneísta, não permite nenhum projeto ou intenção não destinada ao agora, não cria normas ou valores para a comunidade, não encadeia necessidades superiores pelas quais se lute

politicamente; para o autor, o cotidiano é fonte de notável contribuição criativa, oscilando do imoralismo niilista absoluto à solidariedade mais generosa.

### III.2: A conquista do presente

Para o trato do cotidiano como ferramenta metodológica – que é o que nos interessa na presente pesquisa –, há que se partir das categorias específicas desenvolvidas por Maffesoli. Justamente por sua aceitação da irracionalidade do dia-a-dia é que fica inviabilizado o uso de categorias exteriores à abordagem, as quais se atêm ao mundo da produção.

*Atitude nocional* – mais importante do que o conceito, que trás aprisionada uma determinação que o pesquisador se esforçará em identificar no objeto estudado, é uma *atitude nocional*, plástica e polissêmica, apta à heterogeneidade, avessa às induções. A *noção* reconhece a relativização do racional e adota, no lugar deste, uma postura de constante modéstia.

*Formismo*<sup>27</sup> *sociológico* – enquanto o olhar sociológico tradicional, sob a predominância do conceito, busca sempre a adequação daquilo que é examinado a uma *resposta* apriorística, no *formismo* de Maffesoli o olhar se aproxima do observado trazendo uma forma vazia, um *molde vazado* que permite a observação sem deformar demais as características da vida social. Desta forma, é possível respeitar as formas singulares naquilo que elas são, incompletas e efêmeras, sem comprometê-las em um “dever-ser”.

*Relativismo metodológico* – ao admitir a saturação dos grandes modelos explicativos, Maffesoli reconhece a impossibilidade de uma visão única, uma unidade que viabilize uma teoria universal. Ele propõe a troca de uma sociologia que enfatiza a elaboração de um conteúdo, que, atrelada a um *fato sociológico*, é inábil para esgotar o *fato social* que lhe serve de suporte, por uma sociologia tomada como ponto de vista, como perspectiva. O pesquisador deve ter um *olhar sociológico* que lhe permita abordagens plurais, relativização da verdade científica e decorrente valorização das verdades locais e pontuais. Como diz o autor, “... a verdade não existe em si e só tem sentido em relação a um conjunto social dado (MAFFESOLI, 1988, p. 88)”.

<sup>27</sup> Neologismo de Maffesoli, que busca representar a *forma*, em distinção à palavra *formal*, que se refere apenas ao *aspecto formal* (TEIXEIRA, 1990).

*Procedimento analógico* – Maffesoli reabilita a analogia a qual, como pensamento não categorial, teve espaço na sociologia principalmente até o século XVIII, na obra de Rousseau, por exemplo. A ascensão da abordagem dialética, entretanto, propicia ao enfoque cientificista, favoreceu leituras racionalmente redutoras da realidade. Para aproveitar o imaginário social, o sonho, e costurar a multiplicidade de modulações do discurso social – enunciado teórico, ficção, manifesto político, promulgação religiosa etc. – através de uma aproximação devedora à fenomenologia, a analogia se mostra mais congruente. Ela não se limita, na utilização proposta por Maffesoli, a comparações possíveis de serem estabelecidas contemporaneamente; graças aos legados da história, da etnologia e da antropologia, ela faz ressaltar tudo o que há de invariante e movente nas sociedades passadas. É neste sentido que o autor fala em leitura transversal, que permita mais uma tomada de perspectiva do que a elaboração de um conteúdo (TEIXEIRA, 1990).

*Estetismo* – Estética é aqui utilizada em seu sentido etimológico, ou seja, como faculdade comum de sentir e de experimentar. Buscando evitar um molde *a priori* restrito apenas ao racionalmente observável, Maffesoli se fundamenta em Simmel, o qual elaborou uma noção de “forma” como molde cognitivo capaz de ordenar as situações e particularidades observáveis, relacionando aquilo que, nelas, é racional com o que é sensível. Segundo TEIXEIRA (1990), Maffesoli preferirá o método da *transdução* proposto por Lefebvre, justamente por permitir o movimento entre o quadro crítico-científico e a compreensão do empírico. É esta sensibilidade capaz de perceber – e valorizar – as aparências como alavanca metodológica que será fundamental (como veremos mais a frente) para o estabelecimento de suas categorias de análise do cotidiano. Maffesoli enfatiza a necessidade de apreensão do lúdico, expresso nos rituais diários mais banais.

*Pesquisa estilística* – Maffesoli estabelece uma relação entre sua leitura polifônica da realidade e a escritura que lhe corresponde; atento ao rigor científico, ele admite a metáfora, a analogia e a alegoria. Sublinha que a sociologia, hoje, ainda que saiba o que tem a dizer, não sabe como fazê-lo.

*Pensamento libertário* – Reconhecendo a tensão existente entre a gerência do saber constituído, portanto prévio, e o saber a se constituir – a novidade, Maffesoli advoga em favor da ousadia e da impertinência da parte do sociólogo, pois só a

partir de uma empatia entre este e o que é novo, portanto difícil de discernir, é que se poderá ressaltar o presente.

As categorias apresentadas por Maffesoli “preparam o ambiente” para uma abordagem plural, livre de preconceitos epistemológicos. Uma abordagem que, como reconhece o autor, é uma dentre as inúmeras possíveis:

“... o ‘patchwork’ reflexivo não é a pior maneira de conhecer uma sociedade específica: e os espíritos livres que tentam quebrar a clausura das disciplinas e das definições concordam em reconhecer que a fluidez da análise, a multiplicidade das referências e de fontes de inspiração respondem bem ao fluxo vital que se tenta compreender”.

MAFFESOLI (1988, p. 198)

Passaremos, agora, a abordar as categorias compreensivas do cotidiano, em Maffesoli.

*A aceitação da vida* – Fazendo eco às considerações de Eliade (1992) e Durand (2002), para os quais a busca pelo tempo cíclico (eterno retorno) é condição para a aceitação da finitude da existência, Maffesoli buscará as rotinas e repetições cotidianas como indicadores da existência, já que as pessoas agem muito mais a favor da manutenção desses ciclos do que pretendendo um “Fim Absoluto”.

*A duplicidade* – Fundamentando-se na abordagem microsociológica de Goffman, para a qual a vida social é uma eterna encenação, Maffesoli buscará identificar os mecanismos pelos quais os indivíduos contrapõem, aos significados socialmente impostos / esperados, suas práticas cotidianas. A máscara e o jogo duplo são, para o autor, um refúgio seguro para se lidar com a angústia da morte e com a alienação.

*A astúcia e o silêncio como meios de existência* – Maffesoli buscará as pseudo-participações pelas quais os indivíduos confrontam a autoridade. Na observação do dia-a-dia, na coleta das micro-ações rotineiras, é possível identificar as falsas aceitações que, pela via da insubordinação velada resistem às coerções do instituído.

*A solidariedade orgânica* – Invertendo o significado inicialmente proposto por Durkheim, entre solidariedade orgânica e mecânica<sup>28</sup>, Maffesoli estuda os exemplos em que a solidariedade orgânica, não fundada na racionalidade e que se calca nos laços sociais afetivos e na ambigüidade básica da estruturação simbólica, se manifesta como defesa do grupo (ou tribo) frente às agressões externas.

<sup>28</sup> Para Durkheim, solidariedade orgânica é a que se dá a partir de interesses racionais, enquanto que solidariedade mecânica é a que se dá alheia à racionalidade.

Uma vez detalhada a opção de cotidiano, nos é possível perceber de que maneira ela determinará os rumos da pesquisa etnográfica, possibilitando uma apreensão da cultura patente da instituição, a qual não seria cabível dentro de uma pré-concepção que denegasse o valor dos acontecimentos diários, seu potencial formador da socialidade, sua capacidade de reinterpretar as determinações do instituído e, nesta via de mão dupla, possibilitar a transfiguração do presente.

## CAPÍTULO IV: ORGANIZAÇÃO E CULTURA

Endossando nossa ambientação do paradigma da ciência moderna, evocamos Baumann em três momentos:

*“A ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos modernos. Foram concebidos em meio ao colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era, sem pensar jamais em como ser”.*

(1999, p. 12)

*A mestria moderna é o poder de dividir, classificar e localizar – no pensamento, na prática, na prática do pensamento e no pensamento da prática. Paradoxalmente, é por essa razão que a ambivalência é a principal aflição da modernidade e o mais preocupante de seus cuidados”.*

(1999, p. 23)

*“O Estado moderno nasceu como uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão. A sociedade racionalmente planejada era a causa finalis declarada do Estado moderno (...) Ele deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmontelou os mecanismos existentes de reprodução e auto-equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional”.*

(1999, p. 29)

Os modelos organizacionais nascem na modernidade, na esteira de seu paradigma dominante, como observado acima. A seguir buscaremos apresentar a matriz weberiana<sup>29</sup> e demonstrar como estes modelos, classificados a partir desta matriz – mesmo quando fazem sua crítica – crêem no mesmo pressuposto, que é o da possibilidade em estabelecer um padrão organizacional não apenas esperado e desejado, mas que seja a própria razão de existir da organização. Em contraposição apresentaremos modelo em fase de elaboração, apoiado no paradigma holonômico, o qual privilegia a ontologia do “vir a ser” e do devir, e que entende a realidade como múltipla, transitória, efêmera e emergente.

### IV. 1: Organização burocrática – a profecia de Weber

<sup>29</sup> Segundo a tese weberiana da racionalização da sociedade, a modernização se constitui como um processo de expansão da racionalidade instrumental (cálculo utilitário de conseqüências) a esferas da vida social antes reguladas por formas tradicionais de interação. Neste contexto, a racionalidade é vista como um procedimento de controle para dominar a realidade dentro e fora do homem. Os critérios de tal procedimento são o cálculo, a previsibilidade e a generalização, visando o controle do mundo físico. Exatamente o processo de racionalização mencionado por Morin.

Do ponto de vista epistemológico, Weber define dois tipos básicos de racionalidade:

a) “*Zwerckrationalitat*” - ou racionalidade formal instrumental. Um processo que visa, acima de tudo, resultados, fins específicos. Em última análise, esta racionalidade se resume em um cálculo de adequação meios-fins, onde os fins são dados *a priori* e a dinâmica do raciocínio se dirige à instrumentalização dos recursos para atingir estes fins.

b) “*Wertrationalitat*” – ou racionalidade valorativa substancial. Um processo diverso da adequação meio-fim e voltado, primordialmente, para a elaboração de referências que servem de base para expectativas de valores, ao menos em tese, independentes das expectativas de sucesso imediato, gerando ações que se orientam para as propriedades intrínsecas dos atos.

Estes dois tipos de racionalidade não existem socialmente em uma separação ideal, mas se mesclam continuamente na vida diária; mas o inegável crescimento da aplicação da racionalidade formal-instrumental é peculiar aos sistemas inseridos na economia de mercado em geral e nos sistemas burocráticos em particular.

A visão de Weber contém um “desencantamento do mundo”, expresso na expansão do cálculo a esferas de ação antes dominadas por explicações de natureza mitológica e religiosa<sup>30</sup>.

Em complemento a racionalidade-racionalização de Weber, nos cabe apresentar sua análise dos tipos ideais de autoridade legítima. A autoridade *tradicional*, que é oriunda das tradições e dos costumes, considerados imutáveis, e cuja obediência não se questiona; a autoridade *carismática*, que advém das propriedades de liderança que se formam no interior de um grupo, dada a receptividade do mesmo a qualidades idiossincráticas de um dos seus elementos, que assume o comando sem formalidades e exerce a capacidade de controlar comportamentos dos outros membros deste grupo; e, finalmente, a autoridade racional-legal, que é o tipo de autoridade que surge em função da norma abstrata e

---

<sup>30</sup> Contraopondo-se à visão de Weber, Marx nos diz que a racionalização da sociedade opera no nível do desenvolvimento das forças produtivas. Esta racionalização se exprime então no aperfeiçoamento de técnicas de produção e na melhoria das condições de produtividade e da extração da mais-valia, o que reveste o processo de racionalização de um caráter dialético fundamental. Dada a oposição irreconciliável de interesses entre os capitalistas e o proletariado, a racionalização das atividades econômicas no quadro da sociedade capitalista tem assim, como consequência última, a própria destruição do sistema capitalista que a gerou, realizando assim seu caráter dialético, dando origem a uma nova racionalidade expressa na sociedade comunista que marca por si o fim da evolução dialética e o fim da história (VASCONCELOS, 2002).



da obediência a uma organização formal e despersonalizada. Ainda que estas três formas de liderança pouco se encontrem em estado puro, no Estado moderno temos a prevalência da terceira, como base e fundamento operacional da burocracia. A burocracia se caracteriza, para Weber, como a dominação legal, em virtude do estatuto; este estatuto é capaz de criar ou modificar qualquer direito, desde que sancionado corretamente quanto à forma. Desta maneira, se obedece não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à regra instituída, que estabelece, ao mesmo tempo, a quem e em que medida se deve obedecer. Em contrapartida, quem ordena também obedece a uma regra: à lei ou ao regulamento de uma norma formalmente abstrata. Na obra de Weber, claramente vemos a burocracia como o tipo ideal de organização a qual aplica, em sua forma mais pura, a autoridade racional-legal. Neste sentido não é correto afirmar que a burocracia é um tipo organizacional que se caracteriza pela aplicação da racionalidade instrumental. Outros formatos organizacionais não burocráticos também são fortemente orientados por critérios de racionalidade instrumental, no entanto o que define uma burocracia enquanto tal, no sentido *weberiano*, é a adoção de modos de autoridade racional-legal.

Podemos sintetizar, da posição de Weber, as seguintes características: princípio das competências da autoridade; princípio da autoridade hierarquizada; importância dos documentos escritos; formação profissional acentuada; devoção integral; e acesso à função por conhecimento técnico.

Weber representa, em seu contexto histórico (início do século XX), o apogeu de uma visão racionalizada de mundo, a serviço de uma economia capitalista a qual demanda velocidade, clareza, exatidão e continuidade em suas transações. Ultrapassando a visão anterior de Marx, o qual via a burocracia como aparelho a serviço da classe dominante, Weber prevê a dominação do futuro pela burocracia. Que não fique ao leitor destas palavras nenhuma impressão de elogio, por parte de Weber, quanto a este futuro burocratizado. Cabe aqui reiterar que, da leitura de sua obra, brota um sentimento de “desencantamento do mundo”.

Já a partir de Merton (apud LAPASSADE, 1977), ganham força os estudos das disfunções burocráticas. Ele observa que a hierarquia dirigente exige fidelidade, no intuito de prever comportamentos; este esquema teórico mecanicista produz conseqüências esperadas e previsíveis, porém também outras inesperadas e imprevisíveis, as quais podemos relacionar com o “lado sombra” explorado por Maffesoli.

A reação à rigidez mecanicista leva à proliferação de obstáculos, tais como a dificuldade de adaptação às tarefas e o espírito de casta que abre um fosso entre a burocracia e seu público. Merton irá descrever a personalidade burocrática como rígida e avessa à criatividade e a inovação.

Selznick (apud LAPASSADE, 1977), incorpora o conceito de departamentalização, no qual a autoridade é delegada a níveis mais baixos (subgrupos) da hierarquia. À semelhança das disfunções mapeadas por Merton, na departamentalização surgem objetivos secundários que interessam aos níveis mais baixos e que são desvios dos objetivos gerais. Os subgrupos pressionam para integrar seus objetivos particulares aos objetivos gerais da organização em um movimento recursivo que faz eco às culturas patente, latente e emergente descritas por Paula Carvalho. Também nestes modelos teóricos observamos como a dominante racional normatizadora sofre a influência das forças subjetivas subalternas (instituintes), as quais são determinadas pelo que é formalmente instituído, mas, na contramão recursiva, contra-determinam a cultura patente.

Gouldner (apud LAPASSADE, 1977), introduz uma visão mais orgânica das organizações, no sentido de aproximá-la da visão que temos de um ser vivo – capaz, portanto, de homeostase –, em detrimento da perspectiva da máquina. Em sua análise ele, como, de resto, os que o antecederam, desconsidera a interação entre esta organização-organismo e seu meio circundante. Ele trata a organização-organismo como uma totalidade acabada, como se uma empresa, por exemplo, existisse como um todo fechado em si mesmo, ligada ao meio externo apenas pelo cordão umbilical da funcionalidade. Segundo esta interpretação, da porta para dentro da empresa, seus funcionários desvestiriam suas posições de classe, gênero e etnia, por exemplo – implicações que lhes impõem outros vínculos com o meio externo, que não a funcionalidade da empresa –, para se integrarem como “células” a organização-organismo.

A obra de Crozier (apud LAPASSADE, 1977), questionará a premissa da racionalização integral, cara a Weber, Merton, Selznick e Guldner, ao incorporar à análise o aspecto da luta pelo poder. Segundo Crozier (apud LAPASSADE, 1977, p. 149),

*“toda ação cooperativa coordenada exige que cada participante possa contar com um grau suficiente de regularidade de parte dos outros participantes. Isso significa, em outros termos, que toda organização, qualquer que seja a sua estrutura, quaisquer que sejam os seus objetivos e*

*a sua importância, requer de seus membros uma quantidade variável mas sempre importante de conformidade”.*

Esta conformidade foi conseguida, até o começo do século XX, através do terror. O modelo militar, defendido pela direita e pela esquerda, só foi substituído, nas organizações modernas, pela coerção interiorizada através do processo educativo. Ao longo do século XX, as pessoas desenvolvem certa plasticidade para se adaptar às normas impostas pelas organizações das quais vão participar.

Crozier distingue quatro traços essenciais em seu modelo. Primeiro, as regras impessoais que já Weber tinha identificado. Se, por um lado, elas buscam anular o personalismo, por outro sacrificam a criatividade. Em segundo, a centralização das decisões. Também no intuito de reduzir personalismos, a centralização extrai o arbítrio do cotidiano da organização, deslocando-o para o topo, fora dos olhares comuns. No dia-a-dia, todos seguem regras, as quais não podem mudar. Em terceiro, o isolamento de cada categoria hierárquica. Estas desenvolvem “um espírito de casta” no seio do qual florescem os objetivos particulares dos subgrupos. Crozier explicará através deste traço o surgimento do “deslocamento de objetivos”, processo no qual a busca da própria sobrevivência, que é um objetivo secundário, faz da organização (ou de um de seus subgrupos) um fim em si mesmo. Ela abandona seu objetivo original, exterior a ela, e passa a agir pela própria manutenção. Em quarto, o desenvolvimento de relações de poder paralelas. Por mais rígida que seja uma organização em seu intuito de anular as subjetividades e tornar previsíveis as ações e comportamentos futuros, ela não consegue evitar o estabelecimento de “relações informais” (no sentido atribuído por Elton Mayo e pela psicossociologia), que nos remetem, novamente, ao “lado sombra” de Maffesoli. Estas relações disputam espaço de poder com as relações formais: *“o peso da ordem oficial faz aparecer a ordem informal como ordem de oposição e de defesa”* (LAPASSADE, 1977, p. 153).

Poderíamos prosseguir apresentando outras correntes que, ao longo do século XX, se propuseram a superar as disfunções burocráticas, sempre pelo lado de dentro de uma mesma racionalidade: chegaríamos ao argumento contingencial, que introduz noções de ambiente e adaptação. Mas fugiríamos ao escopo deste trabalho. A seguir, buscaremos apresentar e questionar um modelo organizacional em fase de fundação sobre outro paradigma.

#### **IV.2: Novas formas organizacionais – a Pós – Modernidade**

Segundo Ramos (1981), a racionalização econômica emprestada aos modelos organizacionais no século XX busca atender as demandas da produtividade, velocidade e eficácia – em última análise, de lucro – impostas pela sociedade capitalista. Neste contrato implícito, está acordado o caráter subalterno do homem e de seus desejos. Na pós-modernidade, a crise dos modelos é a ascensão do homem a uma posição prioritária, na verdade a sua recolocação. Resta-nos, entretanto, (re)definir este homem que se apresenta ao seu tempo.

Na busca de alguns apontamentos que nos orientem o caminho, encontramos em Aktouf (2001) a proposta de um humanismo radical que, ao propor uma definição de homem para os novos modelos organizacionais, articulasse conceitos de várias correntes, tais como o conceito de *auto-consciência* e *livre-arbítrio*, na forma como trabalhados por Fromm:

*“[O humanismo] é um sistema centrado no homem, sua integridade, seu desenvolvimento, sua dignidade, sua liberdade. No princípio de que o homem não é apenas um meio para chegar à tal ou tal objetivo, mas que ele carrega em si seu próprio fim, em sua faculdade de atividade não somente individual mas de participação na história, e no fato de que cada um carrega em si a humanidade inteira”*

apud AKTOUF (2001, p. 19);

A noção do homem como ser relacional, de comunidade, de sociedade, relações pelas quais e nas quais vive, cria e leva a seu sentido de si-mesmo (o que faz dele o lugar e as condições de realização privilegiados); e a leitura neo-marxista de alienação e de trabalho alienado, fundamental para o entendimento da relação de estranheza do homem para com ele mesmo (AKTOUF, 2001). A definição de homem que daí emerge – contendo também um certo viés antropológico – é a de um ser que não se comporta como um mecanismo ou organismo, que, portanto, não reage a causas, mas a razões, sentimentos e escolhas.

Vasconcelos (2002) diz que o tipo organizacional pós-burocrático (pós-moderno) se define por organizações simbolicamente intensivas, produtoras de consenso através da institucionalização do diálogo. Estas organizações seriam mais especificamente caracterizadas por:

*1) constituir grupos de trabalho flexíveis e constituir forças-tarefas temporárias com objetivos claros; 2) criar espaços para diálogo e conversação; 3) enfatizar confiança mútua; 4) usar o conceito de missão como ferramenta estratégica; 5) disseminar informação, criando redes de difusão e recuperação de conhecimento; 6) criar mecanismos de feedback e avaliação de performance por “peer review”; 7) criar capacidade de resiliência e flexibilidade na organização.*

Cabe observar que, para autores como Dellagnelo e Machado-da-Silva (2002), as pontuais ocorrências de modelos organizacionais pós-modernos com as características acima, se dão visando atender o fim último da eficácia organizacional, em face do novo contexto ambiental. Não representariam, portanto, uma ruptura radical com as motivações da racionalização econômica.

Retomando o objetivo deste capítulo, que é contrapor à perspectiva organizacional no paradigma da ciência moderna, uma possível nova perspectiva, esta baseada no paradigma holonômico, e concentrando o nosso foco nas organizações escolares, lembramos que Durand (apud PAULA CARVALHO, 1990) nos coloca o emprego de uma *pedagogia do imaginário*, como necessária ao re-equilíbrio da função simbólica nos grupos sociais<sup>31</sup>. A função simbólica atenderia a uma função homeostática ou de equilíbrio antropológico, na qual ocorreriam os equilíbrios: vital, psicossocial, antropológico restrito e vetorial escatológico (PAULA CARVALHO, 1990). Recordando o conceito de tópica sociocultural e o articulando à lei de *enantiodromia*, de Jung<sup>32</sup>, Paula Carvalho nos propõe uma organização neguentrópica, ou seja, que cria uma nova ordem a partir da desordem.

Tal organização deve partir da desordem como elemento fundador, construindo sua ordem sempre posteriormente; desta maneira, a noção de “disfunção burocrática” perde seu significado, posto que não há referência a modelo de ordem anterior. Deve acatar a crítica às funções da educação, à racionalidade técnica como padrão organizacional, à razão prática e à praxeologia da cultura. Deve buscar tornar autônomo o imaginário, engajando-o na práxis, como mediação simbólica na dinâmica “instituído / instituinte”.

É fundamental para a organização em tela o desenvolvimento da neotenia, no sentido de uma “juvenilização permanente” (PAULA CARVALHO, 1990). Em educação, este processo corresponde à valorização de determinados traços que não devemos buscar superar, no intuito de uma suposta “maturidade”. Eles seriam: *“abertura para o mundo, curiosidade ativa, ludismo, comportamento transicional e espaço potencial, incompletude e inacabamento, metamorfose, proteimorfismo, ambivalência, ambigüidade, crise”* (PAULA CARVALHO, 1990, p. 216).

---

<sup>31</sup> Para este autor, no período neolítico o re-equilíbrio se dava de maneira espontânea, em um intervalo de tempo maior; a velocidade dos tempos modernos impõe a necessidade de uma intervenção pedagógica.

<sup>32</sup> *“toda tendência estruturantes, se não for compensada, tende à unidimensionalidade e, atingindo um limiar de reversão, torna-se o seu oposto”* (apud PAULA CARVALHO, 1990, p. 144)

O sentimento de inacabamento e de incompletude do homem, já trabalhado por outros autores<sup>33</sup>, é retomado pela negação da ordem (entropia) e pela assunção da desordem (neguentropia), esta como constitutiva da vida.

---

<sup>33</sup> Amplamente presente na obra de Paulo Freire, por exemplo.

## CAPÍTULO V: CULTURANÁLISE DE GRUPOS

### V. 1: Breve parêntese sobre o discurso

Como nos fala GEERTZ (2005, p. 29),

*Os etnógrafos precisam convencer-nos (...) não apenas de que eles mesmos realmente “estiveram lá”, mas ainda (como também fazem, se bem que de modo menos óbvio) de que, se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram.*

Está colocada a grande questão da escrita: como provar ao leitor que o autor “esteve lá”? Como atribuir credibilidade a um texto, e a partir de quais critérios? Ainda segundo GEERTZ (2005), existem autores e escritores. Os primeiros produzem obras, cumprem uma função, participam do papel do sacerdote, escrevem intransitivamente; e os segundos produzem textos, exercem uma atividade, participam do papel do escriba, escrevem transitivamente. Os primeiros fundam *estilos* através dos quais os segundos veiculam suas produções. E o *estilo* é, nesse caso, uma opção de discurso que reúne características tais que, ainda que não comparáveis às características intrínsecas ao discurso científico (que prima pela impessoalidade), permitem a credibilidade do que está sendo dito, ou seja, validam o “esteve lá”.

Dentre as possibilidades de discurso, parece-nos mais própria a forma narrativa, porque, como salienta RICOEUR (apud CHAVES, 2000, p. 51),

*Existe uma correlação entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural (...), e que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.*

Se tomarmos a narrativa sempre como uma interpretação do evento, de tal forma que aprendemos sobre quem narra tanto quanto sobre o narrado, já que este foi significado por aquele, poderemos compreender o CMRJ em um sentido mais amplo, abarcando sua história, seus costumes, suas tradições, juntamente com os anseios e angústias daqueles que nele convivem.

## V.2: História do CMRJ

Entendemos que este relato da pesquisa etnográfica no CMRJ não pode começar sem uma breve revisão da história do Colégio. Para qualquer pesquisador que percorre suas instalações, faz-se necessário o conhecimento prévio de determinações que advém da própria história do ensino no Exército, e das relações deste com o ensino nacional.

Para atender a esta necessidade, optamos por palmilhar três eixos: o estabelecimento do ensino militar da linha bélica, prioritariamente direcionado à formação dos quadros combatentes; o estabelecimento do ensino público, no mesmo período; e os cento e dezessete anos de existência do CMRJ.

No período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, inclusive, é possível falar de emprego militar no Brasil – o que demanda algum tipo de formação para tanto – mas não de constituição de um exército regular. Ao longo do período colonial os donatários e colonos tinham de prover a defesa de suas terras, o que implicou no treinamento não uniforme de tropas. Encontramos exemplos desta formação irregular, por exemplo, na criação de aulas de fortificação no Rio de Janeiro, em 1699; na criação de aulas régias de fortificação e artilharia na Bahia, em 1710; na criação de aulas para os que serviam na tropa de linha, na qual se lecionava fortificação, geometria prática, aritmética, desenho, francês e primeiras letras. Não era, propriamente, uma aula de formação militar (MAGALHÃES, 1998). Contudo, a formação dos oficiais deste “exército” insipiente não veio para o Brasil. Ela se dava em Portugal para portugueses apenas – salvo um ou outro brasileiro. A estes, não era permitido ascender aos postos superiores (por exemplo, o coronelato), já que Portugal temia (com maior intensidade no século XVIII) a sublevação da Colônia. Apesar do marco das Invasões Holandesas como fundador da nacionalidade – já que foi o primeiro momento em que as três etnias (o branco, o negro e o índio) uniram-se contra o invasor comum –, somente com a vinda da Família Real se criará uma escola de formação de oficiais no Brasil.

Na história da fundação da Real Academia Militar tem destaque a figura de D. Rodrigo de Souza Coutinho, Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. Vindo com D. João VI, ele recebeu a árdua missão de formar um exército onde, antes, existia um agrupamento de militares mal-instruídos, desarmados e, principalmente, sem o sentimento de conjunto próprio dos organismos militares evoluídos. Vencendo



a oposição que insistia na formação ultramarina da oficialidade, D. Rodrigo inaugura em 4 de dezembro de 1810 a primeira academia militar brasileira. O Brasil possuía quatro milhões de habitantes.

O primeiro endereço foi a Casa do Trem (depois Arsenal de Guerra do Calabouço, onde está o Museu Histórico), depois o Largo do São Francisco (onde hoje está a escola Politécnica) e a Praia Vermelha. Foge ao escopo deste artigo esmiuçar as características da formação de oficiais ao longo dos currículos, datas e endereços<sup>34</sup>. O que cabe aqui destacar é que, desde o início, esta formação esteve vinculada a de engenheiros, o que foi um dos motivos (LUDWIG, 1991; FREIRE, 2005), junto com a afeição ao Positivismo e, posteriormente, com a aproximação à “formação dos corpos dóceis” descrita por Foucault (2002), para a valorização das disciplinas ditas “exatas”, em detrimento das “humanas”. Este perfil profissiográfico acompanhará a formação do oficial ao longo dos séculos XIX e XX, só sendo questionado a partir do processo de Modernização do Ensino do Exército, em 1995.

Ao mesmo tempo, a população civil passa dos jesuítas (1549-1759), com seu humanismo escolástico, para um ensino mais “científico”, mais prático e menos humanista. Há que se destacar que, se o ensino ministrado pelos jesuítas era restrito e restritivo, o ensino da reforma pombalina não era menos excludente. Somente com a vinda da Família Real – que cria bibliotecas e museus; a Imprensa Régia e o Liceu de Artes; que traz a missão cultural francesa; que cria as Escolas de Medicina de Salvador e as escolas jurídicas de São Paulo e Recife – é que, efetivamente, a educação nacional recebe algum impulso.

A constituinte de 1823 discute sobre educação, e nela encontramos fundadas duas características do ensino brasileiro: sua organização de cima para baixo e o privilégio do ensino superior em detrimento do ensino básico. Somente em 1834, por meio de ato Adicional, o Brasil terá uma lei específica de ensino, a qual impõe a descentralização da educação, que passa a cargo das províncias. Ao contrário do que se imaginava, a descentralização promove um decréscimo da qualidade do ensino, pela diferença de investimento de recursos e pela falta de atuação fiscalizadora da parte da Coroa.

---

<sup>34</sup> Para maiores detalhes sobre currículos, datas e endereços, ver: MOTTA, Jehovah. *Formação do Oficial do Exército*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2002 e CASTRO, Celso. *Os militares e a República*. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

Até o fim do Império se mantém o perfil de uma sociedade escravocrata, oligárquica, conservadora e patriarcal; avessa, portanto, a um projeto de educação liberal que viesse a formar uma população letrada e consciente de seu papel na construção do Estado brasileiro.

Quando do fim das Guerras do Prata, o povo brasileiro encontrava-se favorável a apoiar os mutilados e os órfãos da guerra. Dentro deste espírito, cogitou-se a criação de um asilo a partir de uma subscrição popular, a qual arrecadou 1.403 contos de réis. A 29 de outubro de 1868, sendo o Ministro da Guerra o Barão de Muritiba, Manoel Vieira Tosta, inaugurou-se o asilo regido pelos estatutos da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria, a qual tinha o tríplice objetivo:

*1º Auxiliar o governo na fundação e custeio de um asilo, ao qual fossem recolhidos os servidores da Pátria, invalidados em serviço;*

*2º Proteger a educação dos órfãos filhos de militares mortos em campanha, ou mesmo quando destacados no serviço das armas;*

*3º Socorrer as mães viúvas e filhos de militares mortos ou impossibilitados do serviço em combate.*

A evolução dos fatos conduz à compra, pela União, do Palacete do Barão de Itacurussá, herdado do finado Conde de Mesquita, à Rua São Francisco Xavier, 21, com o objetivo inegável de servir de funcionamento do Imperial Colégio Militar da Corte, fundado pelo Decreto 10.22 de 09 de março de 1889<sup>35</sup>.

A prioridade absoluta do Imperial Colégio Militar da Corte (depois Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ) era atender os filhos e netos dos mortos em combate, ou que, em serviço, tenham ficado inutilizados. A primeira turma constava de 44 alunos. Já ao fim de 1889, contava o Colégio com 120 matriculados; em 1890, cerca de 200; em 1903, na casa de 600; em 1912, 900 alunos distribuídos em 30 turmas. É possível distinguir três fases iniciais para o Colégio:

*1ª Fase : Expansão (de 1889 a 1894);*

*2ª Fase: Ampliação (de 1894 a 1906);*

*3ª Fase: Reputação (de 1906 a 1912).*

---

<sup>35</sup> É importante observar que, dentro das cláusulas do contrato (válido até hoje) existe uma que diz: “(...) obrigando-se a mesma Fazenda a fazer reverter ao patrimônio do Asilo dos Inválidos da Pátria as propriedades compradas, desde que deixem de ter o destino e aplicação para que foram adquiridas”. O objetivo desta cláusula é incorporar o imóvel ao patrimônio da poderosa Associação Comercial, detentora do último patrimônio do Asilo.

