



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

**O PROTAGONISMO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO
COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR:
COMPREENDENDO “ATOS DE CURRÍCULO” EM EXPERIÊNCIAS
SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO**

Salvador
2012

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

**O PROTAGONISMO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO
COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR:
COMPREENDENDO “ATOS DE CURRÍCULO” EM EXPERIÊNCIAS
SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ferreira, Sônia Maria Moraes.

O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador:
Compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação
/ Sônia Maria Moraes Ferreira. – 2012.

246 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2012.

1. Currículos. 2. Educação militar. 3. Estudantes – Atividades. 4. Jovens -
Educação. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 22. ed.

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

TERMO DE APROVAÇÃO

**O PROTAGONISMO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO
COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR:
COMPREENDENDO “ATOS DE CURRÍCULO” EM EXPERIÊNCIAS
SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO**

Aprovada em 03 de fevereiro de 2012

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora:

Vera Lúcia Bueno Fartes - Orientadora _____

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Doutora em Educação - Faculdade de Educação da UFBA

Pós-Doutorado - Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Roberto Sidnei Macedo _____

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII

Pós-Doutorado - Universidade de Fribourg - Suíça

Álamo Pimentel _____

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Doutor em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Katia Siqueira de Freitas _____

Professora da Universidade Católica de Salvador

Doutora em Educação – Pennsylvania State University, PENNSYLVANIA, University Park, Estados Unidos.

Pós-Doutorado - Pennsylvania State University, PENNSYLVANIA, University Park, Estados Unidos.

Noemi Salgado Soares _____

Professora da Fundação Visconde de Cairu, Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu.

Doutora em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Salvador, 03 de fevereiro de 2012

Aos meus três amores: minha avó Acidália, meu “Paidiguinho”
Rodrigo e tio Mário (*In Memoriam*), pelo bem que me queriam...

Aos
Jovens estudantes do Colégio Militar de Salvador, razão de ser deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Criador de todas as coisas. Sem a presença d'Ele em minha vida, jamais teria chegado até aqui. A Ele, dedico a vitória sobre os momentos de nervosismo, vacilação frutos da fragilidade humana.

Agradeço especialmente a Charles, meu querido companheiro. É um privilégio poder contar com o seu carinho, apoio, compreensão e paciência em todos os momentos de elaboração deste trabalho. Profunda gratidão e desculpas pelos momentos de ansiedade e frustração. Aos filhos queridos: Maria de Fátima, Lêda Lúcia, Paulo e Rodrigo, pelos instantes que os privei de minha atenção e cuidados. Aos netinhos Lucas, Lara e Inácio que, com seus sorrisos, sempre me inspiraram e deram forças para continuar esta pesquisa. À tia Teca, pelas palavras carinhosas de incentivo, modelo de vida e espiritualidade. À cunhada Lúcia que por sua fé inabalável não poupou orações sempre acreditando no meu sucesso.

Saindo dos laços familiares, agradeço à equipe de professores, mestrandos, doutorandos e funcionários do Programa de Pós-Graduação da FACED - UFBA. Em especial ao Prof.º Doutor Roberto Sidnei Macedo, também ao Prof.º Doutor Álamo Pimentel, pelas contribuições deles recebidas. A Prof^a Doutora Katia Siqueira de Freitas, orientadora do mestrado pelo incentivo à formação de pesquisadora. A Prof^a Doutora Noemi Salgado Soares, centelha de luz como pessoa humana.

À Prof.^a Doutora Vera Lúcia Bueno Fartes na orientação do trabalho, acreditando que essa orientanda poderia dar conta da complexa educação de uma doutrina militar.

Sou grata a outras pessoas que me ajudaram a escrever a tese. A Prof.^a Doutora Manon Toscano Lopes Silva, uma mulher guerreira que me ajudou a acreditar, a perseverar no que há de mais saudável no ser humano – transformar sonho em realidade – lutando por valores que acreditamos. O apoio, incentivo e aprendizado compartilhado.

As amigas: Zuleide Cardoso Cavalcanti, Ana Claudia Jorge do Carmo Santos e Ligia Barreto Jacob pelo ombro amigo presente na caminhada acadêmica.

Gostaria de agradecer aos gestores, educadores e educandos da equipe de trabalho da comunidade CMS pela participação direta com suas vozes que deram sentido e significado ao meu trabalho. Generosas informações, momentos enriquecedores para formação de pesquisadora e contribuição de vínculos entre universo acadêmico e prática escolar.

MOSAICOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Cada um de nós tem uma história de vida que pode ou não, ter sentido para aquele que a vivencia. Só depende do significado valorativo que damos e desafios que enfrentamos cotidianamente. Trago para o leitor minha história de formação. Ela está enredada com outras histórias na convivência social de múltiplos espaços, em tempo histórico e percepção de “estar-no-mundo”. Posição existencial de criatividade para mudar a mim mesma. Narrar é uma tarefa difícil quando se tem de rever a trajetória acadêmica. Um exercício de autonomia e liberdade dos limites que a vida nos oferece. Não é viver silenciada, mas garantir o respeito ético das dificuldades no tecido da educação. Destarte, esses são os mosaicos biográficos no tempo de vida pessoal e formação profissional. Os dados ilustram, resumidamente, os principais marcos históricos perpassados. Gostaria de ressaltar que a formação plural é consonante a dinâmica contemporânea.

Inicialmente, ressalto as marcas da criança amadurecida em contingências familiares de perdas e ganhos afetivos. Fui educada por tios, no padrão europeu (português, com religiosidade católica, apostólica e romana), e por uma avó exigente na formação - personagem inesquecível, e que, amorosamente, ensinou-me a não ter complexo que carregava, de ser filha de pais separados. Ao sair de casa deixou-me muitas saudades por ter me sustentado no afeto.

Nesse contexto, a escolarização foi confessional. Em um colégio de freiras, época em que se considerava a família mononuclear (pai, mãe e filho). Ingressei, após exame de admissão, na Escola Nossa Senhora da Conceição, em Brotas, um dos bairros de classe média da região metropolitana do Salvador, onde passei a infância e adolescência. A formação religiosa contribuiu para reflexões profundas e transcendentais. A educação cívica despertou-me manifestações de amor à pátria, do humanismo ético e dos valores morais, tempo em que se hasteava a bandeira nacional e cantava-se o hino pelo orgulho de ser brasileira.

Não falarei sobre os anos de infância, mesmo que muito tenha a contar das brincadeiras. Na realidade, acredito que tenha se perdido a arte de jogar dominó, de fazer cozinhado para bonecas, de brincar de “boca de forno” ou “amarelinha”. A vida era de trabalho renhido, mas a minha família ainda podia sair à noite, usando jóias adquiridas a prestações fixas e a perder de vista em notas promissórias. São vivências constitutivas e formadoras do ser que sou e do saber que sei um “ser-sendo”, um sujeito singular, particular, social e coletivo.

Com essas recordações, tomo consciência da incompletude, da necessidade que tive, ainda brincando de boneca, após o ginásio, fazer o curso de Economia Doméstica, titulação almejada, o destino era casar, ser mãe e cuidar do marido. Lembro-me também, o quanto fui visionária na época. Enquanto as amigas falavam do ócio, eu pensava em retornar a estudar para acompanhar o desenvolvimento dos filhos, que, hoje, são profissionais de economia, medicina, engenharia e direito, competentes, éticos, solidários e justos. Assim, após 17 anos de casada, retornei, em 1980, à universidade. Optei por educação, através da Licenciatura em Pedagogia. O curso possibilitou conciliar afazeres domésticos e exigências acadêmicas.

A trajetória profissional iniciou-se em 1982, na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Como estudante trabalhei no Diretório Acadêmico, defendendo um curso de qualidade e os interesses da classe estudantil. Também, assumi a monitoria da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, cujo professor contribuiu para a aprendizagem de práticas sociais de trabalho de campo. Nesse contexto, a auto-estima potencializou a construção da cidadania na formação e informação da profissão, com competências e habilidades para continuar aprendendo.

O convite do Magnífico Reitor possibilitou-me trabalhar na Reitoria da Universidade, na Coordenação de Extensão e Pesquisa. Prestei serviço no Centro Gerencial, na Seção de Alunos Bolsistas. A experiência me permitiu conhecer a estratégia do trabalho gestor nesta referida instituição.

Como funcionária e estudante, honrei compromissos assumidos com os colegas de turma: organização da solenidade de formatura; autorização para proferir a oração final; estabelecimento de uma cultura de participação na comunidade acadêmica e local para o patrocínio da solenidade; auto-avaliação do curso abraçado e responsabilidade com os processos de mudança na educação. Momentos dinâmicos, de partilha, diálogo e colaboração entre atores educativos e sociais (família, professores, comunidade local, políticos e dirigentes da Faculdade de Educação da UCSal).

A avaliação do curso de Pedagogia era uma questão política de responsabilidade da comunidade escolar para a sociedade baiana. Esse curso evidenciava uma época de efervescência da concepção libertadora e freiriana, do dialogismo e (re) construção do mundo. A vivência na Universidade foi rica e relacional, através do ensino e da pesquisa.

Concluí esse referido curso em 1983. Habilitei-me em Orientação Educacional, em 1984, e em Supervisão Escolar, em 1985. Ingressei na pós-graduação lato-sensu, em 1987, no curso de Metodologia do Ensino Superior, que fortaleceu as atividades docentes nas Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG), como professora na graduação e pós-graduação em Pedagogia, de 1985 a 2010.

Na vida acadêmica, trabalhei com perspectivas críticas e progressistas de políticas públicas de educação, no currículo de formação inicial e continuada de profissionais de educação. Nessa trajetória, em 1987, realizei outro curso de Especialização em Orientação Vocacional, na UCSal, através de convênio com o Canadá. Em 1996, especializei-me em Psicopedagogia Institucional e Clínica na primeira turma da UFBA. Como membro da Associação de Orientadores Educacionais da Bahia, atuei como delegada Regional, coordenando grupos de trabalho em diversos estados do Brasil.

Em 1985, ingressei no Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), como pedagoga, na Assessoria Técnica (ASTECH), na condução gestora de políticas que alavancassem a instituição. Ademais, participei da implantação da Televisão Educativa – TVE, Canal 2, até 1989. Foi um trunfo político, acalentado durante dez anos de estudos para sua implantação. O objetivo proporcionou-me rica experiência de um despertar arrojado pelo desafio, em poder produzir a pesquisa da “Retrospectiva histórica do IRDEB”, no especial de inauguração da emissora. Na TVE, fui produtora executiva do programa Mercado de Trabalho, criando setenta e seis programas, pautados em grandes problemas sociais de impacto soteropolitano. Eram vozes de crianças no mercado informal, deficientes físicos, mulheres, negros e detentos, que expressavam opiniões acerca das relações capital e trabalho.

Através da convivência diária com os chamados grupos sociais de exclusão, lésbicas e homossexuais, aprendi, na prática, a conviver com a alteridade e respeito ao diferente na pedagogia da inclusão. Esses momentos foram criativos, na magia da comunicação televisiva, e representaram uma formação continuada em serviço. Profissionalizei-me no meio televisivo como radialista, para poder, legalmente, ter a autoria em vídeo na produção executiva de programas tecnicamente planejados.

Percebi que as políticas públicas do governo traziam o desmantelamento, a descontinuidade e fragmentação do serviço público. Nesse momento, comecei a analisar a caminhada gestora na compreensão do uso do poder, nos moldes foucaultianos. Trajetórias de vida para o enfrentamento de tantas outras, permanecendo nessa fundação até 1989.

Ressalto também experiências vivenciadas na Secretaria de Educação do Estado (SEC), de 1984 a 1986, como Técnica em Assuntos Educacionais, trabalhando na Gerência de

Currículo e Instrução (GECIN), Departamento de Ensino de 1º e 2º graus. Nela participei na defesa dos direitos fundamentais da infância e juventude, no Município de Salvador, de 1990 a 1991. Coordenei o Projeto de Professores não Licenciados da Rede Estadual do Ensino de 2º grau. Oportunidade em que convivi, mais de perto, com práticas democráticas e progressistas, implantadas pela professora Dr^a. Teresinha Fróes, no Departamento do 2º grau. Nas escolas municipais, constatei que traziam uma estratégia de tensão ante o macrodiscurso das políticas públicas e os modelos programados de educação nas escolas. Era o início da municipalização do ensino da Educação Básica.

De 1993 a 1995, atuei na Fundação Colégio Dois de Julho, como orientadora educacional do 2º Grau, implantando o serviço de orientação vocacional. Desenvolvi atividades inerentes ao cargo, integrando escola, família e comunidade escolar. Nesse período, participei da banca examinadora em concurso público, na Universidade de Santa Cruz, em Orientação Vocacional e pude testemunhar o quanto é difícil aferir um juízo de valor para o avaliado.

As oportunidades surgiam como desafios inerentes à vida. Como, por exemplo, a elaboração de pareceres técnicos entre, 1997 e 1998. E um deles foi sobre o reconhecimento do curso de licenciatura plena em Pedagogia, do Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, fui Conselheira Municipal de Educação (1990 a 1991), uma importante experiência para a carreira profissional. Na oportunidade, realizei contatos, através das políticas públicas de educação que convergiam para questões fundamentais, relacionadas a aspectos técnico-pedagógicos da Educação Básica - Ensino Médio. Vale destacar a luta constante em defesa de uma outra qualidade de educação, de escola e de gestão. Como docente no Instituto de Ciências Religiosas João Maria Vianney, em 1999, no curso de Teologia, em Paripiranga/Ba, atuei no processo de educação continuada, para religiosos (padres e freiras).

Na Universidade Salvador (UNIFACS), assessorei jovens vestibulandos, esclarecendo perfis profissiográficos dos cursos oferecidos e dialogando com esses jovens, de acordo com interesses pessoais e na alegria de terem sido aprovados no concurso vestibular. O desempenho desse trabalho, em 1995, oportunizou-me assumir o cargo de Gerente Administrativo do Prédio de Aulas-1, no bairro da Federação. De 1996 a 1997 exerci a função técnica administrativa com habilidades e competências de assessoramento e consultoria que visavam à viabilização de soluções dos problemas inerentes a uma gestão universitária.

De 1996 a 1997, atuei como professora substituta da UFBA, nas disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Orientação Vocacional, disciplinas após Concurso Público em 1985 quando obtive o segundo lugar. Por motivo da não prorrogação do referido concurso, participei da comunidade acadêmica, por mais de dois anos como professora substituta, trabalho rico e propício na ampliação das relações de convivência com alunos, colegas, funcionários e com o mundo acadêmico de ensino e pesquisa, sendo promotor de novas práticas sociais de trabalho. Ao longo da trajetória, participei de diversas reuniões técnicas e de eventos culturais. As reuniões científicas, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), têm sido expressões de vivências para esse crescimento profissional.

As experiências de formação me levaram a refletir sobre a incompletude do ser, pois novas buscas definem incertezas e sinalizam desafios. Mas, o interesse pela educação pública se consolidou depois do concurso público na Escola Estadual Severino Vieira, para coordenadora pedagógica dos cursos de Aceleração I e II de 1998 a 2000, zelando pela qualidade da educação no serviço público. Após dois anos, tive que optar por contingências da lei, por outro concurso federal, o CMS, como técnica de ensino, orientadora educacional

na Escola de Formação Complementar do Exército/Colégio Militar de Salvador (EsFCEEx - CMS), na Seção Psicopedagógica. A trajetória acadêmica nessa instituição tem sido compreender a prática escolar e a sua cultura, os pontos de tensões, de recuos e de imposições. Suas potencialidades no contexto escolar, por meio de habilidades, competências e valores dos jovens nas relações de trabalho. Portanto, a oportunidade de tomar consciência da práxis e da própria formação no ato educativo como ato político de ação-reflexão-ação. Entendimento das atividades socioculturais, sua história e conectividade com o outro.

Prestei serviço de consultoria à Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), em 2001, no Projeto de Certificação Ocupacional para dirigentes escolares e coordenadores pedagógicos. No Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), em 2001 e 2002, participei do desenvolvimento de programas de gestão participativa e liderança escolar em diversas escolas públicas baianas.

Na caminhada do “saber-fazer” e “saber ser”, um “ser-sendo” na itinerância concebi uma educação em que atores e autores possam construir-se enquanto autônomos, alterando-se como sujeitos dialógicos e comunicativos na mediação do desenvolvimento com princípios éticos e morais na construção de um trabalho eficaz.

Portanto, a pesquisa do doutorado é revestida de razões que posso contá-la, nas diversas vozes que sussurraram ou se calaram, deixando pistas para outras investigações. Eu me senti, na história do Colégio, em situação de aprendiz e pesquisadora. Na atuação com os docentes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a ação é conjunta com os coordenadores de anos e instrutores/monitores da disciplina e alunos com dificuldades cognitivas e afetivas, na formação dos jovens.

A Universidade Federal da Bahia (UFBa) foi a instituição em que obtive o grau de Mestre. Nela participei do Grupo de Pesquisa - Políticas e Gestão da Educação. Mas, também no GI nos grupos de pesquisa Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (in)formação, Currículo e Trabalho - REDPECT e Ensino Médio e Qualificação Profissional - EMETEP.

O Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação fortaleceu-me para o compromisso de uma atuação consciente no mundo acadêmico, através da instrumentalização advinda de múltiplas referências no NEPEC-REDPECT, EMETEP; GEEPP; Políticas e Gestão da Educação da UFBA. Deste modo, aprendi muito com os renomados pesquisadores doutores dessa conceituada instituição de ensino. O estudo de pesquisa versou sobre o desempenho de dirigentes educacionais certificados, no exercício do trabalho gestor, nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Esta experiência ensinou-me a respeitar a cultura organizacional de uma instituição e como ela impacta na identidade dos sujeitos da comunidade escolar. O estudo desenvolvido no mestrado oportunizou-me poder vivenciar uma instituição escolar e respeitá-la como organismo social de complexa teia de relações nos impasses que surgem entre as aspirações e a real efetivação da prática pedagógica, no cumprimento do papel de socialização da cultura e democratização da sociedade.

No momento, transformei anos de história, vivida no cenário EsFCEEx/CMS, em produção acadêmica. Lembrando Jacques Ardoino, (1998), pude ser co-produtora de sentido, na visão hermenêutica, a dos “efeitos de força” dialética do instituinte contra o instituído. Pressupostos que impulsionaram a autonomia relativa, autorizando-me a co-autoria com jovens do ensino médio.

A pesquisa e os “recortes”, apropriados na construção dos fatos sociais, acontecimentos, situações, representações, intenções, ações individuais e coletivas do cotidiano dos sujeitos envolvidos constituíram uma matéria rica e diversificada na produção do conhecimento, do saber elaborado, mas suscetível de ser doravante interrogado nele mesmo e para ele próprio.

Como psicopedagoga, instigo os alunos a acreditarem na esperança e na utopia de um Brasil melhor. Como ser humano exponho, com lealdade e simplicidade, tudo o que aprendi dos familiares, com a gente do povo e com os intelectuais, a história das idéias. Esta síntese de dados humanos persiste em mim, dão-me força de vida e coerência para agir com compreensão, cumplicidade, afeto, troca e diferenças. Incorporo a educação e a implemento na prática cotidiana, tornando-me sujeito de convivência social e responsável por um projeto de vida na consciência coletiva de um mundo mais solidário com a miséria humana.

A pesquisa do doutorado leva-me a compreender que os jovens dão significados à prática escolar no campo da educação. História interessante, especialmente, porque convivo com educadores e educandos. Fazendo-me sentir tal uma atriz em processo de formação na história cênica do Colégio, mas em situação ainda de aprendiz. Assim posto, sinto mais disposição para contribuir com novas perspectivas de formação.

Além do mais, encontro-me com experiências de anos bem vividos e a necessidade de ressignificar conhecimentos sempre auxiliada pelo entusiasmo de meu marido Charles Miranda Ferreira companheiro há quase meio século de união, carinho e desvelo, apoiando escolhas com dedicação, cumplicidade, partilha de confidências e descobertas desveladas.

Finalmente, pensando como Heidegger, recordo: o que realmente importa não é “quanto” se vive, mas “como” se vive, isto é, como são feitas as escolhas que preenchem uma vida. Considero acontecimentos, sonhos e encantamentos na possibilidade vivida da caminhada coletiva, sobretudo na defesa dos jovens na educação pública, questionando os dualismos estabelecidos no mundo escolar, que separam a cognição e a afetividade, razão e emoção, e assumindo que tais dimensões são indissociáveis na natureza humana, expressos na prática pedagógica.

Recorro, ainda a Pablo Neruda, (livro de memórias), 1977, Confesso que vivi: “Estas memórias ou lembranças são intermitentes e, por momento me escapam porque a vida é exatamente assim. A intermitência do sonho nos permite suportar os dias de trabalho”, penosos e estressantes para uma sonhadora em educação.

*“O mundo está nas mãos de quem tem coragem
de sonhar e correr o risco de viver seus
sonhos. Cada qual com o seu talento”.*

Paulo Coelho

RESUMO

Essa pesquisa valeu-se dos princípios norteadores da etnopesquisa-formação com o objetivo de analisar as ações promotoras do protagonismo juvenil nos “atos de currículo” do Ensino Médio com a expectativa de compreender o significado dessas ações na formação dos jovens educandos. O campo empírico desse trabalho foi o Colégio Militar de Salvador (CMS). Nele, buscou-se alcançar os objetivos específicos de identificar o protagonismo juvenil na formação acadêmica dos estudantes do Ensino Médio e interpretar na perspectiva dos jovens, dos educadores e dos gestores as atividades favoráveis ou não à expressão do protagonismo juvenil. O estudo apresentado foi desenvolvido por etapas que vez por outra, passaram por alguns momentos de interseção: pesquisa exploratória sobre o protagonismo juvenil; estudos teóricos sobre a etnopesquisa-formação, cultura e currículo; realização de trabalho de campo no qual se empreendeu uma pesquisa documental, observação participante periférica, registros no caderno de campo, entrevistas semi-estruturadas aplicadas nas formas presenciais e virtuais; compreensão e interpretação de dados. O cenário apresentou-se como um campo de estudo complexo, tensionado, devido à própria natureza da cultura militar, da dinâmica que envolve atividades socioculturais vivenciadas na relação dos sujeitos da comunidade escolar e do elemento “juventude” implicada em todos os aspectos da investigação. Como resultado desse estudo, confirma-se a presença do protagonismo juvenil em uma proposta de educação militar mais como um fruto da própria natureza do ser jovem do que o resultado de uma proposta pedagógica institucional. As ações socioculturais têm o significado de verdadeiros “atos de currículo” capaz de trazer à tona a essência do ser jovem, no ousar, transgredir e vencer as próprias limitações. A forma como esse protagonismo se move no contexto educativo deixa transparecer uma sutil mudança no trabalho pedagógico realizado por meio da abertura para manifestações da criatividade e autonomia, ainda que limitada, concedida pelas ações socioculturais desenvolvidas pelos jovens. Dentro desse contexto não somente a educação, como também a formação oferecida imprime uma marca na cultura juvenil do estudante a ponto de influenciá-lo de forma determinante na vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Atos de currículo. Formação. Cultura militar.

ABSTRACT

This research took advantage of the guiding principles of the etnopesquisa-training in order to analyze the actions of promoting youth participation in "acts of curriculum" of high school in the expectation of understanding the significance of these actions in the education of young learners. The empirical scope of this study was the Military School of Salvador (CMS). In it, we tried to achieve the specific goals of identifying the role of youth in the academic background of the high school students and interpreting in the perspective of young people, educators and managers of the activities that are favorable or not to the expression of youth participation. The present study was developed in stages that occasionally went through some moments of intersection: exploratory research on youth participation, theoretical studies on the etnopesquisa-training, culture and curriculum, a field work was developed through a documentary research , peripheral participant observation, records in the field notebook, semi-structured interviews applied to the face and virtual forms, understanding and interpretation of data. The setting presented itself as a complex field of study, strained by the very nature of military culture, the dynamics surrounding social and cultural activities experienced in the relationship of the subjects of the school community and the element of "youth" involved in all aspects of the research. As a result of this study, it confirms the presence of youth participation in the military education proposal, much more due to the fact of the very nature of being young than the result of a pedagogical institution. The sociocultural actions have real meaning of "acts of curriculum" able to bring out the essence of being young, the daring, infringe and overcome their own limitations. The way this role moves in the educational context reveals a subtle shift in the pedagogical work carried out through the opening to the manifestations of creativity and autonomy, however it's still limited, given by the socio-cultural activities undertaken by young people. Within this context not only education but also the training offered a print mark on the youth culture of the student as to influence him strongly to personal and professional life.

Keywords: juvenile prominence. Acts of the curriculum. Training. Military culture.

RÉSUMÉ

Cette recherche a utilisé les principes directeurs de l'ethnorecherche-formation afin d'analyser les actions de promotion de la participation des jeunes dans des «actes de curriculum» de l'école secondaire avec l'espoir de comprendre la signification de ces actions dans l'éducation des jeunes apprenants. Le lieu empirique de cette étude était le Collège militaire de Salvador (CMS). Dans ce document, nous avons essayé d'atteindre les objectifs spécifiques de l'identification du rôle des jeunes dans la formation des élèves du secondaire et d'interpréter le point de vue des jeunes, des éducateurs et des gestionnaires aux activités favorable ou non à l'expression de la participation des jeunes. La présente étude a été développée en plusieurs étapes qui parfois se croisaient : recherche exploratoire sur la participation des jeunes, des études théoriques sur la ethno-recherche-formation, la culture et le curriculum, des travaux de terrain dans lequel une recherche documentaire, a été entreprise l'observation participante périphérique, la prise de notes dans le journal de bord entretiens semi-structurés appliqués sous le forme de présence ou virtuelle, la compréhension et l'interprétation des données. Le scénario se présentait comme un champ d'étude complexe, à rude épreuve par la nature même de la culture militaire, par la dynamique entourant les activités sociales et culturelles expérimentées dans la relation des sujets de la communauté scolaire et l'élément «jeunesse» impliqués dans tous les aspects de la recherche. En conséquence de cette étude, on confirme la présence de la participation des jeunes dans un projet militaire de l'éducation plus en raison de la nature même du jeune que corone résultat d'un projet d'une institution pédagogique. Les actions socioculturelles ont une signification réelle d'«actes de curriculum» capables de faire ressortir l'essence de l'être jeune, par l'audace et de transgresser et sur monter ses propres limitations. La façon dont ce rôle se déplace dans le contexte de l'éducation révèle un changement subtil laisse ses empreintes sur la culture des jeunes étudiants dans le travail pédagogique effectué par l'ouverture aux manifestations de la créativité et l'autonomie, même limitée, étant donné les activités socio-culturelles menées par les jeunes. Dans ce contexte, non seulement l'éducation mais aussi la formation offerte laisse ses empreintes sur la culture des jeunes étudiants comme pour les influencer fortement dans leur vie personnelle et professionnelle.

Mots-clés: prééminence juvénile. Actes du cursus. Formation. La culture militaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|-----|
| Fotografia 01 – Recinto Sagrado | 36 |
| Fotografia 02 - O velho “Casarão” | 37 |
| Fotografia 03 – Quadro de Honra | 40 |
| Fotografia 04 – Grito de Guerra | 40 |
| Fotografia 05 – Batalhão Escolar | 44 |
| Fotografia 06 – Pátio dos Patronos | 46 |
| Fotografia 07 – Ordem Unida | 50 |
| Fotografia 08 – Alamar | 53 |
| Fotografia 09 – Formatura | 53 |
| Fotografia 10 – Banda de Música | 55 |
| Fotografia 11 – Hasteamento da Bandeira Nacional | 63 |
| Fotografia 12 – Feira da Cultura | 67 |
| Fotografia 13 – Festival de Música | 67 |
| Fotografia 14 – Dança | 67 |
| Fotografia 15 – Oficina de Teatro | 68 |
| Fotografia 16 – Antologia Escolar | 68 |
| Fotografia 17 – Competição | 68 |
| Fotografia 18 – Ritual de Entrada dos “Cotonetes” | 114 |
| Fotografia 19 – Banda de Música | 115 |
| Fotografia 20 – Portão das Armas - EsFCEEx- CMS | 120 |
| Fotografia 21 – Desfile de Sete de Setembro | 121 |
| Fotografia 22 – Carneiro Nicodemus | 122 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01 – Logomarca Comemorativa do Jubileu de Ouro | 99 |
| Figura 02 – Selo e Carimbo do Jubileu de Ouro | 99 |
| Figura 03 - Selo e Carimbo do Jubileu de Ouro | 99 |
| Figura 04 – Símbolo do CMS | 103 |
| Figura 05 – Estrela de cinco pontas | 104 |
| Figura 06 – Cruz de Avis | 104 |
| Figura 07 - Estrela Astro | 105 |

| | |
|---|-----|
| Figura 08 - Faixa Listão | 105 |
| Figura 09 - Bandeiras representativas dos Grêmios | 105 |
| Figura 10 - Símbolo da Arma de Cavalaria | 107 |
| Figura 11 - Símbolo da Arma de Infantaria | 107 |
| Figura 12 - Símbolo do Serviço de Intendência | 108 |
| Figura 13 - Símbolo do Quadro Material Bélico | 109 |
| Figura 14 - Símbolo da Artilharia | 109 |
| Figura 15 - Símbolo das Comunicações | 109 |
| Figura 16 - Símbolo da Engenharia | 110 |
| Figura 17 - Símbolo do Grêmio Naval | 111 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ACM | Atividades Cívico – Militares |
| AFA | Academia da Força Aérea |
| AMAN | Academia Militar das Agulhas Negras |
| AP | Avaliações Parciais |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| B Fv | Batalhão Ferroviário |
| BI | Boletim Interno |
| Bibliex | Biblioteca do Exército |
| CAC | Centro de Artes e Cultura |
| Cia de AL. | Companhia de Aluno |
| CIAC | Centro Integrado de Arte e Cultura |
| CMRJ | Colégio Militar do Rio de Janeiro |
| CMS | Colégio Militar de Salvador |
| CN | Colégio Naval |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DECEX | Departamento de Educação e Cultura do Exército |
| DEP | Departamento de Ensino e Pesquisa |
| DEPA | Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial |
| EB | Exército Brasileiro |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EN | Escola Naval |
| EPCAr | Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica |
| EsAEx | Escola de Administração do Exército |
| EsFCEX | Escola de Formação Complementar do Exército |
| EsSEx | Escola de Saúde do Exército |
| EstAP | Estágio de Atualização Pedagógica |
| FAIBRAS | Força Armada Interamericana do Brasil |
| FORMACCE | Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GESPÚBLICA | Gestão Pública |
| GID | Grau de Incentivo à Participação |

| | |
|--------|---|
| GPT | Ginástica Para Todos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IME | Instituto Militar de Engenharia |
| ISBA | Instituto Social da Bahia |
| ITA | Instituto Tecnológico da Aeronáutica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NECE | Normas para Elaboração do Conceito Escolar |
| NGAE | Nota Global do Ano Escolar |
| NPGE | Normas do Planejamento Geral de Ensino |
| NRRD | Normas Reguladoras do Regime Disciplinar |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEG-EB | Programa de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro |
| PET | Plano de Estudo e Trabalho |
| PGE | Plano Geral de Ensino (PGE) |
| PIAC | Projeto de Integração de Arte e Cultura |
| PLADIS | Plano das Disciplinas |
| PLAEST | Plano de Estudos |
| PNAD | Amostra de Domicílios |
| PP | Proposta Pedagógica |
| QCO | Quadro Complementar de Oficiais do Magistério |
| QEM | Quadro de Engenheiros Militares |
| QMB | Quadro de Material Bélico |
| RI/CM | Regimento Interno dos Colégios Militares |
| RJU | Regulamento de Uniformes do Exército |
| SCMB | Sistema Colégio Militar do Brasil |
| SOE | Seção de Orientação Educacional |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| SRL | Sociedade Recreativa Literária |
| STF | Seção de Treinamento Físico |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| Unicef | United Nations Children's Fund |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 22 |
| 1 JUVENTUDE E ESCOLA: DESAFIOS E TENSÕES | 32 |
| 1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE | 36 |
| 1.2 CONFIGURAÇÃO DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DO CMS | 41 |
| 1.3 A EXPRESSÃO “PROTAGONISMO” | 56 |
| 1.4 PROTAGONISMO JUVENIL: UM TEMA PARA REFLEXÃO | 59 |
| 1.5 CONTEXTO DO JOVEM ESTUDANTE DO CMS | 62 |
| 1.6 PERFIL DOS JOVENS ALUNOS | 67 |
| 2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO JUVENIL: REVISITANDO CONCEPÇÕES | 75 |
| 2.1 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NOS “ATOS DE CURRÍCULO” | 81 |
| 2.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO | 85 |
| 2.3 UMA DIMENSÃO FORMADORA NA “ARTE DE EDUCAR” | 87 |
| 2.4 A FORMAÇÃO “EXPERIENCIAL” DO SUJEITO: UM OLHAR HEIDEGGERIANO | 91 |
| 3 O CURRÍCULO COMO CULTURA | 94 |
| 3.1 SÍMBOLOS E IDEOLOGIAS | 97 |
| 3.2 O SÍMBOLO COMO SIGNIFICADO SOCIAL | 99 |
| 3.3 SÍMBOLO E SIMBOLISMO NA CULTURA ESCOLAR | 103 |
| 3.4 GRÊMIOS DAS ARMAS E SERVIÇOS | 105 |
| 3.5 RECOMPENSAS PARA JOVENS NO CENÁRIO DE SÍMBOLOS E TRADIÇÕES | 112 |
| 4 OS RITUAIS: POSSIBILIDADES DE SENTIDOS E APLICAÇÃO | 117 |
| 4.1 RITUAIS NA EDUCAÇÃO DO CMS | 119 |
| 4.2 OS RITUAIS DE RESISTÊNCIA | 130 |
| 5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 132 |
| 5.1 TECENDO REDES NOS FIOS DA ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO | 139 |
| 6 AS (RE)AÇÕES (IN)VISÍVEIS NO CENÁRIO DO CMS: OS LUGARES DE PRODUÇÃO DE ATORES E ATRIZES | 152 |

| | |
|---|------------|
| 6.1 PROTAGONISMO JUVENIL | 153 |
| 6.2 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO | 173 |
| 6.3 “ATOS DE CURRÍCULO” | 185 |
| 6.4 CULTURA | 198 |
| 7 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO..... | 206 |
| REFERÊNCIAS | 218 |
| APÊNDICE | 239 |
| APÊNDICE A – REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR..... | 239 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS GESTORES | 240 |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS PROFESSORES | 241 |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS ALUNOS | 242 |
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ENTREVISTAS PRESENCIAIS | 243 |
| APÊNDICE F – REPRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS | 244 |
| APÊNDICE G - CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL | 245 |
| ANEXO..... | 246 |
| ANEXO A: SOLICITAÇÃO PARA ACESSO A COLETA DE DADOS | 246 |

INTRODUÇÃO

Esta tese, intitulada “O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo ‘atos de currículo’ em experiências socioculturais de formação”, cujo tema focaliza o jovem em processo de formação protagônica nas atividades socioculturais de escolarização, manifesta uma compreensão gerada nas experiências profissionais da pesquisadora em práticas educativas dirigidas a jovens por meio do currículo escolar e dos projetos formativos a eles vinculados. Trata-se do desejo de imergir na compreensão de uma teia complexa, cuja tessitura é construída por fatos e situações do cotidiano. Assim, minha inquietação principal se volta para a formação do ponto de vista do aprendente – aquele que aprende e se educa a partir de uma dinâmica do contexto escolar que comporta atividades socioculturais.¹

Desse modo, o projeto inicial desta pesquisa surgiu do interesse de compreender a formação do ponto de vista do aprendente, como dinâmica do contexto escolar, e suas complexas ações, quando baseadas na doutrina de uma educação militar. Na perspectiva de analisar os “atos de currículo” e sua reverberação nas ações, sentidos, saberes e significados do jovem em sua vida escolar no cenário do Colégio Militar de Salvador (CMS)², acreditei que uma pesquisa sobre essa temática ajudaria a compreender a formação propiciada por essa instituição.

A partir da definição do propósito e do desenho metodológico da pesquisa, empreendi uma parceria dialógica com educadores e educandos para entender as vivências desses jovens e compreender as práticas curriculares que, no dizer de (Castoriadis, 1982), são ações instituídas e instituintes que se configuram como “atos de currículo”³ propiciadores de desenvolver, no Ser que são e nos saberes que sabem, um “Ser-sendo”, no dizer de Heidegger (1995), singular, particular e, ao mesmo tempo, social e coletivo.

¹ Estão compreendidas nessas atividades: feira cultural, gincana, festivais de música e de dança, olimpíadas, grêmio literário, práticas de dança-teatro, banda de música, trabalho interdisciplinar, artes plásticas, educação física, formaturas comandadas por alunos, Legião de Honra, Sociedade Recreativa Literária (SRL), chefia e subchefia de turmas.

² A referência ao Colégio Militar de Salvador será feita com a sigla CMS e também como Colégio.

³ Os atos de currículo, que fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação no fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores ou autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tampouco como aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p 34).

O fato de trabalhar nessa instituição de ensino me permitiu exercitar uma “escuta sensível”⁴, no sentido que Barbier (2007, p 93-99) atribui a esse termo, situação em que pesquisador e pesquisado estão envolvidos em interações e (inter)subjetividades de investigação e formação, nas quais educadores e educandos são transformados. Indagava-me qual seria o lugar do jovem no campo das relações educativas em suas narrativas criadoras. Assim pensada, essa escuta subjetiva é de valor heurístico na arte de pesquisar vivências para a resolução de problemas, compreendendo o desenvolvimento pessoal e social no processo de formação desses jovens aprendizes. Para tal intento, suas narrativas tiveram o efeito de torná-los sujeitos singulares nos desafios constantes refletidos sobre suas vidas, como uma maneira de compreender o mundo dos jovens em formação e criar uma aliança de múltiplos pertencimentos.

No contexto temporal desta investigação, os alunos do CMS – um dos doze⁵ estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro (EB) – estavam no ensino médio, etapa final da Educação Básica, na faixa etária de 15 a 19 anos, recebendo educação integral. Assim, busquei alternativas de investigação capazes de apreender os contornos e as formas organizativas curriculares e psicopedagógicas presentes no cotidiano dessa etapa da vida dos jovens, num trabalho de pesquisa configurado na reciprocidade e no envolvimento com os problemas juvenis.

Nos últimos anos, inquietava-me apreender que pedagogia pode circunscrever uma prática pedagógica dirigida para o jovem em formação, permitindo que ele seja sujeito ativo da aprendizagem. E este estudo efetivamente contribuiu para a minha compreensão do lugar ocupado pelos jovens nas suas trajetórias escolares, especialmente no que diz respeito às atividades socioculturais que lhes são oferecidas. Busquei também de verificar o efeito, na pedagogia do CMS, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), da Resolução da Câmara de Educação Básica nº. 3 de 26 de junho de 1998 do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999. Essas determinações legais pontificam a necessidade de encaminhar o jovem para uma apropriação da cultura para a sua formação social, de modo a tornar-se um cidadão protagonista das atividades indispensáveis à apreensão crítica da realidade, capaz de fazer a leitura do mundo

⁴ Um “escutar ou ver” de compreensão, afetividade das atitudes, comportamentos, valores, símbolos e mitos. De uma existencialidade acolhedora do sujeito, uma abertura de escuta sobre si mesmo e sobre a realidade. Uma arte em construção, descartando fatos supérfluos, tecendo fios, criando confiança na experiencialidade pessoal. Uma abertura complexa e dinâmica da natureza humana.

⁵ O EB possui estabelecimentos de ensino nas seguintes cidades: Manaus, Recife, Fortaleza, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, Curitiba, Santa Maria, Campo Grande, Brasília, Salvador e Porto Alegre, um total de, aproximadamente, 15000 alunos.

contemporâneo em suas múltiplas transformações, participando de forma ativa e transformadora no cenário da vida estudantil e não sendo indiferente aos problemas contemporâneos.

Este trabalho me permitiu ousar e quebrar barreiras para a compreensão de apreensões, articulações e modulações presentes nas práticas educativas, formais ou não, do CMS – um espaço de educação militar, às vezes desconhecido da sociedade civil. Assim, meu desafio foi o de compreender como o jovem se expressa como protagonista das diversas práticas socioculturais, a partir das concepções de Antonio Carlos: “[...] o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto às pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.” (COSTA, 2006, p 22).

Há 13 anos, desde 1998, acompanho como psicopedagoga, as produções acadêmicas de jovens estudantes da instituição, que possui o marco doutrinal militar em sua educação. Ao observar e acompanhar oficinas de dança e teatro, logo percebi que os participantes dessas atividades escreviam trabalhos de composição coreográfica e construía roteiros e diálogos cênicos baseados em conteúdos curriculares das suas respectivas séries, utilizando procedimentos dialógicos e juntando o que estava aparentemente separado – ciência e artes, corpo e espírito (CREMA; D`AMBROSIO; WEIL, 1993). Nessas situações, havia transposições gestuais do cotidiano, dialeticamente avessas aos processos individualistas e competitivos que o CMS impunha a seus alunos. Elas se revelavam como um canal de expressão e ação dos jovens em atos criativos e afirmativos de sua escolha.

Além disso, nessas atividades, era possível depreender construções de interdisciplinaridade – Filosofia, Sociologia, Literatura – e de transdisciplinaridade ⁶, orientadas pelo grupo docente de educação transdisciplinar da Seção de Ensino “E”. Inicialmente, essas atividades eram vinculadas a iniciativas de arte-educação voltadas para o objetivo de maximizar a frequência às atividades curriculares de Educação Física. Mas, gradualmente, essas manifestações culturais de criatividade e sensibilidade, abertas às habilidades múltiplas dos jovens, foram despertando o interesse de dirigentes para a necessidade da prática da dança na educação básica, devido à sua plasticidade motora e

⁶ A transdisciplinaridade é a etapa superior da integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas. Procura pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas e espaços de pensamento que as façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças. Não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (SANTOMÉ, 1998, p 70).

integral de desenvolvimento humano. Assim, posteriormente, houve uma ampliação de tais atividades para o que denominei de “atividades socioculturais”.

Ademais é que o conceito de protagonismo juvenil nos “atos de currículo”, agregado às teorias críticas de currículo, permite compreender a capacidade de os atores sociais reagirem contra a dominação de um currículo hegemônico, como o do CMS, ensejando ressignificar sua formação como sujeitos, construtores, criadores de múltiplas possibilidades geradas ou não no processo de formação. Nesse âmbito, este estudo me possibilitou compreender e interpretar “atos de currículo” significantes, tendo como escopo o protagonismo juvenil na cultura escolar.

Galeffi (2003), na sua obra *Filosofar & Educar*, ressoa as vozes da chamada filosofia da diferença, alertando-nos a respeito da importância do filosofar como um caminho de realização através da indignação e da altivez – olhando o mundo com olhos próprios e refutando todo significado já dado, concebido, modelado como comportamento padronizado e normatizado. É nesse contexto que o filosofar ganha significado no caminho da realização do Ser, como uma disposição, um apelo imperante ao ato criador. Ademais, é preciso que o processo de aprendizagem do “Ser-no-mundo” proporcione autonomia e inventividade. Essa experiência, portanto, é ontológica, constitutiva do Ser, um ato peculiar do processo de formação educativa que exige reflexão, abertura à liberdade, ao encontro do inusitado, à descoberta do que sabemos a partir de nós mesmos, independentemente do mundo objetivo apreendido por percepções. Mas trata-se também de um “Ser-sendo-com outros”, o que possibilita uma vivência transpessoal.

A partir da escuta das vozes e dos enredos que emergem nesse contexto, procurei apreender a dinâmica da formação individual e coletiva, na tentativa de captar o sentido das experiências e vivências. Considerei a seguinte pergunta como ponto de partida para esta investigação: Como o protagonismo juvenil se manifesta nas atividades curriculares do CMS e quais as suas implicações na formação do jovem estudante do ensino médio? Essa questão foi desdobrada em outras, que demarcaram o percurso deste trabalho de pesquisa:

- Como os jovens educandos se implicam nas atividades promotoras do protagonismo juvenil ou por elas são implicados, tornando-se atores ou autores, como sujeitos curriculares que são?
- Que fatores propiciam o protagonismo dos jovens por meio dos “atos de currículo” e quais os significados das experiências por eles vivenciadas?

A busca de respostas a essas questões guiou os passos deste trabalho, contribuindo para o alcance do objetivo proposto: analisar as ações promotoras do protagonismo juvenil nos

“atos de currículo” do ensino médio do CMS, para compreender o significado dessas ações na formação dos jovens educandos. Especificamente, busquei identificar o protagonismo juvenil no processo de formação dos estudantes e interpretar, na perspectiva dos jovens, dos educadores e dos gestores, as atividades favoráveis ou não à expressão do protagonismo juvenil.

Assim, o objeto de estudo foi delimitado: o protagonismo de jovens educandos do ensino médio, imersos na cultura de uma educação militar, no recorte temporal compreendido entre fevereiro e agosto de 2010.

Por meio da minha vinculação com o Colégio, durante as horas de trabalho, tive várias oportunidades de observar como um grupo geracional de estudantes constrói a cultura juvenil nas atividades curriculares cotidianas, especialmente nas atividades socioculturais. É a partir desse lugar que eles ocupam, basicamente orientado pela autoridade dos adultos, que aposto nas respostas dos jovens, na sua capacidade de interagir e acolher, de forma independente, o seu processo de formação.

Se for esse o modelo de educação ideal para a sociedade civil – baseada em normas, valores e códigos culturais que guardam a especificidade de uma educação matizada pela cultura militar – então, os jovens formandos possuem um diferencial na construção de sua identidade. É essa a visão que percebo na comunidade escolar, a qual acredita que, quanto mais a escola possa trabalhar nesse sentido, mais os jovens serão beneficiados na sua formação integral, na perspectiva de uma educação para a vida.

Neste trabalho, compreendo os jovens, como seres singulares, que são, ao mesmo tempo, biológicos, físicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Assim, somente subsídios da complexidade ⁷ e da multirreferencialidade ⁸ podem ajudar na compreensão de seus processos formativos. Isso porque cada um traz, em determinado momento histórico de sua trajetória, diferentes emoções, desafios e histórias de vida (MORIN, 2002; ARDOINO, 1993).

Esse cenário exige dos formadores – nos meandros das práticas curriculares, em especial das atividades socioculturais – atitudes democráticas, com espaços para a partilha, a dialogia e a criticidade, de modo a se vivenciar uma pedagogia centrada no aluno, na produção de seus

⁷ É uma abordagem metodológica dos fenômenos em que se apreende a complexidade das situações, em oposição ao pensamento simplificador.

⁸ No sentido da ideia de que o objeto é suscetível de tratamentos múltiplos, em função dos modos de interrogação dos atores sobre esse objeto. Os diversos campos de referência possível, nenhum esgota o objeto, nem pode, sobretudo, ser reduzido a outro, ou melhor, pode ser explicativo do outro campo (BERGER, apud BARBIER, 1992).

etnométodos⁹ como atores ou autores em comunicação interativa. Tais atitudes supõem uma compreensão do contexto, uma ação com e sobre ele para o bem comum, uma co-autoria nas práticas educativas. Assim, cria-se a possibilidade de os alunos, os formadores e o CMS, se constituírem mutuamente, tendo em vista o compromisso ético, político e social de propiciar o acesso dos jovens ao conhecimento científico e tecnológico, e de, ao mesmo tempo, propiciar-lhes o exercício do protagonismo em direção à construção de sua cidadania.

Apesar da escassez de trabalhos científicos sobre colégios militares, é possível encontrar alguns trabalhos acadêmicos que envolvem esse campo: *Dança na educação física sob a ótica da transdisciplinaridade: considerações pedagógicas sobre sua aplicabilidade nas oficinas de dança - teatro no CMS* (Pinto, 2010); *O Casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre* (Pineda, 2010); *O Casarão da várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990), Porto Alegre* (Carra, 2011); “*Meninas! Aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília: 1989-1995*” (Rezende, 2009); *O silêncio das palmeiras imperiais: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro* (Freire, 2007).

Talvez, esse panorama revele o resultado do pouco incentivo e o excesso de burocracia da própria instituição, o que impede o profissional de educação dedicar-se à investigação científica a respeito de sua própria prática. Acredito que os pesquisadores em educação não se sentem desafiados a realizar investigações no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)¹⁰, especialmente pelos resultados positivos alcançados nos indicadores de avaliações das políticas públicas do Estado, e também pela autonomia, que possui a sua própria lei de ensino, paralela à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Diante desse cenário do SCMB a abordagem etnográfica foi à possibilidade encontrada para descrever o cenário da cultura militar onde o jovem está imerso. Tomo por base a

⁹ Processos e conteúdos das interações e dos papéis desempenhados, de onde emergem os sentidos e significados da ação social espetacularizada. (MACEDO, 2006, p. 132-133).

¹⁰ Esse órgão é o condutor da política de ensino quanto ao planejamento, à organização, à coordenação, ao controle e à avaliação das atividades. Ele possui, para sua operacionalização, orçamentos provenientes do Governo Federal e de outras contribuições, subvenções, empréstimo e indenizações. Está subordinado ao Ministério da Defesa e é administrado pelo Comando do Exército através da Diretoria Preparatória e Assistencial, com sede no Rio de Janeiro. Ele teve sua origem no século XIX, no reinado de D. Pedro, no segundo império, com a criação do “Imperial Colégio Militar”, regulamentado por Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889 e assinado pelo Ministro Tomás José Coelho de Almeida, Atualmente, denomina-se Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). “Destinava-se a receber gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e mediante contribuição pecuniária, alunos procedentes de outras classes sociais”. NISKIER (1995, p 165). O objetivo de sua criação foi amparar os filhos dos militares que morriam ou ficavam deficientes em defesa da Pátria. O CMS, ligado a esse sistema, apóia a educação dos dependentes de militares transferidos pelo território nacional e filhos de civis da sociedade local, desde que sejam concursados ou haja vaga residual por indicação política do governo do Estado.

etnopesquisa-formação, para compreender o contexto escolar como modo intercrítico de mediação no campo do currículo e para abraçar a realidade dialógica e dialética, a cultura no campo das ações cotidianas, onde os atores sociais podem interpretar a instituição interativamente. Tal abordagem gera possibilidades de compreender as ações e as vozes estruturantes dos sujeitos, construídas na multiplicidade das diversas construções humanas. Trata-se de um exercício hermenêutico na arte de interpretar o sentido das palavras socialmente tensas dos sujeitos, desvendando, pensamentos, sentidos e ações (MACEDO, 2006). Tal exercício se configura no reconhecimento da multirreferencialidade, da pluralidade do objeto, lido sob diferentes pontos de vista, e das linguagens, olhares, articulações e combinações dentro de uma perspectiva de crítica social do currículo (ARDOINO, 1998; BURNHAM, 1993; MACEDO, 2000). Assim, é possível construir um sistema de significações na constelação de sentidos de uma leitura plural de diferentes ângulos ligados ao objeto de estudo – o protagonismo de jovens educandos na cultura de uma educação militar.

Nesta pesquisa, adicionalmente, utilizo, como fontes primárias, o diagnóstico e o relatório das atividades socioculturais do CMS, documentos oficiais. Também considerei como fontes as anotações que fiz como psicopedagoga da instituição – baseadas em observações de reuniões, discursos de formaturas, palestras de Estágio de Atualização Pedagógica (EstAP) para os docentes, pronunciamentos, exposições, avaliações de educadores, educandos e seus familiares. Esse importante material enriqueceu as análises e as discussões. Como intencionei um trabalho qualitativo de compreensão do contexto cultural e histórico, tive a oportunidade de realizar um exercício existencial e humano de conexão e crítica, um trabalho dialógico entre teoria e práticas em busca da compreensão do objeto.

Tanto a etnopesquisa-formação quanto os objetivos do projeto representaram um estímulo para a comunidade escolar jovem conhecer suas experiências, saberes e querer e se exercitar como atores ou autores, expressando sua relação com a vida e sua visão de mundo.

Todas as características apresentadas justificam a importância deste estudo para a sua autora, para a instituição e como contribuição para o desenvolvimento de novas pesquisas dessa natureza. Na composição deste trabalho, tentei enveredar por uma “descrição densa”¹¹ de detalhes do contexto, das emoções e das nuances de relacionamento social, a fim de evocar o sentimento de uma cena e não apenas seus atributos superficiais (ANGROSINO, 2009). Nesse sentido, fui favorecida pelo fato de minha história de vida estar voltada para a formação

¹¹ Tomada da antropologia interpretacionista de Geertz (1989, p. 7). O que o etnopsiquisador enfrenta, apreende e apresenta em seu trabalho. Uma multiplicidade de conceitos complexos, densamente descritos pela prática etnográfica.

discente no cenário do CMS. Na convivência escolar, tenho observado que certos educadores, apesar das características da educação do Colégio, acolhem os jovens educandos como sujeitos portadores e construtores de saberes, a partir de vivências individuais e coletivas, itinerários e trajetórias de experiências socioculturais. Também observo as vozes estudantis como manifestações do desejo de emergir e se fazer existir como protagonistas de seu próprio destino, de modo a serem reconhecidos como “sujeitos de direitos”.

Com esses argumentos posso afirmar que o diálogo sistemático, tanto em processos de intervenção psicopedagógica, quanto em práticas socioculturais, tem me levado a refletir sobre a importância da participação dos jovens, como atores e atrizes, nos “atos de currículo” configurados como atividades socioculturais, diferentemente do que ocorrem nas demais atividades pedagógicas de sala de aula. O que mais tenho escutado dos jovens são considerações sobre a importância das atividades socioculturais para a formação cidadã. Na verdade, busco compreender o que essas atividades estão propondo como formação voltada ao protagonismo juvenil. Essa formação é suscetível à influência de percepções, sentidos e ações que, revelados ou silenciados, incluem valores éticos, estéticos, políticos e culturais, os quais fazem emergir, nos jovens, o sentido de pertencimento à instituição, tanto por suas ações como por suas transgressões.

Nesse sentido, o processo de formação deve contemplar o diálogo e a escuta de experiências, compreendendo o protagonismo como uma possibilidade não só enriquecedora para a transdisciplinaridade, como também um compromisso do jovem consigo mesmo, com o outro e com a situação. Para Josso (2004), a formação começa e termina no “sujeito aprendente”, que busca uma dinâmica da descoberta de si mesmo, ao mesmo tempo como sujeito e objeto da formação.

Cabe o registro aqui de um destaque para o termo “formação”, pelo seu caráter polissêmico e associado ao sentido de processo interminável. De acordo com Ipfling (1974, p.162), esse termo encontra-se guarnecido de matizes de significados em diferentes contextos históricos e culturais, e não é possível utilizá-lo de modo inequívoco na reflexão sobre o homem. Assim, ele apresenta a sua discussão:

[...] toda a tentativa de compreender conceptualmente o que é significado por formação (Bildung) vê-se na dificuldade de ter de dizer ao mesmo tempo o que se deve entender por educação. O inverso também se verifica; quem deseja escrever compreensivelmente sobre educação, deve simultaneamente ocupar-se da formação.

Continua argumentando Ipfling (1974, p.163), e aqui ficam evidenciadas as implicações de sentidos e significados dos termos educação e formação:

O sentido da formação em confronto com a educação torna-se visível se refizerem as relações histórico-sociais que levaram por fim à formulação do conceito alemão de Bildung (formação). A entronização do conceito de formação não procede de nenhum modo de uma invenção historicamente casual de alguns homens de bem, mas constitui a encarnação pedagógica daquele amplo movimento social de libertação, que se inicia com o aparecimento da burguesia a partir do feudalismo.

Não considero a concepção de formação na dualidade que lhe é atribuída pelas políticas neoliberais: formação geral e formação profissional. Na perspectiva das demandas dos atores sociais do CMS, trata-se de uma unidade de configuração educativa. Preocupo-me, desse modo, com uma discussão crítica sobre os textos legais e as supostas verdades da ciência moderna que, ao conceituarem o termo “formação”, tendem a influenciar linearmente e monorreferencialmente as políticas públicas e as iniciativas de formação dos educandos, em especial, de formação do cidadão.

Estudar o protagonismo de jovens educandos é poder compreender discursos antagônicos em relação às expectativas do Colégio, o que nos remete à necessidade de transitar entre e nos territórios das contestações e das diversas formas de expressão de jovens discentes, para mapear as diversas narrativas que instituem e organizam a prática da formação discente.

Para compartilhar com o leitor a minha aprendizagem e socializar o conhecimento construído ao longo desta investigação, estruturei minha tese como descrevo a seguir.

No primeiro capítulo, discorro sobre juventude e escola, como uma parceria envolta em desafios e tensões, na qual o contexto histórico revela a identidade da instituição: o CMS. É um contexto onde percebo vários perfis no corpo discente e procuro também desvelar o protagonismo juvenil. Seguindo para o capítulo dois, analiso as perspectivas para a formação juvenil e encontro, nos “atos de currículo”, o significado de atividades aparentemente curriculares. É nesse capítulo que discorro sobre formação uma ação experiencial do sujeito e uma dimensão na “arte de educar”. Nos capítulos três e quatro, apresento o campo empírico, suas simbologias e rituais, com a intenção de apresentar a dinâmica, o cotidiano da vida estudantil dos alunos.

No capítulo cinco faço uma descrição da metodologia utilizada, apresentando reflexões e posicionamentos sobre a opção da etnopesquisa-formação. Nessa mesma linha, trago o capítulo seis com uma apresentação dialógica dos dados obtidos por meio das

entrevistas realizadas, na intenção de apresentar as noções subsunçoras da pesquisa por meio das vozes dos atores e atrizes envolvidos nesse processo investigativo, o que, no capítulo sete, tem a sua culminância com o exercício de transformar em considerações abertas todo o conhecimento construído. Mesmo porque, depois de tantas vivências e da certeza de que ele está em processo, não ousou concluir, e sim compartilhar minhas considerações e aprendizados, consciente de ter deixado lacunas que possibilitam a outros pesquisadores continuar novos estudos sobre o jovem do CMS em processo de formação.

1 JUVENTUDE E ESCOLA: DESAFIOS E TENSÕES

Ao mesmo tempo em que, pelo menos em tese, o jovem é trabalhado, nas instituições educacionais, para viver bem consigo mesmo e desempenhar adequadamente seu papel nas relações sociais, segundo metas da sociedade organizada, os indicadores sociais têm reduzido de forma brutal o sonho e a esperança de o jovem poder formular o seu projeto de vida como cidadão brasileiro.

A reflexão de Sposito (2003), em *Perfil da juventude brasileira*, permite entender a importância da tríade trabalho, família e escola como os maiores desafios para os jovens em processo de formação. Ela analisa a juventude em suas relações com os processos históricos e explicita o conceito de juventude traduzindo-o como ambíguo, singular e dependente da cultura, em suas diversas formas de manifestação. Essas relações explicam os desafios de âmbito político e sociocultural que se põem para o jovem nessa fase de sua vida. Um primeiro desafio consiste no fato de que o jovem necessita construir sua autonomia e, para tal empreendimento, luta com os elementos constitutivos de sua identidade, de ordem pessoal ou coletiva. Em seguida, ele tem de tomar uma atitude que possibilite viabilizar a experimentação de fatos e fenômenos, o que exige a convivência social em seu contexto. (apud GALLAND, 1996; SINGLY, 1993). Isso impõe que a situação juvenil seja diferenciada para cada etnia e classe social. Também os adultos devem se interessar em conhecer as práticas valorativas dos jovens em seus diversos momentos históricos. Por tudo isso é que a condição juvenil é historicamente política e social (apud ABAD, 2003).

As indagações de Sposito (2003) acerca da escola dão conta de reconhecer a sua importante função social, e o seu maior desafio, que é o de poder assegurar o conhecimento cultural e os valores humanos da vida em sociedade. No entanto, a reprodução cultural e social no espaço escolar, no caso de uma sociedade dividida em classes, é preocupante em relação ao grau de pertencimento do jovem à sua cultura. Esse “capital cultural”¹² de pertencimento, que envolve a família e o grupo social a que ela pertence, define o quanto de conhecimento cada sujeito tem direito de agregar para a qualidade de sua formação.

Vale destacar interessantes conceitos que Sposito (2003) traz em sua pesquisa – “desregulação” e “descronologização” –, que contribuem para o entendimento dos jovens

¹² A noção de “capital cultural” impôs-se, primeiramente, como uma hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do “capital cultural” entre as classes e as frações de classes (BOURDIEU, 1998, p. 73).

nessa sua fase de vida em sociedade. A “desregulação” é traduzida como a negação de regras que orientam as diferenças entre as idades dos sujeitos e os seus modos de transição, que podem expressar significados de como vivem nas diferentes fases da vida. Por outro lado, “descronologização” está no âmbito de temporalidade desregrada para se perceber os modos de como o jovem chega à vida adulta. São diversas as variáveis de interferência para essa assertiva. A possibilidade é desenhar a configuração do perfil da juventude brasileira como uma expressão mais próxima possível da realidade, como a diversidade do tempo de ingresso no mercado de trabalho, a perda do emprego causada por uma economia frágil e fugaz e, finalmente, o retorno ao ambiente familiar, tendo de ser amparado novamente pela família.

Além disso, a conclusão de uma escolaridade de qualidade constitui uma necessidade do trabalhador “polifuncional”, que precisa desenvolver competências científicas e tecnológicas necessárias às complexas exigências do mercado de trabalho. Assim, são elementos que a autora considera de não sincronia e linearidade, porque reforçam suas conclusões, incluindo a metáfora do “yô-yô”, criada por Pais (1994) para explicar idas e vindas dos jovens tanto ao ambiente familiar quanto ao novo emprego, ou até as oscilações em uniões não-estáveis.

O comportamento juvenil escapa ao próprio controle do sujeito, porque é perpassado por padrões socioculturais hegemônicos, a exemplo da “desinstitucionalização”. Para Dubet (2006) apud Dayrell (2007, p. 120), a escola reflete a própria crise e a mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade.

Na leitura de Sposito (2003), constata-se a expansão significativa do acesso da população juvenil ao sistema público de ensino, a partir da década de 90, o que se revela inversamente proporcional ao ingresso do jovem no mercado de trabalho. É uma retração proveniente da crise econômica brasileira, que gera o desemprego, fator estruturante para a vida do jovem.

O sistema educativo, apesar das adaptações corretivas, visa à melhoria da qualidade da educação, materializada nas propostas curriculares, na implementação do fluxo escolar para corrigir o desvio entre idade e série, e no cuidado em minimizar as reprovações dos jovens para contenção da evasão escolar. Dessa forma, nesse panorama, as políticas públicas implementadas tiveram a finalidade de atender aos desafios sociais desse segmento de jovens, embora não tivessem trazido a sonhada qualidade do ensino público. Os motivos foram os mais diversos, dentre eles as condições precárias de atendimento e o funcionamento ineficaz da organização escolar. Portanto, a oferta de acesso à educação não foi promotora da qualidade esperada.

Inúmeras reformas educativas foram patrocinadas pelas políticas públicas a partir da década de 1990, por pressão de organismos internacionais. Foram firmados acordos através de políticas públicas para a educação brasileira que não resultaram no efeito esperado, talvez por uma gestão pública inoperante. Nesse contexto, o incremento da escolaridade dos jovens para o modelo moderno de condição juvenil não atendeu às reais necessidades almejadas.

Sposito (2003) nos ajuda a compreender que os jovens brasileiros ainda não são protagonistas das políticas públicas afirmativas de inclusão social por condições sociais, econômicas, de sexo e etnia que venham a favorecê-los. As suas conclusões trazem um esforço investigativo, no sentido de poder configurar o jovem brasileiro vivendo em um contexto de tensões que impactam na própria convivência social com os pares e com a família. Portanto, esse jovem tem pouco direito à sociabilidade, além de não contestar os limites impostos pelo contexto social, na busca de uma escolarização de qualidade, com vistas à inserção no mundo do trabalho como direito do cidadão.

Quando se analisa o perfil do jovem brasileiro, percebe-se que a condição juvenil decorre de complexos valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico. (SPOSITO, 2003, p. 125). Desse modo, qual é o lugar da juventude no interior da proposta pedagógica da escola? Quais os direitos dos jovens relativos à participação e à sua formação como atores e autores sociais? Como os jovens constroem determinados modos de ser jovem?

A partir dos anos 90, os adolescentes assustavam a sociedade, que nem os consideravam vítimas do próprio sistema, nem autores ou responsáveis por suas próprias ações. Nesse contexto, apesar de o comportamento juvenil ser considerado “não-virtuoso”, não se investia em ações que tornassem os jovens sujeitos de ações propositivas. O certo é que todas essas construções são históricas e demandam uma cultura da sua própria representação social. Assim, a referida autora fala de “juventudes”, para marcar a diversidade cultural do ser jovem.

Na contemporaneidade, eles não vivenciam experiências exclusivas no sistema regular de ensino, pois, em outros espaços não-escolares, criam novos estilos de vida e hábitos apreendidos nas múltiplas formas de socialização. Às vezes, as relações com a escola são difíceis, pois os jovens não percebem ainda o papel da escola para sua mobilidade social. Geralmente eles são imediatistas, não pensam no futuro, que lhes parece um tempo distante.

A análise sociológica das situações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola não são as melhores. A escola, como grupo social, foi constituída em um universo de relações que traduzem sua estrutura e funcionamento a partir de mecanismos instituídos por uma ação deliberada dos grupos mantenedores, inclusive o Poder Público, Ela abriga ainda formas de

sociabilidade interna que nascem na dinâmica do próprio grupo, em decorrência das interações de seus agentes administrativos, corpo docente e discente e famílias.

Muitas vezes, a falta de flexibilidade da hierarquia¹³ escolar propicia o não-reconhecimento da atuação juvenil espontânea, tecida na rede de relações entre jovens e traduzida em consumos, conflitos, dissimulações e omissões nos processos internos da micropolítica escolar em suas relações de formação educativa. A forma como as instituições interagem com o jovem é, pois, um fator determinante para favorecer ou não o protagonismo juvenil.

A juventude em rede é o objeto de um artigo de Buchalla (2009, p. 84-93), que retrata o perfil dos adolescentes de hoje como filhos da revolução tecnológica. Em sua enquete, realizada com 527 pais e jovens de 13 a 19 anos, em todo o território nacional, disponibilizada por uma semana no site Veja.com, identificou hábitos e comportamentos da nova geração, a partir de 1990. A sua conclusão é de que os jovens não almejam ser revolucionários, como seus pais dos anos 60 e 70, mas têm como ideal o trabalho para fins de consumo. Apesar de os jovens serem desvoltos e efetuarem tudo ao mesmo tempo (estudar, ouvir música, consultar a internet, usar *iPod* e videogame), estão sempre conectados, informados e são conservadores em relação aos valores familiares. Noventa e dois por cento dos jovens entrevistados são de classe A e têm aparelhos celulares, dos quais sessenta por cento valorizam esse aparelho pela facilidade de serem encontrados a qualquer hora. Oitenta e seis por cento dos jovens acessam a internet e expõem suas próprias vidas nos sites de relacionamentos. Mudam de opinião com rapidez e frequência (amizades, amores, cursos e aspirações). São ansiosos e insatisfeitos, apesar de terem a liberdade para escolher a escola, exceto para sua própria carreira profissional. Setenta e oito por cento valorizam o compromisso amoroso. Esses percentuais foram os encontrados pela referida autora.

Outra pesquisa efetuada pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴, em comparação com os países da América Latina, o Brasil aparece em terceiro lugar no consumo de álcool entre os adolescentes. A pesquisa foi feita com estudantes do ensino médio e incluiu 347.771 meninos e meninas, de 14 a 17 anos, do Brasil, da Argentina, da Bolívia, do Chile, do

¹³ Na matriz histórica da compreensão, Howard Rotterdam alerta para o uso da palavra "hierarquia" no trabalho de Bloom. Para ele, os objetivos de conhecimento não formam uma hierarquia visto que, por exemplo, tarefas de avaliação não têm valor mais alto que tarefas de aplicação. Cada elemento da taxonomia tem seus próprios objetivos e valores. Disponível em: <http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=436>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

¹⁴ Disponível no site: <http://revistavivasaude.uol.com.br/saude-nutricao/40/artigo42605-1.asp>. Acesso em 14/11/2011.

Equador, do Peru, do Uruguai, da Colômbia e do Paraguai. Entre os brasileiros, 48% admitiram consumir álcool.