O CMRJ se estabelecia como referência de ensino no Rio de Janeiro e passava a inspirar a criação das outras onze unidades, consolidando o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).



*Atividade no CMRJ em 1908*

A procura pelo Colégio e a relevância que ele vai adquirindo na história da educação brasileira explicam-se pela carência de escolas – principalmente federais – na educação brasileira. Se considerarmos a criação dos dois Colégios seguintes, o Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA (1912) e o Colégio Militar de Fortaleza – CMF (1919), concluiremos que o SCMB foi o primeiro sistema de ensino efetivamente federal.

Estabelece-se, porém, a dicotomia que acompanhará o CMRJ (e os demais colégios do Sistema) ao longo de sua história: nasce sob objetivo assistencial – portanto inclusivo –, mas adquire contornos elitistas, já embrionários nas condições de seleção originais:

*1° Órfãos de pai e mãe;*

*2° Órfãos de pai;*

*3° Órfãos de mãe;*

*Todos sabendo ler e escrever.* Ora, se considerarmos que, há época da criação do Colégio, 85% da população brasileira era composta de analfabetos, temos de concluir que o critério assistencial inicial deixa-se trair por uma imposição excludente. Assim é que, ao longo de sua história, o CMRJ vai construindo uma

imagem de excelência que é tão maior quanto mais afastada de sua premissa fundadora: o caráter assistencial.

O ensino público na Primeira República, como observa Nagle (2001), se contamina do entusiasmo pela educação (preocupação com a *quantidade* da educação) e do otimismo pedagógico (preocupação com a *qualidade* da educação). Estes vetores têm em comum professar o ideário liberal, girando em torno de dois elementos: representação e justiça. Não podemos, entretanto, distinguir as mudanças perseguidas no campo educacional de suas motivações econômicas (saída da realidade agro-pastoril, entrada na realidade industrial) e sociais (saída de uma sociedade estamental para uma sociedade de classes). Somente articulando estas três mudanças – educacionais, econômicas e sociais – em uma mesma motivação, podemos abarcar inteiramente o impulso do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação.

O ensino superior militar, no mesmo período, vê o declínio do Positivismo e da participação da mocidade militar (Castro, 2002) nos destinos do país. A Escola Militar da Praia Vermelha, para onde migrou a formação de oficiais de 1874 a 1904, consolida uma mudança fundamental na política de pessoal do Exército: o início da meritocracia, aqui entendida como sistema de valorização profissional que não considera a genealogia do indivíduo, suas posses e poder político. Esta postura, inovadora para a época, possibilita ao Exército servir à ascensão social, atividade francamente republicana. A Escola da Praia Vermelha irá opor oficiais “científicos” a oficiais “tropeiros”, os primeiros pouco afeitos à prática castrense, os segundos ainda herdeiros do ideário monarquista. O envolvimento de seus alunos nos fatos da História é intenso, e mais curioso quando se observa a ausência de oficiais mais velhos, de maior patente. Quando da proclamação da República, estes jovens se espalharão pelo espectro político, o que acarretará o enfraquecimento ideológico da “mocidade militar”.

Com o fechamento da Praia Vermelha em 1904, a formação superior desloca-se para Realengo, e este movimento físico traduz um igual movimento político: o governo sinaliza o interesse em afastar os militares do centro das decisões, da vida e do fausto da Capital. Está claro, no entanto, que as ações perpetradas no plano curricular, didático e até, como dito antes, físico, são insuficientes, na medida em que os docentes que labutarão em Realengo vêm da formação na Praia Vermelha.

Assim é que os militares continuarão, ao longo da Primeira República, participando ativamente dos acontecimentos nacionais.

No intuito de modernizar o ensino militar, é contratada a Missão Militar Francesa, em 1919, a cargo do General Gamelin. Ela se insere em um esforço mais amplo de profissionalização do Exército, o que implica o afastamento do ensino teórico – rico em matemática<sup>36</sup> – ministrado na Praia Vermelha, e aproximação de uma prática imprescindível ao exercício da guerra, cada vez mais cruenta e complexa. Estará também conjugada ao esforço de desmobilização política do Exército, com o deslocamento para Realengo. É interessante observar que a “praticidade” objetivada pela Missão Militar Francesa não apaga de todo a formação teórica do oficial, posto que é de comum acordo a necessidade de cultura geral por parte destes profissionais. No entanto, este conteúdo básico concentra-se todo nas disciplinas ditas “exatas”, sem quase a presença de conteúdos “humanos”<sup>37</sup>.

O primeiro governo Vargas detém o mérito do esforço articulador quanto ao ensino nacional. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos, o qual empreende a reforma do ensino superior – que leva seu nome – e a reforma do ensino secundário, que é dividido em duas partes: o curso fundamental, com cinco anos, e uma segunda parte de dois anos, com caráter profissionalizante. Novamente se percebe o sentido “de baixo para cima” da política educacional brasileira: tanto quanto ao sentido das decisões – sempre governamentalmente impostas – quanto à precedência do ensino superior sobre o fundamental.

Ainda que a constituição de 1891, primeira da República, consagrasse a descentralização do ensino, a constituição de 1934 é a primeira a possuir um capítulo sobre educação. Nela encontramos vários avanços: “a educação como direito” (art. 149); “a obrigatoriedade, por parte da União, da aplicação de recursos em educação” (art.156); “a criação dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação” (art. 152), entre outros.

Em maio de 1937, Gustavo Capanema, ministro, estabelece um Plano Nacional de Educação com 504 artigos, legislando sobre todas as esferas da educação;

---

<sup>36</sup> É importante evitar o “presenteísmo” de entender a disciplina de Matemática, da época, como é entendida hoje. Aquela era muito mais o estudo de determinados filósofos (Comte, Spencer etc) do que de cálculos numéricos.

<sup>37</sup> Constam do currículo de 1919: Geometria Analítica e Cálculo; Mecânica; Física Experimental; Química; Topografia; Direito e Legislação Militar; Balística Interna e Externa; Aplicação da Física, da Química e da Mecânica à Técnica Militar; Tática das Armas; Tática Geral e História Militar.

currículos, orçamento, didática, etc. A instauração do Estado Novo em 1937 possibilita, pela revogação da Carta de 1934, que o Plano de Capanema seja aprovado, ainda que em parte. Como destaque, podemos citar a institucionalização da distinção entre ensino profissionalizante e clássico, com intuito segregador: o primeiro destinado “às classes menos favorecidas”. A influência das Forças Armadas se faz notar no art. 131, que torna obrigatória a disciplina de Educação Física e o ensino cívico<sup>38</sup>.

A Carta de 1946 empreende esforços para retomar os objetivos da Carta de 1934, praticamente cassados por Vargas. Ela mantém o ensino primário obrigatório para todos, gratuito em seu grau mais baixo, e nos graus subseqüentes, para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024), gestada ao longo de 14 anos. Nesta Lei aparece, pela primeira vez, a distinção quanto ao ensino militar (art 8º: “... total liberdade ao estado de fundar e manter Escolas Militares”), e um capítulo denominado: “Da liberdade do ensino”, permitindo a coexistência dos ensinos público e privado, e a destinação de verbas públicas para instituições privadas.

Os governos militares trazem os Acordos MEC-USAID<sup>39</sup>. Estes acordos sinalizam a adesão do Brasil aos EUA, no concernente à bipolarização esquerda – direita do período da Guerra Fria. Por meio deles – que abrangeram os níveis de ensino, ramos, funcionamento, conteúdo geral, etc – o Estado pode ultrapassar sua esfera de atribuição, interferindo no que caberia aos estados da federação.

A constituição de 1967 previu o ensino obrigatório entre os sete e os quatorze anos<sup>40</sup>. Em seu texto, fica patente a presença da AID, seja na exigência de “efetivo aproveitamento” nos estudos, na determinação de que a União prestasse assistência técnica aos sistemas estaduais e distrital de ensino e na instituição de serviços de assistência educacional.

---

<sup>38</sup> Para maiores informações sobre a influência da pedagogia militar no Estado Novo, ver: SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 84.

<sup>39</sup> Formalizados entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, no período de 1964 a 1968

<sup>40</sup> Paradoxo: este ensino obrigatório só era gratuito até o ensino primário.

Segundo a Lei 5.692/71, o ensino primário aumenta de quatro para oito anos, o ensino médio torna-se obrigatoriamente profissionalizante (como uma das formas de acabar com os “excedentes” do vestibular<sup>41</sup>), dentre outras mudanças.

Carta de 1988: quando da atuação da Assembléia Constituinte, no período 87/88, fica claro que a polarização das discussões sobre educação se daria entre o ensino público e o privado. A eficiência do ensino privado em articular seus interesses o leva a garimpar cada vez mais espaço no texto constitucional, apesar da postura inicialmente democrática dos trabalhos, que foram divididos em quatro fases: subcomissões, comissões temáticas, comissão de sistematização e plenário constituinte. Sintetizando, para os defensores da escola pública, ficou garantido o direito da gratuidade do ensino público em todos os níveis e a destinação orçamentária da União para a educação. Para os privatistas, ficou garantido o direito de receber suporte financeiro da União, seja de forma direta, através da doação de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na escola particular ou de forma indireta, através da destinação de recursos públicos para a atividade universitária de pesquisa e extensão, o que permite que os estabelecimentos de ensino superior particulares recebam recursos da União por conta desta atividade.

Neste período, o ensino militar assiste a saída da formação de oficiais, de Realengo em direção às Agulhas Negras. Cabe destacar o mérito do então Coronel Pessoa, principal ideólogo da mudança. Ele foi o responsável pela criação do título de cadete, de seus símbolos e uniformes, que remetem à estética do Império; ou seja, já nasceram tradicionais<sup>42</sup>. O Coronel Pessoa ambicionava uma aproximação dos jovens oficiais com as classes média e alta da sociedade, e para tanto estabeleceu medidas que, por exemplo, dificultavam que os cadetes frequentassem a vida social dos subúrbios do Rio, ao mesmo tempo em que os aproximava da vida social da zona sul (no mínimo o bairro da Tijuca).

Na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) o afastamento da classe militar da vida política nacional encontrará seu momento mais intenso, não só pela culminância física deste afastamento (do Rio de Janeiro para Resende), como pela culminância de uma pedagogia que incorpora aquilo que Foucault chamou de “a

---

<sup>41</sup> A ampliação do Ensino Médio pressiona as Universidades, o que leva à criação do vestibular classificatório (Decreto-Lei 68.908 de 13 de julho de 1971)

<sup>42</sup> Sobre a criação de tradições, ver: CASTRO, Celso. *A invenção do Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

criação dos corpos dóceis”; o máximo de capacidade, aliado ao máximo de submissão:

*“Quanto ao espaço:*

- a. *Utiliza-se da cerca, ou seja, da delimitação precisa do local aonde a formação irá se proceder (predominância dos internatos);*
- b. *Utiliza-se do quadriculamento, ou seja, da localização precisa de cada indivíduo dentro do espaço da cerca;*
- c. *Utiliza-se das localizações funcionais, ou seja, da determinação de uma função para cada um dos subespaços componentes da cerca;*
- d. *Utiliza-se da fila, como identificação do indivíduo por sua posição hierárquica em relação aos demais.*

*Quanto ao tempo:*

- a. *Utiliza-se do horário, como determinação da relação entre as atividades e sua localização no tempo;*
- b. *Utilização da elaboração temporal do ato, como a escansão do gestual nos seus mínimos componentes;*
- c. *Utilização da correlação entre corpo e gesto, no intuito de eliminar a ociosidade;*
- d. *Utilização da articulação corpo-objeto, no intuito de otimizar a manipulação do segundo pelo primeiro;*

*Utilização da exaustão, como aproveitamento máximo do tempo de forma útil.*

(FOUCAULT, 2002, p. 122)

É claro que, pelo caráter recursivo da interação entre as culturas, no qual a cultura latente, atuando nos espaços criativos do cotidiano, reinterpreta as determinações da racionalidade patente, permitindo um espaço de reação que é a margem de mudança de todo o sistema – sem a qual não seria possível transcender a reprodução –, os educadores do antigo regime continuaram influenciando sucessivas gerações, produzindo um *currículo oculto* que se contrapôs à massificação foucaultiana. Em outras palavras: quem educou Realengo foi a Praia Vermelha; quem educou a AMAN foi Realengo; ao longo da sucessão de estabelecimentos de ensino e de pedagogias, o elemento humano permanece transportando a cultura particular, o *ethos* militar que, até o fim do século XX, continuará influenciando os rumos da política nacional.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro assiste, neste período, a ampliação e fortalecimento do Sistema Colégio Militar do Brasil, com a criação das seguintes unidades:

Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH): 12 de setembro de 1955



Colégio Militar de Salvador (CMS): 28 de fevereiro de 1957

Colégio Militar de Curitiba (CMC): 15 de dezembro de 1958

Colégio Militar do Recife (CMR): 11 de dezembro de 1959

Colégio Militar de Manaus (CMM): 02 de agosto de 1971

Colégio Militar de Brasília (CMB): 23 de janeiro de 1978

Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF): 29 de junho de 1993

Colégio Militar de Campo Grande (CMCG): 29 de junho de 1993

Colégio Militar de Santa Maria (CMSM): 22 de março de 1994

Ocorre, no mesmo período, a consolidação de três mecanismos de exclusão. O primeiro mecanismo atua na própria sociedade, pela limitação do acesso à 5ª série do 1º Grau, série de ingresso no SCMB. Devido aos altos índices de repetência e evasão escolar, as crianças que, potencialmente, poderiam tentar o ingresso ao Sistema, sequer chegavam às condições para esta tentativa. O segundo mecanismo atua às portas do CMRJ, através de critérios seletivos que buscavam validade na pouca oferta de vagas frente à grande demanda por elas. O terceiro mecanismo atua dentro do Colégio, sob a forma de práticas pedagógicas que ignoram as diferenças entre os alunos, valendo-se da expectativa de que os mecanismos anteriores as tenham eliminado ou minimizado. Como em toda educação nacional, pratica-se uma “meritocracia” que desloca toda a problemática da aprendizagem para o aluno, recompensando-o no sucesso, culpando-o no fracasso.

Os anos 90 vêm encontrar o Exército frente ao questionamento de sua própria pedagogia; atento às mudanças da Era da Informação, a partir de setembro de 1995 a Força Terrestre estabelece um grupo de trabalho para diagnosticar e propor mudanças nos rumos do ensino militar: o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME). Este chega ao seguinte diagnóstico:

Quanto à legislação de ensino – Não favorece a correlação com a legislação nacional, o que seria desejável do ponto de vista do relacionamento externo e do reconhecimento legal dos diversos cursos proporcionados pela Força.

Quanto aos currículos – Existência de documento específico para a elaboração de currículos – Medidas para a Elaboração de Currículos (MERC) –, porém de pouco conhecimento por parte de quem dele deveria se valer. Além disso, estas normas não estão adequadas à necessária flexibilidade dos currículos de hoje.

Quanto à didática e metodologia – Ainda muito centrada no professor, com abuso da palestra expositiva como método mais usado.

Quanto à avaliação – Centrada excessivamente no grau e por demais uniforme entre os estabelecimentos de ensino.

Quanto aos recursos humanos – Falta geral de formação pedagógica.

Quanto à infra-estrutura – Salas insuficientes e impróprias para uma metodologia moderna; bibliotecas poucas e impróprias, quando não subutilizadas; falta de laboratórios; informática insipiente.

Quanto ao relacionamento externo ao Exército – Falta de intercâmbio sistemático, inclusive da parte das bibliotecas ((FUNDAMENTOS PARA A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO DO EXÉRCITO, 2005).

O diagnóstico do GTEME permitirá ao Exército dar um grande salto em seu sistema de ensino, principalmente pelo reconhecimento das deficiências de suas práticas. A implantação das correções, contudo, esbarra (à semelhança do ensino nacional) no caráter pouco amigável das imposições verticalizadas. A cultura anterior, sedimentada em relações de poder equilibradas, resiste à reestruturação e, “comendo pelas bordas”, dificulta, atrasa e subverte os procedimentos da modernização.

Tanto o diagnóstico quanto os procedimentos depois implantados por orientação do GTEME têm centro no ensino de linha bélica, aquele que compreende as escolas de formação, aperfeiçoamento e especialização do Exército. Ainda que representantes do SCMB tenham participado das deliberações, o resultado final se ressentiu de necessárias particularizações quanto à educação básica. Assim, se por um lado os Colégios Militares ganharam com a possibilidade de questionar suas práticas, por outro tiveram de amargar a imposição de procedimentos que não foram talhados para os seus fins.

Podemos considerar que essa seja a faceta explícita das dificuldades pelas quais passa o Sistema, concernentes ao processo de modernização do ensino e de adequação à educação do século XXI. Porém existe uma faceta implícita a qual, pelos meandros do currículo oculto, atua criando obstáculos às mudanças.

A imposição verticalizada das práticas impede duas coisas: em primeiro lugar, a descentralização produtiva das soluções mais operacionais; em segundo, o envolvimento afetivo com as mudanças. Pela falta de descentralização, passa-se a contar com a capacidade do “grande Leviatã” em regular minúcias, reagir com presteza às novidades e ser criativo. Pela falta de envolvimento afetivo, passa-se a contar com uma motivação abstrata, desvinculada do objeto, “apriorística”. Estas

duas deficiências acarretam descrédito nas soluções que se busca implementar, quando não no próprio diagnóstico.

Ao mesmo tempo em que estas mudanças são perseguidas, a sociedade recebe sua nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96. A LDBEN teve seu percurso truncado por outras iniciativas que buscavam também versar sobre educação, como o projeto 208/89, do Senador Jorge Bornhauser (PFL-SC). Paralelamente, o Senador Darcy Ribeiro dá entrada na Câmara em projeto de sua autoria. O Senador Beni Veras (PSDB-CE) apresentou requerimento solicitando o retorno do projeto de lei de Saviani à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, para qual foi designado relator o Senador Darcy Ribeiro, que em seu parecer alegou inconstitucionalidade no projeto, particularmente quanto às prerrogativas do Conselho Nacional de Educação, que para ele cerceava a liberdade de ação do Executivo. Esta manobra logrou êxito e o projeto de Darcy Ribeiro, com diversas emendas, se torna a LDBEN.

Pressionado por organismos internacionais, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza promove uma universalização de caráter quantitativo no ensino fundamental, ou seja, atinge a marca de 97,5% de crianças entre 7 e 14 anos na escola. Este feito é conseguindo agindo principalmente no fluxo escolar pela eliminação da repetência e, em conseqüência, da evasão escolar. Não há, no entanto, a necessária contrapartida de investimento em capacitação de professores, por exemplo, nem uma melhor política salarial para a classe docente, o que acarreta um problema qualitativo ainda não resolvido.

É neste cenário que o CMRJ vem ser surpreendido. As mudanças de caráter quantitativo promovidas pelo governo federal ampliam o universo de crianças com potencial para matrícula no Colégio Militar, pela via assistencial – ou seja, somente se dependentes de militares –, mas não o universo de crianças com potencial para *competir* pelas vagas, ou seja, qualitativamente aptas às exigências do Colégio. Simultaneamente, o Exército empreende esforços no sentido de ampliar a assistência prestada à família militar pelo SCMB, o que implica na ampliação da proporção de alunos amparados (aqueles que entram no Sistema pela via assistencial) em relação aos alunos concursados (aqueles que entram por concurso público universal)<sup>43</sup>. Estes dois fatores conjugados pressionam a prática pedagógica

---

<sup>43</sup> Com a assinatura, por exemplo, da Portaria 160.

do CMRJ, na medida em que, tanto as rotinas explicitadas em normas, quanto às de escopo consuetudinário, não se compatibilizam com o novo perfil de aluno e com suas carências.

Frente aos problemas deste novo perfil, surge o saudosismo idealizado de um passado de glórias, de uma excelência que desconhece a dinâmica da história. É neste contexto que o CMRJ adentra ao século XXI.

O presente item buscou relacionar três eixos de narrativa: a história do ensino militar brasileiro em geral, a história do Colégio Militar do Rio de Janeiro e a história da educação nacional, no mesmo período. Pretendeu fornecer elementos que levassem ao desvelamento das raízes da identidade do CMRJ, tanto no que ela tem de ímpar, como imaginário de um estabelecimento de ensino *sui generis*, como no que ela tem de comum ao processo de transformação da educação nacional. Algumas pistas se nos apresentam: a vinculação desde a origem do ensino militar bélico (a formação do combatente) com as disciplinas “exatas”, seja por esta formação ter estado promiscuída com a formação do engenheiro, seja pela vinculação do Exército ao Positivismo, seja pelo caráter ideológico-foucaultiano das disciplinas “exatas”; a excessiva verticalização dos processos normativos e da tomada de decisão, intrínsecos às estruturas muito hierarquizadas, mas problemático para os sistemas de ensino; a correspondente resistência da “ponta da linha” às mudanças, pelo pouco trabalho afetivo desenvolvido no processo de diálogo; o conflito entre defender um “padrão histórico de qualidade” e atender à destinação primária do CMRJ, que foi a assistência aos dependentes de militares.

O acompanhamento do passar do tempo nos evidencia que, para os três eixos, é uma constante a inconstância, ou seja, a alta suscetibilidade, tanto da educação nacional, da militar e da básica promovida no SCMB, para as mudanças. O ensino militar, desde 1810 até os dias de hoje, passou por dezenas de mudanças curriculares, sempre impostas por decreto; a educação nacional carece, até hoje, de um *sistema* que realmente atenda por esse nome; o SCMB tem dificuldade em maturar suas mudanças, permitindo que elas sofram transformações ainda verdes.

Para o século XXI, estão desafiados não apenas os sistemas de ensino em seus resultados, mas em sua capacidade de re-configuração frente às novas conjunturas. Há que se aprender a mutabilidade, mais do que a mudança. Neste contexto, um novo problema é apresentado à educação nacional, ao ensino militar

nela contido e, neste, ao Colégio Militar do Rio de Janeiro: *como alcançar uma excelência inclusiva, mutante e perene.*

### **V.3: Dinâmica e organização**

Como opção metodológica, apresentaremos a pesquisa etnográfica a seguir alternando seus registros e as fundamentações teóricas com episódios ocorridos no período em que permanecemos no colégio, no intuito de facilitar a partilha do sentimento de “estar lá” perseguido pelo pesquisador. Os casos destacados guardam pertinência teórica com os subitens em que se enquadram e buscam, também, colaborar com a “fluidez” da leitura, rumo à ambientação do leitor às particularidades do CMRJ.

#### **V.3.1: Entorno Geográfico das Palmeiras**

O CMRJ se situa, desde sua fundação, no bairro da Tijuca. Ocupa amplo terreno fronteiriço a três grandes ruas, sendo que seu portão principal, que conduz à longa avenida ladeada de palmeiras – a Alameda das Armas – faz frente à Rua São Francisco Xavier. Acompanhando a guarda das palmeiras, chegamos, bem acima, à Praça Thomaz Coelho, local das formaturas do Colégio. No ponto mais alto deste trecho do Colégio fica o Palacete da Babilônia, também conhecido como Casa Rosa, local do comando do CMRJ.



*Palacete da Babilônia*

Tomando como base a Alameda das Armas como eixo orientador, temos a sua esquerda, no início da subida, o pátio Miranda Reis, ao redor do qual ficam os pavilhões: Felisberto de Menezes, o qual abriga, no primeiro andar, a maior parte dos professores, e nos dois outros andares, salas de aula; e Ribeiro Guimarães, reformado em 2005, concentrando salas atualmente para o ensino médio nos seus três andares e construído sobre pilotis, que lhe servem de apelido.

No lado oposto da Alameda das Armas e na mesma altura, encontra-se o complexo desportivo do Colégio, com campo de futebol, ginásio coberto, piscina olímpica, seção hípica e quadras poliesportivas.

À esquerda da Praça Thomaz Coelho – para quem sobe a alameda –, a qual ostenta a bandeira nacional tremulando no topo de um enorme mastro doado pela Marinha do Brasil, encontramos o pavilhão Carlos Barreto, no qual está o auditório do Colégio. Este auditório, inúmeras vezes, serviu a filmagens que buscavam retratar o ambiente do início do século.

De frente para a Praça Thomaz Coelho, a antiga residência do Barão de Itacuruçá, o Palacete da Babilônia.

Dentro do Palacete encontramos uma maquete de 1908, na qual podemos ver que o terreno total do Colégio não sofreu modificações em suas dimensões, porém amplas mudanças em sua ocupação. A destinação das instalações existentes, por sua vez, obedece às ordens dos Comandantes, os quais buscam otimizar seu emprego ou preservar a memória do Colégio. No período de tempo total que serve a esta pesquisa presenciamos três comandos diferentes, com concepções distintas da finalidade do CMRJ, da melhor maneira de perseguir-la e das tradições relevantes do mesmo.

Ao lado esquerdo do palacete, situa-se o pavilhão Alexandre Leal, ocupado pelas turmas do terceiro ano do ensino médio.

Ultrapassando o ponto mais alto do terreno – o conjunto acima citado da Praça Thomaz Coelho, pavilhões Carlos Barreto e Alexandre Leal, e Palacete da Babilônia, inicia-se uma descida orientada para a esquerda, para o fundo do Colégio, no qual encontramos as instalações do Esquadrão de Cavalaria e da Companhia de Comando e Serviços (CiaCSv), composta pelos militares – na sua maioria soldados e cabos – responsáveis pela manutenção da vida vegetativa do aquartelamento.

Foge às dimensões deste trabalho uma descrição que esmiúce toda a riqueza visual do CMRJ. Buscamos, ainda que sumariamente, dispor ao leitor elementos que

ilustrem uma topografia na qual se conjugam características típicas dos quartéis – focadas, portanto, na racionalidade que objetiva a segurança e a funcionalidade – com outras típicas de qualquer estabelecimento de ensino, com suas salas de aula e locais para a prática desportiva. Todas as características, por sua vez, estão prenhes do passado do colégio, de suas tradições, das lembranças de tempos idos, vivas no traçado arquitetônico do início do século que convive com as obras recentes e na heráldica monárquica com a qual o Exército pactua, em estética.

Tentando evidenciar, de forma não exaustiva, a ocorrência dessa “presença” do passado na topografia do CMRJ, podemos citar: o inalterado portão de entrada do colégio, importante nos ritos de passagem dos alunos; o “batismo” das palmeiras, possuidoras dos nomes de vultos da história do CMRJ, já falecidos; a amurada cinza e o antigo torreão, resquícios dos primeiros anos, que possibilitam vista sobre o campo de futebol; o túmulo de Thomaz Coelho, à frente e à direita da Casa Rosa; o busto negro de Thomaz Coelho, no centro da Praça com seu nome; o relógio que encima o palacete, e que toca, a cada hora, canções militares; vários desenhos e frases que fazem referência às armas do Exército, espalhados pelas construções; a presença das fardas em alunos e militares, com sua simbologia própria; as placas que nomeiam os espaços, quase sempre evocativas da memória de pessoas ilustres; as árvores da Praça Miranda Reis que, com seus troncos retorcidos, compõem um ambiente peculiar parado no tempo; as cotias do bosque do Colégio – e o próprio bosque – mencionadas desde os saudosos relatos mais antigos; as canções que cumprem as mais diversas finalidades, desde marcar a cadência nos desfiles, concitando os alunos a um maior empenho, até enaltecer vultos e episódios históricos; a continência, praticada como cumprimento militar até pelos alunos, que não são militares; a comemoração do aniversário no dia seis de maio, oportunidade de reunião dos ex-alunos; as formaturas, que atualizam rituais originários do Exército; as provas bimestrais que, por mais que se mudem as avaliações, permanecem com sua carga simbólica; o carneiro “Nicodemos”, mascote que desfila a frente do grupamento de alunos.

Segundo Balandier (1997, p. 95),

*“(…)a tradição gera continuidade; exprime a difícil relação com o passado; impõe uma conformidade resultante de um código do sentido, e portanto de valores que regem as condutas individuais e coletivas, transmitidos de geração em geração. A tradição é uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores dos quais tira sua legitimidade e força (...) A tradição é uma*

*reserva de símbolos e imagens, mas também de meios, que permitem apaziguar a modernidade. A tradição pode ser vista como o texto constitutivo de uma sociedade, texto segundo o qual o presente se encontra interpretado e tratado”.*

Conforme começamos a evidenciar aqui e continuaremos ao longo da pesquisa etnográfica, o Exército permeia sua prática de uma carga simbólica muito evidente, através da qual veicula seu ideário de ordem. As tradições se acumulam de forma explícita servindo à manutenção das idéias de uniformidade, união, luta – uma doutrina entrópica de armas a postos contra o caos, contra a neguentropia.

### **V.3.2: O acesso**

O acesso ao CMRJ – como, aliás, a todos os colégios militares do Exército – se dá de duas maneiras: por concurso público (à 5ª série do ensino fundamental ou à 1ª série do ensino médio) ou segundo critérios assistenciais especificados no Regulamento dos Colégios Militares (R-69) – sem seleção intelectual –, para todas as séries. Aos alunos admitidos pela primeira maneira chamaremos, para fim deste trabalho, de “alunos concursados”; aos admitidos pela segunda maneira, de “alunos amparados”<sup>44</sup>.

Ao longo do tempo, apesar de modificações nas condições de execução dos concursos, o perfil do aluno oriundo deste processo seletivo se manteve homogêneo. Ao contrário, tendo em vista a expansão do acesso à 5ª série, no meio civil, promovida pela modificação das políticas públicas – o que ampliou o universo de crianças aptas a pleitear o ingresso segundo os critérios assistenciais –, o perfil do aluno amparado mudou muito.

Ao longo de nossa pesquisa diversos professores se referiram, quando instados a situar o momento desta “piora na qualidade”, à virada do século XXI, o que nos leva a relacionar as políticas de aprovação automática firmadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) com a heterogeneidade promovedora do “estranhamento” sentido pelos professores<sup>45</sup>. No dizer deles, os alunos “chegam sem saber nada” e “não parecem alunos do colégio”.

---

<sup>44</sup> Em nenhum dos documentos normativos do SCMB é feita distinção entre alunos concursados e amparados.

<sup>45</sup> Não estamos estabelecendo relação de causa e efeito entre a promulgação da LDB e as políticas de aprovação automática.





*Portão de Acesso pela Rua São Francisco Xavier; alameda das Armas ao fundo*

Uma vez reunidos, o colégio tenta aplainar as diferenças pela uniformização das roupas e atitudes. É marcada uma data para a entrada oficial dos novos alunos, cerimônia na qual o mais novo deles abre simbolicamente o portão, permitindo que todos entrem marchando. Neste rito de passagem<sup>46</sup>, os novos alunos vestem calça jeans e camiseta branca. Ao fim do bimestre seguinte, já tendo incorporado, através de treinamento e convívio, gestos e atitudes que lhes permitem integração mais completa com os alunos antigos os novos alunos participam da “entrega da boina”, etapa conclusiva do rito de passagem, após o qual passarão a vestir o uniforme do colégio.

Ambas as cerimônias contam com a presença de familiares – a primeira mais que a segunda. Ao entrarem marchando pela Alameda das Armas, subindo rumo à Praça Thomaz Coelho (local da maioria das formaturas), os alunos adentram ao

---

<sup>46</sup> Entendemos ritualização no “sentido fraco” de McLaren (1991, p. 88): “*A ritualização é um processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais*”. Segundo este autor, rituais fazem parte tanto da infra como da superestrutura da sociedade e estão de forma não precível enraizados na procura do homem por transcendência. Não fazem parte exclusivamente do domínio do logos, ao contrário, estão situados especificamente no domínio do gesto, da manifestação corpórea ou externa. Ao mesmo tempo, servem com frequência a funções normativas, governadas pelo “dever-ser”. É esta característica do ritual que nos interessa em particular, posto que útil como veiculadora de conformidade à cultura patente.

mistério do colégio, ladeados pelos pais e demais convidados que, das calçadas, festejam sua conquista.

Ambas as cerimônias – entrada e boina – encontram paralelo nas demais escolas do Exército, o qual demarca muito bem os momentos de admissão (deixar o novo aluno entrar, aceitá-lo como em experiência, testá-lo primeiro) e integração (incluí-lo no grupo, incorporá-lo não como alguém diferente, mas como um dos seus); podemos entender estas duas cerimônias como partes de um rito único. Porém nos parece que a cerimônia de entrega da boina – por uma série de obstáculos de natureza logística – se encontra desvalorizada, esvaziada em sua intensidade mítica, praticada burocraticamente como o cumprimento de uma tradição rotineira.

### **V.3.3: As turmas e as aulas**

Os alunos assistem a seis tempos diários de aula, de segunda a sexta, na parte da manhã. Ao mesmo tempo em que esta carga didática sinaliza o alcance com folga da quantidade mínima de aulas prevista na lei, várias atividades – não só extra-curriculares, mas extra-escolares<sup>47</sup> – consomem tempo previsto para a rotina pedagógica, o que desagrada muito os professores.

Como dito antes, os alunos são distribuídos em turmas que, por sua vez, são reunidas em Companhias de Alunos (Cia Al), à semelhança da estrutura utilizada pelo Exército para a distribuição de pessoal nas unidades militares: as subunidades ou companhias (também chamadas de Baterias – para os quartéis de Artilharia – e de Esquadrões – para os de Cavalaria). Nas quatro séries do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) as Companhias não se encontram vinculadas às Armas do Exército, fato que se dará nas três séries do Ensino Médio. Nas turmas de 5ª a 8ª, busca-se uma distribuição pautada na heterogeneidade dos resultados cognitivos<sup>48</sup>. Ao fim da 8ª, entretanto, os alunos fazem sua escolha quanto a qual arma gostariam de integrar, na série seguinte, dentre estas possibilidades: Infantaria, Cavalaria,

---

<sup>47</sup> Como formaturas além das previamente planejadas; ocupação de pavilhões para concursos do Exército, o que implica na liberação dos alunos etc.

<sup>48</sup> Várias vezes, em conversas com professores, ouvimos o anseio por turmas homogêneas quanto aos resultados cognitivos. Inferimos que esse desejo tenha raiz no saudosismo da “excelência passada” que, como veremos, é um fantasma rondando o CMRJ. Porém, considerando que vários pretendentes desta organização pela homogeneidade são professores civis com maior tempo de colégio ou militares de maior patente, portanto com precedência na escolha das turmas para as quais dariam aula, fica difícil evitar considerar que tal distribuição não lhes possibilitaria trabalhar só com as turmas de melhor desempenho.

Artilharia e Comunicações. Por razões que fogem ao escopo deste trabalho explicitar, o Esquadrão de Cavalaria (Esq Cav) consolidou um imaginário muito mais atraente que a Companhia de Comunicações (Cia Com), preenchendo símbolos com atrativos de qualidade, beleza, excelência, sucesso os quais, em movimento recursivo, trouxeram ao espaço da Cavalaria alunos “adequados” a expectativa simbólica, que, em uma profecia que se auto-realiza, servem de semente para a retomada do ciclo de destinação na qual se auto-instala – soberano – o Esquadrão de Cavalaria.

Na posição oposta deste enfoque, a Cia Com não conseguiu reunir os mesmos atrativos, polarizando-se em relação ao Esquadrão. No mesmo movimento recursivo, os alunos com os piores resultados escolares migram para esta Arma, confirmando uma diferença objetivamente inexplicável. As Armas de Infantaria e Artilharia encontram-se no espaço intermediário.

Alguns esforços foram feitos, na esfera burocrática do ensino, para equalizar as diferenças, a partir de seu agravamento no início do século XXI. Dentre tais ações, podemos destacar a destinação compulsória dos alunos aprovados em concurso da 1ª série do Ensino Médio para a Cia Com, no intuito de “forçar” o equilíbrio de resultados.

Ao longo do período de tempo total que serviu a esta pesquisa, observamos vários episódios de enfrentamento entre as Armas, dos quais destacamos o abaixo descrito, para um olhar mais detido.

Cada Arma do Exército possui um patrono, que é o vulto brasileiro cuja vida se relaciona com a história dela. O aniversário da Arma é o de seu patrono e, no CMRJ, os aniversários são comemorados com formaturas.

Na semana do dia 5 de maio de 2003, nascimento do Marechal Rondon, patrono das Comunicações, foi realizada formatura alusiva na qual os alunos da Cia Com tiveram destaque. Ao término da mesma, quando os alunos se deslocavam – sempre em forma – rumo às salas de aula, os da Cia Com sofreram gracejos dos do Esq Cav, piadas com ar de deboche, alusões ao baixo rendimento médio nas provas do CMRJ. A situação foi contida pelos monitores presentes (que no Colégio são sempre sargentos) e o episódio foi dado como findo. Na semana do dia 10 de maio foi realizada formatura para comemoração do Dia da Cavalaria – nascimento do Marechal Luís Osório, seu patrono. Os alunos de Comunicações já tinham planejado “descontar” a provocação. O Esquadrão foi deslocado por seus monitores, ao

término da formatura, à Praça Miranda Reis, para liberação. A Cia Com foi deslocada e liberada um pouco antes, de maneira que muitos alunos de Comunicações já esperavam os de Cavalaria na Praça. Quando estes ainda estavam imóveis em forma, na posição de “sentido”, os alunos de Comunicações começaram a insultar os de Cavalaria, a ponto de vários destes saírem de forma – violando o regulamento – para “acertar as contas” com os provocadores.

O que se seguiu foi a perda de controle do Colégio – na figura dos monitores presentes – sobre os alunos que só pararam de se agredir quando uma aluna da Cavalaria caiu sobre o braço e gritou de dor, assustando a todos.

Em vários de seus livros Maffesoli (1978, 1987, 2001-B) esmiúça sua visão da violência. Em linhas gerais, ele localiza três manifestações que se articulam na sociedade: as violências totalitária, banal e anômica. Como totalitária identifica aquela que parte do instituído, como monopólio de uma estrutura dominante – o Estado, por exemplo –, que determina o “dever-ser”. É a violência a qual nos submetemos, de modo voluntário ou não, muito mais por processos de conformação à sociedade de controle, como nos diz DELEUZE (1992), do que por ações explícitas.

Como banal relaciona a resistência saudável para o indivíduo, que se manifesta à margem ou contra o instituído. A zombaria, a comicidade, as pichações, todas as oportunidades, enfim, em que a resistência se imiscui nos interstícios do poder, da ordem.

Como anômica, aquela manifesta nos momentos de efervescência da potência social que, contrapondo-se ao poder, busca re-equilibrar-se. Esta forma de violência pode ser distinguida da anterior pelo seu duplo movimento de destruição – reconstrução, no qual o corpo social organiza sua oposição.

O que se viu no episódio acima descrito pode ser entendido, segundo a posição de Maffesoli (2001-B), como uma manifestação de violência anômica, na qual a potência social viu na confrontação Cavalaria – Comunicações uma oportunidade de extravaso regulador. Maffesoli também salienta a necessidade de ritualização desses momentos anômicos, pelo que se conseguiria o aproveitamento organizacional da violência.

Para assistir as aulas, quaisquer que sejam as turmas, os alunos colocam-se em sala antes do professor. Se for necessário ir de uma sala para outra (caso do ensino de idiomas, que é feito em local específico) ou até as instalações desportivas,

este deslocamento deve ser feito em forma, naquilo que o Exército denomina de “passo sem cadência”, no qual não podem falar. À entrada do professor, o aluno com a função de chefe de turma<sup>49</sup> comanda: “turma, de pé” ou “turma, atenção” e, em seguida, “turma, sentido!”, no que todos devem assumir a postura preconizada: braços estendidos ao lado do corpo, mãos voltadas para o tronco, calcanhares unidos. Com toda a turma nesta posição, o aluno chefe “apresenta” a mesma ao professor, dizendo: “aluno ‘x’, chefe de turma, apresento a turma ‘y’ pronta para a aula”.

Este ritual é mais um dos generalizados pelo Exército a partir de modelos oriundos das escolas da linha bélica. O transporte das práticas rotineiras, principalmente as ritualizadas, do ambiente original para os Colégios Militares se, por um lado, intensifica o sentimento de “pertença” da parte daqueles profissionais que os praticam novamente, agora em um novo espaço, colaborando para a unidade de todos os ambientes sob a égide do Exército, por outro lado carece de esclarecimentos maiores aos que serão submetidos aos rituais, no intuito de “preencher” o símbolo, colaborando para que o ritual ganhe significado junto aos seus novos praticantes.

Sobre rituais de início de aula, McLaren (1991) nos apresenta os estados de “esquina de rua” e de “estudante”. Ambos os estados são conglomerados de atributos que quando colocados juntos constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas. No primeiro o aluno se exprime de modo indulgente, com exuberância não-controlada. São visíveis o prazer do estar-junto no grupo e o predomínio da cinestesia da alegria, da farra e do folguedo. No segundo há a adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalho esperados. Faz parte deste estado a inibição da fala e das manifestações emocionais, contra as quais pode o professor lançar mão de inúmeros mecanismos de controle. Sobre os “humores” destes estados:

*“A cultura tem seus ‘humores’ distintos. O humor do estado de esquina de rua é ‘subjuntivo’ (no sentido descrito por Turner); é um tipo de humor que engloba a fantasia, o experimento, a hipótese e a conjuntura. Nesse humor do ‘pode ser’, florescem as metáforas e provem-se formas culturais novas”.*

MCLAREN (1991, p. 134)

Sobre a função social dos estados, nos diz que

---

<sup>49</sup> Ao longo do ano, os alunos se revezam nas funções de chefe e subchefe de turma.

*“Na verdade, dentro dos estados de esquina de rua e de estudante, os estudantes são preparados, isto é, seus papéis são informados por sua experiência social, no sentido em que sustentam um conjunto de padrões sociais esperados deles, tanto por seus companheiros como pelas autoridades. Embora seja seguro dizer-se que o estado de esquina de rua é muito mais ‘cru’ quando comparado com o estado de estudante, não se está sugerindo que os indivíduos existem enquanto tabulae rasae – mas que entram num estado mais visceral e informal de interação, semelhante ao que se chama coloquialmente de au naturel”.*

McLAREN (1991, p. 137)

Entre os dois estados McLaren coloca o de “santidade”, o qual – em seu estudo de caso, que se refere a uma escola católica no Canadá – serve como mecanismo através do qual a instituição escolar busca promover a mudança de um estado para outro – e de humores. Naquele estudo, a oração como primeira atividade diária servia ao fim colimado.

Em nosso trabalho pudemos observar, na apresentação que o chefe de turma faz da turma ao professor, a mesma intenção e efeito do estado de santidade, com as mesmas limitações. Busca-se a mudança de papel social, a assunção de um conjunto de gestos, linguagem etc, compatível com o preconizado pelo instituído. Da mesma forma, nota-se a resistência do aluno, não promovida abertamente, de maneira a “medir forças” com a instituição, mas, na maioria das vezes, pelas pequenas omissões e silêncios, pelos contra-gestos que buscam ocupar os espaços intersticiais do “dever-ser”.

Ainda sobre os estados de McLaren, destacamos:

*“Alguns estudantes podem estar temporariamente integrados ao estado de estudante, mas nem todos. Além disso, a tendência à incorporação ocorre em duas direções ao mesmo tempo: há duas ‘forças’ simultâneas agindo sobre eles – uma força puxando-os para o estado de esquina de rua, e uma força empurrando-os para o estado de estudante. Aqueles, cujas identidades e status são favorecidos significativamente no estado de esquina de rua, lutarão – com frequência, vigorosamente – para estender tal estado a sala de aula. No entanto, mesmo para os estudantes que se entregam de corpo e alma ao estado de estudante (provavelmente os estudantes de maior sucesso escolar), existe ainda uma força em direção ao estado de esquina de rua. Uma possível exceção a isso (além dos casos em que os estudantes têm a sorte de ter um professor que possa inspirar sua aprendizagem, utilizando formas culturais do estado de esquina de rua) é o aluno que tem um status bastante ambíguo no estado de esquina de rua, a ponto de até preferir o controle rígido do estado de estudante (onde pelo menos ele sabe quem ele é) ao estado de esquina de rua (onde ele literalmente se sente como um ‘ninguém’). No entanto o estado de esquina de rua é geralmente o preferido pelos estudantes porque o conhecimento é adquirido de maneira mais orgânica e há mais instâncias de ‘communitas’ espontânea”.*

(McLAREN, 1991, p. 150)

A condução da aula pelo professor, após a apresentação, demonstra que – em que pese a pluralidade de atuações que pudemos presenciar – as turmas encontram-se cindidas entre os grupos de alunos de maior rendimento cognitivo (ingressos pelo concurso de admissão, na sua maioria) e os de menor rendimento (ingressos pelo caráter assistencial). Os primeiros aproximam-se, naturalmente, de várias características tidas como esperadas pelos professores e direção do Colégio, espelhando o estereotipo do “bom aluno”, nos moldes da educação tradicional. Estes alunos buscam sentar mais a frente, apresentam maior prontidão ao aprendizado, respondem com maior frequência quando são perguntados etc. No extremo oposto, os alunos do segundo grupo demonstram desinteresse, lançam mão de diversos subterfúgios para se eximirem das cobranças dos docentes, apresentam comportamentos e cuidado com seus trajes julgados impróprios aos padrões do CMRJ. Temos o cuidado de não reduzir o espaço escolar a categorias fechadas; a própria descrição está sujeita a esse vício. Com isso em mente nos foi possível observar a pluralidade de comportamentos que, ao longo de uma extensa gama de variantes, coexistem na sala de aula, movendo-se em um jogo complexo de maior ou menor acatamento das expectativas do instituído. O comportamento dos alunos mais atentos e mais, por assim dizer “disponíveis” ao aprendizado, representa, de maneira sutil, uma maior consciência das “regras do jogo” necessárias ao bom desempenho na vida escolar<sup>50</sup>. Este comportamento também se relaciona com várias características previamente trazidas ao palco da sala, através das quais estes alunos estabelecem um vínculo favorável, não só com os professores, mas com a própria direção do colégio<sup>51</sup>.

Em uma aula a que assistimos, após a apresentação ao professor, este começou a construir sua aula ocupando o quadro-negro, dando exemplos claros e oportunos, concatenando o tema em questão de maneira fluida e lógica. Em pouco

---

<sup>50</sup> Como nos diz CHAVES (2000, p. 176), em sua pesquisa etnográfica sobre a escola Júlia Kubitscheck: *“Aqueles que não estiverem de acordo com o instituído, não tem sua ‘passagem (rito) garantida’. Os eleitos, que se mostram (com) formados com os lineamentos da norma, firmam seu compromisso, vestem a camisa e asseguram a perenidade da ordem social vigente... e serão felizes. É a tradição gerando continuidade, através do imaginário da ordem, que se revifica, que fortalece o pressuposto da dependência tão bem articulada na escola, nessa partilha do conhecimento coletivo das normas e dos padrões de comportamento consubstanciados no imaginário da segurança”*.

<sup>51</sup> Em vários momentos nos foi possível ouvir referência a um “aluno do colégio” extemporâneo, aluno este que, embora não delineado de maneira explícita nas diversas normas e regulamentos que conformam os Colégios Militares – o que até seria possível, posto que estas normas, como instrumentos de racionalização burocrática, descem aos miúdos das rotinas e procedimentos –, parece saltar-nos aos olhos quando ouvimos dele falarem professores saudosos, militares auto-referentes, alunos bem sucedidos.

tempo todo o quadro-negro estava preenchido de exemplos e de fórmulas e todos os objetivos previamente traçados tinham sido percorridos.

Se fosse cabível dividir a aula em duas instâncias (sendo elas a do professor que ministra sua aula e a dos alunos que aprendem) e considerá-las incomunicáveis, a descrição do parágrafo acima (afeita apenas à primeira instância) poderia corresponder a uma aula plenamente satisfatória. Porém na segunda instância apenas um grupo restrito de alunos (ocupando as primeiras fileiras de carteiras) prestava atenção na aula, acompanhava em silêncio interessado a explanação do professor – que passou a maior parte da aula de costas para os alunos – e parecia tirar algum proveito daqueles minutos. A maioria dos alunos da turma dormia explicitamente em suas carteiras, conversava em pequenos grupos alheios ao conteúdo trabalhado ou mantinha um olhar opaco frente a assuntos que lhes eram indiferentes.

A impressão dessa dualidade mal resolvida entre a ação de ensinar (verticalizada de cima para baixo; de fora para dentro; partindo de uma racionalização que precisa reificar os alunos para melhor lidar com eles) e a de aprender (episódica, fortuita, atrelada à subjetividade discente) pontua vários momentos de nossa pesquisa etnográfica, seja pelo uso de expressões que “quebram” a relação “ensino-aprendizagem”<sup>52</sup>, denotando um professor carente por responsabilizar alguém, que não ele próprio, pelo resultados insatisfatórios dos seus alunos, seja pela avaliação vista em terceira pessoa – o que exploraremos no item a seguir.

#### **V.3.4: Avaliação**

O sistema de avaliação do rendimento escolar adotado por todos os Colégios Militares é regido por vários regulamentos, dos quais destacamos: Normas de Avaliação Educacional (NAE), legislação expedida pelo DEP como fundamentos da matéria para todas as escolas do Exército; Normas Internas de Avaliação Educacional (NIAE), produzidas pela DEPA no intuito de padronizar procedimentos no âmbito dos Colégios Militares, particularizando estes procedimentos em relação

---

<sup>52</sup> A própria expressão “ensino-aprendizagem”, recorrente nos textos pedagógicos do Exército em geral – e não só nos atinentes à educação básica – grafa esta clivagem: ensino e aprendizagem como distintos, ainda que interligados.



às escolas da linha bélica; Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), expedido pelo DEP com o intuito de padronizar estruturas organizacionais (gerais e pormenorizadas), encargos e obrigações dos órgãos e profissionais dentro das estruturas e características dos regimes escolares.

Até 1995, ano de início dos trabalhos do GTEME, a relação entre avaliação e atribuição de grau aos alunos era tida como necessária e suficiente, de tal forma que as especificações contidas nas legislações apontavam para a completa redução da subjetividade discente à sua reificação burocrática. Tal busca da quantificação a todo custo encontrou justificativa em aspectos da carreira militar, tais como o vínculo das transferências e promoções com os resultados nos cursos realizados. O que se intentava era estabelecer critérios de justiça tais que a mensuração em graus apontasse para a exata performance do militar no desempenho de suas funções. Este entendimento unidimensional do Homem começa a ser revisto a partir do diagnóstico do GETEME, que no item sobre avaliação observa seu caráter excessivamente uniformizado e apoiado na concessão de graus. Esforços são feitos no âmbito de todos os estabelecimentos de ensino do Exército no sentido de ampliar o entendimento de avaliação para o de uma prática qualitativa, mais focada no processo de ensino do que nos resultados finais deste processo. Enormes resistências são encontradas, e para entendê-las lançamos mão das observações de TEIXEIRA (1994, p. 288) quanto à penetração das idéias pedagógicas:

*“Tal fato é um indício de que, embora as teorias pedagógicas tivessem sido assimiladas pelos docentes ao nível do discurso, este permaneceu no plano estritamente racional, não provocando mudanças na vivência e na prática, por não atingir o nível do latente. No meu entender, isso ocorre porque o movimento de racionalização característico da nossa sociedade, ao diminuir progressivamente a pregnância do mito, culmina em um máximo de racionalidade, que se expressa nos discursos racionais, unívocos, dos quais a pedagogia é um dos mais importantes (...). As pedagogias, as epistemés, as ideologias, as utopias, os programas, enfim, tudo o que toma a forma de discurso racional e unívoco situa-se em um nível de menor espessura mítica do social. Assim, as projeções imaginárias e míticas cristalizam-se pouco a pouco em imitações ativas, em modos de vida que se codificam em conceitos socializados, solidificados em sistemas pedagógicos, que veiculam basicamente os valores do mito racionalizado, que se expressa no ideário pedagógico e nas ideologias. Por isso o discurso pedagógico, sendo fruto da desmistificação objetiva, pretende-se racional, objetivo e científico. Dessa forma, tanto os mitos quanto as ideologias têm seu conteúdo significativo empobrecido, transformando-se em mitologemas<sup>53</sup> e ideologemas<sup>54</sup>, deixando de realizar efetivamente a mediação simbólica.*

<sup>53</sup> Mitologemas são “mitos empobrecidos em conteúdo significativo, pois tiveram sua pregnância mítica diminuída em função da racionalização” (DURAND apud TEIXEIRA, 2000).

<sup>54</sup> Ideologemas são “unidades significantes mobilizadoras de energia semântica, ao nível do imaginário social, passível de traduzir e articular as idéias-força (dimensão ideológica) e os traços míticos (dimensão mítica),

*Quando as ideologias, os mitos e os ritos não conseguem realizar efetivamente a mediação entre o patente e o latente, não se traduzem em práticas sociais, tal como a definimos de início, ou seja, como uma prática educativa, organizadora da socialidade do grupo, e, portanto, indutora da criação e da mutação. Isso nos faz compreender também porque planos, projetos e medidas de intervenção têm sistematicamente fracassado”.*

Esta extensa citação se justifica pela precisão com que explica o porquê dos conteúdos racionais veiculados *a priori* pelos órgãos de direção, através das vias burocráticas, não conseguirem impregnar as práticas cotidianas dos agentes do ensino. Estes adotam tais conteúdos como discursos, os quais guardam menor correspondência com as práticas que lhes seriam correlatas. Neste hiato entre discurso e prática, observável pela sociologia compreensiva, identificamos os mecanismos propostos por Maffesoli (2001-A), dentre os quais podemos destacar a *duplicidade*.

No âmbito do CMRJ, os argumentos pragmático-profissionais para o que chamaremos de “culto ao grau” nunca se justificaram, posto que os alunos não dependem de competir entre si para alcançar os objetivos da proposta pedagógica do SCMB. Entretanto, de maneira tão ou mais acirrada que nos estabelecimentos da linha bélica, o grau se estabeleceu como um fim último da aprendizagem e a avaliação como processo prioritariamente responsável pela concessão de certificações, e não de retificação do ensino.

Esta intensificação da competição encontra estímulo no sistema de premiações adotado pelos Colégios Militares e ressonância nas ambições de pais e responsáveis. Dentro de um ambiente avesso à diferença, no qual a dicotomia cartesiana, para definir o “eu”, tem de criar o “outro”, os Colégios Militares dão vazão à subjetividade pela distribuição de medalhas, botões, alamares, que, adornando os uniformes daqueles que se destacaram em atividades promovidas pela instituição (principalmente de cunho cognitivo), permitem uma diferenciação no seio da homogeneidade. Neste micro-universo onde é feita a apologia do sucesso em sua versão liberal, pela distinção do mérito individual em contraposição ao coletivo, pudemos observar inúmeros episódios nos quais os próprios pais e responsáveis pelos alunos se deixaram inebriar pelo “canto de sereia” das premiações. Abaixo descrevemos uma destas ocorrências:

---

*mitologemas, mitos diretores e estruturas míticas da humanidade do discurso analisado”* (ARAÚJO apud TEIXEIRA, 2000).

Dentre as premiações do SCMB, está a concessão de postos e graduações aos alunos<sup>55</sup>, vinculada aos seus rendimentos cognitivos. O posto máximo a que pode chegar um discente é o de coronel-aluno, no 3º ano do ensino médio. A possibilidade de distinção através das posições hierárquicas, as quais são carregadas em insígnias nos uniformes, leva ao acirramento do individualismo e desestímulo do companheirismo. Alunos preocupados com o acúmulo de suas notas e o aumento de suas médias vêm o tempo despendido em auxiliar colegas com dificuldades como oportunidades roubadas ao próprio esforço em competir.

No início do ano de 2003, duas alunas do 2º ano de Cavalaria se encontraram na rara situação de empate nas notas. Esta situação é particularmente rara porque as avaliações são registradas com a minúcia de duas casas decimais. Ambas disputavam a primeira colocação na série, a qual corresponde o posto de major-aluno. Face à falta de algum critério previamente normatizado que decidisse o empate, às duas foi proposta, em caráter excepcional, a concessão do posto de major-aluno. Ambas recusaram, com a alegação implícita de que o valor do prêmio era seu aspecto único. A Seção Técnica de Ensino (STE)<sup>56</sup> do Colégio viu-se obrigada ao esforço de rever todas as avaliações registradas das duas alunas, no ano anterior, dessa vez considerando os décimos de milésimos concedidos. Após este esforço, foi possível desempatá-las na quarta casa decimal. É importante destacar o intenso envolvimento das famílias, não no sentido de reconhecer outros valores pretendidos pela educação do Colégio, comprometidos pela disputa, mas sim exacerbando o caráter passional do episódio. Das duas alunas, nenhuma terminou o ensino médio no Colégio. A segunda colocada saiu antes.

É tentador buscar em PATTO (1999, p. 262) a função reificadora da burocracia nas escolas: *“É somente comportando-se como se os usuários fossem objetos que a equipe de educadores pode manipulá-los”*. O esvaziamento dos alunos, reais destinatários da escola, de suas múltiplas dimensões humanas, reduzidos aos aspectos quantitativos de rendimento escolar, se dá através, também, de uma espécie de subjetivação da prova, a qual todos passam a se referir em respeitosa terceira pessoa: “Cuidado com a prova”, “Vocês foram mal na prova”, “Agora é com vocês estudar para a prova”, e tantas outras expressões que colocam

---

<sup>55</sup> Postos são as posições hierárquicas dos oficiais (1º e 2º tenentes, capitão, major, tenente-coronel, coronel e generais) e graduações, as dos praças (soldado, cabo, 1, 2º e 3º sargentos e sub-tenente).

<sup>56</sup> A STE é a seção existente em todos os estabelecimentos de ensino do Exército que tem a missão, dentre outras, de fiscalizar o processo de avaliação da escola, exercendo o controle sobre os graus emitidos.

a avaliação em posição exterior ao aluno e ao professor, na verdade vendo a ambos de cima, soberana. Tal estado de coisas desvincula e não mais responsabiliza o professor quanto ao desempenho do aluno, como se, a partir de certo momento, este tivesse de seguir sozinho em direção ao seu destino. De modo correlato, quando o aluno não logra sucesso o fracasso é dele, não de um processo desenvolvido entre pessoas no seio da instituição de ensino. A prova que se torna sujeito suplanta não só a avaliação em sentido *lato*, mas ao próprio sujeito original a que era destinada. Alunos se preparam para a prova, brigam por décimos na nota, adoecem para não fazê-la e lançam mão de todos os subterfúgios para, em tendo de realizá-la, conseguir um resultado satisfatório. Os alunos reificados e suas provas subjetivadas integram a *duplicidade* salientada por Maffesoli (1988), na qual um jogo de aparências é construído buscando exteriorizar o interesse pelo cumprimento dos ditames do instituído, a procura do “dever-ser” racional, enquanto na organicidade da socialidade, outros interesses ganham significado. Os alunos se investem, dentro de suas possibilidades, de uma expressão de interesse por um sistema de avaliação o qual, hipertrofiado, perdeu de vista seu fim primário. A avaliação (prova) como finalidade em si é um objetivo ao qual o instituído destina seus louros, e para cuja conquista se justificam meios ilícitos, como a prática da cola.

### **V.3.5: Currículo**

Os currículos em todos os Colégios Militares seguem as Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC), comuns para todos os estabelecimentos de ensino do Exército. Estas normas atentam para a homogeneidade dos aspectos formais. Quanto aos conteúdos, todos os Colégios pautam-se pelos Documentos de Currículo dos Ensinos Fundamental e Médio<sup>57</sup>. As NERC estão fundamentadas na Pedagogia do Domínio de Benjamin Bloom e seguem a sua taxionomia de objetivos educacionais (BLOOM et al, 1979). Foge ao objetivo deste trabalho esmiuçar as aproximações entre esta modalidade curricular e o quadriculamento apresentado por Foucault (2002); apenas fazemos mais uma referência à tentativa de racionalização empreendida sobre os arbítrios escolares.

---

<sup>57</sup> Disponíveis em: [http://intranet.dep.eb.mil.br/intranet\\_depa/index.htm](http://intranet.dep.eb.mil.br/intranet_depa/index.htm)

A partir dos Planos de Estudo e de Disciplina (PLAEST e PLADIS), que buscam organizar os conteúdos de todas as séries e disciplinas em unidades didáticas e assuntos a serem seguidos por todos os colégios com a mesma distribuição de carga didática, as Divisões de Ensino – órgãos dentro dos Colégios que reúnem todos os professores e demais agentes de ensino – determinam aos docentes que planejem as aulas basicamente através dos PET e Planos de Aula. Estes documentos são cobrados dos professores com grande antecedência, implicando no seu distanciamento da realidade de sala de aula. Os docentes apresentam fraca resistência a essa imposição burocrática. A nosso ver, muito mais por entendê-la como uma obrigação formal de pouco reflexo sobre o que farão, efetivamente, em sala, e que, portanto, não lhes traz prejuízo, do que por uma adesão ao propósito afirmado para tantos documentos.

Os PET acumulam páginas e páginas de informações resumidas, basicamente buscando registrar o que será ensinado, para qual turma, e quando. Se considerarmos professores com cinco ou seis turmas e o prazo para a confecção dos PET findar antes do início do ano letivo, podemos vislumbrar pilhas de muitas dezenas de páginas cuja colaboração para a qualidade do trabalho docente é discutível.

Segundo a taxionomia de Bloom, busca-se a divisão dos conteúdos segundo um nível crescente de complexidade regida por verbos que, constituindo “servidões”, comandam o que se espera como objetivos específicos de cada aula. Por exemplo, para a disciplina de Matemática na 2ª série do ensino médio existe uma unidade didática, a de número três, denominada “Análise combinatória e binômio de Newton”, dividida em dez assuntos, dos quais o de número sete, “Permutações circulares”, possui três objetivos específicos: a. “Reconhecer permutações circulares”; b. “Estabelecer a fórmula do número de permutações circulares”; e c. “Resolver problemas sobre permutações circulares”. Os verbos que iniciam cada uma das proposições de objetivos obedecem a classificação (taxionomia) proposta por Bloom e colaboram, dentro de uma hierarquia de complexidade crescente, com os objetivos particulares – que dizem respeito a toda a disciplina de Matemática naquela série –, também regidos por verbos, os quais, por sua vez, convergem aos objetivos gerais – que são interdisciplinares – do ensino no nível médio.

Como as demais orientações materializadas em normas, a utilização da taxionomia de Bloom denota o desejo de uma previsibilidade imposta sobre a

socialidade, da onipresença da causalidade no cotidiano de todos, de tal forma que possa ser estabelecido um encadeamento de ações da mais simples a mais complexa, da mais particular à mais geral. Denota a presença do “dever-ser” como racionalidade que pressiona todos os espaços do dia-a-dia, querendo ocupá-los para conduzi-los.

A principal consequência dessa estruturação curricular, observável no cotidiano escolar, é o estabelecimento de uma tensão sobre os agentes de ensino, principalmente os professores, observável no período deste trabalho. Esta tensão se manifesta de duas maneiras, de acordo com a aceitação – maior ou menor – ou não pelo professor, da penetração da norma no seu espaço autônomo. Para os que introjetam a norma, surge a angústia do cumprimento dos prazos, a corrida para cumprir o programa, particularmente árdua frente à realidade do corpo discente tão heterogêneo. Pudemos observar de que maneira a atenção à norma suplanta a atenção aos alunos, às suas diferenças e necessidades, caracterizando um deslocamento dos objetivos – não apenas os previstos nos regulamentos mas, e principalmente, os objetivos íntimos de cada professor entusiasmado com sua lida – do aluno para a norma em si, subjetivada e alçada à posição de fim último do colégio.

Para os que não introjetam a norma – ou a introjetam em intensidade menor – restam os subterfúgios relacionados por Maffesoli (1988, 2001-A) para viabilizar a existência. Lançando mão deles, o professor se esforça pelo cumprimento dos prazos, entrega os documentos requeridos com correção, atende – não sem o extravaso da ironia, do deboche, dos pequenos desabafos em intervalos nos espaços de descanso – às solicitações dos escalões superiores. Porém muito pouco deste lado de seu trabalho reflete sobre sua atividade fundamental: ensinar. Dois mundos se estabelecem separados pelo anteparo da cotidianidade que filtra o trânsito entre eles. Da porta para dentro da sala de aula, ou nas reuniões em que comparecem apenas docentes, ou quando solitário corrigindo ou elaborando provas, o professor *exerce* sua atividade dentro da autonomia defendida pela duplicidade e pelo silêncio. Fora deste mundo, o “dever ser” campeia soberano, mas apartado do que realmente acontece no Colégio.

Pudemos observar inúmeras oportunidades em que não foram observados, na aula, os objetivos específicos previstos e seus verbos impostos, muito menos os tempos destinados ao alcance desses objetivos. Seguindo a mesma lógica,

presenciamos o não seguimento dos livros didáticos impostos pela DEPA, os quais são uniformes para todo o Sistema Colégio Militar do Brasil.

A nosso ver, tal (re) ação não caracteriza uma oposição organizada buscando antepor-se à cultura patente e à racionalidade imposta pelo instituído. Antes, é uma alternativa que protege a pluralidade no espaço-tempo do cotidiano, lá onde as coisas realmente acontecem. É tributária de outra dimensão humana, comprometida com outros valores, mais focada nos significados que nas finalidades. Não vimos professores re-elaborando normas e condutas através do mesmo ferramental racional que eleva o mito à exposição, trocando seu *mithos* pelo *logos*. A resistência cotidiana se dá em seu próprio espaço, ressignificando o que vem de cima, trazendo a burocracia, em seu ímpeto de uniformidade e previsibilidade, para mais perto do afetivo, do plural, do presente. Assim os professores e demais agentes de ensino *praticam* o CMRJ, viabilizando a recursividade instauradora da cultura.

### **V.3.6: Conselho de Classe**

Após assistir a inúmeros Conselhos de Classe (CoC), entendemos sua importância para esta dissertação. No Regulamento dos Colégios Militares (R-69), em seu artigo 15, item IX, está dito que compete aos CoC: *"avaliar os alunos submetidos ao processo de recuperação, segundo critérios e parâmetros estabelecidos, para assessorar o Diretor de Ensino sobre a promoção ou não à série seguinte"*.

Como espaço-tempo de discussão das práticas educacionais, restrito pela legislação a algumas situações – das quais destacamos a aprovação dos alunos que não lograram atingir um grau mínimo, que é de 5,0 pontos<sup>58</sup> – os CoC nos parecem momentos de autonomia consentida dos professores, ainda que restrita. Descreveremos, abaixo, a realização de um CoC de recuperação, ao fim do ano letivo.