Desse modo, em pleno século XXI, os caminhos apontam para reconhecer o jovem como um ser na amplitude que transcende as necessidades de seu tempo de produção e responsabilidades sociais. Ele deve ser trabalhado na escola através de uma educação para a vida, que utilize métodos ativos, traduzidos em significados e sentidos para a sua formação.

É necessário pensar na irreversibilidade dos efeitos negativos que a sociedade do consumo e do descartável promove na pós-modernidade. Assim, poderemos entender a juventude como um conjunto social, um “estado de vida”, e não uma etapa de transição do aspecto operacional nas diferentes situações do cotidiano, a exemplo da velocidade nas atividades eletrônicas, que os adultos não têm, bem como a maneira como o jovem hoje lida com o conhecimento, mais transversal e transdisciplinar.

Para Requillo (2003), o jovem é uma “metamorfose”, no sentido do poeta baiano Raul Seixas. Para Abramo (1997), é uma “categoria geracional” do retrato projetivo da sociedade e, para nós, educadores, uma esperança na construção de um mundo mais solidário e fraterno.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

O CMS está situado no espaço urbano do bairro da Pituba, em Salvador, Estado da Bahia, com peculiares aspectos internos, relativa homogeneidade social e localização numa área residencial e comercial, atendendo a uma população proveniente das camadas de média e baixa renda. Trata-se de um estabelecimento de ensino conhecido na comunidade escolar como “recinto sagrado”¹⁵, segundo um trecho extraído de seu hino ¹⁶ que o considera como “grande templo de luz e saber”, por conta de uma educação que envolve saberes científicos e tecnológicos voltados para os diversos concursos da área acadêmica ou para as Forças Armadas.

Na comunidade local, situada na área geograficamente delimitada em seu entorno, o CMS é reconhecido como diferente dos demais colégios de

Fotografia 01 - Recinto Sagrado



¹⁵ As fotografias ilustrativas, exceto a de nº 02, são creditadas aos profissionais permissionários: Maria José Silva, Arivaldo Correa da Silva (Art Foto), Profª Simone Miranda Bastos (do quadro permanente EsFCEX/CMS) e Eniomar Bento (Seção de Comunicação Social).

¹⁶ Letra: Cap Inf José Ribeiro de Carvalho e 1º Ten Inf Filadelfo Reis Damasceno – Música: 1º Sgt Ct – Mestre Benoni Rodrigues do Nascimento.

Salvador, na disciplina e no padrão de qualidade de ensino. Entretanto, considero que não basta oferecer uma educação eficiente do ponto de vista propedêutico, sem contemplar a participação ativa do jovem nas instâncias decisórias de interesse juvenil, de modo a desenvolver a autonomia e o espírito democrático.

Outra característica importante dessa instituição é decorrente de sua história de manifestações culturais alusivas à nação brasileira, num percurso construído por ritualização de símbolos compreendidos através de logotipos, marcas de identidade, bandeiras e monumentos de bustos dos heróis e de representações de imagens do Colégio (aquartelamento, soldados da guarnição, pelotões de guardas armados), entre outros. Os signos instituídos (hinos em louvor à pátria, uniformes diferenciados do diário, de gala e esportivo dos militares e alunos perfilados e rodeados por muros e protegidos pela guarda militar) são singularidades da cultura do estabelecimento. Ademais, a Legião de Honra, o Livro de Honra, o Alamar, a saudação colegial, a boina¹⁷, o “grito de guerra”, formas de manifestações dos jovens às tradições. Assim, trata-se de um espaço onde são construídas, apreendidas ou incorporadas identidades para inserir os jovens numa tradição até hoje preservada.

Historicamente, em 1956, o governador do Estado da Bahia, Antonio Balbino de Carvalho, solicitou ao Ministro da Guerra autorização para o funcionamento provisório do CMS em um prédio – um “velho casarão”¹⁸ – na Rua Agripino Dória, em Pitangueiras, Bairro de Brotas. Hoje, nesse local, funciona o Juizado da Infância e da Adolescência. Duzentos primeiros alunos fizeram parte da 1ª turma. O Marechal Teixeira Lott, ao receber o ofício do governador baiano, apoiou a intenção de perpetuar os mais nobres valores sociais. Assim, o Colégio foi criado pelo Decreto nº 40.883, de 28 de janeiro de 1957, assinado pelo Presidente Juscelino Kubitschek.

Fotografia 02 - O velho “casarão”



¹⁷ Simboliza não apenas a proteção do corpo jovem, frágil, em formação, mas também a segurança propiciada pela organização que neste momento acolhe o novel aluno. É a continuidade ao unir o jovem de hoje, idealista, esperançoso, confiante, às tradições de honra e patriotismo do EB. É símbolo de união, de amizade, de respeito, de camaradagem, de fraternidade ao irmanar os novos alunos aos seus camaradas mais antigos. É solidificar, no ato de sua entrega, a união familiar. Significa incorporação do novo aluno às fileiras da Força Terrestre. Instituída por portaria ministerial, em 21 de janeiro de 1971. (AGENDA ESCOLAR DO CMS, 2006).

¹⁸ Revista Comemorativa do Jubileu de Ouro do Colégio Militar de Salvador (1957-2007).

O Colégio deveria obedecer ao que prescrevia o regulamento do Colégio Militar do Rio de Janeiro, com ênfase na “disciplina, formação moral e cidadania”. Em dois de julho de 1961, foi transferido para a localização atual, ao lado da antiga Estrada do Cascão, atualmente, Avenida Paulo VI. Em 1º de agosto desse mesmo ano, as atividades escolares e administrativas se iniciaram no bairro da Pituba, em um terreno doado ao Ministério da Guerra. Dos anos de 1988 a 1994, o Colégio ficou desativado por questões econômicas e decisões políticas. Por extensão, outros três Colégios Militares (Belo Horizonte, Recife e Curitiba) ficaram também, nesse período, desativados. Em 31 de março de 1993, a Portaria Ministerial nº 152-13 determina a reativação do CMS, integrado à Escola de Administração do Exército (EsAEx) .

No dia 03 de fevereiro de 1994 foi inaugurado o pavilhão de aulas, com entrada pela Rua das Hortênsias, na presença do Comandante do Colégio, Coronel Oliveiras Freitas e demais autoridades. As atividades foram reiniciadas por meio de um convênio, ainda em vigor, celebrado entre o Governo do Estado da Bahia e o Ministério do Exército. Após mobilização da comunidade baiana, funcionou com três turmas de quinta série do Ensino Fundamental. A aula inaugural foi proferida no Centro de Convenções, pelo professor Aristides Fraga Lima.

Nesse mesmo ano, uma mudança significativa aconteceu, com a inserção de estudantes do sexo feminino, o que contribuiu para os aspectos da convivência social em uma co-educação dos sexos, e não como elemento moderador, trazendo novas formas de relacionamento e representações do feminismo. Por outro lado, com a criação, desde 1989, da antiga EsAEx, responsável pela formação de oficiais para o Quadro Complementar de Oficiais de Magistério (QCO), a finalidade era formar indivíduos oriundos tanto do meio civil quanto militar, dividindo o espaço físico e a organização gerencial, uma peculiaridade do CMS, em relação aos demais Colégios Militares do SCMB. Duas escolas, Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) – formadora de oficiais para o EB e o CMS (preparar jovens e integrá-los na sociedade civil, ou despertar vocações para uma futura carreira militar), no mesmo espaço, integradas nas suas diferenças através de um mesmo Diretor de Ensino. Mas nem sempre, a política de unidade de ações gestoras é harmônica. Por vezes, o descontentamento é desvelado, pelas prioridades administrativas voltadas para a EsFCEEx. Esse, contudo, é um dado relativo, uma vez que depende muito da gestão de cada comandante, que ressalta as suas preferências. Em 1999, foi concluída a ampliação das instalações, resultando num novo pavilhão e proporcionando melhores condições de funcionamento.

O CMS admite estudantes por meio de concurso público seletivo e excludente. Os concorrentes advêm de escolas de qualidade, e as famílias investem em cursos preparatórios específicos, onde a disputa por uma vaga é cada vez mais acirrada, favorecendo estudantes que estão mais bem preparados para o exame. Os alunos podem optar em regredir entre dois a um ano letivo cursado, para o enfrentamento de provas eliminatórias e classificatórias. As etapas são: I - Exame Intelectual de Português e Matemática, II - Revisão Médica para ambos os sexos, com idade entre 10 a 13 anos, em habilidades e competências físico-motoras para as modalidades esportivas. Ele atende, aproximadamente, a 850 jovens. Inicialmente, nos Colégios Militares, os alunos eram comparados a minissoldados, obtendo, algumas vezes, as mesmas punições e tratamento parecido àquele dirigido aos soldados de infantaria, onde impera a lógica belicista.

Posso afirmar que meu ingresso na instituição me inquietou, ao perceber que a educação é realizada para que o aluno acredite que o mundo está ordenado, harmonioso, propício para uma vida em sociedade estável e determinada. Lá, eu vivencio um planejamento escolar normativo, centralizado pelo SCMB, pautado em diferentes processos de gestão e materializado por leis, decretos, portarias, regulamentos, estatutos, boletins e outros explicitadores de deveres e direitos de cada um, particularizando como deve ser a conduta dos formandos e dos formadores nas várias situações em que se encontram.

Além do contexto de formação humana, o Colégio desenvolve atitudes e incorpora valores nos jovens educandos. A base humanística e filosófica é reveladora de uma política estratégica de instrução pautada na formação moral e cívica para o discente. A educação é perpassada por manifestações culturais alusivas à nação brasileira nas grandes narrativas unificadoras do povo, da cultura e da tradição. Muitas vezes, me preocupo. Quais os dilemas desses jovens? Que problemas enfrentam nas graduações e postos de hierarquia escolar nas diversas patentes de cabo-aluno a coronel-aluno?

Outra atividade da prática pedagógica consiste em o jovem assumir o posto de “chefe de turma” com atribuições de apresentar os colegas para o educador, no início de cada aula ou instrução militar, registrar as faltas existentes, transmitir informações gerais de disciplina, na ausência do mediador professor, instrutor ou monitor e até controlar os colegas atrasados para a aula ou para a solenidade de formatura.

A estratégia predominante no processo educativo é a modelagem do comportamento dos jovens, que são levados a utilizar o corpo como linguagem de comando para os demais, sendo esse um mecanismo de assimilação do ritual doutrinal da educação militar. Em outras palavras, atividades que envolvem o corpo apontam para o pertencimento juvenil a uma

cultura militar e cívica que, associada à própria cultura juvenil, é uma forma reverente e submissa de se atrelar às estruturas de poder hegemônico. Provavelmente, a representação da juventude carrega o “espírito de corpo” do EB, cultivando memória, tradições, costumes e valores.

Dentre as diversas atividades ritualizadas do CMS, são de singular importância:

- O “Quadro de Honra” (*Pantheon*) – São fotografias de alunos que se destacaram no quadro da hierarquia militar. A escolha de oito jovens está baseada no desempenho cognitivo, no psicomotor (atividades de educação física e instrução militar) e no comportamental, obedecendo a uma padronização de critérios estabelecidos.

Fotografia 03 - Quadro de Honra



- A “Legião de Honra” – Para o jovem aluno que se destaca, ser legionário é uma recompensa pelos “sadios princípios de lealdade, de honestidade, de nobreza de atitudes, de disciplina consciente, de camaradagem, de estudo e amor à cultura”.

- O “Livro de Honra” – É o resultado do acato do jovem às ordens e instruções emanadas da educação militar no regime disciplinar do CMS, em consonância com a sua filosofia de que não se pode colidir com o regime disciplinar e com as orientações e instruções prescritas.

- Alguns costumes – como a saudação colegial ¹⁹, o uso da boina como exigência, a comunicação ruidosa do “grito de guerra” – são indicadores do apreço pela manutenção da história cultural da instituição no contexto escolar, formas de despertar nos jovens a importância das tradições.

Desse modo, criam-se, no espaço escolar, todas as condições para a construção e manutenção de identidades, agregando uma cultura militar em todos os atos e fatos que se desenrolam nesse cenário. E é exatamente sobre esse cenário

que esta pesquisa pretende dirigir o olhar, em busca de captar os diversos olhares dos sujeitos,

Fotografia 04 – Grito de Guerra



¹⁹ A continência é a saudação militar e uma das maneiras de manifestar respeito e apreço aos seus superiores, pares, subordinados e símbolos. Algumas pesquisas indicam que foi criada na época medieval, quando os cavaleiros, para identificarem-se aos seus superiores, abriam a parte frontal de seu elmo, com um movimento similar ao de prestar continência. O gesto também indicava paz nesses tempos mais antigos, pois a mão no elmo sinalizava que o cavaleiro não possuía a intenção de sacar sua arma. Os brasileiros batem continência à prussiana, com a palma da mão para baixo. <http://super.abril.com.br/superarquivo/1989/conteudo-111559.shtml>

a partir do lugar em que se situam, em busca de desvelar as contradições e os impactos ocultados das atividades socioculturais imersas nos “atos de currículo”.

1.2 CONFIGURAÇÃO DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DO CMS

Este trabalho tem como *corpus* discursivo o jovem focado na tradição²⁰ e na história de sua formação no CMS como cidadão, na sociedade soteropolitana.

Segundo Burnham (1993), a cidadania é:

Expressão tão desgastada no discurso político-educacional, mas que teve um significado histórico na concepção liberal-burguesa de educação e precisa ser radicalmente questionada na atualidade em que vivemos. O que significa ser cidadão nessa sociedade plural, que vai desde a dimensão de uma sociedade tecnológica de ponta até aquela outra, de uma república dos guabirus? Onde as fronteiras geopolíticas perderam o seu significado e os países considerados – em função de indicadores econômicos – como de primeiro mundo, abarcam hoje, no interior de suas respectivas sociedades, todo o espectro dos vários terceiro e quarto mundos em que (aqueles mesmos indicadores econômicos) dividiram o planeta? (BURNHAM, 1993, p.3).

Mais ainda: o que é ser cidadão nessa sociedade plural? Como diz Dimenstein (2003), a cidadania no Brasil é frágil como papel e, quase sempre, com seus direitos assegurados apenas formalmente. Apesar de todos os avanços, a regra é a exclusão social, a incapacidade de oferecer um mínimo de igualdades de oportunidades às pessoas. Assim, qual o papel do jovem num país de cidadãos “de papel”? Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. Porém, trata-se uma concepção ainda frágil. Ela avançou mais no papel do que na prática. É garantida nas leis, mas não existe de verdade. É a cidadania de papel. Ser cidadão é um direito subjetivo, um direito de ter um conjunto de direitos para viver a sua humanidade e emancipa-se.

Scott (2010) fala em “cidadania legal”, com respeito às regras segundo as quais é conferida a pertença nacional, que podem ser baseadas na linhagem (*jus sanguinis*), no território (*jus soli*) ou numa combinação de ambos. Entretanto, vivemos em um sistema de desigualdade social fundamentado em direitos que podem ser garantidos ou negados pelo Estado. Portanto, exige vontade política e prioridade verdadeira.

Como psicopedagoga, “escuto” os dilemas dos jovens, a fim de compreender os seus anseios, defendendo um protagonismo juvenil que transcenda os interesses individuais em direção aos interesses coletivos. Trata-se de um exercício de cidadania e uma contribuição

²⁰ Essa palavra é polissêmica e designa, simultaneamente, as narrações históricas ou lendárias que a memória coletiva conserva do passado, e a literatura oral transmitida (contos, canções, etc.). Refere-se também a um modelo de comportamento, de caráter mais ou menos normativo, que são os dos antepassados, e que o costume reforça (JEAN POIRIER, 1998, p. 11).

para o desenvolvimento da comunidade escolar. Nessa direção, trago para os formadores a oportunidade de refletirem sobre o significado de “participação”, como direito de o jovem manifestar opiniões e garantir uma avaliação com propostas e benefícios estruturados, segundo suas necessidades e interesses, no âmbito sociocultural. No entanto, essa participação implica um processo de diálogo, em que não deve prevalecer uma opinião isolada, seja do jovem, seja do adulto, mas o resultado de diferentes visões, num consenso de respeito mútuo entre as partes. Assim pensado, como os jovens se relacionam, constroem grupos a partir do cotidiano no campo das tensões²¹ entre o “instituído” e o “instituinte”?

Como compreender o jovem nesse cenário institucional baiano, que faz parte de um Sistema que congrega a EsFCEEx como escola de formação militar? Se o CMS faz parte de um sistema de ensino especial, por que é diferente dos demais Colégios Militares do seu próprio Sistema? Quais as formas de resistências, conscientes ou não, existentes no CMS? Por que todos os doze colégios militares têm uma única proposta pedagógica, desconsiderando o contexto regional? Mesmo apresentando uma finalidade social e política, ao propor uma educação voltada aos valores humanos, transversalizados na natureza de suas relações, sua estrutura doutrinal revela uma cultura organizacional positivista presente nas atividades dos sujeitos e nos acontecimentos culturais cotidianos.

A partir de interlocuções com alguns autores, pude apreender que Chervel (1998) é defensor da ideia de as disciplinas escolares se forjarem no cotidiano de ensino como produtos de uma cultura escolar, contrapondo-se às perspectivas de Forquin (1992) e Chevallard (1991), que as concebem como “vulgarizações” ou “adaptações” do saber científico, constituindo-se como produtos de uma “transposição didática”. Em Chartier (1990), pude verificar que as representações são institucionalizadas por pessoas singulares que confirmam sua existência na comunidade de forma identitária de “estar no mundo”, em uma realidade contraditoriamente construída por posições de vida e história cultural. Assim, somos transformados através de práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas) na instituição social. É o próprio Chartier (1990) que, ao se reportar à ciência pedagógica, afirma: “a pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens”. (CHARTIER, 1990, p. 182). Nos escritos de Chartier (1990, p. 16), a história cultural tem como objetivo “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

²¹ Demandadas por embates da cultura adultocêntrica na imposição de normas e regras disciplinares e a cultura juvenil despojada e transgressora configuradas pelo estado emocional que resulta das oposições e conflitos.

Essas questões são de difícil compreensão, tendo em vista a complexidade da história da instituição a que se vinculam os Colégios Militares. O EB, desde a Batalha de Guararapes (1648), há 363 anos, tem tido um papel intervencionista no interior do aparelho de Estado, em observância às leis e aos regulamentos que traduzem a ordem constitucional vigente. Suas características diferem das que constituem as organizações civis. Como órgão político, ao EB interessam todos os aspectos da política nacional, e sua imagem é associada não apenas ao autoritarismo, em função de sua doutrina, voltada para a potencialidade de guerra, mas também à ideia de força e de poder secreto, que não emana de consenso. Historicamente, as funções constitutivas das Forças Armadas prevêm a defesa da integridade territorial e a republicana, desde 1891, e a manutenção da ordem interna. Daí decorre, provavelmente, o fato de sua proposta educativa ser centralizada e o gerenciamento outorgado. Mesmo assim, penso existir a possibilidade de criação de espaços democráticos nesse espaço educacional.

Como estudo antropológico de uma instituição militar de carreira, a discussão de Leirner, em *Meia Volta Volver* (1997), considera a “hierarquia militar” como fato social permanente e estável, presente na Real Academia Militar (1810). Para esse autor, a ascensão hierárquica é um “valor encompansante” de comando hierárquico nas relações da carreira. Mas, em se tratando de práticas formativas de jovens na sociedade civil, no sentido de Jacques Ardoino (1992), é evidente a existência de uma complexidade particular, pela pluralidade e heterogeneidade inevitáveis, o que acentua as situações de contradição entre o campo teórico, doutrinário militar e a prática escolar.

O CMS disponibiliza um ambiente para o jovem com base em relações interpessoais com os sujeitos da comunidade escolar marcadas por práticas de atividades físicas, bem como competições científicas e culturais, associando práticas de educação cognitiva, afetiva e psicomotora através da mente e do corpo.

Para a gestão desse empreendimento educacional, há uma estrutura rigorosamente hierárquica de setores burocráticos que interagem para facilitar o controle e a avaliação de seus resultados. Assim, existe o Programa de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro (PEG-EB), que apresenta a Gestão Pública (GESPÚBLICA) a partir de princípios da Qualidade Total. A intenção é atingir o aperfeiçoamento da gestão por meio de objetivos e metas que se voltam para maior controle do desempenho humano, com atribuições e lugares predefinidos, que funcionam como reguladores da distribuição do poder de falar e agir com menor ou maior liberdade. Assim, o lugar, nessa hierarquia, é uma expressão estratégica de poder que faz parte da sociedade. Entretanto, compreendo as relações interpessoais que

possibilitem ações democráticas e participativas dos sujeitos envolvidos. Uma hierarquia humanizada, onde se possa oferecer uma contribuição para seu projeto de vida.

No conceito de Michel de Certeau (1994), quando os princípios da doutrina são aplicados aos documentos impressos de destinação escolar, eles impõem os saberes a serem trabalhados e a normatização das práticas pedagógicas. No caso do CMS, conteúdos e práticas são determinados pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e dirigidos aos colégios militares, que os legitimam no cotidiano. Assim, minimiza-se a produção construtiva e democrática dos sujeitos da comunidade escolar. Nesse contexto, o trabalho de todos deve contribuir para o bom funcionamento e para os resultados exigidos pelo sistema, formando um “corpo” onde cada parte tem função, por menos complexa que ela seja. O modelo de administração escolar imprime, ainda, a racionalização, a previsibilidade, o controle rígido e estratégico das ações. Apesar desses aspectos rígidos, um dos possíveis fatores de opção das famílias pelo Colégio, na educação dos filhos, é acreditar nos valores, nas tradições culturais, no modo como se constroem saberes, fazeres e atitudes em um ambiente hierarquizado e disciplinado.

Normalmente, a família dos alunos do CMS de procedência civil não pertence ao padrão tradicional, mononuclear, formada por pai, mãe e filhos (de um mesmo casamento), no qual o marido é provedor exclusivo, mas da composição da renda familiar da mulher no mercado de trabalho. Nos encontros sistemáticos de trabalho pedagógico, as mães afirmam optar pelo CMS por três fatores importantes: o reconhecimento da formação de qualidade ofertada, a disciplina de seriedade rígida do Exército e o baixo valor da Quota Mensal Escolar (QME). Essa quota pode ser abonada em até 80% desde que se comprove baixa renda familiar. A parceria entre o CMS e a família consiste em reconhecer a responsabilidade de cada um no processo educativo.

Já o jovem do CMS assume, em consonância a cultura escolar, participar da concessão de patentes, logo no início do 6º ano do Ensino Fundamental, quando, o primeiro colocado no Exame de Admissão recebe a insígnia de Cabo-Aluno. Vale lembrar que os alunos, nas práticas de militarização, isto é, de natureza patriótica, cívica e militar, são comandados, em formaturas semanais, pelo Coronel-Aluno, nos padrões de um “Batalhão Escolar”, no Pátio dos Patronos, seguindo a imposição do modelo cultural de sua doutrina.

Fotografia 05 - Batalhão Escolar



Segundo Teixeira (2008, p, 241-242) ao citar Bourzac:

A prática de constituir batalhões escolares, por sua vez, foi inspirada em escolas europeias. Bourzac, ao comentar as condições de emergência dos batalhões escolares na França, afirma “que uma formação cívica elevada à instrução militar seria instrumentos de uma renovação a favor da República. Submetidos à educação militar, o jovem ou a criança demonstrariam em sua vida os efeitos positivos dessa educação, tais como ‘os hábitos da regularidade e da ordem necessária em toda a vida, a prontidão para obedecer e a renúncia de si mesmo’” (BOURZAC, 1987, p.42 e 51).

A História Cultural, fundamentada nas obras de Chartier (1990) e Certeau (1982), me fazem compreender, por um lado, a relação entre as representações e as práticas, além da eficácia simbólica do Estado, e, por outro lado, os mecanismos de circulação e apropriação do modelo cultural nas relações entre a educação e cultura no processo interno do CMS. Trata-se de construir um aluno-referência, um modelo de aluno que supõe a formação de um cidadão republicano, com alicerces na ciência e nos valores morais e cívicos, tanto em relação ao comportamento disciplinar como no que se refere ao rendimento escolar. Assim, ao discente é permitida a ascensão hierárquica, um *status* – semelhante aos da hierarquia da carreira militar – que pode alcançar a maior graduação permitida, consagrada em solenidades cívico-militares, visita de autoridades ao CMS e fora deles, atividades culturais pedagógicas, dentre outras. Esse posto é alcançado por promoção, a partir de valores cognitivos, afetivos e disciplinares. Nessas circunstâncias, o pátio do Colégio, denominado de Pátio Maria Quitéria, é um espaço de representação que promove um sentimento de agregação simbólica, inclusive, no interior da comunidade escolar, o que, para alguns jovens, torna-se um problema, pela ritualização dessas práticas evolutivas. Nesse contexto, posso perceber os sons característicos da formatura no pátio, o que logo após se desfaz, e cada um permanece como é: adulto militar e jovem civil.

A autora Soares (2005), em seu trabalho *Imagens da Educação no Corpo*, estuda, a partir da ginástica francesa no século XIX, os aspectos da história da educação física e nos leva a refletir sobre as dimensões desse corpo na vida humana. Essa pesquisadora afirma que o corpo no “espetáculo institucionalizado” apresenta ações previsíveis, controladas, que demonstram o seu útil aproveitamento na vida cotidiana. Soares analisa esse corpo rígido, retesado, controlado, atlético, com um porte que ostenta uma simetria. Ao aplicar as considerações da autora à minha experiência no contexto do CMS, percebo corpos impregnados de valores, ritmos, ações posturais, modos de ações e movimentos bastante peculiares.

Soares, no trabalho acima referido, examinou a corpolatria, isto é, o culto ao corpo no olhar francês, que se apresenta como um problema formativo de natureza política, social e econômica, no qual a educação escolar e a não-escolar aparecem em relevo, considerando a sua função de socializar o indivíduo, resolvendo parte significativa dos problemas sociais. Os corpos, o porte em simetria, não estão soltos ou largados. Nada está fora do prumo. A retidão dos corpos apurados, mantidos em verticalidade, e o porte rígido são resultantes de exercícios físicos direcionados para moldar e adestrar o corpo imprimindo-lhe um porte considerado estético. É uma expressão da cultura do movimento construído a partir das relações cotidianas, tendo em seu interior princípios de ordem e disciplina coletiva que podem ser potencializados. Vale um destaque pelo seu caráter ordenador, disciplinador e metódico. Assim, são impressas as marcas da passagem de homens e mulheres por um mundo situado no âmbito da cultura militar. Portanto, os exercícios militares preparam um espetáculo de plasticidade quase coreográfica, conformando corpos e comportamentos segundo modelo aceito socialmente (FOUCAULT, 1977).

Para Armindo Bião (1999), as práticas “espetacularizadas” merecem reflexão. Também Pradier (1999, p. 24), ao conceituar tais práticas, afirma que por “‘espetacular’ deve-se entender uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar, e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano”.

Assim, inscrita na vertente das etnociências, encontra-se a proposição de uma etnocenologia ²², que tem por objeto os eventos espetaculares organizados.

Nessas circunstâncias, as práticas militares são expressões de uma cultura que não se vincula ao sistema codificado do teatro tradicional, mas representam referências veiculadoras da ideologia dominante no sistema de ensino militar.

O antigo Pátio Maria Quitéria, hoje chamado Pátio dos Patronos, desse modo, é um espaço de representação social ²³ densa, segundo Geertz (1989), marcador de uma cultura que promove um sentimento de agregação simbólica, inclusive no interior da comunidade escolar, o que,

Fotografia 06 - Pátio dos Patronos



²² Trata-se de uma abordagem pluridisciplinar, que associa profissionais, homens que têm experiências e ‘saber’ aos pesquisadores, universitários, especialistas de diferentes disciplinas. Estuda documentos e analisa as formas de expressão espetaculares dos povos, que são destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo. (BIÃO, 1999, p. 58).

para alguns jovens, torna-se uma rotina. Trata-se de um local de movimentos programados, principalmente de discursos gerais de encenação ou exposição dos grandes princípios do funcionamento da instituição.

No campo pedagógico, a Direção de Ensino executa e controla suas ações, que são apoiadas pelas Coordenações de Anos, pela Seção Técnica de Ensino, pela Seção Psicopedagógica e pela Supervisão Escolar. A missão do Colégio, na Educação Básica, é “proporcionar aos alunos um ensino preparatório e assistencial de qualidade nos níveis fundamental e médio, preparando-os para o exercício da cidadania, na capacidade de alunos e alunas se apropriarem dos bens socialmente criados” de cultura geral das disciplinas curriculares.

No CMS, os jovens são preparados para instituições militares do país, como a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o Instituto Militar do Exército (IME), a Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAr), a Academia da Força Aérea (AFA), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), a Escola Naval (EN), o Colégio Naval, a Academia da Força Aérea, bem como para tradicionais universidades brasileiras. O Curso Preparatório (CPREP) para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) é destinado a alunos do 3º anos e de caráter voluntário, oferecendo aos discentes possibilidades de conhecimento e aprovação no concurso da EsPCEEx e da AMAN. As aulas são ministradas por professores do CMS, contemplando uma mostra de vídeos culturais, a fim de sensibilizá-los para a carreira militar. Tal direcionamento imprime o pragmatismo e o utilitarismo na formação, mas traz resultados acadêmicos satisfatórios, se comparado ao dos demais Colégios Militares do seu próprio sistema, e também ao de escolas públicas da rede estadual e municipal do ensino baiano.

O trabalho pedagógico está baseado na LDBEN n.º 9.394 de 1996, na Lei de Ensino do Exército e no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria do Comandante do Exército n.º 361, de 30 de julho de 2002, art. 62. A Proposta Pedagógica (PP) do Colégio “[...] tem a finalidade de colaborar na formação de cidadãos intelectualmente preparados e cômicos do seu papel na sociedade, segundo os valores, os costumes e as tradições do EB”. (PLANO GERAL DE ENSINO (PGE), 2011, p. 5). Uma visão técnico-científica idêntica para os demais Colégios Militares, apesar de serem diferentes, uns dos outros, em sua história cultural e em seu *savoir faire* educativo. No início do ano letivo, é

²³ Na compreensão de Denise Jodelet (2002, p. 17), o modo como pensamos e construímos nosso conhecimento não é exclusivamente pessoal, mas o resultado dos significados sociais que são dados aos objetos e sujeitos nas nossas práticas sociais.

realizado o EstAP. No segundo Estágio realizado, um dos objetivos foi apresentar os principais aspectos do PGE e regular os procedimentos para o ano letivo em curso, além de ressaltar indicadores do Manual do Aluno para toda a comunidade escolar. Esse evento acontece no auditório, visando a criar uma unidade de pensamento sobre as práticas educativas que incidem diretamente na educação dos jovens.

A pessoa do Comandante e Diretor de Ensino tem, em suas atribuições e funções, a de liderar a gestão pedagógica nas decisões de atividades propulsoras da formação dos jovens, nas quais existem objetivos que cada membro da comunidade escolar tem de alcançar. Nesse contexto, os principais atributos dos objetivos da “área afetiva” são: comprometimento, probidade, camaradagem, civilidade, comunicabilidade, cooperação, dedicação, equilíbrio emocional, responsabilidade e ética. No decorrer do EstAP, o Diretor de Ensino, em sua explanação, informou brevemente que a meta a ser alcançada é que cada Colégio Militar integrante do sistema possa construir sua PP, observando a realidade de cada contexto, no sentido de formar jovens autônomos, éticos, solidários e atuantes social e politicamente. Assim, a PP deve ser trabalhada no sentido de alcançar os seguintes objetivos: “[...] desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos; [...] buscar e pesquisar continuamente informações relevantes; [...] ter uma visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos; [...] refletir e compreender para si os fenômenos e não, meramente, memorizá-los; [...] absorver pré-requisitos fundamentais ao procedimento dos estudos acadêmicos; [...] saudável prática de atividade física, buscando o desenvolvimento físico e incentivo à prática habitual do esporte; [...] e despertar vocação para a carreira militar.” A visão de futuro do CMS veicula a intenção de que o Colégio seja uma referência na qualidade de ensino e na educação integral.

A despeito dos fundamentos educativos, são exigidos: “[...] formação integral para o desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora; [...] analisar, sintetizar e interpretar, fatos e cálculos; utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar **o centro do processo ensino-aprendizagem**²⁴ e a construir, com a mediação do professor, o próprio conhecimento, frutos de abordagens seletiva, contínua e progressiva; [...] ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a pensar’; [...] atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação e criatividade; [...] aprendizagem adquirida mais importante que a avaliação educativa de aferição escolar (valorizar o conhecimento prévio, experiências e relações entre professor–aluno e aluno–aluno); [...] atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida

²⁴ Grifo da pesquisadora.

em sociedade; compreender e respeitar os direitos e deveres; situar-se criticamente diante da realidade; desenvolver-se fisicamente e criar hábitos saudáveis para o corpo”.

É necessário, ainda, reafirmar que a implementação da PP exige uma prática que se fundamenta nos seguintes princípios: “[...] envolver a comunidade escolar no exercício da ação educativa; usar recursos técnicos para a implementação das diversas propostas metodológicas; [...] preparar para exames seriados, concursos vestibulares e outros, pesquisas – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); [...] competições científicas, culturais e esportivas”.

Além de outros projetos educacionais aprovados pela DEPA e desenvolvidos nos demais Colégios Militares do SCMB, são previstos os atributos da área cognitiva (intelectual) e afetiva como parte da formação integral dos jovens, por meio de atitudes e valores, cujo lema é “aprender para vida e não para fazer provas; compreender os conteúdos e não memorizá-los; prosseguir nos estudos acadêmicos com a contínua absorção de pré-requisitos; desenvolver-se física e mentalmente; “saber fazer”, “conviver”, respeitar; errar para criar e resignificar; tomar o erro, a dúvida, como momento de crescimento; dar significado à aprendizagem; ser um aluno cidadão na sociedade”.

Ao tentar compreender essa proposta, posso perceber dissonâncias entre o texto do documento normativo e a prática pedagógica. Trata-se de um modelo funcionalista sistêmico, de base positivista, veiculador da crença de que, para se ter progresso, é preciso ter ordem e, para ter ordem, é preciso ter disciplina. No entanto, para ter disciplina, é preciso que, no Colégio, tudo esteja previsto inclusive os espaços para a aula, para o recreio e para as atividades, sem nenhuma falha na execução. Nesse contexto, os conteúdos curriculares se constituem como a mola mestra desse arcabouço escolar. E o conteúdo curricular visa à preparação direta para sequência do estudo, isto é, o conteúdo obedece a uma ordem: do simples ao complexo, do fácil ao difícil. Logo, os Planos das Disciplinas (PLADIS) se tornam o guia mais importante para o professor e para o aluno, impedindo-os, portanto, de atitudes de criação e recriação do conhecimento.

Essa prática pedagógica realiza-se através de rupturas – disputa por hierarquia, disciplina e poder – conflitos entre o “instituinte” e o “instituído”. Por isso, argumento sobre a influência dessas tensões no psiquismo dos formandos, tomados pela ideologia do sistema, e de que forma valores como obediência, assiduidade, pontualidade e meritocracia são compreendidos nesse segmento social. Essa prática de atividades é rotineira e repetitiva, prevista e programada ao toque da Companhia de Alunos (Cia. de Al.), ou de ordens verbais

que automatizam a conduta discente, muitas vezes, realizadas sem superar as contradições entre o ideal e o real da educação.

Com esses argumentos, posso afirmar que percebo, no CMS, um modelo de educação baseado na doutrina de Augusto Comte (1798-1857), influenciador da Escola Militar, em meados do século XIX, na figura de Benjamin Constant em 1872, quando ingressou para o magistério dessa Escola. Portanto, segue uma ordem lógica do passado, do empirismo inglês do século XVIII, com visão de mundo assentada em bases deterministas de sistematização dos fatos como ciência. As marchas e evoluções são procedimentos que evidenciam a preocupação ordeira do militar. A solução dos problemas diários é enfrentada por um recurso à hierarquia, estimulando-se a imitação, isto é, tomar como modelo de conduta o superior hierárquico. Pressupõe-se, nesse caso, que o modo de comportar-se do superior é o correto. A ordem é um valor prezado por todos, evidenciando-se o seu caráter ou o seu componente ideológico.

É nesses termos que o EB prepara seus componentes, basicamente para exercerem determinadas tarefas no âmbito de situações inamistosas, ou seja, as de combate em época de conflito. Por outro lado, eles também são preparados para exercer determinadas funções de paz. (LORENGHOVEN, 1986, p 71). São muitas as similaridades entre o que constitui o cerne do EB e o que se busca no CMS. Basta se observar o cenário de uma “formatura”, em “ordem unida”, caracterizado por uma determinada disposição individual, com vistas à obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar. A formação no pátio é um demonstrativo da própria disciplina militar, similar à situação de ordem e obediência que se estabelece entre militares no sentido do treinamento de marchas em desfiles cívicos.

Fotografia 07 – Ordem Unida



No CMS, os militares e os jovens alunos ecoam um “grito de guerra” na comunidade escolar e, ao fazê-lo, perpetuam sua doutrina no modo como a cultura se configura na produção de ressonâncias enquanto desvela seus valores. Nesse sentido, a formação educativa está baseada em determinadas “virtudes” como suporte da prática escolar.

É contraditório se pensar na formação do jovem – imerso em situações de constantes mudanças sociais, políticas e econômicas – nesse cenário que exige atitudes inquestionáveis. Surgem, daí, os inevitáveis conflitos e desafios, com inquietações que apontam para novas

possibilidades, para a abertura de novos percursos que contribuam para uma releitura desse contexto e para sua ressignificação.

No CMS, a Seção Técnica de Ensino é o órgão de assessoramento, constituído pela Subseção de Planejamento e Pesquisa e pela Subseção de Avaliação da Aprendizagem. Essa última é responsável pela análise técnica e a montagem final das provas bimestrais que apuram resultados obtidos pelos discentes, e analisa tecnicamente esses resultados com o propósito de aperfeiçoar as atividades docentes. Além disso, cria condições para o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A cada unidade didática é apresentada à comunidade escolar os resultados do desempenho dos jovens, baseados em uma pesquisa quantitativa, com dados estatísticos.

A Seção Psicopedagógica é o elo de integração entre jovens, educadores, funcionários e famílias. Ela surgiu da antiga Seção de Orientação Educacional (SOE), com a Seção Psicotécnica. Atualmente, possui três orientadoras educacionais, uma psicóloga militar temporária, sendo duas pedagogas militares temporárias e uma psicopedagoga civil em Regime Jurídico Único (RJU). Essa Seção assiste o aluno, acompanhando-o no rendimento escolar, orientando pais e responsáveis em caso de ocorrência de situações-problema que venham a comprometer o processo ensino-aprendizagem, tanto em situações preventivas, quanto corretivas e de aconselhamento. Também efetua um trabalho assistencial com as famílias, realizando projetos nas áreas afetivas e sociais (*“Família na Escola”*; *“Monitor de Alunos”*; *“Desenvolvendo Valores”*; *“Orientação Vocacional”* e *“Educação Sexual”*).

A Supervisão Escolar assessora todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem. Tem como finalidade melhorar a eficiência educacional, atender às necessidades gerais da educação quanto à Proposta Pedagógica. Atua em parceria com os Chefes de Seção e Subseção de Ensino e Coordenadores de anos, que, juntos, são coordenados pelo Chefe da Divisão de Ensino para acompanhar o rendimento escolar das turmas, ajudando àqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem.

O Apoio Pedagógico expressa uma política pública do CMS. Inicialmente, foi criado com quatro professores para atender a alunos conservados no 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, objetivando recuperar conhecimentos não-adquiridos no ano letivo nas escolas regulares de ensino. Os jovens atendidos, em sua maioria, são filhos de cabos e soldados que não lograram êxito escolar em vários espaços de aprendizagens públicos ou privados, nos mais diversos “rincões” do território nacional. Nesse contexto, se podem imaginar as dificuldades inerentes a cada um desses jovens e a superação de grandes desafios para a convivência social.

A impregnação do espírito de trabalho se faz sentir na Base de Apoio, composta por Divisão Administrativa, Divisão de Pessoal, Divisão de Telemática, Biblioteca, Aproveitamento e Comunicação Social. Também, dispõe de uma Seção de Saúde, com serviço médico, odontológico e de enfermagem para atendimento à comunidade escolar, similar aos demais postos de saúde pública do país. Em todos esses espaços, as exigências chegam a instruções pormenorizadas dos procedimentos diários, gerados por um planejamento estratégico publicado em Boletim Interno (BI), nas páginas de comunicação virtual.

O corpo docente é composto por civis concursados, militares temporários, concursados de carreira nas mais diversas patentes, militares da reserva, e os docentes de parceria com o Governo do Estado, que deverão ser exemplos na formação dos jovens, nos padrões comportamentais de severidade disciplinar, cujos “limites” são tomados como referência do seu próprio princípio educativo. Os registros de ocorrências disciplinares com alunos e alunas, em sala de aula e em outros ambientes internos e externos à escola, indicam formas de obter um funcionamento “harmônico” da instituição, segundo seus princípios.

Para o educador é conferido o poder e a “autoridade”, fruto da maneira como o Colégio se organiza na liderança da responsabilidade da sala de aula, e o seu conhecimento dificilmente é contestado pelos jovens. Os alunos são recebidos e acolhidos com consideração, um fator que pode render mais o seu aproveitamento escolar. A ideologia justifica e demonstra a necessidade de perpetuação de seus valores, e a disciplina controla os ímpetus mais democráticos de liberdade humana, produzindo as condições sociais e políticas que, em concordância com a ideologia imposta, podem impedir o envolvimento individual e coletivo dos jovens na escola. A tendência de certos padrões de racionalidade de uma linha de ação é a sua marca. O CMS traz os vestígios “das metanarrativas” de justificação teleológica²⁵ da ação, cujo efeito mais visível está nos modos constitutivos de identidade do ato de educar. Assim, os colégios militares merecem uma atenção especial, pelo fato de pautarem suas ações em normas prescritivas promulgadas em sua proposta pedagógica, que promovem a sujeição dos jovens a uma ideologia de educação voltada para valores de seu próprio sistema.

A partir dessas constatações, tento compreender esse modelo de educação para a sociedade civil, especialmente quanto à imersão de jovens em atividades socioculturais, o que permitiria pensar, *a priori*, no seu desenvolvimento integral. Nessas atividades, os formadores

²⁵ Filosofia. Conjunto das especulações que se aplicam à noção de finalidade e às causas finais. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/teleologia/> Acesso em 21 de abril, 2011.

têm o compromisso de desenvolver valores considerados “atributos da área afetiva”, incluindo todos os aspectos relacionados aos valores cívicos, patrióticos e sociais, atitudes, sentimentos e interesses. Entre os principais, destacam-se: civismo, disciplina, patriotismo, apresentação, comprometimento, probidade, camaradagem, civilidade, comunicabilidade, cooperação, dedicação, organização, equilíbrio emocional, responsabilidade, criatividade e ética. Esses valores somam-se à aprendizagem para o desenvolvimento, aprimoramento e avaliação, complementando a educação familiar (NORMAS PARA ELABORAÇÃO DO CONCEITO ESCOLAR (NECE); PORTARIA N.º 12. - DEP de 12 de maio de 1998).

No cotidiano, o jovem tem de evidenciar as atitudes e os comportamentos exigidos para a sua formação, no “espírito militar” da padronização e da sobriedade. Aí, talvez, residam a dificuldade e o desafio dessa perspectiva, quando associada à participação, como protagonista, em atividades socioculturais como expressão dos “atos de currículo”, fazendo com que ele “aprenda para a vida” e “não para fazer provas” e até para refletir e compreender os conteúdos e não memorizá-los (PP, 2011).

De um lado, estimula a conquista e o esforço, mas, por outro, promove-se a competição e o individualismo entre os alunos com altas habilidades de desempenho cognitivo, na busca de graduações escolares. Por exemplo, a conquista do “Alamar” é um símbolo entendido como menção, estímulo, honraria valorativa para formandos com melhor desempenho escolar intelectual e disciplinar. Esse símbolo é indicado pela Cia de Al. com base nos critérios de, no mínimo, possuir um comportamento “E” (exemplar) e ser eleito por maioria absoluta de votos da assembleia da comunidade escolar. A atribuição dessa distinção obedece também ao critério de obter Nota Periódica (NP) maior ou igual a 8.0 (oito) em todas as disciplinas de sua série no desenho curricular, na respectiva unidade didática. Além de alto rendimento nos estudos pelo desempenho intelectual, é preciso ser exemplo para os demais colegas. Trata-se de um valor conquistado pelo jovem e celebrado pelo Colégio através do ritual de entrega e balizado em formatura geral, no primeiro tempo de aula de uma

Fotografia 08 - Alamar



Fotografia 09 - Formatura



sexta feira. Os pais ou responsáveis pelo “aluno-destaque” são convidados, como padrinhos ou madrinhas, de livre escolha do estudante, e aplicam o símbolo representado por dois cordões semelhantes aos dos generais, colocados sobre o ombro esquerdo do “aluno-destaque” no uniforme de um corte elegante, que acentua um diferencial do grupo e ajuda a manter um modo de seriedade. É assegurado ao jovem o uso do Alamar durante o ano letivo considerado. Para oficializar a cerimônia, publica-se em BI. Assim, o jovem torna-se exemplo para seus pares pelo valor da conquista alcançada na superação dos seus próprios limites, numa competição baseada no mérito individual. Funciona como um reforço para os alunos com altas habilidades de desempenho cognitivo, na busca de graduações escolares. A família acredita “ser a superação dos próprios limites físicos e mentais”. Um valor conquistado e celebrado por meio dessa distinção. No entanto, muitas vezes, ao servir para identificá-lo como exemplo para os demais colegas, o aluno agraciado perde a espontaneidade nas atividades inerentes à cultura juvenil.

Nesse contexto, o Colégio Militar educa o jovem para prosseguir os estudos acadêmicos, possibilitando um alto retorno social e econômico conferido pelo certificado escolar no mercado de trabalho. Dessa forma, os alunos investem cada vez mais na escolarização, esperançosos de obter ascensão social em direção às elites, reconhecendo a importância da cultura para uma sociedade cada vez mais exigente, onde o esforço para obtenção de resultados se torna um valor cada vez maior.

A partir desse entendimento, o desafio da educação CMS está na garantia do cumprimento das normas do Regimento Escolar, cujos papéis e deveres sociais são para toda a comunidade escolar, que deve incorporar as regras de conduta social. Partindo das características desse contexto, questiono: como integrar valores escolares unificados na pluralidade cultural dos formadores e formandos? Isso envolve competências para lidar com a pluralidade cultural e o conflito de ideias, considerando que os jovens são oriundos dos mais diversos estados do Brasil e de diversas classes sociais, e essa heterogeneidade se defronta com uma cultura escolar rígida e monolítica.

Na busca da compreensão desse saber como um produto de uma cultura escolar, encontro a contribuição de Chervel (1998, p. 191), que o define:

Com qual nome se pode designar toda esta parte da cultura que, ao mesmo tempo, resulta da ação da escola, e que não estava escrita nas grandes finalidades que a sociedade lhe havia designado? Uma expressão se impõe aqui [...] aquela da “cultura escolar”. A cultura escolar [...] é toda esta parte da cultura adquirida na escola, que encontra na escola (*sic*) não somente modo de difusão, mas também sua origem.

A cultura de valores do CMS é representativa da ordem nacional, dos costumes e tradições do EB, na ideologia ²⁶ de uma educação militar, que reconhece serem os militares exclusivos e distintos de outros segmentos no modo de fazer história, pelo agir com espírito de corpo, de forma unitária, em representações cívicas e militares. Ademais, normas e códigos de comunicação são inseridos nas “regras do jogo” e na filosofia do seu próprio sistema de ensino conservador, traduzidos em recompensas oferecidas aos alunos, como o Grau de Incentivo à Participação (GID). Essa bonificação chega a alcançar até um ponto de grau na média de Avaliações Parciais (AP), se o jovem participar de atividades curriculares, por exemplo, monitoria, banda de música, coral, teatro e todas as modalidades esportivas, quando realizadas no turno oposto. Trata-se de uma proposta de formação integral dos jovens nos processos educativos dos “atos de currículo” escolar. Dessa forma, a instituição tenta construir atores e atrizes através de práticas educativas de construção sociocultural e histórica vinculadas à cultura militar.

Nesse contexto, são constantes as exacerbações do individualismo, nas regras do jogo de recompensas e sanções de classificação dos jovens alunos, que são incentivados pelos familiares e reforçados pelo Colégio. Há reforços positivos (recompensas) e contra-reforços negativos (punições). O comportamento reforçado tende a se repetir, porque o reforço intermitente é particularmente efetivo. Segundo Lorenz (1979), Skinner e outros adeptos do condicionamento operante, uma única abordagem é cientificamente legítima – alterar a situação com um reforçador, o qual certamente aumenta a probabilidade de o comportamento ocorrer com mais frequência. Nessa concepção, o comportamento é constituído de um conjunto de respostas a estímulos, o que leva a considerar as pessoas como autômatos. Ao se limitar ao controle do comportamento, a educação não apreende o ser e a natureza essencial do homem. Mais ainda: não consegue explicar as realizações criativas. O mundo behaviorista é, de fato, um mundo mutilado naquilo que temos de melhor.

Em exercício profissional, acompanhando jovens em formação, tenho escutado suas narrativas como construtores do tecido social da organização, na compreensão e interpretação de determinadas questões, situações em que eles se mostram. Esse desvelamento aponta

Fotografia 10 - Banda de música



²⁶ No conceito de Werneck (1982, p. 60), “[...] um fenômeno característico da estrutura do pensamento que expressa o modo pelo qual se entende um relacionamento vivido pelos homens entre si e que, portanto se manifesta em todo relacionamento social, em todo tipo de comunicação dos homens entre si”.

sintomas da “modernidade do ensino” no CMS, apesar de refletirem alguns problemas nas condições da educação. Isso implica a necessidade da redefinição de um “nós”, educadores, como estamos formando e os diversos percursos dessa formação, bem como o que queremos que os nossos jovens sejam como indivíduos.

O interesse, portanto, como pesquisadora, é o de contribuir para reflexões sobre o papel sociopolítico dessa instituição. Por isso, a pesquisa se expande para uma área, em geral, pouco explorada ou conhecida no “estado da arte” da formação educativa em instituição militar. Tais reflexões dizem respeito ao modo como uma cultura pautada em valores bem definidos, norteadores da prática pedagógica, pode repercutir nas diferentes vozes e escutas da sensibilidade dos sujeitos, em ressonâncias e compreensões a respeito da natureza e da estrutura da educação.

1.3 A EXPRESSÃO “PROTAGONISMO”

Alguns autores brasileiros têm a concepção de protagonismo juvenil como apelo social. Outros a vêem um pouco ancorada em diagnósticos e reflexões analíticas. Existem tantos outros que consideram arte-educação ou qualquer atividade livre como protagonismo. No entanto, esse conceito não é novo. Inicialmente era autoexplicativo, no sentido de proteção social, referendado em projetos e programas na complexa cultura brasileira. Por outro lado, aparece no jargão à moda neoliberal, isto é, como código de acesso aos financiamentos públicos em quase todas as esferas do Estado. Na Bahia, propagou-se a partir dos estudos da Fundação Odebrecht²⁷ e é aplicado principalmente nas áreas de educação e saúde.

Etimologicamente, *protos* significa o primeiro, o principal, e, *agon* significa luta. O protagonismo juvenil está sujeito a diferentes interpretações que contemplam inúmeros significados. Por isso, os pesquisadores Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p.85) consideram-no um conceito híbrido, por apresentar várias traduções (“participação”²⁸, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia”, “cidadania”, “ativismo” etc.), sendo importante verificar qual o contexto em que ele se apresenta para o jovem. Tudo isso fica explicado ao se considerar o protagonista juvenil aquele que é agente e beneficiário da ação. Na ótica transdisciplinar, até a luta do jovem para obter o primeiro lugar como aluno-coronel seria protagonismo, num certo sentido. Na dimensão política, é o segundo eixo de sustentação da

²⁷ Essa instituição fez do adolescente o seu público-alvo.

²⁸ Protagonismo como participação – ações de caráter social próprias de instituições da sociedade civil, principalmente envolvidas com a pobreza (ONGs, instituições religiosas, grupos comunitários etc.).

reforma do Ensino Médio na estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, mas com ênfase em metodologias que privilegiem ações viabilizadoras do protagonismo juvenil.

Entrevistada por Jeane Borges, a diretora executiva da Fundação Victor Civita, Guiomar Namó de Mello – também integrante da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, relatora do parecer das DCNEM, elaborado pelo Ministério da Educação –, ao responder sobre o tipo de metodologia que o professor deve adotar em sala de aula, assim respondeu: “[...] eu diria que muitas das metodologias podem ser relevantes para constituição de conhecimentos significativos, com destaque para aqueles que requerem o protagonismo do aluno e que estimulem sua capacidade de aprender”. (REVISTA EDUCAR, p. 6, 1999) – O ano da reforma do ensino médio no Brasil.

Ao considerar os jovens como fontes e não como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem no processo formativo do “capital social”²⁹, protagonismo refere-se às oportunidades que eles têm, no canal de socialização escolar³⁰, de poderem ser acolhidos para que possam participar de situações protagônicas no convívio escolar. Por isso, uma ação é protagônica quando, em seu planejamento, execução e avaliação, o educando participa como ator principal da ação em benefício de seu próprio desenvolvimento. As restrições ao termo ficam por conta da sua base semântica.

No campo psicopedagógico, as reflexões de Lima (1998, p.43), em sua obra *Psicodrama em sala de aula* – ao abordar o conceito de “papeis sociais” de Moreno –, reportam-se ao termo protagonista, assegurando que o aluno é sempre o ator principal do processo de aprendizagem na instituição escolar. Assim, diz a referida autora: “[...] muitas vezes, ficam quietos num canto da sala, mas acabam se soltando, encontrando o caminho expressivo, diferente, que permite manifestar vivências adormecidas”. A catarse do jovem produzida em grupo significa “purificação”, sentido que advém de Aristóteles, para designar o efeito produzido no espectador pela tragédia, na imitação de uma ação virtuosa.

No sociodrama de Moreno – um diagrama que representa as forças de atração, repulsão e indiferença que operam nos grupos – o indivíduo enriquece suas capacidades pessoais e

²⁹ O capital social é um conceito de Bourdieu (1998, p 67), entendido como ‘um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento [...] vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos)’.

³⁰ Conjunto de processos através dos quais o indivíduo se desenvolve no curso da interação social da escola, no período quando o sujeito é física e psicologicamente dependente do outro, dentro de uma determinada cultura e em determinado nível de civilização. O resultado ou o produto se revela sob a forma de atitudes, valores e disposições culturais. Os antropólogos falam de socialização como um processo de inculturação.

desenvolve a criatividade, a espontaneidade ³¹, instintiva ou criativa, nas relações sociais em grupos de trabalho. Portanto, o sujeito deve estar consciente ou inconscientemente, motivado e ser ajudado por outros companheiros a dar vida ao seu “drama” e a corrigi-lo como “ego auxiliar” (aquele que realiza as ordens, auxilia, apóia e reforça a ação) nas regras fundamentais do sociodrama. Essa visão moreniana traz o homem espontâneo, criativo, sensível a partir de seu nascimento. Contudo, é obstacularizado no sistema social em que se insere. Essa passagem de sujeito a objeto é corroborada pela imagem que temos de nós mesmos e da conexão que estabelecemos com nossos semelhantes. No entanto, há, nessa luta permanente, o desejo de liberdade. Se considerarmos que o jovem aluno desempenha um papel na comunidade escolar, atendendo aos fins da educação, pergunto: que tipo de homem o CMS quer formar para um modelo de sociedade cuja construção envolve nosso trabalho educativo? Essa questão implica criar espaços para que se possa empreender a construção do ser humano, acionando potencialidades em termos pessoais e sociais. Uma epistemologia do sujeito aprendente.

O elemento deflagrador dessa construção é uma modalidade da ação educativa capaz de criar condições que possibilitem aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas ao protagonismo juvenil, isto é, que permitam ao jovem ser um participante ativo na vida do Colégio e da sociedade. Não uma participação manipulada, simbólica ou decorativa imputada pelo adulto, mas através de um ambiente democrático, vivenciado em respeito ao seu próprio desenvolvimento.

Para as informações que se seguem, tomo novamente por base o trabalho de Lima (1998), que nos ajuda a compreender o significado do termo inglês *role*, que significa papel. Esse termo é originário de antiga palavra francesa e derivado do latim *rotula*. Na Grécia e Roma antigas, as representações teatrais eram escritas em “rolos” e lidas pelos pontos aos atores, que procuravam decorar seus respectivos “papéis”. Dessa maneira, cada parte cênica passou a ser designada como um papel ou *rôle*, em francês. Assim é que o papel é a forma de desempenho do indivíduo no momento em que reage a uma situação específica em que outras pessoas e objetos estão envolvidos. Como essa mesma autora assevera: é de se esperar que todo indivíduo esteja à altura de seu papel oficial na vida, como unidade de cultura, no qual a representação do papel é uma aptidão de desempenho. Esse desempenho de papéis é uma

³¹ Em Moreno (2011, p 36-37; 59; 132; 152), é uma definição operacional na qual “o protagonista tem a capacidade de enfrentar adequadamente cada nova situação que energiza e une o eu. A vinculação da espontaneidade à criatividade [...] é a mais elevada forma de inteligência de que temos conhecimento, assim como o reconhecimento de que ambas são as forças primárias do comportamento humano. A espontaneidade é que incentiva a criatividade”.

função tanto da percepção como da representação. Em contrapartida, é através da aprendizagem, como resultado do ensaio de papéis, que o sujeito poderá desempenhá-lo e até adequá-lo em situações futuras.

A objetivação conceitual de protagonismo juvenil vem de Requillo (2003): “[...] atuação de adolescente e jovem, através de uma participação construtiva [...] envolvendo-se com as questões da própria adolescência – juventude, assim como com as questões sociais do mundo [...] na resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola”. Portanto, protagonista é aquele ou aquela que protagoniza a sua própria ação no contexto em que está inserido. Ainda no próximo item, reflito acerca do protagonismo juvenil, entendendo ser pertinente problematizá-lo.

1.4 PROTAGONISMO JUVENIL: UM TEMA PARA REFLEXÃO

Na perspectiva juvenil, o jovem necessita encontrar respostas para suas inquietações, mas é fundamental que estabeleça uma parceria com os adultos nos problemas do cotidiano, sem a qual a educação sistemática não se efetua. Nesse sentido, o próprio adulto tem de disponibilizar espaços facilitadores para a sua participação efetiva na dinâmica social de uma tessitura em rede, com preocupações para atuar, contribuir, aprender a se transformar mutuamente.

Para Costa (1999, p. 75), o protagonismo juvenil é um conceito que preenche uma lacuna teórico-prática. Assim, o conceito é ampliado para incluir um repertório interpretativo, destacando a capacidade de o jovem intervir de forma ativa e construtiva no contexto comunitário. Esse autor traz elementos para entendermos que o jovem deverá ser o centro de qualquer proposta de trabalho. É através da participação construtiva e solidária, de seu envolvimento, que são encontradas soluções ou minimizações dos problemas sociais vividos. Portanto, um caminho, uma trilha para que a ação ocorra. Assim, toma-se como premissa básica o fato de os formadores mudarem a sua maneira de compreender as necessidades dos jovens. No dizer de Costa (2006, p. 47-48):

Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitido, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos. [...] de forma construtiva, emancipatória e solidária [...] é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. O educando, fonte autêntica de iniciativa no agir dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção; cursos alternativos de ação, decisão, opção como parte de seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão.

Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz e deixa de fazer. [...] reciprocidade entre direitos e deveres.

Nesse sentido, o pedagogo Costa considera importante buscar a competência no sentido expresso no Relatório de Jacques Delors (2000, p.49-50): *Educação - um tesouro a descobrir*. O referido Relatório, produzido para a UNESCO, aponta a Educação para o Século XXI. A Comissão Internacional que o elaborou identificou tendências no cenário de incertezas que caracterizou o final do século XX:

A educação [...] cada vez mais pluridimensional, [...] organizada em torno de quatro grandes eixos e dois objetivos: Aprender a ser (competência pessoal), autônomo, solidário e responsável. Possuir autoestima, autoconceito, autoconfiança e autodeterminação; Aprender a conviver (competência social) comunicar-se, interagir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive, valorizar o saber social e a interdependência entre todos os seres humanos, participar e cooperar, gerir conflitos e manter a paz; Aprender a fazer (competência produtiva) praticar os conhecimentos adquiridos, aptidão para o trabalho em equipe e tomar iniciativa; Aprender a aprender (competência cognitiva) curiosidade intelectual, sentido crítico, compreensão do real e capacidade de discernir e continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Objetivos: ampliar a educação ao conjunto da experiência humana e estendê-la ao longo de toda a vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar.

Nessa perspectiva, as ações são de ordem interna, isto é, o jovem pode emergir como fonte de iniciativa e, a partir dele próprio, protagonizar a ação como fonte de liberdade e de compromisso. Isso poderá se manifestar também na disposição consciente, a exemplo do voluntariado, motivado por valores de participação e solidariedade, de acordo com o tempo e talento, sem exigência da remuneração.

Souza (2008, p. 113), ao se referir ao discurso do livro de Antônio Carlos Gomes da Costa, tece as seguintes reflexões:

O protagonismo juvenil não se sustenta no saber científico e, pode-se afirmar, o recusa, na medida em que reitera a atividade – o *fazer*, a prática – e nega a teoria e a reflexão (como se fossem dois polos em oposição inconciliável). [...] busca sustentação na teoria ou saber científicos apenas na medida em que a apropriação das noções científicas pode servir às suas finalidades de discurso [...] o saber científico é pragmaticamente apropriado [...] a natureza educativa do *protagonismo juvenil* definido como uma ação ou método pedagógico, instrumento de trabalho com adolescentes. Também referidos como jovens.

Torna-se necessário sublinhar que o United Nations Children's Fund (Unicef) é uma agência das Nações Unidas defensora da participação do jovem no direito de opinar e intervir, através do diálogo, sobre diferentes visões e consensos. Ela estimula, em adultos e jovens, o

exercício do respeito mútuo (Unicef, Brasil, 2002). No entanto, há de se perguntar: em que medida a educação brasileira tem favorecido o efetivo aprendizado da participação do jovem no Ensino Médio, através da autonomia e da competência técnica, se os adultos determinam e controlam o que eles deverão saber fazer? Por conseguinte, a quem interessa o protagonismo juvenil como experiência de cidadania? Penso que o primeiro passo será o compromisso com os jovens estudantes. Essa afirmação me possibilita caminhar através das práticas socioculturais dos jovens, na turbulência do cotidiano escolar de uma educação de doutrina militar. Ademais, considero que a instituição escolar é instrumento de construção de sujeitos sociais, como resultado de práticas discursivas de saberes e fazeres que atuam como formadoras da personalidade.

Ao contextualizar um fato histórico, não ignoro a intervenção militar, entre as décadas de 60 e 70, na América Latina. O resultado foi a criação de governos militares que logo procuraram transformar-se em regimes. Os casos de maior sucesso se registraram no Brasil, em 1964, e no Peru, em 1968, quando foram introduzidas reformas e mudanças amiúdes, mas irreversíveis. A relação de poder em exercício coaduna com a capacidade de determinar o comportamento dos sujeitos. O poder em ato passa de simples possibilidade à ação, ou à capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos (BOBBIO 1995, p. 934-935). Por isso, as reflexões provocadas no diálogo com esse autor levaram-me a olhar para o jovem do Ensino Médio, na dinâmica escolar, e vê-lo como portador de uma cultura juvenil diferente daquela do mundo adulto, merecedora de atenção especial.

No campo relacional, é na interação com o(s) outro(s) que nos constituímos como pessoas. Nessa reciprocidade, a vida social instiga o sujeito a uma representação, como ferramenta para viabilizá-lo na adaptação da vida coletiva, onde o outro é o alvo no desenvolvimento de habilidades, hábitos ³², costumes ³³ e valores, para que ambos se constituam como sujeitos.

Destaco que alguns jovens podem ter, no seu formador ou educador favorito, civil ou militar, um modelo de identificação com o aprendizado, pois cada aluno é um desafio para a comunidade escolar. Dito de outra maneira: o Colégio é o local de referência para o jovem, local de aprendizado e construção de relações que servem de base para sua vida em sociedade. Ele se torna, assim, peça-chave na formação de todos, formadores e formandos, para, a partir das vivências cotidianas, serem geradas novas formas de ser e viver.

³² Foi precisamente o termo *habitus* que Pierre Bourdieu escolheu para designar o conjunto de comportamentos coletivos.

³³ São práticas sociais e culturais: tudo que diz respeito aos usos, aos comportamentos do dia a dia.

1.5 CONTEXTO DO JOVEM ESTUDANTE DO CMS

No contexto das transformações socioculturais por que passa o Brasil, em um sistema pautado por desigualdades econômica, social e política, as instituições escolares são dependentes das estruturas básicas da sociedade e de seus condicionantes mais amplos, como exigência para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores que consolidam o patrimônio cultural, com a finalidade de construir uma cidadania democrática. Essas transformações poderão impactar diretamente na vida do jovem que apresente diferenças culturais conflitantes, no que diz respeito a normas e valores sociais.

Por exemplo, para Dayrell (2007, p. 1105), as transformações dizem respeito a “mutações” mais amplas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, o que traz problemas e desafios na relação dos jovens com a escola. Assim, tanto é difícil para a escola socializar os jovens, entender suas manifestações culturais, demandas e necessidades, quanto para a juventude entender os propósitos da escola.

A concepção durkheimiana³⁴, no simbolismo acerca da escola, diz que ela não pode ser constituída para ações corretivas de aprisionamento de jovens, como no regime de internato. No entanto, em 2011, como projeto-piloto do CMS, o 6º ano do ensino fundamental está começando a vivenciar seu processo de escolarização em tempo integral. Ainda é precoce uma análise de dados favoráveis ou não, devido ao curto tempo de sua aplicação. A hipótese é que essa experiência seja pouco etnocêntrica³⁵, e mais uma imposição hegemônica da cultura “adultocêntrica”. Os educadores, de um modo geral, têm a tendência de estimular os jovens a serem competidores, pouco solidários e não-colaboradores, para melhorar a própria vida, em consonância com os valores atuais. Por isso, a experiência de vida dos jovens é fragmentada pela fugacidade das relações, com forte presença da subjetividade (DUBET, 1993, p. 233-250).

O cotidiano do jovem deve ser a expressão de uma experiência coletiva com seus pares, pois os indivíduos devem se reconhecer na experiência vivida, especialmente no espaço escolar. No entanto, os jovens das classes populares são prejudicados por viverem de forma incerta, em condições precárias, sem visão de horizontes. O meio popular da periferia gera,

³⁴ Para Durkheim (1965), “[...] a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta. A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que balizam a conduta do indivíduo num grupo”.

³⁵ É uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 1984, p7).

quase sempre, a perda da centralidade do trabalho e da família, que não se consubstanciam como fatores para a socialização. As instituições que eram referências na construção de valores – a família e a religião, por exemplo – são deslegitimadas. Há uma absoluta falta de sentido para a vida, quase um vazio que os torna, às vezes, amargos. E, na subjetividade como fruto das possibilidades e limites, a palavra do adulto não tem mais ressonância. No caso do jovem baiano, sua imagem é traduzida por representações multiculturais que dão uma ideia de uma juventude alegre, festiva, descontraída e despojada de valores. Entretanto, a própria classe social do jovem determina o seu perfil, que não pode ser generalizado.

No CMS, a doutrina filosófica vigente tem a finalidade de zelar por experiências culturais que venham a realçar uma determinada cultura para o conjunto de jovens imersos no seu próprio sistema de ensino. O espaço escolar, assim, é a expressão de determinados valores que devem ser compartilhado pelo coletivo, em seu conjunto de alunos, professores e pessoal de apoio. A instituição possui uma natureza, uma essência historicamente construída e um destino que se edifica no cotidiano de forma cênica e teatral, em que os sujeitos precisam ser figurantes ativos, nesse cenário que abriga diferenças culturais (civil e militar; jovem e adulto; concursado e assistido³⁶), a partir de modelos, às vezes, contraditórios com a participação democrática. O conflito, muitas vezes, é inevitável, gerando punições que vão de advertência, repreensão, imposição de atividades de estudo e retirada do Colégio (por dia). Por outro lado,

há reforços para a melhoria do comportamento, desde o elogio individual ou coletivo, e a aprovação com e sem recuperação. A exclusão, ou desligamento, por faltas disciplinares está prevista nas Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), e envolve a punição por diversos comportamentos na convivência social, desde o namoro explícito até veicular publicação de cunho “político-partidário”, ou participar de greves ou de movimentos

reivindicatórios. Esse regime disciplinar é inspirado no positivismo, na ordem simbólica da Bandeira Nacional, para criar um sentimento nacional de estimulação e manutenção do símbolo político, como sinal do poder e da autoridade, compreendido em seu sentido amplo, de organização da vida cidadã sob a forma de uma “disciplina geral” que todos devem acatar. Assim, penetrar no imaginário do Colégio Militar implica desocultar esses valores

Fotografia 11 - Hasteamento da Bandeira Nacional



³⁶ É o aluno identificado na Seção Psicopedagógica com baixo nível socioeconômico, necessitando de apoio nos livros didáticos, na alimentação do Colégio e desconto na Cota Mensal Escolar – QME.

impregnados na sua gestão, na sua PP e nas práticas socioculturais desenvolvidas na formação dos jovens. Enfim, é um desafio de responsabilidade social.

De fato, o Colégio militar tem a finalidade de prover uma educação “preparatória” e “assistencial” para a carreira civil ou militar, além de um papel de suplência para os amparados ³⁷. É uma agência educativa pública, de âmbito federal, inserida num cenário militar, guardado por grades e portões trancados, que inibem e regulamentam com rigor o livre trânsito das comunidades escolar e local, exigindo-se identificação e autorização para a concessão de acesso ao local. A relação entre poder e espaço físico se reflete na materialidade da escola, expressa em sua arquitetura e na organização dos espaços físicos (FOUCAULT, 1987, 2003). Na proposta educativa, os jovens têm acesso aos laboratórios de informática, física e química. Uma cultura, entendida em sentido amplo de peculiaridades valorativas, mas de espaço fechado, tendo em vista sua historicidade.

O jovem do CMS é, normalmente, estereotipado pela sociedade civil como “bom aluno” em atividades intelectuais e esportivas. O seu perfil é marcado por um visual padronizado esteticamente, com uma excelente apresentação individual dos uniformes, o que indica a sua adesão a condutas modeladas por regras de desempenho associadas ao simbolismo da doutrina militar. Seus uniformes escolares constituem o passaporte de entrada e permanência no Colégio, um elemento formativo na vida escolar. Além disso, eles se sobressaem na paisagem urbana pela “performance” no modo de comunicação e de ação, caracterizando-se por certo tipo de comportamento – pontualidade, atitudes de respeito aos superiores hierárquicos e às convenções sociais. Trata-se de uma disciplina formada por um conjunto de características inter-relacionadas que determinam o modo de ser do jovem estudante do Colégio. A cor bege e vermelha do uniforme tradicional, estilo clássico, é representativa da identidade individual e coletiva com a instituição escolar, em particular, e com o EB. Por essas peculiaridades, por vezes, o uniforme é interpretado como semelhante ao do Colégio da Polícia Militar do Estado, mas diferente dos demais colégios da cidade. Portanto, ele é um repositório de “conservas culturais”, na visão moreniana.

Os jovens estudantes destacam-se, de diversas maneiras, dos signos visuais que identificam a rede de jovens em idade escolar no Ensino Médio da educação básica. Eles são marcados pela formalidade, pelo apuro cuidadoso com a aparência pessoal, desde sapatos clássicos pretos, brilhantemente engraxados e escovados, até fivelas lustrosas à custa de um produto de limpeza. Todo esse aparato faz parte da ritualização do sistema de ensino militar.

³⁷ São considerados amparados os jovens alunos órfãos, filhos de militares e os não órfãos cujos genitores militares são transferidos para a capital baiana.

Alguns estudantes, pelo mérito intelectual obtido, têm de usar o “Alamar”, já mencionado anteriormente.

O uniforme escolar, em cinco versões, está previsto no Regulamento de Uniformes do Exército (RUE) para solenidades e atos sociais, em atividades internas do Colégio e nos deslocamentos entre o colégio e a residência, em apresentações individuais e coletivas, em reuniões correntes, em passeios, em desfiles, em formaturas e em atividades curriculares e de treinamento físico. O uniforme de gala é composto por boina “garança”, túnica e cinto branco para meninos e jaqueta branca para meninas, ambos com luvas em cor branca. A gola desse uniforme possui a estrela-símbolo metálica, de platina, para o sexo feminino, e de armas para o masculino. Também, ostenta a divisa da série, bordada em dourado. Há ainda a camiseta, meia-manga, a calça “garança”, com faixas azuis nas laterais para meninos; para as meninas, uma saia “garança” *evasé*, com prega macho frontal, cós na cintura e comprimento abaixo dos joelhos, não podendo estar ajustada, além de meias longas e finas, brancas, e sapato social tipo “*scarpin*” com salto de 30 mm. Para o diário, o uniforme inclui camisa cáqui meia-manga, calça cáqui com a faixa lateral, cinto cáqui no tom-padrão, com fivela dourada. Os adornos femininos são limitados a pequenos brincos, estilo pendular, ou pingentes. As unhas femininas são pintadas com esmalte incolor. Os demais adereços se tornam transgressões disciplinares (MANUAL DO ALUNO 2008 p 28-37).

A respeito de uniforme, vale lembrar Sudjic (2010, p. 151; 154-156), que o compreende como sério, durável, autêntico e que trata de “determinar quem pertence e quem não pertence” a uma instituição. É usado para conferir prestígio e autenticidade. Contudo, está longe de ser “criação inocente”, uma vez que, além de imprimir um padrão de diferenciação e de visibilidade, ele propicia a identificação mediante o comando e o controle. Seu atributo principal, contudo, é o de transformar um indivíduo “em membro de um grupo e de definir esse grupo, em oposição a outros”. Seu significado simbólico é expresso por cores, acessórios e insígnias de grau hierárquico e as próprias marcas distintivas de condecorações militares. É um meio de expressão individual que confere identidade pré-fabricada a quem o usa. Os uniformes são “criações tão estudadas como qualquer coleção de moda”. Uma poderosa forma de comunicar múltiplas mensagens, de seus portadores se sentirem melhor em relação a si mesmos em contextos de situações específicas. Ademais, o uniforme comunica, revela, demarca grupos e, ao mesmo tempo, possibilita uma representação social e cultural.

Outros possuem emblemas de pertencimento aos diversos “grêmios militares”³⁸ que são oferecidos. No entanto, na prática, o uniforme é uma forte referência homogênea para eles e expressa um contexto de igualdade social nas desigualdades culturais, de gênero e classe.

Ainda no que diz respeito à aparência, os alunos têm os cabelos cortados a cada 15 dias, em estilo militar, aparados à máquina na nuca e dos lados; para as alunas, é exigido penteado em “coque”, com o cabelo em cor natural ou tingido em cores discretas, com grampos na cor dos cabelos e o uso da “redinha” para controlar os cabelos rebeldes. São determinações a serem cumpridas dentro e fora do Colégio. É difícil para alguns jovens assumirem esta prova de obediência às normas escolares, mas não se aceitam argumentos discordantes que venham a justificar o descumprimento, o qual implica sanções disciplinares na tradição regimental do Colégio. Na realidade, aquilo que parece ser um aspecto homogêneo e fechado é atravessado pela heterogeneidade, na medida em que se tenta igualar indivíduos sociais com diferentes histórias de vida e diversas bagagens culturais. Qualquer desvio desses padrões impostos é interpretado como perturbação, contravenção, desobediência às leis e desrespeito à autoridade, o que pode levar o jovem à exclusão disciplinar, prevista no Regimento Interno dos Colégios Militares e no Manual do Aluno. Algumas transgressões, a exemplo do fumo, do álcool e de demais drogas, são combatidas através de ações preventivas. Nesse caso, a instituição escolar não pode decepcionar as famílias e os educadores, pela confiança que nela depositam na capacidade de dar o tratamento adequado ao erro, encarado como um desvio de convivência em relação ao padrão estabelecido. Propugna-se por uma parceria entre o colégio e a família, no sentido de propiciar ao jovem uma liberdade responsável, que não pode destoar do projeto educativo.

Como os educadores devem lidar, de modo sensível, com esses jovens em processo de formação, para não prejudicá-los ou aprisioná-los no local de formação escolar? Como não aprisionar o desejo natural do jovem de descobrir o conhecimento? Como não afastá-lo do prazer da descoberta, da discussão, dos debates científicos, na troca da transmissão do conhecimento? Em exercício profissional, na função de educadora, aprendi que o conhecimento exige novas formas de conversão. Portanto, a educação padronizada, formatada e enquadrada, manifestada pelas atitudes normativas do colégio, pode, possivelmente, impossibilitar que o aluno seja autor, produtor criativo do conhecimento.

Assim, torna-se importante estudar a função social do CMS ao reproduzir, de modo fidedigno, a doutrina educacional do EB para a formação dos jovens, de modo a apreender as

³⁸ Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Intendência, Material bélico, Naval e de Aeronáutica.

dimensões culturais, situacionais e pessoais dos alunos, o que pode alimentar um trabalho com novas práticas pedagógicas que privilegiem atitudes dialógicas e reflexivas.

1.6 PERFIL DOS JOVENS ALUNOS

Muitos jovens ingressam no CMS ainda crianças, na faixa etária entre 10 e 12 anos, depois de vencer um enorme desafio: o difícil e concorrido concurso para o 6º ano do Ensino Fundamental. Eles demonstram determinação e capacidade cognitiva. Alguns frequentaram outros colégios militares e ingressaram no CMS por força de mudanças impostas aos pais militares. Há ainda outros tantos oriundos de diferentes colégios civis. Eles são jovens inseguros, surpresos, assustados, temerosos com a novidade de vestir o uniforme, aprender a marchar, desfilar e prestar continência.

No Colégio, são submetidos a diversas atividades próprias da instituição: formaturas semanais, desfiles cívicos, olimpíadas escolares, gincanas e feiras culturais, dentre outras.

Podem participar da banda de música e da dança. A dança é uma exposição plural do corpo com o objetivo de desenvolver a espontaneidade e a criatividade a partir de diálogos verbais e corporais. Um dos grandes momentos da percepção protagônica dos jovens. Os corpos juvenis são trabalhados em prol de uma dinâmica avessa à retidão desses corpos impostos pela doutrina militar e por atividades outras, tais como as ginásticas e os esportes, quando a técnica é altamente exigida.

Fotografia 14 – Dança



Assim como a dança, a banda de música oportuniza novos momentos protagônicos onde o aluno pode criar suas composições ou livremente escolher, segundo seus talentos artísticos. A música perpassa emoções de forma poética. Nesse contexto, tais eventos propiciam momentos para que os jovens possam experimentar a arte, baseada na estética da sensibilidade.

No plano social, há passeios culturais, festas e bailes, visitação a empresas preocupadas com a causa ambiental e muitas outras atividades. A maioria dos jovens passa sete anos no Colégio, tendo de romper óbices naturais para alcançar resultados expressivos, tanto na sua forma o de cidadão como na aprova o em concursos nas institui es de expressividade

Fotografia 12 – Feira da Cultura



Fotografia 13 – Festival de Música



nacional e regional. Na opinião de Louis Molet (1998), em todas as culturas o corpo social organiza cerimônias que o mantêm e revigoram. A festa garante e provoca a comunhão e coesão do grupo.

Eles são motivados a participar de diversos eventos, como de testes simulados de vestibular, de concursos artísticos de teatro, fotografia, pintura, dança, escultura, música e desenho. Há ainda: um prêmio de produção textual, como “aluno destaque”, tanto em âmbito estadual como nacional; estímulos para produções literárias sobre os diversos vultos do Exército; crônicas e poemas para a “Antologia Escolar”³⁹, fruto das aulas de produção textual; encontros com escritores e cartunistas; torneios de xadrez; passeios aos fortes regionais; visitas técnicas; aulas de campo em observatórios, bibliotecas, faculdades e universidades diversas, mosteiros e parques industriais; participação em projetos sociais e feiras da cultura; análise de filmes temáticos e de obras de arte; atos cívicos diversos; oficinas de teatro e pintura; olimpíadas de âmbito nacional e internacional (Ibero-americana Brasileira e Baiana de Física, Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Brasileira e Baiana de Química, Biologia, e Brasileira e Regional de Matemática e de Matemática das Escolas Públicas, Mayo e do Cone Sul); Projeto Jovens Embaixadores; e Concurso Jornalista do Futuro. São competições intelectuais que visam a despertar e estimular o interesse para melhorar o ensino, incentivar a busca dos estudantes para carreiras científico-tecnológicas, além de contribuir para descoberta precoce de talentos para as ciências em geral. As habilidades plásticas, dramáticas, corporais e musicais também são formas de os alunos desenvolverem os temas interdisciplinares, em sua totalidade, interligando a arte e educação às unidades didáticas.

A competição é um processo em que o jovem, individualmente ou em grupo, procura na luta cotidiana, apoderar-se de posições sociais de “destaque”, para o que são exigidas qualidades, tais como dedicação, persistência, fé, abnegação e curiosidade. Esses traços, como representações, constituem as

Fotografia 15 – Oficina de Teatro



Fotografia 16 – Antologia Escolar



Fotografia 17 - Competição



³⁹ Livro editado com produções de jovens escritores da Educação Básica nas diversas modalidades: textos premiados em concursos regionais, nacionais e internos, dissertações e editoriais, poemas, cartas, diários, textos instrucionais, fábulas, contos, histórias em quadrinhos e o texto de encerramento, com palavras finais do Coronel-Aluno.

características de um aluno vitorioso do Colégio Militar. Para tal, há o incentivo permanente das premiações, medalhas, certificados e outras honrarias oferecidas aos jovens destacados em concursos de desempenho escolar ou esportivo, consagrando-se uma meritocracia com espaços em quantidade insuficiente para os concorrentes. Isso implica lutar, individualmente, para ocupar lugares escassos, tal como ocorre com a concessão do “Alamar”, das medalhas de grau cognitivo e do comando do “Batalhão Escolar”. Essa premiação é regulada por normas diretas, através de documentos oficiais e de ações explicitadas verbalmente pelos educadores.

Ora, nem todos podem obter tais distinções, pois os postos mais importantes são em número menor do que o de seus pretendentes, isto é, são exíguos. Assim, os jovens que pretendem alcançá-los entram em competição com os demais concorrentes. Nessa disputa, as atenções de cada jovem estão voltadas para a recompensa e não para os outros concorrentes. O jovem estudante, ao ser contemplado com o sistema de recompensas, é cortês e demonstra respeito à autoridade adulta, com a aceitação das rotinas diárias alicerçadas por princípios da cidadania. No entanto, compreendo essa competição como um atributo indispensável à “carreira militar” pela ação encarnada do próprio espírito militar. Afinal de contas, há coerência, pois os vitoriosos são aqueles que estão mais preparados em capacidade física e inteligência cognitiva para as estratégias da arte de guerrear. Mas, na cultura civil, nem sempre os valores cognitivos são os mais importantes na convivência social. Assim, considero a cooperação, uma importante forma de interação social, na qual o jovem trabalha junto com o outro jovem para um mesmo objetivo. Isso ocorre nas atividades socioculturais, em que os jovens estão unidos em uma “comunidade juvenil” no sentido sociológico do termo, por laços afetivos e vínculos significativos e, portanto, há um maior sentimento de solidariedade, emoção, ditado não somente por regras e convenções racionalmente estabelecidas. Assim, o estímulo exacerbado à competição pode levar os jovens a agirem uns contra os outros em busca da “graduação”, contrariando os valores pelos quais o Colégio diz trabalhar.

No CMS, isso pode se dar de forma consciente ou inconsciente, na percepção do jovem. Tomo por exemplo as atividades esportivas, promovidas pela Seção de Educação Física (Seção de Ensino e Treinamento Físico). A prática de exercícios físicos visa ao aperfeiçoamento do praticante. É saúde, é vida, é energia na consagração do jovem através da atividade física. Assim é que essa Seção tem como principais objetivos, o desenvolvimento e manutenção de habilidades motoras por meio da prática desportiva em geral e de atividades lúdicas, oferecendo horários de treinamento específico em várias modalidades, visando à formação de equipes para a participação em competições internas e externas. Estimula-se o conagraamento através de atividades esportivas que cultuam o espírito de corpo. No 6º e 7º

anos, a preocupação se volta para o desenvolvimento cardiopulmonar e neuromuscular, trabalhando-se com fundamentos básicos das diversas modalidades esportivas, dando maior ênfase ao atletismo e à natação. No 8º e 9º anos, o aluno tem o direito de optar pela modalidade esportiva de sua preferência. Há também as Escolinhas, que oferecem outras modalidades, exigindo que o jovem assuma o “Termo de Adesão” para assegurar sua participação. Essa Seção trabalha ainda com os principais eventos, como olimpíadas internas, jogos interclasses, corridas rústicas, gincanas, festivais de ginástica rítmica, jogos estaduais e municipais, festivais de dança, torneios, campeonatos baianos, copa baiana de integração de futebol, escalada e Ginástica Para Todos (GPT). O respeito aos adversários, a motivação dos alunos, a lealdade e responsabilidade nas diversas competições são atributos perseguidos por essa Seção. Assim é que o jovem busca o desafio incessante da perfeição na superação constante da vitória com meta e estímulo para correr, saltar, nadar, dançar, arremessar, pelear, pela recompensa de envergar a camisa do Colégio, tornando “o esporte indispensável à educação do profissional do futuro” (REVISTA DO CMS, 2004, p 31).

Ao entrevistar o jovem encaminhado à Seção Psicopedagógica, no meu trabalho, há sempre um diálogo entre as partes envolvidas. Perguntas e respostas envolvem um estudo criterioso da situação apresentada. Principalmente quanto ao espírito momentâneo dos dialogantes. Há um propósito do orientador em desarmar emocionalmente o jovem, para que possa emitir suas conclusões sobre a realidade dos fatos, o que implica sistematicamente em critérios inerentes à especialização da função de Orientador Educacional. A partir de um encontro que envolve competência técnica e amorosidade, exemplifico alguns “estados” entre orientador e orientando que considero de interesse entre as partes. Posso conjecturar “estado” como uma palavra que engloba um conjunto de comportamentos, estilos, atitudes e modos de ser do sujeito em interação com o ambiente e com outros sujeitos. Ele emerge de elementos dominantes das práticas vividas em uma ação processual. Dessa forma, é necessária uma polifonia de vozes dialógicas, cognitivas e afetivas, para que ambos sejam transformados. Essa concepção é geradora da compreensão de diferentes perfis nas diversas áreas do conhecimento humano. No entanto, poucos “estados” são classificados e compreendidos como práticas de sentido inter-relacionadas.

Para McLaren (1991, p 131-132; 140-141), o termo “estado” engloba um conglomerado de comportamentos, gestos, disposições e atitudes. É um conjunto orgânico do qual emerge um sistema central ou dominante de práticas vividas em um contexto específico. Esse conjunto de experiências não pode ser compreendido em separado, isto é, individualmente, como categorias analíticas, mas como mutuamente inclusivas com uma concepção única.

No campo cultural pode haver hiatos entre os “estados”, mas não no plano existencial humano. Afinal de contas, o homem, no decurso do cotidiano, assume papéis sociais diferentes e nem por isso compromete a sua essência como sujeito portador de ocupações e funções inerentes ao estado de vida pessoal e profissional. A partir dessa concepção, também os diversos “estados” podem estar enraizados no jovem e configurados significativamente no ambiente do Colégio.

Ao olhar um jovem, avaliamos o seu modo de estar no mundo, sua participação em grupos sociais e sua filosofia de vida. Em uma instituição escolar, isso não deve passar despercebido pelos educadores. Os profissionais de educação que trabalham diretamente com jovens aprendem a ficar sensíveis, de modo a perceber os mais variados tipos de “estados” vivenciados na cultura escolar. Assim, têm a responsabilidade de orientá-los em consonância com os valores estabelecidos na PP. No entanto, as expressões e atitudes de desempenho dos jovens no ambiente escolar refletem sua forma de pensar, isto é, o contexto que os cerca. Toda a comunidade escolar pode aprender um pouco mais sobre o jovem, para proporcionar-lhe uma confiança mútua na relação dialógica e participativa, com vistas a maximizar a compreensão entre educadores e educandos, que pode coexistir em parceria de trabalho educativo na formação continuada desses sujeitos. A importância prática reside na tentativa de poder ser um exercício interessante para refinar, aperfeiçoar nossa percepção, trazendo êxitos para a prática pedagógica.

Diante de tais considerações preliminares, tomo como base os eixos tipológicos dos ritos de instrução⁴⁰, compostos de quatro “estados” interativos com o ambiente e com os outros sujeitos, compreendidos na criação tipológica de McLaren (1991, p 131-135), e adaptando-os ao perfil de formação dos jovens no CMS. Assim, posso citar esses “estados”, identificados nas minhas relações de trabalho: o *estado juvenil*, o *estado artístico*, o *estado estudantil* e o *estado da caserna*.

- O *estado juvenil* é aprimorado pela formação moral de “valores da área afetiva”, para a camaradagem (capacidade de estabelecer relações amistosas com os superiores, pares e subordinados) (REVISTA DO CMS JUBILEU DE OURO, 1957-2007). O jovem é portador de uma cultura informal, advinda dos ritmos cotidianos e frenéticos de engajamentos diários nas diversas situações assistemáticas da vida. Os atributos são explicitados na maneira como eles interagem com os ambientes, eventos e pessoas, através de gestos aleatórios, passos

⁴⁰ No sentido de práticas de ação, atividades padronizadas, passíveis de ressonâncias nas mentes e corações do jovem participante no universo coletivo, que o legitima ao apreender referências existentes no contexto escolar.

desajeitados, cadência trôpega, movimentos hesitantes, com a finalidade de entretenimento. Suas ações não são controladas e, por isso, são humorísticas. Dividem as emoções com amigos e colegas através do fortalecimento dos laços afetivos e do prazer de descobrir o mundo. O espírito é lúdico, de brincadeiras e camaradagens. No entanto, são imprevisíveis em suas ações e relações configuradas pela identidade própria do ser jovem e aproveitar em demasia a juventude.

- O *estado artístico* do jovem inclui a formação moral de “valores da área afetiva” para a criatividade (capacidade de produzir novos dados, ideias ou realizar combinações originais na busca de uma solução eficiente e eficaz), além da dedicação (capacidade de realizar, espontaneamente, atividades com empenho e entusiasmo) (REVISTA DO CMS JUBILEU DE OURO, 1957-2007). Nesse caso, o jovem é motivado para ações e gestos voltados para a contemplação, a sensibilidade, a emoção e o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade. Há uma inclinação de se voltar para dança, música e artes plásticas em geral, nas diversas formas culturais de representações, significados e expressões de uma acuidade visual e sensitiva acurada. Está sempre representando vários papéis, tendo em vista o desenvolvimento de múltiplas inteligências, tais como a pictórica, a musical e a cinestésica. Ele é desinibido em relação às atividades que envolvam demonstrações cênicas, perpassadas por emoções. Esse perfil corrobora para ele poder ser vilão, herói, campeão esportista, produtor, orquestrador, malabarista, integrador de significados culturais.

- O *estado estudantil* é um tipo de comportamento social em que o jovem, no espaço institucional, é sensibilizado por obrigações sistemáticas que contribuam racionalmente para sua formação pessoal e profissional. Na formação moral, os “valores da área afetiva” são desenvolvidos com a finalidade de conscientizar o jovem para o significado da honestidade (conduta que se caracteriza pelo respeito ao direito alheio, especialmente no que se refere à fraude e à mentira); integridade (conduta orientada pelos valores moral e ético próprios da instituição e da sociedade que vive); o autoaperfeiçoamento (disposição ativa para mobilizar recursos internos, visando a aprimorar e atualizar seus conhecimentos); idealismo (representação de sentimentos mais nobres em uma linha de conduta voltada para as causas em que acredita e para os princípios que adota); civilidade (capacidade de agir de acordo com as normas que regem as relações interpessoais); autoconfiança (capacidade de demonstrar segurança e convicção em suas atitudes, nas diferentes circunstâncias); responsabilidade (capacidade de cumprir suas atribuições assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões); cooperação (capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém ou de uma equipe); organização (capacidade de desenvolver atividade de forma

sistemática e eficiente); zelo (capacidade de cuidar dos bens móveis e imóveis que estão ou não sobre sua responsabilidade) (REVISTA DO CMS JUBILEU DE OURO, 1957-2007). Nesse caso, o jovem cultiva o hábito de estudo diário, pois é disciplinado para enfrentar as múltiplas regras de controle educativo, no investimento rigoroso do estudo, cujo desempenho tem orgulho de cumprir com empenho e apreço, administrando seu tempo entre os estudos e o lazer, mesmo com a “dor de aprender”. Tem o *scrip* padronizado na mente e no coração, dentro dos padrões esperados no “Manual do Aluno”. Os trabalhos educativos são cumpridos com presteza e dedicação, obedecendo ao perfil esperado pelo Colégio. É legionário, portador de Alamar e está no Quadro de Honra. Investe no sistema de concorrência, em disputas por menções e graus de desempenho escolar e luta em fazer valer sua competência, sendo vitorioso por mérito. Os hábitos, costumes e valores estão sempre realçados pela precisão, seriedade e formalidade. Além do mais, é impecável a apresentação individual, na forma de se trajarem, com o uso correto de insígnias, a limpeza das fivelas e dos calçados, denotando disciplina estética, boa educação doméstica no que diz respeito às senhoras, tratando-as como se fossem suas próprias mães, oferecendo lugar a grávidas, idosos, respeitando as filas em diversas situações cotidianas e conversando com pessoas em tom baixo.

• No *estado de caserna*, o jovem do “Nobre Cadinho”⁴¹ se destaca pela formação moral, alinhado aos “valores da área afetiva”, tais como: lealdade (atitudes de fidelidade a pessoas, grupos e instituições, em função dos ideais e valores que defendem e representam); civismo (capacidade de fazer valer os direitos e cumprir com os deveres de cidadão); espírito de corpo (sentimento de identificação com os valores e tradições da organização ou do grupo, gerando interações positivas de apoio mútuo, que se prolongam no tempo); patriotismo (atitude de amor à Pátria e respeito aos símbolos e às instituições nacionais); disciplina (capacidade de proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem às instituições); equilíbrio emocional (capacidade de controlar as próprias reações para continuar a agir apropriadamente, nas diferentes situações (REVISTA DO CMS JUBILEU DE OURO, 1957-2007). Apresenta uma imagem de invariância, com sapatos polidos, fivela do cinto reluzente, formalismo, pontualidade, apreensão dogmática, disciplina militar, caminhar firme, olhar altivo, soberbo, aura de vencedor. Há uma forte tática de sincronização, garbo na postura, marcialidade, imobilidade, espírito de corpo e padronização. Possui uma estética visual de realinhamento formal, rígido e controlado por procedimentos e regras explícitas em estar perfilado para o êxito de qualquer missão, servindo de exemplo para os seus colegas. Esse

⁴¹ O CMS, carinhosamente, chamado pela comunidade escolar. No Minidicionário da Língua Portuguesa de Sérgio Ximenes, p 161 é o meio de purificação moral, intelectual.

perfil é de aceitar as normas e regras exigidas pelo Colégio, obedecendo aos pilares fundamentais do rito militar, nos quais a hierarquia e a disciplina, são estruturantes. Estão voltados para conhecer, respeitar e obedecer às ordens de seus superiores através do comando motivador e, conseqüentemente, emitem respostas satisfatórias com esforço, determinação e emoção em suas conquistas. O jovem deve aceitar rituais simbólicos, sem questionamentos em consonância com a cultura do Colégio. Ele cumpre todas as normas recomendadas. Tem um “caráter perfeito” e, “se preciso, toma o fuzil na defesa do berço de heróis”⁴². Essa configuração é responsável por sentimentos de pertencimento institucional. Um cenário formado por uma unidade presente e homogênea. As instruções são transmitidas e repetidas, semanalmente no “Batalhão Escolar”. Um padrão de seqüências e formatos ritualísticos uniformes e previsíveis. Pode haver um senso de inquestionabilidade na cadência da voz, no formalismo e na crença absoluta nos valores do Colégio. Assim, são obedientes e conformados com os rituais. Mesmo que esses rituais não façam parte de sua cultura juvenil, agregam significados à formação integral, no conjunto de habilidades e valores desenvolvidos. Por fazerem parte do ritual e se encontrarem subordinados às ordens superiores, são respeitosos aos códigos ritualísticos dos quais participam. Tal situação envolve aceitação em atos sociais públicos e visíveis, tanto para os observadores, quanto para os executantes, implicando obrigação e conformidade em relação às normas estabelecidas. Uniformizado impecavelmente, esse jovem representa a Instituição Colégio Militar por extensão. Ele é a “juventude garança”. O olhar com que o jovem se expressa sempre se repete. No entanto, a família se orgulha de tê-lo no CMS.

⁴² Estrofe do Hino do CMS. (Revista do CMS, 2007, p 9).

2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO JUVENIL: REVISITANDO CONCEPÇÕES

No cotidiano, compreendo o sentido da formação do jovem por meio das atividades socioculturais nas diversas práticas educativas de convivência no Colégio. No entanto, preocupo-me. Quais as contribuições dos formadores e as exigências para o alcance dos objetivos desejados da instituição? Refiro-me à formação do jovem em situações concretas de trabalho educativo complexo e na relação entre meios e fins a serem alcançados, por relações afetivas que contribuam para essa formação.

O debate epistemológico é de amplitude teórica, configurado por conceitos dinâmicos em constante movimento, que busca a compreensão do sujeito desde a infância até a vida adulta. Ademais, em cada tempo, cada lugar cultural historicamente construído, somente os atores aprendizes, em suas narrativas de vida, poderão atestar significados da sua própria formação.

O aporte de reflexão teórica pode dimensionar e dar sentido ao acompanhamento da realidade pedagógica dos jovens, em atividades educativas no Colégio, de modo a permitir uma compreensão de seus fundamentos formativos como sujeitos. Essa perspectiva pedagógica está referenciada numa concepção de homem que conhece a sua ação como ato político pedagógico de intervenção no mundo que o cerca.

Assumindo essa perspectiva, primeiramente analiso a filosofia de ação através da PP Curricular, a partir da concepção dos depoentes. Em seguida, verifico os impactos que a reflexão crítica faz incidir sobre as atividades construídas a partir dessa fundamentação. Tal perspectiva da ação filosófica demarca as atividades de formação dos estudantes. Entretanto, imagino que não apenas as atividades precisam ser repensadas no processo de formação dos educandos, mas a própria ação educativa que o engendra.

Em relação aos posicionamentos de Dermeval Saviani e Gallo acerca da educação, não entrando no mérito das concepções contrastantes do referidos autores, passo a ilustrá-lo como pontos de reflexão para o leitor. Do ponto de vista de Saviani (1996), ao buscar compreender a natureza da educação, afirma que nela existe uma especificidade epistemológica própria, traduzida como trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção. São conhecimentos, atitudes, hábitos, valores e símbolos compreendidos como elementos necessários à formação da humanidade. Na segunda natureza, a produção deliberada e intencional está ligada às relações pedagógicas, historicamente construídas entre os homens. Nos estudos pedagógicos das ciências da educação, a compreensão dos elementos naturais e

culturais é necessária, assim como das formas adequadas ao alvo pretendido. A importância do estudo de Gallo (1996) decorre do fato de que inexistia uma epistemologia própria da educação. A grandeza está na falta da especificidade – uma área aberta como ponto de interseção de várias áreas do conhecimento. Configura-se, aí, a polêmica constitutiva da educação como sistema, tanto determinada por outras áreas, como aberta ao devir. Ele compreende a educação, rompendo o cientificismo que acompanha nossa ação. Portanto, é defensor do paradigma rizomático como teoria que possibilita a transversalidade no trânsito de várias áreas, em oposição ao paradigma arbóreo da segmentação do conhecimento, alertando-nos ser possível romper com as compartimentalizações e transitar, transversalmente, pelos vários campos dos saberes contemporâneos. Segundo esse autor, trata-se de perceber a educação como “arte” e tomá-la em seu sentido global como aspecto estético ao lado do ético, do político e do científico. A fim de melhor ilustrar o significado do homem produtor do conhecimento e o papel formador da educação, a proposta é a de fornecer subsídios para o campo de estudo e ações em torno da temática.

Deste modo, é relevante observar que, historicamente, o século XVII produziu expectativas em torno do conhecimento que começaram a gerar as ciências específicas e os métodos científicos, numa ruptura do processo civilizatório medieval, em meio à crise da sociedade em lutas religiosas decorrentes do conflito da Reforma *versus* a Contra-Reforma, agitada pela Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). Na Europa, a Igreja Católica detinha o monopólio dos instrumentos de salvação (sacramentos, indulgências) e lutava, com sua hierarquia complexa, pela manutenção do *status quo*. Nas escolas, ainda era forte o aristotelismo, na defesa da concepção estática do mundo. Assim, o problema era divulgar o acúmulo de novos conhecimentos solucionados pelo enciclopedismo.

Não se pode interpretar a realidade fora do sujeito construtor do conhecimento, isso porque, inicialmente, o homem, ao filosofar sobre a existência, permitiu a abertura de novos campos e áreas que se configuram em especializações, traduzidas em disciplinas pela delimitação de cada campo específico da realidade. Essa produção de saberes racionais e operativos se divide em subcampos cada vez menores, facilitando ao homem apreender esses saberes, no cenário da ciência moderna.

Na ascensão do conhecimento como científico foi necessária a revisão do estatuto epistemológico dos saberes racionais como fonte principal do conhecimento humano, e traduzi-los como conhecimentos empíricos, tomando a experiência como fonte do conhecimento, que se viu reduzido cada vez mais a compartimentos estanques, fragmentados e estruturados em disciplinas próprias da ciência moderna, que se tornou quantitativa e

experimental, o que resultou no positivismo comtiano do século XIX ⁴³. A ciência, gradativamente, foi se constituindo como critério da verdade absoluta e confiável, como quis seu proponente. Ademais, todas as áreas de saberes foram escravizadas a um único e exclusivo critério de racionalidade, de caráter prático-objetivo, marcado pela disciplinarização, pela compartimentalização. De Platão com a República, a Rousseau e seu personagem Emílio, até as pesquisas de uma epistemologia genética de Piaget, a Psicologia impactou os currículos dos cursos de formação, particularmente naqueles de formação de educadores.

Assim pensado, retorno à questão central: em que condições os “atos de currículo” por meio de atividades socioculturais contribuem na formação dos jovens educandos?

Na obra de Beth Brair (2009) acerca de Bakhtin, Marília Amorim nos responde “que é preciso ser verdadeiro [...], pois a ética de uma teoria ou de um pensamento teórico (filosofia ou ação) diz respeito ao ato de pensar essa mesma teoria”. Pensar a teoria é abraçar a concepção do homem, na visão bakhtiniana, como ser inacabado, constituído pelo outro, e não dado de uma vez por todas. É alguém que se forma num ambiente histórico-social, em atos ou processos intrinsecamente ligados ao dialogismo e à reflexão, numa perspectiva unificadora das expressões variadas e inéditas do cotidiano.

O filósofo, linguista, teólogo, pioneiro da ilustração infantil, Comenius, cognominado “o Galileu da pedagogia”, em sua formosa *Didática Magna*, já realçava a necessidade de incentivar o desenvolvimento dos sentidos desde a infância, difundindo – no próprio sentido da palavra – o método ativo como educação única, permanente, integrativa, com visão de totalidade e conhecimentos sólidos de utilidade comunitária. Por isso, foi chamado, no século XVII, de utópico, por defender um mundo melhor de paz, amor e respeito à natureza, com harmonia universal entre razão, ciência e fé.

Em linhas gerais, de Descartes (1596-1650) a Locke (1632-1704), do inatismo ao experimentalismo (1798-1857), fugindo da especulação metafísica à idade moderna, na metade do século XX, a hiperespecialização disciplinar surgiu sem diálogo entre saberes, com

⁴³ A República Brasileira foi proclamada nos moldes positivistas. A pátria dos positivistas é, na verdade, a matéria, aquela que promove o desenvolvimento através da integração, da convivência, partindo dos sentimentos e do amor. O progresso viria pela ação desse Estado que, apesar de maternal, possuía um Executivo forte intervencionista, com políticas educacionais e sociais. Ver estudo de CARVALHO (1998).

a complexidade⁴⁴ dos conhecimentos, em meio a uma crise econômica e financeira, marcada pela perda da identidade e a decadência do humanismo, com o surgimento de preconceitos raciais e religiosos, violências e ódios. Esses problemas afetaram a forma de conceber o conhecimento, e a ciência não conseguia entender as práticas sociais e as interações dos indivíduos, tal como o faz a ecologia, que só pode ser compreendida, por meio de uma abordagem múltipla, de várias áreas do conhecimento, e práticas não-disciplinares.

Na apresentação à edição brasileira do *Guia da Escola Cidadã 3, cidadania planetária*, de Gutierrez e Prado (2002, p. 21-25), o Diretor Geral do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, ao prefaciá-lo, comenta o sentido de uma demanda dos referidos autores na dimensão pedagógica. Trata-se de “um afazer” cotidiano, em movimentos diferenciados, em que o indivíduo deve ter a percepção do problema, a realidade conhecida e seu significado, as causas e consequências dessa mesma realidade e os elementos que lhe causam satisfação, demandas presentes nos programas de formação dos educadores com vistas à formação de cidadãos. Assim, a “ecopedagogia” é promotora da aprendizagem democrática e solidária do sentido das coisas a partir da vida cotidiana “[...] no facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, amar”.

Nesse sentido, o objetivo é tentar compreender a relação homem-educação, o que não significa fazer transposições diretas e mecânicas para tratar da questão: a formação dos sujeitos. Estudando tal conceito diante de cada perspectiva, ficará mais fácil para, posteriormente, estabelecer possíveis aproximações.

Ao estudar a formação do sujeito, defrontei-me com Joël Dor (1992), numa leitura lacaniana. Esse autor parte da psicanálise de Freud e da filosofia hegeliana da “Dialética do Senhor e do escravo”. Assim, o homem nasce como “animal vivo” e portador de necessidades, das quais uma é a de conquistar a identidade. Para isso acontecer, tem de existir o “desejo”, tornar-se “um ser desejante”, ou melhor, dizendo “consciente de si”, destacado dos demais animais. Essa tomada de consciência acontece com o “outro”, ou seja, seu semelhante, que, em reciprocidade, se encontra no desejo de engajar-se. Esse fenômeno não é simples, porque acontece na supressão do outro, que se transforma em “senhor dominante”. Assim, a “dialética do reconhecimento recíproco” funda-se na “dialética do desejo”, cujo princípio é “reconhecer no outro e o outro se reconhecer nele”. Nesse encontro da

⁴⁴ É diferente da concepção de Morin (2001, p.16; 18), que a concebe de forma crítica, superando esse pensamento simplificador. Para esse autor é um conjunto de realidades dialógicas e polilógicas entrelaçadas. Ele retraduz a simplicidade do universo definindo-a como multidimensionalidade e resultados de interações solidárias. O “pensamento complexo” deve operar a rotação da parte ao todo, do todo à parte.

subjetividade interativa, o sujeito se reconhece no que é por meio do outro. Diferentemente desse reconhecimento recíproco como “consciência de si duplicada”, de Lacan, o “estádio espelho”.

Segundo Hegel, é preciso que esse “outro” também se reconheça no seu par, em encontro consciente, e “lute pelo prestígio”. Para Dor, ambos são protagonistas, mas um deve se render na “relação de servidão”, com o reconhecimento de si como escravo e ser reconhecido pelo outro, o Senhor, numa “dialética da consciência servil”, unilateral, por fazer desaparecer a consciência de si como escravo. Muito embora aspire ao reconhecimento, se conserva e se enriquece através do próprio jogo de suas transformações, mas sem ir além dos limites de suas fronteiras e sem apelar aos elementos exteriores.

Nessa análise está o desejo humano inconsciente na proposição desse inconsciente estruturado como uma língua (Linguística saussuriana do enunciado, no dizer do outro). Portanto, na introdução lacaniana, a necessidade é o desejo inconsciente, e a demanda é induzida “no discurso do outro”, em tensão inerente à fonte pulsionada na concepção freudiana e satisfação do desejo na realidade, como “ato psíquico”. Portanto, os polos da linguagem e transferência são práticas de “inspiração analítica”.

Essa formação é representativa do mecanismo metafórico de elementos significativos da linguagem. Portanto, Freud coloca a intuição de o discurso dizer sempre mais alguma coisa diferente do seu enunciado, na sua transferência simbólica. Logo, o “outro” está onde está o nosso desejo. “O outro” nos carrega para o lugar desejante, e só desejamos aquilo que nos falta, e a inexistência da falta é causa da morte. Por isso, para haver vida é preciso haver desejo.

Na metáfora repertoriada do discurso lacaniano dá-se a supremacia do significante e as consequências com relação às formas do inconsciente, quer seja por similaridade ou substituição, que só tem razão de ser na rede de significantes uma autonomia em relação a eles. Por isso, é que são significantes. Entre dois significantes, um substitui o outro, tomando seu lugar na cadeia da linguagem. Assim, o significante é substituído. É esse sujeito falante que usa a linguagem para produzir sentidos.

Segundo Dor (1992), em sua visão saussuriana, de base estruturalista, a linguagem possui uma ordem. Está estruturada por elementos interligados que possuem suas propriedades constitutivas. Essa linguagem está sob o escopo e o sistema de signos. Saussure procurou essa ordem na “cabeça” dos falantes, em nível da linguagem. O único problema é semântico, assim nos diz Dor: a estrutura se aprende na relação com o outro, porque já nascemos com a linguagem. Ao se reportar a Chomsky, afirma sermos capturados pela

linguagem, porque somos seres dotados da capacidade linguística. Assim é que a língua pré-existe na situação do falante, e não podemos fazer nada, por estarmos sujeitos por ela.

No eixo paradigmático está o nível da representação. Ademais, a linguagem sendo social, não nos pertence. Ela é um patrimônio histórico-cultural. Também é psicológica nos processos mentais. Cada palavra que preencha a estrutura tem um signo. Mas, primeiro internalizamos os elementos sonoros e vamos aprendendo a imagem acústica e conceitual.

A ideia de estrutura se opõe à de elemento, passando-se a ver a realidade como uma rede de relações. Como tal, desconhece o conceito aristotélico de essência, dando maior importância ao de existência ou de relação. Pode-se dizer que a realidade não é composta de elementos, mas de relações que produzem estruturas, totalidades, conjunto, sistema. Assim, o Colégio não é elemento, no sentido escolástico, mas uma estrutura em que se descobre uma infinidade de relações internas e demais relações com o meio em que se insere.

As mudanças profundas na vida humana foram introduzidas sempre com a capacidade de o homem poder refletir sobre sua realidade e produzir conhecimento. Muitas vezes, no âmbito da construção, e, outras vezes, no de reconstrução e até de destruição dessa mesma realidade.

A própria vida é geradora de possibilidades. Portanto, o homem pode interferir no meio que o cerca para criar princípios e produzir ciência e tecnologia através do seu trabalho e do livre arbítrio de optar por caminhos até então desconhecidos. Nesse sentido, a educação possibilita ao homem desenvolver uma competência técnica do saber que a cada novo dia o desafia para o significado da realidade que o cerca. Também o desafia no compromisso político de poder se implicar em cada tempo ou espaço historicamente construído no cotidiano. Assim processando, o indivíduo está marcado pelas trocas de experiências de si mesmo e de suas relações com o mundo. Tudo isso não seria possível se o homem não fosse dotado da capacidade de pensar, diante do novo, pelo equipamento cerebral que possui. Mais ainda: se ele não fosse portador de afetividade, emoção para desejar e sonhar no percurso de vida interativa com o outro que também o constrói e contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social. É, portanto, a educação uma atitude de socialização do indivíduo dentro da sociedade.

O ato educativo tanto pode aprisioná-lo, levando-o ao ostracismo, como libertá-lo na transcendência do viver no seu meio, reconhecendo limitações e fraquezas através de poder transformar com criatividade suas ações, como sujeito de sua história de vida. É uma aprendizagem que passa por um processo sistemático, organizado pela pessoa que aprende, também interrelacionada com outro sujeito, o que ensina, através da comunicação orientada

no sentido da transformação do aprendiz em seu processo de formação. Assim é que a formação do homem implicado no ato de aprender necessita de autoavaliação e questionamento periódico sobre suas ações, para compreender o sentido que ela tem para o aprendiz. Por isso é que a formação é o elemento de desenvolvimento pessoal a partir do quadro interpretativo das ações e dos múltiplos fatores que tenham a ver com a vida cotidiana e o investimento da instituição escolar para os jovens estudantes em processo de formação.

2.1 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NOS “ATOS DE CURRÍCULO”

Ao longo da história, as diversas formas de organização social possibilitaram que os jovens agissem de forma distinta, segundo a cultura na qual estavam inseridos.

De acordo com Antonio Viñao Frago (1995), inspirado por Oliveira e Filho, a cultura escolar é a própria vida da escola, pautada em memória através de fatos, ideias e gestos incorporados nas mentes e corpos, saberes e fazeres, consubstanciados nos modos de pensar, fazer e dizer dos atores sociais da comunidade escolar. Essa cultura revela certo tipo de imagens e, mais amplamente, uma concepção estética da vida prática dos sujeitos que constroem suas identidades na maneira de agir e de estar nesse contexto. Nele, o sujeito se produz e, ao mesmo tempo, é por ele produzido. O que se pode perceber é que, na ótica desse autor, a cultura escolar acontece na complexidade da realidade concreta, no espaço e tempo em que se cria, em que os usos são praticados de maneira particularizada pelo sujeito, na história da instituição que o circunda, e os próprios sentidos que lhe atribui. Esse autor considera que tais sentidos, dentre outros, “[...] afetam o ser humano de cheio, mesmo na sua consciência interior, em todos os seus pensamentos e atitudes, de modo individual, grupal e como espécie em relação com a natureza da qual faz parte”. E, ainda, que “conformam sua mente e suas ações”. Além disso, continua ele, “conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Conforme observo no CMS, são múltiplas as dimensões entre o espaço, o tempo e as práticas educativas. Há imposições formais de regulamentos e programas, prescritos na relação complexa das imposições, tramas de sociabilidade entre os pares e com outros sujeitos, implicados nas relações extensas, em reuniões de responsáveis e mestres, ou em outras situações. Essas relações são negociações de conflitos, de resistências, que fazem parte do constituir-se do Colégio. Dessa maneira, são fatores constitutivos da dinâmica, em consonância com a influência do contexto espacial e arquitetônico. Esse espaço e tempo escolar ajudam a conformar gestos ensinados e aprendidos, comportamentos e rotinas no

processo de escolarização do estudante. Por exemplo, o jovem aprende a formar filas e colunas, a adotar um comportamento para sentar, falar, modos e estrutura forjados num modelo pedagógico regulamentado, preceituado ou doutrinário, configurado em dispositivos impostos por normas prescritas e regras de conduta que presidem as ações pedagógicas legais, conduzidas por responsáveis pelo controle escolar. São ideias de materialidade demarcadas por práticas desejadas, com vigilância em relação ao cumprimento de tais disposições. Isso implica descortinar o que irão fazer os sujeitos com tais imposições do modelo escolar. Identifico essas ideias também, na Instrução Cívico-Militar (ICM) e nas Atividades Cívico-Militares (ACM) inseridas na matriz curricular da educação básica, com o Plano de Estudos (PLAEST) – PLADIS, cuja finalidade é assegurar a disciplina escolar e a manutenção de sua doutrina. Além do estímulo ao civismo, trata-se de obter procedimentos consonantes com a PP. Essa regulação é obtida por meio de Ordem de Serviço, elaborada pelo comandante da Cia Al. (PGE, 2011, p. 26). Em síntese, a questão que defendo diz respeito a um fazer portador de sentido, pensado e construído na cultura escolar, na perspectiva dos seus atores, no ideal de sujeito para viver o cotidiano.

Historicamente, a educação grega foi peculiar na sua forma interdimensional. Uma educação *paideia* dos sofistas não acontecia apenas no espaço destinado à formação do jovem, mas em múltiplos espaços da vida social. Essa educação, inicialmente, estava a cargo do pedagogo, o escravo que conduzia a criança para as diversas atividades que a *polis* oferecia, no templo, no liceu, no ginásio, no teatro e, assim, a criança ia se formando ou educando. Para formar o homem grego, foi criada uma complexa estrutura de recursos, de modo a atender a um trabalho educativo baseado nas dimensões da razão, do desejo, do sentimento, da fé e da relação com o transcendente.

A razão era representada pelo *logos*, onde se estudava geometria, gramática, lógica, retórica, oratória, dança e teatro, no qual os valores da sociedade eram transmitidos na forma de tragédia ou de comédia. Também, em outros momentos, aconteciam encontros filosóficos. A educação dos sentimentos, ou educação sentimental, era chamada de *pathos*. Aí estava inserida a educação do corpo, com a atividade física, que era a ginástica realizada no ginásio, para fazer o corpo mover-se nu (eis porque as estátuas não eram vestidas), e os jogos olímpicos. Havia ainda a tomada de decisões em praça principal, chamada de *ágora*, espaço cívico para as assembleias do povo e encontros outros, e o *mythos*, um lugar destinado à fé, local do templo onde se lidava com os mistérios, como vida, morte e sofrimento, e os antepassados. Uma educação integral, em que o sentir, o pensar e o perceber faziam parte de um mesmo processo. O ingresso do jovem na idade adulta se processava através de ritos

simbólicos de iniciação. Nesse contexto, o protagonista era o lutador principal de um torneio, o detentor do título conquistado.

Já na educação romana, os jovens se organizavam em instituições privadas (*colegia juvenium*), com a finalidade de praticar esportes ou de se proteger das desordens públicas que costumavam praticar, como, por exemplo, as pichações e as bacanais, com os menestréis e os saltimbancos.

Na Idade Média, os pais educavam por meio de um controle absoluto sobre os filhos cuja obrigação era de servi-los, para não correrem o risco de descaminhos. No Renascimento, a disciplina era imposta pelos colégios religiosos, para que os discentes não agissem fora da lei, no propósito de uma educação disciplinadora ou até corretiva. No século XVIII, considerado das “luzes”, o iluminismo, como uma corrente filosófica, inseriu novas formas de o homem pensar a sociedade e suas relações com o saber, além de se questionar a posição central da Igreja no controle da sociedade. Esse conceito sintetiza diversas tradições filosóficas, sociais, políticas, correntes intelectuais e atitudes religiosas. Com a burguesia no poder, a educação valorizou apenas o movimento da razão a serviço dos poderes político, econômico e militar, uma educação voltada apenas para o racionalismo. As outras dimensões de uma formação integral foram descartadas. Aqui, vislumbro o realismo pedagógico na cultura do humanista francês Francois Rabelais (1483–1555), na educação real e prática. Segundo Larroyo (1979, p. 366-367), a obra educativa de Rabelais era “uma novela pedagógica cheia de ironia” que pôde e conseguiu combater, de forma crítica, o ensino do seu tempo, associando a didática “à observação dos fatos e ao estudo da natureza”. Seu ideal integral do saber foi considerado, para a época, excessivo.

Um exemplo a ser considerado é o da escola pública, laica, universal, gratuita e obrigatória. Se o jovem não fosse à escola, isso era considerado “abandono intelectual”, pois o propósito estava relacionado ao cérebro e à mente. Trata-se de um modelo de escola unidimensional, para um jovem com múltiplas potencialidades de interesses e talentos. Os alunos de diversas faixas etárias frequentavam a mesma classe, o que implicava violência, pois os mais jovens eram subordinados aos mais velhos. Nesse contexto, houve a necessidade da distribuição dos alunos em classes homogêneas.

No século XIX, a “educação ativa” permitia a participação da família na escola, com a finalidade de resolver as transgressões de normas disciplinares dos filhos, na desarmonia entre o discurso do grupo familiar e o discurso social. É nesse período que as preocupações médicas e psicológicas, influenciadas pela política hegemônica do Estado, se voltam para o jovem, com a visão dos riscos, não só para eles, mas para a sociedade da qual faziam parte. Nesse

mesmo século, os internatos para ambos os sexos se multiplicaram, não só para ensinar ciências, como também a “arte” de conviver em sociedade, para que eles respeitassem a interligação entre a família e outras instituições sociais. Por exemplo, na obra-prima de Raul Pompéia, *O Ateneu*⁴⁵, a ação focaliza um internato para meninos, em 1888. É classificado como “romance de formação”, por narrar a passagem da mente infantil para a adulta. Na memória de Sérgio, narrador-personagem, percebe-se o desajuste do indivíduo a um ambiente que lhe é hostil. Através das impressões e sensações subjetivas, há uma denuncia de um sistema educativo que apresenta contradições entre o ideal defendido e o real praticado.

No século XX, a juventude foi repensada pelos grandes inovadores da educação, Makarenko, Dewey, Célestin Freinet e o brasileiro Anísio Teixeira. Houve a valorização da educação preventiva ou corretiva referente a valores imputados aos jovens na relação entre família e sociedade. Verifica-se, nesse contexto, um impacto dos diversos campos científicos – Medicina, Sociologia, Psicologia e Antropologia – no sentido de estudar o hiato entre família e sociedade.

Na contemporaneidade, surge a inter e a transdisciplinaridade, as bases morenianas que influenciam o pensar sobre a criatividade, as teses de Giordano Bruno, entre outros. O educando continua a passar por muitos espaços e situações em que vai se formando. Assim, a escola não se constitui mais como único espaço de formação. Ela própria deixa essa autossuficiência, essa atribuição de completude, tendo em vista a complexidade da formação, que não pode ser somente voltada para o conhecimento propedêutico. Nesse sentido, outra lógica se instaura: o educando precisa conquistar uma competência que lhe permita fazer uma leitura de mundo, desvelando a realidade e se responsabilizando socialmente por ela. Ao mesmo tempo, são múltiplos os itinerários formativos possíveis que focalizam co-responsabilidades com o sujeito aprendiz no processo educativo de construção do ser. Mas há um impacto dos meios de comunicação e informação tecnológica, que constituem uma arma com duas faces, como o “Martelo de Thor”: contribuem e destroem as ações protagônicas, geralmente enfatizando o ter.

Esse é um dos desafios da educação: poder compreender o jovem como produtor de significados valorativos. Nesse sentido, ao analisar alguns trechos de discursos proferidos em formaturas do CMS, verifica-se que a alusão a vultos históricos como modelos constitui uma marca da educação militar, inserida nas narrativas dos jovens no processo de formação

⁴⁵ Disponível em

http://www.sebarium.com/loja/product_info.php?manufacturers_id=&products_id=1462&osCsid=f11bd74cec52d572b8a2d3c78d9805e4 Acesso: 13 de agosto 2011.

escolar. Outra marca desse processo de educação militar são as inúmeras medidas de prevenção dos atos ilícitos daqueles que contestam a autoridade instituída. Nessa direção, os regulamentos normativos e os “atos de currículo” – como expressão dos “atos de vida” – visam a assegurar a sustentação cultural dos conhecimentos numa determinada direção. São eles que definem a categoria de cidadão que se quer formar, na medida em que configuram, para o jovem, um estatuto jurídico e ético e a sua construção identitária.

E aqui se encontra a importância desta investigação: a de compreender o processo de formação sociocultural do jovem nessa instituição educativa militar, não como espectador, mas ator de suas experiências formativas.

Para estudar o protagonismo juvenil no ensino médio do CMS, encontro, na literatura, o termo “protagonista” para designar a personagem principal da trama literária, também presente no teatro e, mais tarde, inserido na teoria política. O epistemólogo Touraine (1998) se apropria desse termo, para denominar o ator protagônico em ações sociais e políticas. Também o escritor Antonio Carlos Gomes da Costa, que participou, no Brasil, do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vivenciou a noção da protagonismo, como consultor da Fundação Odebrecht, percebendo o potencial do jovem ativo e participante das ações promovidas a partir da concepção do planejamento estratégico, com avaliação dos resultados obtidos. Também sua experiência nos ajuda a colocar o protagonismo como uma possibilidade e uma perspectiva do trabalho educativo em que adultos e jovens possam compartilhar dos mesmos ideais.

2.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A educação é um fenômeno indispensável às realidades sociais e culturais. Sua origem se confunde com a origem do homem, pela sua especificidade. Por isso, ela passa pela compreensão da natureza humana. Na realidade social, há o compromisso com o ato de educar. Assim, o ser humano necessita produzir sua própria existência, adaptando-se à natureza, isto é, transformando-a segundo suas próprias necessidades. Logo, deve ser dotado de educabilidade, devido a seu inacabamento. Contudo está permanentemente no processo educativo como “ato” intencional do currículo e produzindo cultura. Essa intervenção no mundo para mudá-lo, o torna autor de suas próprias ações. Também precisa da ciência para conhecer o mundo, ser valorizado no campo ético e produzir símbolos artísticos e culturais. Ademais, a natureza humana não é dada, mas produzida sobre o trabalho humano.

O movimento defendido por Paulo Freire (1979), a “participação” e a “democracia” no interior da escola, são postulados da educação como “ato” dialógico e libertador de um trabalho formativo, um humanismo dialético em que a subjetividade é condição para a transformação social. Para o referido autor, a educação, para ser libertadora, precisa construir, entre educador e educando, uma consciência histórica, pois o conhecimento não é libertador por si mesmo. O conhecimento é uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Suas contribuições vão desde a ênfase nas condições do trabalho pedagógico, como “ambientes” em cuja contextualização a aprendizagem ocorre com a participação democrática da comunidade, até a defesa da educação como ato dialógico, intuitivo, afetivo e imaginativo. Portanto, o ser humano apreende a realidade usando o intelecto, a razão, mas também, a intuição, as emoções, os sentimentos e as sensações, na intercomplementaridade dos hemisférios cerebrais para a construção do conhecimento e a necessidade de compreender a totalidade. Assim, o desenvolvimento integral é um trabalho permanente da educação.

Nos múltiplos aspectos dos processos cognitivos do ser humano estão o modo de agir e criar valores, ideais e metas de vida, inclusive os sentimentos que demonstra sobre os outros e sobre si mesmo. A própria sociedade é constituída por um sistema de interações de grupos, necessitando que o sujeito aprenda a conviver, tomando consciência do fenômeno que se dá na interação com o outro, na promoção das trocas cooperativas, na sinergia do grupo social, que pode ser de atração, repulsão, coesão e até empatia. Mas, tudo isso não seria possível se não considerássemos os valores que dão sentido às ações, os significados simbólicos que regulam a ação e o caráter operacional dos objetivos comuns e das normas estratégicas de trabalho para a produção de saberes como um conjunto de conhecimentos compartilhados, socialmente legitimados, mas relativos e transitórios na dinâmica da vida que os constituem.

Assim, o sujeito toma consciência de si, do outro como um “ser no mundo”, “com o mundo” e “com os outros”. Mais do que isso, uma “presença no mundo”, “com o mundo” e “com os companheiros”, em trabalho social. Trata-se de uma presença que pensa a si mesmo, intervindo e transformando. Um compromisso com o mundo e sua inserção no cotidiano que o cerca.

Sendo assim, a educação é uma atividade que tem por meta a formação da pessoa como “direito” subjetivo de cidadania e formação para o trabalho, através de um conjunto de processos elaborados, visando à aprendizagem construída socialmente com base em saberes curriculares e saberes experienciais do cotidiano e no conhecimento da realidade que o cerca (TARDIF, 2002, p. 31-35). Ressalto, também, a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades do “saber-fazer” e “saber-ser”. Vista assim, a dimensão formadora

dos saberes, tradicionalmente, se assemelhava a uma cultura (*Paidéia, Bildung, Lumières*). Hoje, essa aquisição implica a transformação das formas de pensar, de agir e de ser. Portanto, a formação constrói a identidade do sujeito. A fim de melhor ilustrar esse significado, essa função de formar é inerente ao ser da escola e se pode afirmar que não há ensino sem cultura, sem o domínio de uma língua, sem conhecimento do homem e de sua história, isso porque somos seres culturais, capazes de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e a nós próprios.

No entanto, a educação não pode ser confundida com transmissão de informações por mais avançadas que sejam, nem com instrução, porque cada uma das disciplinas componentes da matriz curricular se refere a um aspecto específico e parcial do mundo, da sociedade e do homem. Portanto, a educação se refere ao todo, na totalidade daquilo que ela se propõe a ser, uma educação voltada a valores humanos.

2.3 UMA DIMENSÃO FORMADORA NA “ARTE DE EDUCAR”

Para entender a concepção do que é formar o sujeito, parto da sua compreensão conceitual, polifônica, que, ao mesmo tempo, produz sentidos e significados idênticos, porém diferentes e excludentes do conceito de formar como “ato” educativo. Igualmente, merece atenção quando a formação é entendida como instrução (dispositivos que contribuem para a transmissão de conteúdos), treinamento (preparação para um ofício ou carreira sob a forma de adestramento), ou a formação (totalidade do ser) como processo de autoformação com vistas à transformação, configurando saberes, tais como “saber-fazer” e principalmente o “saber-ser”. Dessa forma, para Fabre (1995, p 23) “formar é mais ontológico do que instruir ou educar na formação que é o próprio ser que está em causa na sua formação”.

O vocábulo formar advém do latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). Ele apela para uma ação global da pessoa no sentido da transformação. Configura-se em saberes tanto para o desenvolvimento intelectual ou moral como para o físico, o domínio do ser, consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o “ser” e o “fazer”, o “ser” e o “saber”.

A formação é o objetivo fundamental do ensino e, em cada idade de formação, há direitos e saberes específicos de uma ação primeira e primordial do educador. A natureza do processo de formação tem dimensões de âmbito social no próprio ato educativo, do conhecimento que se busca conhecer na prática social e como ato político de decisões tomadas para quê e a favor de quê se forma. A interação entre essas dimensões se expressa em

diversos momentos da vida, mesmo em contextos diferentes. Assim, a formação é um espaço de expressão da vida no sentido do desenvolvimento do sujeito.

Tradicionalmente, a formação clássica é oferecida em cursos que conferem certificação e que têm o educador como um acadêmico especialista e técnico estudioso do programa contemplado para o ensino. Nesse contexto, o conhecimento é medido em testes, numa sistematização do passado, com pouca vocação para a experimentação como método essencial de aprendizado. A formação eficiente, assim, é baseada no currículo instituído pelos chamados programas de formação, cujo foco se volta para a competência e o desempenho do aprendiz e para a capacidade de ensino do professor. Essa eficiência tem, pois, um caráter técnico. Nela, há uma preocupação política com as tendências e as regras exigidas na avaliação externa, fora do sujeito, portanto, centrada nos resultados. Na concepção desenvolvimentista, a formação é um elemento crucial para a sociedade e seu sistema econômico e social, e a instituição escolar tem uma perspectiva progressista.

Nos movimentos sociais reconstrucionistas, a formação é doutrinal, com destaque para valores socialistas e coletivistas. Baseia-se em métodos experimentalistas, a partir dos quais são repensados o homem e a sociedade, com implicações políticas e sociais dos “atos” de preservação ou de mudança social. Trata-se de uma experiência de reconstrução, que desenvolve, no aprendiz, a capacidade de apreensão e transformação do conhecimento. Nesse contexto, ele é um sujeito histórico, capaz de produzir conhecimento, e o educador seu parceiro de mediação da produção de saberes. Nesse sentido, o princípio de valorização do estudante como produtor de conhecimento se torna imprescindível. Logo, a formação tem um impacto no educando que, na implicação do “ato” educativo, se torna criativo, ousado, empreendedor e capaz de aprender sempre.

A formação escolar envolve o sujeito da formação e suas relações com o mundo e com um projeto social que cria soluções adequadas à realidade dos formadores ou educadores, nas dimensões científicas e tecnológicas dos saberes. Dessa forma, na cultura escolar do CMS, percebo certas relações de “dominação” e “poder” nos dispositivos organizacionais e psicopedagógicos – cerimonial de comemorações, ritualizações, sistemas simbólicos, práticas disciplinares e formativas – que exercem domínio significativo sobre as experiências escolares na vida dos estudantes em cada tempo de escolarização em que o conhecimento formal acontece. São situações educativas e discursos pedagógicos vividos na itinerância escolar, na produção e regulação social das ações disciplinares, configurando-se como um problema político que institui relações entre “poder” e “saber” nas experiências cotidianas.

Entretanto, conforme a posição que o formador-educador tome, a formação pode ter um significado diferente na ligação estreita entre o “ser” e o “fazer”, o “ser” e o “conviver”.

Na perspectiva instrumental de formação do CMS, a concepção é centrada na ação educativa, e não no sujeito. A formação, os meios e as práticas são bem definidos e sistematizados, *a priori*, para a aprendizagem de normas de vida em sociedade, com um modelo transmissivo de métodos rígidos, provas e avaliações quantitativas, com punições e interdições que deixam marcas psicológicas no sujeito: ensina-se a teoria e depois a prática.

Tal direcionamento faz com que a formação seja baseada na engenharia instrumental e tecnológica, incluindo aprendizagens por competências, numa racionalidade técnica, buscando-as por “modelagem” do conhecimento, de forma única e objetiva.

Os diferentes significados educativos trazem três tipos de formação: a *heteroformação*, compreendida como técnica, com procedimentos didáticos e pedagógicos vinculados ao axioma da racionalização instrumental, advinda de uma realidade exterior ao sujeito da formação; a *crítica existencial da formação*, centrada no sujeito que interpreta e tem um projeto de produção; a *autoformação* e o *autodesenvolvimento*, como dimensão “emancipatória” que implica a vivência pessoal do sujeito e a sua autonomia como capacidade de autorizar-se a si mesmo e de atribuir sentido, modificação ou transformação a partir da convivência com a ação, na autorreflexão, autoanálise contínua, orientada para sua interioridade e na interação, pelo partilhar de experiências dinâmicas e reflexivas. Além disso, nessa última perspectiva, também são valorizados os conhecimentos “tácitos” e os relacionais advindos da vivência de situações cotidianas.

O sujeito da formação, em suas trajetórias, ao encontrar solução para resolver os conhecimentos “tácitos”, torna-se uma pessoa singular e única. No entanto, o formador ou educador deve estar aberto para que os educandos possam encontrar espaços de construção e de reflexão sobre a prática pedagógica de formação. Essa prática deve ser centrada no discente em co-formação de trabalho educativo, em saberes compreensivos e experiências práticas sobre a cultura escolar em que está inserido, construindo um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir, resultante de interpretações subjetivas e objetivas. Assim é que o educador deve ser, antes de tudo, mediador, articulador, negociador das estratégias dialógicas e participativas nas experiências de aprendizagem simbolizadas por atitudes e comportamentos.

O resultado é traduzido por percursos experienciados pelo sujeito e que contribuem para o desenvolvimento “existencial”, no qual ele se torna responsável por todas as ações, desejos e sonhos, como sujeito histórico de um saber relacional com outros saberes que, entrecruzados

com formas “tácitas” e discursivas, constrói o cotidiano nas formas de “saber-poder” e subjetividade. Logo, trata-se da produção de identidade do sujeito que está sendo formado.

E, nessa dinâmica, as reflexões de Macedo nos ajudam a melhor compreender esse sujeito da formação:

A formação se realiza na existência de um ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificação (heteroformação / transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento porque constantemente desafiadas. Mediada pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada. Capaz em termos técnicos, éticos, político, culturais e afetivos de compreender, atualizar, criar, avaliar e refletir criticamente conceitos, situações e ações para quais e nas quais foi formado (MACEDO, 2010, p 50).

Ainda que partindo de outros referenciais, Josso (2004, 1991, 1988) valoriza a “experiência de vida e formação” com a aprendizagem experiencial, de abordagem biográfica, buscando valorizar o lugar que tem a formação na identidade e subjetividade dos sujeitos, na perspectiva de autoria de sua própria história. Um formar-se como processo ao longo da vida. Algo inacabado, um processo permanente de articulação consciente.

A teoria tripolar da formação de Pineau (2001; 2002; 1991; 1983), como “construção de si” para a aprendizagem pessoal e profissional, envolve saberes e experiências práticas capazes de resolver problemas do “eu”, “dos outros” e “das coisas”. Um “eu” individual que interage consigo mesmo, um “eu” coletivo, “com os outros”, no relacionamento em grupos de trabalho. Também, na relação com o meio ambiente e com o universo, numa ecoformação, pelo mergulho no mundo que o cerca.