Em hora e local pré-determinados, os professores da série se reúnem. Terão, a princípio, menos de duas horas para decidir o destino dos que não lograram os resultados esperados, mesmo após as provas de recuperação. Mas nem a todos os

---

<sup>58</sup> No SCMB são encaminhados ao CoC de Recuperação aqueles discentes que, após a prova de recuperação final, atingiram grau entre 4,5 (inclusive) e 5,0 (exclusive) em apenas uma disciplina, no ensino fundamental, e até duas disciplinas, no ensino médio.

discentes deste universo é dada a oportunidade de um olhar qualitativo sobre seus resultados: somente àqueles compreendidos na estreita faixa de grau igual ou superior a 4,5 pontos, em uma ou duas disciplinas, nos ensinos fundamental e médio, respectivamente. Votarão sobre a aprovação os professores de cada aluno relacionado, um representante de sua companhia no Corpo de Alunos, um representante da Seção Psicopedagógica, e, como voto de Minerva, se necessário, o Comandante do Colégio ou a mais alta autoridade que esteja presidindo o Conselho.

Os casos são apresentados. Muitas vezes é necessário acessar o “carômetro” – listagem das turmas com as fotos dos alunos – para poder lembrar de alguém cujo nome não nos diz nada. Cada professor se manifesta sobre a atuação de cada discente, tendo a autoridade que preside a reunião e desempenha o papel de mediador o cuidado de pedir que os discursos se completem e não se repitam.

Na expressão de cada professor, indicadores das possibilidades de cada aluno no futuro; busca-se uma avaliação o mais apartada possível da mera quantificação de resultados, voltada, primordialmente, à expectativa de desempenho futuro daqueles que, por diversos motivos, não ombream com os já aprovados.

Na maioria dos casos, salta-nos aos olhos a distância entre os alunos reais e suas histórias e aquele aluno idealizado, habitante do instituído. Entre o aluno com dificuldades, fruto de seu entorno sócio-econômico e de um panorama educacional agreste e o outro lapidado pela memória dos melhores tempos idos, há um tenso vazio que o CoC busca preencher. Podemos perceber, da mesma forma, que as discussões giram em torno de representantes do mesmo extrato social: os alunos amparados. Recebidos por uma via assistencial incapaz de lhes prover de nada que não seja o acesso órfão de recursos materiais e pedagógicos, estes alunos são investidos de uma carga simbólica – diríamos melhor, de um “peso” simbólico – sem a contraposição das condições objetivas à sua inclusão no imaginário patente e prosseguimento nos estudos.

No discurso dos professores, há repetidas alusões ao “aluno do Colégio Militar”, abstraído desses que se apresentam para o julgamento do Conselho. Posto como o ideal carregado de tradições, de vultos históricos, de exemplos de sucesso, o “aluno do Colégio Militar” passa a ser um objetivo que o próprio discente amparado não consegue alcançar, como que, sendo aluno de *fato*, não o fosse, ainda, de *direito*.



A pressão conformadora do instituído consegue, pela constituição de uma intrincada malha regulamentar, chegar às portas do CoC. Como buscamos apresentar até aqui, a burocracia tenta estabelecer a realidade por antecipação percorrendo todas as vertentes do processo ensino-aprendizagem: didática, avaliação, currículo, disciplina etc. Ao predefinir um universo restrito de alunos em condições de julgamento em Conselho – predefinição esta estabelecida unicamente por critérios quantitativos – a cultura patente vai além do ano letivo, atingindo o vácuo entre os anos no qual se decide o futuro dos discentes sem média para aprovação. Neste tempo que é o do CoC, as reuniões parecem se dar nos esgarçados da malha racional, sofrendo, por isso, da falta de uma “maturidade” que diga aos professores como proceder no ocaso do instituído.

Desprovidos do “script” para viver a situação concreta que se lhes apresenta, os partícipes do CoC misturam argumentos dos mais diversos para sustentar suas intenções; falas tais como: “o aluno A sempre foi muito educado”; “o aluno B nunca quis nada com a aula”; “o aluno C perturbou minha aula o ano todo” apontam para justificativas sem amparo pedagógico, muito mais focadas no desejo de selecionar crianças e adolescentes próximos a um modelo de “aluno do Colégio Militar”, do que em uma avaliação objetivamente destinada às possibilidades de desempenho futuro dos alunos. Aqueles que vão à Conselho têm de competir contra o imaginário patente<sup>59</sup>.

Apartados de critérios claros, sujeitos à pressão fantasmática do “aluno do Colégio Militar”, os professores decidem o destino dos educandos, muitas vezes, como que “tracionando” ao limite o cabo da tolerância. Para alguns alunos resta o comentário: “ESSE não dá pra passar” – como se a complacência pusesse em risco a integridade de alguma coisa, como se mais uma “libra de tensão” fosse comprometer as amarras da instituição.

Ao fim do processo, alguns alunos conseguiram aprovação à série seguinte; outros sequer tiveram a oportunidade de ir à Conselho. No cômputo geral, o CoC agrega também a função de “regulador” da repetência, atuando na redução de índices de reprovação que possam trazer problemas ao CMRJ. Tal função implícita se observa quando comparamos os resultados ao término do ano letivo – os quais

---

<sup>59</sup> O exemplo do CoC é um dentre vários. Também contra os esforços em estruturar um núcleo de apoio pedagógico para os alunos amparados encontramos o imaginário patente do “aluno do Colégio Militar”. Fixados nesta onipresença, muitos professores relutam em aderir a esforços conciliadores da diferença, entregando os alunos com dificuldades a seu próprio destino.

são desviantes, muitas vezes, das séries estatísticas históricas – e os resultados após o CoC de recuperação: este tende a ser mais “benevolente” quando aquele foi mais “rigoroso”<sup>60</sup>.

### V.3.7: Formaturas

As formaturas têm grande importância dentro da rotina escolar do CMRJ, como, aliás, têm em todas as organizações militares. Descrevê-las nos permite acompanhar o processo pelo qual se dá a formação do aluno do Colégio Militar, este real, híbrido resultante do movimento recursivo entre as culturas interpostas no Colégio. Tomamos das palavras de BITTENCOURT (2006, p. 91) para o acompanhamento da primeira formatura:

*“Esta primeira Formatura do ano letivo é um rito iniciático que simboliza a transposição para uma nova fase, uma nova vida, como os próprios alunos denominam: vida de Cadetes de Thomaz Coelho. Nela os novos alunos são apresentados ao estandarte do Colégio e fazem perante ele o Juramento do aluno. Este juramento foi gravado em pedra e fica sob a guarda do túmulo de Thomaz Coelho, situado logo atrás da posição que os alunos novos assumem nesta Formatura: ‘Incorporando-me ao Colégio Militar, perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado, de cultivar as virtudes morais para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão de minha pátria’.*”

Foge a finalidade deste trabalho a possível mitanálise do juramento do aluno. Por hora, atemo-nos ao destaque do compromisso com valores do instituído, todos calcados na estrutura heróica do regime diurno de Durand: a bandeira hasteada, as armas a postos, as referências à ordem, aos valores da unidade e da uniformidade.

Novamente lançamos mão de BITTENCOURT (idem, p. 95) para retratar a formatura alusiva ao aniversário do Colégio – 6 de maio:

*“São vários os dias em que os alunos passam treinando para desfilar, entoar os hinos e marcar posições para esta data. O Colégio neste dia recebe inúmeras autoridades, além de ex-alunos de todas as épocas, que ano a ano renovam a emoção de participarem da Família Garance. Os alunos participam ativamente: formam uma guarda de honra para recebimento das autoridades, o Coronel-Aluno apresenta o Corpo de Alunos a maior autoridade presente, ocorre a salva de tiros feita pelos alunos, os alunos desfilam para as autoridades, acontecem as apresentações desportivas... É um dia de muita festa.”*

A formatura do “6 de maio” talvez seja a que mais mobiliza o Colégio em

---

<sup>60</sup> Como exemplo, a disciplina de Matemática, na 8ª série, apresentou 44% de alunos sem média, ao fim do ano letivo de 2006. Após a prova de recuperação final e o CoC de recuperação, este percentual caiu para 23%.

preparativos. O desfile com que é terminada a maioria das formaturas, neste dia, incorpora os ex-alunos, os quais têm a oportunidade de, novamente, integrar o *corpus* do CMRJ. Neste ponto é oportuno lembrar McLAREN (1991, p. 127) quando apresenta os rituais de revitalização: *“Um ritual de revitalização pode ser descrito como um evento processual que funciona para injetar uma renovação de compromisso para com as motivações e valores dos participantes no ritual”*. No aniversário não só os atuais alunos e profissionais do colégio em geral, mas também aqueles que por lá passaram em outros tempos, convergem às instalações do educandário para, na confraternização que serve à socialidade, purgar o tempo que passa reforçando seus compromissos junto à cultura patente.

Passaremos ao largo das inúmeras formaturas menores, diárias, muitas das quais despidas do sentido revitalizador ou intensificador (McLAREN, 1991) das destacadas acima. Basta-nos salientar o quanto o “entrar em forma” é um instrumento formal das Forças Armadas e, pelo processo simpático já mencionado, o quanto impregna as rotinas do CMRJ.

#### Na formatura de fim-de-ano

*“ritualiza-se a saída dos alunos que concluíram o Ensino Médio. Nela os alunos concluintes, depois de longa cerimônia, saem fardados, enfileirados e de mãos dadas<sup>61</sup> pela Alameda D Pedro II e cruzam o portão D’Armas, agora como passagem a um outro mundo novo: o mundo que os espera do lado de fora do CMRJ”*.

(BITTENCOURT, 1991, p. 95)

Um fato que demanda nossa atenção é o “mergulho na piscina”.

Alguns anos atrás, após o comando de “fora de forma” que desmobiliza os alunos empenhados na formatura de fim-de-ano, um grupo se dirigiu, correndo, até a piscina do Colégio e, fardado, se atirou na água. Esses alunos afrontaram de várias maneiras as normas do Colégio mas, frente a obstáculos de ordem prática – como o fato deles não serem mais alunos do Colégios, já estarem formados e, portanto, a salvo das represálias previstas nos regulamentos –, não foram punidos. No ano seguinte a brincadeira se repetiu, agravada por sua expectativa, a qual levou a direção do Colégio a ter de se preparar para lidar com ela – entenda-se, reprimi-la. Nesta “queda-de-braço” entre o patente e o latente, a ênfase atribuída ao ato de rebeldia alimentou-a e deu intensidade pela conseqüente exposição. Quanto mais a direção do Colégio se empenhava em bloquear o “mergulho na piscina”, tanto mais

<sup>61</sup> Na formatura de fim-de-ano de 2004 os alunos, subvertendo o planejado pelo instituído, deram-se as mãos na hora da saída pelo portão. Sem romper a fila indiana com que cruzaram o portão no sentido contrário ao da entrada, anos antes, caminharam cantando a canção do Colégio.

alunos aderiam ao festejo alternativo ao programa oficial.

Em 2004, optando por uma estratégia diferente, o novo comando que assumiu a direção oficializou o mergulho: o próprio coronel diretor de ensino conduziu os alunos que desejaram cair na água. Com essa estratégia, vemos o instituído cooptando o ritual de resistência<sup>62</sup>, o que lhe despe seu significado inicial. Já em 2005, o “mergulho na piscina” estava esvaziado.

Fecha-se um ciclo. Ao longo de sete anos – para os que cursaram todas as séries oferecidas pelo Colégio – os alunos ocuparam posições distintas ao redor da Praça Thomaz Coelho. Desde a 5ª série do Ensino Fundamental, quando formaram à esquerda do Palacete da Babilônia, até a 3ª série do Ensino Médio, quando se postaram à direita do mesmo referencial, os alunos circularam o busto negro do fundador. Este ciclo completo – estrutura mística tributária do regime noturno de Durand – serve para tornar perene o compromisso com as tradições e costumes, e podemos entendê-la, talvez, como a potencialização que contrafaz a atualização da ordem, da exposição solar do Prometeu comprometido com a ordem e o progresso.

Tudo nas instalações do CMRJ ressoa a esse tempo apaziguado porque parado, estático na moldura das imagens. Ao tempo comandado pelo instituído opomos o presenteísmo da socialidade que renasce diuturnamente. A socialidade que são os alunos, professores e demais funcionários, inventando o Colégio real em seu dia-a-dia.

De forma aligeirada e não exaustiva, apresentamos abaixo um rápido apanhado das reproduções promovidas pelo instituído das ações típicas da vida castrense, as quais buscam a imersão dos alunos na cultura patente e, em contrapartida, das expressões de reação observadas em nossa pesquisa, da parte, principalmente, dos discentes.

Instituído: a heráldica presente nos uniformes, herdada do simbolismo

---

<sup>62</sup> Segundo McLAREN (1991, p. 128), “os rituais de resistência emergem como uma série de formas culturais, tanto sutis quanto dramáticas, que compartilham muitas das características de ‘inversão simbólica’, invariavelmente se mostram refratários aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes que são preestabelecidos pelos professores. Os rituais de resistência podem ser adequadamente descritos como um tipo de ‘desestruturação cerimonial’. Isso significa que eles são rituais que voltam nossa ótica para o lado escuro da paisagem cultural. Os rituais de resistência são ‘agonísticos’ – isto é, são rituais de conflito. Dentro de tais rituais, encontramos as sementes da terceira fase do drama social de Turner: rituais de desagravo e de ação simbólica. (...) Os rituais de resistência freqüentemente consistem em tentativas de se ‘purificar’ o mundo contaminado e fragmentado da estrutura social institucionalizada. Os rituais de resistência compartilham duas formas distintas: ativa e passiva. Os rituais ativos de resistência são tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as normas e regras estabelecidas pelas autoridades escolares”.

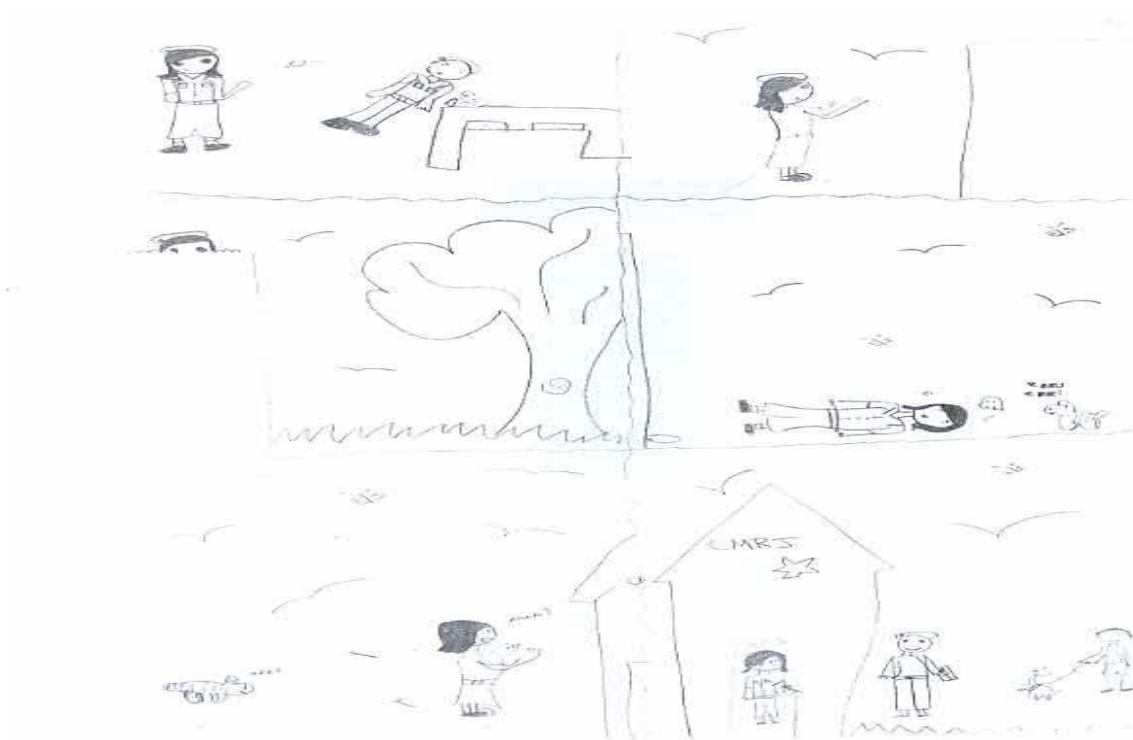
castrense; o canto de hinos e canções militares em várias oportunidades da rotina escolar; a organização dos alunos em grupamentos denominados de “companhias”, “baterias” e “esquadrões”, como nas unidades militares; a comemoração das principais datas solenes militares, com formaturas alusivas; o uso da continência como sinal de respeito; a hierarquização dos alunos segundo postos e graduações militares, distribuídos pelo mérito intelectual; a adoção dos costumes, valores e tradições do Exército como referências morais e éticas; a prática dos desfiles em continência à Bandeira Nacional e às autoridades militares; o culto aos vultos históricos; a apresentação das turmas, pelo aluno em função de chefia, ao professor, quando do início das aulas; e a valorização das avaliações formais com concessão de graus.

Instituinte: a personalização dos uniformes, modificando, às escondidas, comprimento de saias, posição de botões e camisas, colocação de boinas; a adulteração com humorismo da letra de hinos e canções, valendo-se do anonimato dos cantos em multidões; a promoção de hostilidades entre os grupamentos, tribalizando-os; a procura por faltar às formaturas, quando, então, escondem-se pelo colégio; a fuga do contato com pessoas para as quais devem prestar continência; a resistência à aceitação de postos e graduações que impliquem na adoção de significados e funções em rituais que não lhes tocam, afetivamente; a criação e adoção de costumes restritos aos grupos, algumas vezes contrários aos preconizados pela instituição; os risos e conversas durante os desfiles; a participação insípida nas festividades que celebram vultos históricos; a displicência durante o ritual de apresentação da turma ao professor, pelo aluno chefe de turma; e o uso da cola nas avaliações formais.

#### **V.4: O Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9)**

##### **V.4.1: Alunos da 8ª série**

##### **PROTOCOLO 1**



### A fuga de Jasmim

Um certo dia no Colégio Militar do Rio de Janeiro, em um dos pavilhões, uma aluna chamada Jasmim, tentava fugir do colégio, quando um inesperado sargento apareceu. A sua reação foi tão impulsiva (a reação de Jasmim) que ela jogou uma pedra nele, derramando a água que havia em cima da mesa, e assustada, ela saiu correndo.

O sargento permaneceu desacordado por algum tempo, tempo esse suficiente para Jasmim tentar fugir; não conseguiu, pois são muitas as barreiras do colégio.

Ela dá de cara com um muro muito alto, então começa uma perigosa escalada do muro. Quando chega ao topo, se desequilibra e cai, quebrando um dente.

De repente surge um cachorro, rosnando para ela, obrigando-a a levantar, correr e tocar fogo nele, indo de volta em direção do portão principal do CMRJ.

Chegando lá, os soldados seguram o cachorro e o sargento dá um AtvEst para Jasmim.

### UNIVERSO HERÓICO EM FORMA NEGATIVA

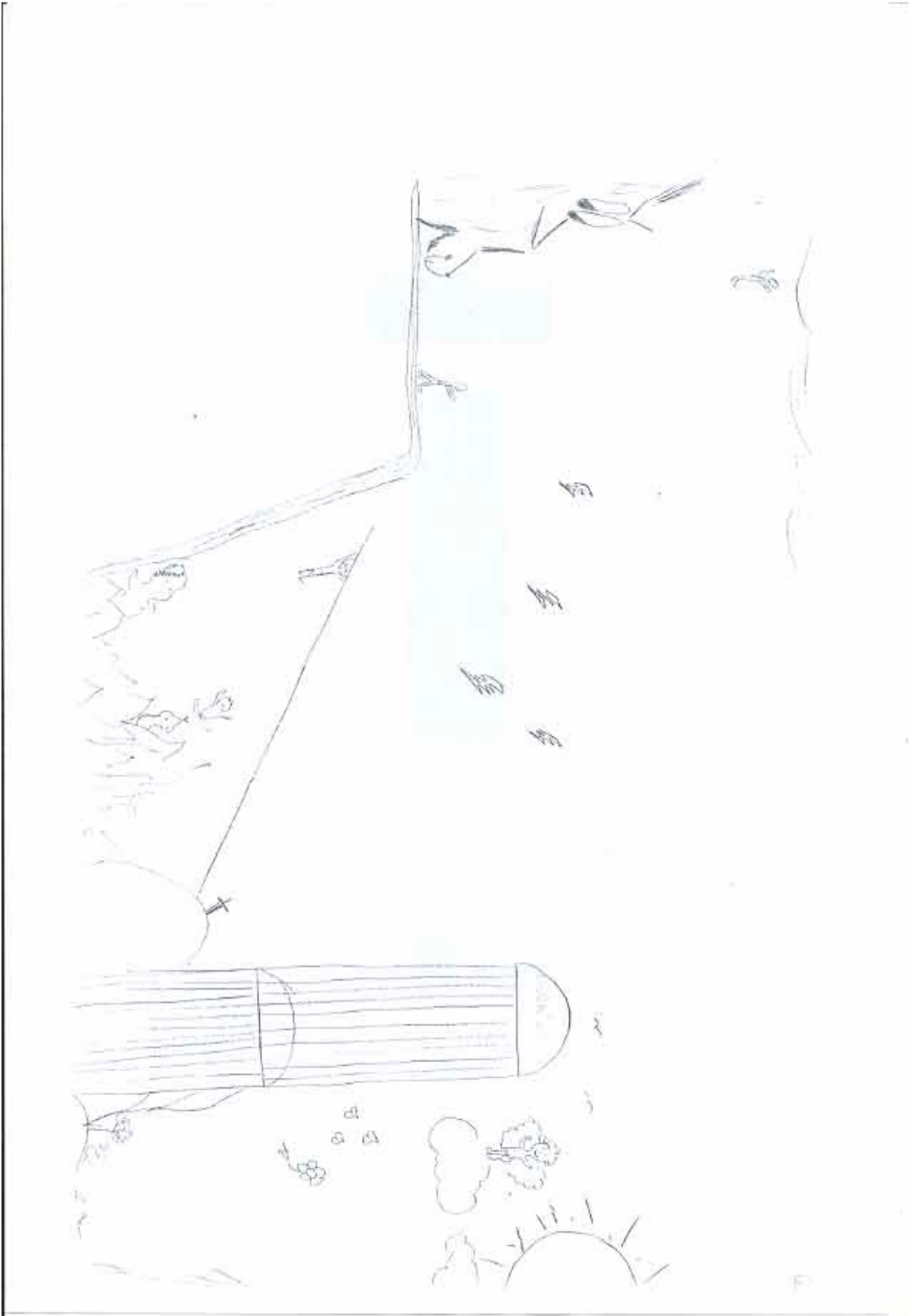
O AT-9 nos mostra o sentimento de angústia do personagem (uma aluna do colégio – Jasmim – alter ego do grupo de meninas) que tenta, sem sucesso, fugir do colégio. A relação dicotômica personagem – monstro (um sargento do colégio) é

bem marcada, mas o personagem não consegue seu intento, muito mais pela oposição do próprio colégio. O monstro é derrubado pela espada (pedra), mas a fuga não se concretiza, pois “são muitas as barreiras do colégio”. Na fuga o personagem encontra um muro alto, que não consegue ultrapassar. Seu movimento ascensional resulta em quinesesia catamorfa (queda do herói). Mais uma vez, o personagem é derrotado em seu intento pelo próprio colégio. Surge um cachorro (animal) que auxilia o monstro (impede o intento do personagem), mas é facilmente detido por um fósforo (fogo). O personagem volta ao portão principal do CMRJ, onde lhe espera o monstro, que a aprisiona.

A força do elemento cíclico na narrativa, centralizando a angústia de um movimento estagnado que é o do próprio personagem no desenho – vai e volta a ponto de partida –, em um primeiro momento poderia sinalizar um micro universo sintético existencial, mas não encontramos na bibliografia de referência amparo para uma diacronia entre duas ações sempre heróicas (a saber: atacar o monstro – sargento atingido pela pedra – e atacar o animal – cachorro espantado pelo fósforo). Optamos, portanto, pelo universo heróico que não se resolve, que não representa a vitória do personagem de espada em punho, pois este, ainda que vença os combates localizados – contra o monstro e contra o animal que o auxilia – não vence seu verdadeiro inimigo, que é colégio.

Cumpramos observar um indício místico, julgado residual, que é a utilização do próprio colégio – do qual a personagem não consegue escapar – como refúgio à perseguição pelo monstro.

## **PROTOCOLO 2**





Essa cena seria uma representação de um ciclo em que todos têm curiosidade, que é para onde pode-se ir após a morte. O desenho oscila entre o céu, ou um provável paraíso e o inferno, onde na teoria todas as pessoas, como pecadoras estão destinadas a ir. O monstro seria uma representação de plena assombração onde o verdadeiro temor seriam as coisas ruins que fizemos durante a vida, como mentiras, maldades que seriam uma conta a pagar proporcional a essas coisas. A queda representa o abismo, como uma coisa ruim onde elementos de representação demoníaca e ruim estão presentes como jacarés, fogo e cobras. Isso seria como o caminho que a pessoa, no caso o personagem percorre para chegar até o paraíso, onde o portal para a entrada é a espada, que de maneira oposta ao seu verdadeiro uso representa a calma e a paz. O ciclo é representado pela chegada das pessoas ao purgatório e sua caminhada até o paraíso.

O problema todo deste desenho é que a gente não sabe desenhar, infelizmente falta talento, habilidade e dom natural. Foi mal, a idéia é boa e a gente até tentou, não deu.

### **UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO DUALISTA**

Coexiste a representação heróica de desenvolvimento negativo (onde as pessoas são atacadas pelos monstros, na vida terrena, sem chance de vitória) com a representação mística, que é o paraíso (no qual a espada é completamente eufemizada na função de portal). Os elementos nos parecem muito bem marcados pela estruturação simétrica onde se distribuem aspectos opostos e contraditórios, no qual a queda interdita os espaços e a ponte viabiliza a transformação.

O grupo parece partilhar de uma mesma crença religiosa, a qual sublima o drama da realidade, transferindo seu desenlace para uma instância posterior, o paraíso. Os problemas (pecados) são das pessoas, mas elas são incapazes de os superar aqui na terra; a assombração (monstro) é desproporcionalmente grande, e só resta às pessoas a fuga em direção ao paraíso. Muitos sucumbem (queda no inferno), mas para os que são vitoriosos, existe a redenção pela superação da luta e da dicotomia.

### **PROTOCOLO 3**



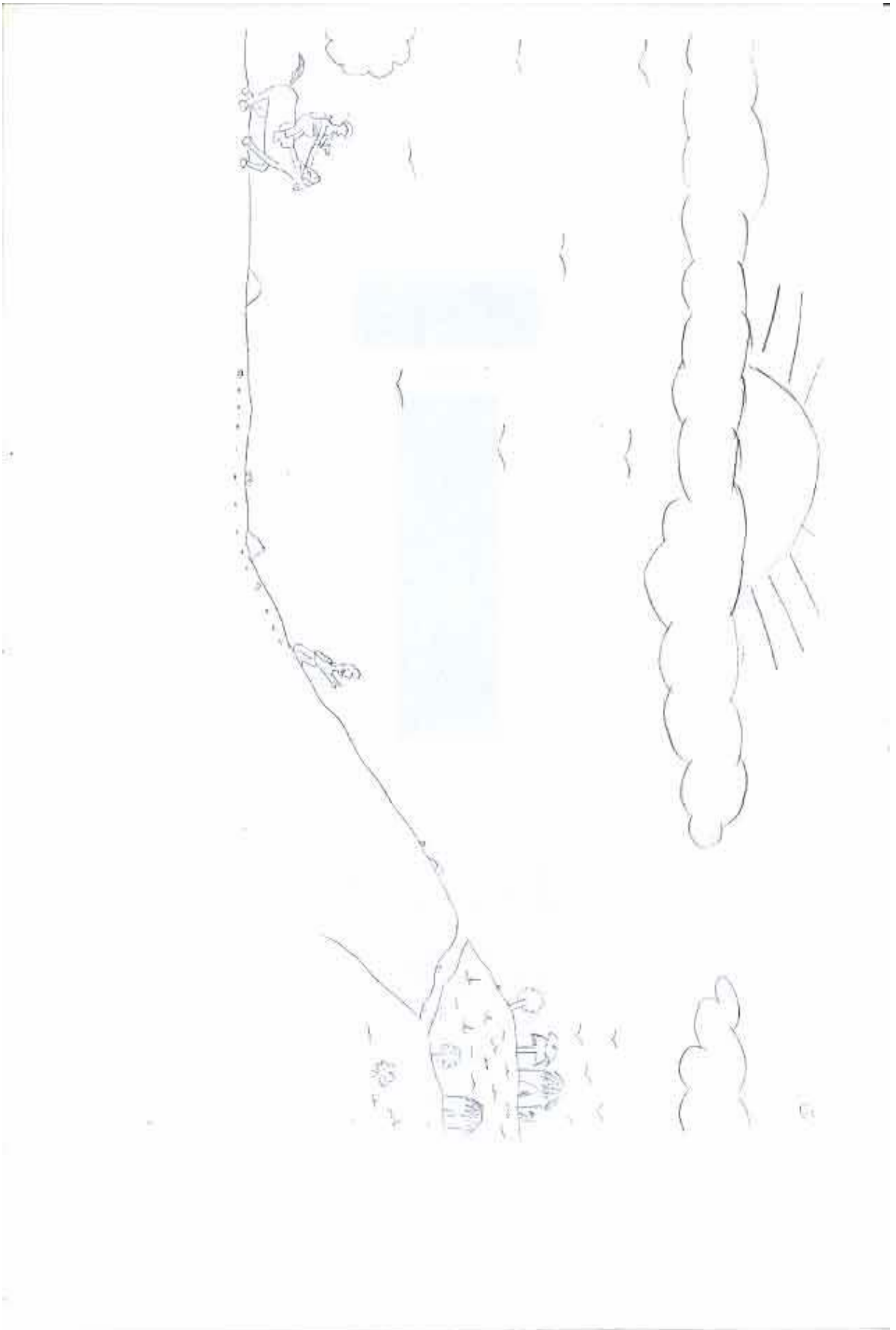
Um dragão faminto resolve se alimentar em um reino. O dragão não contava com a chuva, que era a única coisa que o enfraquecia permitindo assim que o cavaleiro junto com as catapultas matassem o dragão.

### **MICRO-UNIVERSO HERÓICO IMPURO**

O centro do desenho é a figura de um monstro hipertrofiado, combatido por um minúsculo personagem que empunha a espada. Ainda que este centro temático nos conduza claramente à possibilidade heróica, temos de observar que o refúgio (castelo) não serve ao monstro, mas ao personagem, representando uma possibilidade mística potencializada. O herói vence o monstro, mas não sozinho, pois o elemento água é que lhe viabiliza a vitória.

É importante destacar o sentimento de inadequação entre a missão heróica e a vontade dos narradores, já que estes, quando solicitados a se colocarem no desenho, não optam por enfrentar o monstro, mas ficar na “fortaleza, protegendo os civis”.

### **PROTOCOLO 4**

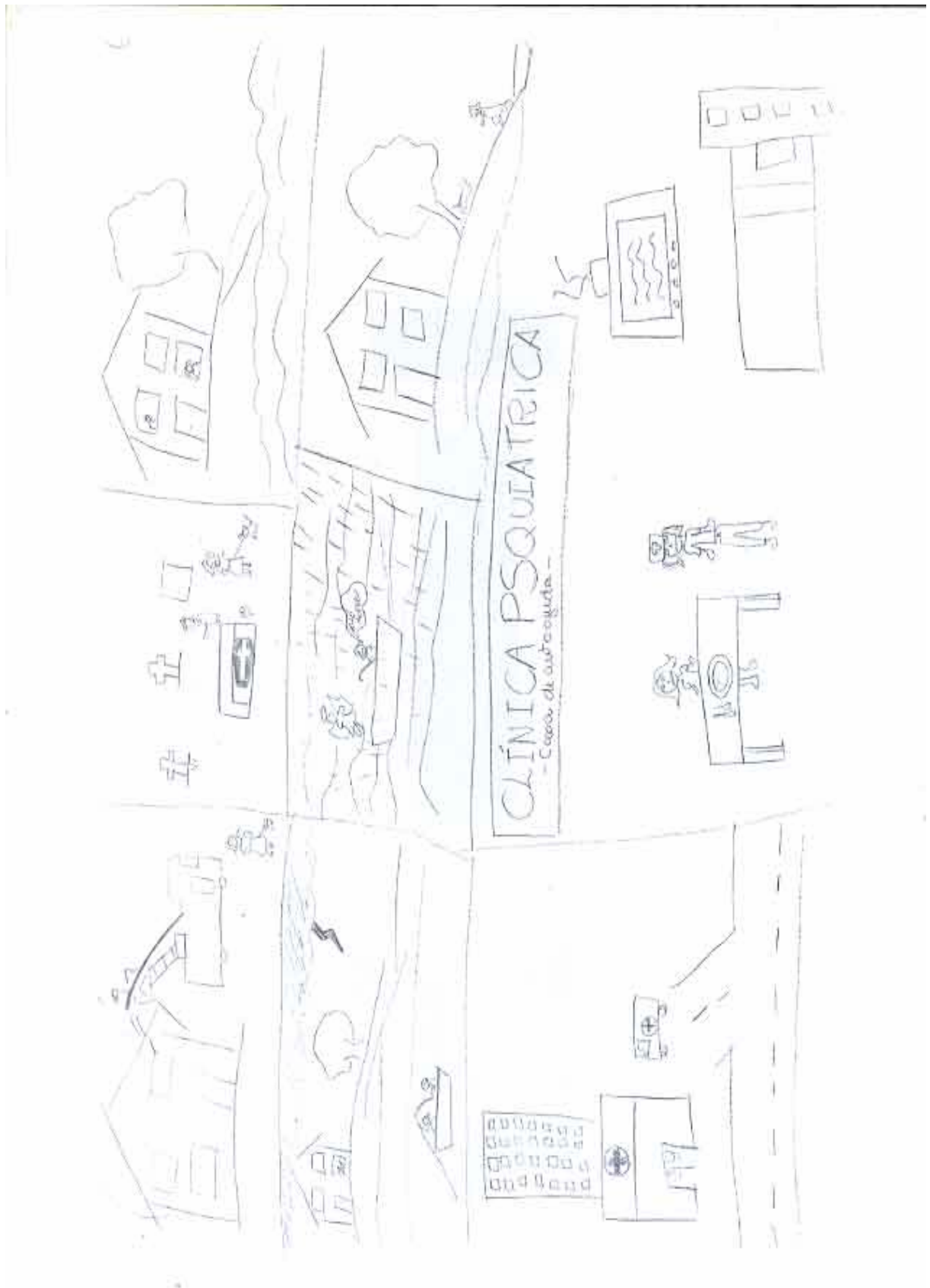


A figura mostra a tentativa de fuga do escravo após ser severamente castigado no engenho. Assim, derramando sangue, foge até o quilombo. Porém, o capitão-do-mato o persegue para capturá-lo e mais tarde puni-lo no engenho. É isso que faz crescer a raiva do escravo e é essa mesma raiva por ser injustiçado que o faz lutar mais ainda pela sua liberdade, mesmo sem saber se vai conseguir.