O sujeito é compreendido como autor e ator de seu percurso formativo nas experiências vividas e aprendizagens construídas, relativas a identidades pessoais e sociais, o que demarca uma base epistemológica da teoria de formação existencial e da experiência formadora produzida na vida dos sujeitos. O objetivo está na ampliação de capacidades de autonomia, iniciativa e criticidade. Ademais é importante compreender o porquê de o processo formativo marcar a vida dos jovens pelas experiências construídas na caminhada como sujeito-cidadão, na interface do seu relacionamento com a família e com o contexto social em que vive.

E por assim compreender, quero trazer, mais uma referência de Macedo (2010) acerca da formação na perspectiva anteriormente comentada do sujeito autor e ator:

A prática formativa que *autoriza* é o caminho fecundo da condição de ser autor, de experimentar a *autoria*. É o próprio processo de autonomização se constituindo como possibilidade de emancipação. Essa *práxis* em sociedade, em cultura, institucionalmente organizada e implementada via os atos *de currículo* produzidos na radicalidade democrática de propostas e práticas de formação, clama de forma coerente, pela *responsabilização implicada* de todos os atores sociais em favor da qualificação da formação, dos seus dispositivos e condições. [...] enquanto construção socioexistencial, é um fenômeno que requer a partir de sua importância existencial, social, política e cultural, *implicação reflexiva e política* do conjunto dos atores envolvidos. (MACEDO, 2010, p. 235)

Outra dimensão a ser levada em conta é a vida que reconhece sua própria história e a da humanidade numa sociedade historicamente situada. Dessa forma, reitero que a escola é o local privilegiado para desenvolver a cultura juvenil, assentada nas atividades socioculturais como espaços articuladores e potencializadores da ética, da estética do cotidiano, de suas histórias e contribuições diversas, nas formas de expressão, linguagem e ritmos plurais que fortalecem as identidades dos jovens e o seu modo de pensar, agir, relacionar e representar a sociedade. Portanto, a escola é um centro gerador de cultura e difusora do conhecimento e da consciência crítica dos jovens como interventores sociais, aplicando conhecimento científico e popular à sua vida e à da comunidade à qual pertence, como um exercício de cidadania e inserção no mundo. Desse modo, a educação pode ser concebida como uma arte da plenitude humana, como um processo interativo de aprendizagem, historicamente capaz de promover mudanças no sujeito, tornando-o protagonista de suas ações e concepções singulares na trajetória escolar.

Ainda nesse estudo, considero a formação experiencial do sujeito como compreensão de sua própria experiência de vida no chamado “currículo oculto”, quer pela bagagem cultural que ele constrói no decurso de sua história de vida, quer mediante práticas formativas institucionais.

2.4 A FORMAÇÃO “EXPERIENCIAL” DO SUJEITO: UM OLHAR HEIDEGGERIANO

As aprendizagens “experienciais” são construídas na trajetória de vida do sujeito e deixam marcas, lembranças e recordações inscritas nos percursos cotidianos. São modos de construção pessoal de atitudes e de comportamentos cheios de subjetividades. Elas não fazem parte dos “atos do currículo” escolar e estão fundamentadas na aproximação do sujeito com o

mundo fenomênico, o que se opõe à falsa apreensão dos conteúdos de ensino aprendizagem sistematizados.

A abordagem “experiencial” permite compreender a formação do sujeito como processo de construção da sua experiência de vida, envolvendo a prática da sensibilidade, da afetividade, dos significados e representações sob o ponto de vista dos aprendizes. É uma abertura do sujeito na “travessia” percorrida de sua formação.

Etimologicamente, no vocábulo *experiência*, o prefixo “*ex*” é a abertura externa, mais o sufixo “*periri*” que significa provar, experimentar. Assim pensado o conceito de experiência, ele implica o fato de o sujeito da aprendizagem se abrir para vivenciar problemas sobre si, e experimentar a superação ou acolhimento do mundo formativo da rigidez e do controle social. Por isso é que se pode compreender a aprendizagem construída pelo sujeito na trajetória de vida. Essa inscrição exige a práxis, isto é, a reflexão sobre a prática no processo vital do cotidiano. Portanto, trata-se de um modo de construção pessoal de atitudes, de comportamentos, um saber cheio de “sabor”, no sentido de sabedoria, subjetividades e sentidos.

Essa possibilidade é analisada por Bondía (2002) como processo experiencial, isto é, no sentido existencial do sujeito. Esse autor se baseia na sensibilidade do sujeito para poder acolher a experiência de vida e atribuir-lhe significados. Assim descrito, problematiza: “[...] qual o sentido que damos a nossa própria vida e ao que nos acontece?” Isto posto, ousadamente, procura adentrar nos princípios que estabelece para a formação do sujeito que experiência.

A experiência de vida está nos acontecimentos de uma educação assistemática, porém no sentido de uma práxis política geradora de significados. Ela se inscreve como constitutiva do sujeito que aprende no coletivo, com seus pares, em sua “travessia” da vida. Essa assertiva é definida pelo fato de a experiência ser cada vez mais escassa no cotidiano, porque a velocidade das informações veiculadas não deixa tempo para a reflexão, e muito menos processa a transformação do sujeito.

Assim, o significado da experiência de vida é importante para o sujeito, pois gera um que constitui um saber individual, único e singular. O excesso de opinião sobre a informação, com base em estímulos externos ao sujeito, traz como consequência uma resposta reativa, automática e reflexa, que o impossibilita processar o conhecimento. Portanto, cada vez é mais rara a formação experiencial, pelo excesso de trabalho que impede o sujeito de viver os acontecimentos. Nessas circunstâncias, a aprendizagem fica no nível da memorização de

informações. Assim é que a experiência, nesse caso, tem utilidade como valor de troca no mercado de trabalho, mas não constitui uma aprendizagem experiencial.

Para o referido autor, em suas “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, o sujeito que experiência confere significados de maior ou menor importância, na abertura e disponibilidade receptiva dos fatos e acontecimentos cotidianos que o tocam, o emocionam e geram saber. É um saber ativo que o nutre e o ilumina no processo existencial. A sua tese focaliza aquilo que se faz da vida e o significado que se dá à nossa itinerância. Por conseguinte, o saber vem do fazer ou da prática. A formação é o resultado da experiência vivida singularmente e que se torna um diferencial para os outros sujeitos, pela capacidade de a experiência transformar o sujeito e libertá-lo.

Na visão heideggeriana, a experiência tanto tem a dimensão de “travessia” em rede quanto de perigo. Ao sermos tocados por ela, somos formados ou transformados. Essa é uma capacidade fundante da experiência humana. Portanto, somente o sujeito está aberto à sua própria transformação, porque, se a experiência é o que nos acontece, se o sujeito da experiência está em território de passagem, então essa experiência é apaixonante para ele. A única lógica está na reflexão sobre si mesmo, como sujeito apaixonado, que passionalmente sofre como sujeito e assume seu sofrimento pelo que a vida lhe proporciona viver.

Assim, a “experiência como travessia” em rede é fundada no saber que, por si só, não é o saber científico ou da informação, mas o da práxis, na mediação entre o conhecimento e a vida. Algo que está fora e, ao mesmo tempo, é internalizado no sujeito, gerando aprendizagem no e pelo modo como se configura a atividade de “estar no mundo” eticamente, tocado pela estética da sensibilidade. É um acontecimento por construção, responsável pela identidade do sujeito.

3 O CURRÍCULO COMO CULTURA

Este capítulo argumenta a favor de um conceito de currículo como cultura de significados ⁴⁶ no Colégio Militar, com seus rituais, seu entrelaçamento dos símbolos e paradigmas educativos ligados aos “*atos de currículo*” dirigidos para a formação dos jovens. Macedo (2010, p. 34) considera o “caráter relacional e construcionista do currículo socialmente construído, que transforma em atores e autores curriculares todos aqueles que estão implicados nas ações e tessituras da formação”. Tais considerações ainda vêm mostrar que:

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação no fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores / autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tampouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p. 34).

Essa configuração dos “atos de currículo” nos permite aproximá-los da cultura escolar do CMS, que pode ser traduzida por normas e valores específicos, saberes e práticas singulares, se comparada à dos demais colégios civis.

Muito embora os valores sociais variem no espaço e no tempo em função de cada época, de cada geração, de cada sociedade, na doutrina militar, eles são mais conservadores. Eles são cada vez mais tradicionais, cultuados e cultivados, com a função social de completar a educação inicial promovida na família. Portanto, tais valores são pouco analisados e incidem sobre os jovens estudantes nos modos de proceder, ligados ao “capital cultural” da classe dirigente, o que, por vezes, entra em conflito com a cultura juvenil que os alunos trazem para a instituição escolar. A pesquisadora compreende que o tempo não tem transformado esse patrimônio cultural, uma vez que ele é retroalimentado pelos jovens que convivem respeitosamente com o passado, por meio da PP-curricular de instrução militar em uma emblemática rede simbólica de formação.

Maffesoli (1996, p 187; 196; 199), nos alerta que o tempo “[...] enraíza-se na explosão dos valores sociais [...], com a qual estamos de novo, confrontados. O tempo não destrói essa emblemática rede simbólica de educação – ensino onde configurações antigas são aceitas e convivem harmonicamente com o passado. [...] pode-se justamente ver aí a conjunção, a

⁴⁶ Esses significados são organizados no sistema através de estruturas de poder, relações que, por sua vez, apresentam-se com marcas linguísticas materiais, tramas, rede de significantes tecidos de signos e textos.

sinergia do arcaico e do contemporâneo.” É com essa cultura nascente que se devem compreender as práticas, representações e investimentos afetivos das jovens gerações.

Os homens constroem a cultura e nela se constituem através dos obstáculos apresentados pela natureza e dos problemas postos à sobrevivência humana. Portanto, ao operar sobre o mundo e explicá-lo, eles se esforçaram na extensão do corpo físico, criando artefatos e instrumentos técnicos, formando conceitos sobre a natureza, sobre si mesmos e sobre a sociedade.

Na convivência social com os pares, forma-se um *ethos*⁴⁷ do grupo, constituído de imagens impregnadas de aspectos morais, estéticos e valorativos, e um estilo ou atitude em relação a si e ao mundo. Essas elaborações são constitutivas e condicionam a visão de mundo e seus significados. (LARAIA, 2003).

A cultura é o patrimônio de um determinado grupo social cuja base é a nação. Ela é permanente território ou campo de luta e enfrentamentos de diferentes grupos culturais pela imposição de um modo particular de conhecer e sentir a realidade existencial e social.

Uma cultura possui significados que só podem ser conservados através de símbolos que dão sentido àquilo que seria de âmbito real. Ela é dinâmica na renovação das respostas ao próprio homem, que necessita criar e recriar para ser eficiente no processo de explicar, significar o espaço social e físico do próprio contexto dentro do qual se assentam os acontecimentos sociais, os comportamentos humanos e as instituições.

Ademais, a cultura tem uma base de inteligibilidade no sentido de apreender a totalidade complexa, as inter-relações das partes, de modo a se travar uma abertura, um diálogo em diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas por constituir-se em uma rede de significados socialmente estabelecidos na convivência social e na interação do homem, em um determinado universo imaginativo. Essa cultura, por um lado, é pública, visto que seus significados podem ser compartilhados. Por outro lado é um enigma para aqueles que não têm acesso a seus mistérios. Assim, ela pode ser familiar para uns e estranha ou exótica para outros. Gestos, atitudes, protocolos, sinais e ritos são fatos culturais cheios de tradições, mitos, valores, desejos e simbologias. (GEERTZ, 1989).

Na análise da cultura escolar multicultural e dinâmica, percebo significados seletivos, elitistas e excludentes, vivências e emoções em um cotidiano complexo de formação que constrói identidades de educadores e educandos – em seus grandes contornos – no

⁴⁷ A palavra tem origem grega e significa valores, ética, hábitos e harmonia. Na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo. O termo indica, de maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o diferencia de outros. Seria assim um valor de identidade social. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ethos> . Acesso em 25/04/2011.

desenvolvimento de identidades que conformam e reproduzem a organização social. Logo, o Colégio é um espaço cultural em interação com outros da realidade social, mas que contém sua especificidade, alicerçada na formação plural dos sujeitos e na filosofia dos valores que o constituem.

Nesse contexto cultural, a função do SCMB é tanto político quanto social na regulamentação das políticas curriculares dos doze estabelecimentos de Educação Básica do EB. Como elemento da política educacional dominante, traz em seu bojo uma concepção de mundo e de sociedade que interessa ao seu próprio sistema.

As Normas do Planejamento Geral de Ensino (NPGE) trazem um ideário humanista de currículo, que orienta a educação dos jovens e é orquestrada para a cultura juvenil. Na concepção de Bruniera (2010)⁴⁸, tal processo seria possível se o ensino acolhesse a ressignificação do legado e não se resumisse a seguir um receituário materializado na concepção conservadora de cultura fixa, estável, herdada, que toma o conhecimento como fato, como informação, e empreende uma formação conservadora dos valores e tradições que cultuam como função social e cultural da escola e da educação.

No entanto, Silva (1999) nos alerta para a tradição crítica, hoje compreendida no currículo como centro da relação educativa, traduzida no “saber, poder e identidade” dos jovens em processo de formação. Ela se expressa nas práticas educativas, nos variados textos e contextos, nas diretrizes, normas e nos livros didáticos, no espírito de partilha. Tais práticas são gestadas no seio da comunidade escolar e expressas na PP da instituição. É através do currículo que se dão as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político, na expressão concreta da política educacional do sistema.

O texto da PP do Colégio se constitui em um discurso simbólico do projeto da educação militar como forma de poder. Portanto, a política curricular, transformada em currículo como texto, tem impacto nas atividades curriculares, nos papéis de educadores e educandos e em suas relações compreendidas nas funções de “autoridade” e de iniciativa, definindo o conhecimento legítimo e as formas de verificação da aprendizagem. Assim, posso entender como são incluídos e excluídos certos saberes e indivíduos nessa PP e como são compreendidas as hierarquias construídas através do currículo escolar.

Nas teorizações “pós-modernistas”, “pós-estruturalistas”, compreendidas como “estudos culturais e virada linguística”, a linguagem e o discurso ganham centralidade na constituição

⁴⁸Para maiores informações, consultar o artigo “Retorno é proposto num tempo de declínio das tradições” de Celina Fernandes Gonçalves Bruniera. Acesso em 12/12/2010 e disponível em: <http://educacao.uol.com.br/sociologia/ult4264u7.jhtm?action=print>

do social, alicerçada pela cultura como base da prática de formação. Ela é constitutiva e não apenas determinada. É uma luta de construção e imposição de significados sobre o mundo social.

A contextualização cultural da educação militar, na qual o currículo é baseado, é de natureza propedêutica ⁴⁹. Assim é que só pode ser transmitida e concebida. No entanto, compreendo a cultura também em produção criadora e propiciadora do despertar, nos jovens, novas possibilidades nas relações de negociação, conflito e poder. Uma cultura que, na prática, é significativa nas interações políticas e sociais. Uma forma de poder produzir novas identidades socioculturais através das políticas de sentido expressas em discursos, atos e atividades experienciais.

A produção dos discursos relativos à organização da política de educação militar está na afirmação de Orlandi (1993): “[...] o discurso fundador pode corresponder a discursos que produzem rupturas localizadas e que sua função seja a da atividade discursiva que é em si acontecimento, portanto, capaz do novo, do deslocamento na filiação da memória.” Porém essa autora opta em chamar de discurso fundador àquilo que, em Foucault, é chamado de “instauração de discursividade”, pois os autores não são apenas autores de suas obras, mas “produzem a possibilidade e a regra de formação de outros textos”. O processo de significação transcende e acontece por meio do currículo e da cultura como produtores de significados, sobretudo, de relações sociais de poder democrático e participativo.

3.1 SÍMBOLOS E IDEOLOGIAS

A minha convivência no CMS tem me trazido reflexões cotidianas e contribuído para inquietações acerca da educação que vivenciamos nesse espaço escolar. Essa realidade me faz questionar sobre o papel dos educadores na prática formativa. A percepção da possível não-proximidade do educador e do educando e a demasiada hierarquia na relação entre ambos, implicam, além do não-estabelecimento de vínculos afetivos entre as partes, o afastamento do educador da realidade dos estudantes, sujeitos da comunidade escolar como sujeitos sociais. Essa postura pode resultar na realização de um trabalho sem significado afetivo para o jovem, afastando-o do prazer de aprender. Entendo que o processo afetivo o levaria a uma tomada de

⁴⁹ É um termo histórico originado do grego que significa referente ao ensino. Trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação, etc. É o que provê ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos. Pode ser definido como um conhecimento necessário para o aprendizado, mas sem a proficiência. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Proped%C3%Aautica>. Acesso em 23/04/2011.

consciência, e resultaria em atitudes éticas, pois ainda existe espaço para a sensibilidade que as provoca, condição indispensável para tais atitudes.

É importante, ainda, que o jovem possa compreender os valores idealizados não somente para obter sucesso, aprovação, promoção e respeito, numa obediência ao outro pela subordinação e submissão a esse outro. Esses valores são alimentados como atitudes de competitividade, para se verificar quem rende ou produz mais conhecimento. Assim, os símbolos são possuidores de um caráter ideológico nas suas diversas formas. Eles agrupam experiências complexas e incorporam, nos estudantes, os significados exigidos pela cultura. Tais implicações funcionais estão em termos da manutenção e preservação do sistema simbólico no quadro hierárquico institucional da cultura dominante.

Quando se trata dos símbolos militares, seus significados, para os jovens civis, são interpretados a partir da autoridade, com códigos preestabelecidos e inflexíveis para se internalizar a ordem simbólica do Colégio. Por isso, os jovens têm de apreendê-los eticamente. Por outro lado, o controle social hegemônico trabalha de forma invisível através dos corpos, de subjetividades, contradições, dominações estruturantes e operacionalizadas para esse conhecimento.

Os símbolos ideológicos partem do mundo das ideias para levar o homem a simbolizar, isto é, a adotar valores para a sua aquisição e transmissão. Trata-se de um comportamento aprendido e transmitido por experiências orientadas de conduta social, como expressão da cultura. Portanto, a descoberta do significado daquilo que ocorre nas experiências socioculturais é educação e cultura. Uma tradução dos “atos” de vida na apreensão concreta dos fenômenos por meio dos recursos que a linguagem oferece.

Esse cenário no qual a ação se desvela ajuda, em parte, a compreender os estudos de Bourdieu (1974) acerca da “economia das trocas simbólicas” em sua crítica à postura estruturalista, pois a oposição entre “língua” e “fala” saussuriana ignora a produção social do discurso. Nesse sentido, a língua é uma realidade objetiva que não depende do sujeito, da sua presença como ato social. O sujeito comunicador precisa da competência para produzir frases correntes.

O valor de Bourdieu (1974) está em reconhecer a língua como práxis contextualizada. Assim, as condições sociais de aceitação do discurso são essenciais para o ato de comunicação, embora não somente como instrumento de comunicação, mas de poder, de legitimidades inseridas no “mercado dos sentidos”, no qual as falas desfrutam de valores diferenciados.

Para o referido autor, “a juventude é apenas uma palavra” que, sem o contexto, as representações e o modo como se aplica a jovens, sem se compreender suas implicações, pode não trazer significados socialmente construídos, isto porque a juventude não é uma categoria universal, mas específica em cada cultura social.

3.2 O SÍMBOLO COMO SIGNIFICADO SOCIAL

Figura 01-Logomarca Comemorativa do Jubileu de Ouro



Figura 02 - Selo e Carimbo do Jubileu de Ouro



Figura 03- Selo e Carimbo do Jubileu de Ouro



Essas figuras⁵⁰ representam e encerram a materialidade do CMS (REVISTA DO CMS JUBILEU DE OURO (1957-2007)). A intenção é poder refletir os símbolos como significados sociais de partilha e comunicação, os quais estão inseridos na cultura de uma educação militar. Isso porque, quando os sujeitos os compreendem no processo educativo, passam a significá-los. Necessário se faz que o olhar capte a cultura em que eles se inserem, para que a comunicação traga significados. Também, nenhuma cultura é mais valorizada que outra. Simplesmente cada uma tem uma forma peculiar de expressão e comunicação. Uma forma distorcida é o etnocentrismo, quando existe uma supervalorização de uma dada cultura em detrimento das demais. Portanto, cada cultura tem o seu encanto próprio.

Rocha (2009, p 79) se refere a “cultura e educação” de forma contextualizada, como historicamente construídas por sujeitos. Nesse sentido, há um desafio para a compreensão dos símbolos no campo pedagógico. Em sua narrativa, o autor traça uma trajetória de grande complexidade. Assim, ele nos informa que a cultura ocidental do clássico pensamento gregolatino foi o berço originário onde tudo começou. Em Roma, essa cultura era pensada como “*colere*” com o significado de cultivar. É possível que a cultura, ao ampliar-se, tenha sido compreendida como “ato”, aquilo que o homem fez (feito) ou que faz (ação), um modo de agir, inclusive a emoção implicada nesse “ato”. Com base em fontes históricas, esse conceito inclui desde plantar a terra, exaltar deuses sagrados, até cuidar e zelar das crianças, no sentido

⁵⁰ Fonte: Revista Comemorativa do Jubileu de Ouro do Colégio Militar de Salvador. Figuras 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09.

de puericultura. Dessa forma, há um contorno do ato educativo canalizado para o homem através da mediação de outro sujeito, simbolizado na *paidéia*.

Por volta da Idade Média, os atos religiosos vincularam a cultura com a formação das almas. É importante, ainda, compreender que somente no século XVI a cultura esteve articulada tanto de forma positiva quanto negativa ao conceito de civilização, mesmo assim quando se referia ao estado “civil”, no sentido sociológico do homem “educado e polido”. Posteriormente, a cultura abraçou a etapa de desenvolvimento, historicamente construído, através do progresso, materializado na “sociedade ocidental moderna”. Era o entendimento livre do racionalismo em estado de natureza, um mecanismo de “eus” distintos, explicitamente dicotômicos e fragmentados em matéria e corpo separados do espírito, em total desacordo e desarmonia com o pensamento originário grego-romano que a gestou.

Assim, os símbolos, como expressão da cultura e da educação, foram criados associados aos significados que o homem possa dar pelos sentidos inspiradores do ver, ouvir, tocar, cheirar, fenomenologicamente construídos em espaço-tempo histórico.

Para melhor explicitar esse emaranhado da própria questão fundante e complementando esse raciocínio, a segunda incursão leva-me aos símbolos que têm se tornado especialmente relevantes no CMS, compreendendo os conceitos, os princípios e as formas de como se apresentam.

Os símbolos são convenções tacitamente aceitas e praticadas no convívio social ou no exercício de certas atividades profissionais. Cada sociedade ou grupo social pode se utilizar de símbolos para exprimir o mesmo significado. Por exemplo, a bandeira nas cores verde, amarela, azul e branco, com a insígnia de “Ordem e Progresso”, representa o Brasil em qualquer lugar do mundo. Outro exemplo é a linguagem, em seu conjunto de símbolos, como a mais importante forma de expressão simbólica. Sem a linguagem não haveria organização social humana e nenhuma de suas manifestações, quer sejam atitudinais, legais, criativas, científicas ou literárias. Dessa forma, todo comportamento humano é simbólico, e sem os símbolos não haveria cultura.

Como já foi dito anteriormente, no horário de trabalho, participo de cerimônias no Colégio e tento compreendê-las através das formaturas, em tempo curricular de aula, onde estão presentes os jovens estudantes. No espaço físico destinado aos professores, me preocupo em registrar a minha presença com o militar indicado para tal função. O meu olhar é de contemplação dos símbolos espalhados nos espaços educativos. Eles me trazem percepções físicas de respeito e sensoriais vinculadas à emoção.

Na cultura militar, interpreto os símbolos como artefatos intrínsecos à sua doutrina. Como se sabe, cada um dos símbolos possui um significado específico de representação no contexto. Não posso afirmar que são arbitrários, porque são consonantes, afinados à cultura e orquestrados com maestria e imponência. Assim pensado, quais os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico militar?

Os símbolos pátrios estão na ordem do dia do discurso militar. É no contexto dessa ênfase que sua presença é forte como parte do programa curricular de educação. Dessa forma, queiramos ou não, os símbolos são atrativos, e a comunidade escolar comunga, também, o respeito e a obediência aos ritos impostos. Nessa perspectiva, Rivière (1989) considera que o rito, na medida em que sanciona e santifica uma ordem estabelecida, produz o que designa de “magia formativa”, uma vez que são internalizados e apropriados a partir dos referenciais de inteligibilidade do público e por meio dos referenciais culturais já presentes no imaginário coletivo.

Os símbolos verbais estão sincronizados, combinados, ajustados às falas e a outros sons, ao movimento labial com precisão. Um exemplo são as palavras proferidas pelo Coronel aluno(a) ao comandar o “Batalhão Escolar” para a “Saudação Colegial”, em “Grito de Guerra”, e também os textos narrativos históricos, os hinos em louvor à pátria e as canções com a participação dos jovens em atos cívicos como o Hino do CMS⁵¹. Vejamos a sua letra:

É o Colégio, recinto sagrado
Grande templo de luz e saber
Onde cedo, nos é ensinado
A cumprir com o nosso dever

Estrilho

Ó mocidade gloriosa, altaneira
Galardão de um País Varonil
Cultuando a sagrada Bandeira
Para a glória do Brasil

Nossos mestres indicam o caminho
O trabalho, o saber, o direito
E ao sairmos do nobre cadinho
Possuímos caráter perfeito

⁵¹ Letra: Cap Inf José Ribeiro de Carvalho e 1º Ten Inf Filadelfo Reis Damasceno e Música: 1º Sgt Ct-Mestre Reg Benoni Rodrigues do Nascimento. Site do Hino CMS: <http://www.youtube.com/watch?v=9GYDr2sIzvE>. Acesso em 10/09/11.

Mocidade escolar do Brasil
 O futuro da pátria sois vós
 Se preciso, tomai o fuzil
 Na defesa do berço de heróis. (REVISTA DO CMS, 2006, p. 11)

Do ponto de vista textual, é um Hino a ser observado devido ao forte apelo, capaz de evocar representações a partir das suas rimas: “sagrado”/“ensinado”; “saber”/“dever”; “altaneira”/“bandeira”; “varonil”/“Brasil”; “caminho”/“cadinho” “direito”/perfeito”; “Brasil”/“fuzil”; “vós”/“heróis”. Há um coerente “equilíbrio”, para utilizar a expressão de Tati (2002), entre a letra e a melodia. Esse Hino evocativo reforça o conteúdo ideológico da mensagem verbal na centralidade de um sentido de brasilidade cívica em exaltação ao Colégio. A estreita relação das palavras congrega um sentimento de segurança, bem-estar e confiança para os jovens. O Hino é apoteótico na glorificação do Colégio triunfante, representando a elevada tarefa da educação escolar – a formação de indivíduos preparados moral e intelectualmente para servir aos objetivos da Pátria. Esse fervor patriótico acontece por meio da emoção e da estética. O Hino se encerra com a exaltação para o coração e as mentes dos jovens que o entoam alto, após ensaios para as festividades do Colégio.

Uma noção de jovem como indivíduo dependente – porém, educável – como bem quer a modernidade como cidadão civilizado. Para esse empreendimento, a formação do jovem para a sensibilidade de amor ao Colégio, estimulado pelo Hino, é uma forma peculiar de a doutrina militar esperar que o jovem se rejubile com os benefícios concedidos, com sentimento e gratidão, ao invés de reivindicar direitos.

Os símbolos não-verbais são os bustos patronais da EsFCEEx, do CMS e do EB, bem como as bandeiras, a boina e o uniforme colegial dos alunos, o distintivo do “Alamar” para os graduados e os Grêmios das Armas. São singularidades da própria cultura militar, traduzidas na proposta de formação integral dos jovens nos processos educativos dos “atos de currículo” escolar. Como se pode notar são os símbolos que tornam o cenário um espetáculo representativo de significados culturais. Portanto, os jovens partilham, com os militares de carreira, os ritos e os símbolos que impactam na afetividade e emoção, podendo gerar amor à Pátria.

Na compreensão fenomenológica, há um sentido por inteiro, transversalizado no olhar, no ouvir e no cantar. Atento também, nesse sentido, para a simbolização como um instrumento de materialidade do conhecimento sócio-histórico e, portanto, é justificável que

cada geração perpetue seus valores através de atos e atitudes como forma de preservá-los e criar unidade de significados e sentidos.

3.3 SÍMBOLO E SIMBOLISMO NA CULTURA ESCOLAR

O EB cumpre uma de suas funções sociais através do sistema de ensino. O CMS representa o meio adequado pelo qual a vida sociocultural se organiza no intrincado tecido de relações, com a materialidade das técnicas e práticas de formação, que preenchem a necessidade de retroalimentação do próprio sistema. Essa visão funcionalista da prática é concebida de “natureza” peculiar, mas a comunidade escolar cria, para si mesma, novas maneiras de responder às necessidades, como novas necessidades. Essa é a forma de ser sob a qual se constitui a instituição – o simbólico.

Castoriadis (1982, p 142-158) chama a atenção para o fato de que todos os atos reais, individuais ou coletivos são impossíveis fora de uma rede simbólica que se inicia na linguagem. Muito embora uma instituição não se reduza ao simbólico, sua existência se condiciona ao simbólico, a ponto de garantir sua sobrevivência.

O sistema simbólico consiste em ligar a símbolos (significantes) significados (representações, ordens para fazer ou não fazer, consequências) e fazê-los valer como tal. Ele sempre comporta um ritual para informar e “sacramentar”, numa materialidade que parece, em grande parte (mas nem sempre), arbitrária. No entanto, o simbolismo pode dominar o sujeito, ou esse próprio sujeito poder refletir e questionar a sua própria relação com o simbólico. Essa complexidade existe pela existência do componente imaginário⁵² de todo símbolo e de todo simbolismo.

Nesse imaginário, como centro de cada cultura, o simbólico exprime tanto o real para a sua própria existência, quanto o virtual. A Bandeira Nacional é um símbolo com função racional, sinal de reconhecimento e de reunião entre os sujeitos. E também revela a virtualidade de um ícone que funciona como objeto simbólico de um imaginário – mas é investido de outra significação imaginária.

Ao analisar a descrição do símbolo do CMS, sempre preservando sua memória, história e significado, percebo a educação materializada por meio de representações. Um escudo peninsular português, filetado de ouro; a parte superior do escudo é cortada por

Figura 04 - Símbolo do CMS



⁵² O termo se refere a alguma coisa “inventada” quer se trate de uma invenção “absoluta” ou de um deslocamento de sentido, em que os símbolos têm outros significados.

duas faixas, sendo a superior de vermelho e a inferior de azul-celeste, cores representativas do Exército, sobre as quais está inscrito, em caracteres brancos, a designação da Organização Militar. No campo azul-turquesa, há duas diagonais em forma de faixa, nas cores verde e amarelo, sendo a interna a soma das externas, em cujo centro assenta-se uma Cruz de Avis branca, sobreposta por uma estrela vermelha de cinco pontas, filetada de prata, que contém, em seu interior, um castelo de prata, símbolo dos Colégios Militares de ensino advindos das Escolas de Fortificações. O castelo, representado em prata, é usado para sinalizar que o seu possuidor é uma pessoa de grande virtude, resoluta para a prática do bem e de excelência moral.

A origem do símbolo dos Colégios Militares vem das Escolas de Fortificações. A

Figura 05 - Estrela de cinco pontas



Estrela de cinco pontas⁵³ representa a vitória, o castelo representa as fortificações e o símbolo da Arma de Engenharia. Essa Arma teve sua origem no Exército Português. A vinda de D. João VI para o Brasil impôs a necessidade de reforçar as fortificações que existem até os dias de hoje em pontos estratégicos do litoral brasileiro e nos trechos mais

ermos da fronteira. Para esse projeto houve a convocação dos melhores nomes da engenharia portuguesa, constituidores embrionários da engenharia militar brasileira. Desse trabalho, surgiu o símbolo da Arma – o tradicional “castelo”. Em 1855, foi criada a primeira unidade de engenharia de construção – o Batalhão de Engenheiros – que, posteriormente, foi transformado 1º Batalhão Ferroviário (B Fv). Após um ano de trabalho, a tarefa foi concluída e a Unidade recebeu outra missão: “construir os aquartelamentos e residências da Vila Militar no Rio de Janeiro”.

Figura 06 - Cruz de Avis



Para a Revista Comemorativa Jubileu de Ouro do CMS (página Heráldica do Símbolo do CMS), a Cruz de Avis simboliza grandes vitórias. É uma cruz florida, isto é, com braços que terminam em florões. Sua particularidade heráldica é de serem encurtadas as pétalas centrais dos florões e aproximadas as laterais aos braços para a representação da inicial **M** de Maria, padroeira

da Ordem. A história da Ordem Militar de Avis⁵⁴ é a mais antiga das Ordens Portuguesas e ocupa um singular espaço na História de Portugal, por ter dado o nome à segunda Dinastia. A atual Ordem tem origem na antiga Ordem Militar de S. Bento de Aviz, cuja fundação está envolta em lendas. O nome de Avis é posterior à fundação da Ordem e durante anos coincidiu

⁵³ Fonte: Disponível em <http://www.cmf.ensino.eb.br/hist/simb.html>. Acesso em 21/08/11.

⁵⁴ Fonte: Disponível em <http://www.ordens.presidencia.pt/?idc=179>. Acesso em 21/08/11.

com a obediência á ordem castelhana. A cruz de Avis, semelhante á cruz de Calatrava, com as pontas terminando em flor de lis, mas em verde, foi nessa altura integrada na bandeira portuguesa, assim permanecendo durante pelo menos um século.

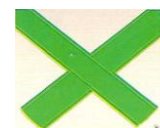
Figura 07 - Estrela Astro



Estrela Astro tem luz própria, cintilante, parecendo sempre fixa no firmamento. Entende-se também como destino, sorte ou o personagem a quem incumbe o principal papel, o aluno.

As Faixas Listão estão entre duas linhas que atravessam o escudo no sentido da largura. Faixa é um símbolo de poder ou de amizade e de parceria. As duas diagonais em forma de faixa, na cor verde e amarela simbolizam o poder pela união dos cidadãos brasileiros.

Figura 08 - Faixa Listão



Há ainda o significado das cores: o azul: simboliza realeza, majestade, formosura e serenidade; o vermelho simboliza caridade, valor, vitória, bravura, ardil, esforço, guerra, fortaleza, resolução, ousadia e firmeza; o verde simboliza amor, esperança, gentileza, posse, graça, uso, precisão, lealdade e fé; o ouro ou amarelo simboliza fé, nobreza, força, sabedoria, vigor, poder, fidelidade, potência, circunstância, riqueza, tolerância, firmeza; o branco ou prata simboliza humildade, inocência, felicidade, pureza, verdade, formosura, franqueza e brancura. O que se depreende é que, sob esse ponto de vista, o símbolo do CMS expressa valores históricos e culturais através da educação. Ao optar pela instituição, o jovem estará sempre determinado através das atitudes que o identificam como o aluno do CMS. É da maior importância que educadores promovam a real compreensão da intenção e do conteúdo do comunicado simbólico para os educandos (REVISTA CMS JUBILEU DE OURO, 1957-2007).

3.4 GRÊMIOS DAS ARMAS E SERVIÇOS

A observação e a experiência têm me mostrado que os Grêmios são associações de jovens com interesses comuns e sujeitos a um Regimento Interno, previsto nos Artigos 107, 108 e 109, integrados à Sociedade Recreativa e Literária (SRL).

Figura 09 - Bandeiras representativas dos Grêmios



Essa Sociedade é um espaço aberto aos discentes. Ela foi fundada em dois de julho de 1957 com o objetivo de estreitar laços entre os jovens e os demais segmentos da escola, constituindo um grupo importante na estrutura dos colégios militares. Uma das suas atribuições é promover eventos culturais, festividades beneficentes e comemoração de datas significativas para a comunidade escolar. Um dos seus lemas é: “dos alunos, para os alunos”. Ela visa a contribuir e a inovar os eventos promovidos, descobrir talentos por intermédio de peças teatrais, grupos culturais e bandas de música. Os grêmios são orientados por militares que gerenciam os eventos e contam com salas e uma diretoria composta pelos alunos-membros.

Os Grêmios são oferecidos aos jovens fundamentados nas armas do EB, com duração de um ano letivo e sujeito à aprovação do Diretor de Ensino. O Comandante da Cia de Al. tem a incumbência de supervisioná-los nos diversos grêmios oferecidos. Também podem contribuir para a formação integral, promovendo ações motivadoras do bom desempenho escolar e da disciplina dos estudantes. A solenidade de admissão dos jovens é no início do ano letivo. Mas são contemplados apenas 10% do efetivo de discentes.

O público em geral pouco conhece a denominação de Militar do EB, isto porque existe uma ampla gama de especializações desempenhadas por cada integrante da Força Terrestre, abrangendo os mais diversos campos de atividades, e que, na maioria dos casos, define toda a carreira militar dos indivíduos. A divisão das especializações é definida pelas Armas, Quadros e Serviços.

As Armas⁵⁵ são divididas em dois grupos: as Armas-Base (Infantaria e Cavalaria) e de Arma de Apoio ao Combate (Artilharia, Engenharia e Comunicações).

A Infantaria define o combatente a pé, aquele que pode deslocar-se por qualquer tipo de região e que conquista, ocupa e mantém o terreno, em operações ofensivas e defensivas; pela variedade de missões o infante também tem suas especializações, tais como: de selva, blindado, de montanha, paraquedista, Polícia do Exército e muitas outras. A Cavalaria reconhece, proporciona segurança às demais formações em combate e combate por seus próprios meios; seja blindada ou mecanizada mantém nos seus atuais veículos as capacidades das tradicionais formações hipomóveis (a cavalo). As Armas de apoio complementam a missão das Armas-Base, quer pelo apoio de fogo de seus obuses, canhões, foguetes e mísseis.

Os Quadros reúnem os militares que, de origem diversa, aglutinam-se dentro desses quadros com uma finalidade geral própria. Os principais, na atualidade, são: o Quadro de

⁵⁵ Fonte: Disponível em <http://www.exercito.gov.br/web/guest/armas-quadros-e-servicos>. Acesso em 21/08/11.

Engenheiros Militares (QEM), com seus integrantes formados ou profissionalizados pelo tradicional Instituto Militar de Engenharia (IME); o QEM tem a seu encargo a maior parte do trabalho técnico de engenharia não-combatente como a área de C & T, bem como a produção do material bélico, nas fábricas e arsenais. O Quadro de Material Bélico (QMB), também formado na AMAN, trata das atividades gerais de manutenção dos equipamentos bélicos da Força, incluindo suas viaturas. Por fim, o Quadro Complementar de Oficiais (QCO), que permitiu aos possuidores de um diploma de nível superior, nas áreas gerais da administração, o ingresso como oficial de carreira, por intermédio da Escola de Formação de Oficiais.

Por fim, há os Serviços que, como o termo indica, têm uma atividade de apoio bem definida, normalmente de cunho logístico. Os Serviços de Intendência e de Saúde (médicos, dentistas e farmacêuticos) trabalham na paz e na guerra para a manutenção do homem, pelo atendimento às suas necessidades de sustento e sanitárias. Os oficiais de Intendência são mestres no suprimento e nas finanças, também oriundos da AMAN. Os oficiais da área de saúde, após sua graduação em uma instituição de ensino superior, ingressam no Exército por intermédio da Escola de Saúde do Exército (EsSEx). As mulheres no Exército, atualmente, podem ingressar, como militares de carreira ou temporária, no QEM, no QCO e no Serviço de Saúde, em igualdade de condições com os homens e concorrendo às mesmas promoções.

A fim de melhor ilustrar o significado de cada uma, resumidamente, posso dizer, que historicamente, a Arma de Cavalaria tem uma tradição por excelência. Ela foi constituída por nobres cavaleiros, senhores das terras, os chamados cavaleiros das ordens religiosas e dos conselhos, na Idade Média. Sua obrigação estava na apresentação de lanças e escudos. Na contemporaneidade, os cavalos perpetuam as tradições, representadas em desfiles cívicos. Também serve à equitação e possui seus membros aficionados. Ela se posiciona na linha de frente da “força terrestre” com os seguintes objetivos: buscar informações sobre o inimigo e o teatro de operações; participar de ações ofensivas e defensivas, usando mobilidade, potência de fogo, choque e surpresa, proteção blindada e sistema de comunicação avançado. A sua data é comemorada em 10 de maio e tem como patrono o gaúcho Manuel Luís Osório. Ele esteve presente em todas as campanhas travadas pela manutenção e configuração de nossas fronteiras Sul e Oeste, desde a Independência até a Guerra da Tríplice Aliança. Decreto nº 51.429, de 13 de março de 1962.

Figura 10 - Símbolo da Arma de Cavalaria



A Arma de Infantaria se caracteriza pela aptidão do infante para combater em diversos tipos de terreno e a pé. No entanto, pode utilizar outros meios de transporte para conquistar e manter o terreno. As unidades da Infantaria são classificadas em diferentes especialidades, tais como: motorizada, blindada, paraquedista, leve (aeromovel), de selva, de montanha, de caatinga, de Polícia, de Guarda. Sua missão é atacar, capturar ou fechar o inimigo com fogo, movimento, choque ou combate aproximado. Pode defender o terreno e contra-atacar. A sua história é antiga e confundida com as origens do Exército. A infantaria esteve presente nas lutas da Independência do Brasil (Cabanagem, no Pará; Balaiada no Maranhão; Farrapos no Rio Grande do Sul; Praieira em Pernambuco; Canudos na Bahia). Destaca-se pela importância com as missões na Itália, da Divisão de Infantaria Expedicionária à Força de Emergência das Organizações das Nações Unidas (ONU), no Egito, na República Dominicana com a Força Armada Interamericana do Brasil (FAIBRAS), Força de Paz em Moçambique e Angola. O patrono da Arma de Infantaria do Exército é o Brigadeiro Antonio de Sampaio que zelou pela manutenção da integridade territorial do Brasil e das agressões externas na fase do Império, nas lutas em Monte Caseros (Argentina) e Tomadas do Paissandu (Uruguai), na Guerra da Tríplice Aliança (Paraguai). A Arma de Infantaria teve como Decreto nº 51.429, de 13 de março de 1962 e é celebrada em 24 de maio.

Figura 11 - Símbolo da Arma de Infantaria



O Serviço de Intendência é originário da Grécia e da Itália e tem como símbolo a folha do acanto. Ela é uma planta espinhosa de flores brilhantes, compridas, verdes e recortadas, que são decorativas. Essas folhas foram utilizadas, por motivos arquitetônicos, em construção de templos e monumentos sacros. Por isso, com o tempo, a folha de acanto passou a ser associada à pureza e à honestidade. Esse simbolismo permaneceu nas legiões guerreiras de Roma. Os magistrados, cuidadores das finanças militares, autenticavam documentos que tinham as características da folha. Na Ilíada de Homero, também está registrado que, na guerra de Troia, os reis incumbiam oficiais pela guarda e gestão dos fundos destinados ao pagamento dos soldados e as demais despesas da campanha. Esses oficiais, nos acampamentos, utilizavam a folha de acanto – por ser grande, ornamental e porque amarelava com facilidade – para identificar suas barracas. Assim, em situações emergenciais, eles eram facilmente localizados.

Figura 12 - Símbolo do Serviço de Intendência



Na França, os intendentos eram homens que prestavam contas diretamente ao rei. Eram escolhidos entre os nobres de honra ilibada e pureza comprovada. Portanto, o acanto era o símbolo do caráter e perfeição moral dos que lidavam com dinheiro público.

Em 1920, com a vinda da Missão Militar Francesa, foi criada a Intendência do EB, que ganhou como símbolo a folha de acanto. O Serviço de Intendência tem por finalidade apoiar logisticamente as necessidades das tropas, gerando satisfação na distribuição do material de intendência (uniforme, equipamentos individuais etc.) e os diversos tipos de munição e gêneros alimentícios. Em operações e outros serviços, tal como nas organizações militares, os intendentos prestam assessoramento aos comandantes na administração financeira e contábil. Um trabalho cotidiano, dinâmico e ininterrupto. O patrono da Intendência é o gaúcho Marechal Carlos Machado Bitencourt, combatente da Tríplice Aliança (Batalha de Tuiuti) e Canudos (Sertão Baiano). Decreto-Lei nº 2.112, de 05 de abril de 1940. A data de comemoração do Serviço de Intendência é 12 de abril.

O Quadro de Material Bélico remonta ao período colonial da história do Brasil. É a sua parte operacional voltada para a estrutura de reparação, manutenção de armamentos, viaturas, aeronaves, inclusive suprimento de todo o material usado pela Força Terrestre do Exército. Tem como patrono, o italiano engenheiro militar, Tenente-General Carlos Antônio Napion, que veio ao Brasil acompanhando o Príncipe Regente D. João VI, na transmigração da família real de Bragança ao Brasil, para promover o desenvolvimento da indústria bélica nacional. Decreto nº 59.068, de 12 de agosto de 1966. Sua data é comemorada em 30 de outubro.

Figura 13 - Símbolo do Quadro Material Bélico



No campo de batalha da história militar, a Artilharia é o meio de apoio às armas-bases de fogo da força terrestre. Ela realiza a defesa antiaérea e da costa, destruindo ou neutralizando os alvos que ameacem o êxito nas instalações, equipamentos e tropas inimigas. Atualmente, possui três ramos: de Campanha, Antiaérea e de Costa. Com o advento da informática, tem contribuído para apoiar os sistemas de levantamento topográfico, buscar alvos, observação e direção de tiro.

Figura 14 - Símbolo da Artilharia

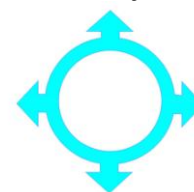


A Artilharia Antiaérea tem a missão da defesa aeroespacial de forças, instalações ou áreas. A Artilharia de Costa é para a defesa contra operações navais inimigas em áreas marítimas próximas ao litoral ou em águas interiores. Seu patrono é o Marechal Emílio Luiz Mallet, francês de nascimento, adotou o Brasil como sua segunda pátria, lutador das guerras

externas do Império Brasileiro: Cisplatina (1825-28); Oribe e Rosas (1851-52); Aguirre (1864); Campanha da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1865-70).

As Comunicações – a Arma do Comando – proporcionam as ligações necessárias aos escalões mais altos que exercerão a coordenação e o controle de seus elementos subordinados antes, durante e após as operações. Ademais, sua atuação de controle do espectro eletromagnético é feita através das atividades de Guerra Eletrônica que impeça ou dificulte as comunicações do inimigo. Logo, é facilitadora das comunicações e informações. Ela precisa de estímulo para tomar decisões e poder restabelecer a situação desejada. Por meio do Sistema de Comando e Controle, tem de operar em tempo hábil, assegurando a tomada de decisão. A data de sua comemoração é 05 de maio. O patrono é o mato-grossense engenheiro militar Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, considerado “Bandeirante do século XX”, um dos maiores exploradores da história da humanidade por aproximar as distâncias telegráficas e de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), este por sua vez criado em 1910⁵⁶. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada em 05 de dezembro de 1967, pela lei nº 5.371, em substituição ao SPI, no governo do presidente Costa e Silva. Compete à FUNAI promover a educação básica dos índios, demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas. De ilibada conduta, tornou-se o paradigma dos que o elegeram Patrono da Arma de Comunicações. Decreto nº 51.960, de 26 de abril de 1963.

Figura 15 - Símbolo das Comunicações



A Engenharia divide-se em duas vertentes: de combate e de construção. A de combate apóia as armas-base, facilitando o deslocamento das tropas amigas, reparando estradas, pontes e eliminando os obstáculos à progressão e, ainda, dificultando o movimento do inimigo. Sua missão é apoiar ou contrariar a mobilidade, a proteção e a contra - mobilidade. A Engenharia de Construção, em tempo de paz, colabora com o desenvolvimento nacional, construindo estradas de rodagem, ferrovias, pontes, açudes, barragens, poços artesianos e inúmeras outras obras.

A criação da Arma de Engenharia⁵⁷ está umbilicalmente associada à Guerra do Paraguai por meio da criação do Batalhão de Engenheiros (os engenheiros-doutores do Corpo de Engenheiros e os engenheiros-soldados do Batalhão de Engenheiros) que se fundiram no

Figura 16 - Símbolo da Engenharia



⁵⁶ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio . Acesso em: 11/03/2011.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.btleng.eb.mil.br/palestras/Palestra1.pdf> . Acesso em 21/08/11.

que viria a ser o embrião da Arma de Engenharia do EB em 1855. Era a quarta Arma, pois, àquela época, existia apenas o Corpo de engenheiros formado por doutores da Arma de Artilharia. Engenheiros que pelos seus atos de bravura, na Guerra do Paraguai, deram origem à referida Arma que atuou na guerra da Tríplice Aliança, há quase um século e meio atrás, nascendo como Arma combatente, que lhe criou o espírito e o renome, sob o emblema do famoso Batalhão de Engenheiros. O castelo, antes símbolo da guerra de sítio, passava a estar presente, no apoio às outras Armas irmãs, em todas as vicissitudes da campanha.

O Patrono dos engenheiros militares que integram a Arma de Engenharia do Exército é o Tenente Coronel João Carlos de Vilagran Cabrita, que tinha como missão manter a inviolabilidade do patrimônio territorial. O Decreto é de nº 51.429 de 13 de março de 1962 do Executivo Federal. A Arma comemora no dia 10 de abril o nascimento do seu patrono.

O Grêmio Naval⁵⁸ tem uma curta história de fundação. É da década de noventa. Foi criado em 12 de agosto de 1999 pelo subdiretor de Ensino do CMS, Tenente Coronel Celso Jaloto Ávila Júnior, em solenidade no Pátio Maria Quitéria do Colégio. Teve como Primeiro Presidente de honra um jovem aluno Rodrigo Marinho Bazyl. Esse grêmio congrega a participação ativa dos seus membros, incentivados pela Marinha, através de eventos voltados para a divulgação do poder naval, despertando admiração, gosto pela coisa do mar e pela vida marinheira, além do conhecimento propiciado pela visita a embarcações e organizações militares da Marinha, difundindo, ainda, a vocação para a carreira militar.

Figura 17 - Símbolo do Grêmio Naval



O Patrono da Marinha Brasileira é o Marquês de Tamandaré, o Almirante Joaquim Marques Lisboa. Destacou-se no cenário militar brasileiro durante o Império e o segundo Reinado. Também consolidou a Independência Nacional, firmou o Império e manteve a disciplina e a concórdia nas forças armadas e no espírito dos brasileiros. Participou da Guerra Cisplatina, e em duas revoluções, a “Setembrizada (1831)” e a “Abrilada (1832)”, além da revolta dos Cabanos, no Pará (1835), da Balaiada, em Províncias do Maranhão e Piauí (1838 e 1841). Como Oficial General, comandou a força naval brasileira no Rio da Prata (1864 a 1866) e a primeira fase da Guerra do Paraguai. O Almirante Tamandaré, Comandante-Chefe das Forças Navais no Rio da Prata, estabelecia o bloqueio dos portos e águas do Paraguai, enquanto a Divisão de Gomensoro, a 3 de maio, em Góia, chegava para cooperar na expulsão do inimigo de Corrientes. (PILAR, 1981, p 278).

⁵⁸ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:COA_Brazilian_Navy.svg. Acesso em 21/08/11.

O Grêmio do Voluntariado Jovem é uma agremiação que visa a reunir alunos para prestar assistência a creches, abrigos e hospitais, com a doação de alimentos arrecadados, como compromisso de solidariedade aos mais necessitados. Por último, há o Grêmio de Educação Ambiental, onde os jovens aprendem a construir a consciência ecológica.

Os jovens cultuam as personalidades que se destacaram na história militar. O EB referencia os feitos de seus vultos como exemplos de patriotismo, abnegação presentes nas formaturas semanais às 6^a feiras que visam perpetuar, na memória dos jovens, a lembrança daqueles que, por suas qualidades cívicas e façanhas gloriosas, foram escolhidos para patronos da Força Armada. Ademais, heróis do Brasil que, pelos seus feitos benfeitores da Arma brasileira, foram eleitos patronos. A Cia de Al. desenvolve o treinamento para datas comemorativas, quando é escolhido um jovem estudante para proferir a leitura alusiva à sua história. O texto pode ser uma produção do representante juvenil da arma em destaque. Não sendo de sua autoria, funciona como uma prática de oralidade discursiva, na qual essa Cia se responsabiliza em escolher o jovem com critérios de desenvoltura. É importante destacar que, a partir do exemplo dos homens que construíram a história do EB, percebe-se um compromisso educacional materializado por meio de uma representação perene na renovação comemorativa como parte da educação de uma doutrina militar.

Diante da tentativa de homogeneização cultural advinda do apogeu do fenômeno da globalização, de redução das tradições culturais a artefatos de consumo, e mediante as contradições que esses processos provocam, como os abusos aos direitos humanos e o esgarçamento das identidades culturais, uma resistência é desafiadora. Mas, também pode conduzir à revitalização e ao renascimento das tradições culturais.

3.5 RECOMPENSAS PARA JOVENS NO CENÁRIO DE SÍMBOLOS E TRADIÇÕES

Se toda sociedade e todo grupo social conta com regras de conduta que lhe dão coesão, orientam e controlam o comportamento das pessoas, no CMS não é diferente. Elas indicam o que é “permitido” – e, como tal, pode ser seguido – e o que é “proibido”, que não pode ser praticado.

A toda norma educativa corresponde uma sanção. Ela é uma recompensa ou uma punição que o Colégio atribui ao jovem ou à turma, diante de seu comportamento educativo. Alguns estudantes recebem recompensas, sob a forma de aceitação, honraria e promoção; é o reconhecimento do Colégio por ter o jovem cumprido o que se esperava dele. Também percebo as sanções reprovativas – que correspondem a punições impostas ao jovem que

desobedece a alguma norma social. Tais punições variam de acordo com a importância que o Colégio atribui à norma infringida.

De acordo com prescrições do Manual do Aluno,

As faltas dos alunos às atividades implicam perdas de pontos e sanções disciplinares nos casos não justificados. Para cada trabalho que o aluno não compareça ou aula que não assista integralmente, corresponderá perda de 01 (um) ponto, quer seja justificada ou não. A justificativa da falta libera o aluno das sanções disciplinares devidas, mas os pontos perdidos continuam lhe sendo atribuídos. O aluno que faltar um dia de aula normal (seis aulas) perderá seis pontos. O limite máximo de faltas corresponde a 25%, isto é, 300 (trezentos) pontos perdidos. Ultrapassando este limite, o aluno será excluído do corpo discente do Colégio. O CMS informará ao Conselho Tutelar, ao Juizado da Infância e da Adolescência e ao representante do Ministério Público, quando o aluno atingir quantidade acima de 12,5% de faltas constante na grade curricular. (MANUAL DO ALUNO, 2010, p.16-17)

A Legião de Honra do Colégio é um incentivo aos estudantes para o desenvolvimento de “sadios princípios de iniciativa”, de respeito às normas e valores, anteriormente citados. O jovem é indicado para ingressar como legionário, aluno-destaque, como recompensa após estar classificado no comportamento excepcional (“E”), ter obtido nota final igual ou superior a 6.0 (seis) em todas as disciplinas e prestar compromisso simbolizado no “Código de Honra”, em solenidade realizada no início do ano letivo, perante o Estandarte do CMS.

Código de Honra:

O Aluno do Colégio Militar de Salvador

É consciente de sua dignidade, de seus direitos e deveres; honra o uniforme que veste.

Respeita seus pais, mestres e superiores; pratica a camaradagem entre os colegas e ajuda o próximo.

É corajoso e honesto em todos os atos; “não cola nas provas”.

Pratica esporte desenvolvendo o espírito de equipe entre os companheiros; trata sempre o adversário com lealdade.

É pontual e assíduo; enfrenta com ânimo forte e alegria as dificuldades da vida escolar.

(REVISTA COMEMORATIVA JUBILEU DE OURO DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR, 1957-2007)

O “Livro de Honra” é destinado aos jovens concludentes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Também, anteriormente descrito. É destinado

àqueles que não tenham sofrido punições publicadas em BI, durante a vida escolar, cabendo ao Corpo de Alunos o seu controle e publicação.

A Monitoria é uma atividade de ensino exercida por alunos-destaque. Um serviço voluntário para ajudar os alunos com baixo rendimento nas provas do trimestre.

A “Saudação Colegial” está entre as tradições dos Colégios Militares. Trata-se de uma exigência de comunicação ruidosa, um “grito de guerra”, como indicador para a manutenção da história cultural no contexto escolar. Uma das formas de despertar, nos jovens, a importância de suas tradições. Em um lugar específico, em formatura, são construídas identidades, essencialmente incorporadas, apreendidas de historicidades e que servem para agregar os jovens formandos. O texto da saudação colegial, transcrito a seguir, revela sua finalidade de congregar alunos e ex-alunos, numa explosão de entusiasmo e orgulho pelo Colégio. É de autoria dos alunos e proclamada em formaturas solenes.

Assim, diz o (a) Coronel aluno(a):
 ... E ao Colégio tudo ou nada?...
 E o “Batalhão Escolar” repete
 ... Tudo! ...
 e o(a) Comandante Coronel aluno(a)
 novamente se expressa:
 ... Então como é? Como é que é? ...
 E todos os alunos bradam o “grito de guerra”:
 ... Zum, zara valho opum, Zarapim Zoqué
 Oqué – qué, Oqué, qué, Zum!
 Pinguilim, pinguilim, pinguilim,
 Zunga, zunga, zunga,
 Cate marimbau, cate marimbau,
 Eixau, eixau. Colégio! (REVISTA CMS - TURMA SANTOS
 DUMONT, 2006, p. 10).

O Juramento é uma declaração em que o jovem afirma categoricamente, perante a comunidade escolar, a decisão de integrar-se inteiramente ao Colégio. Trata-se de uma tradição ritualística que simboliza seu ingresso na instituição. É uma cerimônia de entrada pelos portões da EsFCEX, em que os jovens da 6ª série vestem calças jeans e camiseta branca, e são carinhosamente chamados de “cotonetes”. Os jovens adentram solenemente pelos Portões das Armas e, nessa

Fotografia 18 – Ritual de Entrada dos “Cotonetes”



solenidade, professam o juramento, perante o estandarte do CMS. Assim, o novo aluno é integrado a Cia de Al., após repetir o seguinte juramento:

Incorporando-me ao Colégio Militar de Salvador e perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria. (REVISTA CMS - TURMA SANTOS DUMONT, 2006, p. 12)

Outro juramento, também solene, é o dos jovens do 3º ano do Ensino Médio, quando se despedem do CMS, selando o seu compromisso com a sociedade civil, no desenlace com o “nobre cadinho”⁵⁹. Assim, prestam o seguinte juramento:

Ao deixar o Colégio Militar de Salvador, assumo o compromisso de ser um cidadão digno e honrado, conservar a fé no destino do Brasil, cultivar o sentimento de camaradagem fraternal que congrega alunos e ex-alunos em uma única família e guardar fidelidade às nobres tradições deste Colégio Militar de Salvador, prestando-lhe sempre, com dedicação e entusiasmo, o meu serviço para sua crescente prosperidade, maior glória dos seus filhos e eterno prestígio do seu nome. (REVISTA CMS - TURMA SANTOS DUMONT, 2006, p. 54).

A Banda de Música transmite com seus acordes uma linguagem que influencia o espírito humano como potencial de educação dos sentidos na “arte” que lisonjeia o ouvido e traz alegria de contribuir para o belo, o sentimento de ordem, harmonia, emoção e beleza. Também faz germinar novos talentos musicais porventura adormecidos. Além do mais, integra o processo educativo, contribuindo para a ética e a estética. As músicas são tocadas nas cerimônias e ajudam a harmonizar o grupo, por meio de ritmos marcados. Ela foi criada em 12 de junho de 1996 como atividade em prol da formação integral do jovem na descoberta de potencialidades juvenis. Sua finalidade é trabalhar para o desenvolvimento intelectual e afetivo de sessenta integrantes, sondando aptidões e fortalecendo a arte e a cultura. Trabalha com instrumentos de sopro e percussão, agregando princípios de fortalecimento da iniciativa responsável, disciplina saudável, convívio em grupo, capacidade de superação dos próprios limites. Nela, além de o jovem se descobrir em habilidades,

Fotografia 19 – Banda de Música



⁵⁹ Meio de purificação moral, intelectual, etc. (Ximenes, 2000, p 161). Fonte: Lello Universal, I v., p 413 da Livraria Chardron, Porto. Essa expressão vem do latim *catinum*, vaso de barro refratário, ferro ou platina em que se fundem metais e outros minerais. No sentido figurativo, simboliza experiência.

competências e talentos artísticos e culturais, indispensáveis à estética da sensibilidade, recebe “ponto de incentivo” na média de desempenho escolar.

O recrutamento dos jovens é feito através do critério de voluntariado, dentre outras agremiações, priorizando os jovens do Ensino Fundamental, que são submetidos a técnicas de ensino musical e incentivo ao gosto pela arte, bem como a testes específicos. Quando aprovados, frequentarão um estágio de, aproximadamente, noventa dias. Os jovens que revelarem “progresso, disposição e gosto pela atividade” farão parte do efetivo da Banda de Música. As promoções ocorrem na mesma data que as do “Batalhão Escolar”. A graduação conferida terá validade durante a sua permanência, e a seleção para ingresso é feita em testes teóricos e práticos preparados pelo militar Regente da Banda. O ingresso está condicionado à existência de vaga. Um ano de serviço na Banda corresponde ao comportamento “Bom” no ano anterior.

Essa Banda de Música se apresenta no espaço interno em formaturas e em datas comemorativas e cerimoniais, além da execução dos hinos, canções militares e populares em diversos espaços públicos, como colégios e “shoppings”. A música incita lembranças, aflora os sentimentos mais íntimos da alma humana, contribuindo para o raciocínio lógico do aprendizado em geral e interagindo com as diversas áreas no gosto pelo estudo, além da afetividade, criatividade e coordenação motora. Alguns ex-alunos que passaram pela banda hoje são músicos profissionais, quer como professor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quer como prestadores de serviços aos artistas consagrados (Ivete Sangalo, Caetano Veloso, Carlinhos Brown, Margareth Menezes e Jamil e Uma Noite).

4 OS RITUAIS: POSSIBILIDADES DE SENTIDOS E APLICAÇÃO

O termo “ritual” é definido por um conjunto de práticas consagradas em cerimônia sagrada ou simbólica. Apesar dessa força substantiva, pode se tornar ambíguo se utilizado no cotidiano e sem o contexto que o identifique, o tempo histórico e as configurações simbólicas de verbalização. Está associado aos ciclos existenciais humanos nos quais são perpassados por cerimoniais, tais como a inserção da criança no mundo cristão, com o batismo, a primeira comunhão, o crisma, o casamento religioso, e até os ligados à vida escolar e profissional, como a colação de grau e o ato de formatura. O ritual pode marcar tanto atos civis dissonantes, como o divórcio, quanto às pompas fúnebres e celebrações por transcurso natalícios. Também a inauguração de uma instituição pública ou privada é marcada por uma celebração simbólica que transcorre desde o corte de uma fita na passagem dos convidados, até o ato de acionar um dispositivo tecnológico.

Há milênios, os cerimoniais eram funções pertencentes à igreja e ao Estado, quer sejam religiosos, profanos ou pátrios, propiciados pelo homem imerso na cultura. Assim, o ritual é parte integrante da sociedade como uma cultura de criações humanas, a partir do qual seus proponentes estabelecem relações com o mundo que os cerca.

Essa compreensão cultural dos rituais como compartilhamento é fundamental, pois eles envolvem diversas representações, como o uso simbólico de gestos corporais de comunicação. Nesse sentido, entendê-los implica uma compreensão e um domínio de uma dada situação social que expressa e articula significados do ambiente social, material e ideal, a partir de regras simbólicas que chamam a atenção dos participantes para situações ou objetos que detêm sentidos e significados compartilhados. Assim, eles devem ser entendidos não apenas na sua convencionalidade.

McLaren (1991, p 45-47) destaca que o conceito do termo ritual vai desde definições restritas, como patologia pessoal, idiosincrasia e neurose até imagens-clichê. Essas percepções errôneas dependem das escolas de pensamento, as quais podem considerar o ritual como ação (Tylor) ou como crença (W. R. Smith, 1956), a partir de diversos enfoques, como o semântico (Radcliffe-Brown, 1952), o funcional (Durkheim, 1965, e Malinowski, 1922), o psicanalítico (Freud, 1953), o fenomenológico (Cassirer, 1955), o de transformação de sistema e o de redundância estrutural (cf. Partridge, 1977). Há ainda a teoria positiva e negativa do ritual (Scheff, 1977) e a escola significativo-causal e funcional-causal (cf. Nagendra, 1971). No entanto, as Ciências Sociais, sobretudo os estudos antropológicos, compreendem o ritual com ricas dimensões simbólicas, utilitárias e instrumentais em processo

dinâmico, como fonte geradora da cultura. Na pedagogia, ele se vincula a um trabalho tradicional, preferindo-se, na atualidade, as práticas emancipatórias de educação. Amparados na dramaturgia, os rituais são encenados no “nobre cadinho” por meio de danças, falas, cantos ou canções.

No âmbito da pesquisa educacional, McLaren destaca o antropólogo Victor Turner (1975) por suas contribuições científicas na compreensão das propriedades dos rituais. Eles são compreendidos como conglomerados de símbolos que podem ser entendidos por meio da análise simbólica.

O que poderia ser destacado é que os rituais institucionais são expressos por ações constitutivas que são patrocinadas e perpassadas por ideologias e apoiadas por práticas que, em sua forma material, incidem nos desempenhos e nas mentes dos indivíduos, atingindo seus múltiplos papéis sociais, como produção de experiências da práxis. Eles não são sempre simbolicamente considerados reprodutores de opressão, mas podem ter o sentido de manter a unidade do domínio público ou privado, como mediação entre os indivíduos e a comunidade. Essa lógica é profunda e exige que os símbolos, como dispositivos convencionais, não fortaleçam a tirania do desejo ideológico, mas estejam a serviço da mediação das necessidades individuais da comunidade, sem dissimular ou mascarar as relações sociais na coletividade pública, em suas necessidades genuínas, contra o individualismo privado.

A maneira como construímos a realidade está vinculada às percepções e significados mediados por símbolos e sistemas de rituais que compartilhamos no dia a dia. Os signos instituídos no CMS (hinos em louvor à pátria, uniformes dos alunos perfilados, espaço físico rodeado por muros e protegido pela guarda militar) são singularidades da própria cultura militar, traduzidas na proposta de formação integral dos jovens nos processos educativos dos “atos de currículo” escolar. Dessa forma, podem-se construir atores e atrizes através de práticas educativas de construção sociocultural e histórica.

Essa forma de ritualizar nossa vida é cultura traduzida em atos, gestos, atitudes e normas. Nesse sentido, os rituais podem legitimar a ordem social existente, identificando os sujeitos como agentes e atores ou até subjugar-los por esses mesmos rituais no engajamento da representação ritualizada. Ademais, ontologicamente, somos constituídos através do ritual e universalmente formados por ele. Assim pensado, ninguém escapa do poder legal de julgar o ritual. Cada cultura tem seus significados e, portanto, o ritual é nutrido por experiências vividas que crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas que funcionam como artefatos culturais para grupos e instituições socializadoras.

A potencialidade heurística está em reconhecer, na agenda do ritual, a possibilidade de os participantes refletirem acerca da cultura como categoria intelectual e, assim, poderem entender melhor o que acontece no cotidiano como interpretação da vida social. O ritual pode trazer, dialeticamente, tanto a importância consciente da cultura, como a alienação dos sujeitos através de condicionamentos ou adestramentos da cultura dominante. Assim, ele poderá estar a serviço da hegemonia, quando reforça ou reproduz a doutrina de dominação, como no caso de uma cultura militar sobre a cultura civil, sem o reconhecimento do modo de viver desse último grupo: como pensa, classifica, estuda e modifica o mundo e a si mesmo. Poderá, desse modo, também promover o compartilhamento de parcelas de um determinado código cultural para um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas ou mesmo opostas, sugerindo a transformação em novo grupo, que pode viver junto sentindo-se parte de uma mesma totalidade (DAMATTA, 1986, p 126).

Esse modelo da classe dominante pode projetar significados simbólicos e práticas experienciais e valorativas, formas soberanas, como mecanismos de articulação e controle social. Portanto, os rituais podem servir aos interesses da cultura e do poder, corporificando mensagens ideológicas e também servindo de interação na comunidade.

4.1 RITUAIS NA EDUCAÇÃO DO CMS

Ao longo deste estudo, ao buscar compreender o processo de escolarização dos jovens sob a ótica do ritual, tenho analisado o CMS em termos culturais. Ele se caracteriza por um sistema simbólico sutil e intrincado, o que dificulta perceber, na prática, a variedade dos símbolos da educação militar voltados ao paradigma do EB. Historicamente, o Colégio é constituído pela ação de sujeitos que compartilham o mesmo cenário, num espaço-tempo histórico, e são envolvidos numa variedade de macro e micro-rituais e em “atos curriculares” configurados nos âmbitos ético (identidade responsável em seu tempo e espaço), estético (superando a padronização pela criatividade e espírito inventivo) e político (corporificado na convivência de valores humanos). Essa é a forma como os dispositivos da educação básica são organizados por um sistema instrucional dominante.

O CMS possui um repertório de ritos que visam à formação do estudante, numa proposta de educá-lo disciplinarmente e provê-lo de uma bagagem cultural determinada por seu sistema de ensino. São experiências que, ao serem vividas pela comunidade escolar, reproduzem a doutrina de dominação, perpetuando costumes, valores e tradições que garantem a unidade de formação. Esses ritos se projetam através de significados simbólicos e

práticas estruturantes, em vivências postas a serviço de uma ideologia “encarnada” em regras e rituais que envolvem os diversos discursos verbais e não verbais dirigidos à comunidade escolar (APPLE, 1979).

Na literatura estrangeira sobre ritual e escola, McLaren (1991, p 58-59) destaca diversos autores: Moore (1976), estudioso dos “rituais de esquiva” e dos “rituais de apresentação” na interação entre professor e aluno; Ilich (1970) e Kapferer (1981) que focalizam os traços da política de hegemonia da escola e o apoio aos alunos beneficiados pela cultura; Bernstein e outros (1966) que abordam “o controle social” exercido pela escola; e Durkheim (1965), que se refere aos “domínios instrumentais e expressivos da cultura escolar”. Assim McLaren, ao mapear esses estudiosos do ritual, concluiu que a maioria de suas premissas teóricas estruturantes é funcionalista, pois o ritual não se constitui como “processo simbólico” e nem estabelece uma tessitura na cultura escolar. Na realidade, para o referido autor, os rituais são atividades sociais, comportamentos organizados no presente e atualizados como outrora. No entanto, as funções normativas são categóricas e coercitivas, permanecendo inscritas na estrutura psíquica dos corações e na vontade dos participantes via socialização. Isso porque há, na verdade, uma concessão inconsciente dos sujeitos que aceitam os efeitos estruturantes dos rituais. Mais do que “trazerem significados simbólicos”, propiciam “estados da arte” como existência nos modos como interpretam as ações e reações.

McLaren (1991, p 130), quando problematizou os rituais em sua pesquisa numa escola portuguesa, nos alerta para algumas reflexões. Se os estudantes constroem suas identidades através da cultura escolar e se eles próprios reconhecem suas experiências de forma consciente através da reflexão individual e coletiva, como os ritos propagam valores e incidem sobre o comportamento dos estudantes nas experiências vividas? Desse modo, quem se beneficia mais das estruturas rituais? Como incorporam e representam o poder e o controle na mediação dos símbolos e códigos rituais?

Posso compreender o significado dos rituais no cotidiano do CMS. Vejo-os nas seguintes solenidades: a passagem do Comando da Direção de Ensino para o seu substituto; solenidade de passagem dos novos estudantes, em formatura, pelo Portão das Armas, inseguros, surpresos com as novidades, advindos do concurso de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental; a Formatura da entrega da Boina, uma solenidade de início de ano letivo, que engloba a cerimônia da incorporação desses novos estudantes recém matriculados no SCMB; a saída de alunos do 3º ano do Ensino Médio; a entrega do Alamar aos agraciados; a

Fotografia 20 - Portão das Armas - EsFCEX- CMS



Reunião de Pais, Mestres e Responsáveis; o Culto aos heróis e a fatos históricos na preservação das tradições; o Culto aos Símbolos Nacionais; a Formatura e os desfiles cívicos; o Baile do CMS ao término do 8º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; a visita de Inspeção do Diretor da DEPA e do DECEX na supervisão do CMS; a apresentação dos alunos na sala de aula para o educador regente; a cerimônia de Entrega da Premiação do Aluno-destaque nos Concursos de Redação e da Antologia Escolar; o desfile cívico de Sete de Setembro, a grande Festa da Pátria. Esses momentos têm ressonância nos costumes e práticas já estabelecidas, oferecendo oportunidades de legitimação de crenças e tradições. Compreendo que a denominação de “festa” atribuída às cerimônias pode escamotear os conflitos inerentes ao seu caráter disciplinador e ressaltar um clima de euforia e comemoração, confundindo a compreensão desses rituais.

Fotografia 21 – Desfile de Sete de Setembro



Todos esses eventos são políticos, sociais e pedagógicos, historicamente construídos e representativos do poder. Esses rituais instrucionais, dominantes, são objetivados no “capital cultural” como mecanismo regulatório e representados por um repertório de ritmos e gestos, que incorporam significados ideologicamente codificados à vida dos sujeitos da comunidade escolar.

O eixo central deste estudo repousa em argumentos baseados em leituras e pesquisas acerca do seguinte questionamento: de que forma as experiências pedagógicas oferecidas pelo Colégio, em âmbito sociocultural, constituem uma expressão dos “atos de currículo” viabilizados para a formação discente e promovem o protagonismo juvenil?

Desse modo, devemos colocar sob suspeita e crítica as construções formativas de uma cultura branca, letrada, eurocêntrica, elitista, de tradição judaico-cristã, machista, colonizadora, decorrentes da influência cultural colonizadora portuguesa numa intelectualidade arrogante que a desloca para a sociedade brasileira. Nela, fomos acostumados a participar de movimentos sociais de resistência que, na maioria das vezes, são silenciados por lideranças cooptadas. Nela, ainda, presenciamos uma distribuição desigual do conhecimento pelas diferentes classes sociais, o que se vincula a PP que não problematiza conceitos, construções, arranjos e instituições, impedindo a construção de um espírito democrático e participativo capaz de gestar um pensamento crítico-reflexivo e consciente.

Ademais, ideologicamente, a doutrina dominante reproduz a do EB, ao inserir jovens estudantes em rituais que desenvolvem um *ethos* filosófico que traduz e perpetua suas normas, valores e tradições, com a convivência da comunidade escolar.

No Colégio, a tessitura ritualizada do cotidiano engendra atos e gestos que se constituem condicionados historicamente. Trata-se de um Colégio *sui generis*, onde a cultura militar é engendradora ideologicamente e reforçada em rituais recorrentes no ordinário da vida dos indivíduos. Na concepção de Giroux (1984), os rituais têm significados definidos por um conhecimento legitimado, um campo de batalha e uma luta ideológica e cultural. Entendidos na visão geertziana, os rituais se caracterizam por um padrão historicamente transmitido de significados, “visceralmente” constituídos como símbolos e expressos de forma simbólica na vida cotidiana.

Busco ainda em McLaren (1991) elementos que me permitam compreender a cultura escolar do CMS. Posso considerar as bandeiras hasteadas e os bustos dos heróis Duque de Caxias e Maria Quitéria no Pátio dos Patronos como componentes simbólicos e intrínsecos da cultura escolar. Há o caso do carneiro “Nicodemus”, um símbolo presente em todos os doze colégios do SCMB. Ele é o “mascote” e como tal foi instituído na primeira metade dos anos 90 pelo Gen Bda César Augusto Nicodemus de Souza, então diretor de Ensino Preparatório e Assistencial do Exército. Inicialmente, sem um “nome”, logo o carneiro recebeu esse apelido em sua homenagem. Devido a seu crescimento natural, anualmente é trocado por um ainda jovem e dócil. Os que o conduzem são os novos alunos integrantes do colégio, que desfilam a frente do Batalhão Escolar nas formaturas matinais, solenidades noturnas e eventos cívicos.

Conforme o Cel Araújo ⁶⁰, historicamente, o carneiro esteve presente em mitos da antiguidade, representado no deus egípcio *Amon*, elemento ar, regulador da fecundidade e que carrega os pecados humanos, e no deus oleiro *Knum*, o procriador. Essa simbologia foi transportada para o deus romano Júpiter, representado por uma cabeça de carneiro, e para Hermes Crióforo, que transporta um carneiro sobre os ombros, uma imagem semelhante à de São João. Na Grécia, em Esparta e na Dórida, adorava-se o deus Apolo Carneiros, protetor dos pastores, crença transportada para o de Cristo Bom-Pastor. Na cristandade, o carneiro é

Fotografia 22 – Carneiro
Nicodemus



⁶⁰ Fonte: Cel Araújo, do Colégio Militar do Pará (CMPA), em seu artigo “Mascote Nicodemus tem troca de condutores” http://www.cmpa.tc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2696&Itemid=2&lang= Acesso em 11/05/2011.

uma manifestação “do cordeiro de Deus, que livra os homens dos pecados”. Essa simbologia, associada ao fogo criador, à fertilidade e à imortalidade é encontrada nas culturas da Europa, África, Índia e China. Nas escrituras védicas indianas, sua imagem é associada ao fogo. Na China, o carneiro era a montada dos imortais, enquanto, na África negra, é um deus da agricultura e símbolo da fecundidade familiar. Essa última simbologia é também encontrada na Europa. Associado ao planeta Marte e ao Sol no Zodíaco, simboliza a elevação do Sol na passagem da estação fria para a estação quente. No primeiro signo do Zodíaco, representa o fogo inicial e a energia criadora na forma mais elementar e pura.

Outro símbolo, o Estandarte do Colégio Militar ⁶¹ foi criado pelo Decreto nº 23.262, de 21 de outubro de 1933, no Comando do Marechal Esperidião Rosas (décimo primeiro comandante do CMRJ). Nessa ocasião, a estrela vermelha apareceu pela primeira vez no estandarte. Depois, passou a ser usada como distintivo da gola, no boné e na fivela do cinto do uniforme. O vermelho representa o sangue derramado pelos heróis na Guerra do Paraguai. Todo ritual com o uso desse símbolo tem ressonância no corpo discente, que é constituído por Companhias, a Ajudância do Corpo de Alunos e a Banda de Música. O Comandante do Corpo de Alunos tem por função supervisionar, coordenar e controlar o corpo discente, no que se refere às atividades administrativas e à instrução cívica e militar.

O Batalhão Escolar é o orgulho da “Família Garança” ⁶². Ele é formado por três Companhias de alunos: o 6º e o 7º ano compõem a 1ª Companhia; o 8º e o 9º anos formam a 2ª Companhia; as três séries do Ensino Médio estão agrupadas na 3ª Companhia. O jovem do último ano, além de pertencer ao Batalhão Escolar, tem um exaustivo trabalho de estudos, uma vez que aumenta a responsabilidade para enfrentar os diversos concursos e exames para a carreira profissional. Logo, são desafiados a se esforçar, a assumir sacrifícios para o bom desempenho escolar. Essa etapa de dificuldades é propícia a transtornos emocionais e o aluno está sob constante vigilância e acompanhamento da Seção Psicopedagógica, tendo em vista orientá-lo, também, para a escolha profissional. Como resultado das dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida acadêmica, o jovem reforça ainda mais os laços afetivos de amizade entre os pares e de solidariedade mútua.

Essas Companhias são simbolizadas por bandeiras que as representam, fixadas nas portas, identificando-as. Elas também têm como principal responsabilidade realizar o

⁶¹ Disponível em: <http://www.cmf.ensino.eb.br/hist/simb.html> . Acesso em 12/05/2011.

⁶² Essa terminologia é utilizada no sentido de uma representação significativa de adesão de pais e responsáveis para com o uniforme “garança” utilizado pelos jovens dos colégios militares em ocasiões especiais, que não requerem o uso do uniforme de Gala. Normalmente, é usado quando da visita de altos oficiais.

acompanhamento do desempenho escolar e o controle da conduta dos estudantes. Para cumprir suas funções a Companhia orienta os jovens em atividades que exigem padrões éticos e morais necessários ao convívio social de modo coerente com os padrões da vida “castrense” (relativo à vivência militar); registra e controla o comportamento disciplinar e a frequência às atividades de ensino; promove e mantém permanente elo com familiares e responsáveis, além de propiciar a instrução militar a cada quinze dias, compatível com as necessidades escolares; apóia, finalmente, a realização de diversos eventos culturais, educativos, esportivos e militares.

O Batalhão Escolar está previsto no Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM), Capítulo II, da Hierarquia, das Promoções e do Grupamento Escolar, Art. 95: “A graduação do aluno, nos diversos graus da hierarquia escolar, constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar”. No Art. 96, § 1º: “[...] tenham obtido Nota Global do Ano Escolar (NGAE) igual ou maior que 7,0 (sete) e que estejam classificados no comportamento ‘excepcional’ ou ‘ótimo’.” É composto por postos e graduações distribuídos pelas séries de ensino na seguinte composição em quantidade, graduação e função. No Ensino Médio: 01 Coronel Aluno, Cmt do Btl Escolar; 01 Tenente-Coronel Aluno, Sub Comandante e Estado Maior; 06 Major-Aluno Cmt Cia Ensino Médio Porta Bandeira; 01 Capitão-Aluno, Porta-estandarte; 03 1º Tenente-Aluno Oficial Subalterno. No 2º ano: 01 Major-Aluno Cmt do ano; 02 Capitão-Aluno, Cmt Cia; 4% do efetivo como 1º Tenente-Aluno Oficial Subalterno e 6% do efetivo como 2º Tenente-Aluno Oficial Subalterno. No 1º ano: Capitão-Aluno, Cmt da Série; 1% do efetivo, 1º Tenente-Aluno Oficial Subalterno; 1% do efetivo, 2º Tenente-Aluno Oficial Subalterno; 1% do efetivo, Aspirante-Aluno Oficial Subalterno; 3% do efetivo, Sub-Tenente Aluno Praça Auxiliar; 4% do efetivo, 1º Sargento-Aluno Praça Auxiliar. (MANUAL DO ALUNO, 2010, p 68-69).

As práticas de natureza patriótica, cívico-militar, os exercícios militares, chamados por “Instrução Militar”, e o “Batalhão Escolar” fazem parte de uma história e da cultura militar na consolidação da PP. Aqui, duas observações se impõem: consolidar o papel do EB em relação à educação e a imposição do modelo cultural disseminado nos programas de ensino.

Na história cultural, encontro, nas obras de Chartier (1990), modos de apropriação do modelo cultural nos processos internos que consolidam o Colégio e suas relações com a sociedade. Trata-se de uma cultura de saberes e práticas que se constituem como indicadores para o currículo escolar na formação dos jovens. No entanto, surpreendo-me com aquilo que é

mais familiar – aquilo que vivo cotidianamente no Colégio, no que diz respeito à natureza desse conhecimento, que pode ser explicado como história.

Em 1889, o Estado ampliou a escola elementar como forma de consolidação do regime político e de manutenção da ordem social. Assim é que o ensino da língua nacional tornou-se difusa e homogênea. As prescrições e normas de comportamento moral e cívico foram imperiosas nas escolas públicas, acompanhadas da ideologia patriótica e da construção da nacionalidade, na forma de uma disposição do cidadão para servir e amar a Pátria de forma incondicional.

Nesse contexto, o projeto político cultural de formação do cidadão era alicerçado na ciência e nos valores morais e cívicos. Uma educação chamada de “integral”, concebida como uma unidade – educação física, intelectual e moral. O reforço ideológico foi contemplado pelo republicano Rui Barbosa ⁶³, que não dissociava da educação o corpo do espírito. Por isso, os grupos escolares puderam contar com o trabalho voluntário de militares reformados ou aposentados ⁶⁴ do EB para o desenvolvimento das atividades cívicas.

As tradições eram representadas por um corpo unido e harmônico, similar à pátria e a ordem social e política. A prática dos exercícios militares gerou a formação dos batalhões infantis. Para Souza (2000, p. 108; p 119):

Na França os exercícios militares e as linhas de tiro foram introduzidos nos planos de estudos das escolas normais e primárias no início da década de 1880. Uma lei de 1882 instituiu os Batalhões Escolares, considerados organizações necessárias para a República e armados com fuzis de fabricação específica para esse fim (NOUVEAU DICTIONNAIRE DE PEDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE, 1911).

No início do século XX, a prática dos exercícios militares foi regulamentada pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas-Modelo pelo Decreto 1.212, de vinte e sete de abril de 1904. Eles foram concebidos como estímulo aos alunos, de forma que os postos fossem distribuídos para aqueles destacados em comportamento, aplicação e garbo militar. Assim, o regime militar, como meio disciplinador dos batalhões, introduziu na educação o aparato cívico (fardamento, espingarda de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas). Cada batalhão possuía um estandarte com um herói nacional ou político eminente, que era exibido na celebração cívica. Dessa maneira, o desfile dos alunos tinha um sentido simbólico da escola no meio social.

⁶³ Ver Rui Barbosa, 1946 (obras completas, v. X, tomo II).

⁶⁴ Entende-se por reformado, o militar aposentado com mais de cinquenta anos. Também surge a partir de uma doença qualquer que o impossibilite estar na ativa.

Apesar de já discutido neste capítulo (mas a repetição se mostra oportuna aqui), reitero que o Colégio é um local de formação e cultura. Nesse sentido, o modo como os dispositivos para o ensino médio são organizados se caracteriza como um microrritual. Por exemplo, até 2010, as salas de aula do 3º ano funcionavam, na EsFCEEx, em um longo corredor, com vista para o Pátio dos Patronos. Nesse local, também, são realizadas as formaturas solenes com os jovens e os treinamentos dos oficiais. Além do mais, a disposição das carteiras escolares é personalizada com o número de matrícula e nome do jovem estudante. Posso considerar a dificuldade que os estudantes do 3º ano enfrentavam, em termos de socialização, por permanecerem distantes dos demais colegas do 2º e do 1º ano que se encontram no CMS. Atualmente, em 2011, por motivo da implementação do turno integral do 6º ano e acompanhamento dos adolescentes ao refeitório, esse quadro foi revertido. A permuta do espaço entre anos iniciais e finais fez com que todo o 3º ano retornasse para o CMS, e o 6º ano ficasse na área da EsFCEEx. Acredito que a distância instaurada entre espaços causa a perda da convivência sadia entre os pares.

Há placas espalhadas no alto das colunas com registros conceituais de alguns “atributos da área afetiva” – camaradagem e civismo. As paredes, em azulejos amarelos, tomam a metade do espaço e, em cada porta de sala, à esquerda, há um quadro de narrativa histórica: na sala 301 (6ª Região Militar – Região Marechal Cantuária); na sala 302 (Batalha de Guararapes); 303 (Joana Angélica de Jesus); 304 (Villa Gran Cabrita) e assim também ocorre para as demais salas do 2º e do 1º ano. Nesse mesmo local, há três placas com as seguintes indicações: “Inaugurado no dia 2 de julho de 1961, construído na Gestão Mal. Henrique D. T. Lott, Ministro da Guerra Gen. Div. H. de A. Castelo Branco e Cel Art José Marcos Bezerra Cavalcanti comandante do CMS, considerado “um templo de iniciação ao saber” pelo Cel Uchoa – Cmt do CMS em 07 de março de 1958”. Nesse mesmo corredor, se encontrava a Secretaria de Documentação, a Ajudância no Controle de Pessoal Militar e Serviços, a Seção de Justiça e a Seção de Pessoal Civil. À direita das salas de aula, se localiza a sala Psicopedagógica do 3º ano, hoje funcionando somente para o atendimento ao 6º ano do Ensino Fundamental. As dependências da EsFCEEx permanecem com a mesma estrutura e o mesmo funcionamento.

Hoje, as salas de aula possuem carteiras escolares azuis, padronizadas e dispostas em fileiras. Uma carteira alaranjada, diferente das demais, está reservada à supervisão escolar que poderá de surpresa, assistir à aula. O aluno tem o seu lugar registrado em um mapa fotográfico na mesa central do educador, com a respectiva turma da sala de aula. Esse dispositivo escolar é chamado de “carômetro” e é mutável a cada término da unidade didática,

com a finalidade de que todos circulem nos espaços e convivam com parceiros diferentes. Esse rodízio é um ritual para todos os alunos, que obedecem ao critério de configuração, sob a responsabilidade da Seção Psicopedagógica por conhecer o desempenho dos alunos e suas dificuldades especiais. No entanto, alguns professores, quando trabalham em atividades grupais, podem, provisoriamente, modificar a posição das carteiras. Um relógio serve para que o aluno acompanhe o tempo da aula. Abaixo dele, a Bandeira do Brasil. Os ventiladores estão fixados ao teto, mas pouco contribuem para a climatização do ambiente. O motivo pode estar nas janelas das salas de aula do antigo 3º ano, que possuem uma película em cor preta para impedir a claridade do sol no rosto dos jovens. No fundo da sala estão materiais de limpeza (vassouras, apanhador de lixo e balde), para que o subchefe da turma possa, após a aula, recolher possíveis detritos deixados pelos colegas.

O Professor é o Mestre. Ele ocupa um lugar de destaque e representa a autoridade na transmissão dos significados simbólicos da cultura escolar. Afinal de contas, no trecho do Hino do CMS, ele é cantado em prosa e verso: “Nossos Mestres indicam o caminho, o trabalho, o saber e o direito”. No geral, o ensino é realizado na modalidade de aula-conferência. Ele fica parado na frente da turma, antes de transmitir o conteúdo programático, segundo o PLADIS, aprovado pela DEPA / DECEX e do ano, previsto no Plano de Estudo e Trabalho (PET). Sobre a roupa desse professor, destaca-se um guarda-pó branco-“jaleco”, padronizado pelo CMS. Na manga direita, há um emblema do Colégio e, à esquerda, a Bandeira do Brasil. No bolso superior está bordado o seu nome, no sentido de personalizar e identificá-lo na comunidade escolar.

O chefe de turma é um estudante possuidor de elevados princípios de educação e moral. Ele apresenta a turma no início de cada aula ou instrução militar para o professor, instrutor, ou monitor, com responsabilidade de verificar os colegas faltosos ou atrasados e anotar na “Ficha de Observação”. Em seguida, transmite ordens gerais aos colegas, cumpre prescrições relativas às aulas dos professores, tais como providenciar a necessidade de recursos e lembrar o término da aula. Também coopera em zelar pela limpeza e conservação das salas no final do expediente. Ademais, zela pela disciplina na ausência do mestre ou instrutor. No caso de aluno retirado de sala, ele lança o problema na ficha de observações e solicita ao professor que o notifique no verso. Esse aluno deverá ser exemplo para os demais colegas, o primeiro a chegar à formatura matinal e a exigir dos demais a correção de atitudes (MANUAL DO ALUNO 2010, p 18).

No início da aula, o aluno chefe de turma, também em rodízio, solicita aos colegas que se levantem e estejam em forma para apresentar a turma pronta para o início da aula ou

instrução militar e diz ritualmente: “professor apresento a turma pronta”. Se porventura alguns companheiros não permanecerem em “Ordem Unida”, dispostos e conscientes dos padrões coletivos de uniformidade, sincronização, garbo militar e disciplina, o chefe de turma os corrige até tornar eficaz a ordem. Diante da apresentação pronta, o professor responde: “turma apresentada” e profere a aula.

O subchefe tem a função de substituir o Chefe de Turma na sua ausência e zelar pela manutenção da limpeza e conservação da sala de aula, manter adequada a disposição das carteiras em fila, entregar o material esquecido pelos alunos e a papeleta de faltas, diariamente, ao Sargento Monitor.

A imposição do “capital cultural” dominante tem motivado, muitas vezes, o silêncio do aluno, que não compreende como compartilhar da ideologia na sua lógica social e cultural configurada no tempo e no espaço e nas relações de poder. Alguns livros didáticos selecionados pelo Colégio, por exemplo, os de história da Bibliex, conflitam com informações e conhecimentos veiculados nos meios de comunicação da sociedade civil. Na aula, os alunos ficam sentados, comportados, ouvindo o professor discorrer sobre o assunto da aula, que já deve estar exposto no quadro branco, com o objetivo a ser alcançado. Essa didática impede algumas ações criativas e espontâneas para as aulas, porque o aluno poderia ser estimulado a descobrir os objetivos do PLADIS, que devem estar em cima da carteira do professor para conferência da supervisão escolar.

O educador, vez por outra, tece algumas observações verbais sobre os jovens, que podem ser consensuais no seu imaginário, ou outras, tais como “você não está prestando atenção”, “aluno, olhe a conversa”, até a ocorrência de uma das trinta e três e mais vinte e dois subitens de transgressões disciplinares, que podem acontecer sob forma de negação, oposição e resistência, podendo o professor solicitar que o aluno seja encaminhado à sua Companhia para aguardar a notificação formulada sobre seu comportamento em sala de aula, que deverá constar em sua ficha disciplinar. Conforme o problema, o aluno é encaminhado à Seção Psicopedagógica. O Orientador Educacional deverá escutá-lo e aconselhá-lo, registrando a ocorrência em ficha de acompanhamento escolar. Se porventura o estudante necessitar ir ao banheiro, tem de pedir licença, obtendo ou não a permissão do Mestre, conforme o momento da aula, a critério do educador. Ao retomar as atividades didáticas, o aluno tem de permanecer esperto e atento, sem demonstrar atitudes de sonolência ou se portar negligente, o que é interpretado como desinteresse e desmotivação para assimilação da aula, necessitando, eventualmente, lavar o rosto para despertar o cansaço apresentado. Entretanto,

alguns educadores permitem alunos com cabeça baixa, dormindo, contrariando as próprias normas prescritas.

O contexto da sala de aula é de vigilância quanto às transações entre alunos. No entanto, o espaço da cantina, corredores, pátios e o “tapadão” (espaço destinado à educação física ou eventos civis e militares) são libertários, congregando estudantes tanto contestadores quanto cúmplices uns com os outros. São amigos que partilham suas dificuldades, anseios e projetos de vida. Todos são jovens estudantes. Não há entre a cultura juvenil, estereótipos entre os “filhos de militares amparados” e os “filhos de civis concursados”, como acontece, às vezes, na cultura adultocêntrica. Também, percebo alunos graduados por “Alamar” e alunos destacados da “Legião de Honra”, harmonicamente abertos às ideias. Alguns jovens discordam das imposições do Colégio. No entanto, as regras têm um potencial que extrapola os valores passados e cobrados, rigidamente, por mecanismos regulatórios que não permitem interpretação nos limites impostos. Com todos esses fatores aparentemente adversos, o curioso é que eles valorizam o Colégio e acham importante o desenvolvimento de valores para a vida pessoal e profissional.

O tempo em sala de aula é monocronológico, e implica horários segmentados e pontuais. Em outros espaços ou tempos, os alunos que frequentam o cursinho pré-vestibular, em atividade extracurricular e em turno vespertino, estão com colegas, usualmente despojados, estilo “moda jovem”. Nessas outras atividades, podem perder o sentido de tempo, sem o ritual dos conteúdos programáticos ensinados, codificados e traduzidos por objetivos curriculares, segundo a Taxionomia de Bloom ⁶⁵.

As estratégias e táticas identificadas servem para alimentar a ordem simbólica da escola, reafirmando-se, por vezes, as diferenças culturais, mas os alunos são recompensados quando se abstraem de questionar os princípios de autoridade. Também alguns rituais podem ser gerados e regulamentados entre a “tribo” dos estudantes, nos seus próprios ritmos, a partir da descoberta espontânea de estruturas participativas e singulares.

Outro ponto a ser levado em consideração é que a participação dos jovens nos ritos cotidianos altera a sensibilidade, os modos de compreender a realidade, além de sustentar o *status quo*, mantendo as tradições e os valores da educação militar.

⁶⁵ Surgiu em 1948 nos USA, em convenção, no estado de Boston, formulada por um grupo de psicólogos interessados em testes de aproveitamento. Classifica os objetivos educacionais, com base em estruturas, categorias e tríplice domínio, cognitivo, afetivo e psicomotor, para avaliar o comportamento humano em ambientes, mensurado em termos operacionais. Usada pelos que trabalham em currículo e exames, com propósito de classificação e avaliação de resultados esperados. (BLOOM, 1972)

4.2 OS RITUAIS DE RESISTÊNCIA

Os rituais de resistência são, geralmente, caracterizados como opositores à cultura do Colégio, nas formas institucionais e pedagógicas, sendo contra-hegemônicos, liminares e geradores de uma antiestrutura. Às vezes, eles se autoconfirmam, quando há reação comportamental à ideologia ou às práticas consideradas antagônicas em relação à filosofia de vida dos sujeitos e aos modos pelos quais percebem e compreendem a realidade. As formas de subversão e sabotagem das regras estabelecidas na instituição escolar tomam configurações diversas, ativas ou passivas, intencionais ou inconscientes.

Normalmente, a resistência se volta contra os rituais que se referem à legitimidade do poder e da dominação opressiva e até aos enquadres regulatórios. Por vezes, são jovens que, ousadamente, desestabilizam, obstruem e recusam as normas e códigos escolares, invertendo e rompendo a ordem dominante no ardor de sua idade irreverente. No entanto, não podemos rotulá-los, porque cada jovem traz a sua história de vida, sua bagagem cultural, suas paixões, emoções e sua estrutura familiar, que têm pesos significativos. Nesse contexto, o aluno, acompanhado pela família, tende a superar os desafios que o sistema impõe, ou permanece dissonante nas expectativas em relação ao comportamento esperado.

No cotidiano de trabalho, ao desenvolver habilidades com os representantes de turma, tendo em vista o Conselho de Classe, recebo registros compilados de depoimentos dos alunos acerca da formação educativa na prática pedagógica. Percebo a tristeza de alguns professores, ocasionalmente perplexos por receberem críticas dos alunos sobre o conteúdo desenvolvido em sala de aula. Porém, ao invés de isso ser motivo para uma discussão esclarecedora, com o acolhimento desses jovens, nessa fase de desenvolvimento e de busca de identidades, as opiniões por eles emitidas constituem motivo de melindres e descontentamentos. No entanto, considero esse um embate da “cultura adulta” *versus* a “cultura juvenil”. Esse ruído da própria orquestração não motiva aprendizagens mútuas e crescimento de ambas as partes.

O perfil de aluno exigido pelo Colégio traz eventuais arbitrariedades, muitas vezes reveladas e simbolizadas no gestual do aluno, de aparência triste ou desafiadora. Pode, então, haver transgressão, com a negativa de ouvir o adulto, ou na forma de participar das atividades pedagógicas, ou até pode ocorrer um silenciamento, de forma sutil e dramática, das tensões decorrentes de dissonâncias geradas no cenário escolar.

Por vezes, o fato de o estudante ser expulso de sala de aula significa, em “nível simbólico”, permitir-se um diálogo com o Orientador Educacional, no qual ele pode emitir opiniões acerca da vida pessoal e de seus próprios ideais.

As táticas de rebeldia e resistência, na vida pessoal do aluno, e os anseios e objetivos de afirmação da cultura desejada são vivenciados no Colégio. O perfil de cidadão bem comportado e obediente, às vezes, contraria o modelo capitalista selvagem de exigência do mercado, isso porque os desafios, as tensões e os embates são saudáveis para o crescimento e maturidade do indivíduo em processo de formação, desde que haja princípios éticos e respeito mútuo. Por outro lado, considero, ainda, a rebeldia como uma tentativa de descentralizar as atenções do professor, na complexa forma de “potencialidade desafiadora”.

Compreendo também uma “Política de Sentimento”, contrária, em parte, ao estado de pertencimento ao CMS. E, nesse sentido, acredito ser importante ter encontrado “novas pistas”, através das narrativas tecidas pelos sujeitos da comunidade escolar acerca das ações promotoras do protagonismo juvenil, ou não, nos “atos de currículo” e os significados das experiências socioculturais. Por conseguinte, considero que o “ritual de resistência” pode até gerar um projeto emancipador e um novo perfil do jovem estudante e cidadão.

No próximo capítulo, construo a opção metodológica adotada, percorrendo a identificação de um caminho que me aproxime do objeto de estudo, de modo a suprir a necessidade de compreensão do protagonismo juvenil no CMS.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão discutidos os seguintes tópicos: o tipo de pesquisa realizada, os critérios para seleção de sujeitos pesquisados, os procedimentos adotados na coleta e no tratamento de dados, as limitações do método empregado, a relevância e os desafios.

A intenção do estudo foi procurar compreender o jovem estudante imerso num cenário da cultura escolar de memórias e tradições – o CMS – cujo significado traduz vivências experienciais representadas por crenças, costumes, produções artísticas e culturais, atitudes e comportamentos do ritual cotidiano ligado a mitos e valores humanos.⁶⁶ Trata-se de um Colégio onde as regras sociais são definidas no modo de ser e fazer educação. A problemática que me desafia configura-se nesse contexto impregnado da cultura da doutrina militar como singularidade que o diferencia dos demais colégios soteropolitanos. Nele, ocorre um processo educacional diferente, que incide no desempenho e nos resultados da formação dos educandos, mediante uma política educacional reverenciada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Assim sendo, “[...] o próprio equipamento cultural é utilizado de forma reflexiva para compreender a ação em seu contexto.” (MACEDO, 2006, p. 99).

O CMS se preocupa com a formação, ordenando padrões de conduta decorrentes de atitudes impressas na sua doutrina. Assim posto, os sujeitos da comunidade escolar vivenciam os valores simbólicos dessa cultura. Nesse cenário, os gestores, docentes e discentes estão envoltos na cultura onde os “atos de currículo” são possibilidades viabilizadoras para o protagonismo juvenil. Parto da compreensão de que esses pressupostos da formação operam com os padrões simbólicos de interações, trazendo o significado intersubjetivo na compreensão dos sujeitos em formação⁶⁷ da realidade escolar.

Eis, pois, o que creio poder dizer sobre alguns fundamentos para esse trabalho. Devido ao fato de ter abraçado a Sociologia como campo das ciências humanas, das razões históricas e sociais, esta pesquisa tem um valor humanístico que reforça as chances de explicitar aspectos relativos à participação e às condutas políticas e organizacionais dos jovens no interior do Colégio. Dada à importância de que se reveste a antropologia e o fato de vivenciar as normas culturais e sociais dessa instituição, coloquei-me na posição de observadora

⁶⁶ Valores são convicções éticas representativas da cultura nacional, traduzidas em costumes e tradições do EB no pertencimento ao grupo, no reconhecimento de que são exclusivos e distintos de outros segmentos em estreita relação com a atividade humana no modo de fazer história. Para Bobbio (1999, p. 498), eles não se “provam”, mas se “propõem”, se argumentam, “se ensinam”. Para Araújo (2003, p. 156) são contribuições de sentimentos positivos que o sujeito fez sobre os objetos e (ou) pessoas, e (ou) relações e (ou) sobre si mesmo.

⁶⁷ Vide Diagrama - Apêndice A

interessada nas determinações sociais das condutas humanas. Nesse sentido, o campo antropológico admite que o sujeito da comunidade escolar conheça sua realidade.

Uma das contribuições para este trabalho foi à dimensão fenomenológica na noção de intencionalidade, pela qual toda consciência é intencional, isto é, visa algo fora de si. Consciência de alguma coisa, já que o objeto é sempre para um sujeito que lhe dá significado. O exercício envolve o pensamento multirreferencial no espaço de complexidade do movimento humano. Uma fenomenologia que ilumina a realidade construída por indivíduos em sociedade e na cultura, nos campos de forças conflitantes e interativas de sujeitos em sua inteligibilidade e inacabamento. Uma “humanização” da ciência, uma relação sujeito objeto, ser humano e mundo, polos inseparáveis. Nesse sentido, a fenomenologia é uma filosofia da convivência social.

Considerando-se os propósitos da pesquisa, a perspectiva sociofenomenológica orienta ser impossível estudar a atividade humana sem tentar compreender o referencial teórico e o universo simbólico que permite aos seres interpretar pensamentos, sentidos e ações na ciência social dos fatos cotidianos. Além disso, ela permite uma leitura da linguagem das relações e das evidências, implicações, motivações, perspectivas e finalidades na ordem sociocultural do acontecido. Os pressupostos sociofenomenológicos são traduzidos no exercício hermenêutico polifônico em encontro com a práxis. Eles operam com padrões simbólicos de interações dos sujeitos, trazendo uma trama de significados partilhados nas ações e expressões (FENI, 1994, p. 61). Desse modo, permitem adentrar na compreensão, interpretação e comunicação dos jovens na realidade escolar, além de alimentar uma postura ética nas imbricações da pesquisadora no processo de conhecer o fenômeno apresentado, numa dialética de interação que, ao longo do trabalho, foi se configurando, sem perder de vista o objeto de pesquisa.

O caminho percorrido no presente estudo alimenta duas dimensões – a da cultura institucional e a da práxis de formação nas atividades socioculturais, previstas como “atos de currículo” dirigidos a jovens que, por sua vez, expressam disposições, maneiras de agir, de falar e de praticar experiências, de modo consciente ou não, no processo de produção de identidades no cotidiano escolar.

A primeira dimensão me remete ao enfoque cultural de Geertz (1989), que transversaliza a ação dos sujeitos, uma vez que considero o CMS como espaço de relações interativas. Parto do fenômeno antropossocial, pois os sujeitos que atuam nesse contexto são portadores de uma bagagem cultural, imersos nas dimensões patrimoniais, instrumentais e adaptativas que os constituem. Como corpo discente, ao mesmo tempo em que recebe uma formação, como seres sociais também são portadores de uma cultura juvenil, no momento

histórico em que ocorre essa formação educativa, e podem ser protagonistas ou não de uma educação baseada na doutrina militar.

Na segunda dimensão, a da práxis de formação, dialogo com Sánchez (2007), por meio da categoria práxis humana, para compreender a formação nessas atividades socioculturais, sujeitas às plurais determinações nas quais se desenvolve o fenômeno educativo, onde essas atividades têm um valor intrínseco à vida, fortalecendo a formação da cidadania e propiciando o pleno acesso dos jovens aos bens socialmente produzidos. Assim, há uma arquitetura social na arena da micropolítica do Colégio, a qual se revela consonante com as reformas educacionais para o ensino médio, inseridas na sua PP, mas com possíveis contradições e conflitos. Nos “atos de currículo” como expressões da formação dos jovens, são revelados os resultados de uma práxis do cotidiano das atividades socioculturais propositivas e implementadas para os jovens formandos. Trata-se de verificar a relação entre a disposição normativa desses atos, como manifestações contingentes, e o que, de fato, acontece na prática. Desse modo, tomei como parâmetro o fato de que a práxis deve ter como meta o jovem. Foi na interpretação da intersubjetividade do sujeito, em respeito aos possíveis significados das ações nas relações de trabalho pedagógico, que encontrei os condicionantes. Portanto, tentei compreender como o jovem, em processo de intercâmbio sociocultural, traz significados gerados na formação acadêmica para sua vida como ser social, histórico, crítico e emancipador.

Sem querer adotar uma visão maniqueísta na compreensão do acerto ou erro na formação dos jovens, argumento, ainda baseada no pesquisador português Pais (2003), ser a juventude compreendida como um estágio dinâmico e não somente como etapa do ciclo de vida. Compreendo-a como uma categoria geracional, um retrato projetivo da sociedade, simbolizando os dilemas da contemporaneidade: jovens como possíveis vítimas das lógicas do sistema heterônimo, sem, muitas vezes, serem autores reais de suas ações. Portanto, a juventude é considerada, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação humana (ABRAMO, 1997). Trata-se de uma condição social que implica investimentos por parte do Estado em políticas públicas e benefícios que respondam ao direito subjetivo do jovem cidadão. Na instituição escolar, ela demanda projetos que desenvolvam a “cidadania ativa” e a responsabilidade pela formação integral do jovem.

A formação do jovem é construída, vivenciada e tensionada nos “atos de currículo” que se direcionam para a formação da alteridade, dentro dos sentidos e significados da cultura organizacional. Na interação do eu jovem com o outro companheiro jovem e com o mediador ou educador adulto, deve ocorrer a formação de um sujeito sensível, que se coloque em

alteridade no lugar do outro. Assim, o jovem pode se constituir como sujeito ator e autor do seu próprio desempenho. Como diz o psicólogo social Moreno (2011), ele tem de perceber o papel que ocupa na instituição escolar. Uma aprendizagem consciente nas atividades do Colégio. Em nosso juízo, só tem sentido se ocupar o escopo da PP, promovendo uma participação ativa dos alunos, numa ação com sentidos e significados processados na construção coletiva do eu e do outro em comunidade, o que se traduz nas ações cotidianas dos formadores e formandos, em processos de interação e vivência curricular, em movimentos de disputas, combates e negociações.

Partilho com Edgar Morin (1995, p. 173) a convicção de que estamos submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento e que é preciso desvelar a “essência com consciência” através do movimento reflexivo. Por isso, é difícil prover uma educação integral para o jovem se as exigências da política educacional se voltam somente para o mercado, na lógica do capital, principalmente no Ensino Médio. Por tais circunstâncias, no fulcro dessas tensões, entendo a concepção de jovem como sujeito constituído através da experiência da práxis como explicação histórica, de identidade produzida (JOAN SCOTT, 2010) – um pertencimento nas relações concretas de formação e compreensão da sociedade mais ampla.

Desse modo, emprego o paradigma teórico-metodológico crítico e sócio-histórico na configuração do jovem cidadão, com a finalidade de identificar as ações que justificam o protagonismo juvenil como autoria. Adoto a concepção de jovem como um sujeito dialógico-comunicativo, como um “ser no mundo”, um “ser com outros”, um “ser inacabado”, em contínua interação com seu meio, ser de relações, no dizer heideggeriano, com experiências de vida, intersubjetividades, historicamente imerso na cultura, apresentando indícios, evidências, silêncios de atitudes consonantes ou não – no caso desta pesquisa – com a doutrina da educação militar.

Ao dialogar com Le Goff (1999, p. 26), apreendi que “o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade me permite também desenvolver seu jogo” de deslocamento no espaço social, criando e recriando possibilidades a todo o momento, só existindo em relação com o outro. Por isso, o espaço social, sujeito e sua trajetória são resultados do percurso, das escolhas, das experiências vividas, das relações estabelecidas ou não. O ponto de partida é a própria história, e não a condição para seu desenvolvimento.

Ao me referir à doutrina militar, incorporo a concepção do antropólogo Celso Castro (2004, p.49) de que ela constitui “o espírito militar compreendido no conjunto de características que conformam a personalidade do indivíduo ao meio militar”. Assim, penso

que, se o jovem é educado em uma doutrina militar, conseqüentemente, os valores por ela transmitidos tendem a se configurar, moldar ou fazer parte constitutiva de sua personalidade. Nesse sentido, Leirner (1997) e Celso Castro (2004) auxiliaram a radiografar a vida cotidiana na cultura militar, com suas normas de conduta, atitudes, interesses e valores difundidos na organização escolar, além de sua relação de poder. Por isso, esses recortes morfológicos das formas da vida estudantil dos jovens transversalizaram muros, sentinelas, uniformes, regulamentos, regras, comportamentos e as articulações de sentidos da cultura escolar.

Para o presente estudo, considero a dimensão dos “atos de currículo” materializada nas ações socioculturais, promovidas no CMS para a formação dos jovens, conforme contribuição de Macedo (2007). Identifico esses atos nas práticas pedagógicas que estou nomeando de socioculturais, pelo fato de elas possibilitarem perceber a liberdade dos jovens, sua criatividade e espontaneidade. Por meio delas, podem ser compreendidas as ações protagônicas ou viabilizadoras do protagonismo juvenil.

Nesse sentido, edifiquei três eixos estruturantes inter-relacionados: o *observado* (campo empírico); o *vivido* (práxis pedagógica) como ação, interação, que se faz e se produz na participação; e o *pensado* (campo epistemológico).

No primeiro, interpreto a instituição a partir da PP, como princípio fundante da gestão, em saberes, fazeres, interesses e ações de seus praticantes imersos na cultura institucional. O segundo versa sobre a práxis educativa como práxis de criação e construção, experiência vivida, trazendo os “atos de currículo” como formação sociocultural e desenvolvimento dos jovens. Uma produção humana, objetiva e subjetiva da vida interativa e comunicacional, para compreender a materialidade do currículo escolar como intenção social de hegemonia, disputa e poder, ao produzir identidades culturais e sociais que buscam influenciar e modificar os sujeitos pela intersubjetividade. O terceiro comporta o domínio simbólico da cultura, das crenças aprendidas e das ações sociais compartilhadas. Nesse caso, uma cultura dominante, de imposição ou ocultação no ambiente escolar.

Assim, no trabalho de campo, foi possível revelar a história de costumes, os conflitos, os jogos de poder envoltos em hierarquia, submissão, disciplina e organização do cotidiano e, em suma, a cultura como campo de luta em torno de significados nos diferentes grupos sociais e culturais, engendrada nas diferentes dimensões de poder e luta na ordem e desordem da sociedade. Portanto, perceber o CMS como cultura supõe voltar a atenção para o jovem, cujo campo de ação é o seu próprio desenvolvimento. Trata-se de um lugar pleno de contradições, onde, apesar da determinação mais geral do conjunto da sociedade e do poder da classe

dominante, pode gerar uma contraideologia, um espaço de resistência e luta, a partir de negociações e renegociações permanentes no cotidiano escolar.

Este estudo dos jovens contempla o modo de vida peculiar da cultura escolar, nas práticas cotidianas intercríticas e antropossociais, em ações e realizações humanas de inspiração e tradição cultural, considerando o jovem como agente ativo de interação social, interpretando seus pensamentos e ações no exercício hermenêutico, polifônico e intercrítico de interpretação, de natureza sociofenomenológica. Compreendo as atividades socioculturais organizadas e constituídas na intersubjetividade, na comunicação com o “outro” e em seus significados codificados como símbolos que motivam e impelem os jovens a desempenharem suas atividades por meio dos jogos e relações de poder, com uma possível submissão. A reflexibilidade da pesquisa sobre si mesma implica buscar e conhecer as aberturas, os fechamentos, as perturbações, as sistematicidades, as interpretações e as ambiguidades presentes nas diferentes atividades observadas, com seus significados, suas consistências e singularidades. O intento principal é o de compreender como os jovens compreendem aquilo que fazem.

Nesse sentido é que a compreensão do protagonismo juvenil nos “atos de currículo” envolve as experiências socioculturais de formação. O fio condutor foi religar as narrativas dos atores sociais e a contribuição que deram às suas ações. Dessa forma, é um modo intercrítico de considerar os atores e os significados sociais e culturais constituídos e trazidos para o cenário, considerando suas peculiaridades, regularidades, contradições e transgressões. O argumento que justifica essa análise é o de poder dar voz aos silenciados atores, isto é, capturar suas razões, pela interpretação das narrativas geradas nos ambientes, desvendando seus modos de enfrentamento dos desafios cotidianos.

Nesse mesmo veio, é significativa a provocação inicial que tomei como pergunta de partida: como o protagonismo juvenil se manifesta nas atividades curriculares do CMS e quais as suas implicações na formação do jovem estudante do Ensino Médio? Elaborei ainda algumas questões problematizadoras e que demarcaram este trabalho de pesquisa: Como os jovens educandos implicam-se nas atividades promotoras do protagonismo juvenil ou por elas são implicados tornando-se atores ou autores, como sujeitos curriculares que são? Que fatores propiciam o protagonismo dos jovens por meio dos “atos de currículo” e quais os significados das experiências por eles vivenciadas?

Quanto à delimitação do corte temático, foquei no objeto de estudo: o protagonismo de jovens educandos do EM, imersos na cultura de uma educação militar.

Para contemplar as questões propositivas e esse objeto de estudo, a coleta de dados requereu atitudes éticas, estéticas e políticas para compreender o tecido cultural dos jovens imersos no coletivo social. Do mesmo modo, ao me considerar implicada em relação ao campo de pesquisa, identifiquei-me com os estudos de Adler e Adler, citados por Macedo (2006, p. 99), na escolha de uma “participação periférica” para a construção do conhecimento como ato político-pedagógico. Portanto, o fato de pertencer ao quadro funcional da instituição me fez rejeitar uma “participação ativa” nas atividades do grupo desejado, enquanto observava a situação estudada, uma vez que a realidade do ordinário cotidiano dos jovens era o próprio objeto de meu estudo. Tal opção possibilitou não assumir papel algum nas situações observadas em diferentes cenários do Colégio. MACEDO (2006, p. 97-100).

Nesses termos, a etnopesquisa-formação me auxiliou no trabalho de iluminar o conhecimento, a partir da compreensão e interpretação da realidade por princípios de mutabilidade e relatividade da verdade. É em meio a esse ambiente que a percepção autêntica está em “co-percepção” (jovens e fenômeno), em experiências e conflitos intersubjetivos próprios da realidade humana. Nesse sentido, a observação da condição humana, segundo Arendt (1969), implica considerar o sujeito social, capaz de fazer cultura e se enculturar. Nesse processo de observação, cabe, assim, considerar a importância do contexto nos enraizamentos socioculturais, na descrição do social, na atenção àquele que narra, no *locus* onde a ação social se constitui e é constituída com a instauração das normas, regras e valores. Essa filósofa se preocupa com a natureza do homem como pessoa, sujeito e cidadão, historicamente politizado e, portanto, aproxima-se da valorização do jovem como protagonista, e não com a preocupação exclusiva voltada para as competências e habilidades exigidas pelos organismos nacionais e internacionais de avaliação institucional, a exemplo do SAEB, ENEM, ENAD, etc.

Esse é um mundo que consagra uma política pedagógica voltada para ações predeterminadas, tácitas, e para reações cristalizadas ao longo da história, que podem se manter reificadas ou naturalizadas. O que é muito diferente de se considerarem os saberes cotidianos, as ações dentro de uma cena social, em que as condutas podem ser guiadas por uma reflexão orientada e consciente dos seus objetivos políticos, já que “o ator social é um prático de sentido”. Assim, pelo veio interpretacionista, busquei os etnométodos⁶⁸ na busca de compreensão dos sujeitos imersos na situação em cena (MACEDO, 2006, p. 73-78).

⁶⁸ O conceito origina-se da etnometodologia (suas bacias semânticas e pertencimento simbólicos) e refere-se às diversas formas como os atores sociais compreendem, mobilizam e implementam suas ações, interpretando-as e descrevendo-as para todos os fins práticos.

A partir dessas opções prévias, o trabalho de campo consistiu na observação fenomenológica dos jovens em atividades socioculturais – ações consideradas promotoras do protagonismo – propiciadas pelos “atos de currículo”. Além disso, foi realizada a aplicação de questionários a gestores, docentes e discentes, além de pesquisa documental nos etnotextos e registro de relatos de atividades. Em seguida, foram confrontados registros e observações de modo a depreender o desconhecido, o contraditório e até os inesperados “*surtos*”, em níveis de transgressões disciplinares produzidos no cotidiano das práticas formativas o que resultou em constantes retomadas.

5.1 TECENDO REDES NOS FIOS DA ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO

Este estudo foi concretizado pela análise das múltiplas vozes dos sujeitos nas interações sociais com as quais a comunidade, de fato, fala da vida cotidiana, em busca da compreensão das interações como processo de construção social. Ele abraçou ainda a análise crítica das raízes históricas do contexto escolar e os elementos que contribuem para as atividades promotoras do protagonismo juvenil.

A pesquisa abordou percepções e interpretações dos sujeitos na posição de atores e atrizes no cenário de formação, empreendendo um mapeamento contrastante das diversas narrativas e significados que instituíam e organizavam os processos de formação discente através do currículo. Portanto, busquei compreendê-los, tendo como referência os cenários de experiências vividas nos espaços de formação em torno de significados sociais e culturais dos gestores, formadores e formandos em diferentes dimensões hierárquicas e organizacionais.

A partir de então, estudei o significado que a cultura desempenhou na vida dos jovens para compreendê-la no campo antropológico, pensando-a como o modo de vida doutrinal do EB, e, acima de tudo, o seu legado social para os jovens na formação educativa. Tal legado está presente na condução educativa, naquilo que a instituição acredita que deva ser a educação básica, envolvendo também a forma como se trabalha para a convivência social e vida cidadã e as orientações que povoam o cotidiano escolar. Busquei ainda compreender as inquietações e os questionamentos desses jovens no ambiente interno e na convivência com os pares, a interação no contexto escolar, as inquietações e formas de convivência nas atividades socioculturais.

Por meio da compreensão da e na cultura organizacional, não reduzi a interpretação ao que me proponho a dizer sobre os “atos” explícitos ou velados. Tais interpretações foram orientadas pelos indivíduos pesquisados e estão de acordo com os símbolos básicos a partir

dos quais o próprio sistema se organiza. A preocupação foi com o significado, a conjectura, a conclusão exploratória (Geertz, 1989, p.15). A interpretação da pesquisadora voltou-se para o discurso social, o “dito”, os detalhes microscópicos, muitas vezes despercebidos no confronto com outras visões gerais de circunstancialidade do fenômeno observado. Portanto, essa análise cultural serviu para melhor conceituar e mergulhar no contexto escolar.

Essa concepção, cultural do antropólogo Geertz (1989), voltada para o indivíduo na comunidade em que atua, não descarta a possibilidade de se negar o espaço de liberdade de expressão humana, ou assegurar que não existem homens não modificados pelos costumes onde estão inseridos. Ou seja, os homens modificam o contexto e é por ele modificados na pluralidade de essência como expressão humana, nos padrões culturais constitutivos de sua existência, traduzidos em costumes e valores.

A partir dos posicionamentos geertzianos a respeito da interpretação cultural – nesse caso, a interpretação de comportamentos na comunidade escolar – acredito que não seja possível compreender qualquer atividade humana sem a cultura resultante de sua historicidade. Desse modo, contexto, cultura e história são indicadores e pistas para a compreensão social. De um modo geral, a cultura é expressa em símbolos significantes – palavras, gestos, sons musicais – que emergem em atos espontâneos ou não. Contudo, o argumento de Geertz (1989) é o de que tais fontes simbólicas não devem ser dirigidas por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes, – pois o comportamento humano é ingovernável. Essa cultura configurada por padrões, além de ser um adorno existencial da humanidade, é condição para sua especificidade. Esse inacabamento humano, na habilidade para aprender antes de poder atuar, fica submetido aos programas simbolicamente mediados na produção de artefatos culturais como criação humana. Assim, diz Geertz (1989, p. 36): “[...] nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos.” É nesse conjunto simbólico do comportamento juvenil – na relação vincular entre o que eles são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, como seres humanos – que o SCMB acredita e institui como forma e direção inculcadas na vida estudantil. E isso provoca as tensões a que o jovem se submete na cultura escolar.

Nesse contexto, optei por uma abordagem sociocultural, pela possibilidade de poder estudar a ação dos jovens, a partir da forma como as normas e os valores sociais são por eles internalizados no processo dinâmico de socialização das vozes que representam ecos dos sujeitos nas práticas educativas. Portanto, as atividades socioculturais devem transmitir

expressões de atitudes e valores construídos historicamente. Por outro lado, é impossível compreender essa cultura juvenil sem entender o significado que os jovens dão às ações cotidianas da realidade escolar e que revelam a forma como a educação é socialmente construída.

O diálogo com Silva (1999, p. 31) me fez compreender que a escola atua através da PP nas crenças explícitas sobre a desajustabilidade das estruturas sociais existentes. No currículo, aparecem conhecimentos de poder e contrapoder no controle da transmissão, no “enquadramento” ao ritmo, tempo e espaço como produção cultural. O conhecimento que constitui o currículo está condicionado cultural e historicamente. Ele é responsável pelo que nos tornamos na e pela linguagem de forma relacional e intersubjetiva. São identidades constitutivas da subjetividade de produções de significados sociais impostos e não-contestados. Em vista disso, o conhecimento é tratado nos atos sociais específicos, nas relações sociais subjacentes, na medida em que ele é representado sob a forma de práticas discursivas nos quais há significados e sentidos atribuídos às ações formativas.

Considereei como desafios, no decorrer da investigação, o compreender, interpretar e descrever a complexidade do fenômeno educativo, a sua análise à luz do contexto ao qual pertencem os jovens, as experiências vividas da pesquisadora e pesquisados no processo de investigação, a visão de gestores, docentes e discentes, com a intenção de compreender o grau de influência das experiências socioculturais na vida de cada um.

Assim, no desenvolvimento da investigação, foram importantes três etapas: exploração, decisão e descoberta. Ademais, me preocupou traduzir as ideias que orientam as ações da doutrina militar, compreendendo as respostas dos atores que falam das experiências pessoais e saberes provenientes das várias fontes, na arte de viver e conviver com os pares.

Na investigação, estive implicada no universo específico da formação dos jovens. Por princípios éticos e políticos, primeiramente, apresentei documento comprobatório da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como doutoranda matriculada regularmente na disciplina “Pesquisa Orientada”, solicitando ao Diretor de Ensino, Comandante em exercício da EsFCEEx/CMS, a permissão ⁶⁹ para realizar o levantamento de dados no campo empírico. A finalidade era acompanhar a participação dos jovens nas atividades socioculturais do Colégio, o que me possibilitaria selecionar os aspectos significativos de experiências protagônicas.

⁶⁹ ANEXO A

Inicialmente, priorizei a seleção dos possíveis sujeitos convidados para fazer parte do grupo de pesquisa. Procurei elencar os sujeitos interessados em participar do estudo, o que implicou em predefinir alguns aspectos, tais como:

- equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino;
- jovens concursados e amparados ⁷⁰;
- jovens com alto, médio e baixo desempenho escolar nos três anos do ensino médio;
- disponibilidade e desejo em participar da pesquisa;
- ativistas ou não das ações socioculturais.

Após essa etapa, considerei importante a comunicação verbal no auditório, com as turmas de Ensino Médio, sobre o projeto de pesquisa e seus objetivos, tendo a finalidade de sensibilizar os alunos para uma possível parceria como colaboradores. Ficou acordado que a pesquisadora se comunicaria via correio eletrônico (*e-mail*) na impossibilidade do contato face a face. Assim posto, prossegui com o encaminhamento, enviando correspondência individualizada para cada colaborador. Os jovens aceitos para participar da pesquisa foram informados, desde o primeiro momento, da brevidade do tempo de participação e da garantia do compromisso com o anonimato dos respondentes. No entanto, essa técnica de comunicação via WEB, como ferramenta metodológica para aplicação das entrevistas, não foi a única, pela sua evidente limitação no tocante ao contato pessoal, essencial no processo de interação entre pesquisadora e colaboradores.

Nesse sentido, pude também contar com a contribuição dos gestores e professores, utilizando também a coleta virtual de dados da pesquisa. Assim, foram 66 colaboradores como respondentes das entrevistas virtuais: 5 (cinco) gestores, 27 (vinte e sete) professores e 34 (trinta e quatro) alunos.

Quanto aos gestores, professores e alunos colaboradores da pesquisa, surgiu um impasse sobre o qual eu não havia refletido, pois deveria levar em conta que, quando um militar de patente superior fosse entrevistado, como era previsto inicialmente, com a técnica de “Grupo Nominal ou Focal ⁷¹”, os princípios da hierarquia e da disciplina trariam um viés aos diálogos empreendidos. O respeito às patentes hierárquicas dos dirigentes e formadores militares, com certeza, traria dificuldades no acolhimento das proposições atinentes ao CMS. Por questões éticas, políticas e hierárquicas, essa entrevista mais intimista foi inviabilizada, pois

⁷⁰ O termo amparado é utilizado para designar alunos filhos de militares, não-concursados que obtiveram acesso ao Colégio por meio de legislação específica.

⁷¹ Uma estratégia para se obter informações qualitativas, que possibilita a aplicação dos etnométodos via narrativas dialogicizadas.

comprometeria a autoria e a veracidade das informações declaradas. Em síntese, para esse empreendimento, considere também outro motivo de dificuldades – a indisponibilidade de tempo dos participantes.

Diante desse impasse, para evitar constrangimentos entre os sujeitos e possível viés, remeti a entrevista a cada participante, via endereço eletrônico (*e-mail*). Assim, certamente, eles se sentiriam mais seguros em discorrer sobre as atividades que desenvolviam e, portanto, responderiam com autonomia e liberdade, tendo em vista que os colegas de trabalho poderiam intimidá-los quanto às concepções que acreditavam serem valiosas a respeito das questões formuladas. Assim decidido, foi enviado um questionário aberto⁷², com questões relacionadas ao objeto de estudo e questões problematizadoras, com prazo definido de tempo para o envio das respostas.

Ademais, outros jovens participaram de uma entrevista coletiva⁷³, em sala de aula determinada, com hora marcada para responderem questões formuladas na lousa branca. Assim, pude garimpar informações, a partir de uma escrita discursiva sobre o objeto de estudo e as questões problematizadoras. Os grupos (1º e 2º anos) foram preparados para um limite de trinta minutos para esse encontro. Nas entrevistas, os jovens puderam revelar suas experiências, sentimentos, valores, percepções e dificuldades sobre as atividades socioculturais. Eles também foram submetidos a várias entrevistas individuais para maior aprofundamento das questões formuladas. O objetivo foi obter informações, significados, ambiguidades, contradições, sentimento de rejeição, conflitos e afinidades.

Concomitantemente ao recebimento e início das análises dos respondentes e em confronto com o referencial teórico em pauta e os objetivos do estudo, segui com a observação participante, com registros contínuos nos diários de campo. Após essas etapas e as sessões narrativas (ou momentos das entrevistas tópicas presenciais), foram feitas novas tentativas de confronto com as questões nucleares da pesquisa, em que, naturalmente, ficaram evidenciadas as noções de protagonismo, formação, “atos de currículo” e cultura.

As questões problematizadoras sinalizaram e orientaram o processo de coleta de informações e permitiram a formulação de uma série de questionamentos que foram surgindo à medida que novos dados foram sendo coletados. O levantamento das características socioculturais e a identificação das atividades que pareceram de relevância para os jovens transformaram-se em elementos descortinadores que ajudaram na compreensão do lugar da juventude no interior da PP – Curricular.

⁷² Nos Apêndices: B, C, D - constam os instrumentos utilizados para a coleta de dados virtuais.

⁷³ No Apêndice: E - instrumento utilizado para a coleta de dados presenciais.

Na coleta de dados, destaco a observação direta participante como recurso metodológico para compreender e interpretar os atores em situações diversas do cotidiano escolar, produzindo os sentidos daquilo que é vivenciado na descrição de detalhes. Também os estudos de dossiês administrativos, dos comentários realizados no decorrer das atividades solenes e técnico-pedagógicas e das fotografias que permitiram captar as relações imediatas sobre a realidade do que foi apreendido. A natureza do objeto de pesquisa fundamentou a decisão quanto à dimensão do período de observação e o grau de envolvimento necessário. Ao

longo de seis meses, de fevereiro a agosto de 2010, período escolar em que se concentrou a maioria das atividades socioculturais, observei as circunstâncias experienciais dos sujeitos, suas reações e estratégias construídas ao longo desse período.

Na observação, enveredei por três perspectivas:

- a apresentação operacional do processo e como foi experienciado sob o ponto de vista da pesquisadora;
- a descrição das partes componentes do processo em termos das transações no observado;
- a avaliação dos sujeitos e as consequências de sua utilização na coleta de dados.

(HAGUETTE apud SCHWARTZ; SCHWARTZ, 2007, p. 71).

No que concerne à coleta de dados com os cinco gestores responsáveis pelos atos de formação dos estudantes, o questionário virtual objetivou: compreender a concepção que tinham a respeito da formação dos jovens; verificar se a PP – Curricular contemplava projetos inovadores de práticas socioculturais voltadas para a sua participação; identificar a ideologia dos conteúdos veiculados nas diversas áreas do conhecimento; verificar se o PGE contemplava valores como espontaneidade e criatividade, elementos básicos para o protagonismo juvenil; identificar o incentivo que o Colégio dava às produções artísticas e culturais; e verificar se as atividades socioculturais e recreativas das quais os jovens participavam eram propiciadores da autoria individual ou coletiva.

Entre os colaboradores docentes nas diversas áreas, contamos com o universo de 27 (vinte e sete) formadores, cuja titulação na área de formação incluía 14 (quatorze) profissionais militares (de carreira; oficiais temporários e militares de reserva) e treze civis concursados. Eles deram contribuições pertinentes ao estudo empreendido.

A entrevista virtual com os jovens contemplou 34 (trinta e quatro) colaboradores (dezoito do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino). Ademais, as perguntas que os jovens deveriam responder eram pertinentes à representação que podiam fazer a respeito da finalidade da educação com as seguintes temáticas: experiências mais significativas e

contribuição para a formação cidadã do jovem; estímulos que o Colégio oferece aos projetos desenvolvidos; o reconhecimento do jovem em poder ser ator ou autor das ações e eventos socioculturais; a avaliação sobre os valores oferecidos aos alunos; a liberdade de criação e produção nas atividades socioculturais; as normas que inviabilizam a condição de ser jovem no contexto escolar. No entanto, ainda me passavam algumas dúvidas, como o risco de falsearem as respostas virtuais, ou, pelo menos, de se arriscarem a falseá-las. Existia também a possibilidade de a família auxiliar o respondente com relação às respostas oferecidas pelos alunos. Por outro lado, considerei também a hipótese de o jovem ser natural e espontâneo nas respostas formuladas nas entrevistas. Essa entrevista priorizou as atividades interativas que caracterizavam o cotidiano dos jovens em situações socioculturais que foram trabalhadas com o apoio das chefias e da coordenação das Seções de Ensino.

Tendo em vista essas tensões, garimpei as respostas de acordo com as noções subsunçoras. Os dados levantados nas entrevistas aplicadas aos colaboradores ajudaram a pesquisadora a compreender como esses sujeitos produzem saberes para a ordem social, já que o mundo é uma “edificação social” imersa na cultura, herança de um processo de construção produzida na temporalidade, em acontecimentos, rituais e costumes.

Ao final da etapa de entrevistas virtuais, cada sujeito participante recebeu um agradecimento formal da pesquisadora pela sua colaboração e pelo tempo disponibilizado. Admito que os colaboradores tenham contribuído, inclusive para que a pesquisadora pudesse compreender o motivo alegado por outros que porventura se recusaram a participar, ou mesmo por aqueles que não responderam ao convite formulado. Acredito em várias hipóteses, sendo uma das principais, a questão política de não se comprometerem com a avaliação das questões formuladas, com o receio de expressar juízos de valor.

Tais dados foram, em geral, complementados com as informações das entrevistas presenciais que tiveram a finalidade de compreender e interpretar as opiniões dos participantes sobre a existência ou não do protagonismo juvenil dos alunos. É interessante considerar a seriedade e o comprometimento dos jovens.

Essas entrevistas obedeceram aos seguintes critérios: eram semi-estruturadas, com roteiro flexível e aberto, para alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Foram selecionados 39 jovens que participavam, ativamente, do contexto escolar e que poderiam expressar pontos de vista diferenciados. As questões aplicadas nas entrevistas presenciais destinaram-se a confirmar ou questionar informações e suposições levantadas no estágio inicial da investigação. Essas entrevistas presenciais tinham como objetivo aprofundar questões que ainda me pareciam nebulosas sobre a educação oferecida no Colégio.

A entrevista presencial foi realizada em sala de aula, em três momentos pré-agendados. No primeiro, com alunos de cinco turmas, quinze (15) do 1º ano (sete do sexo masculino e oito do sexo feminino); no segundo momento, o 2º ano foi representado por quatro turmas, vinte (20) jovens (quatro do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino); por último, quatro jovens do 3º ano. Era necessário que a pesquisadora compreendesse como esses jovens se sentiam como participantes ou não das atividades socioculturais, que poderiam ser consideradas favoráveis ou não ao protagonismo juvenil no CMS (Feira cultural, Gincana, Olimpíadas, Grêmio Literário, Dança - teatro, Banda de música, Trabalho interdisciplinar, Artes plásticas, Educação física, Legião de Honra, Chefe e Subchefe de turma).

Na coordenação do grupo de jovens, constatei que emergiram problemas da vida cotidiana do CMS. Por isso, eles puderam revelar suas experiências, sentimentos, valores, percepções e dificuldades na compreensão sobre as atividades socioculturais. Portanto, o diálogo, no contexto de grupo, foi para perceber contradições, impaciências, compulsões e rejeições ao tema tratado ou à metodologia, o que seria complementado com os dados coletados através de observações *in loco*. Assim, a construção do roteiro de perguntas auxiliou na promoção da liberdade de expressão do jovem em registrar dados e impressões valiosos para o presente estudo.