### **DUPLO UNIVERSO SINTÉTICO EXISTENCIAL DE FORMA NEGATIVA**

A ação dramática se desenvolve entre o personagem (escravo) e o monstro (capitão-do-mato), o que nos levaria a uma estrutura heróica, inicialmente. Porém o personagem fracassa em uma etapa preliminar ao desenho (descrita na narrativa) e aparece fugindo, o que nos conduz a uma interpretação negativa da estrutura. Observando a presença de um espaço místico (quilombo), que é o objetivo da ação, ainda que não alcançado, optamos pelo duplo universo sintético, de forma negativa pelo desenrolar da ação na parte heróica. Observamos a interdição do espaço místico (trilha, rio?), o qual permanece como uma esperança para o narrador.

### **PROTOCOLO 5**



Havia em um prédio, muito próximo do centro da cidade, uma adolescente revoltada. Nunca teve motivos concretos para tal rebeldia, se comportava de

maneira fria, descontente. Morava com seus pais, porém eles percebiam nela um comportamento mega agressivo derivado das más companhias que havia tendo.

Seus pais não sabiam mais o que fazer, não queriam ver sua própria filha ser destruída pelo álcool e drogas. Certa noite Sara apenas comunicou a eles que ia a uma festa, sem se importar com autorização ou coisa do tipo, sabendo da resposta disse a eles que iria de todo jeito. A mãe preocupada a trancou no quarto e marcou no dia seguinte uma consulta ao psicólogo de Sara.

Tendo em vista a noite estressada da família a filha passou a se comportar cada vez mais estranhamente, passou a se isolar e a adquirir distúrbios obsessivos, tais como falar com seu cachorro, isso sem dúvida tornou-se constante.

Certo dia havia se drogado muito e resolveu acabar de vez com a vida de seus pais e com isso, queimou a casa também. Já no velório, a avó conseguiu a guarda de sua neta e disposta ajudá-la a levou para sua casa no campo, perto de um lago. Muitos dias se passaram e Sara apresentava, melhora e piora constantes, num desses dias em que ela desejava subir e acabar com tudo que havia em sua volta, vira sua principal vítima ao seu lado, num lago, numa pescaria, sente seu raciocínio parar e se agitar duplamente, uma vontade obsessiva de matar toma conta de seu corpo. Pega o anzol e começa a ameaçar a senhora que tanto fez por ela.

Depois, percebeu que tornou-se uma verdadeira assassina, se culpava e ao mesmo tempo não entendia o porquê dessa vontade de sumir, de querer que tudo se perca no espaço. Depois de muito tempo veio a refletir, que sua mãe teve toda razão quando dissera a ela que precisava de um acompanhamento médico, que evitasse companhias ruins e que a gente, acima de tudo, tem que QUERER se auto ajudar, sem isso nada tem sentido, nem mesmo o apoio total da família.

### **UNIVERSO HERÓICO EM FORMA NEGATIVA**

Não há diferenciação exterior entre o personagem e o monstro. Eles lutam internamente pelo domínio da ação dramática, com o monstro se impondo sobre o personagem. O desenho e a narrativa remetem a uma situação de angústia na qual as manifestações da consciência do personagem, quando ascendem ao primeiro plano, condenam os atos promovidos pelo monstro. Ao mesmo tempo, o narrador não identifica os porquês das ações destrutivas, culpando o personagem, ao fim da narrativa, por não tomar as rédeas do próprio destino. É recorrente a imagem do

encarceramento, do ciclo negativo do qual não se escapa, do eterno retorno de angústia.

## **PROTOCOLO 6**





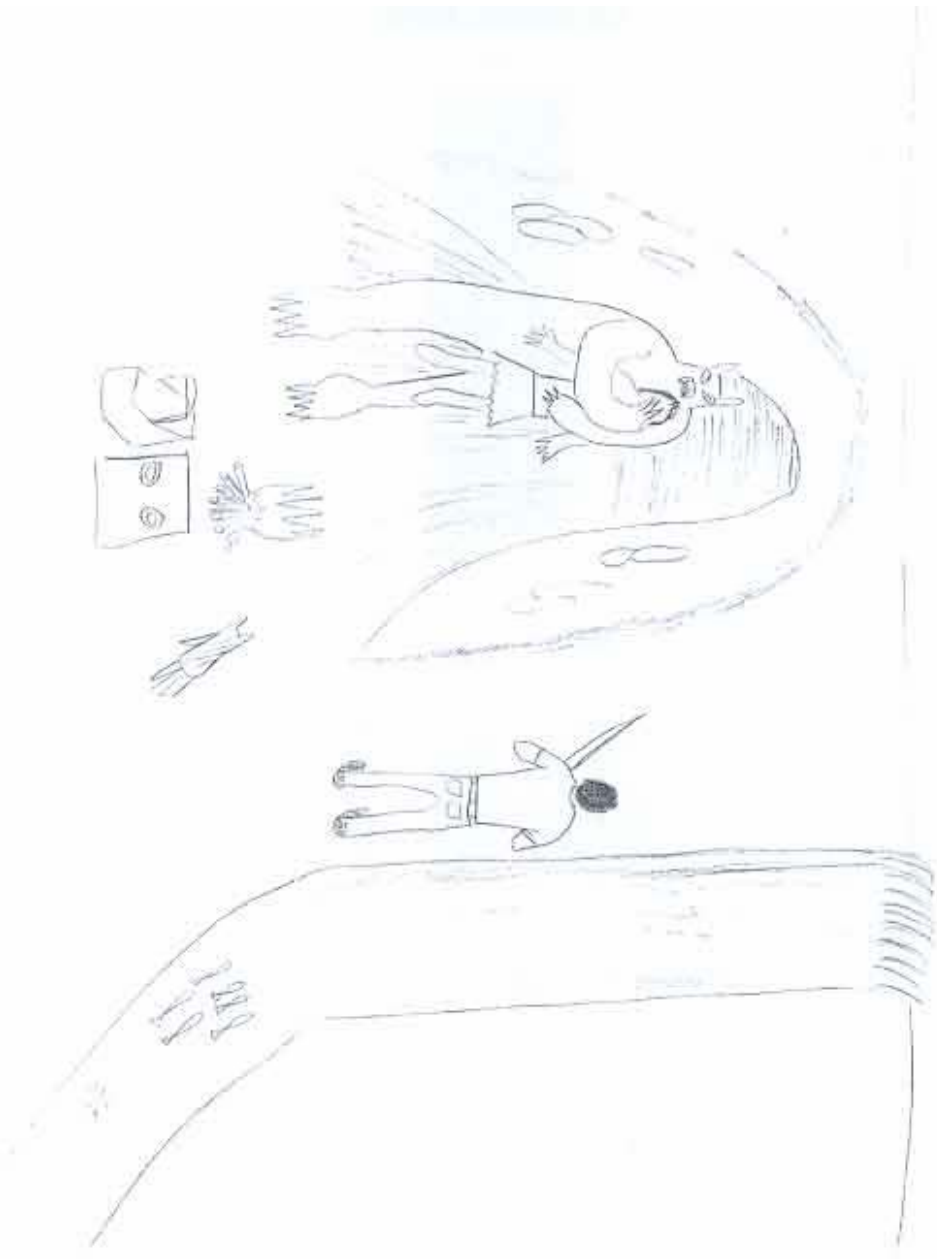
Um adolescente entra para o mundo do tráfico e com o decorrer dos anos ele perde um amigo, no mundo do tráfico, e por isso ele tenta voltar para a sua casa, mas vê que já perdeu tudo, e por isso ele se mata.

### **UNIVERSO MÍSTICO EM FORMA NEGATIVA**

O personagem não empunha a espada (quem a empunha – um revólver – é o monstro – traficante). Não enfrenta o monstro, antes acompanha passivamente a ação. A presença do desastre “natural” (incêndio), como motivo potencial de insegurança em grandes proporções no terceiro quadro, representa a destruição do refúgio, o que leva o personagem à morte.

Quando instados a se posicionarem no desenho, os autores dizem preferir o lugar do sol, que a tudo observa indestrutível, porém incapaz de interferir. Os autores pontuam que “não têm poder de ação nenhum”, frente à angústia representada.

### **PROTOCOLO 7**



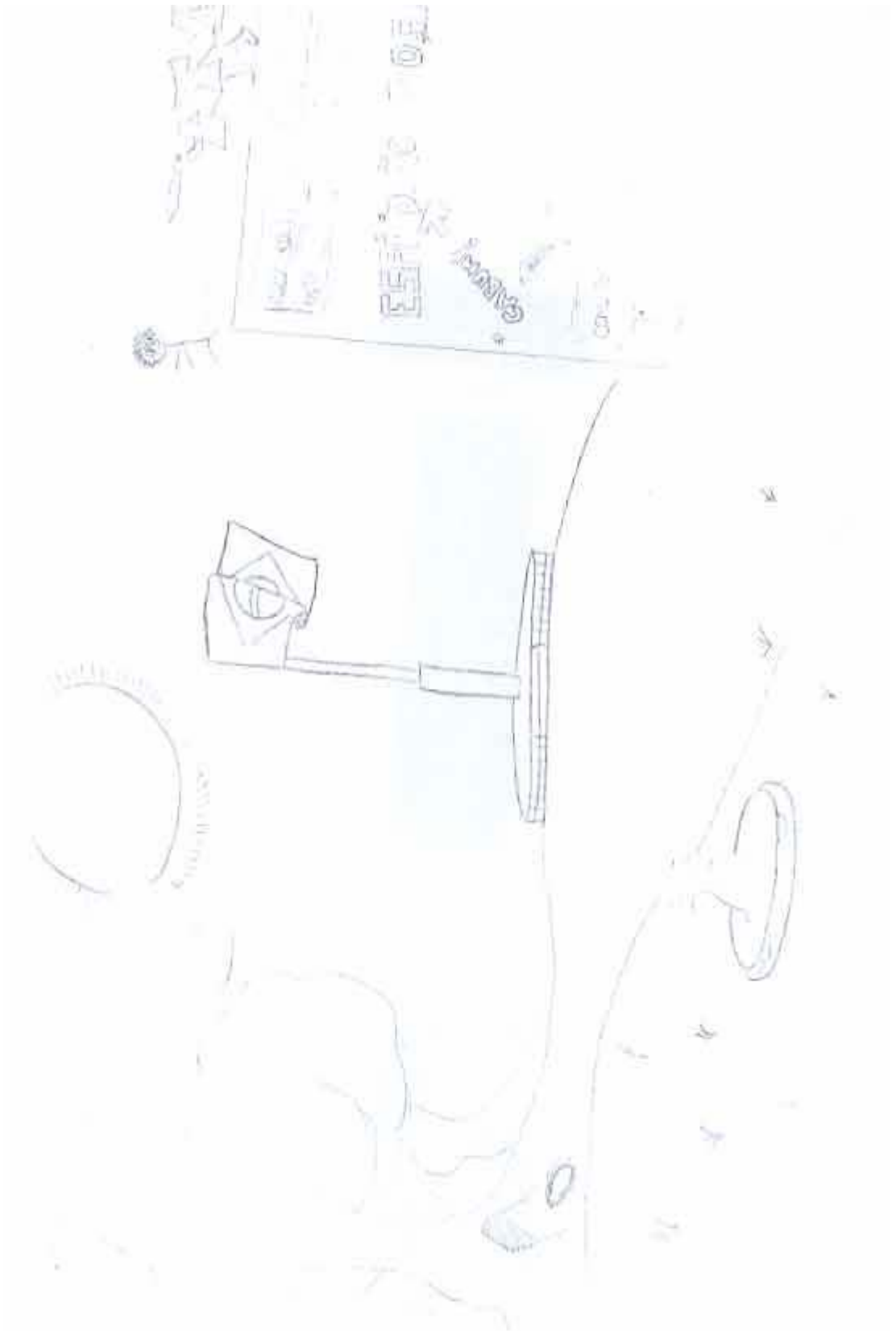
Um casal que estava fazendo um piquenique, quando aparece um monstro e os ataca. A cena retrata um salvamento.

### **MICRO UNIVERSO HERÓICO IMPURO**

Os elementos essenciais, tanto do desenho quanto da narrativa, nos remetem ao regime diurno, estrutura heróica. A cena dramática gira em torno do personagem (herói) que empunha sua espada contra o monstro. O refúgio não atende ao personagem, o que seria uma indicação mística, mas se encontra à retaguarda do monstro. A queda (d'água) se mostra verticalizada, e, pela narrativa, temos a expectativa de vitória do personagem (“a cena retrata um salvamento”).

As primeiras indicações poderiam nos conduzir a um micro universo heróico integrado, no qual todos os elementos (salvo a queda, que pode aparecer emblematizada) colaboram para a ação, porém alguns elementos deslocados da cena heróica, potencializando um universo místico, além da referência ao piquenique, conduziram nossa escolha pelo micro universo heróico impuro.

### **PROTOCOLO 8**



O desenho representa o cotidiano do CMRJ. Primeiramente tratamos sobre o vandalismo dos alunos do colégio representado pela lixeira pegando fogo, fato que vem se repetindo constantemente devido ao “altíssimo” nível dos alunos do CM. Outra situação que abordamos foi o desespero do aluno ao receber a punição, outro fato constante. Também está retratada a falta de conservação das instalações do colégio que pode ser observada na fachada do prédio. Os outros elementos são meramente ilustrativos.

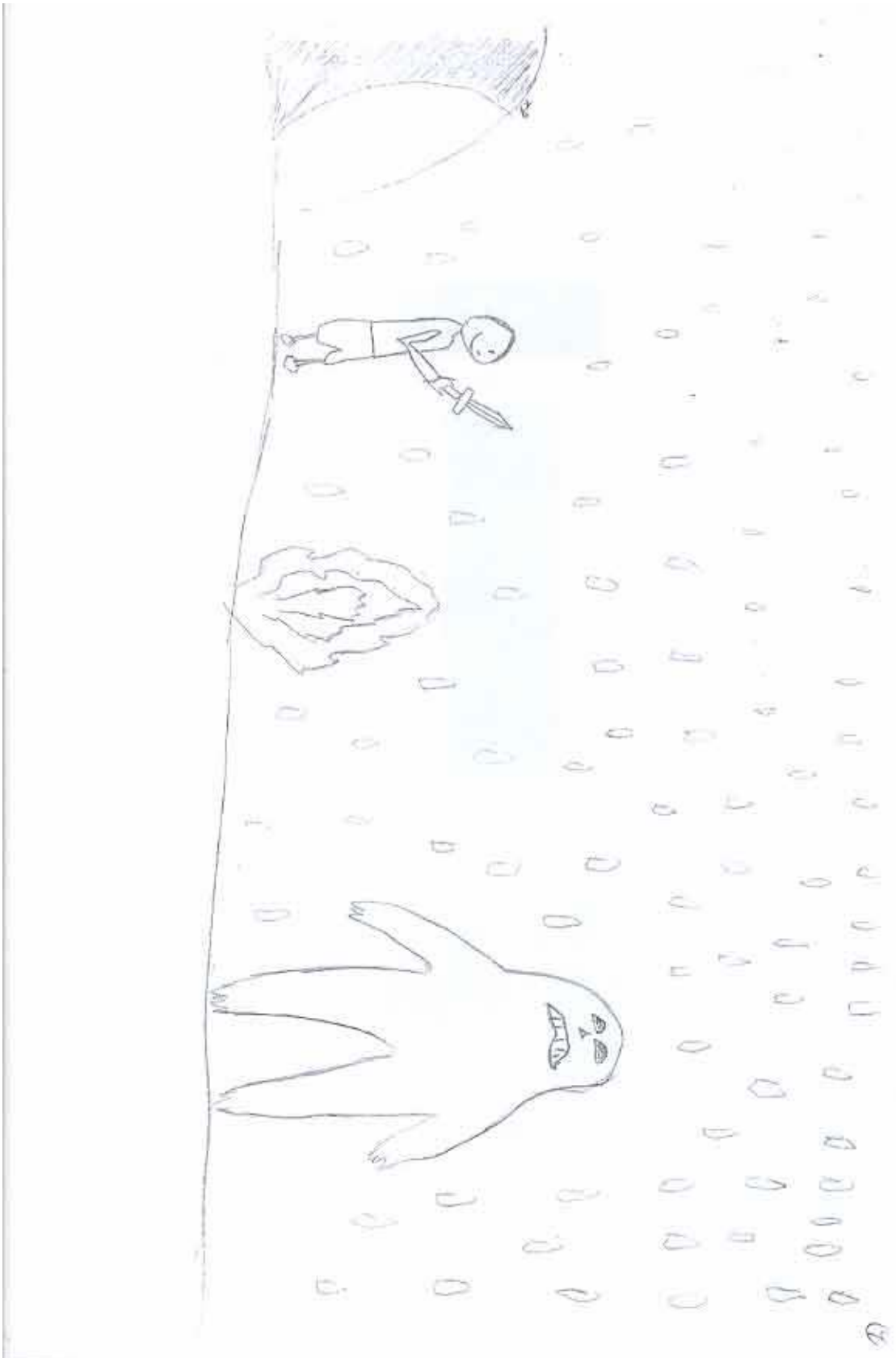
### **MICRO UNIVERSO HERÓICO EM FORMA NEGATIVA**

Os principais elementos do desenho são o monstro e o fogo. O personagem morre no final, como declarado pelos autores. Novamente, um grupo de alunos se coloca de fora da ação dramática, para a qual se acham incapazes de intervenção. Porém, no desenho, o monstro (AtvEst, que é uma punição regulamentar dos alunos) empunha a espada contra o personagem, que foge rumo a morte (queda do prédio).

No centro do desenho, constituindo uma cena a parte que atrai nosso olhar, a bandeira do Brasil (símbolo ascensional) tremula altaneira, emoldurada pelo sol brilhante.

O desenho representa, ao nosso ver, um micro universo heróico que se desenvolve de maneira negativa.

### **PROTOCOLO 9**



Um guerreiro luta contra um monstro para tentar salvar o mundo, mas está caindo uma tempestade e isso dificulta a vida do guerreiro que precisa de um esconderijo.

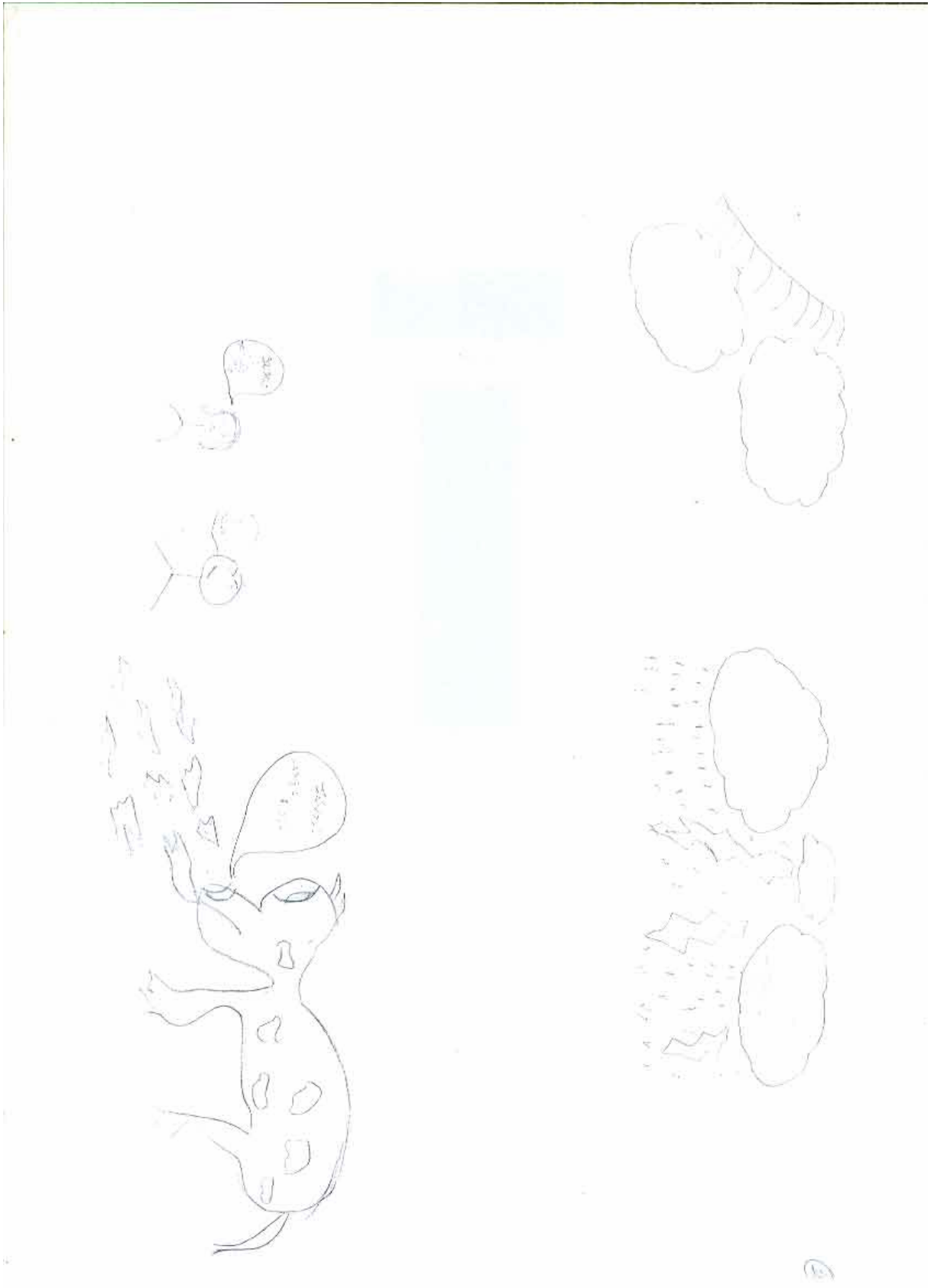
### **MICRO UNIVERSO HERÓICO IMPURO**

Os diversos elementos se apresentam harmonizados em torno da estrutura heróica de base. O que nos desviou de uma caracterização integrada, foi a colocação do refúgio a favor do personagem (potencialização mística) e a diminuição dos papéis do animal, fogo, ciclo.

A queda se mostra negativa, pois está na chuva que cai, atrapalhando a missão do herói.

### **PROTOCOLO 10**





Uma mocinha em perigo, aterrorizada pelo homem com uma espada e foi salva por um dragão que mata o aterrorizador, depois ela foi levada para uma caverna longe do perigo e viveu feliz para sempre, junto com o seu dragão salvador.

### **UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DE FORMA DIACRÔNICA DE EVOLUÇÃO PROGRESSIVA**

A ação se desenrola em duas partes seqüenciais: em um primeiro momento, o personagem está indefeso enfrentando o monstro de espada em punho, que também é um ser humano. Ao seu socorro vem o dragão (animal), que mata o monstro e soluciona a ação dramática que, do contrário, se configuraria de modo negativo, em um universo de angústia.

No segundo momento o personagem, livre do monstro e de sua espada, habita o refúgio (caverna), configurando um espaço místico.

Há que se destacar a impotência do personagem em enfrentar o monstro humano, tendo de lançar mão de um socorro mítico, na figura do dragão.

### **CONSOLIDAÇÃO DOS AT-9 DA 8ª SÉRIE**

IDADE MÁXIMA: 17 IDADE MÍNIMA: 13					
TURMA A			TURMA B		
SEXO	QUANT.	%	SEXO	QUANT.	%
MASC.	16	52	MASC.	21	75
FEM.	15	48	FEM.	07	25
TOTAL	31	100	TOTAL	28	100

## ANÁLISE ESTRUTURAL

MICRO UNIVERSO MÍTICO		Q	%
HERÓICO	SUPER HERÓICO		
	HERÓICO INTEGRADO		
	HERÓICO IMPURO	3	30%
	HERÓICO DESCONTRAÍDO		
	HERÓICO DE FORMA NEGATIVA	3	30%
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>60%</b>
MÍSTICO	SUPER MÍSTICO		
	MÍSTICO INTEGRADO		
	MÍSTICO IMPURO		
	MÍSTICO DESCONTRAÍDO		
	MÍSTICO DE FORMA NEGATIVA	1	10%
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>10%</b>
SINTÉTICO	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO		
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO REDOBRADO		
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO DESDOBRADO		
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DE FORMA NEGATIVA	1	10%
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (CÍCLICO)		
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (PROGRESSISTA)	1	10%
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (DUALISTA)	1	10%
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (MEDIAÇÃO)		
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>30%</b>
DEFEITIVO	DEESTRUTURADO		
	NÃO-ESTRUTURADO SIMPLES		
	PSEUDO-ESTRUTURADO		
	<b>SUB-TOTAL</b>		
<b>UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA POSITIVA</b>		<b>5</b>	<b>50%</b>
<b>UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA NEGATIVA</b>		<b>5</b>	<b>50%</b>

### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO AT-9 NA 8ª SÉRIE

Os testes foram aplicados em dez grupos de alunos em duas turmas, de cinco a oito alunos por grupo, em um total de cinquenta e nove alunos. Este total corresponde a 18 % da oitava série do Colégio.

Os alunos distribuíram-se livremente pelos grupos. Foi permitida a variação do número de alunos por grupo no intuito de não interferir nos arranjos afetivos desejados por eles. Apenas um aluno pediu para fazer o teste sozinho, pois não queria entrar em nenhum grupo. Solicitamos que ele se juntasse a um já formado.

Os alunos, para se dividirem, desmontaram o dispositivo de mesas e cadeiras voltadas para o quadro-negro, “cobertas e alinhadas”, no jargão militar. Reocuparam a geografia da sala constituindo suas tribos e, apenas nesta re-arrumação, já

percebemos uma descontração e quebra de rigidez disciplinar, rumo ao desejado “estado de rua” (McLAREN, 1992).

Não adiantamos aos alunos nenhuma explicação sobre o teste ou suas interpretações que pudesse interferir na espontaneidade do desenho. Os alunos insistiram em fazer rascunhos prévios, alguns dos quais recolhemos junto com os desenhos, apesar de orientados para não fazê-los, já que o ensaio racionaliza a expressão gráfica.

Também não impusemos um tempo máximo para a realização do trabalho, que no final não ultrapassou trinta minutos, pois observamos grande variação de ritmo entre os grupos. Alguns acordaram rapidamente um consenso mínimo e partiram para a execução, outros devanearam longamente antes de cumprir a tarefa. Tivemos de interferir várias vezes, em alguns grupos, pois dispúnhamos de no máximo dois tempos de aula para o proposto.

Ao término do desenho, os grupos concentraram-se nas narrativas e no questionário. Como é recorrente nos relatos de aplicação desta etapa do AT-9, houve dificuldade no preenchimento das colunas “B” e “C” do item seis. Os alunos encontraram obstáculo em distinguir “papel desempenhado” (função) de “simbolizando”.

Muitas vezes tivemos respostas iguais ou semelhantes, quando não incompletas, principalmente na coluna “C”.

Os alunos do CMRJ, quando solicitados a tarefas distintas das previstas na rotina do Colégio, respondem com boa vontade e uma alegre surpresa. Demonstram um natural desejo de acertar, expresso em perguntas do tipo “tá bom?” ou em solicitações de esclarecimentos complementares ou mais detalhados. Também expressam o anseio por um modelo, uma referência prévia a seguir, talvez herança de um ensino que, por dogmático, mede resultados pela distância aos padrões estabelecidos. Este sentimento ficou nítido na recorrência angustiada de perguntas que tentavam adivinhar o que se queria, o que se esperava deles, apesar das explicações no sentido de serem criativos e de que não havia um “gabarito” para os trabalhos.

Quantos aos testes propriamente ditos, observamos a presença percentualmente não esperada de formas negativas (de angústia).

No Protocolo 1, talvez o mais emblemático de todos, por explicitar quase didaticamente um sentimento entrevisto em vários outros testes, a ação dramática

se constitui entre elementos de estrutura heróica (personagem em monstro), ainda que sem destaque para a espada, com identificação declarada do grupo pelo herói, que, na narrativa, se encontra oprimido não pelo monstro (sargento), que é instrumento da opressão, mas pelo Colégio em si.

Na situação de confronto, o herói usa a espada (pedra) e derruba o monstro (sargento), mas sua fuga é inconclusa. Surge um obstáculo (muro) que, na tentativa de sua transposição, revela o elemento queda (do herói). O animal (cachorro) está a serviço do monstro, mas é facilmente afastado pelo fogo (apenas um fósforo). Entretanto, a fuga deste labirinto que se mostra o Colégio não se conclui, pois a guarda do quartel espera a aluna no portão das armas e o último quadro do desenho (que foi feito como uma história em quadrinhos) a mostra “encarcerada” pela punição disciplinar, o AtvEst<sup>63</sup>.

Em trabalho recente no CMRJ, BITTENCOURT (2006) observa que o Colégio propõe um heroísmo aos alunos que por estes não é endossado. Os alunos não se investem do personagem que, diríamos agora em nossas palavras, a cultura patente delineia. Eles não “compram” o mito do herói que o CMRJ tenta lhes vender. Daí esta reação recorrente ao engajamento na luta – ao lado do Colégio –, ombreando com costumes, valores e tradições do Exército Brasileiro que não se fazem caras ao imaginário dos discentes.

Reforça-nos a impressão que ocorre esta “releitura”, pela cultura latente, da racionalização imposta pelo lado iluminado do CMRJ, na importância do elemento cíclico, não só neste como em vários protocolos, representando a fuga impossível, a superação não conseguida dos problemas, o retorno e renovação da angústia. Tanto o monstro quanto o animal, que se apresentam para deter a aluna, são vencidos com relativa facilidade. Mas ela não vence o Colégio (“O sargento permaneceu desacordado por algum tempo, tempo esse suficiente para Jasmim tentar fugir; não conseguiu, pois são muitas as barreiras do Colégio”, dentre outros trechos desta narrativa).

Também a imagem da queda (do muro) que leva à dor física (perda de um dente) tem grande força axiomática, como nos fala DURAND (2002, p. 113): “a queda resume e condensa os aspectos temíveis do tempo”. Ela surge no Homem na dominante postural, quando a criança começa a lidar com os movimentos

---

<sup>63</sup> AtvEst = Atividade de Estudo. Punição disciplinar pela qual o aluno tem de comparecer ao Colégio no sábado, e permanecer por um período de tempo. Não ocorre, fisicamente, o encarceramento do aluno.

ascensionais que, se fracassados, a levam ao chão. Se bípedes não fôssemos, não teríamos estabelecido, através da relação bio-psico-social do trajeto antropológico, a associação da queda com o Mal.

No Protocolo 2, realizado por alunos que, viemos a saber depois, professam a mesma confissão religiosa, a distinção entre céu (espaço místico) e a Terra (espaço de angústia) nos remete ao mesmo conflito do protocolo anterior.

Na Terra, espaço da realidade vivida, não há salvação. O herói (pessoas) não enfrenta o monstro hiperestasiado. Ele busca a ponte (religião) pela qual é possível chegar ao paraíso, no qual, de maneira muito emblemática, a espada está hiperestasiada, porém despida de sua função natural: ela é portão, não arma.

Ainda que classifiquemos este teste como representação de um universo sintético (pela presença de duas cenas dramáticas articuladas) simbólico (por representar um drama que transcende a experiência individual, buscando algo comum a toda a raça humana) sincrônico (pois as duas cenas se mostram simultâneas, esta realidade, o “vale de lágrimas”, o paraíso como bem-aventurança) dualista (pela simetria na distribuição de elementos contraditórios), cabe-nos destacar, indo ao encontro da interpretação do protocolo anterior, que as pessoas fogem da confrontação nesta realidade, a Terra, tida como inviável. O monstro é muito grande, e a salvação para a angústia é a fuga em direção à salvação transcendente. Mais uma vez, os alunos não compram o heroísmo-patente, opõem-se a ele na solução mística-latente.

O Protocolo 3, em uma primeira leitura, remete-nos a um clássico universo heróico do tipo impuro, já que nem todos os elementos, embora representados, se articulam em prol da cena dramática.

Aprofundando nosso olhar, destacamos a hipotrofia do herói frente ao monstro hipertrofiado, e o igualmente ampliado castelo que, como elemento de refúgio, serve ao herói. Destacamos que este só vence o monstro com a ajuda da chuva (elemento água).