O diário de campo teve por objetivo apreender o contexto do trabalho de investigação no cotidiano das itinerâncias das ações historicizadas, contextualizadas e empreendidas. Por ser um instrumento de registro, possibilitou compreender o cotidiano, utilizando o pensamento, a contemplação e a teoria. Ele foi redigido durante as seções de trabalho e balizado pelo percurso dos sujeitos – pesquisadora, pesquisados – no contexto escolar, de modo a refletir um determinado espaço, num tempo específico. Sua utilização pautou-se por princípios éticos e estéticos, e pela política de ação na dinâmica singular dos acontecimentos, marcantes, criativos, afetivos e reações imprevistas (LOURAU, 1994).

A descrição foi a tarefa essencial desse diário, no registro das informações, em direção à realização dos objetivos da presente pesquisa. A técnica da sutileza foi uma estratégia para seguir a pista de participante, caminhar seguindo os vestígios e poder compartilhar a linguagem, para evitar erros de interpretação. Assim, foi possível descrever, circunstancialmente, o acontecimento rotineiro, padronizado, trans-situacional, a atividade social do ponto de vista da comunidade escolar, um esforço contínuo para tentar ver o que o outro sujeito vê, considerando as contradições, paradoxos e ambivalências.

Assim posto, a coleta de dados implicou compreender a vida dos sujeitos como relações complexas de subjetividades, na criação histórica, singular e universal. Tratava-se de

apreender uma rede de vínculos e emaranhados de referências múltiplas e complexas, com aberturas para comentários críticos, devaneios e sonhos. E ainda compreender o percurso da pesquisa em direção à problemática central, captando ressonâncias criadoras e analógicas e traduzindo-as sob a forma de um texto revelador de evidências da cultura, referências, tradições, silêncios e comentários dos sujeitos, as quais expressam a própria condição humana, com aberturas, brechas e inacabamento.

Mais que um método – por não haver um que possa ser melhor ou mais efetivo – foram caminhos que puderam contribuir para a autoformação da pesquisadora através de uma constante reflexão sobre si mesma e sobre o fenômeno pesquisado. Portanto, foram caminhos teóricos traduzidos em “atos”, segundo a natureza do problema e o sentido que os formandos e formadores atribuíam às atividades socioculturais do interesse juvenil. Essa reflexão gerou “caminhos” para a classificação e formulação dos saberes metodológicos, suas semelhanças e diferenças para guiar a ação.

Um momento singular da pesquisa consistiu na decisão pela busca mais sistemática dos dados selecionados mais importantes para a compreensão e a interpretação do fenômeno em estudo. As estruturas de significados dos participantes, nas diversas formas como se expressaram, foram importantes para esta pesquisa. O propósito central foi o de compreender as unidades descritivas a partir de recursos metodológicos de interpretação, a saber: conceituação, codificação e seleção de inspiração teórica com vistas a captar a significação real do material analisado.

A pesquisadora, inspirada em Macedo (2000, p. 210), que por sua vez se baseou em Bardin (1997, p. 52), apresenta três etapas constitutivas da análise dos dados:

- pré-análise: leituras preliminares, estabelecimento de um rol de enunciados declarados e expressos (um espaço de elaboração de sentidos);
- descrição: definição e critérios de escolha das unidades analíticas, perspectivas das unidades de contexto ou de significação, definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas;
- interpretação inferencial dos conteúdos significativos e permanentes.

Para definir a relevância, considere: forma e conteúdo da interação verbal entre os participantes; forma e conteúdo da interação verbal com a pesquisadora; comportamento não-verbal; e padrões de ação e não-ação. Tratava-se de encontrar traços marcantes do homem singular, em sua existência concreta, ocupando o centro, na perspectiva de construção da realidade, sendo detentor de condutas de diversa natureza. Assim, quanto à delimitação do

foco do estudo, no corte temático, tentei compreender a relevância da questão trabalhada, sua abrangência e seus limites.

Para maior aproximação com o campo pedagógico, realço o valor dos etnotextos, registros de arquivos e documentos escolares, estudos de dossiês administrativos e técnico-pedagógicos. Essas fontes documentais, no caso desta pesquisa, compreenderam: projetos, planos de ensino, planos de ação de trabalho; atas de reuniões, livros de ocorrências, registros de encontros acadêmicos, alusões às cerimônias militares no decorrer das atividades solenes, avisos utilizados para o fazer pedagógico e vídeos. As imagens construídas a partir de fotografias permitiram o processo de interpretação e significação da representação do CMS em diversos ângulos relacionados ao cotidiano, estimulando a pesquisadora para o significado das características físico-contextuais, o estágio atual, a memória, a história do espaço público e o ambiente sociocultural na linguagem dos corpos em interação nas atividades. Assim é que, ousadamente, as fotografias permitiram captar as relações imediatas sobre a realidade do que foi apreendido.

A etnoimagem foi construída e orientada pelos membros da comunidade escolar. São dados para a compreensão da cultura imagética de rituais da prática pedagógica que legitimam e instituem uma estrutura sociocultural. Juntamente com os resultados provenientes de observações e entrevistas, serviram para iluminar as peculiaridades, as vantagens e desvantagens, os variados pontos de vista dos indivíduos sobre os aspectos favoráveis e as dificuldades do Colégio na perspectiva promotora do protagonismo juvenil. Elas abrigaram, analiticamente, os subconjuntos das informações e facilitaram a distribuição do fenômeno em elementos significativos, além da realização de um exame e de sua codificação.

Em seguida, houve a sistematização textual do conjunto e outra interpretação do fenômeno estudado, estabelecendo-se conexões entre seus elementos. Tratou-se de um esforço de organização, síntese e totalizações, com o objetivo de construir, tematizando as respostas às questões formuladas, articulando saberes, críticas sobre o fenômeno em questão. Como todos os textos, esses contêm os elementos que trazem a marca da ocasião historicamente construída.

Ademais, os etnotextos foram indispensáveis, por serem fontes estáveis de significados da cultura da vida escolar e reveladores de novos aspectos e concepções de mundo, indivíduo e sociedade, a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores, acrescidas do momento histórico e social da sua produção. Ao que parece, foram muito importantes para o aprofundamento da pesquisa. No dizer de Macedo (2006, p. 108-111), eles são “corpos dos textos oficiais” de uma cultura gráfica transformados em linguagem na representação cultural.

Portanto, constituem fontes de informação valiosa, uma memória constitutiva de múltiplas linguagens, relativamente estáveis, das normas que permeiam a atividade escolar e as experiências da “arte de educar” que trazem significados à cultura escolar.

A priori, considero que as informações colhidas e as teorias emergentes direcionaram a coleta subsequente de dados. As técnicas “dialogais” e, portanto, ativas, foram aplicadas em situações as mais variadas, destacando-se as entrevistas individuais e as coletivas com os jovens em situações sistemáticas de trabalho ou as reuniões com os interessados, todas elas representando uma “escuta sensível”, no dizer de Barbier, (2007) dos sujeitos. (MACEDO, 2000, p. 198-200).

O foco da pesquisa possibilitou as análises dos etnométodos, isto é, dos métodos práticos de raciocínio dos sujeitos da comunidade onde os fatos foram produzidos em suas condições concretas, no processo educativo. A competência interacional apontou o que propõe o SCMB e o que a comunidade escolar concretiza.

A análise dos dados envolveu selecionar as estruturas de significação, no sentido de construir uma leitura sobre o comportamento dos jovens, porque uma formação educativa, de doutrina militar, implica relações interculturais complexas e tensas no trabalho educativo. Também foram observadas as palavras utilizadas repetidamente nas respostas aos questionários virtuais e nas entrevistas presenciais. Portanto, considerei o contexto no qual a informação foi obtida, as concordâncias entre as opiniões dos participantes e suas alterações, as respostas oferecidas em função de experiências pessoais relevantes, as contradições ou transgressões, os comportamentos, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, dificuldades de compreensão das perguntas elaboradas pela pesquisadora, entusiasmos e o registro de enfrentamentos de desafios nas atividades socioculturais. Ademais, elaborei um quadro geral das ideias preponderantes que foram alocadas em cada noção subsunçora. Em seguida, essas noções foram reduzidas a asserções, para se constituírem em unidades de significação. O recurso analítico da triangulação dos dados⁷⁴ por meio da multirreferencialidade (Ardoino, 1992; Barbosa, 1998; Macedo, 1998) me permitiu buscar diferentes fontes e abordagens.

Alguns desafios foram vencidos: autodisciplina, sigilo das informações confidenciais, distanciamento necessário à observação dos fatos no campo empírico, decisões sobre a implicação nas atividades socioculturais. Ademais, os cuidados tomados ficaram por conta da

⁷⁴ Macedo (2009, p 101) robustece a pesquisa no esquema de múltiplas vozes. Um leque de interpretações ou perspectivas para conquistar a validade em contexto específico. Permite a generalização analítica, a abertura para interpretações das experiências que se identificam e expressam a problemática da pesquisa.

seleção e da contextualização da realidade, do arcabouço teórico para o fenômeno em seus aspectos mais relevantes para os resultados, e das reuniões informais de *feedback* com sujeitos da comunidade escolar para validação dos dados.

De todo modo, busquei a compreensão, a conceituação e a teorização crítica após a leitura interpretativa dos dados (significados, acontecimentos, recorrências, fatos observados, contradições e relações), e a teoria perpassou o cenário das análises como inspiração.

A seguir, veio a descoberta da realidade, após a codificação do que interessava ou se relacionava com as questões da pesquisa, considerando-se as noções subsunçoras: protagonismo, formação, “atos de currículo” (atividades socioculturais) e cultura. Nessa fase, encontrei os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e me situei no contexto mais amplo.

O desenvolvimento da teoria foi um processo que ia acontecendo durante todo o desenrolar do estudo de bases epistemológica e filosófica (ética, política e estética), a partir de um esquema geral de conceitos desenvolvidos na realidade observada. Houve uma interação contínua entre os dados reais e as possíveis interpretações que permitiram compreender e interpretar o fenômeno. Por outro lado, na imersão da realidade a pesquisadora detectou situações que forneceram dados discordantes ou resistentes e outras que corroboraram suas conjecturas: uma dialética que não estava pronta ou visível, uma vez que perpassei por situações que exigiram confrontar as evidências favoráveis ou não às teorias existentes.

No entanto, algumas táticas e cuidados, nas diferentes técnicas, tiveram por finalidade cruzar e ratificar as descobertas mais importantes. Por exemplo, se um aspecto importante fosse detectado através da observação ou mesmo da entrevista, verificava os pontos de vista de outros sujeitos do Colégio sobre esse mesmo aspecto. Discutia com colegas as interpretações e as probabilidades levantadas durante o estudo.

O que prevaleceu foram às relações interpessoais entre equipes gestora, docente, discente e a pesquisadora. Todas elas aconteceram no contexto da instituição militar de ensino, onde a hierarquia dava o tom da convivência. Viver nesse contexto me possibilitou uma diversificação na coleta de dados, pois, após a sistematização e organização das respostas dos questionários que interessaram à pesquisa, seguiu-se a compreensão e a redução em asserções e unidades do estudo.

Da exploração vieram às noções subsunçoras de compreensão; da decisão, a metodologia, os recortes, a certeza da intencionalidade responsável; e na descoberta, o desvelar da pesquisa na voz dos colaboradores.

Considero-me desafiada em poder contribuir para a reflexão da formação do jovem no Colégio, a partir da compreensão e interpretação do sentido das atividades práticas de âmbito sociocultural como ações formativas dos jovens em processo de escolarização.

6 AS (RE)AÇÕES (IN)VISÍVEIS NO CENÁRIO DO CMS: OS LUGARES DE PRODUÇÃO DE ATORES E ATRIZES

As duas dimensões apresentadas nos pressupostos teórico-metodológicos são: cultura institucional e práxis de formação por meio das atividades socioculturais, previstas nos “atos de currículo” dirigidos aos jovens na produção de identidades no cotidiano escolar. Essas dimensões inter cruzam-se nas vozes dos atores e atrizes em movimento, produtores de significados e sentidos nas tensões instituído/instituente. Os diálogos apresentados potencializam as singularidades dos gestores, professores e alunos, provocando reflexões nesses diferentes grupos sociais, envolvidos na imbricada trama pedagógica.

No discurso dos atores e atrizes da comunidade escolar foram resgatados três eixos previstos como estruturantes e inter-relacionados: o observado no campo empírico, produzido por meio do diário de campo; o vivido na práxis pedagógica como ação, interação e participação das atividades socioculturais e o pensado no diálogo interpretativo da PP, como princípio fundante da gestão de seus praticantes. Ademais, experiência vivida, trazendo os “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação dos jovens. É então, que o currículo escolar com intenção social de hegemonia e poder, produziu identidades culturais e sociais influenciando e modificando os sujeitos, por meio da intersubjetividade na cultura dominante de crenças aprendidas e ações sociais compartilhadas.

As três etapas constitutivas da análise dos dados foram: pré-análise; descrição e interpretação inferencial dos conteúdos significativos e permanentes. Elas não foram fixadas de antemão, e delas recortei e analisei diferentes ações do cotidiano escolar. Não as considerei entidades categoricamente firmadas e fixadas, mas resultantes do movimento do discurso em meio às disputas de poder. A interrogação sobre o movimento interno do discurso permitiu descrever, agrupando-as em:

- protagonismo juvenil, cujos indicadores (participação ativa, ator (atriz), autor (a), liberdade e criação);
- experiências de formação (cidadania, sujeito e estudante aluno (a));
- “atos de currículo” (atividades denominadas por mim de práticas socioculturais);
- cultura (normas cumpridas, normas transgredidas, rituais, valores e crenças).

A maneira de ser, pensar e agir fundamentam subjetividades e relações sociais, analisadas à medida que puderam ser detectadas no interior do discurso. Logo, este trabalho propõe-se a compreender o protagonismo juvenil, não em profundidade, na busca de essências ocultas, não-ditos que deveriam enfim ser ditos, mas interpretando sobre seu movimento de

articulação. Não se propôs esclarecer ou repetir algo já dito pelo discurso, mas ao mesmo tempo mantido apenas implícito. A descrição do discurso não supõe uma intenção secreta ou algo não dito que careça de explicação ou comentário. (FOUCAULT, 2001, p. 21-26). Para citar, por exemplo, contrapontos evidenciados no discurso entre diferentes atores sociais, produzidos no modo de quem sabe desocultar sua determinação de discurso de poder.

Por outro lado, a dinâmica da prática pedagógica realiza-se por meio da atuação dos sujeitos partícipes da comunidade escolar em experiências, interesses e funções na instituição. Um cenário educativo peculiar. A narração inspiradora é baseada em Geertz (1989) e adaptada ao presente estudo. Uma sistematização da interpretação do que os atores e atrizes pretenderam me dizer.

Assim, a exposição desse capítulo, por questões didáticas, para melhor apresentação e apreensão de seu conteúdo, seguirá uma construção nas quais as noções subsumidas de análise: protagonismo juvenil, experiências de formação, “atos de currículo” e cultura serão desvelados nas vozes dos gestores, em seguida nas de seus professores e, por último, nas falas dos alunos implicados diretos no objeto de estudo.

Nesse momento, não somente a identidade, como também a voz dos colaboradores será respeitada. Mantereí com os interlocutores uma linha dialógica norteada pelo objeto de estudo e pelos princípios da etnopesquisa-formação adotada neste trabalho de interpretação, com os quais pretendo caminhar até o término desse estudo.

6.1 PROTAGONISMO JUVENIL

Essa é uma expressão que desde o momento que me deparei na prática pedagógica com as DCNEM e PCNs, senti que iria compor a trama de significados e sentidos para os jovens educandos, fazendo emergir as possibilidades de ocuparem o centro do processo das atividades socioculturais na conexão entre educação e cultura. Defino protagonismo como atuação ou performance centrada no jovem, da qual o mesmo participa, ativamente, como autor(a) ou ator (atriz) principal, cujos resultados possam contribuir para a reflexão da sua formação e resolução dos problemas pessoais e coletivos.

Os gestores selecionados para a pesquisa foram o diretor e subdiretor de ensino, ambos responsáveis pela influência intencional e sistemática dos saberes e fazeres da prática pedagógica na liderança da comunidade escolar; o supervisor que orienta os educadores ou formadores na revisão de seu desempenho à luz dos objetivos e valores educacionais; o psicopedagogo e o psicólogo, que respondem pelo acompanhamento das dificuldades de

desempenho escolar nos níveis cognitivo e afetivo dos jovens estudantes, orientando-os para que possam se autorrealizar e exercer a cidadania.

Quando o CMS elabora o PGE (2011, p. 3) e implementa sua PP, estão incluídas as atividades nas quais os alunos são colocados como “a medida e o fim de todo o processo educativo”. Portanto são ações centradas no aluno, para desenvolver oportunidades e fortalecer o processo de desenvolvimento integral do jovem. Essa preocupação está presente na declaração do GESTOR 04 ⁷⁵, profundo conhecedor das normas desse segmento de ensino, quando afirma:

O Colégio prevê anualmente no seu Plano Geral de Ensino, oportunidades específicas para que os alunos se tornem sujeitos da aprendizagem, nas atividades de conselho de classe, com participação ativa dos alunos representantes de turmas; na elaboração dos trabalhos a serem apresentados na feira cultural, no trabalho interdisciplinar e na gincana. (GESTOR 04, 2010).

O GESTOR 02 explica como os PLAEST e PLADIS acontecem no PGE:

Os Planos de Áreas de Estudo e Planos de Disciplinas indicam os procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que levem o aluno a ocupar, efetivamente, o centro do processo, por meio de situações-problema que o conduzam a pesquisar, refletir, criar e construir o próprio conhecimento. A supressão de assuntos pouco significativos e a inclusão de outros essenciais à educação do jovem, assim como a necessária redistribuição de carga horária, permitirão delimitar o núcleo central de conhecimentos – core – tão almejado pelo educador do século XXI. A qualidade de conteúdos deverá prevalecer sobre a quantidade das informações, isto não se dá de forma engessada, [...], há uma grande participação de forma espontânea e criativa por parte dos alunos. (GESTOR 02, 2010).

Vejo, ainda, que existe no discurso do GESTOR 02 um lapso sobre o controle do PGE em todas as atividades a serem realizadas para o ano seguinte. Nesse sentido, ademais, os professores ao planejarem suas atividades são resistentes às mudanças significativas. Assim, saber ouvir e acatar, democraticamente, as sugestões deveria ser um ato solene. Dessa forma, o próprio PGE, às vezes, torna-se um trabalho solitário, como uma poesia que somente o autor sabe as razões pela qual foi criada. Todavia, como afirma Costa:

[...] a adoção da perspectiva ético-política e da metodologia do protagonismo juvenil traz como exigência a necessidade de mudança na cultura das pessoas, das organizações (com ênfase na escola) e no contexto sócio-comunitário em que a ação se desenvolve. (COSTA, 2006, p 23).

⁷⁵ Para salvaguardar a identidade dos colaboradores da pesquisa, utilizei a palavra que indica o segmento ao qual pertencem com a numeração identificadora, que corresponde, em meus documentos, ao nome original dos colaborados. Ex: GESTOR 01, GESTOR 02, etc.

Nesse caso, ao observar o contexto, palco das ações protagônicas, deve estar mais aberto às mudanças de desordenamento mundial que afeta o comportamento e a subjetividade humana e menos aos aspectos burocráticos da instituição.

A fala do GESTOR 03 registra uma observação problematizadora, que não chega a discordar por completo dos seus pares, mas deixa uma lacuna para se pensar como, na prática, essas oportunidades centradas no sujeito acontecem, quando faz o seguinte questionamento: “Os jovens são autores, agentes, das atividades sociais, culturais e recreativas das quais participam?” Ele mesmo responde, construindo o discurso: “Eu diria que é um misto, prevalecendo o coletivo, pois os jovens são autores e agentes dessas atividades, devidamente orientados pelos professores”. É fundante, para ele pensar sobre o protagonismo e a conquista de espaço para que práticas democráticas estejam a serviço dos jovens.

Tal pensamento é compatível com o do GESTOR 01, que acrescenta: “vejo que uma forma primordial de colocar o aluno como protagonista é valorizar os trabalhos em grupo”. Valorizar trabalhos de grupo é um ledor engano de que se faz um trabalho protagônico. Há trabalhos de grupos totalmente direcionados pelos professores ou gestores.

No entanto, essa vinculação do jovem com a estratégia metodológica gera uma tensão para alguns jovens que buscam o sucesso por meio do Alamar. Nesse caso, temos uma evolução da expressão “sujeito da aprendizagem” para “protagonista”, aquele “devidamente orientado pelo professor e este tendo um espaço valorizado onde pode atuar”.

O GESTOR 01 chama a atenção para a participação dos educadores no processo de ser, de pensar e agir, como mediadores na construção do conhecimento: “É importante que os educadores oportunizem o protagonismo juvenil com ações comparativas e ao longo do tempo. Eu diria que já avançamos muito em relação ao que era uma década atrás no CMS e em todo o SCMB”. Isso porque, segundo ele, o conflito é omitido pelo consenso: “[...] uma parcela dos professores acha que alguns alunos são imaturos para serem protagonistas. Há que se ter paciência, cada dia que passa, o aluno do CMS vai ganhando protagonismo, mas isso vai se dar de maneira lenta e gradual”.

“Se vai dar”, eu não sei. Talvez, esse gestor não tenha certeza de que o CMS poderá ser uma instituição que possa valorizar, totalmente, o protagonismo. Para que se possa considerar o CMS como um Colégio que ganhou espaço para o aluno aparecer como centro do processo, algumas ações são permitidas e, falsamente, podem ser consideradas protagônicas. Outras, talvez possam nem mesmo ser consideradas, mas surgem como tal. Temos, por exemplo, os trabalhos de criação musical na banda e na dança. Mas, não podemos achar que a gincana possa ser um trabalho oriundo do colégio militar. É uma ocasião em que trazem os ex-alunos

para criar uma integração com os jovens estudantes, mesmo porque, no momento atual há um interesse em assegurar o compartilhamento com eles. Constatado que existe um espaço na EsFCEEx reservado como sede para acolhê-los.

Levando em conta minha convivência com gestores, bem como, os registros impressionistas do meu diário de campo durante a pesquisa, afirmo o receio que possam ter de uma abertura democrática e participativa em todas as instâncias frente ao controle do processo de formação do jovem por meio do SCMB.

O GESTOR 01 também reconhece algumas limitações do Colégio em executar ações que oportunizem o protagonismo juvenil, quando declara as contradições com possíveis pistas das condições de emergência e de produção do conhecimento:

Mas o SCMB não evoluiu como se desejava, por vários motivos: a infraestrutura escolar é um grande obstáculo, as salas de aula dos nossos colégios foram construídas para a aula tradicional (palestra), não favorece o trabalho em pequenos grupos de discussão, bem como a carga horária a cumprir é extensa, não permitindo que seja dado tempo livre para o aluno pesquisar ou discutir no seu grupo de trabalho. Os professores também precisam ser conscientizados e preparados para empregar cada vez mais os trabalhos em grupo e deixar o aluno produzir o conhecimento, mas é lógico que o professor tem que passar para os alunos os conhecimentos básicos para que ele possa buscar outros conhecimentos complementares. (GESTOR 01, 2010).

O depoimento do referido gestor é importante, porque o CMS é, exatamente, um dos colégios que não pode assegurar o padrão dos demais. Há colégios que foram criados após o CMS, outros bem antes, mas o que se sabe é que todos estão voltados para um único estabelecimento escolar. O que não ocorre no CMS. Seu espaço é dividido por três escolas: de saúde, a EsFCEEx e o próprio colégio que não recebeu uma estrutura adequada para que pudesse ter o corpo docente como atuante.

O GESTOR 05 não hesita em afirmar que as atividades que promovem o protagonismo existem na prática. Elas são “atividades culturais unilaterais e coletivas, nas quais os alunos, normalmente, são autores e protagonistas.” E ainda acrescenta com veemência crítica, mas de complexa questão. Entretanto, sua condição de gestor o impulsiona para a busca da responsabilidade do Colégio:

As atividades sociais, culturais e recreativas das quais os jovens participam são de autoria coletiva. Os jovens são autores, agentes dessas atividades, até porque entendemos que atividades de cunho social só podem ser construídas em coletividade. A participação é sempre proativa dos alunos e, mesmo quando não o são, muitas delas são por eles conduzidas a partir da orientação inicial do colégio. Portanto, a autonomia para se expressar é fundamental nesse processo; espontaneidade e criatividade são temas que podemos considerar transversais e são

desenvolvidos em diversos momentos, não sendo possível especificá-los em momentos, pois estão presentes em quase todo PGE. (GESTOR 05, 2010).

As atividades tomadas como espaços de autonomia dos alunos são aquelas em que os alunos movem ações que possam gerar fundos para suas formaturas. Existem espaços para essas coletas e as companhias de alunos estão sempre por trás dessas ações.

O incentivo à participação protagonista, segundo o GESTOR 01, deve ser estimulada em todos os momentos. Essa participação deve ser uma constante, segundo a sua ótica:

Devemos incentivar, cada vez mais, a participação dos alunos nos diversos eventos do Colégio, sendo protagonistas, como: formaturas, comandando os desfiles escolares dentro do Batalhão Escolar, realizando apresentações de trabalhos em grupo, trabalho interdisciplinar, apresentações musicais nos intervalos de aulas. Nas reuniões de pais, responsáveis e mestres, temos que criar atrativos para trazer os alunos juntos com seus pais, este seria um fórum interessante para se discutir às melhorias dos processos existentes. (GESTOR 01, 2010).

Segundo Costa (2006), o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa do jovem. Desse modo, esse gestor corrobora com Costa, considerando a criatividade como:

[...] a capacidade de produzir novos dados, ideias, realizar combinações originais, na busca de uma solução eficiente, ao lado da espontaneidade que leva o aluno a agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de orientação ou ordem e estes realmente são os atributos que põem o aluno como protagonista. Esses atributos devem ser trabalhados em todas as oportunidades e em todos os lugares. (GESTOR 01, 2010)

Mas são ações que não ocorrem no cotidiano do colégio. A capacidade para produzir novos dados vai depender da forma como as disciplinas são planejadas e executadas. A maioria delas tem um vínculo com as provas. É como uma preparação para os rituais que são esses sim, uma constante.

Esse gestor apresenta uma provocação para o professor e os trabalhos interdisciplinares como recursos que exploram a capacidade criativa do jovem quando confirma, em sua fala: “[...] a criatividade e a espontaneidade do aluno têm que ser provocadas pelo professor. Outra forma de explorar esses aspectos são os trabalhos interdisciplinares realizados no âmbito dos anos, onde disputam as diversas soluções originais e criativas”.

Embora os trabalhos interdisciplinares possam ser considerados inovadores, foram planejados pelos professores. Os temas sequer são aventados pelos alunos que os realizam como um trabalho emitido durante o ano letivo.

Então, de acordo com os gestores, o protagonismo juvenil é incentivado e oportunizado por meio das atividades socioculturais, enfatizando os trabalhos interdisciplinares que o Colégio oferece, cabendo ao professor abrir espaço para o jovem participar e se expressar de forma criativa nas oportunidades que lhe são oferecidas para interagir com o alunado e seus pares, praticando a teorização de sua prática.

Os professores também trouxeram as contribuições para esse diálogo sobre o protagonismo juvenil. Esses profissionais são representantes de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio. Estão incluídos ainda os técnicos pedagógicos (orientador educacional), monitor de alunos, o maestro da Banda de Música e os educadores ou formadores responsáveis por acompanhar o desenvolvimento dos jovens estudantes. Alguns professores são coordenadores de anos ⁷⁶, civis, militares de carreira da AMAN e da antiga EsAEx que trouxeram nos etnométodos, densidade, criticidade, multirreferências para trabalhar com o protagonismo, bem como na relação com os alunos.

Ressalto, inicialmente, uma provocação do PROF 01 ⁷⁷, como condição imprescindível para que o protagonismo aconteça. Ele também considera o aluno como sujeito da aprendizagem nas práticas pedagógicas, mas o coloca como responsável pela sua formação:

Na medida do possível, as práticas pedagógicas têm colaborado para que os jovens superem os desafios cotidianos, tornando-os autônomos e sujeitos da aprendizagem quando os alunos correspondem e aceitam a aprendizagem. Aí sim existe a possibilidade de uma relação construtiva e participativa, visando à autonomia do conhecimento, o que futuramente poderão perceber a sua validade. (PROF 01, 2010).

A partir dessa consideração sobre o jovem como sujeito da aprendizagem, o PROF 01 traz o protagonismo juvenil no contexto das atividades socioculturais como resultado da promoção dessas atividades. Ainda oferece uma sugestão para que o protagonismo ocorra. Consideradas nessa perspectiva, as ações socioculturais não somente oferecem a oportunidade para o jovem se destacar, como fazem emergir a qualidade da liderança em muitos de seus participantes. Ele assevera que:

As atividades socioculturais promovem o protagonismo juvenil como construção ativa das experiências de aprendizagem no ensino médio de forma positiva porque os líderes tomam a frente e os grupos se organizam, de maneira cooperativa para alcançarem seu objetivo. Elas estão voltadas para a criatividade do jovem. Só deverão ser melhor organizadas e orientadas. (PROF01, 2010).

⁷⁶ Os professores que acumulam dupla função, articuladores de ações administrativas e práticas pedagógicas.

⁷⁷ Para salvaguardar a identidade e identificar a fala dos colaboradores professores, utilizei a sigla PROF seguida de uma numeração que substitui o nome de cada um. Ex. PROF 01, PROF 02...

O protagonismo nas mãos ou cabeça de lideranças. É um protagonismo realizado em parte. Sobressaem alguns e outros seguem os mesmos ditames das aulas tradicionais, em que predominam os mais fortes.

As atividades socioculturais ganham destaque na expressão dos professores como o espaço onde pode despontar o protagonismo, a criação e a autonomia do jovem aluno. De fato, no dizer de Souza (2008, p. 115), “Autonomia com solidariedade e competência produtiva é do que precisam os jovens a fim de se tornar autônomos, solidários e competentes para entrar e fazer diferença”.

O PROF 03 declara com firmeza que essas atividades promovem o protagonismo juvenil e insinua que elas são responsáveis por um diferencial entre os alunos do CMS e os alunos das demais escolas por inúmeros recursos da pedagogia dos quais se servem para tratar essas atividades:

As atividades socioculturais promovem o protagonismo juvenil. É notória a diferença de postura do aluno do SCMB quando comparado a muitos alunos de outro sistema de ensino. Podemos observar, por exemplo, o elevado nível de apresentação e participação do aluno do CMS nas Olimpíadas de Matemática, de Física, de Química, no Desafio National Geographic, no Projeto Jovens Embaixadores e nas competições esportivas regionais e nacionais. (PROF 03, 2010).

O PROF 08 também concorda com a existência do protagonismo juvenil nas atividades socioculturais, mas apresenta uma dúvida relacionada às práticas pedagógicas de sala de aula. Essa forma de concepção em fazer o jovem participar das atividades se inscreve na potente mobilização para que esse protagonismo aconteça:

[...] certamente, essas atividades socioculturais promovem o protagonismo do jovem, na construção da sua aprendizagem, porque nós vemos, aqui no CMS, como essas atividades são dinâmicas e integradas, como acabamos de vivenciá-las na Feira Cultural. A questão é que esse protagonismo deve ser construído, com prioridade, também na área cognitiva. E aí, cabe a dúvida, ele está sendo construído nesta área, como deveria ser? Acho que deveríamos responder essa questão. (PROF 08, 2010).

A Feira Cultural é a maior representação do protagonismo em termos de pesquisas pedagógicas. Os alunos se realizam procurando os assuntos mais interessantes para os seus conhecimentos. Percebo a importância da música e a diminuição, cada vez mais, das práticas esportivas. Um bom exemplo de como a área cultural está sobressaindo em relação ao fazer corporal autônomo.

A visão que acrescento nessa fala do PROF 09 aponta para a necessidade que os alunos têm de serem autônomos, tomando decisões nas ações socioculturais como outro fator de promoção do protagonismo, pois conhece o trabalho do Colégio e confia na potencialidade do jovem aluno:

As atividades socioculturais promovem o protagonismo juvenil como construção ativa das experiências de aprendizagem, porque os alunos têm a possibilidade de desenvolver as atividades sem a presença ostensiva do adulto. A necessidade de tomarem decisões se faz presente em busca das melhores possibilidades de resolução de problemas. Principalmente durante a Olimpíada Interna e a Gincana Cultural. (PROF 09, 2010).

Quanto às oportunidades de criação e autonomia que essas atividades proporcionam, existem opiniões dissonantes entre os professores. O PROF 16 afirma que a criatividade exige autonomia do jovem na participação das atividades socioculturais desde o momento de sua concepção de planejamento estratégico:

As atividades socioculturais estão relativamente voltadas para a criatividade. Depende da atividade, pois muitas delas são apresentadas como pacote pronto e fechadas, mas existem outras que já são livres e com certeza nessas atividades, a participação é significativamente maior. (PROF 16, 2010).

O PROF 18 é dissonante em relação ao PROF 16, quando confirma a criatividade do jovem, mesmo que restrita, a alguns alunos que tomam por conta própria a iniciativa em resolver problemas que emergem das atividades socioculturais no cotidiano escolar. No entanto não se deve confundir criatividade com respostas imediatas de uma solução problema. Falar de criatividade é complexo. Deve-se percebê-la como liderança do jovem, um atributo aliado ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse professor mostrou-se, antes de tudo, um ser humano consciente da necessidade de se fazer na autonomia, no movimento solidário e implicado, uma provocação da criticidade diante das tensões emergidas, dos embates de significados hegemônicos entre tradição e ruptura, permanência e transformação:

No que tange às atividades socioculturais que posso acompanhar, penso que estão voltadas para a criatividade do jovem, visto que a iniciativa para o desenvolvimento das mesmas concentra-se no alunado. O exemplo das Olimpíadas Internas, embora haja o apoio dos monitores e chefes das equipes, quem realmente forma e organiza as equipes são os alunos, mesmo que ocorram problemas quanto a alguns alunos que no último momento desistem de participar, quem acaba resolvendo estas questões são os próprios alunos que necessitam tomar decisões rápidas para que os seus grupos não sejam prejudicados. Na verdade, não estou afirmando aqui que a organização dos alunos para as Olimpíadas Internas seja a melhor possível, mesmo

porque muitos problemas surgem, o que estou relatando é que são os alunos que precisam ter a iniciativa e, em alguns casos, criatividade para resolver as situações que são impostas pelo momento. Embora, tenho que salientar mais uma vez, estas iniciativas e participações na solução de problemas ficam restritas a apenas alguns alunos. (PROF 18, 2010).

O PROF 21 se contrapõe às ideias de seus antecessores, afirmando de forma pessimista:

Não percebo as práticas pedagógicas produtivas a ponto dos jovens superarem os desafios cotidianos. [...] o nível de autonomia, antes chamado autodidatismo, caiu muito numa comparação com o aluno do passado, especialmente o dos Colégios Militares, de forma geral, ainda sujeitos do processo. Tenho a impressão de que “dão o que a nação pede”. (PROF 21, 2010).

Há um saudosismo nas falas de alguns professores e, pode-se dizer que isso é verdade quando se lembra que o aluno do ensino médio, em épocas remotas, cujo corpo discente era somente de rapazes. Naquele tempo, o Colégio possuía um grêmio forte, e, diga-se de passagem, os alunos eram mais velhos. Com a implantação da lei de ensino, a redução de dois anos escolares acelerou o aluno para mais adiante na escala das séries. Isso faz com que o aluno que está nos bancos das faculdades, seja o aluno que, anteriormente estava no ensino médio. Isso faz, também, a diferença. Fato esquecido ou não observado pelo depoente.

Também, esse outro professor ao tecer considerações acerca da possibilidade de autonomia do jovem, sugere aos educadores o compromisso de propiciarem oportunidades para que ela aconteça de fato e de direito:

Acredito que a autonomia do aluno no CMS poderia ser melhor construída. A verdadeira autonomia não é tutorada, nem vigiada. Cabe aos educadores, professores e monitores delegarem atribuições e responsabilidades aos alunos de uma forma mais cotidiana. (PROF 07, 2010).

Esse professor traz um saudosismo e uma ironia de fala. Ainda critica, afirmando não perceber, mesmo que restrita a algumas atividades socioculturais, a prática pedagógica produtiva no CMS. E, para trazer uma explicação para o fato, tece outra crítica contundente ao protagonismo juvenil, mas deixando canais abertos para ressignificação da prática através de caminhos que se configuram numa pedagogia crítica:

Nosso colégio ainda mantém uma linha conteudista acima de tudo. Então, embora haja foco no aluno como centro da aprendizagem, a ênfase em cumprir conteúdos acaba por se sobrepor ao trabalho de desenvolvimento de um saber voltado para a autonomia e protagonismo. Acredito que o foco da aprendizagem precisa ser ajustado. O discurso aponta para a valorização do aprendizado por parte do aluno, como agente principal. Mas as condições práticas impedem que o professor atue na realização desse objetivo. O estímulo para que os alunos sigam a carreira das armas

é louvável. Porém as formas adotadas para que isso aconteça são incoerentes, e podem levar os alunos a tomarem atitudes opostas. Vejo o jovem do Ensino Médio numa situação muito ambígua e delicada, pois lhes são apresentadas imagens de uma realidade, mas ele vivencia outras muito diferentes, quando não, opostas. (PROF 22, 2010).

O professor lembra o que muitas falas comprovam. O conteúdo é mais importante. Lembrando que o colégio está preparando os professores para serem mais incisivos com o letramento, processo que carrega muito de protagonismo, pois o saber e fazer da leitura e escrita perpassa pela inteligibilidade de quem executa a tarefa, faz com que haja um grande estímulo para a leitura nas ‘entrelinhas’. O foco, se ainda é conteudista, há uma tendência para se sobrepor a criatividade e uma terceira visão como prega a transdisciplinaridade. O que poderá vir a acontecer é a presença de olhares que não permitem esse terceiro modo de ver ou sentir as coisas. Enquanto isso, a repercussão de uma nova forma de viver o CMS continuará da mesma forma, com um possível protagonismo e ou um protagonismo que é vivenciado de forma minimizada.

A percepção do PROF 23 sobre a instituição apresenta um pouco das inquietações vivenciadas por eles e pelos alunos, que afetam diretamente as ações voltadas para o protagonismo juvenil. A sua expressão traz a contradição típica de ambientes tensionados para e com a mudança. O depoente exemplifica por meio do paradoxo existente na instituição:

Vejo no SCMB, uma instituição que prega uma maior autonomia para o jovem e uma mudança do foco para o aluno, mas que, em muitas oportunidades, cerceia o aluno na sua capacidade de criar e desenvolver o seu senso crítico. Um exemplo disso são as escolhas dos grupos de trabalho pelo SOE, as escolhas dos livros pela Bibliex ou mesmo as imposições de não poder se discutir determinados temas. (PROF 23, 2010).

A contradição está presente, claramente. Ou se tem maior autonomia, ou isso é uma falácia. Por exemplo, a Feira Cultural, este ano, não possibilitou a inserção do corpo que dança e que toca, na área cultural. Pensado assim, o corpo é um possibilidade de protagonismo juvenil.

A essas inquietações, o PROF 28, na arte de julgar o Colégio, ressalta a burocracia do trabalho educativo:

[...] particularmente no CMS, talvez no sistema todo, o foco principal é a instituição, pois todas as considerações de ordem pedagógica são descartadas em detrimento de prazos e metas que devem ser atingidos e cumpridos, como se, em educação, todos, indistintamente, tivessem a mesma velocidade. (PROF 28, 2010).

Alguns professores tecem críticas à forma como as atividades socioculturais são realizadas e até ao próprio protagonismo juvenil inerente a elas, como coloca o PROF 04: “[...] da forma como as atividades vêm sendo adotadas, acredito que minimizam o protagonismo juvenil, pois não há a efetiva participação do aluno na construção das atividades, apenas na sua execução”. E o PROF 26 ratifica, reafirmando o que já tinha dito o colega de profissão e, além disso, adiciona novas situações:

As atividades socioculturais, a princípio, deveriam estar voltadas para a criatividade do jovem. Mas tal meta, não é alcançada. Na verdade, dentro de um sistema que desenha, esta meta não se evidencia como central, pois o motor das atividades é sempre a caça ao grau e não a aprendizagem e a criatividade. De forma nenhuma posso dizer, portanto, que com tais atividades se promova “o protagonismo juvenil” como construção ativa das experiências de aprendizagem. A bem da verdade, só funciona, na prática, como mecanismos de aprovação. Como, na maioria das vezes, tais atividades não emanam do fazer pedagógico dos professores, tanto estes como os coordenadores de série atuam apenas no sentido de “cumprir missão”. (PROF 26, 2010).

O protagonismo juvenil existente, mesmo com as deficiências apontadas nas atividades que o promovem, na visão dos seus professores, segue dois caminhos: o do sujeito como centro do processo da aprendizagem, com as oportunidades de criatividade e expressão inseridas nas atividades disciplinares, e o caminho do desabrochar do jovem por meio das atividades socioculturais que, mesmo dentro dos limites impostos pela instituição, passa a ser realidade. Porém esse protagonismo não evolui no sentido de propiciar o amadurecimento consciente do jovem. É o que se percebe nas narrativas de alguns professores sobre os alunos que já passaram algum tempo no Colégio. Eles apresentam várias justificativas, como a imaturidade e a não-identificação dos jovens com a doutrina militar, segundo os seguintes depoimentos:

Quanto ao jovem do Ensino Médio no CMS, percebo que é um produto em crise e (ou) de uma crise, pois ora demonstra nas atividades tradicionais do CMS uma possível identidade, mas, na maioria das vezes, não se identifica com o processo onde está inserido. (PROF 04, 2010).

Para o PROF 11, o aluno é imaturo e precisa da mediação do educador. Todavia nessa afirmação, não leva em conta o processo de desenvolvimento do jovem e o contexto familiar que possa está inserido:

Acredito que poucos jovens têm maturidade, principalmente, quando chegam ao 3º ano do Ensino Médio. Cabe ao professor mostrar a importância de determinadas

coisas que, muitas vezes, ficam fragmentadas durante este percurso. (PROF 11, 2010).

O PROF 09, partidário do ativismo, afirma que o jovem não é participativo e tem vergonha de se expor frente aos colegas, assim o retrata:

Percebo que a grande maioria dos alunos não são pessoas proativas, capazes de refletir e tomar decisões. Esperam respostas prontas, preferem não ter que pensar e resolver situações-problema. Muitos deles preferem não querer pagar ‘mico’. (PROF 09, 2010).

Entendida a compreensão dos gestores e professores cabe agora discorrer sobre a compreensão dos jovens acerca do seu papel no contexto do EM do CMS.

Assim como Pais (2003), considero a juventude como “estado dinâmico”, isto é, não como uma etapa somente de vida, mas como um processo da vida, já citado, anteriormente, neste trabalho. Pensado assim, a juventude se pluraliza nas diversas formas sociais, econômicas e políticas onde o sujeito está inserido. Logo, vamos falar de juventudes. Nesse sentido, ao falar sobre si mesmo e a sua condição de jovem, um aluno ⁷⁸ do 3º ano, assim discorreu:

A juventude além de ser uma fase de transição e dúvidas frequentes também carrega o peso de transformar o mundo de acordo com seus ideais, apesar de não podermos generalizar ao dizer que o jovem é formado basicamente de aspirações; alguns simplesmente fogem à regra, acomodando-se com a vida que levam, sem nenhum grande sonho a almejar, satisfazendo-se apenas com o que lhes é oferecido. A graça do ser humano está na singularidade e complexidade de cada um, por isso é tão difícil atribuir uma definição que se aplique a todos. (AL 02III, 2010).

Ora, esse jovem estudante já carrega o fardo, estigmatizado do mundo, e isso é fruto das influências da sociedade e, de acordo com sua origem social, há de se esperar a apresentação de outras posturas, independentemente da educação que tenha recebido. Costa (2006) se refere a esse fato, de forma contextualizada e política, nos alertando com muita propriedade:

Os jovens são o resultado do ambiente econômico, social e cultural do seu tempo e das relações pessoais e sociais que estabelecem nessa fase da vida. Como essas relações variam muito de uma classe social para outra, é mais correto falar de juventudes do que de juventude como se fosse uma realidade única. Temos entre nós vivendo e convivendo em universos econômicos, sociais e culturais tão distintos que

⁷⁸ Para salvaguardar a identidade e identificar a fala dos alunos colaboradores, utilizei a sigla AL para os que responderam as questões da entrevista presencialmente e VAL para os que responderam virtualmente, seguidas de numeração que ordenou a organização das respostas das entrevistas. A numeração romana, que aparece ao lado de cada sigla AL, refere-se ao ano que o estudante estava cursando, na época da coleta de dados.

seria impossível entendê-los, de atuar junto deles de forma homogênea. (COSTA 2006, p 110).

Sabendo definir-se ou não, o lugar do jovem na sociedade está no gozo dos direitos civis e políticos e no desempenho de seus deveres de cidadão. O sentido é que todos sejam iguais ainda que perante a lei, situação essa exposta na Carta de Direitos de 1948 da Organização das Nações Unidas, que tem suas bases nas Cartas de Direitos dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. Direitos iguais entre oprimidos e opressores, portanto entre os sem e os com. Também, é um “direito social e político” assegurado constitucionalmente, mesmo para aqueles que ainda tiveram oportunidades, o de estudar, para não fazer parte das estatísticas de exclusão social. No entanto, o jovem da camada social mais favorecida frequenta a escola e conclui o Ensino Médio entre 15 e 19 anos.

O perfil dos jovens estudantes no CMS é singular, por serem oriundos dos mais diversos “rincões”, filhos de militares ou não em diferentes idades e exigências culturais, diferentes classes sociais e etnia. O mesmo acontece com a instituição, por suas tradições e valores culturais. Assim, não entro no mérito da questão sobre a qualidade da educação oferecida e baseada na doutrina militar. Portanto, antes de registrar o que de fato eles têm a enunciar sobre o protagonismo juvenil, quero apresentar o que eles proferiram sobre a condição de jovem estudante de uma escola militar.

O AL 03II, que estuda há seis anos, declarou o seguinte:

Ser aluno do CMS é uma tarefa árdua para um jovem. Toda disciplina e rigidez do SCMB vão de conflito com toda a essência de um ser jovem. Não acho que isso seja ruim, mas isso conta etapas na formação da vida dos alunos, os quais criam uma responsabilidade quase tão grande como de ser adulto. (AL 03II, 2010).

A juventude vem sendo colocada como um fardo, “tarefa árdua”, levando a crer que os alunos são submetidos a um amadurecimento precoce. E parece que ele não está sozinho nesse sentimento: sua contemporânea, AL 12I, com cinco anos de CMS, compactua da mesma ideia e acrescenta:

É difícil ser jovem na sociedade atual. Pode-se imaginar, então, o nível da dificuldade pela qual passamos dentro de um sistema militar: obrigações cívicas e militares nessa organização, além das formaturas matinais debaixo de sol quente e também de chuvas, só para saudar o comandante. (AL 12I, 2010).

Diante de tais afirmações fico a interrogar: o que, na prática, faz com que os alunos construam essa crítica ao Colégio? Quais seriam as queixas mais comuns? E elas se

apresentaram na fala do AL 05I, com cinco anos no CMS que optou por permanecer no “Recinto Sagrado”:

A obrigatoriedade de ter que fazer coisas que limitam a expressão, a criatividade e o individualismo, como ter que usar sempre o mesmo uniforme, sempre usar tênis preto (quando requerido o uso desse calçado), não poder usar fones de ouvido nem ao menos nos intervalos, ter uma mochila impreterivelmente da cor preta e muitas outras coisas totalmente desnecessárias tiram não só a mim, mas a todos do sério. Nós contamos essas coisas para os nossos amigos de escolas comuns como se fossem torturas. Quando você entra no Colégio, na 5ª série, tudo é novo e maravilhoso, você tenta seguir tudo à risca, mas quando são atingidos os seus 15 ou 16 anos, você quer ter sua liberdade de expressão, você quer parecer mais atraente e se arrumar do seu jeito (até mesmo para a conquista, que desperta nessa idade) e você vê tudo isso sendo esmagado por um sistema opressor militar que te proíbe e limita de ser quem é realmente. (AL 05I, 2010).

Continuei a compreender os depoimentos dos jovens estudantes em seus consensos e dissensos, a exemplo dos professores, em suas falas favoráveis e desfavoráveis a respeito da instituição e as atividades nela desenvolvidas. Foram citados como principais fraquezas da instituição: a inoperância dos projetos educativos, indiferença do SCMB às opiniões dos alunos e a disciplina militar, que minimiza as iniciativas dos jovens.

Por meio da entrevista virtual, o cotidiano do jovem também foi ressaltado. Esse primeiro depoente refuta os projetos vinculados às atividades socioculturais como introdutores de novidades: “Acredito que os projetos adotados pelo Colégio em nada são de inovadores, pelo contrário, pois o Colégio se utiliza de uma metodologia conteudista e tradicionalista”. (VAL 01, 2010). Penso que esse jovem desconhece os projetos oferecidos pelo Colégio. No entanto, acredito serem possibilidades viabilizadoras para o protagonismo juvenil. Nesse sentido, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), 2011 poderá ser um canal de divulgação eficaz para que o jovem possa conhecê-los.

Em seguida, o mesmo jovem afirma não participar do planejamento estratégico dos projetos adotados no Colégio: “Coloco-me na função de executor das ações e eventos socioculturais que o Colégio realiza. Assim, na questão da concepção das mesmas, o aluno não participa e nem suas sugestões acabam sendo aceitas”. (VAL 01, 2010). No entanto, sua participação ativa na apresentação de propostas é fundamental para que as referidas atividades sejam significativas para o aluno.

Há uma abertura para os projetos, mas muitos percalços para chegar ao objetivo. Também aponta a incoerência do planejamento e a sua implementação na prática pedagógica: “Apesar dos projetos terem a função de colocar o aluno como ‘autor da aprendizagem’, não cumprem, de fato, tais objetivos, talvez por alguns obstáculos próprios do sistema ideológico e disciplinar que se quer seguir.” (VAL 03, 2010).

Também, para esses jovens as ações heterônomas ao CMS são desestressantes e propulsoras de liberdade e criação. Eles consideram os esportes internos tão podadores quantas outras atividades do Colégio: “[...] fora do âmbito escolar, os esportes que pratico me proporcionam uma boa dose de liberdade e criação, onde posso extravasar tudo aquilo que fica comprimido na farda que uso durante o período em que estou no quartel.” (VAL 04, 2010).

Ademais, os estímulos para projetos inovadores são carentes, pois ressalta a saída do lugar-comum fornecido pelo Colégio e possibilidades de ressignificação dos projetos estratégicos para as atividades socioculturais.

Essa narrativa que se segue merece reflexão de todos os educadores que trabalham na formação dessa jovem, Também, o que tudo indica é que ainda não tomou consciência da importância que as atividades socioculturais têm para o seu desenvolvimento integral, a ponto de necessitar da coerção por parte do Colégio para que a mesma participe, senão vejamos:

O CMS estimula muito pouco a adoção de projetos inovadores que contribuam para a minha participação como sujeito e autor da aprendizagem. Apenas, o incentivo às olimpíadas e concursos. Não me considero atriz de ações nem eventos socioculturais, pois no terceiro ano temos um único foco que são os estudos e o vestibular. Só atuo nessa área quando é obrigatório. (VAL 14, 2010).

Finalmente, a baixa estima é apontada por outro jovem: “Mas por existirem regras, e envolverem bastante a hierarquia não temos tanta ‘importância’, nossas opiniões não possuem, na maioria das vezes, valor algum”. (VAL 25, 2010).

Por meio dos depoimentos citados, pude compreender a presença de ações educativas reconhecidas ou não pelos alunos e por eles avaliadas. Ademais, “projetos inoperantes”, isto é, os que não trazem significados à cultura juvenil, devem passar por uma ampla discussão na comunidade escolar. Esses alunos revelaram a outra face do programa educacional oferecido, que se apresenta conteudista, castradora e nem de longe se verifica a presença de protagonismo juvenil nem como uma ação recorrente dos sujeitos da aprendizagem nem como um elemento que alavanca potencialidades. Porém registrei outros depoimentos que deram margem para novas reflexões, a ponto de referendar com consciência a adaptação do jovem às normas e regras do Colégio. Tal exposição de critérios para uma dada ação deve ocorrer com a participação discente, como sugere o aluno:

Dentro do CMS, expressões de liberdade e criação são condensadas na participação do aluno nos grupos influentes (como SRL, líderes de turma, Gincana e Olimpíadas); fora dessas ocasiões, me sinto um pouco oprimido pelas normas e regras que eu mesmo aceitei (por exemplo, os alunos possuem pouca ou nenhuma

influência na composição de carômetros, turmas, equipes, em geral, ainda que esses processos necessitem de imparcialidade, seria interessante expor os mecanismos e critérios utilizados. (VAL 29, 2010).

Ademais, outro depoente confirma: “Quase nenhuma das ações que eu realizo considero como expressão de liberdade e criação; dentre as poucas enfatizo o Conselho de Classe onde temos a liberdade de expor os anseios da turma, e a Feira da Cultura como criação”. (VAL 14, 2010).

Outras atividades socioculturais ainda são citadas, como o esporte. Ele é uma das possibilidades de participação: “São poucas as ações que realizo como expressão de liberdade e criação. Mas podemos verificar nas práticas esportivas onde, normalmente, não há muita interação, possibilidade de liberdade.” (VAL 26, 2010).

Também o argumento anterior é ratificado por este jovem, que acrescenta a coerência da instituição em preservar a sua identidade, impedindo a espontaneidade:

Dentre as ações que realizo, poucas são as que eu posso me expressar com liberdade em criação. Isso decorre do fato de conviver diariamente numa instituição militar, que, de um jeito ou de outro, poda rigorosamente os potenciais de liberdade e criação que os alunos possuem. Isso não é um defeito, ou uma qualidade do Exército, mas sim uma característica da instituição. (VAL 27, 2010).

Por outro lado, apesar de tudo, esse jovem cita ações significativas como possibilidades de realização não só de educadores, mas da instituição com seus valores, visando à meritocracia:

A Antologia de Português que coloca textos elaborados pelos alunos é uma forma de projeto que estimula o aluno a se esforçar mais e uma maneira de reconhecimento deste. Outro exemplo é o Alamar, que não é inovador, mas que estimula muitos alunos a querer obtê-lo, apesar de que eu acho em algumas vezes uma forma de exclusão [...]. Mas, acho que o CMS está indo pelo caminho certo sempre procurando projetos para tornar o aluno sujeito e autor da aprendizagem. Claro que existe sempre como melhorar, como colocar atividades que não sejam obrigatórias, seja mais dinâmica, atrativa que isso mostra mais interesse por parte dos alunos. (VAL 21, 2010).

De acordo com esses estudantes anteriormente citados, o CMS é uma escola rígida, que impõe limites à expressão da criatividade. Ele possui mecanismos de reconhecimento para os jovens que se destacam. Tal fato foi evidenciado nos depoimentos de alguns alunos. VAL 27, que atribui essa conduta como característica de um Colégio, como se dissesse: “tá tudo bem”; para a aluna VAL 21, que elogia a Antologia de Português, porém critica o “Alamar” e conclui: “o Colégio está no caminho certo”. Mesmo que a Antologia seja monitorada pela

professora que oferece o tema e, portanto, a liberdade de expressão protagônica, de certa forma, fica comprometida.

Alguns aspectos positivos foram apresentados, e mesmo que ainda de forma tímida, percebi nuances do aluno como centro das atividades socioculturais em experiências de formação. Contudo esses depoimentos ainda não permitem declarar que os estudantes identificam o protagonismo juvenil no Colégio.

Mas, os depoimentos não se esgotam. Continuando a interpretá-los, passo a destacar os que trouxeram à tona aspectos positivos sobre sua educação. Outro depoente envereda sobre a filosofia do CMS: “Penso que o colégio se baseia muito no militarismo. Assim, os alunos não interferem muito no processo de aprendizagem da instituição.” (VAL 26, 2010).

De forma análoga, outro aluno conclama a participação do jovem nas etapas de planejamento estratégico: “Projetos inovadores são adotados no colégio sim, mas ainda acho que o aluno deveria ter mais oportunidades de se expressar.” (VAL 04, 2010). Esse jovem reivindica a não obrigatoriedade de participação: “Se a maioria das atividades socioculturais não fosse obrigatória, seria bem melhor.” (VAL 06, 2010).

No entanto, com todos esses percalços, ainda assim encontro na reflexão desse jovem o orgulho de fazer parte do CMS:

O Colégio é muito bom, disciplinado, com um ótimo ensino, com boa infraestrutura e com diversas oportunidades para um futuro próspero. [...]. Apesar das falhas e problemas indicados, eu indicaria o colégio, pois o ensino, que é a função do colégio, o CMS tem um dos melhores do Brasil e eu, de certa forma, tenho muito orgulho de estudar aqui. (AL 05I, 2010).

Ao trazer as narrativas, pretendo apresentar, nas diferentes opiniões, a evidência do contrassenso: por um lado, não há projetos inovadores, os alunos com poucas oportunidades de se expressarem; por outro lado, o colégio com boa estrutura física, “oportunidades para um futuro prospero”. Então, assim como os professores apresentaram dois tipos de depoimentos, alguns que criticaram e não deram visibilidade ao protagonismo e outros que o vêem efetivado em suas práticas e nas produções dos seus alunos, os estudantes também apresentaram as duas faces do mesmo fato analisado. Isso pode ser constatado nos depoimentos coletados sobre as atividades desenvolvidas, quando os alunos se pronunciaram: “Os projetos educacionais [...] me envolvem bastante e contribuem, sim, na participação como sujeito e autor da aprendizagem. Os eventos de caráter esportivo, a Gincana, as Olimpíadas, os Grêmios [...] me dão uma sensação maior de ‘autoria’ do aluno”. (VAL 03, 2010). É importante registrar que a gincana escolar se destaca por ser realizada com os ex-alunos. Eles

participam em equipes formadas com alunos do Colégio no planejamento estratégico das tarefas.

Para esse jovem: “A Feira, os Grêmios, o Conselho de Classe, o Trabalho Interdisciplinar e as Olimpíadas são eventos que auxiliam na nossa formação não só cultural como também ajuda a relaxar, trabalha ativamente e visivelmente atributos para um bom cidadão.” (VAL 05, 2010). Assim, reforça esse depoente: “Projetos como a Feira Cultural contribuem para a participação do aluno como transmissor e receptor de conhecimento, tornando-o sujeito e autor da aprendizagem”. (VAL 13, 2010). E complementa: “Eu considero como expressão de liberdade e criação [...] os desenhos”.

Apesar da simplicidade do depoimento anterior, encontro, nesse outro jovem, a pujança e o incentivo de que necessita para sua participação no Colégio:

O CMS estimula a adoção de projetos inovadores que contribuem para a minha participação como sujeito e autor da aprendizagem nos projetos do Clube de Gestão Ambiental, a Feira Cultural, os Grêmios Escolares, a SLR e trabalhos entre alunos e professores [...]. O colégio nos proporciona e influencia a participar de todas as atividades e cabe a nós, alunos, participar dessas atividades socioculturais que, afinal, são realizadas para os alunos, e para a sua formação dentro de uma comunidade que se vive. [...] outra atividade são os projetos ambientais, você ajuda, cria do seu jeito e ainda é uma maneira de ajudar a sociedade que você vive (VAL 16, 2010).

Novamente, outros jovens se pronunciam a favor: “Os projetos educacionais propostos me envolvem bastante e contribuem, sim, na minha participação como sujeito e autor da aprendizagem.” (VAL 34, 2010); “Projetos como a Feira Cultural contribuem para a participação do aluno como transmissor e receptor de conhecimento, tornando-o um sujeito e autor da aprendizagem.” (VAL 31, 2010);

Finalmente, segundo esse outro jovem, as “Atividades como Legião de Honra, Educação Física contribuem, cada uma em sua área, para o enriquecimento cultural e para a liberdade de expressão, favorecendo o protagonismo juvenil no Colégio.” (AL 02I, 2010).

Fui buscar outros depoimentos dos alunos onde eles poderiam registrar a expressão de liberdade, sem a qual a construção do conhecimento não se concretizaria e muito menos o protagonismo juvenil poderia se manifestar. Assim, encontrei expressão de liberdade, oportunidade de criação, até a autoestima em uma aluna depoente, que abraçou as oportunidades que o Colégio tinha a oferecer para o jovem:

Eu me considero autora dos eventos socioculturais realizados no CMS, pois já fui representante de turma nos Conselhos de Classe, faço parte da Banda de Música, bem como nos seus eventos tenho sido protagonista, já fui sub e chefe de turma, sou

gincanista assídua, atleta, torcedora, integrante do Grêmio Naval, fiz vários trabalhos interdisciplinares, dos quais pude ser agraciada com premiações diversas. Nesses eventos dos quais participo, posso dizer que estes valem mais do que um simples dez, uma vez que a minha individualidade e o espírito de equipe foram e são trabalhados nelas, além dos valores prezados pelo CMS. (VAL 20, 2010).

Ela ainda destacou as premiações que recebeu. Os vários depoimentos, a seguir, servem para corroborar a fala dessa estudante, não no mesmo nível de envolvimento. Mas encontrei sempre presente a veracidade de quem fala com propriedade sobre aquilo que vivencia. Uma demonstração de que não somente as atividades socioculturais, mas, também, as consideradas acadêmicas de sala de aula são valorizadas: “As principais ações que eu realizo e que considero como sendo de expressão de liberdade e criação são os trabalhos que os professores nos passam, pois são neles que eu tenho a oportunidade de me expressar como quero.” (VAL 02, 2010).

Essa outra depoente restringe a autoria a duas oportunidades: “As únicas atividades das quais participo e posso me considerar atora ou autora é a Feira Cultural e o Trabalho Interdisciplinar”. (VAL 10, 2010). Contudo, esse outro jovem amplia a proposição afirmando: “As ações que eu realizo como expressão de liberdade e criação são Gincana e Olimpíadas.” (VAL 12, 2010). Também essa outra jovem assim responde: “Considero-me atriz e autora das ações e eventos socioculturais do colégio. Todas as atividades socioculturais são ótimas para o nosso desenvolvimento. Dentre as ações que eu realizo, considero a música como expressão de liberdade e criação.” (VAL 17, 2010).

A importância das práticas educativas aparece, ainda, nos seguintes depoimentos:

Os eventos socioculturais são bons para o desenvolvimento de novas habilidades, como liderança e trabalho de equipe e dentre as ações que eu realizo, considero como expressão de liberdade e criação a Feira cultural e atividades extracurriculares como o Grêmio (em particular com o Grêmio Naval). (VAL18, 2010).

Sou atriz dos eventos socioculturais do Colégio. Se eu pudesse participava de tudo. Acho tudo muito incrível. Nós somos incentivados a participarmos de diversas atividades e eu, particularmente, me sinto motivada a fazer tudo o que é possível (ou pelo menos, na medida do possível). Hoje sou atleta representante do CMS em olimpíadas externas e internas, sou representante da minha equipe na gincana, mas, se pudesse, faria tudo isso e mais um pouco. É uma pena já ser terceiro ano e o tempo se reduzir muito. (VAL 24, 2010).

Ademais, outros jovens reafirmam a importância das atividades socioculturais como essa outra depoente ativista e pluriapta. Assim como pôde participar das atividades, mostrou que sobrepujou todas e ganhou destaque. Como também, não houve nenhum impedimento para a sua participação: “[...] liberdade e criação estão nas músicas que eu canto e toco, nas

redações que escrevo, nas produções exibidas nas Feiras Culturais e nos concursos culturais promovidos pelo Colégio.” (VAL 20, 2010). Mais uma vez, temos o seguinte depoimento de produção de trabalhos criativos: “Dentre as ações que eu realizo, eu considero como expressão de liberdade e criação, o momento de confecção dos trabalhos da Feira Cultural todos os anos.” (VAL 22, 2010).

Mesmo os jovens reconhecendo a vigilância como parte integrante do ritual do Colégio, citam espaços onde podem demonstrar a criatividade:

Quanto a projetos inovadores não, entretanto há concursos literários, fotográficos, olimpíadas de física, química e matemática que são feitos visando aprimorar e estimular os conhecimentos dos alunos. Os momentos que, de certa forma, podem ser considerados como expressão de liberdade e criação são as festas e Gincanas que ocorrem na escola, pois, mesmo nesses eventos estamos sob os olhares vigilantes de monitores que estão apenas cumprindo com as obrigações que a instituição lhes impõe. (VAL 28, 2010);

Dentre as ações que realizo considero como expressão de liberdade e criação os eventos socioculturais do Colégio conhecido como Feira Cultural, pois nela temos a liberdade de escolher qual assunto é de interesse, o que vai nos ajudar no futuro, e podemos criar as mais diversas ideias para mostrá-las as outras pessoas. (VAL 30, 2010).

Em trabalho voluntário e sob a forma de monitoria, a participação do jovem também é possível:

Projetos como o sistema de monitoria (alunos com bom desempenho escolar são escalados, de forma voluntária, para apoiar a aprendizagem de alunos com alguma dificuldade em dada matéria ou assunto), as Olimpíadas Internas, a Gincana, a SRL e os líderes de turma representam à inserção dos alunos nos mecanismos de aprendizagem e lazer (essencial para compreensão e processamento dos assuntos lecionados, uma vez que a descontração ajuda a aliviar tensões e manter a saúde mental). (VAL 29, 2010).

Embora não haja unanimidade nos depoimentos dos alunos, os enunciados narrativos trazem aspectos significativos sobre a educação oferecida. Pode-se encontrar o registro das ações que permitem aos estudantes a ocupação do centro do processo de ensino–aprendizagem e que permitiram o protagonismo juvenil até mesmo em atividades de sala de aula, como se manifestou esse estudante:

Na sala de aula é um momento de liberdade e criação; muitos alunos aproveitam da sala para falar o que pensam e o que acha correto ou não. Pois nós alunos temos que expor o que a gente acha em relação a determinado assunto em que está relacionado à gente. Então, são esses momentos que servem de liberdade e criação, pode ser também no Conselho de Classe, que é um meio de nós, alunos, poder colocar nossas

prioridades para melhorar o desenvolvimento do aprendizado e o comandante da companhia poder levar as sugestões ao Comandante do Colégio. (VAL 21, 2010).

Diante do exposto, posso afirmar que a prática pedagógica e as medidas que viabilizam o protagonismo juvenil estão presentes nas esferas gestora, docente e discente:

- entre os gestores, aparentemente, elas são executadas sem maiores problemas;
- em relação aos professores, existe o consenso de que essas ações e medidas se evidenciam na prática e são levadas à execução pelos alunos por meio das atividades socioculturais, não sem alguns entraves inerentes à própria filosofia da instituição, com imposições de limites, prazos e censuras;
- para os estudantes, há uma divisão de opiniões que deve ser levada em consideração. Penso que alguns, por conta do rigor da instituição, ou pela falta de maturidade, indicada pelos professores, realmente não conseguem encontrar significados nas oportunidades que são oferecidas através da PP.

Percebi, com algumas restrições, alunos que não ignorando os aspectos desfavoráveis que foram apresentados, conseguem encontrar um caminho tácito na instituição e encontram os seus próprios etnométodos nas soluções dos problemas que enfrentam no cotidiano; e um outro grupo que, além de encontrar esse caminho, obtém destaques, e o almejado protagonismo juvenil se manifesta em suas vidas acadêmicas.

6.2 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

As experiências de formação, apresentadas neste item, é um misto de “autoformação”, “hetero” formação que o estudante relata que recebeu e da formação que o Colégio realmente oferece. Também, uma situação em que me encontro como pesquisadora, de autonomia para atuar na minha própria formação, no dizer de Macedo (2010, p.225): “como constituinte da autonomia humana, da sua *autonomização*, portanto, a formação deverá configurar-se pelo imaginário em ação, pelo formar-se na criação, na autorização, na constituição relacional da autoria”.

Em linhas gerais, essas são as reflexões a respeito da formação que são desenvolvidas neste trabalho. A intenção primordial foi identificá-la como um processo contínuo na vida do ser, cujo tempo de duração, às vezes, se confunde com o tempo de vida, Assim, detecto, no depoimento do GESTOR 01, que a formação acadêmica dos alunos tem suas normas de ensino aprovadas por legislação própria, como ele explica:

O Exército conseguiu aprovar, desde 1999, a sua lei de ensino, que lhe dá autonomia e especificidade, mas é integrada à educação nacional, o seu ensino vem sendo avaliado continuamente, tem um pluralismo pedagógico (não está atrelado ou segue somente uma corrente filosófica), e o EB preocupa-se com o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência do seu ensino. (GESTOR 01, 2010).