Somos tentados a considerar que, como declarado no item cinco, se o posicionamento dos autores no desenho não é enfrentando o monstro, mas ajudando os civis na segurança do castelo, mais uma vez se expressa a negação ao chamamento heróico proposto pela cultura patente do Colégio, caracterizando, da parte dos alunos, o desejo de viver o presente, descompromissados com as grandes causas, que é recorrentemente demonstrado na obra de MAFFESOLI (1984,1988).

O Protocolo 4 apresenta grande semelhança com o de número dois. Naquele, vemos um escravo que tenta fugir do jugo. A distribuição espacial dos elementos nos mostra a “salvação” do quilombo em plano mais alto que a “perdição” da senzala, e o esforço não recompensado do escravo em fugir.

Salta-nos aos olhos os elementos de angústia neste duplo universo sintético que classificamos como existencial (pois representa aspecto concreto da existência humana) de forma negativa, pois o personagem não consegue habitar – e, conseqüentemente, atualizar – o espaço místico do quilombo.

O destaque dos elementos espada, monstro e refúgio (que serviria ao herói) nos aproxima da solução sintética, que se resolve de forma negativa onde, efetivamente, ocorre a cena dramática: o espaço heróico. Monstro e espada se articulam contra o personagem, que é reconduzido ao cativo, sem a certeza da futura vitória.

Ainda que este AT-9 retome as disposições identificadas nos protocolos anteriores, há que se destacar a colocação mística dos autores no desenho “*no engenho, lutando pela libertação dos escravos de forma justa, FORMANDO ACORDOS<sup>64</sup> com os aristocratas*”. Ou seja, os autores não pregam a revolta contra o sistema escravocrata ao qual estão sujeitos – o que seria uma solução heróica – mas a conciliação com a oposição, a eufemização do conflito, o que denota uma resposta mística. Também há que se destacar que o elemento cíclico, declarado como de difícil colocação no desenho, aparece com grande relevância, já que se adjetiva pela angústia do movimento fuga-retorno ao cativo.

O Protocolo 5, último da primeira turma pesquisada, foi o único onde ocorreu a indiferenciação personagem-monstro<sup>65</sup>. A ação se mostra heróica e negativa, porque o herói sempre perde no esforço de dominar o monstro, que vai, passo a passo, atingindo o herói pela destruição daqueles que ama (queima da casa, morte dos pais, da avó).

Os alunos citam, no questionário, referências externas a sua produção, se posicionam ao lado dos valores, do Bem, se recusam a ocupar o desenho mas, ao seu fim e da narrativa, acabam com o personagem encarcerado em uma clínica psiquiátrica.

---

<sup>64</sup> Caixa alta nossa.

<sup>65</sup> Manifestação negativa dos actantes de princípio, indivíduo e diferencial.

O Protocolo 6, que inaugura os trabalhos na segunda turma, remete-nos a mais um universo de angústia, dessa vez, místico. A temática do tráfico, que é recorrente na mídia brasileira, em particular na carioca, serve de pano de fundo para uma cena dramática na qual o personagem não enfrenta o monstro (traficante) que empunha a espada (arma) contra ele. O personagem é passivo e impotente na narrativa.

O quadro de maior destaque dentre os três que compõe o desenho é o do incêndio da casa (refúgio para o personagem), que termina com o suicídio do herói. Segundo YVES DURAND (apud SUANO, 1993, p. 513): *“há outros elementos que podem representar o refúgio vivido pelo sujeito, nem sempre aparecem nos testes, como a oração, o fumo, o álcool, a fuga, a droga, o suicídio”*. Assim, o incêndio da casa paterna articula-se com o posterior suicídio do personagem na representação mística de forma negativa<sup>66</sup>.

Corroborando com a síntese de impotência presente nos protocolos, os alunos, quando instados a se posicionarem no desenho, escolhem “(...) o sol apenas observando, pois não temos poder de ação nenhum”.

Os Protocolos 7 e 9 configuram-se como universos heróicos impuros (pela não harmonização de todos os elementos na ação dramática heróica, no que optaríamos pela classificação integrada) sem nos remeter, em um quadro maior, aos indicadores de angústia.

O Protocolo 8 retoma, emblematicamente, componentes dos protocolos anteriores. Desenvolve-se como universo heróico de forma negativa, já que ocorre a queda do herói (“quinestesia catamorfa”, como citado por SUANO, 2003). Neste caso, a punição disciplinar chamada AtvEst é antropomorfizada, e persegue o personagem até levá-lo à morte, pela queda do prédio. Os alunos, mais uma vez, fogem do conflito, por julgarem-se impotentes frente ao poder do Colégio. Eles se retratam observando a realidade da janela do segundo andar do pavilhão Espiridião Rosa, que não lhes é refúgio, antes prisão. Os componentes de um quadro existencial heróico negativo concentram-se do lado direito do desenho, deixando para o centro e a esquerda uma paisagem bucólica na qual, sugestivamente, não há alunos nem ação.

---

<sup>66</sup> Ver também: “os desastres naturais como formas negativas de universos místicos”, em SUANO (1993, pág. 527).



Chama nossa atenção, quase como uma “redenção” para a angústia, a figura central de um mastro da bandeira, com o pavilhão hasteado, tremulando ao vento sob um imenso sol radiante – uma coleção de referências diurnas.

O Protocolo 10, último da segunda turma, se nos apresenta como universo sintético simbólico (pela articulação de dois espaços místicos, atualizados como subconjuntos distintos em uma estrutura unificada mais abrangente) de forma diacrônica de evolução progressiva (pois os eventos se sucedem no tempo, fechando uma seqüência que não retorna ao status inicial).

Nele, o personagem (mulher) é impotente para vencer o monstro (homem) que empunha a espada, tendo de ser socorrido pelo animal (dragão). No segundo momento, após a morte do monstro – não pelas mãos do personagem – a mulher e o dragão vão viver felizes para sempre na caverna (refúgio).

Há que se destacar a não colocação dos autores em cena; o desejo de eliminar o refúgio que, no final, é fundamental para a construção da ação dramática, ao invés de eliminar a queda, a água e o ciclo, elementos que não colaboram para a proposta do desenho.

É tentador associar, mais uma vez, a impotência do personagem frente a uma demanda heróica, que seria enfrentar o monstro para subjugá-lo. O socorro vem de um elemento complementar, o animal, hipertrofiado para o socorro do personagem. Quanto a isso cabe salientar que, em sua descrição dos símbolos teriomórficos, DURAND (2002) não destaca a presença do dragão, indo posicioná-lo nos símbolos nictomórficos.

Nesta categoria, este autor diz que: *“o dragão parece resumir simbolicamente todos os aspectos do regime noturno da imagem que consideramos até aqui: monstro entediluviano, animal do trovão, furor da água, semeador da morte, ele é bem, como notou Dontenville, uma ‘criação do medo”* (DURAND, 2002, p. 97).

O painel geral do imaginário da oitava série do CMRJ, como pretendemos apresentar esmiuçando os dez protocolos realizados – ainda que guardemos as limitações heurísticas dos desenhos coletivos –, parece apontar para uma oposição da cultura latente dos alunos em relação a cultura patente do Colégio. As evocações heróicas dos rituais militares, das fardas e sua heráldica, dos hinos e canções, das gírias cotidianas, parecem não ecoar nesta juventude presenteísta que não se engaja naqueles ideais de glórias, tatuados nos costumes, valores e tradições caros ao Exército Brasileiro.

Os alunos parecem lidar com as imposições do instituído através das negociações da duplicidade e do silêncio, como categorias postas por MAFFESOLI (1988, 2001-A). Nas oportunidades em que lhes possibilitamos desinvestir-se do “estado de sala de aula” (McLAREN, 1992), eles assumem o querer-viver próprio de suas idades, inclusive inventando jogos como o praticado na segunda turma de pesquisa<sup>67</sup>.

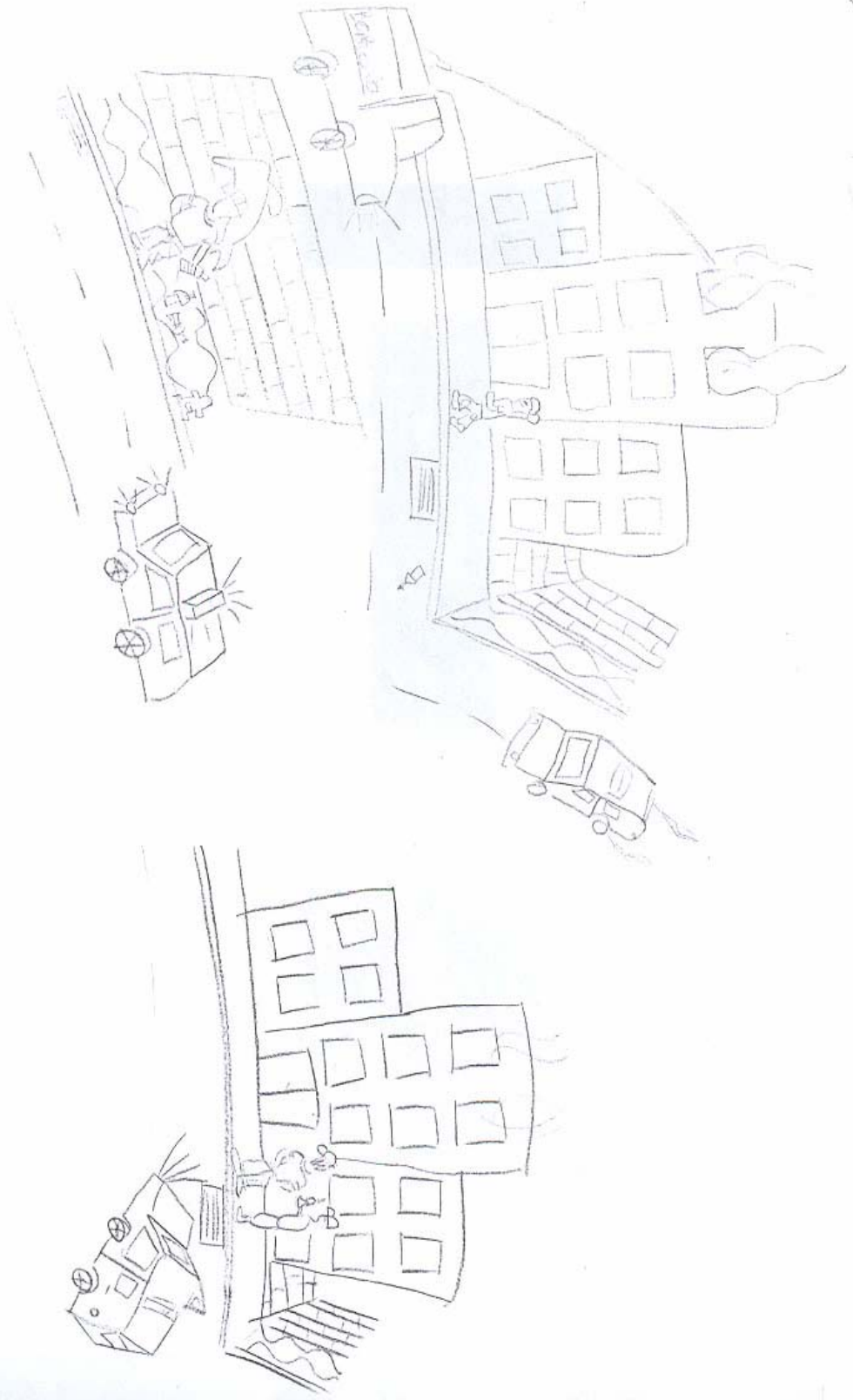
Parece-nos que a comunicação entre a instância normativa do Colégio e os alunos não comporta a recursividade necessária para que aquela cultura compreenda a demanda desta e possibilite a ressignificação dos valores caros ao CMRJ.

#### **V.4.2: Alunos da 2ª série**

### **PROTOCOLO CAV 1**

---

<sup>67</sup> Os grupos que terminavam o AT-9 eram liberados. Como são proibidos de “zanzar” pelos corredores nestes casos, um dos grupos rapidamente organizou, no fundo da sala de aula, uma partida de um jogo, misto de vôlei e queimada, disputado entusiasticamente.

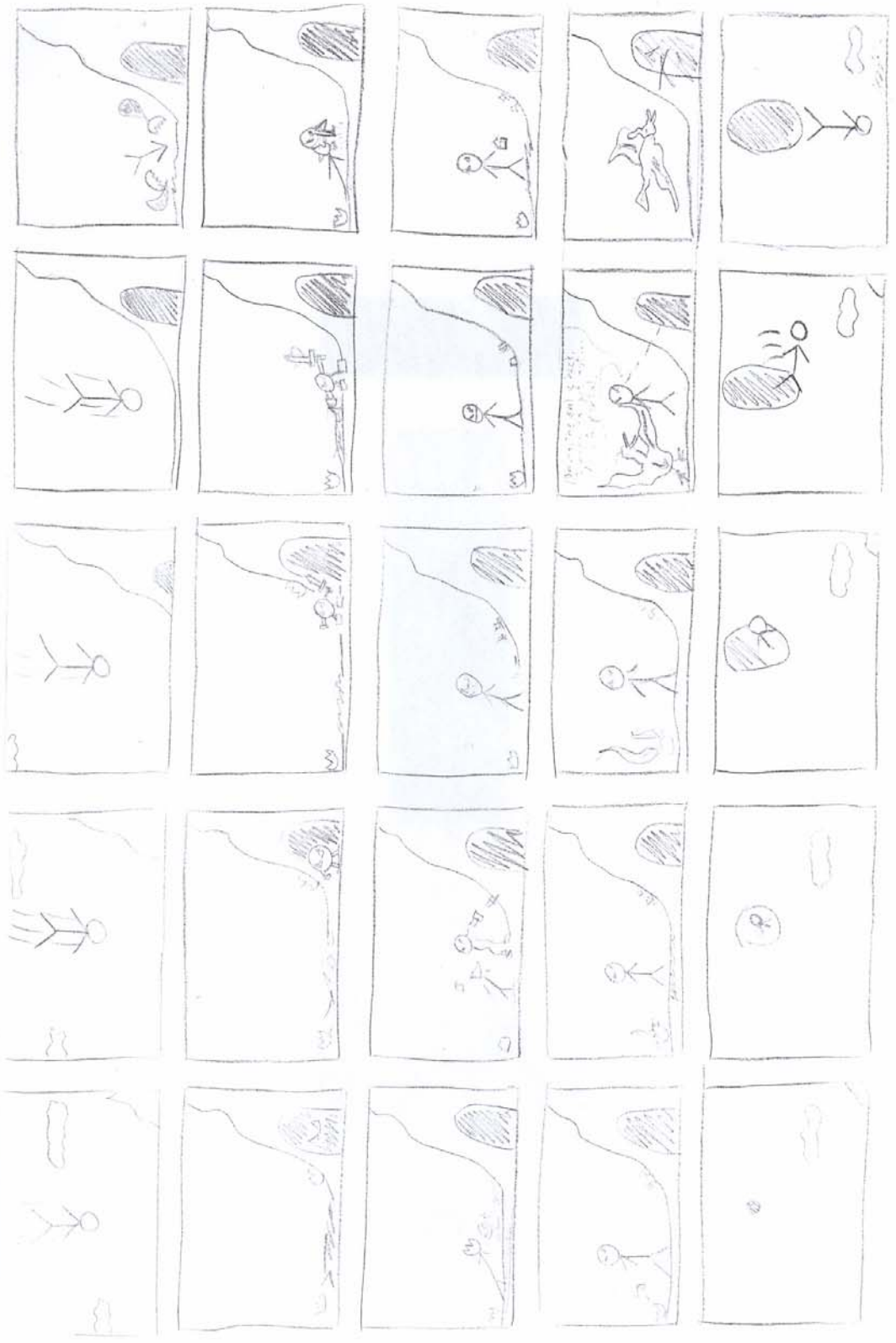


A narrativa começa com um jovem grafitando, a polícia se aproxima do local e o jovem foge, chega a um prédio próximo ao local para se esconder. Ao entrar, percebe que o prédio está em chamas e com a chegada do corpo de bombeiro o jovem é abordado pelo policial que joga tinta no rosto do grafiteiro.

### **UNIVERSO HERÓICO EM FORMA NEGATIVA**

A narrativa complementa o desenho demonstrando uma ação dramática que não se desenvolve de maneira favorável ao herói. O monstro (policial) toma a espada do personagem e a usa contra ele. O abrigo (prédio) serviria ao personagem (universo místico potencializado), mas se encontra em chamas. O ciclo é a própria narrativa, que se repete sem redenção.

### **PROTOCOLO CAV 2**



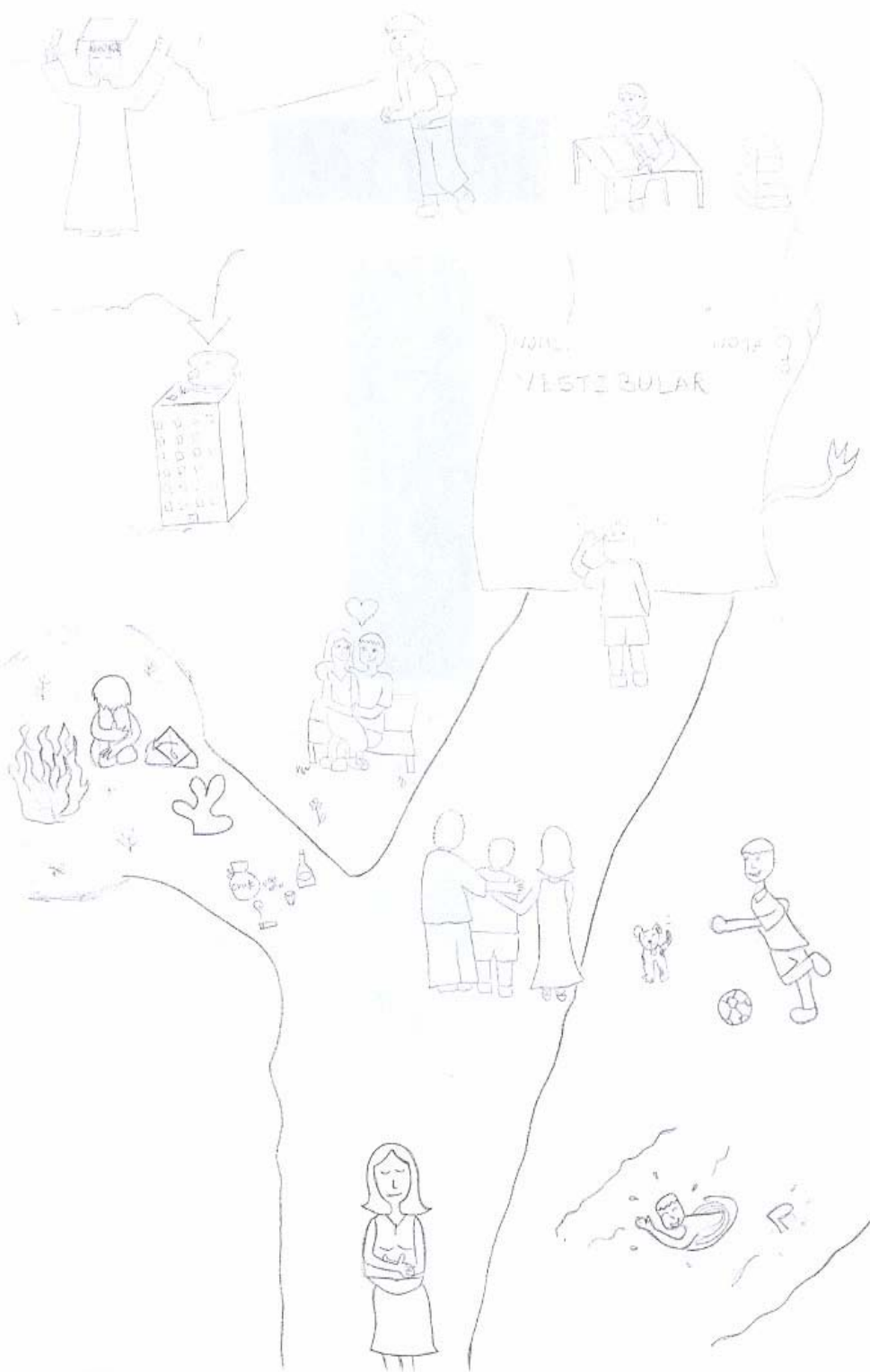
Marcos caiu de maneira inesperada de uma altura muito alta ate se esborrachar no chão. Na queda, Marcos quebrou a cabeça em dois pedaços. De uma caverna, apareceu um pequeno monstro que, com as partes do corpo de Marcos, reconstruiu seu corpo. Para apagar os vestígios, resolveu queimá-los. Aparece uma fênix e, com medo, o monstro foge através de um portal, caindo novamente.

### **UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DE FORMA NEGATIVA**

Os elementos formulam a angústia humana de forma filosófica, lançando mão do mito do “eterno retorno”. Em um primeiro momento, a interação personagem / monstro não se dá como combate, mas pelo salvamento do herói caído pelo monstro, que o reconstrói (etapa mística). A ameaça surge pelo animal (fênix, simbolizando a imposição do ciclo), do qual o monstro / herói tenta escapar, sem conseguir, pois a caverna que era seu abrigo o transporta para a situação inicial e o ciclo recomeça, com a nova queda do personagem.

### **PROTOCOLO CAV 3**

CAV'S



Há coisas na vida que são inevitáveis. Uma delas é o “monstro” do vestibular. Mas vamos ao início do meu drama. Desde que eu nasci, meus pais sabiam que eu teria uma grande trilha para alcançar o sucesso. É claro que haveria erros e acertos, coisas boas e ruins, com as quais eu deveria aprender a lidar e nunca desistir. Quando era menino, costumava estudar horas a fio, pois, segundo minha mãe, esta era base de tudo. Cresci me preparando, até chegar o momento de provar de que eu era capaz. Se eu pudesse resumir o ano do vestibular em uma única palavra, esta seria EMOÇÃO. Acreditem, no princípio, dominado por meus medos e inseguranças, declinei nos estudos. A queda. Fiquei sem chão. A tristeza tomou conta de mim e nada tinha mais sentido. Devo dizer que meus pais simbolizaram o refúgio. Sempre confiantes, me fizeram ver a situação por um novo ângulo. Não posso esquecer, é claro, do meu melhor amigo Bidu, um cãozinho muito sapeca que me dava ânimo sempre que eu precisava. Nem preciso dizer que abdiquei de vários “hobbies” como o amor que eu tinha pela natação, mas hoje, formado, vejo que foi muito gratificante. Continuando o ciclo, agora tento ensinar ao meu filho a importância dos estudos para galgar um lugar justo entre os homens. Eis o que é a vida.

### **DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO**

O desenho representa episódios reais e esperados da existência dos narradores, os quais alternam o enfrentamento da angústia (na forma do monstro / vestibular) e sua superação. O ciclo é virtuoso, a família aparece como refúgio.

### **PROTOCOLO CAV 4**





Um belo dia, Myur, o Ciclope desceu de sua montanha para receber a sua oferenda mensal da tribo dos Namys, o sacrifício de uma virgem. Ao se encontrar com a bela donzela, Myur se apaixona pela presa e para não ter de matá-la corta o próprio braço, este regenerando-se e com o sofrimento cai em prantos.

### **SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO CÍCLICO**

Teste de difícil interpretação. A situação inicial sugere ambiente heróico, porém este se resolve sem o confronto. O verdadeiro personagem, em torno do qual gira a narrativa, é o monstro. Optamos por um duplo universo existencial – ainda que a cena não remeta, objetivamente, a episódios existenciais dos narradores – considerando o crescimento da narrativa na direção de uma primeira situação heróica, seguida de sua diluição em uma solução mística: o monstro apaixona-se pelo personagem, e seu sacrifício não é definitivo, posto que o braço decepado se regenera. Uma alternativa de interpretação seria o caminho dos universos lúdicos (heróico e místico), já que a intensidade dramática se mostra enfraquecida.

### **PROTOCOLO CAV 5**



Nenhuma passagem pelos planaltos de Hörkenfort pode jamais ser tranqüila. O perigo é eminente e um terrível dragão repousa em seus domínios. Ao mesmo tempo, a esperança da imortalidade, alimentada pelas lendas e mitos, é capaz de levar um corajoso guerreiro a deixar sua esposa grávida e o conforto do seu lar, no castelo de Cahanphyri, entrando em uma batalha de vida ou morte. A batalha é árdua mas um pensamento fixo o guia enquanto enfrenta a morte: em breve teria refúgio junto à sua família e desfrutaria uma vida melhor e eterna. O tido como impossível então acontece, o sangue do dragão é derramado e a vida supera a morte. Enquanto isso, a esposa desiludida, carregando a vida no ventre, derrama lágrimas de dor lamentando a quase certa morte do marido. Ao ver o sangue cair e se misturar ao seu pranto, imagina que o pior aconteceu. Alguns momentos depois, a mulher vê que o terrível monstro foi derrotado ao vê-lo cair em sua frente, com a espada de seu amado fincada em seu pescoço. A morte do animal enche o coração da moça de vida e esperança, pois isso representa a vida eterna ao lado do homem que ama e do filho que gerará.

### **DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO**

O desenho e a narrativa correspondente apontam para o tratamento harmonioso da angústia existencial, pela seqüência na qual a ação dramática heróica antecede a mística. Aquela é motivada pela busca da imortalidade, a qual é conquistada pelo sangue do dragão. Esta é representada pela eternidade feliz, em paz e harmonia.

### **PROTOCOLO COM 1**



COM 1

Era uma vez um pescador chamado “Jimmy”. Ele acorda, toma café e decide pescar seu almoço. Quando ele chega no rio, ele percebe uma estranha movimentação no rio em que sempre pesca, e repara também que os peixes não aparecem, ele ficou a manhã toda e nada. A água começa a fervilhar quando de repente surge uma enguia com dimensões com mais de 25 m de comprimento. Ele se assusta e corre para a igreja e lá aguarda durante 30 minutos. Ele avisa a todos, mas ninguém acredita no coitado. Depois de um certo tempo ele convence seu amigo de sair para caçar o monstro. Quando eles chegam no rio eles percebem uma enorme mancha negra subindo a cachoeira. Cinco minutos depois a imensa mancha negra desce a cachoeira e abocanhou o cavalo que bebia água e com isso o herói tem a grande idéia de colocar outro cavalo de isca para apanhar o monstro assim eles vão até a espadaria e compram cinco espadas pegam o monstro e vivem felizes para sempre.

### **DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO**

Predomina a ação heróica, ainda que alguns elementos não colaborem com ela, o que nos sinaliza a interpretação pela opção “impura”. Centralidade do monstro e do personagem, espada na mão do herói, reforçam a concepção heróica; refúgio que serve ao herói, é uma potencialização mística. Alguns elementos se encontram disfuncionais, como a água e o fogo.

### **PROTOCOLO COM 2**



DOM 5

Um ET que estava na Terra se depara com um belo monstro que estava à beira do rio bebendo água. Junto com seu animal, companheiro para todas as horas, eles tentam lutar contra o poderoso monstro. O ET puxa sua arma a laser na tentativa de ferir o monstro, porém ele contra-ataca e agride o pobre ET. Para se salvar, nosso personagem se refugia na floresta sozinho, acende uma fogueira para se esquentar, quando o seu animalzinho o encontra e os dois passam a noite ali na floresta, na espera de vir alguém de seu planeta os resgatarem. Enquanto o monstro volta a beber água, esperando uma nova criatura aparecer.

### **UNIVERSO HERÓICO DE FORMA NEGATIVA**

A narrativa se desenvolve em dois momentos muito demarcados: no primeiro, uma ação heróica que não se concretiza a favor do personagem; no segundo, uma ação mística na qual o personagem se refugia na floresta. Como o fracasso aparece em uma das duas polaridades, optamos pela interpretação acima.

### **PROTOCOLO COM 3**





Em mais uma sexta-feira no Colégio Militar do Rio de Janeiro, numa formatura com a finalidade de acende a tocha olímpica um aluno se revolta contra toda aquela situação de ter de fazer formaturas demais ao invés de ter aulas, com professores acumulando matérias e procurando tempos vagos, nós não podíamos perder a ilustre formatura. Em uma dessas tais festivas formaturas, a tocha olímpica, certo aluno resolve que não permaneceríamos de pé por muito tempo, apagar aquele fogo. De dentro da nossa ilustre casa de Thomaz Coelho, vulgo Casa Rosa este aluno trás um balde, claro, cheio d'água, ele vem devagar, desce as escadas, os outros alunos vibram e o aclamam como ao próprio salvador. Mas quando de repente ele se assusta, tropeça no último degrau e a água se espalha pelo chão, o olhar de decepção e a frustração nos olhos e rostos de seus companheiros é visível. Mas nosso aluno não se desespera, ao longe vê uma nuvem se aproximando... Seria a sorte dos alunos, Deus colaborando ou algum acidente? E, de repente, começa uma chuva, com raios, trovões, tempestades, todos saem correndo com a maior comemoração, a fuga, o ciclo recomeça todas as sextas.

### **MICRO UNIVERSO HERÓICO IMPURO**

A falta de organização de todos os elementos em torno da ação dramática heróica conduziu nossa escolha para a caracterização impura. A espada, por exemplo, encontra-se disfuncional, potencializando um universo místico. É importante destacar, também, que a vitória no episódio apresentado está inserida em um círculo vicioso.

### **PROTOCOLO COM 4**



Numa floresta a qual era disputada por germânicos e franceses, havia um guerreiro germânico chamado Prometeus. Nesse período a Germânia era assolada por muitas guerras e os franceses que já lhes roubaram muitas mercadorias, desejavam destruir a cultura germânica. Durante esse período crescia um jovem plebeu, onde salvara a vida de sua mãe e irmão durante uma invasão, era o pequeno Prometeus, e naquele mesmo dia ele prometeu para si próprio, sob o corpo de seu pai falecido no combate, que só descansaria quando conseguisse a soberania de Germânia. Participando de vários combates, Prometeu passou a se perguntar: “Quantas vidas mais terão de ser sacrificadas para que Germânia não sofra mais?” Participando de mais um grande combate, Prometeus foi descoberto e preso pelos guardas do reino o qual tanto serviu, e algemado foi levado perante o rei a ser julgado e o rei lhe havia perguntado o motivo que lhe fez fingir-se de nobre e lutar ao reino, então a resposta de Prometeu foi: “Não me importa o que há de ser feito para salvar a nossa Germânia!” Depois dessas palavras o rei se levantou e pessoalmente lhe saltou e o nomeou guarda real. Passado algumas semanas de estudo e treinamentos, Prometeus soube da lenda de um dragão cujo sangue concede poderes sobrenaturais capazes de subjugar exércitos. Ouvindo estas palavras do maior sábio do reino, Prometeus se convenceu que teria de qualquer jeito obter esses poderes, e parte rumo à caverna do dragão. Partiu Prometeus acompanhado de seus companheiros de combate enfrentando as moléstias da floresta por três dias foram surpreendidos por uma tropa francesa. Lutaram exaustivamente até que um dos seus companheiros, um dos sobreviventes, disse para que ele fosse até o dragão e os deixasse à lutar contra os franceses. Durante a fuga de Prometeus à caverna ocorria uma grande tempestade, entrando na caverna, assustou-se com os morcegos que fugiam e ouviu um estrondoso som, era o dragão que acordara. Fatigado, Prometeus suspirou e reunindo todas as suas forças correu para cima do dragão, gritando fortemente: “Germânia!”

### **UNIVERSO HERÓICO DE FORMA NEGATIVA**

O desenho retrata o momento anterior a entrada do personagem na caverna do dragão. Pela narrativa, sabemos que o personagem será morto pelo monstro, o que configura a “queda do herói”. Os principais elementos para uma configuração heróica estão presentes e articulados.

PROTOCOLLO COM 5



Dizer que as coisas começam é uma blasfêmia. As coisas não começam, elas continuam. É como um ciclo, uma coisa grande, desesperadora, abrangente. Mas todo o ciclo tem um começo, que é repassado milhões e milhões de vezes. E todo o começo é onde culmina o caos. O ciclo do mundo é enorme, levará milhões e milhões de anos, levará a eternidade. Pouco tempo, se o seu tempo for muito mais longo que isso. O ciclo de cada um leva o tempo que se leva para chegar à loucura. Ela se via de fora, apesar de saber que estava dentro. E ela via a ruína e sabia que era ela. E aquele mundo louco, era dela, era ela. Quantos passos são o suficiente pra se afundar? Quantos são o suficiente para morrer de cansaço? Ela se via, e era a água em volta que a refletia. E a água refletia tudo o mais e tudo o mais era o caos. Viu onde estava. Estava no meio de um lago. Fazia sentido estar ali? Fazia sentido estar? A cabeça doía, a boca estava seca. Um monte de água ao redor e ela não tinha coragem de colocar aquilo na boca. Queria apenas se deixar estar ali, e foi o que fez. Ficou parada enquanto a eternidade passava ao seu redor. Viu uma borboleta deixar um ovo nos seus ombros. Olhou pro ovo e viu que o ovo era o princípio porque o ovo era o caos. Viu a lagarta que roeu seus cabelos até fazer um casulo em seus braços. Tinha de ficar imóvel para não atrapalhar o sono da lagarta. Ficar imóvel tendo de estar imóvel era o mais difícil. Quando não agüentou mais e se mexeu, a lagarta se mexeu lá dentro e começou a romper o casulo. E saiu. E ela não sabia se a causa direta do nascimento da lagarta/borboleta era sua. A ex-lagarta voou e ela se sentiu mais livre, por não ter o peso de uma coisa prestes a ser dentro de si. As coisas caíam do céu, sobre ela. E ela sentia como se aquilo fosse uma vingança das coisas aladas, porque ela não sabia voar e tentara tirar a capacidade de uma recém-borboleta. Caiam os objetos que não voavam, porque objetos não voam, caem como lâminas. Caiu uma espada e fixou-se no fundo do lago, e ela percebeu que a espada era como ela, estava presa, imóvel, estagnada. A noite chegou como um monstro que se arrasta, e com ela veio o escuro, que era apenas simbólico. Parecia vazio, mas continha a essência de todas as coisas. Foi se arrastando, tomando-a como uma coisa lenta e ligeiramente pantanosa que estende tentáculos como um polvo e a tomava. A última coisa que viu foi seu olho olhando pro nada. Depois disso acordou.

Todos os elementos articulam-se em torno da idéia de ciclo, harmonia, integração com a eternidade. A narrativa conduz a interpretação para a angústia existencial frente ao ciclo, mas não de forma a caracterizar estagnação. O ciclo permanece virtuoso. Não são omitidos os elementos heróicos, mas estão disfuncionais: é o caso da espada “enterrada” na água.

### CONSOLIDAÇÃO DOS AT-9 DA 2ª SÉRIE

IDADE MÁXIMA:20 IDADE MÍNIMA:15					
TURMA DE CAVALARIA			TURMA DE COMUNICAÇÕES		
SEXO	QUANT.	%	SEXO	QUANT.	%
MASC.	17	70,7	MASC.	16	55,5
FEM.	7	29,3	FEM.	13	44,5
TOTAL	24	100,0	TOTAL	29	100,0

## ANÁLISE ESTRUTURAL

		TURMAS		CAV		COM	
		MICRO UNIVERSO MÍTICO		Q	%	Q	%
H E R Ó I C O	SUPER HERÓICO						
	HERÓICO INTEGRADO						
	HERÓICO IMPURO					1	20
	HERÓICO DESCONTRAÍDO						
	HEROICO DE FORMA NEGATIVA	1	20	2	40		
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>60</b>		
M Í S T I C O	SUPER MÍSTICO						
	MÍSTICO INTEGRADO					1	20
	MÍSTICO IMPURO						
	MÍSTICO DESCONTRAÍDO						
	MÍSTICO DE FORMA NEGATIVA						
	<b>SUB-TOTAL</b>			<b>1</b>	<b>20</b>		
S I N T É T I C O	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO	2	40	1	20		
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO REDOBRADO						
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO DESDOBRADO						
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DE FORMA NEGATIVA						
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (CÍCLICO)	1	20				
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (PROGRESSISTA)						
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (DUALISTA)						
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (MEDIAÇÃO)						
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DE FORMA NEGATIVA	1	20				
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>80</b>	<b>1</b>	<b>20</b>		
D E S T R U T U R A D O	DESESTRUTURADO						
	NÃO-ESTRUTURADO SIMPLES						
	PSEUDO-ESTRUTURADO						
	<b>SUB-TOTAL</b>						
<b>UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA POSITIVA</b>		<b>4</b>	<b>80</b>	<b>3</b>	<b>60</b>		
<b>UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA NEGATIVA</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>40</b>		

### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO AT-9 NA 2ª SÉRIE

Os testes foram aplicados em dez grupos de alunos, totalizando vinte e quatro de Cavalaria e vinte e nove de Comunicações. A estes cinquenta e três alunos não foi imposto nenhum critério para a organização em grupos, à semelhança da conduta com a 8ª série. Foram investigados 14 % da 2ª série.

Não adiantamos a eles nenhuma explicação que pudesse maquiagem seus desenhos. Não percebemos, também, nenhuma resistência a ocupação do tempo, que lhes seria vago, com a atividade do AT-9, nem dificuldade particular com o preenchimento de nenhum item do questionário. Também, a semelhança da condução da 8ª série, procuramos não restringir o tempo disponível para a



realização do trabalho, o qual acabou sendo maior do que o despendido naquela série. Atribuímos este tempo maior à complexidade, tanto dos desenhos quanto da narrativa.

Tal complexidade se refletiu, posteriormente, no trabalho de interpretação do AT-9. O aluno do ensino médio dispõe de maiores recursos intelectuais para a construção do desenho e da narrativa e faz uso destes recursos para camuflar, com mais habilidade que os alunos da 8ª série, determinadas intenções não respaldadas pela cultura patente do CMRJ. Poderíamos, por analogia, nos referir a uma “franqueza” maior no ensino fundamental, a qual se transmuta, pela incorporação dos papéis sociais, na “duplicidade” referenciada por MAFFESOLI (1988). O aluno se expressa “adequadamente”, na medida em que isso lhe proporciona liberdade para fazer/viver da maneira que quer. Sua “resistência ao sistema” não aparece vinculada a um engajamento com o futuro, a um compromisso de qualquer espécie, que não ao “querer viver”.

No protocolo Cav n° 1, o retorno da imagem de angústia presente, com recorrência, nos desenhos da 8ª série. A história do grafiteiro que tem sua “espada” (a lata de colorjet) tomada pelo policial, o qual, como monstro, é obstáculo a liberdade de expressão do personagem que não encontra abrigo (o prédio está em chamas). O ciclo escolhido é a própria história, denotando a angústia frente a uma realidade de repressão que não pode ser vencida. À semelhança dos AT-9 do ensino fundamental os autores, quando instados a ocuparem um lugar no desenho, se colocaram fora do conflito principal, fora da relação personagem-monstro, preferindo “ser os bombeiros para salvar as pessoas do prédio em chamas”.

No protocolo Cav n° 2, novamente a presença de uma elaboração negativa, desta vez como um universo sintético simbólico diacrônico cíclico. A referência à queda é emblemática, pois, segundo DURAND (p. 112, 2002), ela é “*a quintessência vivida de toda a dinâmica das trevas*”. É interessante a função do monstro que não ameaça o personagem, mas se reconstrói pela incorporação deste a si próprio, no que se evidencia a formulação negativa do actante de princípio. A fênix, que simboliza a ressurreição, é vista como inimiga do personagem/monstro, e é fugindo dela que este recai no ciclo vicioso. Ao se colocarem no desenho, os alunos escolhem a posição da fênix, denotando, ao nosso ver, que esta retiraria o personagem do ciclo vicioso e o transportaria para outro virtuoso, o que configuraria

um universo sintético simbólico diacrônico cíclico de forma positiva, pelo movimento em direção à solução mística da cena dramática inicialmente heróica.

O protocolo Cav n° 3 nos apresenta uma solução madura para a angústia existencial, coerente com as expectativas do CMRJ. No duplo universo existencial diacrônico, desfilam episódios existenciais padronizados – dentro das expectativas de jovens de classe média, para os quais o sucesso no vestibular coroa o término dos estudos básicos – e tanto a futura carreira de sucesso como a constituição da família representam a retomada de um ciclo virtuoso. Perpassa o desenho e a narrativa um sentimento de adequação entre todas as expectativas, denotando alunos preparados para elas.

O protocolo Cav n° 4 é de difícil interpretação, pois a expectativa de ação dramática intuída pela escalação dos elementos se modifica totalmente: o verdadeiro personagem é o monstro; este se apaixona pela “mocinha” negando, com isso, seu destino de enfrentamento e destruição. Ele se auto-flagela, mas sua mutilação não é definitiva, já que o membro decepado se regenerará. Parece-nos que um sentido lúdico percorre desenho e narrativa. Optamos, por fim, pela classificação em “sintético simbólico diacrônico cíclico”, considerando que um universo místico, o do monstro / herói que volta – regenerado – para sua vida nas montanhas, negando o intento de destruição, se sucede à cena dramática inicialmente projetada, que seria a de enfrentamento entre personagem (virgem) e monstro. É importante destacar que, mais uma vez, a ocupação escolhida pelos autores no espaço do desenho é exterior à ação dramática: “no céu como os pássaros, observando de longe”.

No protocolo Cav n° 5, observamos o tratamento harmonioso da angústia existencial, pois a ação heróica se mostra articulada com uma posterior ação mística. A motivação do enfrentamento entre herói (cavaleiro) e dragão (monstro) é a vida eterna, e – buscando DURAND (2002) – o dragão não se relaciona nos símbolos teriomorfos, mas nos nictomorfos, emblemáticos do regime noturno. Mais uma vez, a opção dos autores quanto à participação no desenho / narrativa é exterior à ação.

Iniciando os protocolos das Comunicações, observamos a presença de um duplo universo existencial diacrônico, sobre o qual os autores preferiram não se colocar.

No protocolo Com n° 2, à semelhança do quarto protocolo de cavalaria, observamos que as destinações comuns para o sentido dos elementos não é

seguida, já que a caracterização do monstro, mais que antropomórfica, é de um ser humano atraente (por um grupo composto só de adolescentes). Optamos pela classificação “universo heróico de forma negativa”, considerando a seqüência infrutífera do herói frente ao monstro e de sua fuga para a floresta.

No protocolo Com n° 3 novamente a manifestação de um universo heróico impuro, representando episódio dentro do próprio CMRJ. Os autores evidenciam o caráter negativo do ciclo, ao dizerem que ele deveria ser eliminado; excepcionalmente, ao serem instados a ocupar lugar em cena, os autores não evitam a ação dramática, porém não chegam a um consenso quanto a qual posição ocupar. A escolha por uma “vista aérea” do local de formatura, no desenho, nos remete, pelo caráter circular da imagem, à figura da mandala, sempre associada ao universo místico (DURAND, 2002).

No protocolo Com n° 4 novamente encontramos um universo heróico, o qual se realiza com a morte do herói – quinesesia catamorfa –, o que só se evidencia pelas respostas ao questionário. É importante ressaltar que a extensa narrativa – a qual faz referência, como várias outras, a filmes ou livros de sucesso – vai muito além do representado no desenho, não colaborando, de maneira significativa, para o entendimento do que está representado neste. A cena detém o momento anterior ao combate, ao enfrentamento personagem / monstro, no qual o primeiro não será vencedor.

No último protocolo das Comunicações, excetuando-se à tendência da turma, encontramos um universo místico integrado, no qual a narrativa aponta para aspectos do trato com a angústia existencial não dedutíveis, facilmente, a partir do desenho. O ciclo da vida harmonizado com a personagem; a água como refúgio; a espada disfuncional; a relação com o monstro que parece caminhar para a assimilação, não para o embate. Mesmo neste protocolo atípico, destacamos o não posicionamento do grupo na ação dramática.

A recorrência de universos heróicos nesta turma, ao contrário de evidenciar uma opção madura de solução frente à angústia, nos parece apontar para um certo estágio de imaturidade frente ao problema existencial, principalmente se concordarmos com LOUREIRO (2004), quando aponta os universos sintéticos como mais presentes nos imaginários da fase adulta e da velhice.

Tendo em vista verificar possíveis relações entre a condição de ingresso dos alunos no colégio e a maneira como seus universos imaginários se estruturam hoje,

nas 8ª e 2ª séries, confrontamos esta condição (“C” = concursado; “A” = amparado) dentro dos grupos organizados para realizar os AT-9:

Desta confrontação, retiramos as considerações abaixo:

1 – É possível perceber que a concentração de universos negativos na 8ª série se mostra vinculada de maneira fraca às condições de ingresso; dos cinco resultados negativos, três são de grupos só de alunos amparados, um é de grupo com pequena participação de concursados (20%) e o outro de um grupo dividido ao meio (50%).

2 – A angústia recorrente no ensino fundamental se resolve parcialmente no ensino médio. As turmas de Cavalaria apresentam maior ocorrência de universos sintéticos positivos, na ordem de 80% dos resultados. Entretanto, não é possível vinculá-los às condições de ingresso dos alunos, pois os poucos alunos concursados da turma pesquisada estão diluídos nos grupos constituídos.

3 – A turma de Comunicações apresenta o mesmo número de universos negativos que a Cavalaria. A concentração de universos se dá, distintamente, no universo heróico (60%). Sobre isso recordamos, em DURAND (2002), que se, por um lado, todos os regimes – heróico, místico e sintético – retratam maneiras de lidar com a mesma angústia existencial (o tempo que passa e a finitude da existência),

	SEQUÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO DO UNIVERSO	C%	A%
8ª SÉRIE	PROT 1	HEROICO NEGATIVO	20	80
	PROT 2	SINT. SIMBÓLICO SINCRÔNICO DUALISTA	50	50
	PROT 3	HEROICO IMPURO	0	100
	PROT 4	SINT. EXISTENCIAL NEGATIVO	0	100
	PROT 5	HERÓICO NEGATIVO	0	100
	PROT 6	MÍSTICO NEGATIVO	0	100
	PROT 7	HERÓICO IMPURO	50	50
	PROT 8	HERÓICO NEGATIVO	50	50
	PROT 9	HERÓICO IMPURO	17	83
	PROT 10	SINT. SIMBÓLICO DIACRÔNICO EVOL PROGR.	0	100
2ª SÉRIE	PROT CAV 1	HEROICO NEGATIVO	34	66
	PROT CAV 2	SINT. SIMBÓLICO NEGATIVO	0	100
	PROT CAV 3	SINT. EXISTENCIAL DIACRÔNICO	20	80
	PROT CAV 4	SINT. SIMBÓLICO EXISTENCIAL CÍCLICO	0	100
	PROT CAV 5	SINT. EXISTENCIAL DIACRÔNICO	0	100
	PROT COM 1	SINTÉTICO EXISTENCIAL DIACRÔNICO	0	100
	PROT COM 2	SINT. EXISTENCIAL NEGATIVO	0	100
	PROT COM 3	HERÓICO IMPURO	0	100
	PROT COM 4	HERÓICO NEGATIVO	0	100
	PROT COM 5	MÍSTICO INTEGRADO	43	57

entre o regime heróico e, principalmente, o sintético, existe uma diferença significativa quanto à maneira de lidar com esta angústia. O primeiro representa a dicotomia entre o sujeito e seu inimigo, a distância bem demarcada entre o personagem e seu opositor, normalmente representado pelo monstro. Espera-se, dentro das classificações positivas, que o herói seja capaz de enfrentar o oponente e vencê-lo.

Nas variantes do regime sintético, entretanto, encontramos a presença dos outros regimes como etapas de uma ação dramática maior, a qual se resolve eqüalizando as outras dentro de um ciclo:

*“é preciso captar as forças virtuais do devir, exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos, transmutá-los em talismãs benéficos e incorporar – na inelutável movência do tempo, as securizantes figuras de constantes, de ciclos que, no próprio seio do porvir, parecem cumprir um desígnio eterno”*

DURAND (2002, p. 135)

Em LOUREIRO (2004) encontramos uma pesquisa específica, na qual o AT-9 foi aplicado em idosos. Neste trabalho, a autora conclui que

*“A paisagem mental do grupo analisado (professores aposentados) apresenta-se, desmentindo algumas pesquisas com idosos, de forma estruturada, com uma nítida tendência à vida, pois os idosos do grupo eufemizam a angústia do passar do tempo, o ‘monstro’ da temporalidade: de forma lúdica em alguns casos; o monstro (a morte) não ataca no maior número de dramatizações...”*

Podemos concluir que, embora as turmas do ensino médio tenham conseguido lidar, de alguma forma, com a angústia existencial evidenciada na 8ª série, as soluções encontradas acompanham a distinção respaldada pelo colégio entre alunos da Cavalaria e alunos das Comunicações. Os primeiros apresentam uma “paisagem mental”<sup>68</sup> que, ao privilegiar as construções sintéticas, evidencia uma maturidade maior que os segundos, os quais permanecem nas construções heróicas. É interessante observar que justamente estes evidenciam universos imaginários mais próximos do que professa a cultura patente da instituição, na qual a distinção entre “eu e o outro” se dá bem demarcada pelo rigor normativo.

---

<sup>68</sup> “Paisagem mental entendida, com Chartier, como o ‘conjunto dos suportes sensíveis (as percepções) linguísticos (as palavras e a sintaxe) e conceptuais que sustentam os modos de pensar” (apud PAULA CARVALHO, 1990).

### V.4.3: O Imaginário dos Alunos do CMRJ

Retornaremos ao objetivo geral proposto nesta dissertação: *“apreender o universo simbólico dos dois grupos de alunos – concursados e amparados – e dos professores, de maneira a compreender o modo de pensar, sentir e agir desses grupos”*.

O imaginário que permeia a cultura patente através da qual o Exército se propõe a dar forma ao Colégio Militar está calcado na estrutura heróica do regime diurno, segundo DURAND (2002). São recorrentes as referências à luta daqueles que, unidos e uniformizados, pegam/pegaram em armas contra o inimigo comum. Os costumes, valores e tradições caros ao Exército, impregnados nas imagens dominantes encontradas dentro do Colégio, evocam a perenidade monolítica da instituição, a qual devemos nos agarrar para enfrentar a fugacidade do tempo que passa. A coesão dos gestos, linguagem e atitudes se dá pela redução da pluralidade ao “dever-ser” referencial, o qual estabelece dicotomia contra o que está fora de suas fileiras.

Frente a esse imaginário que resplandece à luz da racionalização extrema, petrificado em extensa teia de normas e regulamentos, o qual valeu-se da busca ofélina pela qualidade (PAULA CARVALHO, 1990) encontramos, no contraponto recursivo e contraditorial, a cultura latente dos alunos.

Coerentes com nossa fundamentação teórica, pressupomos o caráter múltiplo do imaginário desse alunado, ainda que organizado pelas diferentes condições de acesso ao CMRJ. De antemão esperávamos que, investigando o nível do Id arquetipal, fosse possível descobrir a pluralidade subjetiva dos atores gestantes de outro mito, este não mais tributário da ordem e da uniformidade, mas representante da labilidade dionisíaca do social, a qual, segundo MAFFESOLI (1996), é signo da pós-modernidade nascente. Esperávamos compreender a organização, em circuito metaléptico (PAULA CARVALHO, 1990) do instituído afetivamente pobre, rigidamente materializado em uma estrutura racional-burocrática capaz de lhe fazer – máquina – prosseguir funcionando, ainda que esta mesma solidez desencantada lhe comprometa – vida – a capacidade de renovação.

A renovação da socialidade não é possibilidade interna somente do instituído; ela ocorre da interação com o instituinte, dimensão do querer-viver, espaço-tempo cotidiano onde a vida se dá, efetivamente. Há que se ter a sensibilidade para

compreender, no sentido multidimensional do termo, como nos fala ARENDT (2001), a relação entre estas dimensões.

Ao investigar os protocolos da 8ª série, surpreendeu-nos a recorrência dos universos negativos, constituindo uma paisagem mental de angústia. Perpassa os desenhos o desejo da fala, o clamor pelo espaço da individualidade, da diferença, em oposição ao “dever-ser” unívoco que o instituído, materializado no fantasma do “aluno do Colégio”, procura impor aos seus alunos. Esta angústia, até a série investigada, não encontra solução.

Nos protocolos da 2ª série do ensino médio, observamos uma configuração bem diferente. Valendo-nos do pressuposto de que a condição de acesso promovia o estabelecimento de duas categorias internas, ao nível do imaginário (alunos concursados e alunos amparados), trabalhamos com alunos de Cavalaria – maior concentração de concursados – e de Comunicações – maior concentração de amparados.

As imagens afloradas dos protocolos confirmaram a distinção entre as duas armas, ratificando o pressuposto de adequação entre o imaginário de cada arma e seu “status” instituído dentro do Colégio. Contrariando o pressuposto inicial, não nos foi possível estabelecer relação forte entre estes imaginários e as duas condições de acesso tomadas como categorias, na medida em que a paulatina redução do efetivo dos alunos concursados, dentro do CMRJ, ao longo dos últimos anos, aliada ao caráter disperso dos mesmos nos grupos que realizaram o teste, descaracterizou as categorias como determinantes.

Os frutos de nossa investigação se mostram saborosos ao provarem que, independente da habilitação prévia que alguns alunos possam ter – ou não –, o Colégio continuará alimentando a exclusão daqueles mais distantes do “dever-ser” manifesto pelo fantasma do “aluno do Colégio”. A questão passa a ser não mais a dicotomia entre as duas categorias (a saber, os “concurados” – incorporados ao instituído porque capazes de responder, com seu rendimento escolar superior, a demanda por um aluno determinado *a priori*; e os amparados – excluídos do instituído, porque incapazes de se incorporar ao uniforme normatizado), mas a incapacidade do instituído em abarcar a pluralidade discente, o que o leva a segregar, através do forte hiato entre as culturas, aqueles que, independentemente da condição de acesso, destoam do “dever-ser” *a priori*.

Nos protocolos da 2ª série ficou evidente o tratamento da angústia vista no ensino fundamental. Mais maduros, por isso mais habilidosos no lidar com os papéis sociais, já incorporando a duplicidade (MAFFESOLI, 2001-A) como estratégia viabilizadora do seu viver no Colégio, os alunos do ensino médio internalizaram o discurso oficial, externando adequação à casa (principalmente observado na recorrência de universo sintéticos na Cavalaria). O que era adequação pela maturidade, na Cavalaria, era pelo ideário, nas Comunicações: a arma de piores resultados cognitivos do Colégio, de menor ocorrência de “sucessos” pelos quais o imaginário patente é divulgado para além dos muros do CMRJ, teve maior frequência de estruturas heróicas, as quais contêm as imagens recorrentes do Exército.

#### **V.4.4: Os Professores**

##### **PROTOCOLO PROF N° 1 (CIVIS NOVOS)**





Era uma vez...

Um jovem aluno do Colégio Militar passeava com o seu cãozinho buscando esquecer a dura rotina vivida em sua escola. Dois de seus melhores amigos estavam em AtvEst porque haviam esquecido de cortar o cabelo. O jovem não se conformava!

- Para que tudo isso?

O pior ainda estava por vir.

A caminho da cachoeira, o jovem teria de passar pela casa do general. Mas, como sempre foi corajosos, seguiu em frente, afinal carregava sua espada mágica. O jovem não se deixou intimidar pelo tamanho e pela arrogância do gigante.

O general logo se pôs a bradar duras palavras de interdição. O jovem manteve-se calmo e sereno, como se não entendesse o motivo de tamanha fúria. O gigante, surpreso, se pôs a perguntar:

- Você não dirá nada?

O jovem, no alto de seu 1m e 50, com a vivência de seus quinze anos, respondeu:

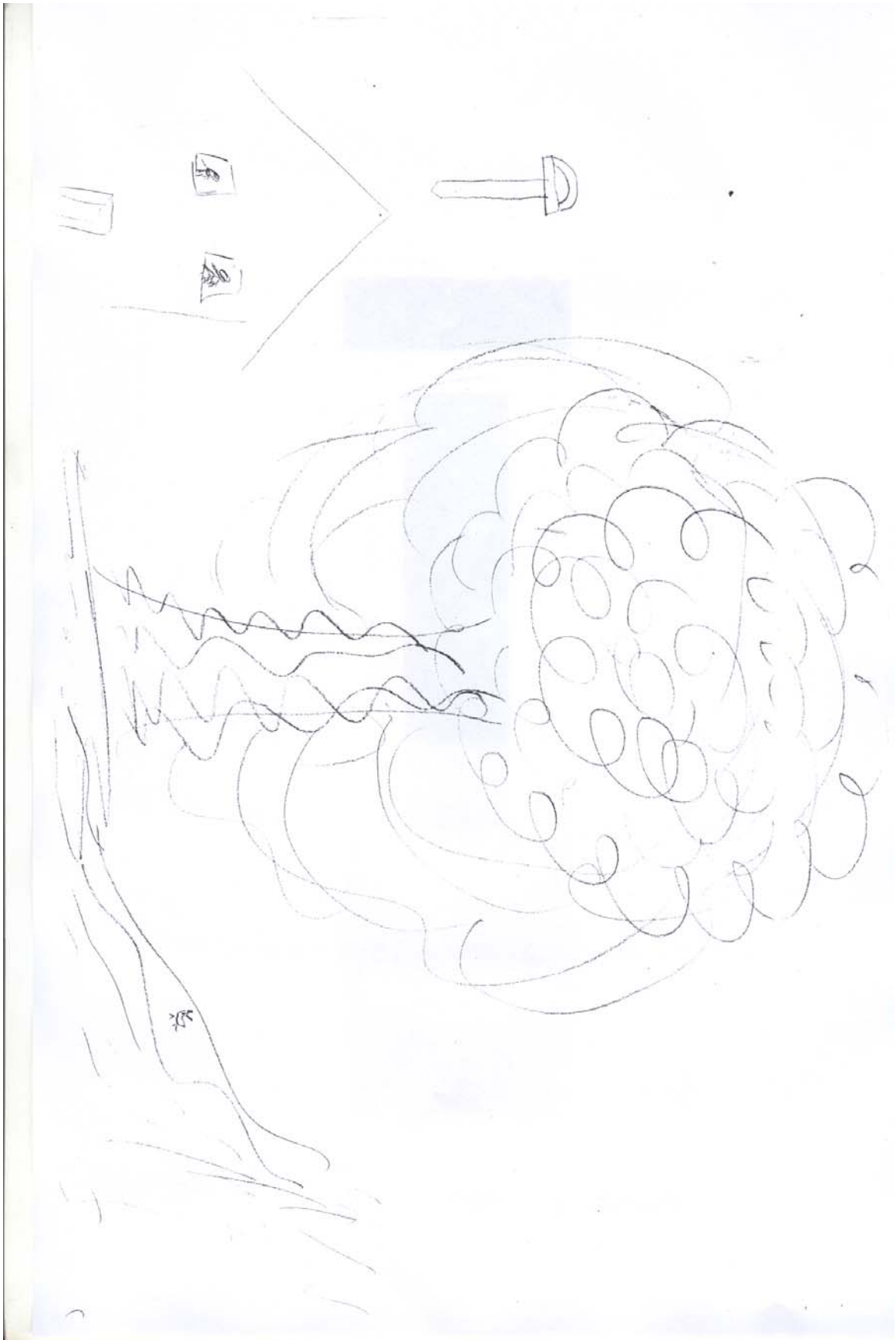
- Senhor, neste dia tão bonito, em que o sol fez vislumbrar sobre a terra todas as razões para que o ser humano, como eu, seja feliz, não perderei nenhum minuto de minha existência para lhe provar o quanto o senhor tem maltratado a si mesmo.

E o jovem voltou a caminhar rumo à cachoeira, deixando para trás um rastro de dúvidas e reflexões.

## **DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO**

Optamos por esta classificação considerando que – principalmente pela análise do desenho isolado – existe a descrição de uma ação heróica, inclusive com a espada e o monstro hipertrofiados. Porém no clímax da narrativa a solução encontrada é de não confronto, com o personagem partindo para uma nova situação, esta de harmonia e paz. Existem, portanto, duas situações dramáticas (heróica e mística) sucessivas.

## **PROTOCOLO PROF N° 2 (CIVIS MADUROS)**



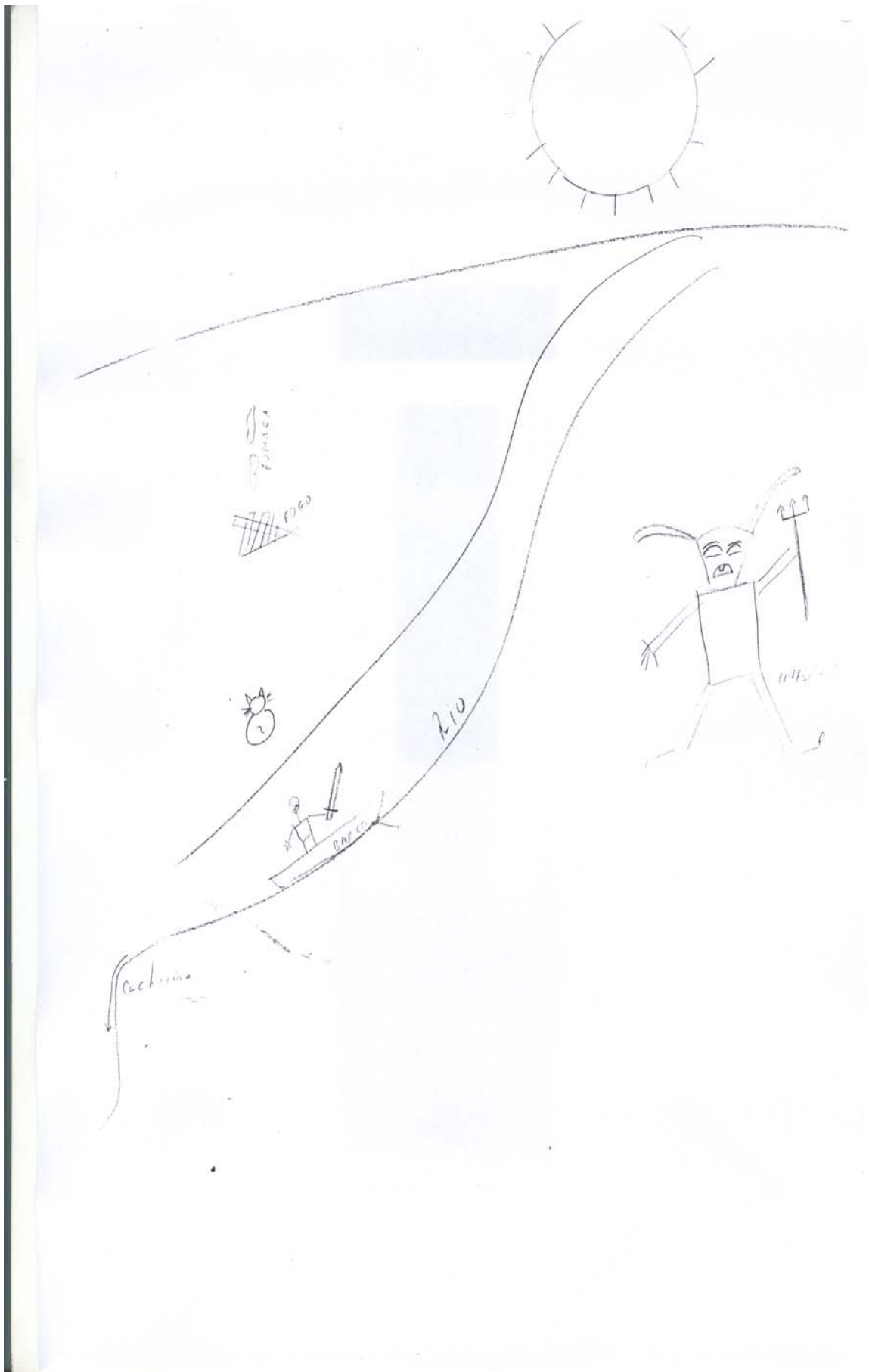
Elegemos como monstro a bomba atômica. Ela seria como uma espada sobre a espécie humana, poucos abrigados sobreviveriam a essa catástrofe, que

contaminaria os cursos d'água comprometendo todas as espécies vegetais e animais e impedindo o ciclo da vida.

### **UNIVERSO HERÓICO DE FORMA NEGATIVA**

A negatividade do desenho é o maior empecilho para a sua classificação; ficamos entre os universos heróico, místico e sintético, todos negativos. Por fim, escolhemos o primeiro. No questionário, o destaque dado ao monstro (bomba) e ao personagem (espécie humana) nos inclina para o negativo heróico, no qual a ação dramática é totalmente contrária ao herói. Pela presença de um motivo potencial de insegurança, do tipo “natural” – explosão da bomba atômica – nos inclinamos para o negativo místico. Pela concepção fatalista da evolução humana – ainda que resida alguma esperança pela salvação de “alguma espécie” – nos inclinamos para o duplo universo existencial negativo.

### **PROTOCOLO PROF N° 3 (CIVIS ANTIGOS)**



O desenho mostra um menino que inadvertidamente explorava um rio com seu barco, brincando com uma espada. Ao avistar uma cachoeira, salta do barco, salvando-se, perdendo o barco que cai na cachoeira. O fato ocorreu durante o dia, os demais elementos apenas compõe atendendo ao que foi solicitado.

### **UNIVERSO MÍSTICO IMPURO**

A classificação deste desenho foi relativamente fácil: a presença da “vida apaziguada”, da ausência de perturbação existencial, o monstro que ronda, a ameaça que vem da própria natureza, dentre outros indicadores, carregaram a classificação para o universo místico. Como alguns elementos se encontram disfuncionais, como que colocados para cumprir determinação do teste, não colaborando para a configuração mística, optamos pela classificação impura.

### **PROTOCOLO PROF Nº 4 (MILITARES NOVOS)**



Em uma ilha paradisíaca e distante de tudo (civilização) existiam animais que viviam em perfeita harmonia e equilíbrio, mesmo com a diversidade do clima daquela região.

Esta ilha era guardada dia e noite por um guardião, mistura de Deus e Demônio, com a função de manter aquela região inóspita, porém auto-suficiente, em “paz”. Até que foi “invadida” por pessoas que, cansadas da mesmice em que viviam, resolveram conquistar novos lugares e deixar em cada lugar sua marca.