Os colégios militares de todo o Brasil seguem o SCMB, que possuem alguns valores em comum como explicam alguns dos seus gestores:

O ensino no CMS tem como meta geral proporcionar aos jovens “a formação necessária ao descobrimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro”. Para alcançá-la, o CMS procura: desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos; imprimir à formação dos alunos cunho patriótico e humanístico; desenvolver a capacidade de pensar dos alunos; assegurar o preparo intelectual que sirva de base a estudos mais elevados de formação especial; despertar a vocação para a carreira militar; desenvolver sadia mentalidade de disciplina consciente. A educação integral e a era do conhecimento impõem, ainda, ao CMS: permitir aos alunos desenvolverem atitudes e incorporarem valores familiares, sociais e patrióticos que lhes assegurem um futuro de cidadão cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência; facilitar aos alunos a pesquisa incessante de informações relevantes; desenvolver nos alunos a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico tecnológicos, [...] estimulá-los ao desenvolvimento físico e à prática habitual do esporte. (GESTOR 03, 2010).

No que se refere a PP, responsável pela construção da identidade do Colégio, seu direcionamento, comprometimento com o aluno e norteador de todas as práticas pedagógicas, ainda o GESTOR 01 explicita sua função social e como as atividades socioculturais favorecem o desenvolvimento pleno do jovem. Sua concepção de aluno formado no ensino médio, engloba vários aspectos:

Como a nossa Proposta Pedagógica, do SCMB, visa à formação do cidadão, ou seja, desenvolver nos nossos alunos os valores para que ele seja um cidadão cômico de seus deveres e de seus direitos, de que ele saiba exatamente qual o seu papel na sociedade, que ele tenha pensamento crítico, sendo um agente proativo e participativo na sua coletividade, tudo isso nos impõe que na nossa carga horária seja atribuída uma parcela significativa de atividades socioculturais. O nosso aluno tem que saber conviver em coletividade. Ele tem que ser solidário e ter uma alta dose de camaradagem. A minha concepção do aluno formado é de que ele é bem preparado para enfrentar os vestibulares, o ENEM, para o mercado de trabalho, mas isso não é a principal consequência da sua formação. A principal consequência é na parte afetiva, o formado do CMS traz dentro de si uma forte carga de valores, que ele só percebe que tem quando sai do Colégio. O Exército conseguiu aprovar, desde 1999, a sua lei de ensino, que lhe dá autonomia e especificidade, mas é integrada à educação nacional, o seu ensino vem sendo avaliado continuamente, tem um pluralismo pedagógico (não está atrelado ou segue somente uma corrente filosófica),

e o Exército Brasileiro preocupa-se com o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência do seu ensino. (GESTOR 01, 2010).

Apesar da preocupação com os aspectos cognitivos e afetivos de uma base nacional comum, faz parte do programa da formação do Colégio o preparo para o ingresso na carreira militar, como afirma o GESTOR 06:

A formação do jovem no CMS compreende o que se entende por educação integral. Procura-se desenvolver conteúdos cognitivos, afetivos e psicomotores, a partir de um ordenamento pedagógico programado, com uma adequada transição de ano para ano, que visa não somente à preparação do futuro universitário ou aluno das carreiras militares, mas principalmente, a formação de um cidadão brasileiro responsável, dotado de valores e em condições de construir um futuro digno para si e para o país. (GESTOR 06, 2010).

Segundo o GESTOR 04, para alcançar os objetivos na formação dos estudantes, o Colégio propõe atividades socioculturais, reforçando a tônica da formação oferecida:

A formação do aluno do CMS é pautada nos valores, costumes e tradições do EB, complementares aos da família, e ainda, consonantes com os valores da sociedade brasileira. Essa formação por sua vez, contempla também, com igual importância, além do domínio afetivo, o cognitivo e o psicomotor. Assim sendo, o CMS, em última análise busca orientado pela proposta pedagógica do SCMB, preparar os nossos alunos para vida, para SER cidadão. Formar o cidadão para bem contribuir com a sociedade brasileira; formar para convivência, para realização pessoal e profissional, respeitando as normas sociais, si respeitando e respeitando o outro, respeitando o interesse comum; desenvolver nos alunos atitudes e valores cívicos, patrióticos e sociais, complementando a educação familiar; preparar para a vida. [...] é permeada por atividades socioculturais que são desenvolvidas de forma transversal e complementar aos valores e conteúdos das disciplinas. A integração entre os alunos se realiza já no início do ano letivo, na formação das turmas de aula pela seção psicopedagógica. As turmas são montadas equilibradas em gênero, desempenho entre os alunos, por alunos novos e por quantidade de alunos retidos na série no ano anterior. Além desse aspecto, ao longo do ano letivo, os professores, auxiliados pelas orientadoras educacionais, constituem grupos diversos para que os alunos realizem os trabalhos de grupo. As experiências e os projetos inovadores são desenvolvidos em todas estas oportunidades, considerando-as como oportunidades de formação integral dos nossos alunos. (GESTOR 04, 2010).

O CMS registra, no enunciado dos gestores, seu planejamento estratégico de cumprir sua função social e política de poder oferecer ao país os cidadãos que se propõe a formar, inclusive, cidadãos capazes de integrar as armas nacionais, como o EB, através dos seus grêmios. Ao considerarem o tipo de formação que o Colégio oferece, os professores ressaltam o lado humano dos alunos com os quais trabalharam.

Para o PROF 10, a juventude é impactada pelos meios da comunicação e informação, cabendo ao Colégio conduzi-la com sabedoria nessa fase de confrontos e dúvidas e,

consequentemente, poderá auxiliá-la a se fortalecer na superação dos desafios inerentes à idade juvenil:

O perfil da atual juventude é diferente das gerações passadas, pois a globalização e as novas tecnologias propiciam o fluxo dinâmico e veloz das informações, induzindo ao jovem dedicar-se mais ao mundo virtual e consequentemente ao sedentarismo. O jovem do EM do CMS possui este mesmo perfil, caracterizado pela busca de respostas imediatas e eficientes como se estivesse no site de busca. Esse perfil, o que pode levar a uma diminuição. No entanto, o Sistema de ensino estimula ao discente realizar outras atividades complementares, que podem reduzir a dedicação excessiva ao mundo virtual. (PROF 10, 2010).

Assim, esse professor compreende o jovem amadurecido precocemente. Talvez, pelo excesso de responsabilidade escolar:

Eu os vejo como jovens que estão indo à luta mais cedo, perdendo a espontaneidade da juventude para tentar resolver seus problemas sozinhos, pois seus pais já não participam como antes de seus desejos e a vida está lhes impondo decisões rápidas e certas. Ao mesmo tempo, os vejo tranquilos com seus resultados na escola, pois sabem que na faculdade não terão maiores dificuldades para entrar e acharão um jeito de se colocar no mercado de trabalho depois de formados. (PROF 24, 2010).

Esse trecho do PROF 01 ajuda a entender a concepção de aluno de forma violenta e pessimista:

O aluno do CMS está fora do seu habitat, digo, vive um mundo que não é o dele dentro do Colégio. Apenas cumpre com a obrigação de estar ali, ocupando um espaço, talvez pela imposição dos pais ou pela falta de opção de estudar em outro Colégio. Muitos expressam sua revolta de estar ali com indiferença e desrespeito no trato com o professor. Alguns alunos criam situações de ludibriar seus professores e de mascarar a realidade, vivem na ilusão e especulam benefícios para forjarem o resultado do Conselho de Classe. (PROF 01, 2010).

Os professores reconhecem o contexto pedagógico sob a forma de uma tendência liberal tradicional em que atuam: liberal de acordo com as políticas públicas implementadas na educação; e tradicional por causa da sua filosofia. Sendo assim, para alguns deles, o desempenho de sua função está envolto por limitações e contradições. Como se vivessem a angústia de, como bem afirma o pedagogo Costa (2006), baseado no Relatório de Jacques Delors, no trabalho *Educação, um tesouro a descobrir*:

[...] passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não alguém que transmite conhecimento, mas que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida. (COSTA, 2006, p. 228).

Existe a constatação de que, em muitas ações executadas e até apresentadas para os estudantes, o professor atua com um currículo instituído e estruturado que constribe esse mediador, mesmo que ele se altere na relação entre educador e educando e no processo instituinte, mas dotado de hegemonia e poder ideológico. O professor e não o aluno me parece ser o agente principal do processo ensino-aprendizagem. O conflito de não serem os detentores do saber também aparece na fala dos professores, como verifiquei nessas afirmações:

O CMS possui ainda um ensino tradicional, as mudanças ocorrem de forma lenta e os agentes de ensino estão de certa forma engessados pela Proposta Pedagógica do SCMB. Considero que ainda trabalhamos com o professor sendo o agente principal, pois o tempo disponível e o conteúdo a ser ministrado não permitem que “fujamos” das aulas expositivas e das avaliações formais. (PROF 03, 2010).

O PROF 15 ressalta a cidadania, a espontaneidade e a autonomia como valores fundantes na formação do jovem por meio das atividades socioculturais:

Considero que as atividades socioculturais promovem o crescimento dos jovens em direção da cidadania bem como o aprendizado do trabalho em equipe e a valorização do resultado do grupo em detrimento do individual. Eles se dedicam e esperam a valorização de suas ações e vitórias. Esperam que suas reivindicações sejam atendidas, pelo menos em parte, e quando não acontece se decepcionam e desacreditam haja vista que muito lhes é cobrado sempre. Estas atividades promovem a participação social, o exercício dos direitos e deveres, atitudes de solidariedade, cooperação, o posicionamento crítico e responsável, a tomada de decisões coletivas, valorização das diversidades socioculturais entre outros aspectos que favorecem a espontaneidade e autonomia dos jovens. (PROF 15, 2010).

No entanto, esse discurso poderá ser retórico ou ocorrer de fato em sala de aula. Assim, o PROF 06 alimenta-se de perspectivas inovadoras, do ponto de vista educativo, para as situações escolares:

Hoje sabemos que não somos os únicos detentores do saber, do conhecimento. Os alunos, em geral, estão antenados, conectados à nova realidade do mundo, e passam a ser parceiros dos professores interagindo, auxiliando, participando, construindo a aprendizagem de uma forma interessante. A motivação atualmente é outra, pois o professor passa a ser o orientador: aquele que participa, ouve, discute, erra, aprende – tudo isso a partir da interação dentro e fora da sala de aula. (PROF 06, 2010).

Apesar dessa realidade, a prática docente encontra sua força de resistência surda, na cumplicidade velada entre os professores que transpõem as barreiras que enrijecem a educação oferecida, como coloca o PROF 22:

Não percebo pontualmente o resultado da minha prática, mas considero que minhas exigências com conceitos, a utilização de vários suportes textuais históricos, aliado às exigências de outros aspectos por parte de outros professores formam um conjunto de ferramentas que dá suporte ao desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos. Atualmente trabalho com o EM e percebo alguns alunos bem autônomos no que se refere à busca de novas informações e o domínio de habilidades, mas não é a maioria. Ainda grande parte se coloca como passivos na relação de aprendizagem. (PROF 22, 2010).

Vale a pena mencionar o que nos diz o PROF 26 que além de reforçar o pensamento do PROF 22, acrescenta o valor da meritocracia para o aluno:

Não vejo a maioria dos alunos como agente principal da aprendizagem; na verdade, o sistema de ensino Colégio Militar não contribui para isso, uma vez que direciona o fazer pedagógico para uma abordagem tradicional: o professor ministra aulas (a princípio já previstas desde o ano anterior, Plano de Execução de Trabalho - PET). Destarte, os alunos do CMS, inseridos nesse sistema, acabam, com raras exceções, por assumir a postura passiva de receptores do saber que o professor lhes transmite. Uma evidência disso são as fichas de orientação de estudo, em que o professor deve indicar, inclusive, capítulos de livros. Mas uma ressalva deve ser feita: creio que a discussão dessa questão deve levar em conta o sentido de **aprendizagem**. A meu ver, a busca por esta não é o que se constata no cotidiano escolar; os alunos guiam-se por notas, e pontos de incentivo, e bonificações, mostrando-se bem clara a preocupação com aprovação “a qualquer custo”; o colégio propicia tais meios, com sérios prejuízos para a aprendizagem, tais como a acomodação e as falhas de conteúdo, as quais, em se tratando de disciplinas com conteúdos cumulativos, como é o caso de Língua Portuguesa, são praticamente intransponíveis no EM. (PROF 26, 2010).

Os professores, ao analisarem o desempenho dos alunos do EM, fazem uma avaliação positiva, mas rigorosa. Eles declaram isso porque a aprendizagem tem uma natureza interpretativa e relacional. Entendo como Macedo (2010, p 226) que “a formação se configurará no exercício da crítica *implícada*, na disponibilização da *intercríticidade* entre os diferentes atores formadores e formandos; ao aprender e formar-se, fundamental é construir pontos de vista, atitudes criticamente reflexivas.”

Nesse sentido percebo que os professores, além de tecerem comentários críticos e analisarem suas práticas, também o fizeram sobre os seus alunos e o contexto educacional no qual estão inseridos. Assevero isso por causa de outros depoimentos que se seguem:

Acho que o aluno do SCMB é um privilegiado do ensino no Brasil. Poucas são as escolas que estimulam e desenvolvem no aluno atributos tão importantes para a formação do cidadão, tais como: civismo, responsabilidade, liderança, cooperação, dedicação etc. Todas as atividades citadas exigem do aluno a prática de tais atributos, mostrando que a preocupação do SCMB é proporcionar uma formação integral do cidadão. (PROF 03, 2010).

No que se refere a essa citação, o professor ao responder sobre cidadania, se aproxima do conhecimento como uma forma de trabalhar a formação. Uma resposta mais próxima do que se pede é encontrada no PROF 14, demonstrando não perceber a autonomia do jovem como um pilar fundamental na formação do sujeito: “Vejo um aluno dotado de grande iniciativa, crítico e responsável, mas ainda dependente de orientações no sentido de aprenderem a aprender”.

Considero, então, que, apesar das dificuldades encontradas, os professores deixam transparecer uma sensação do objetivo alcançado, ao tecerem comentários sobre a concepção que têm dos alunos. No entanto, cabe, agora, considerar o perfil de juventude e o conceito de educação nas narrativas sobre a formação que os jovens receberam. A interação desses fatores qualifica a cidadania e propicia a compreensão do jovem quanto aos direitos e deveres no processo de socialização.

Compreendo que o conteúdo da fala do jovem critica a educação rígida adotada pelo Colégio, em descompasso com as exigências contemporâneas: "a disciplina excessiva e os exageros do Colégio acabam levando a males como a massificação, o comodismo e a alienação em uma sociedade que exige dos cidadãos cada vez mais senso crítico". (AL 06II, 2010).

Coloco a atenção para o fato de o ato formativo requerer, até para ser coerente, uma constante reflexão dos educadores sobre o jovem, sob pena de transformar-se em atos robotizados, em descompasso com a singularidade de cada um que transporta seus saberes e fazeres, suas alegrias e tristezas. Assim, podemos constatar nas narrativas que se seguem de complexidade e riqueza, os mistérios da “caixa preta” sobre o jovem, que ainda deixam opacidade em suas vozes de sentidos e significados, revelando as diferentes concepções e, sobretudo, as marcas das diferenças do ser estudante, apesar da evidente uniformização desse lugar no CMS:

Ser jovem é um eterno conflito. Ser bom aluno e não querer estudar, obedecer aos pais, mas querer escapar de vez em quando; amar a família, mas passar mais tempo com os amigos; ter responsabilidades com liberdade limitada. Essa é a fase da descoberta, das dúvidas, dos anseios. Sem dúvida, a melhor. Embora todos sejam diferentes, muitas vezes querem que nós, sejamos iguais. (AL 13II, 2010).

Ser jovem é ter a liberdade de errar e se expressar livremente, sem interferir negativamente na vida de terceiros. A juventude é a fase de se descobrir como pessoa, acertando e errando ao buscar ser um adulto independente e articulado. Neste processo, o jovem busca expressar seus sentimentos em pequenos detalhes. (AL 17II, 2010).

Ser jovem é ser alguém que está aparecendo, isto é, começando a vivenciar as primeiras experiências da vida. Corresponde, também, a uma fase de descobertas,

de alegria, de ter certeza e ao mesmo tempo de dúvidas como, por exemplo: “o que vou ser quando crescer?” No CMS eu deixo essa parte de mim guardada ou talvez minimizada, pois tenho que seguir regras de conduta impostas pela instituição. Eu entendo, em partes, essas regras, pois sei que já tinham sido elaboradas ou aplicadas antes da minha entrada no Colégio ou até mesmo antes de minha existência. Por isso, as respeito (em grande parte). (AL 18II, 2010).

Sendo a vida uma oportunidade única, é importante viver cada momento e aproveitá-lo ao máximo. Estudar no Colégio Militar de Salvador, um colégio rígido, cheio de normas militares e submissões me trouxe um amadurecimento que eu não teria se estudasse em um colégio comum. Todos esses embates de idéias entre o CMS e eu, me tornaram ainda mais convicto e seguro das minhas decisões. O CMS oferece ao jovem a instrução, mas o que realmente vai formar o cidadão juvenil é a vivência e não há melhor escola que a vida para lhe fazer enxergar e diferenciar o certo do errado. (AL 02III 2010).

No entanto, há por parte dos jovens, a compreensão de que estão em uma escola diferente, que oferece uma educação diferenciada:

Educação não é apenas o processo de uma formação intelectual, esse aspecto é apenas um entre vários outros a serem desenvolvidos no processo de educação. Em suma, educação também está relacionada com a aceitação e prática de algumas normas e regras. Além da aprendizagem intelectual, no CMS eu me desenvolvi como pessoa, pois no Colégio cresci, conheci diversas pessoas, aprendi várias normas e regras. O colégio nos passou uma série de valores que estão diretamente relacionados com o ato da cidadania. Entre esses valores, a educação é primordial para a formação de um cidadão consciente. (VAL 12, 2010).

As normas de cidadania, também, são apresentadas na narrativa do VAL 13:

O colégio disciplina os alunos sendo rigoroso quanto ao cumprimento dos horários, à apresentação individual, ao respeito aos outros alunos, ao professor, aos militares e demais pessoas que estão no estabelecimento e punindo-os quando não cumprem o padrão de comportamento adequado. Alguns professores também falam sobre atitudes que o aluno não deve tomar no colégio ou fora. (VAL 13, 2010).

Posso compreender que esse jovem reconhece a importância da educação oferecida baseada em valores humanos e em experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Ele até faz previsão alvissareira em relação ao seu futuro:

[...] Através da formação de valores, uma educação muito rígida, e que todos vão levar para a vida toda. Com regras, cumprimento de horário, respeitar ordens, professores, colegas, tudo isso no futuro vai ser importante para cada um dos alunos. Quando formos para a faculdade e estivermos formados, na procura de um emprego, vamos lembrar cada coisinha que os professores diziam em relação a respeitar o próximo. Enfim, tudo que nós reclamamos vai ser importante para o futuro. A educação para mim é um meio que todas as pessoas precisam para construir uma vida. Pois é a partir dela que as pessoas obtêm experiências que podem servir ou não para o futuro. É uma forma de aprendizado em que as pessoas necessitam saber defender seus direitos e procurar sempre obtê-los. A primeira fase é partindo dos pais para filhos, e depois da escola e por fim, da sociedade. (VAL 21, 2010).

Um bom exemplo para demonstrar de que forma o colégio contribui na formação cidadã do jovem é me basear na narrativa dessa depoente que utiliza da metáfora conhecida no Colégio como “gaivota”, significando cada uma dela, o sucesso obtido em cada questão de avaliação. Assim, nos relata como é processada essa referida questão no momento de correção de avaliações:

[...] é quando nos oferece a chance de poder ponderar por uma simples gaivota; isso faz com que sejamos pessoas questionadoras, que buscam ir atrás dos seus direitos, além de testar o nosso poder argumentativo, visto que, o professor só irá nos conceder o ponto se tal argumento for convincente. (VAL 28, 2010).

Alguns criticam e procuram transgredir, criando formas de resistência, e outros se harmonizam com a cultura do Colégio e procuram usufruir o melhor que podem, enquanto inseridos no contexto escolar, como pude compreender nas falas de alguns estudantes. Ademais, esse aluno do 1º ano com cinco anos no Colégio merece consideração: “Percebi que a maioria das atividades exercidas pelo Colégio está voltada à manutenção e a difusão dos ideais militares, como o respeito e a obediência, onde não há muitas oportunidades de expressão ou autonomia.” (VAL 14I, 2010).

É pertinente destacar o impacto imaginário que o jovem tinha acerca do Colégio, antes de ser parte integrante da comunidade escolar, e a realidade vivenciada no cotidiano. Um deles assim se expressou:

Muitas pessoas ouviram falar do Colégio e seu ensino, e dizem que são ótimos, mesmo sem estar lá perto para conhecer melhor. Antes de entrar no Colégio, eu pensava muito como seria estudar nele. Pensava que não poderia jogar bola, que seria bastante rigoroso e também obrigariam os alunos a lavarem os banheiros. Sorte a minha que estava enganado, pois os professores são excelentes e sabem a hora de dar risada e a hora de cobrar o assunto, toda semana tem o horário da educação física, ou seja, o tempo reservado ao aluno para o divertimento e a aprendizagem. E quanto ao banheiro, gostaria de deixar claro que essa história é mito. (AL 06I, 2010).

Com essas palavras, esse aluno enfatiza a importância do Colégio na sua formação, apenas tecendo críticas ao sistema meritocrático de concessão àqueles alunos que logram melhor desempenho escolar:

A única coisa negativa que eu vejo no colégio é o Alamar, pois muitos alunos se sentem menos “inteligentes” por não estar usando um. Eu nem tenho palavras para descrever os meus sentimentos por estudar no CMS só posso agradecer a oportunidade que ele está me dando, e espero contribuir da mesma forma”. (AL 03I, 2010).

As opiniões mostram-se divergentes entre os jovens estudantes concursados e amparados. Os filhos de civis percebem o descaso de alguns colegas, filhos de militares, quanto ao significado que dão ao Colégio, como comenta AL 10I: “A maioria dos filhos de militares é obrigada a estudar no Colégio Militar e acaba não dando muito valor. O meu caso é diferente. Estudei durante dois anos para conseguir ingressar neste Colégio”.

Enquanto alguns se sentem privilegiados por estarem no Colégio e o consideram de excelência, outros fazem severas críticas e colocam, no quantitativo de alunos concursados, o grande mérito da qualidade do ensino. É o que se nota no seguinte relato de ufanismo:

Os alunos que estudam aqui são privilegiados, pelo nível de ensino e principalmente pela “fama” do Colégio nos resultados do ENEM, entre outras. Todos que estudam aqui devem honrar e zelar por esse Colégio, pois abre várias portas e diferentes oportunidades na vida que você deseja seguir. O CMS foi uma oportunidade que surgiu na minha vida pelo principal motivo do ensino de grande qualidade, confesso que não do regime do Colégio, mas por tudo que ele oferece e nos proporciona, vale muito a pena estudar aqui. (AL 20II, 2010).

A lógica da burocracia da disciplina escolar é traduzida na exposição dessa aluna que também nos fala como ser jovem no CMS:

No Colégio Militar, o jovem não é jovem: propriamente dito, pelo fato de ser reprimido de diversas coisas. Tenho que admitir que muitas coisas têm sentido de serem cobradas, mas, em compensação tem muitas, também, que não valem de nada. Sou aluna do CMS há sete anos. [...] confesso que quando entrei, fiquei feliz de estar nesse recinto, só que depois de um tempo, essa felicidade que eu sentia, antes virou ansiedade, ansiedade de terminar logo, para sair do Colégio, por várias pressões que tive aqui dentro. (AL 15II, 2010).

Ainda existe uma razão, baseada no controle do Colégio e na vontade de formar o jovem por meio da “disciplina dos corpos e mentes”, numa visão foucaultiana. No entanto, o primeiro momento da experiência humana é viver, sentir e participar, para depois “conhecer” a realidade. Na convivência social nos revelamos por gestos, atitudes e olhares como manifestações corporais que nos remete à interioridade. Senão vejamos:

Eu, no auge dos meus 16 anos, sinto-me angustiada por não ter a mesma liberdade de expressão que alunos de qualquer outro colégio que não é regido por militares. Eu gostaria de pintar as minhas unhas nas cores com as quais me identifico usar *piercings* e brincos de tamanhos quaisquer. Gostaria que o mundo me visse da forma que sou, pois a minha personalidade está demonstrada nessas pequenas coisas. Colocando-nos sobre padrões cada vez mais específicos e tornando-nos cada vez mais iguais. Uma mão humana possui cinco dedos, cada um é diferente dos outros, cada um possui a sua função. Se todos os dedos fossem iguais, a mão tornar-se-ia

incapaz de realizar suas funções. Se a função do Colégio é ajudar na nossa formação, como isso é possível, se somos todos tão iguais? (AL 17II, 2010).

É própria da juventude a contestação, pois é usual o conflito entre a cultura adultocêntrica e a cultura juvenil no processo educativo:

O novo comando, por exemplo, por muitas vezes se esquece que justiça não é dar tratamento igual a pessoas diferentes. Acho que a Instituição, como um todo, falha a cada vez que desconsidera as vivências que cada aluno traz consigo e tenta calá-lo, moldá-lo e encaixá-lo em padrões. (AL 06II, 2010).

Essa declaração sincera do jovem enuncia sua razão em estudar no CMS: “[...] foi uma opção minha, pela formação acadêmica que é de excelente qualidade, mas, se não fosse por isso, eu com certeza não estudaria em um colégio que prega normas tão contrárias a minha forma de ver o mundo.” (AL02III, 2010).

Esse outro, compreende que o protecionismo na sua formação, lhe auxiliou a fazer opções conscientes na sua vida pessoal e profissional, mas com esforço e sofrimento. Considera-se maduro e preparado para prosseguir a caminhada:

A instituição me protegeu em uma redoma. No 3º ano, estou mais solto no encaminhamento. Vou tentar o meu caminho sozinho. Isso foi bom. O lado negativo é não saber o mundo lá fora. Quando o Colégio quebra a pluralidade de cada um, com as suas normas e regras, a vida fica meio cinza. Parece que estamos em um filme preto e branco. (AL 06III, 2010).

Percebo as vozes que censuram e operam em contraponto à opinião dos jovens estudantes que aclamam a formação que recebem, quando destacam os seguintes aspectos relevantes da educação oferecida pelo Colégio:

Podemos notar alguns aspectos positivos no regime, como desenvolvimento de sentimentos patriotas; desenvolvimento do físico em um grau um pouco maior que nos outros colégios; a solidariedade, sempre presente nas atuações da Legião de Honra; a pontualidade, sempre cobrada com muito rigor, dentre outros. Acredito que o regime do colégio militar realiza contínuas negociações com os alunos, em que temos que cumprir muitas ordens de caráter simplesmente militar para desfrutarmos do ótimo ensino do CMS. (AL 15I, 2010).

Para esse outro jovem, a disciplina o incomoda a ponto de destacá-la:

Embora as interações sociais no âmbito escolar sejam favorecidas pela igualdade que o uniforme, por exemplo, impõe (em escolas particulares não é raro ver grupos ditarem as “regras” tomando por base ter ou não ter um tênis da Nike, usar ou não bolsas da Kipling, estar ou não na moda). Para mim, certas práticas adotadas pelo Colégio são verdadeiros retratos vivos disso: mesmo que discorde com a perda da

individualidade ou tenha opiniões divergentes acerca de determinado fato, o aluno é obrigado a se calar e obedecer. (AL 06II, 2010).

Consciente das restrições do Colégio, o AL 07II, ainda, refletiu acerca de como a formação pode repercutir com os pares, em sociedade:

[...] ser jovem [...] é algo complicado e restritivo aos desejos, anseios e vontades. A disciplina a nós, alunos, imposta é construtiva para a formação da personalidade. Porém, isto só é observado com consequência futura. [...] é algo que restringe nossa forma de agir e pensar. Aquele jovem que não tem permissão para abraçar, dançar, brincar, namorar, se enfeitar, leva isso como um desaforo à sua geração e à sociedade. (AL 07II, 2010).

Esse outro, jovem demonstra maturidade ao deixar explícito que os percalços vivenciados na trajetória escolar são compensados por meio dos resultados alcançados na formação:

Apesar de discordar com inúmeros fatos, tenho certeza que minha formação no CMS irá me diferenciar na sociedade; não serei melhor que ninguém, claro, porém irei me adaptar mais fácil a certas situações. É difícil se acostumar com todas as regras, mas não posso negar que toda a disciplina e bons professores me ajudaram com minha formação acadêmica. (AL 12II, 2010).

Em contraponto, o AL 13II, embora adaptado à rotina do Colégio, clama para que tenha vez e voz e aponta de forma sutil para uma sugestão:

A minha vida é cercada de regras, assim como a de todos. Não as desobedeço, apenas queria poder questioná-las em algum momento. Às vezes, me sinto uma máquina controlável, embora isso não aconteça no ambiente familiar. Talvez o Colégio, por ser uma instituição militar, não enxergue isso e, por inúmeras vantagens, permaneço aqui. Mesmo que exista disciplina, ela não deve ser encarada como pesadelo. Para isso, [...] deve inspirar o prazer até nas nossas obrigações. (AL 13II, 2010).

Entre as falas a favor e contrárias ao ensino do Colégio e ao tipo de formação que receberam o depoimento do AL 07III foi o que mais me chamou a atenção pela sua contradição. Ele assim se coloca: “Eu me sinto reprimido, repreendido, de mãos atadas para sempre. Vou levar isso para a vida inteira. Mas colocaria meus filhos, meus netos aqui, pela excelência do ensino, a formação do caráter e com professores pontuais e a conduta técnica de se comportar.” (AL 07III, 2010).

No diálogo com Macedo, compreendi a preocupação da formação oferecida ao jovem: “como ato humano, a formação pleiteará uma *aprendizagem da ética* e uma *ética da aprendizagem* como constituição dialógica e solidarista entre diferenças que ensinam e

aprendem.” (MACEDO, 2010, p. 228). Isto se confirma com a avaliação dos alunos sobre a formação que receberam. Mas, ainda, quero considerar a exposição dos que atribuem o sucesso acadêmico da instituição à sua seleção para os que se interessam por ingressar no Colégio. Portanto, na bagagem cultural do jovem, isto é, no seu currículo oculto de itinerâncias da trajetória escolar, declara:

O CMS continua se destacando, mas será mesmo que é o Colégio em seu ano letivo que ajuda todos os alunos? Sinceramente, não! [...] o concurso é o que faz uma seleção realmente profunda dos melhores estudantes nos quais se classificam muitos e disputam concorridíssimas vagas para poder entrar. (AL 09I, 2010).

Além disso, o jovem valoriza as atividades socioculturais do Colégio como parte integrante da sua formação e sugere mais incentivo por parte da instituição:

A importância com estas atividades socioculturais tem que ser maior do que as outras coisas. Os militares pensam que temos níveis de excelência por causa do regime. Mas, pelo contrário, temos excelência, pois nos dedicamos antes de tudo aos estudos, e não colocamos o militarismo como primeiro lugar. Então, creio que deva haver mais comprometimento com essas atividades culturais. (AL 13I, 2010).

Então, posso considerar que os jovens estudantes criticam a disciplina aplicada enquanto estão no Colégio; fazem comparação com outras escolas e, apesar de todas as queixas do regime “doutrinal”, validam a educação recebida. Diante desses comentários, posso considerar que a formação oferecida, na ótica dos alunos, também obtém êxito, a despeito de todos os percalços.

6.3 “ATOS DE CURRÍCULO”

A concepção de “atos de currículo” está ancorada nos estudos do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Bahia (Faced-UFBA), coordenados por Macedo (2007, p. 38), que assim define essa expressão:

[...] todas as atividades que organizam e se envolvem visando a uma determinada formação operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção.

Portanto, ato ⁷⁹ como agir humano no campo educativo, ação situada no currículo de formação, no dizer de Macedo (2011, p.48) “como noção, levando em conta a práxis curricular, é conceito-chave, um gesto ético-político, um potente analisador da práxis curricular-formativa” com sentido no momento da sua realização. Logo, os “atos de currículo” têm implicações na formação discente em ações construídas, vivenciadas e tensionadas. Se “atos de currículo” são abrangentes, quais as ações protagônicas encontradas nesses atos do CMS, representadas por atividades socioculturais? Também, como os jovens educandos implicam-se nesse processo ou são afetados como atores ou autores curriculares?

Assim, os “atos de currículo” acontecem nas ações cotidianas de formadores e formandos, interagindo e vivenciando o currículo de forma significativa. Esse mesmo autor nos alerta que o currículo, mesmo que expresse uma autonomia em relação ao instituído, altera-se nos processos formativos como processo instituinte nas ações concretas dos “atos educativos.” (MACEDO, 2004). Assim, o que esse autor quer mostrar é o fato de os sujeitos não escaparem dos “atos de currículo” que os modificam e, por sua vez, são por eles modificados.

Esses “atos de currículo” (con)formam na construção dos sujeitos, formadores e formandos, nos e através dos “atos” constitutivos do “ser – com o mundo”, do “ser – no mundo” e do “ser – com o outro”, unidades indissociáveis de um “ser sendo” no processo educativo.

Diante dos significados das ações socioculturais, eu as considerei como “atos de currículo”, pois estão nelas as ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos com a intencionalidade curricular de formação, conforme foi anteriormente mencionado.

A consideração dessas atividades como “atos de currículo” provêm do próprio tratamento dado a elas pelos gestores quando se posicionam:

Nas atividades socioculturais, muitas delas com a responsabilidade de montagem e condução dos próprios alunos, o sistema de hierarquia e promoções no grupamento escolar também oferecem oportunidade de o aluno assumir o desejável protagonismo. O currículo promove atividades socioculturais para que os jovens sejam espontâneos e criativos justamente por intermédio das feiras culturais, das atividades ligadas à disciplina de artes, ao conhecimento musical (banda de música), aos grêmios e à própria Sociedade Recreativa e Literária (SRL). Com a realização desses eventos (conselhos de classe, feira cultural, gincana, olimpíadas, jogos recreativos e trabalhos interdisciplinares), sob a coordenação da Direção de Ensino ou do Corpo de Alunos, com a participação efetiva dos alunos, bem como com a congregação dos alunos em grêmios, clubes, núcleos e grupos. (GESTOR 02, 2010).

⁷⁹ Macedo (2011, p. 44), com base em Bakhtin (2003), o define como atividade e evento, agir humano, ação situada, a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada e mediada.

Ademais, outro gestor reafirma a importância social dessas atividades na promoção da criatividade, espontaneidade e solidariedade do jovem, assim se expressando:

Dentre as ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelo CMS que promove atividades socioculturais que torne os jovens espontâneos e criativos podemos citar: a realização e apresentação espontânea e genuína dos trabalhos interdisciplinares pelos alunos; a participação dos alunos nos conselhos de classe, oportunidade que se dar ao aluno de posicionar-se espontaneamente, diante do que ele julga como facilitador ou “dificultador” de sua aprendizagem; expressão corporal através da dança, bem como, por vezes pela criação de enredos e coreografias desta atividade; as encenações teatrais na apresentação dos trabalhos e avaliações; no cumprimento das tarefas da gincana escolar, em que os mesmos montam cenas, enredos, músicas, danças e cenários. Todas essas atividades permeiam o Currículo Escolar e quando não expressos fazem parte do seu Currículo Oculto. Além das atividades socioculturais podemos destacar ainda a participação em campanhas sociais de auxílio a pessoas carentes e entidades, como creche, asilo, hospitais de crianças com câncer etc. (GESTOR 04, 2010).

Percebo outro ponto que não poderia ficar isento de comentários. Trata-se do apoio que o Colégio oferece às atividades socioculturais e a sua política de valorização:

O Colégio valoriza as produções artísticas e culturais dos alunos, incentivando-os e promovendo a divulgação de seus trabalhos, fazendo apresentações públicas de suas produções, tanto em ambiente escolar, como para público externo [...], alternativas de integração, experiências e projetos inovadores dos alunos nas gincanas, aulas de campo, intercâmbio colegiais, trabalho interdisciplinar. (GESTOR 05, 2010).

No entanto, o depoimento a seguir, ainda deixa transparecer a terminologia “grade” para as atividades oferecidas, o que revela desconhecimento do seu significado, isto é, o fato de estarem presas e não serem referendadas por meio da matriz curricular como geradora dinâmica das atividades gestadas no Colégio.

O currículo tem, em sua grade de atividades, espaço para Feira Cultural, Gincana, Olimpíadas, Jogos Recreativos, Grêmios, Conselho de Classe, Dança, Teatro, Banda de Música, Trabalho Interdisciplinar, Artes Plásticas, entre outros, que atendem à espontaneidade e criatividade do jovem. Ainda são programadas campanhas beneficentes que produzem excelente resultado, integrando alunos, docentes, desenvolvendo valores e proporcionando importante ajuda a pessoas e entidades necessitadas. (GESTOR 06, 2010).

No artigo da professora Gilcilene Dias da Costa (2011, p. 279), “Curricularte: experimentações pós-críticas em educação”, a autora, num pensar artístico de dimensão estético-criadora (corpo e espírito) articula arte e educação. A partir de Nietzsche e Deleuze, busca outra educação não mais homogênea e padronizada, mas como “educação

antropofágica em favor da vida e da criação” (id. p. 282) e outro “currículo como a ótica do artista e a arte, com a da vida” (ibid. p. 284).

Como se vê sua compreensão argumentativa é a de que:

Os atos desse *um* currículo se fazem por meio de um deslocamento espaço-temporal e uma *impostura* que desorganiza o organismo curricular operante nos sistemas de ensino. Uma teatralidade que atravessa e restaura a resistência e a vida no fazer artístico da educação: currículo-ato, currículo-carne, currículo-máscara. Teatro de experimentação. Teatro de apresentação. Nada além de apresentação, pois ensina a *singularidade* de um currículo no que tem de irrepresentável. Teatro de interlocução. Nem amo nem escravo do diz ou faz. Apenas derivado e efeito da linguagem ou da cena que o engendrou. A *máquina de guerra* desse *um* currículo dispara, colocando em funcionamento um arsenal criativo de força e ideias artísticas contrárias às formas e aos modelos estabelecidos de fazer educação. Repertório de ideias e elementos construídos em meio à fermentação de conceitos: criação, experimentação, invenção. *Curricularte*. (COSTA, 2011, p. 289).

A dinâmica curricular é complexa, tensionada, por causa dos contextos que envolvem o CMS, o que vem a demonstrar o seu alcance para além das atividades curriculares que as produzem. No dizer de Macedo (2010, p. 220) “[...] ao tratar da dinâmica curricular e da formação estaremos sempre tratando com dimensões que são direcionadas; visam transformar pela aprendizagem que socializa, portanto, trabalham de forma inarredável com a complexidade da *alteração*”.

Os professores também trazem suas opiniões sobre as atividades socioculturais que fazem parte dessa dinâmica, nas quais vários processos de formação, auto e interformação ocorrem, frutos das alterações que se processam no ser em formação. Assim, relatam à descoberta de talentos por meio de aptidões, competências e habilidades expressas no jovem:

Essas atividades é o que ainda segura o jovem no colégio. É nesses eventos que eles se revelam, e muitos, descobrem os seus talentos. É uma ótima oportunidade para identificar as múltiplas inteligências e poder levantar a auto-estima desses jovens, que, muitas vezes, passam despercebidos em casa pelos seus próprios pais. Nestes eventos, nós, professores, devemos ter “olhos de águia”, identificando talentos e acolhendo os que ainda não se expõem, por vários motivos, que devemos observar avaliar e tentar ajudar. (PROF 01, 2010).

As atividades socioculturais geram, ainda, valores como companheirismo, união, solidariedade, amizade e conhecimento:

Os alunos gostam das atividades socioculturais, eles se entregam, eles participam. E acredito que estas atividades promovem cada vez mais a união e amizade entre os alunos. Fico muito emocionada em saber que muitos saem da escola e continuam a amizade fora dos portões do nosso colégio. Acredito que estas atividades sempre

possuem um caráter de construção de conhecimento e, também, a partir da participação dos alunos envolvendo questões relacionadas à própria adolescência, sociais do mundo, da comunidade. Questões estas que possibilitam uma participação construtiva, pois, desta forma, os alunos poderão encontrar respostas aos seus questionamentos pessoais e de vida. (PROF 06, 2010).

Os principais pontos da linha de argumentação dessa atividade foram tecidos na percepção do PROF 07:

Percebo o aluno de maneira entusiasmada na participação dos eventos, porém tenho dúvidas sobre a construção da sua autonomia e do conhecimento adquirido por ele a partir dos jogos. Creio que a participação dos jovens, apesar de ter uma busca no aprendizado e no conhecimento, a participação dos alunos fica mais voltada para a busca de uma melhor nota nas disciplinas e como uma “válvula de escape” da estrutura disciplinar do colégio. São nestes momentos que eles podem brincar correr, gritar e agir de forma mais “independente” na construção do próprio saber. (PROF 07, 2010).

Devido ao regime do Colégio, o PROF 21 considera que as atividades socioculturais servem, também, como uma válvula de escape no sentido de recreação e não de formação:

Se considerarmos que os Colégios Militares acabam se tornando uma “casta”, pelo tempo que o aluno passa no colégio, podemos observar as atividades como o “domingo no parque”. Algumas atividades socioculturais são portas de entrada para alguns sonhos, como a banda. Elas são de cunho mais acadêmico ou altruísta e costumam reunir voluntários mais cientes do que estão fazendo. Cada qual com seu nicho de reflexo, principalmente ao impactar atributos da área afetiva. O ganho educativo, acadêmico ou não, concentra-se na tentativa do esforço. Criatividade, adaptação, improviso, superação se misturam sem uma medida certa. Para onde foi a operacionalização do objetivo integrador? Onde está a transversalidade, a partir do que se “pularia” da aula para o grande movimento? O que nós temos são grades inchadas, aulas com pouco tempo, e professores com muitas tarefas “extras” a fazer durante o expediente, que os impedem de assistir os alunos em disponibilidade no contra turno. (PROF 21, 2010).

Além do mais, esse professor questiona o excesso de atividades socioculturais e as coloca como ameaçadoras do desempenho escolar do jovem:

A partir das concepções de juventude, acho bastante apropriada a participação dos jovens nas atividades socioculturais do Colégio. No entanto, não podemos esquecer que se trata de jovens alunos e que o dinamismo muito intenso de uma lista imensa de atividades socioculturais, pode trazer um resultado não muito esperado, ou seja, o envolvimento do aluno em inúmeras atividades socioculturais pode afetar, negativamente, o seu desempenho cognitivo, o que pode ser constatado pelas suas avaliações. (PROF 08, 2010).

Independentemente dos interesses pessoais que estão revelados nessas falas, a exemplo da “busca de uma melhor nota”, e a real motivação que o estudante tem, um professor mais atento percebe o crescimento dos alunos e isso eu pude apreender com esses depoimentos:

As diversas atividades socioculturais proporcionadas pelo colégio favorecem a interação sociocultural dos alunos, o que é fundamental para o exercício das diversas competências interpessoais tão importantes para a inserção social dos jovens na atualidade. As atividades curriculares [...]: a feira cultural (atividade na qual o aluno seleciona livremente o tema e a forma de apresentação), jogos escolares e gincana (conjunto de competições desportivas, recreativas e culturais nas quais os alunos são divididos em equipes que competem entre si), diversas olimpíadas temáticas (eventos que envolvem a realização de provas, experimentos e desafios intelectuais em grupo ou individualmente). Banda de música, aulas de teatro, iniciação e prática de diversas modalidades desportivas. (PROF 13, 2010).

O alcance da educação para o desenvolvimento pessoal é contemplado desse modo: “Observo que há um grande interesse por atividades socioculturais, na medida em que, invariavelmente, o retorno para o aluno é muito compensador, proporcionando um crescimento pessoal significativo que será relevante em seu futuro profissional”. (PROF 14, 2010).

O PROF 15 compreende a importância das atividades socioculturais por meio da “cidadania ativa”. Na interpretação de Souza (2008, p. 82), a “cidadania ativa é exercida por canais de participação [...]. É o exercício de um direito político [...] considerado um princípio democrático [...]” e de autorrealização dos jovens.

Assim relata esse professor:

Considero que as atividades socioculturais promovem o crescimento dos jovens em direção da cidadania, bem como o aprendizado do trabalho em equipe e a valorização do resultado do grupo em detrimento do individual. Eles se dedicam e esperam a valorização de suas ações e vitórias. (PROF 15, 2010).

Esse professor fala da dança na arte reveladora de sua sabedoria ao unir a latência do desejo do jovem na embriaguez que habita a própria arte. Da pedagogia da competição, do autoritarismo disciplinar para um referencial transdisciplinar que fortaleça a PP:

Procuro trabalhar a dança como propulsora da espontaneidade e criatividade. Não consigo trabalhar a dança de outra forma, num espaço destinado para a educação corporal. A dança, principalmente pelas suas particularidades, deve ser experienciada como um momento que oportunizará um volume de gestualidade, emoções e sensações, que devem ser contribuidoras para uma rede de outras possibilidades advindas desses momentos. Dependendo do grupo que está organizado para usufruir dessas atividades, encontramos jovens com grande participação e outros que são coadjuvantes. Isto é, algumas atividades levam uma

parcela de jovens a tomarem a frente para defender seus direitos, entretanto, em outros momentos eles podem não ser criativos. (PROF 20, 2010).

Os professores reconhecem a existência de alguns pontos que necessitam serem aperfeiçoados na implementação dessas atividades, tais como compatibilidade de horários e alguns aspectos no que concernem à espontaneidade e ao voluntariado.

Portanto, o argumento de Castoriadis (1982) é pertinente: “Todos os atos reais, individuais ou coletivos são impossíveis fora de uma rede simbólica”. As expressões “castas” e “domingo no parque” revelam aspectos da rede simbólica que envolve os atores no cenário CMS. Por um lado, uma condição permanente; por outro, a possibilidade de renovar forças para permanecerem no mesmo estado.

O PROF 22 referencia algumas atividades socioculturais que acontecem, no sentido da compulsoriedade da participação. E outras atividades exitosas, mas atreladas à obtenção de grau meritocrático e até a atividade que possa trazer a resolução de problemas do cotidiano escolar:

Considero que participação não seja somente o aluno estar inscrito num grêmio ou fazer parte de um grupo de gincana. Na maioria das atividades, eles participam porque são obrigados pelo sistema de funcionamento do colégio. São todos inscritos em grêmios que praticamente não realizam atividade voltada à arma em questão. No caso dos jogos, logicamente, os atletas se envolvem e se dedicam ao máximo. Porém os outros são obrigados a ficar no colégio durante os jogos e reclamam porque acumulam tarefas, não têm tempo para estudar naquela semana em que as aulas continuam no mesmo ritmo. No caso de feira cultural e trabalho interdisciplinar, há variantes. A respeito da banda, percebo que a grande maioria frequenta porque tem interesse musical. Outros estão interessados no grau de incentivo que auxilia a aumentar os graus durante os bimestres. Quanto ao conselho de classe percebo envolvimento dos alunos e bastante seriedade quanto ao exercício da representatividade e na luta pela solução de problemas. (PROF 22, 2010).

Outros aspectos mencionados pelos professores sobre as atividades socioculturais se referem à oportunidade do exercício da criatividade e a relação de trocas na área afetiva. Creio que esse registro só foi possível porque os professores cultivaram a habilidade de perceber seus alunos para além do uniforme que os padroniza.

Analiso a participação dos jovens [...] como uma moeda com suas duas faces. De um lado, é algo que é imposto e que eles têm de participar para não ficar à margem do Sistema e de seus colegas. Por outro lado, é importante para desenvolver o espírito de união e de comunidade. Pelo lado pedagógico, acho que é importantíssimo, pois são uns dos poucos momentos em que o Sistema permite que o aluno, realmente, exerça a sua criatividade. (PROF 23, 2010).

O PROF 24 lança uma provocação sobre a criatividade como indispensável à formação do jovem. Compreendo que sua fala me sugere que o Colégio invista na cultura de incentivo às atividades socioculturais:

A Feira Cultural e Trabalho Interdisciplinar (T.I.), que valem grau e mais apoio escolar, ocupam e preocupam o aluno o tempo todo no contra turno, desestimulando e impedindo que ele participe ativamente e espontaneamente de outras atividades tão importantes na sua formação. As atividades socioculturais estão voltadas para a criatividade do jovem ainda de uma forma muito restrita, o aluno não se sente à vontade para criar porque são poucas oportunidades oferecidas, seria necessário uma importância maior, para que ele se sinta à vontade, dê o valor para a prática. Em qualquer olimpíada, seja da matemática ou esportiva, se faz necessário que o aluno que participe tenha conhecimento da aptidão para tal. Na gincana, acho que é o momento onde eles mais se libertam dos paradigmas do CMS e participam em maior número, porque não tem um fator limitador, qualquer um pode fazer qualquer atividade. (PROF 24, 2010).

Nesse outro depoimento, a função social das atividades socioculturais se evidencia na concepção do PROF 25:

[...] proporcionam, acima de tudo, o desenvolvimento dos atributos da área afetiva: cooperação, responsabilidade, camaradagem, etc. Trabalham valores morais, relacionamento interpessoal, enfim a todo o momento o jovem estabelece um processo de relação com o outro ativamente, vivenciando e trocando experiências que servirão para sua aprendizagem pessoal e do grupo. (PROF 25, 2010).

Apesar de, nas narrativas dos professores, aparecerem diversas circunstâncias que revelam um contexto pouco democrático, no qual as atividades socioculturais se desenvolvem, os resultados por elas alcançados colocam essas atividades em destaque para além de atividades curriculares, pois extrapolam os limites da cognição, alcançam à área afetiva e, como apresentei anteriormente, é o cenário onde o protagonismo pode despontar o que as configura como “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação.

Essa jovem analisa as atividades socioculturais como um elo de conexão entre os agentes educativos, justificando as que minimizam suas tarefas escolares:

As atividades socioculturais desenvolvidas pelo CMS tentam estabelecer uma comunicação ativa entre o corpo discente, docente e comando. A gincana e as olimpíadas são atividades realizadas para amenizar a nossa carga horária de estudo, tendo em vista que as mesmas promovem um desligamento total dos estudos e um comprometimento efetivo com a equipe. A dança, a qual no período que era integrante, necessitava de mais recursos para investimentos desde a vestimenta, até a organização de um evento. (AL 07I, 2010).

Em seguida, outros depoimentos dos alunos podem ser trazidos como exemplos de transformação. O primeiro trata do envolvimento de uma estudante na banda de música:

Minha experiência na Banda de Música do CMS começou assim: eu era novata no colégio, mais conhecida como “cotonete” e, ao fazer um "tour" pelo CMS, me deparei com a Casa da Banda. Ainda parada e observando a grandiosidade daquele recinto, disse a mim mesma: - “Vou fazer parte dessa banda e deixar a minha marca aqui”. E assim foi. (AL 01III, 2010).

Ela dá prosseguimento à narrativa e conta que foi a primeira percussionista feminina da banda, que evoluiu seus talentos musicais como cantora e participou da gravação de um DVD do CMS, e lamenta: “Hoje, não estou melhor musicalmente porque tenho que dar conta dos estudos e isso atrapalhou um pouco o meu desenvolvimento musical, mas a Banda me ajudou a evoluir bastante.” (AL 01III, 2010).

Esse outro aluno teve sua experiência com a dança por causa das Olimpíadas internas:

Eu estava na 7ª série e tinha recém completado 13 anos e estava envolvido nas Olimpíadas Internas. O cumprimento de uma das provas de Dança daria uma pontuação maior se tivesse a presença masculina na apresentação. Nenhum menino tinha se voluntariado para desempenhar tal atividade, até que eu me voluntariei, faltando dois dias para a apresentação. Mesmo eu, sofrendo críticas relacionadas à minha sexualidade, pelo absurdo preconceito de que todo homem que dança é homossexual, me reuni com umas amigas da mesma série e montamos nossa primeira coreografia. Fiquei surpreso, pois, logo na primeira competição, na qual a 8ª série era nossa adversária, nós vencemos. (AL 02III, 2010).

Ainda, esse estudante segue contando o apoio que teve de alguns colegas, das frustrações causadas pela censura, ao proibir uma apresentação externa, da sua persistência, da resistência do pai, do apoio da genitora, do abandono de colegas de equipe por não suportarem a pressão, das vitórias a ponto de executar uma apresentação no Teatro Castro Alves com autorização do pai, concluindo assim sua narrativa:

Tudo que passei valeu a pena por ter me proporcionado momentos maravilhosos, ter me dado à oportunidade de conhecer pessoas fascinantes, pelas fortes amizades conquistadas, ter me feito amadurecer e principalmente por ter sido fundamental em formar quem hoje sou. (AL02III, 2010).

Os vários depoimentos dos estudantes, até aqui registrados, sobre as atividades socioculturais permitem considerá-las como um acontecimento marcante, produtora de desdobramentos e significados. A declaração dessa estudante é um registro da descoberta de seu talento:

As experiências mais significativas para mim, [...], com certeza, são as épocas das atividades culturais: As Olimpíadas, Gincana, Formaturas de comemoração e o

Grêmio Escolar. Fazem com que me sinta apta e mais preparada nas coisas que acontecem, e veja o quanto eu sou boa no que faço. (VAL 16, 2010).

Compreendo o reforço na autoestima dessa aluna, uma possibilidade oferecida e aproveitada. Assim, pude notar os resultados dessas atividades repletos de sentidos e significados.

Os estudantes pararam para refletir antes de dar seus depoimentos. Um se considera ator, outro registra a oportunidade de mostrar que não é um “robô”, e ainda pude perceber a importância dada aos aspectos dessas atividades que oportunizam o crescimento, a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades de liderança.

As falas que se seguem podem ilustrar o teor das respostas que os alunos expressaram: “Dentre as ações que realizo, considero como expressão de liberdade e criação a Feira Cultural e a Gincana. Parando pra analisar, são os momentos que fazemos por diversão, e não propriamente dito por obrigação.” (VAL 25, 2010).

Essa depoente vem sugerir, de alguma forma, a função social do Colégio para com a formação do jovem: “Em parte me considero atriz das atividades socioculturais, pois a Gincana, as Olimpíadas, dentre outros eventos, são feitos para nós e têm um papel muito importante na nossa formação como ser social.” (VAL 28, 2010).

Nessa voz consonante, uma outra interpretação na construção do percurso educativo: “Os Esportes e as Olimpíadas do colégio são umas das únicas coisas que fazem você se sentir mais livre, afinal, mostrar a todos que você não é só aquele “robô” por trás da farda, já faz com que você se sintam melhor”. (AL 05I, 2010).

Para tentar compreender os métodos utilizados nas atividades socioculturais e de acordo com essa exposição, encontro nesse jovem a seguinte concepção de esforço e persistência:

Os métodos utilizados nas atividades socioculturais são de grande importância para nós, alunos, pois creio que é através dessas atividades que aprendemos, a saber, se organizar, a saber competir de forma sadia e também aprendemos a ser pessoas disciplinadas. Posso compreender o real sentido de cada tarefa aplicada, a partir do momento em que cumpro com responsabilidade e dedicação as mesmas. Através das análises que eu, como aluna, pude fazer desde o momento em que ingressei no Colégio Militar, posso dizer que concordo com a aplicação de todas essas atividades, principalmente aquelas que como as Olimpíadas nos fazem aprender que nem sempre vencemos, mas temos a oportunidade de tentar novamente. (AL 08I, 2010).

Essas atividades socioculturais sofreram elogios e críticas. Creio que faz parte de um exercício formador, da própria condição humana, mostrar e reconhecer os dois lados da mesma situação. De acordo com as críticas observadas em alguns depoimentos, nem todos os alunos vêm com satisfação essas atividades e assim relatam:

Trabalho Interdisciplinar, Legião de Honra e principalmente Chefes e Subchefes são atividades socioculturais fornecidas pelo Colégio, as quais são irrelevantes e desnecessárias; no Trabalho Interdisciplinar, não conseguimos perceber o interesse dos professores e o objetivo, pois muitos dos temas são de caráter militar. (AL 09I, 2010).

O desafio põe uma suspeita na fissura dessa construção, uma instabilidade incalculável:

O Trabalho Interdisciplinar, por exemplo, é muito bom, pois incentiva os alunos a trabalhar em grupo. Por outro lado, a maioria dos alunos, mesmo sabendo que vale ponto para todas as matérias, não se preocupa em ajudar na realização do mesmo. No final, sempre acaba ganhando ponto facilmente. (AL 10I, 2010).

Esse outro aluno exprime divagações que insistimos em buscar, apostar. São palavras escolhidas que significam paradoxos, abertura de brechas, vazios que se fecham. Trata-se de uma síntese a respeito das atividades socioculturais, traduzidas numa explosão de palavras que se propagam. Palavras que, às vezes, potencializam a expressão de forma pulsante e que estão aqui propondo outras situações, outras atenções. Como atenuar a potência desses atravessamentos que se alastram em significados, e aquilo que deveriam ser, isto é, uma série de significantes?

Sou um jovem reprimido pelas normas do Colégio. Feira Cultural é uma atividade legal. A Gincana é a melhor parte do ano. As Olimpíadas são legais. O Trabalho Interdisciplinar é apenas um monte de cópias de páginas da internet. A Educação Física é muito importante para o desenvolvimento do aluno. Ser Chefe e Subchefe é uma experiência chata e inútil, a não ser que você queira ser um trabalhador doméstico. O Clube de Xadrez está sem muito apoio. A Legião de Honra é só uma forma de separar os alunos na formatura. A Banda de Música é uma atividade interessante. Dança e Teatro são pouco divulgados no colégio. O CMS é um colégio que prioriza a educação militar, ao invés da educação escolar. Caso você chegue ao Colégio fora dos seus padrões rígidos e de muitas futilidades, você é proibido de assistir aula. (AL 05II, 2010).

Nesse sentido, contextual e dissonante, outro jovem se refere ao Trabalho Interdisciplinar do Colégio tecendo a seguinte crítica: “Não existe esta liberdade de temática, essa escolha não parte da gente, mas, em compensação, existe a liberdade de criação.” (AL 15I, 2010).

Analogamente, o AL 01II, entrevistado de forma presencial, referiu-se às atividades socioculturais de maneira apreensiva e tensionada para um jovem aluno em processo de formação:

A Feira Cultural, a Gincana e as Olimpíadas são um forte exemplo: embora o Colégio sempre evidencie que, nessas ocasiões, nós somos os próprios “autores do processo”, estimulando valores de consciência de grupo e expressão criativa, estabelecem-se padrões, regras, excessivamente irracionais e limites que, para mim, quebram todo o clima que está por trás dessas atividades, de modo que eu não vejo como vivenciar nesses momentos, as expectativas, os pensamentos e as inquietudes do “ser jovem”. (AL 01II, 2010).

A abordagem sobre a educação física e sua prática educativa é motivo para críticas. Ao invés de ser um momento de interação dos alunos na dinâmica de produção do prazer, torna-se condicionada ao modelo da doutrina de educação militar:

O deslocamento para a educação física, por exemplo, é feito por alunos, entretanto, esses alunos já estão tão ligados a essa mentalidade militar, que poderiam ser considerados como minisargentos, que tornam esse deslocamento em um treinamento de ordem unida; dessa forma, uma atividade de lazer, se torna algo cansativo e aborrecedor, já que se perde muito tempo nisso. (AL 14I, 2010).

No entanto, destaco alguns depoimentos positivos para as atividades socioeducativas, que se referem ao Conselho de Classe e à Legião de Honra:

“O Conselho de Classe, talvez seja o único momento que, eu possa falar um pouco, desabafar sem ter que seguir toda uma linha hierárquica, até que o meu problema chegue ao comandante dar soluções.” (AL 02II, 2010).

Quanto à Legião de Honra, assim esses dois jovens se expressaram:

“Nos Colégios Militares, tem também a Legião de Honra, que são os alunos que tiram notas acima da média, têm um ótimo comportamento e são sempre bem apresentáveis, o que é um incentivo e, como já diz no nome, uma honra.” (AL 09II, 2010); “A Legião de Honra, por ser um grupo do Colégio, ativo, faz com que eu me sinta responsável pelos meus colegas [...] e com que, eu deseje sempre melhorar.” (AL 04I, 2010).

O depoimento que se segue demonstra o reconhecimento por parte do jovem como uma vivência importante para a vida pessoal e profissional, trabalhando valores de solidariedade e responsabilidade social:

A Legião de Honra é um grupo seletivo de pessoas por mostrarem bom comportamento, de acordo com as normas do Colégio (responsabilidade e liderança). Ela organiza passeios para ajudar instituições, promove campanha para arrecadar alimentos, orienta outros alunos, serve de exemplo. Fazer parte da Legião é pegar experiência para a vida profissional em trabalho de grupo. A liderança é cobrada na vida profissional. (AL 03III, 2010).

Posso compreender, nesse outro depoimento, a importância de desenvolver no jovem outro tipo de inteligência chamada de social. O poder da “inteligência social” reside na

capacidade de o personagem lidar com outras pessoas e compreender os sentimentos alheios, os relacionamentos sociais e as convenções morais. A Legião de Honra, por ter atribuições sociais, pode ser um bom exemplo na fala desse jovem:

Acredito, também, que a Legião de Honra é uma maneira de incorporar os alunos que, além de ser um exemplo perante os outros, se esforçam para manter e zelar por esse “título”, como no meu caso, que estudo aqui desde a 6ª série, mas nunca consegui uma graduação, mas consegui uma Legião, que tem uma grande importância para mim. (AL 18II, 2010).

As críticas tecidas pelos alunos foram duras: atividades irrelevantes, metodologia utilizada para apresentação inadequada, regras excessivas, até irracionais, padrões rígidos e de muitas futilidades. A sensibilidade me permitiu compreender e interpretar essas falas, tomando por base dois grupos de integração, tais como professor e aluno. O grupo dos professores apresenta aspectos positivos e justificáveis para essa ou aquela ação empreendida. O de alunos critica e se submete, de uma forma ou de outra, ao que o CMS tem a oferecer, no sentido de adaptabilidade a sua estrutura e funcionamento.

Ainda pude perceber, nos depoimentos dos alunos, as angústias e queixas que são um reflexo vivo do estado de juventude: as certezas e incertezas. As atividades desenvolvidas no CMS ora são “tudo de bom”, ora são “tudo de ruim” e, mesmo assim, validam a educação da instituição. Como declara de forma contraditória a AL 15II que, dessa maneira, apresenta suas inquietudes e propõe a nós, educadores, uma revisão das ações propostas:

Ser Chefe e Subchefe é irrelevante para mim; na Educação Física, acho um absurdo ter que ser obrigada a fazer um esporte que não gosto, “natação”. Eu acho que, se não me sinto bem fazendo essa atividade, não posso ser obrigada. Legião de Honra e Alamar são duas coisas que, para mim, são fatos que intimidam a quem não ganha, recebe, participa. Diferencia cada aluno, eu acho assim: ao menos, eu, em minha opinião, o fato de nunca ter ganhado Alamar ou ir para Legião de Honra é que eu toquei no Colégio, por estar nele, porque tudo que o Colégio oferece, eu não consigo... Logo, me sinto inferior aos outros. Isso é um fato que exclui certos alunos de outros. Artes Plásticas, se existe, não sei, porque é outra coisa muito pouco estimulada. Acho que o Colégio deveria rever suas ações e talvez mudar algumas para torná-lo melhor do que já é. (AL 15II, 2010).

A fala seguinte atribui equilíbrio entre restrições, limites e momentos lúdicos propiciados por atividades socioculturais, com a descoberta de talentos e da liderança proativa dos jovens:

Apesar de tantas proibições e limitações, o Colégio oferece inúmeras opções de lazer e objetos de estudos, onde nos é permitido aprender, como a Feira Cultural. Existem também os meios de descontração, brincadeiras e disputas como a Gincana,

Olimpíadas e Educação Física; estes são meios extremamente necessários no meu ponto de vista. (AL 20II, 2010).

Para esse aluno do primeiro ano, as atividades são democráticas por proporcionarem a comunicação do jovem. No entanto, são fatores que merecem a atenção dos planejadores quanto à exigência compulsória das mesmas que minimizam a participação ativa dos jovens, bem como, os limitados recursos para a sua implementação:

As atividades socioculturais exercidas no Colégio, visando à expressão dos alunos, são de extrema importância para nossa formação. Apesar de ter preferências por atividades como Gincana, Olimpíadas e Educação Física já que tenho um perfil mais esportista e dinâmico, reconheço que qualquer atividade é importante, já que são diferentes e permitem que alunos com outros gostos participem. Mas reconheço, também, que a obrigatoriedade de quase todas as atividades afasta os alunos. Fatores como a falta de investimento e estrutura, também, pesam negativamente. (AL 13I, 2010).

Há um ponto significativo no discurso desse jovem que aponta para o vetor estruturante de uma instituição educacional e na descoberta do jovem para sua autorrealização: “Um colégio não se faz sem os alunos, sem os destaques. O mérito está nos alunos. Os professores são os reforços. Aqui o aluno só tem regras, mas aqui o aluno acha o seu talento e o seu espírito de liderança.” (AL 03III, 2010).

Por meio dos “atos de currículo”, emerge toda a pujança da práxis pedagógica no cotidiano escolar, no imaginário e na subjetividade humana de todos os envolvidos no processo educativo. Um espaço para atores e atrizes poder se manifestar em cada ato produzido. O reconhecimento do papel em suas vidas na intervenção e poder, na capacidade que o CMS tem de influenciar a fazer algo que, de outra forma, não fariam. Portanto, uma análise mais apurada sobre questões como essas pode nos ajudar a impulsionar mudanças importantes no cenário escolar, nas regras formais e informais que configuram o comportamento dos atores e atrizes, redefinindo alternativas de decisão, mudando a posição relativa entre eles.

6.4 CULTURA

Em consonância com o que estou expondo, cultura é o domínio social na produção de um legado coletivo de bens, ideias, hábitos, costumes e valores de significados compartilhados de grupos particulares em locais e períodos específicos. (ROCHA, 2009). Ao me inspirar nessa concepção, considero cultura e educação uma rede implicada de

significados e sentidos no mundo contextualizado, historicamente construído por sujeitos. Portanto, os uniformes, as cerimônias, os costumes, as crenças, os valores, os rituais, o trabalho pedagógico, as diversas formas artísticas, os jogos, as festas, tudo isso constitui a cultura como invenção da relação dos sujeitos da comunidade com os seus pares. Uma instituição que não valoriza sua cultura fica fragilizada por não saber defender o espaço, já que não percebe seus hábitos, costumes e valores e, portanto, não dão significados.

Ademais, a cultura é um sistema de signos – todos os objetos culturais tornam-se assim “signos”. É por meio deles que a comunidade escolar se constitui em representações e se exhibe simbolicamente de modo espetacular, desvelando seus ideais proclamados.

Compreendi em Xavier (2005, p. 21) baseado em Michel de Certeau (1980, 1974, 1968) que só há cultura se uma prática social tem sentido para quem a efetua; somente se sua ação, seu gosto ou sua conduta são em si mesmo portadores de sentido (e não enquanto meio útil para se obter a coisa).

Na concepção antropológica, a cultura do CMS é compreendida no conjunto de ações e resultados por meio dos quais a comunidade escolar atribui sentido e valor às suas práticas sociais, das mais ordinárias às mais complexas, e caracteriza sua identidade de modo específico. Nesse contexto, o Colégio deve acolher com respeito todas as culturas de origem dos alunos, procurando evitar o diálogo de surdos ou os conflitos por meio das transgressões disciplinares na rebeldia dos jovens estudantes.

Posiciono-me como Geertz (1973, p. 4): “assumo a cultura como uma ciência interpretativa, à procura de significado”. Esse autor ainda traz um aspecto importantíssimo sobre a natureza humana e seus “modos”:

[...] há uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples como o universo de Newton. Algumas de suas leis talvez sejam diferentes, mas existem leis; parte da sua imutabilidade talvez seja obscurecida pelas armadilhas à moda local, mas ela é imutável. (GEERTZ, 1973, p.25).