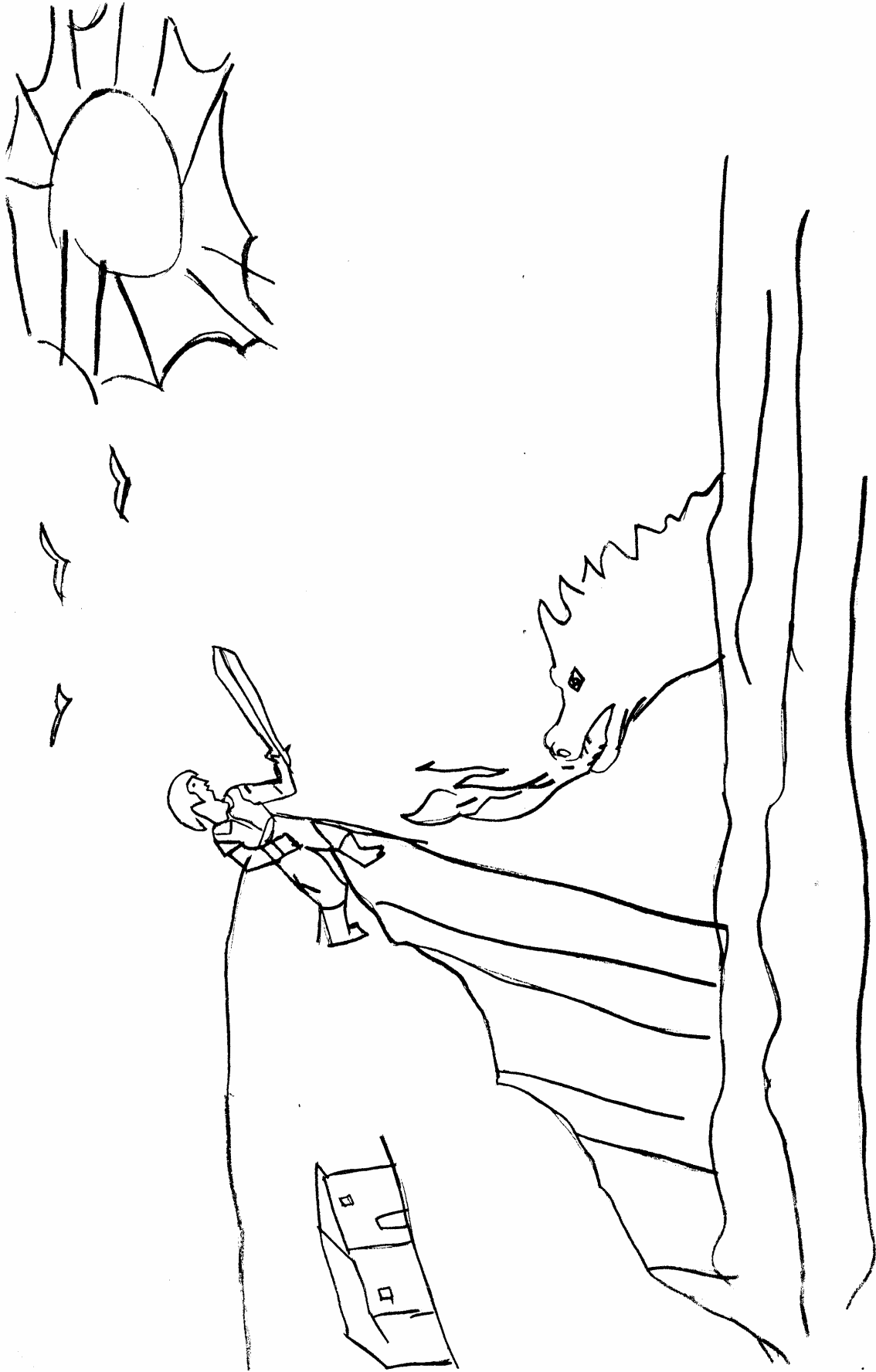
Mas desta vez e nesta ilha a história aconteceu diferente, eles encontraram não só uma situação de catástrofe como também o tal guardião que, com toda a sua fúria desumana, lutou contra os conquistadores. Até que, após dias de fúria e luta, ambos dão-se por vencidos! Mesmo após empunhar sua grande espada, a brava conquistadora, exaurida, não consegue dar fim ao guardião, e este, também cansado, desiste de investir contra a mulher.

### **UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (PROGRESSISTA)**

Em uma primeira observação, saltam-nos aos olhos as referências heróicas: personagem de espada em punho, enfrentando o monstro. Posições dicotômicas claras. Em uma segunda observação, valendo-nos do apoio da narrativa, percebemos que o personagem almeja conquistar um espaço idílico, o próprio paraíso. E pelas respostas no questionário, conseguirá seu intento. Portanto nossa opção por uma classificação na qual está contido o movimento do confronto – heróico – para a pacificação – mística.

### **PROTOCOLO PROF N° 5 (MILITARES MADUROS)**





## **UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (PROGRESSISTA)**

Este desenho guarda enorme semelhança com o anterior. Da mesma forma, o personagem empunha sua espada contra um monstro que se localiza abaixo dele; neste caso, dentro da água. O destino do personagem é enfrentar o monstro em seu elemento, ou seja, o herói terá de mergulhar (adentrar um espaço místico) para obter a paz. Novamente, um movimento que começa heróico – personagem de espada em punho contra o dragão que cospe fogo (elemento místico) – e termina místico: penetrar na desconhecida escuridão.

## **PROTOCOLO PROF Nº 6 (MILITARES ANTIGOS)**



UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (CÍCLICO)

Este protocolo também guarda semelhanças com os dois anteriores. Seu movimento, porém, se inicia na estrutura mística, na qual o personagem está situado; ameaçado, ele se paramenta para o combate, ou seja, assume a estrutura heróica que podemos ver no desenho. Opta, entretanto, por solucionar o conflito de maneira mística, com a cooptação do monstro, ou seja, sua integração. Com isso fechamos o ciclo místico – heróico – místico.

### CONSOLIDAÇÃO DOS AT-9 DOS PROFESSORES

<b>IDADE MÁXIMA: 60 IDADE MÍNIMA: 28</b>					
		<b>CIVIS</b>		<b>MILITARES</b>	
		<b>Q</b>	<b>%</b>	<b>Q</b>	<b>%</b>
<b>NOVOS</b>	MASCULINO	<b>1</b>	<b>11,11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	FEMININO	<b>2</b>	<b>22,22</b>	<b>3</b>	<b>37,5</b>
<b>MADUROS</b>	MASCULINO	<b>1</b>	<b>11,11</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
	FEMININO	<b>2</b>	<b>22,22</b>	<b>1</b>	<b>12,5</b>
<b>ANTIGOS</b>	MASCULINO	<b>3</b>	<b>33,33</b>	<b>2</b>	<b>25</b>
	FEMININO	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

## ANÁLISE ESTRUTURAL

CATEGORIAS		NOVOS		MADUROS		ANTIGOS		
MICRO UNIVERSO MÍTICO		Q	%	Q	%	Q	%	
HERÓICO	SUPER HERÓICO							
	HERÓICO INTEGRADO							
	HERÓICO IMPURO							
	HERÓICO DESCONTRAÍDO							
	HERÓICO DE FORMA NEGATIVA			1	50			
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>0</b>		<b>1</b>	<b>50</b>		<b>0</b>
MÍSTICO	SUPER MÍSTICO							
	MÍSTICO INTEGRADO							
	MÍSTICO IMPURO					1	50	
	MÍSTICO DESCONTRAÍDO							
	MÍSTICO DE FORMA NEGATIVA							
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>0</b>		<b>0</b>	<b>0</b>		<b>1</b>
SINTÉTICO	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DIACRÔNICO	1	50					
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO REDOBRADO							
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL SINCRÔNICO DESDOBRADO							
	DUPLO UNIVERSO EXISTENCIAL DE FORMA NEGATIVA							
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (CÍCLICO)					1	50	
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DIACRÔNICO (PROGRESSISTA)	1	50	1	50			
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (DUALISTA)							
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO SINCRÔNICO (MEDIAÇÃO)							
	UNIVERSO SINTÉTICO SIMBÓLICO DE FORMA NEGATIVA							
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>100</b>		<b>1</b>	<b>50</b>		<b>1</b>	<b>50</b>
DEFEITO	DESESTRUTURADO							
	NÃO-ESTRUTURADO SIMPLES							
	PSEUDO-ESTRUTURADO							
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>0</b>	
UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA POSITIVA			100		50		100	
UNIVERSOS ESTRUTURADOS DE FORMA NEGATIVA			0		50		0	

### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO AT-9 DOS PROFESSORES

A opção feita por três categorias que privilegiassem o tempo passado pelos professores dentro do CMRJ, conjugada com a observação da proporcionalidade entre docentes civis e militares, possibilitou-nos vários olhares sobre o imaginário desses profissionais.

Foi-nos possível considerá-los, pelo menos, em três situações: como docentes civis, como docentes militares, ou como docentes, indistintamente; sempre dentro das categorias de novos, maduros e antigos.

Sobre a primeira situação, o conjunto dos professores civis, apresentamos as seguintes observações:

*Professores novos* - O desenho e a narrativa apresentam, explicitamente, o “estranhamento” entre a cultura latente daqueles que adentram agora o espaço do instituído, e a cultura patente deste espaço, caracterizada pela farda e as estrelas do lado do general (monstro). Desenho e narrativa se colocam em estruturas distintas posto que, no primeiro, o enfrentamento é heróico – espada empunhada pelo personagem contra o monstro –, enquanto, na segunda, a ação dramática é evitada, como fica claro no diálogo.

Como é esperada em um público de maior idade, a interpretação final se dá a favor de uma estrutura sintética, porém há que se destacar a ênfase no personagem e no monstro, evidenciados no questionário, e o desejo de eliminar o monstro. A perspectiva do final feliz (jovem aliviado e feliz, no questionário) completa uma leitura na qual este segmento se coloca ativamente contra a opressão, identificada na cultura patente.

*Professores Maduros* – A imagem central do desenho é a da bomba atômica explodindo. Ainda que vários componentes carreguem nossa compreensão para a categoria heróica, parece-nos claro que esta estrutura se realiza em forma negativa.

Algumas respostas no questionário contêm esperança, mas a própria colocação dos autores fora da cena, “tentando se colocar fora da catástrofe”, aponta para um imaginário no qual, ainda que se enfrente de modo dicotômico o monstro, a opressão da cultura patente não possibilita espaço para a superação do conflito.

Está coerente com essa leitura a suposição de que a passagem de tempo coopta o profissional, de uma postura crítica inicial – aguerrida e até romântica – para outra postura, esta de aceitação da cultura patente, não pela compreensão desta, o que não evidenciaria uma estrutura romântica em colapso, mas pela desistência exausta do confronto.

*Professores antigos* – Neste imaginário a estrutura heróica foi abandonada. A espada é instrumento de brincadeira do menino, a ameaça é a da queda, evitada sem maiores percalços. No desenho, o personagem se afasta do sol e da nascente do rio (sendo o sol o elemento “fogo” e o rio o elemento “água”, destacados como mais importantes) e a queda nos remete a um espaço não contido no desenho, um “desconhecido” que podemos interpretar como a irracionalidade que deve ser evitada (afastamento do sol em direção à queda).

Buscando articular este protocolo aos anteriores, na mesma categoria de “civis”, observamos a fuga ao enfrentamento, ainda que o personagem, para escapar

a “queda”, tenha de desligar-se da segurança do barco que navegava balizado pelas margens do rio e expor-se aos perigos da terra (monstro como “capeta”, com o papel de “maldade” e simbolizando o inimigo).

Sobre a segunda situação, o conjunto dos professores militares, apresentamos as seguintes observações:

*Professores novos* – o personagem do desenho almeja conquistar um espaço idílico, que lhe é, inicialmente, hostil – por conta do monstro que guarda (e ao mesmo tempo oprime) a ilha paradisíaca. A postura deste personagem é heróica – espada em punho – e a perspectiva expressa no questionário é a da vitória final. Alguns paralelos são possíveis, como considerar que o paraíso cheio de desastres naturais é o próprio CMRJ, do qual seria bom tirar o monstro (“já bastavam os desastres naturais para causar tanto estrago”). O professor novo que adentra a cultura patente – no caso dos novos militares, não só a do CMRJ mas da própria instituição que abraçam com maior intimidade – percebe as diferenças e as dificuldades, percebe o monstro que guarda o paraíso a ser dominado, mas tem fé que, de espada em punho, isso será possível.

*Professores maduros* – A solução deste desenho guarda semelhanças como o desenho anterior. Também o personagem empunha a espada para enfrentar o monstro, e sua ação o levará ao desconhecido (movimento da estrutura heróica para a mística). Ao invés do aconchego do paraíso que crê poder dominar, os mistérios do mar.

A mesma posição dos elementos que dominam a ação dramática (personagem e monstro) entre os dois desenhos (herói que deverá descer para atacar o monstro, ou descer para sair de uma estrutura – heróica – para outra – mística) nos sugere o desejo em acessar o desconhecido, a dimensão da irracionalidade como indispensável à consecução do destino. Para esta interpretação colabora, de maneira mais elaborada, a narrativa do presente desenho.

*Professores antigos* – Há uma diferença significativa entre o imaginário entrevisto neste desenho e os anteriores. Neste, o personagem (senhor feudal) já habita o paraíso idílico, já se encontra no pleno domínio das riquezas, prazeres e desfrutes que o ambiente pode lhe proporcionar. O monstro bate-lhe à porta, ameaça adentrar ao espaço dominado, pacificado, adequado a quem aprendeu a conviver com seus segredos. Este monstro deve ser detido, mas, ainda que, em um primeiro momento, a ação se encaminhe para a solução heróica (“este se paramenta

com sua armadura e espada ...”), o desenlace parece conter muito mais a cooptação do monstro, trazido para servir ao senhor, do que a sua destruição.

Parece-nos, portanto, que o conjunto dos protocolos dos professores militares contém duas características de destaque: uma maior aceitação da cultura patente, o que denota uma maior afinidade prévia, da parte destes docentes, entre suas culturas latentes e a cultura patente da instituição – o que se explica pela escolha profissional da carreira militar, além da carreira do magistério que já possuíam; e um movimento que vai do “estranhamento” inicial para a inclusão, diferente do conjunto de protocolos dos civis, no qual o movimento vai do “estranhamento” para a cooptação.

Reiteramos que foge ao escopo deste trabalho um mapeamento mais profundo e completo dos imaginários docentes. Buscamos investigar os professores no intuito de, com eles, compor uma paisagem mental mais ampla e rica. Reiteramos, também, a consciência nas limitações impostas pelo tamanho da amostra investigada – número de protocolos –, o que nos fornece mais indícios a serem pesquisados do que conclusões objetivas. Do corpo docente visto como um todo nos fica a evidência de que seu imaginário se mostra multifacetado, ebulindo recursivamente na tensão relacionada com a cultura patente da instituição Exército Brasileiro, em sua expressão no Colégio Militar do Rio de Janeiro.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES

Sobre o título: porque do “silêncio”? Talvez porque algumas pessoas, íntimas de outros sistemas de ensino, percebam um silêncio maior no CMRJ do que o costumeiro nas demais escolas. Seria este silêncio a disciplina que tenta calar a diversidade? Ou simplesmente a ação do espaço que aparta, divide, separa? Talvez o silêncio se refira ao véu que, cobrindo o CMRJ, obnubila o acesso à realidade cotidiana, dando passagem à imagem de excelência que sustenta todo o conjunto. Talvez o silêncio sinalize os obstáculos à comunicação, a intransitividade do diálogo, a mão única do poder; neste caso, o silêncio como estratégia organizacional, como “modus operandi” da escola para a manutenção do “status quo”. Ainda, segundo a categoria da *astúcia e do silêncio como meios de existência* (MAFFESOLI, 2001), talvez o silêncio como a eloquência da sombra, da resistência do instituinte, silêncio que, na negação da palavra, urde sua própria alternativa.

E porquê das palmeiras? Há muito mais por detrás dessa escolha – as palmeiras – que a opção por uma metáfora elegante; como nos diz Mário de Andrade, “Escrevo sem pensar, tudo que o meu inconsciente grita. Penso depois: não só para corrigir, mas para justificar o que escrevi”. As palmeiras se impõem primeiramente pela via do imaginário, esperando a racionalização que, sempre incompleta, permitimos neste ponto da trajetória.

Ao visitante do Colégio, encolumnadas, elas dão organização axiomática<sup>69</sup> ao espaço, impondo seu caráter ascensional à topologia do Colégio. Há que se distinguir o imaginário das palmeiras, do imaginário das árvores, em geral. Segundo DUBORGEL (p. 123, 1992),

*“A árvore, em si, traduz praticamente a totalidade do enquadramento cósmico: vertical e ramificada, terrestre e celeste, enraizamento e elevação, nascimento e floração, mutável e permanente, ela é o símbolo uno do homem e do cosmos. Ela recorta, no espaço, o conjunto do ser e do mundo”.*

Ao caráter de testemunha perene do tempo, de elo pelo qual se dão as diversas integrações do cosmo, DURAND (2002) acrescenta, em sua classificação isotópica de imagens, a árvore como um arquétipo substantivo dentro da estrutura sintética – portanto, das transições – do regime noturno. Porém esta classificação

---

<sup>69</sup> Segundo Bachelard (apud DURAND, p. 125, 2002), “o esquema da elevação e os símbolos verticalizantes são por excelência ‘metáforas axiomáticas’, são as que, mais que quaisquer outras, obrigam psiquismo inteiro”. Durand (2002) acrescenta: “A valorização, qualquer que seja, não é verticalização?”

não satisfaz o evidente caráter ascensional que, no nosso caso, as palmeiras emprestam ao imaginário da cultura instituída.

Em CHEVALIER e GHEERBRANT (p. 680, 1993) encontramos:

*“a palma, o ramo, o galho verde, são universalmente considerados como símbolos de vitória, de ascensão, de regenerescência e de imortalidade. É o caso do ramo de ouro de Enéias e dos mistérios de Elêusis; do salgueiro chinês, do sakaki japonês, da acácia maçônica, do visgo druídico; dos ramos de sagüeiro, especialmente, dos quais o pastor Hermas, do bruxo plantado sobre o túmulos na festa dos Ramos. As palmas dos Ramos, que equivalem ao bruxo europeu, prefiguram a Ressurreição de Cristo, após o drama do calvário, a palma dos mártires tem a mesma significação. O pé do bruxo significa certeza da imortalidade da alma e da ressurreição dos mortos. Jung faz dele um símbolo da alma.”*

Desta maneira, a dupla coluna de palmeiras perfiladas que conduzem nossos olhos da entrada do Colégio ao plano mais alto onde fica o Palacete da Babilônia, estabelecem dupla representação imaginária: ao mesmo tempo, eternizam o colégio naturalizando o tempo que passa – o CMRJ sempre esteve lá, e sempre estará – e tornam emblemática a postura heróica, a espada que se ergue na busca da vitória, ao contrário, por exemplo, do conjunto de árvores presentes no Pátio Miranda Reis, as quais, com suas raízes retorcidas à mostra, seus troncos largos em relação à própria altura, suas copas amplas, personificam a estrutura antifrásica identificada por DURAND (2002).

Quando iniciamos o presente trabalho, ainda no tempo de definirmos um projeto, existia a angústia central frente ao silêncio que oprime, que se opõe ao impulso racional da busca pela explicação. Neste sentido, a própria definição do projeto, com sua respectiva escolha epistemológica e do instrumental a ser utilizado já configurou, previamente, um esclarecimento, ainda que não pela racionalidade da ciência moderna.

O reconhecimento de instâncias outras que não as do “dever-ser” apriorístico, as quais permitem a compreensão complexa do “querer-viver” presenteísta como abordagem formista, estética, estilística, nocional, libertária e analógica (MAFFESOLI, 1988) de aproximar-se da organização escolar em questão – mas não só dela –, não satisfaz o olhar curioso do pesquisador. Este busca a compreensão, no sentido que ARENDT (2001) define, para além da conformação racional, abarcando o abraço eufemístico que demanda tempo e aceitação. Com esta motivação, adentramos em nossa investigação.

A premissa pela qual ancoramos nosso questionamento, que é a da relação entre alunos ditos “concurados” e “amparados” – distintos por mérito intelectual – coincidir com a relação de seus imaginários, ou seja, de que o instituído reforça e estimula uma distinção de paisagens mentais pautada pela diferença entre rendimentos cognitivos, não se confirmou satisfatoriamente a partir da investigação sobre os testes arquetípicos aplicados nos alunos. Entretanto, nos ricos apontamentos disponibilizados pelo AT-9, foi possível a aproximação de outras condicionantes.

O “dever-ser” que o instituído apresenta – materializado no extenso conjunto de costumes, práticas comportamentais e rituais que pontuam a vida dentro do Colégio, mais que na carga normativa a qual todos, dentro da instituição, têm de se submeter –, de contornos monolíticos inegociáveis, estende um panóptico sobre o ambiente escolar que filtra a realidade, como único olhar possível, para a estrutura heróica do regime diurno (DURAND, 2002), de tal maneira que todas as coisas são entendidas, prioritária e preliminarmente, sob posições diacrônicas e dicotômicas.

Submetidos às condições conflitoriais de entendimento da realidade, o corpo discente tende à polarização entre os que respaldam o instituído – no momento, os alunos que vão para a Cavalaria – e os que não o fazem, tendo como parâmetro os resultados cognitivos. O parâmetro cognitivo não impõe a divisão/separação, porém a divisão/separação impõe a necessidade de um parâmetro, o qual, no momento, é o cognitivo.

Em sendo verdadeira esta afirmação, podemos inferir que o instituído buscará, sempre, estabelecer a diferenciação como veículo de significação do mundo, mesmo que se extinta a condição de acesso por concurso a qual, atualmente, supre o patamar superior dos alunos concurados.

Pelo que foi possível observar nos AT-9 dos alunos, estes não pactuam com o imaginário da cultura patente. Coerentes com o mito de seu tempo, adotam a sensualidade presenteísta e dionisíaca da pós-modernidade; evitam o engajamento nas grandes narrativas descompromissadas com o festejo do presente, do estar-junto; dispensam o adiamento do prazer em prol de “um futuro melhor”. Estes alunos querem a labilidade do social que aceita o tribalismo afetivo, o foco no micro-social, o estetismo da corporalidade.

Instados à convivência dentro do Colégio e sujeitos às suas regras, os alunos vão, do ensino fundamental ao médio, por um percurso de rejeição da cultura

patente, a qual pressiona pela aculturação, até uma aceitação nos termos propostos por MAFFESOLI (2001-A), na qual estes alunos se preservam estabelecendo a duplicidade como mecanismo de defesa. Esta mudança de postura fica muito clara a partir da comparação dos AT-9 da 8ª série com os da 2ª série.

Na apresentação das duas subunidades – Esquadrão de Cavalaria e Companhia de Comunicações – que receberam “distinções” não explicitadas nas normas do Colégio – vemos claramente uma polarização instituída a qual não se estabelece após a norma, mas que determina a norma. O “Bem” necessita do “Mal” para existir. O “Mal” deve ser evitado. O “Bem” deve ser buscado. O “Bem” se aproxima do conjunto simbólico caro ao Colégio. O “Mal” se aproxima do conjunto oposto de símbolos.

Curiosamente, no patamar da sombra – que é o do instituinte – o apelo da estrutura heróica se faz mais presente nos alunos de Comunicações. O imaginário destes alunos não consegue influenciar as ações efetivamente na direção da valorização. Os alunos respaldados pelo instituído, que são os de Cavalaria, dominam melhor o ferramental do reconhecimento simbólico, mas professam com menor intensidade, em seus íntimos, os regime e estrutura nos quais o Exército é fundado.

E como ficam os professores neste cenário? Com base nos AT-9 examinados, pudemos identificar indícios de organização dos imaginários afeitos com a condição de civil ou de militar do docente, e de seu tempo de magistério no Colégio. De modo semelhante aos alunos, a oposição inicial entre as posições dos professores e a do instituído se move do conflitual para a eufemização, ainda que em bases distintas, quando consideramos as condições de civis ou de militares destes profissionais. Quando civis, eles parecem se conformar à cooptação da cultura patente, racionalizando pela inutilidade da resistência. Assim parece apontar a diferença entre os protocolos dos professores novos, antigos e maduros. Quando militares, a mesma pressão pela conformação se faz presente, porém o trato dado a esta força parece conduzir a um tipo de equilíbrio. Em ambos os casos, por vias distintas, a necessidade de viver institui um relacionamento que viabiliza a socialidade.

Escolhemos as palmeiras imperiais que ladeiam a alameda principal do colégio como representação imagética da perenidade do instituído, da força da tradição que acoberta, muitas vezes após submeter. As palmeiras permanecem em guarda alta, centenárias, sentinelas da permanência heróica que motiva o Exército.

A impressão do tempo que passa – ou não passa – erige-se em monumento pela presença dessas árvores. E é deste tempo que se vale a organização burocrática para conseguir respaldo. Tudo ganha ares de tradição, quando do interesse da organização. As veleidades mais mesquinhas, os interesses mais pessoais podem ser incorporados à massa sólida das práticas, validadas pelo tempo, “pegando carona”, por assim dizer, no campo algo difuso da racionalidade burocrática.

Difuso porque, frente à dinâmica da educação que nunca se desliga da sociedade com a qual se relaciona, a enorme máquina burocrática, mecanismo de incontáveis peças, passa a acumular apêndices legais que se contradizem ou redundam entre si, que envelhecem sem caducar ou apodrecem, pelo anacronismo, sem serem descartados. O desejo extremo de tudo regular – supra-sumo da racionalidade burocrática – facilmente descamba (principalmente no espaço público) para o emaranhado de leis que, longe de (apenas) emperrarem a máquina estatal, servem como subterfúgio para interesses subjetivos. E, neste ponto, mais uma vez flagramos na emergência da cotidianidade a categoria compreensiva da *astúcia* (MAFFESOLI, 1988), nas ações que buscam os meandros da selva legal para avançar em seus interesses.

A todos, entretanto, o tempo faz sentir sua força. O tempo do instituído, tempo de décadas que validam verdades como dogmas, contrapõe-se ao tempo do instituinte, tempo volátil daqueles que transitam pelas alamedas do Colégio, sejam eles alunos ou profissionais. Outra armadilha, então, parece armar-se contra estes atores. O tempo de suas vidas parece pouco – podemos dizer, parece efêmero – frente ao Leviatã sem devir, frente à cultura patente que se quer a-histórica. Para os que labutam neste contexto, a *aceitação da vida* se instala imperiosa, redirecionando as pulsões para o espaço-tempo do possível e do alcançável. O desejo de mudança que se entrevê, romântico, nos desenhos dos mais novos cede lugar à simbolização do convívio, da aceitação, a qual, ainda que sutilmente temperada por alguma tristeza, revitaliza o plasma existencial (PAULA CARVALHO, 1990).

O conjunto de observações acima é tributário, diretamente, de uma concepção complexa da realidade, no dizer de MORIN (2002, 2003). Tal concepção faz eco a *ratio hermética* de DURAND (2002). Tal fundação paradigmática se coloca como o maior obstáculo ao oferecimento destes resultados ao Sistema Colégio Militar do Brasil, na medida em que impõe ao SCMB olhar-se na interioridade de seus pressupostos e não, apenas, na objetividade de suas problematizações. Tal passo

atrás, vemos como imprescindível para alcançar as demandas da Pós-Modernidade. A radical busca das próprias raízes, para entendê-las em outras bases, é um imperativo que se põe contra a pressa, a aceleração e o utilitarismo pragmático dos dias de hoje. Nos momentos de maior afobação, há que se parar totalmente.

Sobre a harmonia do Colégio Militar do Rio de Janeiro, aqui entendida como dinâmica neguentrópica de recriação constante a partir da destruição, lembramos das palavras de SUANO (1993, p. 732):

*“É vital encararmos o fato de que devemos viver à luz – e à sombra – da consciência de que, por um lado, a permanência é ilusão, mas que por outro, no que diz respeito à psique, há uma continuidade de desenvolvimento da existência. Não viveremos plenamente a não ser que possamos viver como se cada momento a ser vivido fosse o último, e ao mesmo tempo como se o período da nossa existência fosse infinito; como se o tempo à nossa disposição fosse limitado e ilimitado, insubstituível e descartável.”*

O desafio que se apresenta é o da articulação de grandezas: a perenidade que se institui ao sol, de dimensões históricas e plena de racionalidade, com a fugacidade atemporal do cotidiano que se cria e recria a cada alvorada. Ao perene, ensinarmos a vitalidade do que pode desaparecer; ao fugaz, a dignidade do infinito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J.A. Guilhon. *Instituições e Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- ALVES, Rubem. *Estórias de Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- AKTOUF, Omar. Administração e Teorias das Organizações Contemporâneas: Rumo a um Humanismo Radical Crítico? *Organizações & Sociedade*, n° 21. Salvador: EAUFBA, 2001.
- ARENDT, Hannah. *Em Defesa da Política*. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- BALANDIER, George. *A Desordem – Elogio do Movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Mal-Estar da Pós-modernidade*. São Paulo: Jorge Zahar, 2000.
- BITTENCOURT, Cristiane. *Jogos Eletrônicos: Deuses e Demônios na Formação do Homem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.
- BLOOM, Benjamim; ENGELHART, Max D; FURST, Edward J; HILL, Walker H e KRATHWOHL, David R. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BOVONE, Laura. Teorias da Cotidianidade: Busca de Sentido ou Negação de Sentido? *Revista da Faculdade de Educação Vol. 18-2*. São Paulo: 1992.
- CASSIRER, Ernst. *O Mito do Estado*. São Paulo: Códex, 2003.
- CASTRO, Celso. *O Espírito Militar*. São Paulo: Jorge Zahar, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Os Militares e a República*. São Paulo: Jorge Zahar, 1995.
- CHAVES, Iduína Mont'Alverne. *Vestida de Azul e Branco como Manda a Tradição: Cultura e Ritualização na Escola*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELLAGNELO, Eloise Livramento e MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Novas Formas Organizacionais: Onde se Encontram as Evidências Empíricas de Ruptura com o Modelo Burocrático de Organizações? *Encontros de Estudos Organizacionais – 2*. Recife: PROPAD/UFPE, 2002.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Editora Piaget, 1992.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- \_\_\_\_\_. *O Imaginário: Ensaio Acerca das Ciências e da Filosofia da Imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
- ELIADE, Mircea. *Mito do Eterno Retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ERNY, Pierre. *Etnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. *Regulamento dos Colégios Militares (R-69)*
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos para a Modernização do Ensino*. Disponível em: <<http://www.dep.ensino.eb.br/fundamentos.htm>> Acesso em: 21 julho 2005.
- FEYERABEND, Karl. *Contra o Método*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FREIRE, Fábio Facchinetti. *Currículo Oculto no Sistema Colégio Militar do Brasil*. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br>> Acessado em: 18 julho 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sobre os Ensinos Preparatório, Assistencial e Assistencialista*. Revista do Exército Brasileiro, vol.143. Rio de Janeiro: Bibiliex, 2005.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas, vol. XII*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas – O Antropólogo como Autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- GIL, Ernesto de Lima. *Adequação do Ensino Médio do Sistema Colégio Militar do Brasil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dissertação (Mestrado em Ciências Militares). Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior, 2003.
- HEISENBERG, Werner. *Física & Filosofia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- LOUREIRO, Altair Macedo Lahud (Org). *O Velho e o Aprendiz. O Imaginário em Experiências com o AT-9*. São Paulo: Zouk, 2004.
- McLAREN, Peter. *Rituais na Escola: em Direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAGALHÃES, J. B. *A Evolução Militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *Lógica da Dominação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



- \_\_\_\_\_. *A Dinâmica da Violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Conquista do Presente*. Natal: Argos, 2001-A.
- \_\_\_\_\_. *A Violência Totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001-B.
- MORIN, Edgar. *O Método I A Natureza da Natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2003.
- MOTTA, Jehovah. *Formação do Oficial do Exército*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1998.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- PAGÈS, Max; et al. *O Poder das Organizações*. São Paulo: Atlas, 1990.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de. Estrutura, Organização e Educação: o Imaginário Sócio-Organizacional e as Práticas Educativas. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). *Escola Brasileira: Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia das Organizações e Educação: um Ensaio Holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A Culturanálise de Grupos: Posições Teóricas e Heurísticas em Educação. Ensaio de Titulação*. São Paulo: Feusp, 1991.
- PORTO, Maria do Rosário Silveira. *Escola Rural: Cultura e Imaginário*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 1994.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Nova Ciência das Organizações*. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SOUZA, Hélio José Rêllo de. *Colégio Militar do Rio de Janeiro: uma Escola por trás da Burocracia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

- SUANO, Helenir. *Cultura e Imaginário Sócio-organizacionais: o Universo das Mediações Simbólicas*. Tese (Livre-Docência em Educação). São Paulo: USP, 1993.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Alternativas Organizacionais: um Estudo do Redimensionamento das Questões Educacionais e Administrativas. In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Escola Brasileira – Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Imaginário, Cultura e Educação: um Estudo Sócio-Antropológico de Alunos de Escolas de 1º Grau*. Tese (Livre-Docência em Educação). São Paulo: USP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Discurso Pedagógico, Mito e Ideologia: o Imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- THOMAZ, Sueli Barbosa. Dimensões Esquecidas na Organização do Trabalho da Escola. *Contexto Educação – Revista de Educação em América Latina y el Caribe*. Ijuí: Unijuí, n° 48, 1997.
- \_\_\_\_\_. A Pesquisa Etnográfica na Escola. *Revista SEFLU*. Nilópolis: Sociedade Educacional Fluminense, n° 2, 2001.
- VASCONCELOS, Flávio C. Racionalidade, Autoridade e Burocracia: as Bases da Definição de um Tipo Organizacional Pós-Burocrático. *Encontros de Estudos Organizacionais – 2*. Recife: PROPAD/UFPE, 2002.
- WILBER, Ken (org.). *O Paradigma Holográfico e outros Paradoxos*. São Paulo: Cultrix, 1997.