A cultura na “concepção estrutural” de Thompson (1995) enfatiza tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais, quanto ao fato de tais fenômenos estarem inseridos em contextos sociais estruturais. Esse autor esclarece que os fenômenos culturais devem ser entendidos como formas *simbólicas em contextos estruturados*, e refere-se “a uma variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até manifestações verbais, textos, programa de televisão e obras de arte”. O autor distingue cinco características das formas

simbólicas quando estas podem ser vistas como “fenômenos significativos”: aspectos intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais. Afirma que:

Os aspectos intencional, convencional, estrutural e referencial têm todos, relação com que é comumente entendido pelos termos “significado”, “sentido” e significação. [...] o quinto aspecto das formas simbólicas, o aspecto “contextual”, é também importante em questões de significado e de interpretação; mas chamam a nossa atenção para as características socialmente estruturadas das formas simbólicas que são normalmente negligenciadas nas discussões sobre significado e interpretação, características que são no mínimo cruciais na análise da cultura. THOMPSON (1995, p. 181).

É importante considerar que a Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece que a cultura é um direito fundamental, importante segmento de desenvolvimento econômico, social e político, valioso exercício de cidadania, tornando digna nossa existência em convívio social. Logo, é tudo que o homem simboliza e inventa para humanizar a natureza.

Assim pensado, procurei identificar, nos depoimentos dos entrevistados, aspectos referentes à cultura que são demonstrados por meio de duas linhas de compreensão:

- a primeira refere-se à arte e às produções criativas, representadas por atividades socioculturais na prática pedagógica em processo de formação dos alunos;
- a segunda é percebida no conjunto de normas e regras reveladas e ocultas, manifestadas na forma como é tratada a educação no CMS e no modo como as relações interpessoais acontecem.

Desse modo, no depoimento do entrevistado GESTOR 03, a cultura aparece na primeira linha de compreensão como produções artísticas e possibilidades de criação nas ações socioculturais valorizadas pela comunidade escolar: “A valorização das diversas atividades socioculturais realizadas, principalmente Feira Cultural, Trabalhos Interdisciplinares e Antologia Escolar, valoriza muito as produções artísticas e culturais dos alunos.” (GESTOR 03, 2010).

Na segunda linha contempla outro aspecto, referindo-se a um projeto onde essas manifestações teriam seu espaço específico de produção. Tecendo compreensões iniciais, entendo que é importante registrar o que o GESTOR 01 coloca como desafio para o Colégio, um projeto que pode ser singular para a integração das atividades socioculturais:

Há um Projeto esboçado, Projeto de Integração de Arte e Cultura (PIAC), cujo objetivo é criar um Centro de Arte e Cultura no CMS, onde seriam concentrados diversos subprojetos culturais, com a participação de nossos alunos e da comunidade civil de Salvador. (GESTOR 01, 2010).

Já nos depoimentos dos professores e dos alunos, ganham destaque a cultura como “modo de viver”. Isso denota a própria reflexão que cada um tem sobre seu modo de estar no mundo, como diria o grande educador Paulo Freire. De fato, quando esses atores registraram seus depoimentos, nos falaram daquilo que vivenciaram.

No meu olhar compreensivo, de acordo com os conceitos de “cultura na e da organização”, ou ainda de “clima organizacional” na gestão escolar, consigo identificar, nessa fala, os aspectos culturais percebidos por esse ator quando coloca: “No CMS, ainda são preservados valores quase esquecidos nas escolas brasileiras, tais como amor à Pátria, civismo, apresentação pessoal, zelo pelos uniformes, cerimonial e respeito aos Símbolos Nacionais.” (PROF 02, 2010).

A própria forma de protagonismo datada de 1615 pode levar a um entendimento que algumas falas deixaram entrever o que Houaiss e Villar (apud SOUZA, 2008, p. 9) declaram como sendo o significado de protagonismo. Para ele, o termo grego *agōnistés* significa combater, disputar prêmios, ação militar, batalha, jogos públicos, luta, também encontrados na cultura organizacional do CMS.

É preciso ressaltar o significado que a pesquisadora atribui eliminando (ou não) o contexto dessas falas que sobressaem as práticas militares e os combates, as competições, pois, num certo sentido, também são ações protagônicas, imersas na cultura.

A autora esclarece ainda que “originalmente, a palavra protagonismo designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também uma assembleia [...]. Há sempre uma ação política e isso estimula o jovem protagonista a ser lembrado como ator principal”, o que se depreende é que os sentidos se divergem e as respostas pontuam esse ou aquele conceito vivo de protagonismo.

O PROF 06 assevera que nas práticas educativas de sala de aula, a cultura é trabalhada em múltiplas estratégias de trabalho criativo, oportunizando o jovem a desenvolver habilidades e competências significativas à aprendizagem:

Cada aula de inglês, os alunos fazem apresentações com vídeos, músicas, etc, escolhidos por eles para a Feira da Cultura. No trabalho de Língua espanhola, os alunos pesquisaram sobre a cultura da língua e apresentaram músicas cantadas e tocadas por um grupo de alunos. Cada aluno usou suas habilidades para expressar o que aprendeu em sala de aula. (PROF 06, 2010).

As ideias do PROF 17 demonstram a importância dos heróis, vultos que trouxeram marcas indelévels de coragem, bravura ou luta por um ideal, em benefício de uma causa e que

podem servir de exemplo para o jovem no seu processo de educação e valores humanísticos.

Assim é que:

O jovem do CMS é como outro qualquer, com aspirações, dificuldades, brincadeiras. O que o torna aparentemente diferente dos demais. O fato de estudar em um Colégio que possui normas de comportamento “diferenciadas”, mas necessário ao processo ensino-aprendizagem, além de se pautar na valorização de nossos heróis, fato que, hoje, tenho certeza de que faz falta nas demais escolas, torna os nossos jovens aparentemente diferentes dos demais. (PROF 17, 2010).

Achei necessário explicitar essa narrativa, na qual pude compreender de uma forma mais contundente o embate de forças entre a cultura adultocêntrica *versus* a cultura juvenil. Ela nos alerta para alguns cuidados que devemos observar nas relações de convivência social baseadas em respeito e consideração.

Um fato que não pode ser negado é o embate de focos entre o mundo adulto e o juvenil. São gerações tão próximas, mas ao mesmo tempo tão diferentes. Ainda assim não deve haver uma comparação entre gerações, buscando em uma o que a outra não tem, deve-se simplesmente aceitar que os tempos são outros, diferentes formas de pensar, diferentes contextos... Se algum dia eu estivesse no comando do CMS, o que eu mais prezaria é a voz, o direito de se expressar, de manifestar a sua opinião e mostrar que não há superiores ou inferiores, independente do posto que ocupem, todos merecem respeito e devem ser tratados igualmente. (AL 02III, 2010).

Até nas questões proibitivas, voltadas para a aparência, percebo como a cultura do SCMB é forte e está visceralmente enraizada em seus atores e atrizes. Eu diria que são marcas indelévels. Posso compreender que a correção severa às normas escolares é uma via, de fato, para a disciplinarização, mas que até mesmo são transgredidas, como demonstram esse depoimento em destaque:

O corte de cabelo é definido por norma que deve ser feito de 10 em 10 dias, mas, como os alunos não gostam de cortar regularmente, esse período muitas vezes é ultrapassado sem que haja nenhum tipo de punição, pois o crescimento do cabelo de cada um é diferenciado e os monitores se valem do aspecto visual para punir ou não um aluno. Com isso, esse é um exemplo de que as normas podem ser burladas sem que haja nenhum tipo de punição. (VAL 01, 2010).

Nessa situação-problema, outro aluno responde com suas inquietações: “Vivemos cercados por imposições, determinações sobre ‘o que fazer’. Sinto que é estabelecido que todos somos iguais e devemos fazer as mesmas coisas.” (VAL 23, 2010).

A cultura do CMS é disseminada na filosofia de convivência social normatizada. Ela incide, diretamente, na formação dos sujeitos, a ponto de estabelecer o modo de conviver nos limites colocados, em termos das tradições. De certo modo, os valores da instituição podem

ser percebidos nos indivíduos, a ponto de se pensar que instituição e indivíduo sejam um só ser, uma unidade de ação. Como foi registrado nos depoimentos que se seguem:

“No Colégio não temos liberdade de expressão. Eles seguem valores militares e não têm a pequena compreensão de que somos civis e jovens, nos tratando com tremendo rigor, ferindo nossa liberdade de expressão.” (VAL 07, 2010);

“Cultivo e amor ao Brasil (gostaria de relatar que sou uma pessoa sem espírito de nacionalidade, mas no colégio, sinto mais valor ao Brasil, principalmente nas formaturas gerais);” (VAL 05, 2010);

“O ambiente militar constrói, querendo ou não, valores bem delineados na formação do indivíduo em questão. Entre esses valores, posso citar a disciplina, camaradagem e respeito à hierarquia como os melhores sedimentados em minha mente”. (VAL 04, 2010).

Ademais, esse outro aluno nos relata com clareza:

Quando estamos no Colégio, fazemos parte de um conjunto; assim sendo, temos de respeitar as normas e realizar as atividades [...]. Um aspecto [...] que eu considero não válido é a prioridade que o mesmo dá aos aspectos do militarismo, muitas vezes esquecendo que nós, alunos, estamos no colégio para aprender. E essa atenção exagerada a esses aspectos, muitas vezes dificulta a nossa aprendizagem, já que isso nos deixa cansados, ou até mesmo estressados. (VAL 12, 2010).

No dizer de Geertz (1973, p. 9), “A cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles”. É isso que eu percebo uma conspiração silenciosa, como se todos do CMS fossem imersos no mesmo contexto cultural, respondendo a ele consciente ou não, mas conivente com o SCMB em geral e em particular com o Colégio.

Essa cultura “doutrinal” é também criticada por esse aluno, que justifica como se sente no CMS: “No Colégio Militar, você é somente aluno, a partir do momento que você veste a farda, que diretamente obriga-me a ter outra postura, outro comportamento. Em outras palavras, ser jovem no Colégio Militar é impossível.” (AL 20II, 2010).

De maneira enfática, outros jovens, assim se posicionaram, tecendo suas críticas contundentes. No entanto, não deixam de valorizar a formação oferecida pelo Colégio:

A proibição de demonstrações de afetos públicos [...] são atitudes e proibições desnecessárias! Devido a esses fatos desnecessários, muitos jovens acabam tendo a sua vida prejudicada, como na dificuldade de socialização entre pessoas, e, no futuro, sendo uma pessoa reservada, com poucos amigos, vivendo a sua vida infeliz. (AL 19II, 2010).

Devo admitir que vem sendo minimizada a subordinação aos sargentos e comandantes, que é extremamente valorizada e cobrada aqui; juntamente com o eterno amor à pátria. Somos “treinados” para sermos cidadãos de bem, disciplinados, defensores da pátria e bons profissionais. Acho que é por isso que continuamos aqui. Pois, apesar de todos os problemas, é um grande colégio, com um excelente ensino. (AL 12I, 2010).

Há uma aceitação, em parte, do modo de ser do CMS, da sua cultura. Um exemplo disso é que, em meio a tantas proibições e conflitos de uma cultura engessada, amada e odiada, o aluno a seguir dá um depoimento que simplifica a questão e perdoa seu algoz. Na narrativa do VAL 24, “o nosso colégio” denota uma relação de pertencimento voluntário ao contexto escolar. A sua adaptabilidade às regras soa aceitar o diferente:

O nosso colégio é um colégio como qualquer outro só tem regras mais características. Essas regras podem ser vistas de maneira geral em qualquer outro colégio diferente também, seja ele religioso ou militar, ambos estão sujeitos a regras específicas do estabelecimento. Então cabe a nós nos perguntarmos se estamos gostando ou não. Se a resposta for não, então “peçamos pra sair”. Se a resposta for sim, então nos resta acostumar com essas respectivas normas disciplinares. (VAL 24, 2010).

Diante desse cenário cultural montado por meio de depoimentos tão fortes, identifico a capacidade de o jovem de fazer cultura e se enculturar. (ARENDR, 1969). Trata-se do poder que o homem tem de, em meio às diversidades, ter uma meta e alcançar seus objetivos.

Aqui vejo um deixar-se levar até poder ter o dom da palavra. Esse é um ato que é marca cultural brasileira. Não consegui, na clareza das falas, apreender a totalidade de significados e sentidos defendidos por Souza (2008) sobre o protagonismo se basear nas atividades, em benefício do próprio indivíduo e dos outros, e mediante a qual ocorre a integração social da juventude, mas momentos protagônicos de atividades socioculturais reconhecidas por alguns jovens em processo de formação.

Um exemplo de protagonismo juvenil foi observado por ocasião dos estudantes participarem da Feira da Cultura Japonesa. Uma atividade extracurricular promovida pela Seção de Ensino e Treinamento Físico (dança). Os jovens solicitaram sua participação no referido evento, se integrando com outros jovens da cultura japonesa e encantando a todos que ali estavam presentes com apresentações de criações significativas da sua cultura juvenil. Assim, surgiu a figura do ator social que, diante dos interesses individuais e coletivos, consegue negociar com os responsáveis, professores, colegas, no sentido de participar do evento e marcar presença de forma identitária.

Tanto o protagonismo juvenil, como os “atos de currículo”, a experiência de formação e a cultura do e no CMS que busquei compartilhar, no exercício de distanciamento interpretativo, descortinaram uma realidade na qual estava implicada e imersa e em processo de formação. Apresentei neste capítulo, a culminância de uma trajetória de compreensão interpretativa, de autoformação, que tomarei como base para fazer algumas considerações no capítulo que se segue.

7 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO...

No trabalho cotidiano de educadora, envolvida como sujeito em formação, no espaço cultural, vivencio processos educativos, coeto dados diversificados, a partir das experiências dos jovens educandos. Essas vivências são perceptivas tanto cognitivas, quanto afetivas, possibilitando abertura de fluxo aos acontecimentos do dia a dia. Uma atitude aprendente e não-individualista, pois, ao me inserir na comunidade escolar, partilho com outros educadores, relações interpessoais, um trabalho de equipe cooperativa e solidária.

Esse fenômeno contextual não pode ser algo em si mesmo, ou algo que se ensina no atributo de funções, mas que se aprende nas possibilidades da razão, emoção, sentidos e significados. É nesse sentido que o filosofar ganha significado na práxis educativa como uma disposição no acontecimento de uma existência construída, historicamente, no tempo e espaço. Enfim, somos lançados no mundo com sentido e convocados a perceber essa estrutura previamente determinada. Ademais focalizo um grupo geracional de estudantes que constroem a cultura juvenil em trabalho educativo, configurado por atividades socioculturais. Foi a partir desse lugar de trabalho, em atividades orientadas pela autoridade dos adultos (gestores, professores e monitores), na racionalização que se fecha em si mesma, sem considerar o potencial imaginário do ser, que apostei nas respostas independentes dos jovens a respeito do seu processo de formação.

Os jovens têm clareza a respeito da importância das atividades socioculturais como elemento axial para a sua formação nos “atos de currículo”, em experiências voltadas ao protagonismo juvenil, cujas implicações são epistemológicas, sociopolíticas e culturais sobre essa formação. Ela própria, a formação, é um “ato de currículo” como ação deliberada e sistemática. Enfim, uma juventude que participa das tensões e lutas cotidianas. Portanto, está consciente, imersa na descoberta de novas possibilidades e no engajamento do ato como política de ação e participação.

Para compreender o processo de formação, este projeto abrigou inquietações estruturadas das atividades socioculturais como “atos de currículo” potencializadas e viabilizadas a partir do jovem educando. A intenção foi compreender a formação dos discentes a partir da percepção dos dirigentes, educadores e educandos, como um exercício interpretativo, de autoria; de interpretar, “atribuindo o significado que as coisas têm para o ser enquanto prática de sentidos” (Macedo, 2000, p.46), o que, efetivamente, não representou uma imposição monológica, monorreferencial, que pretendeu buscar uma única resposta à questão.

O jovem não fazia parte de um grupo homogêneo nas práticas socioculturais. Seus comportamentos, motivações e interesses, denotaram uma maneira de pensar e agir de modo singular, mas que alguns educadores, ainda, não perceberam nas práticas educativas. Minha compreensão foi que ao me defrontar com o jovem, apesar da homogeneidade da ritualização a que é submetido, encontro uma heterogeneidade de sujeitos e personagens no cenário escolar, envolto em traços que revelaram a influência da instituição a partir dos significados dados no seu cotidiano.

A observação e o diálogo com as atividades socioculturais protagônicas⁸⁰ da cultura juvenil, integradas à formação do jovem, me permitiram apreender os elementos que estão contribuindo para a sua formação no espaço e no tempo da prática pedagógica.

Ademais, as observações sobre as diversas construções culturais, os sentidos e significados que os jovens deram às experiências cotidianas e, mais especificamente, ao contexto da sua formação, foi possível refletir sobre as relações sociais dos jovens com os adultos na educação formal, perpassada pelo discurso cívico, pelos rituais da doutrina militar que intentam mobilizar o jovem para a consciência nacional, impondo amor à pátria como prática cultural.

É nesse sentido que tenho buscado a linguagem como mediação necessária entre os sujeitos da comunidade escolar e a realidade social e cultural do Colégio. Assim procurei compreendê-la como instrumento humano que só adquire sentido quando se torna um trabalho simbólico, que faz parte do trabalho social geral, tornando-se elemento constitutivo do homem e da sua história. Essa mediação tornou possível o deslocamento, a permanência, a continuidade e a transformação.

Ao compreender a importância da dialogia em Bakhtin (2003), estabeleci fecundos diálogos com os jovens; necessitei da colaboração de outros pares para poder definir propósitos e intenções e poder ser autora de mim mesma. Uma dialética bakhtiniana vinculada à totalidade, historicidade, interação social, cuja visão de mundo encontra eco no pluralismo e na polifonia. Por essas razões é que a existência humana é construída a partir das condições sociais, econômicas, culturais e históricas.

Portanto, na inspiração bakhtiniana foi possível compreender os jovens do 1º ano do EM. Eles demonstraram conhecer os domínios ideológicos quando ressaltam “o militarismo”, empregando nos discursos termos como “coisas obrigadas”, “regras cumpridas”, “vigiando” etc. E esse domínio forma o que Bakhtin (2003) denominou de material ideológico, no caso, a

⁸⁰ Vide Diagrama - Apêndice F

ideologia positivista, segundo a qual só há o certo e o errado; o qualificado e o desqualificado. Enfim, tudo deve ser controlável, inclusive o processo educativo, como se isso fosse possível.

Os sentidos atribuídos aos signos formadores do domínio positivista não se aplicam aos outros domínios que não sejam norteados por essa ideologia, fato que dá ao SCMB um caráter peculiar, percebido pelo jovem ao dizer “Regras são ótimas, porque enquadram o aluno em uma sociedade cruel, mas se poderia trabalhar com coisas que alegrassem a todos”. Aqui também se percebe a contradição do jovem. Ele por ser social, assimilou signos do domínio no qual está inserido, principalmente ao considerar as regras ótimas porque “enquadram” o aluno. Ora, o verbo “enquadrar” possui, no contexto positivista, o sentido de ajustar o outro aos seus modelos, o que acaba ocorrendo com os alunos desse sistema. Esse “enquadramento” é denunciado também pelo outro jovem ao se referir às atividades desenvolvidas pelas disciplinas que trabalham com as emoções e com a subjetividade, como é o caso de “dança”, “música” e “artes”, às quais não devem e não podem ser engessadas numa fôrma, além da referência às atividades “interdisciplinares”, não tão valorizadas como as ciências exatas e naturais.

Para Bakhtin (2003, p 36), “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência”. Por isso, o discurso desse jovem reproduz com fidelidade a ideologia positivista ao dizer: “para ser um cidadão brasileiro, deveria aprender normas”. Ele também reproduz o discurso “politicamente correto” de uma sociedade burguesa capitalista: “o CMS também me ensina a respeitar e a ser respeitado, um desafio que vou encontrar no futuro, pois muitas vezes busco ser respeitado e esqueço-me de respeitar o próximo”. Porém, o jovem faz ressalvas às normas do SCMB ao apresentar o discurso da escola tradicional que categoriza os alunos em “mais inteligentes” e “menos inteligentes”, fator que, no sistema, dá aos “mais inteligentes” uma recompensa: “o Alamar, cujos critérios para recebimento são um tanto questionáveis por não considerarem as habilidades dos alunos em disciplinas que trabalham com a subjetividade, como é o caso de Educação Física e Artes, além de atividades criativas como os Trabalhos Interdisciplinares e as Feiras Culturais, por exemplo”.

Ao se referir às “formaturas matinais debaixo de sol quente e também de chuvas, só para saudar o comandante”, o jovem não está operando com a participação de um discurso interior, o qual lhe explique o porquê das formaturas, “mesmo embaixo de sol quente”, e “da saudação ao Comandante”. Muitos jovens consideram essas atitudes e rituais como castigos, gestos sem importância à sua formação, pois são signos não-verbais que não estão no discurso. Não lhes é explicado o porquê, o sentido deles no contexto ideológico positivista e, por isso, ele usa o advérbio “só” (apenas) antes da palavra saudar que, por sua vez, se refere à saudação ao

Comandante, autoridade máxima e deliberativa na instituição e como tal deverá ser respeitado. É um indicativo do pouco caso que ele faz daquela saudação (“só para saudar o Comandante”). É a confusão entre os conceitos de autoridade (direito ou poder de mandar) e autoritarismo (caráter ou sistema autoritário) que o sujeito costuma fazer em seu cotidiano.

O sujeito sofre e intervém em uma determinada sociedade. E nesse discurso aparecem evidentes as duas ações dos jovens: sofrer a ação da e intervir na sociedade na qual está inserido. O jovem aluno, durante o período em que estuda no Colégio, aprende a mandar e a obedecer, sendo “chefe” e “subchefe” de turma. Isso o faz assimilar atitudes “militares” no momento em que precisa conduzir a turma para a Seção de Treinamento Físico, por exemplo, momento em que os demais o consideram “como mini sargentos, que tornam esse deslocamento em um treinamento de ordem unida”, transformando o prazer de praticar o esporte em atividade “cansativa e aborrecedora, já que se perde muito tempo”. Assim, depois de sofrer, o sujeito intervém na sociedade, caso típico do jovem que, depois de ser mandado, aprende a mandar nos colegas.

No ponto de vista dicotômico bom ou mau, o militarismo apresenta, na visão do jovem, idéias boas, mas pode tornar esse jovem um ser “submisso”, “inibido no futuro”. As atividades como a Gincana, a Feira Cultural e o Trabalho Interdisciplinar são capazes de permitir ao jovem agir dentro de certo protagonismo. São momentos propiciadores para que o jovem possa atuar com maior liberdade e criatividade.

O sujeito é constituído pelas posições assumidas como indivíduo, que poderá, por sua vez, assumir diferentes posições, a depender do contexto no qual esteja inserido. Assim percebo o jovem que, adentrando no CMS, participa dos rituais previstos no regulamento, como é o caso das longas formaturas matinais realizadas às sextas-feiras, como parte da cultura institucional.

A consciência do jovem está condicionada, segundo a qual ele, como aluno da instituição, não age por vontade própria no Colégio, apenas faz aquilo que lhe mandam fazer, sem parar para pensar se é certo ou errado. Ele apenas “o faz!” Mas, por outro lado, ele apresenta uma dicotomia, uma contradição em suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas no Colégio, pois já assimilou os valores da instituição ao considerar “ótimo o ensino do CMS”, apesar de simultaneamente questionar suas normas e tradições.

Vale realçar que, para os jovens, as atividades socioculturais são iniciativas boas e intencionadas, muito embora a execução delas não sejam totalmente coerentes. A rigidez da Diretoria de Ensino (característica que varia de gestão para gestão) maximiza ou minimiza, muitas vezes, a realização dos objetivos das atividades socioculturais.

Os Trabalhos em Grupo, os Seminários, os Festivais da Canção, a Banda de Música, a Feira Cultural, a Gincana, as Olimpíadas, os Grêmios, entre outros caminhos de atividades curriculares para a formação dos jovens, influenciam na vida social e cultural. Muito embora o Colégio evidencie, nessas ocasiões, que os jovens são os próprios “autores do processo”, estimulando valores de consciência de grupo e expressão criativa, estabelecem-se padrões, regras e limites, quebrando o clima que está por trás dessas atividades, de modo que, muitas vezes, o jovem não vivencia nesses momentos, as expectativas, os pensamentos e as inquietudes do “ser jovem”.

Outro depoimento marcante é o Conselho de Classe para a expressão do jovem aluno. Mesmo que seja um avanço na trajetória de uma educação de doutrina militar, num momento onde deveriam experimentar a participação democrática, a luta por direitos e o diálogo (que são itens imprescindíveis na formação do jovem), se sentem tímidos e receiosos em um ritual de confronto com os adultos onde autoridades militares e alguns “docentes” não compreendem o espírito democrático e tecem comentários acerca das iniciativas que partam de uma turma representada por alunos que estejam reivindicando algo ou exigindo novas medidas administrativas e pedagógicas.

Dessa forma, num sistema burocrático tal qual é o SCMB, mesmo havendo algumas exceções, a PP desse sistema, para a Educação de jovens em processo de formação integral não apresenta unissonidade nas vozes dos sujeitos pesquisados. E como vivenciar plenamente essas atividades, ou “ser jovem” num contexto apresentado como esse? A resposta veiculada por um jovem aluno do 2º ano do EM, em entrevista não virtual, em sala de aula, me surpreendeu “nutrindo-se de expectativas sobre o sucesso no mercado profissional, criando amizades e vínculos no alunado e valorizando algumas vantagens que, por ora, mostram-se evidentes, mesmo nas atividades socioculturais (que não é, diga-se de passagem, uma especialidade do Colégio Militar)”.

Os vários caminhos e oportunidades, de certa forma, fazem com que o jovem se sinta inserido no Colégio, como parte da formação ética, moral, disciplinar, social, cultural e porque não dizer integral. Ademais, o jovem possui a consciência de que representa um papel de jovem no Colégio Militar, age como um personagem no cenário pré-estabelecido (o Colégio) e do qual conhece bem as regras em cada ato de sua produção vivencial.

Bakhtin (2003) considerava a pretensa neutralidade de alguns discursos como apenas uma máscara, uma forma de representação teatral, assim como se pode observar quando o enunciador age como se estivesse apenas de passagem no Colégio, representando um papel – o de aluno da instituição a qual lhe obriga a cumprir ordens e seguir determinações, sem

questioná-las. É a voz da autoridade se sobrepondo, consciente ou inconscientemente à voz do interlocutor jovem estudante.

O jovem deixa evidente a ideia bakhtiniana, acima referenciada, segundo a qual o sujeito modifica seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam eles reais ou imaginários, pois mesmo criticando, negativamente, aspectos disciplinares do Colégio, ele fala em “crescimento na moral, na disciplina, no social, na ética, no cultural e muito outros” elementos que fazem parte dos valores pregados e cultuados pelo “Recinto Sagrado”, como é chamada a instituição. De repente, um clamor surge repentinamente: “poderia ser melhor ainda, mas não cobrando cada vez mais dos alunos, e sim, criando um ambiente mais saudável para o aprendizado”.

Nesse outro discurso percebo a questão do sujeito ser dialógico, pois há outras vozes presentes na resposta do jovem, quando ele diz que “acha interessante às atividades militares” e “nos vêem como inimigos que merecem ser punidos”, contrastando com expressões do tipo “é o que mais importa no colégio”, “poderia ser mais harmoniosa” e “alunos que precisam de orientação”. Há uma voz da autoridade militar que age como se o aluno fosse o inimigo que merece ser punido e a voz do jovem, que está no Colégio em busca de orientação e diálogo.

Assim reforço o que, anteriormente, foi citado por Bakhtin (2003) sobre a dialogia, ou seja, só existe em relação ao outro e a polifonia acerca de que, em uma voz, há outras vozes, determinadas pela história e pelo contexto no qual o sujeito está inserido, vinculado à totalidade, a historicidade, a interação social em um mundo pluralista polifônico.

Nas respostas abaixo, compreendo que a existência do jovem aluno se construiu a partir de suas condições sócio-econômicas, principalmente ao dizer que ser chefe e subchefe é “uma experiência chata e inútil a não ser que você queira ser um trabalhador doméstico”. Depreendo, em uma leitura atenta, que aprender a mandar e a fazer atributos do chefe e do subchefe de turma, escolhidos em rodízios semanais são tarefas pertencentes a uma classe social que manda (chefe) e outra classe que executa os trabalhos domésticos (subchefe), em suas funções, varrendo a sala se esta estiver suja, mesmo sendo interpretada por meio da instituição como um valor de liderança para o jovem.

Outro momento no qual o jovem revela essa existência humana construída a partir das condições sócio-econômicas é, ao se referir à instituição da Legião de Honra. Ele a compreende como um fator de segregação social onde os alunos são separados dos demais para mostrar aos outros que são os modelos a serem seguidos e conseqüentemente gera um desconforto entre aqueles que são a maioria (os não “agraciados” com a Legião de Honra).

Segundo uma jovem, em interações sociais no âmbito escolar, sinaliza o favorecimento do uniforme e da disciplina. Essa juventude tem sede de mudanças e, muito mais do que abraçar pacificamente as causas, luta pelos seus ideais. Compreendo certas práticas adotadas pelo Colégio como retratos da perda da autonomia e de opiniões divergentes acerca de determinado fato social ou fenômeno. Acredito como educadora que o CMS deveria, cada vez mais, considerar as vivências que cada aluno traz consigo, isto é, sua bagagem cultural, oportunizando uma educação dialógica e de “participação ativa” nas atividades socioculturais, contribuidoras da criatividade e aquisição de novas experiências. Esses momentos são inesquecíveis nos quais os jovens constroem verdadeiras amizades, favorecendo a liderança e estimulando o protagonismo juvenil.

Identifiquei que alguns colaboradores, partícipes da pesquisa (gestores, formadores e formandos), são propiciadores dos “atos de currículo”, em experiências socioculturais de formação integral⁸¹. Eles têm a capacidade de mexer com o ser jovem, de provocar a criatividade, a resistência, a transgressão e até os conflitos, cuja raiz se encontra no cerne da cultura escolar (ritos, valores, signos, símbolos, normas de regulação). O significado dessas ações perpassa a vida acadêmica do jovem como um traço indelével e importante na sua formação e de todo os sujeitos da comunidade escolar.

A interpretação na perspectiva dos jovens, dos educadores e dos gestores das atividades favoráveis ou não à expressão do protagonismo juvenil possibilitou um olhar sobre a visão de cada segmento sobre o tema trabalhado.

Os gestores concordam que o protagonismo juvenil é incentivado e oportunizado através das atividades e trabalhos interdisciplinares que o Colégio oferece, cabendo ao professor abrir espaço para o jovem participar e se expressar de forma criativa nas oportunidades que lhe são oferecidas. Portanto, o jovem estudante tem espaço no CMS, desde o planejamento do ano letivo, por meio de diversos momentos curriculares.

Os professores registram que o protagonismo, mesmo com as deficiências apontadas nas atividades que o promovem, segue dois caminhos: o do sujeito como centro do processo da aprendizagem, com as oportunidades de criatividade e expressão inseridas nas atividades disciplinares, e o caminho do desabrochar do jovem por meio das atividades socioculturais que, mesmo dentro dos limites impostos pela instituição, passa a ser realidade. Contudo, sem propiciar o amadurecimento consciente do jovem. Eles limitam a expressão do protagonismo ao período da Feira de Ciências, quando acontece uma amostragem de vários trabalhos que

⁸¹ Vide Diagrama - Apêndice G

impulsionam os jovens a se autorizarem como sujeitos da ação ou às atividades de gincana e as diversas competições de que os estudantes participam, inclusive, em interação com os jovens egressos.

Os estudantes se dividem em suas opiniões, e deram a entender que a forma militarizada como as atividades promotoras do protagonismo juvenil são planejadas para eles, dão uma prova de que o jovem realmente não tem vez nem oportunidade de se expressar livremente no Colégio. Por outro lado, também colocaram, à semelhança da visão dos gestores, que eles têm oportunidades de se pronunciar, como jovens criativos e dinâmicos que são. O reconhecimento e o não reconhecimento do protagonismo juvenil foram evidentes nas ações que o promovem. Assim, deixam transparecer uma linha sutil que demarca os limites da atuação juvenil.

Nesse sentido, apesar do protagonismo no ensino médio se processar com dificuldades na cultura adultocêntrica, ele se configura como uma cultura juvenil de obediência, gerada pelo descompasso dos padrões e valores dominantes do EB transmitidos pelo processo de socialização escolar do mundo adulto, e os mecanismos de que os jovens dispõem para assimilar os valores da cultura dominante. Trata-se de uma referência socializadora, viabilizada pelos “atos de currículo” em atividades socioculturais daqueles que aprendem e se educam no processo de formação.

Esse quadro é perfeito e condiz com a cultura de uma instituição militar. Talvez não se possa exigir mais do que isso. Sem querer defender a cultura de doutrina militar ou qualquer linha filosófica de qualquer instituição, meu campo de pesquisa foi uma escola militar, como poderia ter sido uma escola confessional, adventista, etc. O fato é que, por força da Lei, implantada por políticas públicas do EM, o protagonismo juvenil aparece nos documentos oficiais do CMS e, por força do jovem cidadão, ele inscreve sua marca por todos os lados como uma forma de autorrealização.

Com essas considerações, não estou defendendo a lógica instrumental do ensino e do estatuto epistemológico no campo do conhecimento. Mas desejo argumentar a favor de um currículo em movimento, com múltiplas linguagens, ancoradas na valorização dos elementos da vida cotidiana, na compreensão ou interpretação do “estar no mundo” e do “ser do mundo” circundante, em que os jovens, além de terem garantidos seus espaços de atores e atrizes protagonistas, sejam incluídos como autores participantes nos projetos educacionais.

Um fato importante é o traço histórico da função do CMS na formação de jovens para a carreira militar. Entretanto, os estudantes que estão inseridos no Colégio e não querem seguir essa carreira sofrem com o rigor disciplinar que lhes é imposto. Por outro lado, são

beneficiados com a educação oferecida, pois, ao saírem do “Nobre Cadinho”, enfrentam concursos acadêmicos com sucesso e se destacam no local de trabalho pela forma correta e disciplinada com que se portam.

A forma como esses alunos se relacionam e a intensidade das suas reações, dos seus conflitos, por causa do contexto da educação doutrinal, condizem com o serem jovens, inquietos e questionadores. Certamente, “após passarem por esse período de aprendizagem e formação, olharão para trás e conseguirão fazer uma avaliação do que receberam”, além de usufruírem do conhecimento construído, convivendo com os valores que a educação militar lhes imprimiu como marca identitária na formação. Ademais, será possível conservar na memória os objetivos alcançados e se despojar do que não lhes agradou.

Toda instituição cuja linha metodológica ou filosófica é comprometida com um credo, uma cultura, um paradigma, deixa um legado em seus egressos. São conhecimentos, modos, vivências que ficam registrados e, de qualquer sorte, essa cultura influencia no caráter da pessoa.

Destarte, essa formação aponta para uma interculturalidade, pois o jovem entra num processo de reconstrução da estrutura de seu próprio comportamento, de sua cultura juvenil, em função do contato e da introjeção de padrões e valores dominantes do EB – transmitidos pelo processo de socialização escolar. É uma transformação que envolve construções culturais, valorização de sentidos e significados que os jovens dão às experiências cotidianas e, mais especificamente, ao contexto formativo.

O discurso cívico e o ritual da doutrina militar – que buscam mobilizar o jovem para a consciência nacional, impondo amor à Pátria como prática cultural – permitem uma reflexão sobre as relações sociais dos jovens com os adultos na educação formal e constituem outro aspecto da formação do jovem que merece ser considerada. Talvez por causa da página nebulosa que temos em nossa história, haja uma resistência inconsciente a essa prática do cultivo do “amor a Pátria” por parte de alguns jovens que refutam as solenidades de formatura. Porém, sem querer levantar a bandeira do sentimento patriótico, acredito que o resgatar, no jovem, a valorização do amor a Pátria, ajuda na formação de cidadãos comprometidos com o gênero humano que exige valores solidários e fraternos.

Reconheço que a doutrina militar exige rupturas e percebi que, para alguns jovens, ela chega a ser uma inquietude, pois até exige deles uma mudança na sua aparência, forçando uma uniformidade visual e uma total discrição ou inexistência de acessórios, elementos que eles valorizam e através dos quais se identificam e se agrupam como uma “tribo”. São posturas, atitudes e aparências que, por causa da cultura militar, não podem acontecer.

É nesse ponto que reforço, novamente, os contrastes entre a cultura adultocêntrica e a cultura juvenil. Independentemente do contexto institucionalizado, o jovem vê o mundo de modo diferente dos adultos e quer marcar presença, mostrar-se diferente, fase que o adulto já superou. Dentro de uma cultura militar, essa diferença é acentuada pelo rigor disciplinar que a instituição impõe em sua filosofia de ação. No entanto, o medo em poder errar provoca receios, mas também laços solidários de amizades entre os pares que compartilham gestando a cooperação e a solidariedade, criando vínculos afetivos entre os pares.

É neste contexto que ocorrem brechas e transgressões. Os jovens burlam as regras e se mostram, diante dos outros, como aqueles que conseguiram seu diferencial. Ao visitarem o Colégio ou nos festivais de música mostram um *piercing* no umbigo, ou passam mais de dez dias sem cortar o cabelo... Dentro do corpo discente, então, cria-se uma cultura da transgressão, por meio de ações cada vez mais participativas e porque não dizer criativas, utilizadas para descumprir normas e procedimentos que fazem parte da cultura e da disciplina do Colégio. Ora, essa mesma ousadia e criatividade, utilizadas para burlar regras, também poderiam ser utilizadas em ações protagônicas, em circunstâncias da autonomia concedida ao jovem em processo de formação. Existe um potencial jovem no corpo discente que precisa ser mais valorizado.

Os estudantes que comungaram uma história de vida com o Colégio viveram momentos de rejeição, conformação, subordinação, resistência surda, aceitação, reconhecimento e redenção. Demonstraram, mais uma vez, a capacidade do homem de viver e sobreviver frente a situações adversas, nesse caso no campo educacional, aprendendo a superar os limites dentro de um contexto complexo e tensionado.

Acrescentaria, ainda, o meu encantamento com a educação. Como ela é capaz de provocar transformações profundas nos seres humanos! A experiência que vivi nesses quatro anos, quando me desloquei do lugar de psicopedagoga da instituição para o de pesquisadora, com movimentos de aproximação e de distanciamento, proporcionou-me uma transcendência do esperado, aguçou o meu olhar, tornando meus ouvidos mais sensíveis para o outro. Após esta pesquisa, tento ver por trás de cada uniforme (seja militar, escolar e até o “jaleco branco” utilizado por educadores), o Ser que ele abriga, seja adulto ou jovem no turbilhão de significados e sentidos produzidos no cotidiano do “chão” do Colégio.

São muitas as considerações a fazer sobre o trabalho realizado. Existem outros aspectos que não foram foco deste estudo e que demandariam uma nova pesquisa, como por exemplo, o impacto da cultura militar na formação discente; a gestão democrática no contexto de uma educação militar etc. Todavia, o próprio recorte do objeto impõe limitações à pesquisa.

Credito este trabalho às tessituras cotidianas que puderam emergir fio a fio em momentos de tensões do meu pensamento e dos saberes não sujeitados que trouxeram em si a capacidade de compreensão em poder contribuir para as reflexões do CMS.

Nada me impediu que tivesse uma atitude de estranhamento e questionamentos daquilo que se mostrava no cenário em ato como certo, natural e inquestionável, por acreditar que somos seres que criamos cultura. Somos hoje o que somos como *homo complexus* porque estamos inscritos, totalmente, na natureza e na cultura. Temos que reaprender a pensar a nossa própria condição humana, realizar o que foi separado, isto é, corpo e mente. Assim, nos alerta as ideias morinianas em “*Os sete saberes para a educação do futuro*”. Uma redefinição do currículo para um outro multidimensional cujo fundamento não é separar a razão das emoções; priorizar o singular e o universal, o sujeito e o objeto compostos que se juntam; estabelecer um canal de comunicação onde o oposto pode dialogar em si mesmo. Uma verdadeira reforma em ato, uma política de ação concreta.

O protagonismo está se desenvolvendo de forma processual com a convivência da comunidade escolar, permitindo que esse processo continue a ganhar espaço como uma conquista individual e coletiva dos sujeitos. Para o CMS, a “participação ativa”, a liberdade de expressão são caminhos a adivir. Todavia, se faz necessário que a consolidação do protagonismo, o seu reconhecimento por meio de projetos democráticos e participativos contemplem os interesses dos jovens e da sensibilidade dos educadores para acolher, com humildade, toda a pujança juvenil.

Os jovens estudantes criticam as normas disciplinares oferecidas enquanto estão no CMS, fazem comparação com outras escolas e, apesar de todas as queixas do regime “doutrinal”, validam a formação que receberam por meio da educação militar. Os vários depoimentos dos estudantes sobre as atividades socioculturais permitem considerá-las como um acontecimento marcante, que produz vários desdobramentos e significados.

Com este estudo alcanço um dos momentos marcantes da minha vida profissional e pessoal de profunda importância formativa na práxis como atividade humana objetiva, concreta, que supera a teorização e permite que atue diretamente no campo cultural, político e social, contribuindo para as relações entre pessoas e instituição escolar. Além do mais, o trabalho pode ser uma referência para a pesquisa em educação, nas ciências humanas aplicadas e afins, com um significativo espectro de utilização na preparação para se repensar o jovem em um Colégio de doutrina militar.

Um outro aspecto importante, como síntese dos quatro anos de estudo da pesquisa, foi recordar Fernando Pessoa em sua reflexão acerca da vida cotidiana: “o valor das coisas não

está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”, vividos por mim nessa experiência de formação no contexto do CMS.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política às políticas da juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia Papa; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas juventude em pauta**. São Paulo: Cortez. (Ação Educativa. Friedrich Ebert Stiftung), 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**, Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, mai./dez., 1997. (Especial sobre Juventude e Contemporaneidade).
- ADORNO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- _____. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. In: JOAQUIM, Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: UFSCAR, 1998.
- ANDRÉ, Marly ; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- _____. **Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional**. Tecnologia Educacional, Ano VII, n. 24, set/out, 1978.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).
- APPLE, Michael. **Ideology and Curriculum**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- ARDOINO, J. **Complexité. DEA en Sciences de l'éducation**. Université Paris Saint-Denis, 1992. (mimeografado).
- _____. Note à propos des rapports entre l'approche multiréférencielle et l'analyse institutionnelle (Histoire ou histories) e L'approche multiréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: **Pratique de Formation: analyses (L'approche multiréférencielle en formation et sciences de l'éducation)**, n. 25-26 (vol. único) – abril. Paris: Université de Paris VIII, 1993.

_____. “L`approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives” **Pratique de Formation** (Analyses), Université de Paris Saint-Denis, 1993.

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações Educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (ORG.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Forense Universitária, 1969.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, Ago.2002, 24p.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, Ago. 2002, 7p.

_____. **NBR 15287**: Informação e documentação – Projeto de pesquisa - Apresentação. 2. ed., válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, Abril. 2011, 8p.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos - Apresentação. 2. ed., válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, Abril. 2011, 11p.

_____. **NBR 6028**: Informação e documentação – Resumo -Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Válida a partir de 29.12.2003. Novembro. 2003, 2p.

_____. **NBR 12225**: Informação e documentação – Lombada – Apresentação. Válida a partir de 30.07.2004. 2. ed. Junho. 2004, 7p.

BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa – ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

_____. **L`approche transversal – L`écoute sensible en sciences humaines**. Paris: Económica/Antropos, 1997.

_____. L`approche transversal. Sensibilisation à l`écoute mytho-poétique en éducation. A abordagem transversal. Sensibilização na escuta mitopoética [em educação], v.2. Habilitação para orientar pesquisas. Paris: Universidade Paris 8, 1992.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luiz Reto. Lisboa: Persona, 1997.

BERGER, P. Luckman, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BIÃO, Armindo; GREINER, Christine. (Orgs). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertran B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editor Globo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

BLOOM, Benjamin S. ; ENGELHART, Max D. ; FURST, Edward J. [et al.]. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant`Anna. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOBBIO, Noberto ; MATTEUCI, Nicole ; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Traduzido por Carmem C. Varriali (et al). 8. ed. Brasília: UnB, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr., n.º 19, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução – elementos para uma teoria de ensino**. Lisboa: Editorial Veja, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. (Orgs) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da Educação).

_____. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo; Editora Perspectiva, 1974.

BOURZAC, Albert. L`école patriotique. In: ARNAUD, Pierre. **Les athlètes de la république**. Paris: Bibliothèque historique privat, 1987.

BRAIR, Beth. (org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO C. R. (Org). **Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro, DeCex DFA DEPA. Escola de Formação Complementar do Exército e Colégio Militar de Salvador. **Plano Geral de Ensino (PGE)**, 2011.

BRASIL Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ensino Médio, MEC/SEMTEC, **Resolução CEB n.º 3/98**, Brasília, DF, 1998. Anísio Teixeira Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

_____. Ministério da Educação e Cultura / Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, 1998.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto Lei n. 3.182 de 23 de setembro de 1999. **Regulamenta Lei 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências**.

_____. MEC. CNE/CEB. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

_____. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

_____. MEC. CNE/CEB. Parecer nº 15 de 1 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa (INS PG ENS / 1937). **Portaria Nº 12**, de 12 de maio de 1998, do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) –

Aprova a conceituação dos atributos da área afetiva para uso pelos Órgãos e Estabelecimentos de Ensino subordinados, coordenados ou vinculados técnico-pedagógicamente a este Departamento.

_____. Ministério do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP)/Diretoria de Especialização e Extensão (DEE)/DEPA, Escola de Administração do Exército (EsAEx.), Seção Técnica de Ensino. **Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército - R-126.**

_____. CMS Militar de Salvador. Transgressões disciplinares IN: **Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), Anexo E do Regimento Interno (RI) dos CMSs Militares.**

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, 2002, Empresa Gráfica da Bahia, p 5-6; 8-15; 30; 33-39; 41-47; 64; 66.

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, 2003, Turma Bicentenário de Caxias, Empresa Gráfica da Bahia, p 6; 8-9; 13-16; 18-20; 25-26; 29-30; 33-34; 36-41; 44-45; 57; 64.

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, 2004, Empresa Gráfica da Bahia, p 7-11; 14-16; 22-25; 27; 31-32; 34; 36; 38; 40; 42; 44; 46; 54.

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, Turma Santos Dumont, 2006, Empresa Gráfica da Bahia, p 7; 9-10; 14-17; 25-27; 33-35; 54.

_____. **REVISTA COMEMORATIVA JUBILEU DE OURO DO CMS, 1957-2007.** Press Color Gráficos Especializados Ltda.

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, Turma Jubileu de Ouro, 2007. Gráfica Santa Clara, p1; 7-9; 13-23; 26; 29; 32; 43-44.

_____. **REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**, Turma Bicentenário de Nascimento do Marechal Osório 2008, Imprima Soluções Gráficas, p 9-14; 17-29; 32; 35; 38; 51.

_____. **Grêmios.** Disponível em http://www.cms.ensino.eb.br/cms/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=93&Itemid=78 Acesso em 21 de junho de 2010.

_____. _____. _____. **Manual do Aluno.** Disponível em <http://www.cms.ensino.eb.br/cms/files/manualcms2008.pdf> Acesso em 24 de junho de 2010.

_____. _____. _____. **Normas para Aplicação das Penas Disciplinares do Corpo de Alunos (NAPD/CA).** Disponível em <http://www.cms.ensino.eb.br/cms/files/NAPD%20CMS.pdf> Acesso em 24 de junho de 2010

_____. Ministério do Exército - Exército Brasileiro - Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP)/Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Gestão Planejamento e Condução do Ensino**, GPCE / SCMB, DEPA. Edição 2004.

_____. _____. **Regulamento dos CMSs Militares (R-69)**, Portaria do Comandante do Exército nº 361, de 30 de julho de 2002.

_____. Gabinete da Presidência da República – Decreto nº 40.883 de 28 de janeiro de 1957, **Criação do CMS Militar de Salvador.**

BUCHALLA, Anna Paula. **A juventude em rede.** Revista Veja 18 de fevereiro de 2009.

BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade:** três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto, v. 12, n. 58, abr./jun., 1993.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **O Casarão da várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)**, Porto Alegre. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/autor/Patrícia%20Rodrigues%20Augusto%20Carra.html> Acesso em 30/07/2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASSIRER, Ernst. **The Philosophy of Symbolic Forms**, vol. 2, New Haven, Conn, Yale University Press. 1955.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 2. ed. Tradução de Guy Reynaud. Revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52).

CASTRO, Celso. **O espírito militar:** um antropólogo na caserna. 2 ed. Revista Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 (Antropologia Social).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **L'Invention du Quotidien**. Vol. 1, Arte de Faire. D'éditions do générale da união 1980.

_____. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1974.

_____. **La prise de parole**. Paris: Declée de Brouwer, 1968.

CHARAUDEAU, P. Visadas Discursivas, Gêneros Situacionais e Construção Textual. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato. **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. France: La pensée sauvage, 1991.

CICOUREL. **A Sociologie Cognitive**. Paris: PUF, 1979.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**, 2 ed, São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O Adolescente como Protagonista. In: **Cadernos Juventudes, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Práticas de Saúde, 1999.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Curriculararte**: experimentações pós-críticas em educação. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11554> . Acesso 20 /08/2011.

DAMATTA, Roberto. **Exploração**: ensaios de Sociología Interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Revista Educação e Sociedade. Edição Especial, vol. 28, n. 100, out. Campinas, 2007, 1105-1128 p.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmica do nosso tempo: 25).

_____. Elementos Metodológicos da Pesquisa Participante. In: BRANDÃO C. R. (ORG). **Repensando a Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1980.

DILTEY, W. **L'édification du monde historique dans la science de l'esprit**. Paris: CERE, 1988.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil, Ed. Reformulada e atualizada, ed. 20, Editora Ática, 2003.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Tradução de Carlos Eduardo Reis; supervisão e revisão técnica da tradução por Cláudia Corbisier. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUARTE, Paulo de Queiroz. **Os voluntários da pátria na guerra do Paraguai. O imperador, os chefes militares, a mobilização e o quadro militar época.** Rio de Janeiro: Bibliex, 1981.

DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école: sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François. **La galère: jeunes en survie.** Paris : Fayard , 1987.(Reedição francesa por Éditions Du Seuil, 1993).

_____. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Barcelona: Gedisa, 2006.

DURKHEIM Emile. **Função da escola dentro da sociedade.** Disponível em: < <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070411144552AA4nkGe> > . Acesso em: 19 de jan. 2010.

_____. **O Papel da Escola em Durkheim e Marx na Formação dos Valores do Indivíduo** - Prof. Dr. Paulo Gomes L. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/13544658/o-papel-da-escola-em-durkheim-e-marx-na-formacao-dos-valores-do-individuo-prof-dr-paulo-gomes-lima-ufgd> > . Acesso: 19 de jan. 2010.

_____. **The Elementary Forms of the Religious Life,** Traduzido por Joseph W. Swain, Nova York, Free Press, 1965.

ELIZA, Marli; DALMAZO de André. **A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional,** Tecnologia Educacional, ano VII, n. 24, set./out., 1978.

FABRE. Michel. **Penser la formation.** Paris: Puf, 1995. Texto apostilado.

FALABELIA, Gonzalo. **Juventude temporera: relações sociais no campo chileno depois do dilúvio.** Revista Brasileira de Educação, n. 5, mai./jun./jul./ago; n. 6 set./out./nov./dez., 1997.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: FARIAS FILHO, Luciano M.de ; LOPES, Eliane M. ; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FINI, M. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: Maria A. Bicudo e Vitória H. Espósito (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, v. 5, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. São Paulo: Graal, 1992.

_____. **Ditos e Escritos: Estratégica, poder – saber**, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Surveiller et punir. Paris: Gallimard, 1975. Ed. brasileira. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **La arqueologia del saber**. México: Siglo Veintiuno, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martim. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

FREUD, Sigmund. **Totem and Taboo**, in the Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud, editado e traduzido por James Strachey, vol 13, Londres, Hogarth, 1953.

GADAMER, H. **Vérité et Méthode**. Paris: Seuil, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALLAND, Olivier. **L`entrée dans vie adult en France**. Sociologie et Sociétés, v 28. n 1, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser – sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **Filosofar & Educar; inquietações pensantes**, Salvador: Quarteto, 2003.

GALLO, Silvo. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. In: Trabalho apresentado na 18ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT Currículo. Caxambu, set. 1996.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASTALDI, Ítalo. **Educar e Evangelizar na pós-modernidade**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **The interpretation of cultures: selected essays** New York: Basic Books, 1973.

Disponível em: [http://navi.paginas.ufsc.br/files/2011/09/GEERTZ-Clifford.-A-
interpreta%C3%A7%C3%A3o-das-culturas.pdf](http://navi.paginas.ufsc.br/files/2011/09/GEERTZ-Clifford.-A-interpreta%C3%A7%C3%A3o-das-culturas.pdf) . Acesso em 10 de setembro de 2011.

GIANOTTEN, V.; WITH, T. Pesquisa Participante em um contexto de economia camponesa. In: Brandão, C. R. (Org). **Repensando a Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

GIROUX, Henry A. MacLaren, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: **Territórios Contestados**. SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, A. F. (Orgs). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Marxism and schooling**: the limits of radical discourse, *Education Theory*, v 34, n.2, 1984.

GUATTARI, F. Caosmose. **Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUTIÉRREZ, Francisco; CRUZ, Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; 3. ed., São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã; v 3).

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 11. ed., Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HEIDEGGER, Martin **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

ILLICH, Ivan. **Schooling: the ritual of progress**, *New York Review of Books*, vol. 15, n. 10, dez, 1970.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais Guia Prático**, Rio de Janeiro.

IPFLING, Heinz – Jürgen. **Vocabulário Fundamental de Pedagogia**. Lisboa: Coleção Lexis, 1974. (Edições 70).

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**, Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências da vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA António; Singer Matias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa; MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Cheminer vers soi**. Suíça: L'Age D'Homme, 1991.

KAPFERER, Judith L. **Socialization and the symbolic order of the school**, Anthropology and Educational Quarterly, v. 12, 1981.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**, 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editora, 2003. (Antropologia Social).

_____. **Idéia sobre a origem da cultura**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou. 3. ed., v. 1, 1979.

LE GOFF, J. **São Luis**. Tradução de Marcos Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LEIRNER, Piero de Camargo. **Meia-Volta, Volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LIMA, Taís. **Psicodrama em sala de aula**. São Paulo: Vetor, 1998.

LORENGHOVEN, H., V. **O poder da personalidade na guerra**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1986.

LORENZ, Konrad; EVANS, Richard. **Construtores da psicologia**. São Paulo: Summus – USP, 1979.

LOURAU, R. **Actes manqués de la recherche**. Paris: PUF, 1994.

LUKÁCS, György. **Prolegomini all'ontologia dell'essere sociale**. Milão: Guerini e Associati, 1990.

LUZ, Maria Teresa Machado; SILVA, Ricardo de Castro e. **Vulnerabilidade e adolescências**. Ministério da Saúde/Secretaria de Política de Saúde/Área de Saúde do Adolescente e do jovem - Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento, volume 1. Brasília, ago., 1999.

MACÊDO, Elizabeti. “Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciência”. In: Lopes, A. C.; Macedo, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. São Paulo: Papirus, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais**. Revista da Faeeba, n. 6: 1998.

_____. **Chrysallís Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico – multirreferencial**, Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**, Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação; prefácio Marie – Christine Josso; apresentação de Jacqueline Monbaron – Houriet**. - Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editos, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei ; GALEFFI, Dante ; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009.

MALAN, Carlos José Sampaio. Engenharia Militar Brasileira na Guerra de Paraguai. Monografia apresentada à Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça. Disponível em <http://www.btleng.eb.mil.br/palestras/Palestra1.pdf> . Acesso em 21/08/11.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Peter McLaren. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio; apresentação à edição brasileira Tomaz Tadeu da Silva; prefácio Henry Giroux. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. In: **Cenas da Enunciação; organização** Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge, 1922.

MOLET, Louis. In: POIRIER, Jean. *História dos costumes*. V.1: **O tempo, o espaço e os ritmos**. Editorial Estampa LDA. Lisboa. Tradução Manuel Ruas, 1998.

_____. *O Ano Religioso, a Festa e os Ritmos*. In - POIRIER, Jean (Direcção), **História dos Costumes - O Tempo o Espaço e os Ritmos**. , I V., Lisboa: Ed. Estampa 1998.

MOORE, Alexander. **Realities of the urban classroom**, in J. I. Roberts e S. K. Akinsanya (ed), *Schooling in the Cultural Context: Anthropological Studies in Education*, New York, Mckay, 1976.

MORENO, J. **Psicodrama**. 15. ed., Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Pensamento-Cultrix LTDA, 2011.

MORIN, Edgar. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Tradução de Petraglia Isabel Cristina. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; JEANNE Sawaya. Brasília: DF: Cortez, 2000.

_____. *A articulação dos saberes*. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A.; EDGAR Morin. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O método II**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NAGENDRA, S. P. **The Concept of Ritual in Modern Sociological Theory**, Nova Delhi, Academic Journal of India, 1971.

NÍDIA, M. L. Lubisco; SÔNIA, Chagas Vieira; ISNAIA, Veiga Santana. **MANUAL DE ESTILO ACADÊMICO**: Monografia, Dissertação e Teses. 4. ed. revista e ampliada. Salvador: EDUFBA, 2008. (Inclui Normas da ABNT em vigor até 2007).

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira**: 500 anos de história 1500 – 2000. 2. ed., Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

OLIVEIRA, R. D. de ; OLIVEIRA, M.D. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: Brandão, C. R. (Org). **Pesquisa Participante**, 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio ; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **A crítica da educação como crítica cultural**. Antonio Viñao Frago. Revista Educação Pedagogia Contemporânea 3, Memória, História e Escolarização. São Paulo: Segmento. (S/Ano).

ORLANDI, Luiz B. L. **Deleuze e nós**. Revista Dossiê Cult. Edição Especial. Filosofia francesa contemporânea. São Paulo: Bregantini, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A geração yô-yô. Dinâmicas multiculturais**: novas faces, outros olhares. Actas das sessões temáticas do III Congresso Luso – Afro – Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, 1994.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: O saber da filosofia. Edições 70, Ltda, 1969.

PARTRIDGE, W. Transformation and redundancy in ritual: a case from Columbia, in M. Du Toit (ed.), **Drugs, Rituals, and Altered States of Consciousness**, Rotterdam, A. A. Balkema, 1977.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural**. Revista brasileira de Educação, n 5, mai./jun./jul./ago. n 6, set./out./nov./dez., 1997.

PILLAR, General Olyntho. **Os Patronos das Forças Armadas**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981.

PINEAU, Gaston; Et Le Grand, J. L. **Les histories de vie**. Paris: Puf, (Que sais – je?), 2002.

PINEAU, Gaston. Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In: **La formation expérientielle des adults**. Paris: La documentation française, 1991.

PINEAU, Gaston ; MICHELE, M. **Produire as vie**: autoformation et autobiographie. Montreal: Edilig, 1983.

PINEDA, Silvana Schuler. **O Casarão da várzea visto por dentro**: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Disponível em: <http://www.academicoo.com/artigo/o-casarao-da-varzea-visto-por-dentro-trajetorias-escolares-de-alunos-do-colegio-militar-de-porto-alegre> , Acesso em: 30/07/2010.

PINTO, Manon Toscano Lopes Silva. **Dança na Educação Física sob a ótica da transdisciplinaridade**: considerações pedagógicas sobre sua aplicabilidade nas oficinas de dança – teatro no Colégio Militar de Salvador (CMS). Tese de Doutorado. American Wold University, Rio de Janeiro, 2010.

POIRIER, Jean. **História dos costumes**: o tempo, o espaço e os ritmos. Tradução Manuel Ruas, Lisboa: Estampa LDA, 1998.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia. Tradução Nadja Miranda, 1995 In: BIÃO, Armindo; GREINER, Christine. (Orgs). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

RADCLIFFE-Brown, A. R. **Structure and Function** in Primitive Society, Nova Iorque, Free Press, 1952.

REQUILLO, Rossana. **Las culturas juveniles**: un campo de estudo, breve agenda para la discusión. Revista Brasileira de Educação, n 23, mai/ago, 2003.

REZENDE, Thelmy Arruda de. **Meninas Não Entram**. Edição comemorativa dos 20 anos de ingresso das Alunas Pioneiras no Colégio Militar de Brasília: 1989-1995. Colégio Militar de Brasília: CMB, 2009.

RIVIÈRE, Claude. **As liturgias políticas**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

ROCHA, Everardo. **O que é Etnocentrismo**. Brasília: Brasiliense, 1984.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação: 10)

SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. **Filosofia da práxis**, 1. ed. Buenos Aires: Clacso Livros. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade** (org) MARIA Aparecida; VIGGIANI Bicudo; CELESTINO Alves da Silva Júnior, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. Seminários e debates.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras, 2004. (Coleção Ensaaios Transversais).

_____. **Jung e a educação: uma análise da relação professor-aluno**. São Paulo: Escrituras, 2000.

SCHEFF, Thomas J. The distancing of emotion in ritual. **Current Anthropology**, vol. 18, n.3, 1977.

SCHUTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens –Klincksick, 1987.

SCHWARTZ, Morris S.; CHARLOTTE, G. Schwartz. **Problems in Participant Observation**. In: G. J. Mc Call e J.C Simmons (org), *Issues in Participant Observation, a text and reader*, Massachusetts Addison – Wesley Publishing Company, 1969.

SCOTT, John. **Sociologia: conceitos – chave** (Org.); tradução Carlos Alberto Medeiros. Consultoria técnica Luiz Fernando Dias Duarte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGLY, François de. **Sociologie de la famille contemporaine**, Paris: Natan. 1993.

SMITH, W.Robertson. **The Religion of the Semites**. New York Meridian Books, 1956.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Tese Doutorado em Educação. Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, Carmem (org.). **Imagens da educação no corpo**. 2. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOMMERMAN, Americo. **Inter ou Transdisciplinaridade**: da fragmentação disciplinar a um novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006 (Coleção questões fundamentais da educação; 7).

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Ciências Sociais).

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: Cadernos Cedes 52, **Cultura escolar**: história, práticas e representações, 1 ed., Unicamp, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**, Revista USP, n.57, mar./mai. São Paulo, 2003. 210-26p.

_____. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação, n 5. São Paulo, 1997. 37-52p.

_____. **Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), coordenação, v1 e v2, Belo Horizonte: MG: Argumentum, 2009.

_____. ; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Anped, nº 24, set./out./nov./dez., 2003. (Autores Associados).

SUDJIC, Deyan. **A linguagem das coisas**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TATI, Luiz. **O cancionista**. 2. ed. São Paulo: USP, 2002.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. A “Gymnastica” no Ginásio Mineiro Internato e externato (1890-1916) In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. **Histórias de práticas educativas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?**: iguais e diferentes. Tradução Jaime A. Clasen ; Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1998.

TURNER, Victor. **Revelation and Divination in Ndembu Ritual**, Ithaca, Nova York, Cornell University Press, 1975.

_____. Ritual as communication and potency, in Carole Hill (ed.), **Symbols and Society**: Essays on Belief Systems in Action, Athens, Geórgia, University of Georgia Press, 1975.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, Brasil. **Relatório da situação da adolescência brasileira**. Brasília: Unicef, 2002.

VERMERSCH, P.; COURTOIS, B. (Coord.); PINEAU, G. (Coord). **La formation expérientielle des adults**, Paris: La documentation française, “L`entretien d`explicitation dans la formation expérientielle, 1991.

VIDAL, Josep Pont. **Estatus epistemológico de la sociologia de la Educación**. Facultad Ciências de la Educación, Facultad Ciencias Políticas y Sociologia, Universidad Autônoma Barcelona.

VIÑAO, Frago, Antonio. **Historia de la educacación e historia cultural**: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, 1995.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** Contemporaneidade e Educação, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, n 7, 2000.

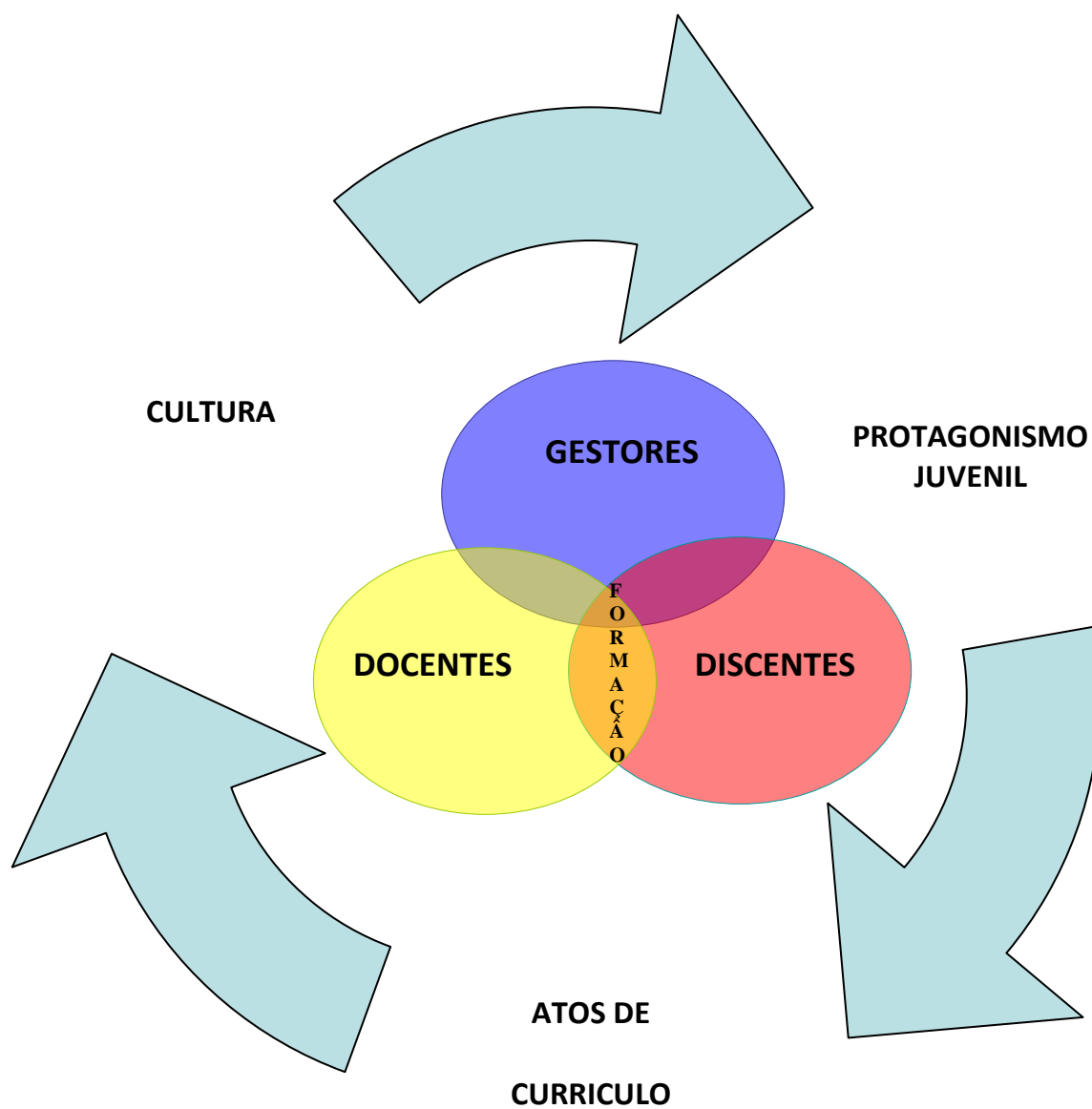
WEIL, Pierre; D`AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade:** sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação:** um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

XAVIER, Libânia Nacif. ... [et al.]. Organizadores. **Escola, culturas e saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Reformulado, São Paulo: Ediouro, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P (Org). A reforma do ensino médio e protagonismo de alunos e pais. In: **Gestão de Inovações do Ensino Médio:** Argentina, Brasil, Espanha. Autores Maria Rosa Almandoz... [et al.] e Ana Vitar. Brasília: Líber Livro, 2006.

APÊNDICE**APÊNDICE A – REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
COMUNIDADE ESCOLAR**

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS GESTORES

Caro (a) gestor (a):

Em complementação da minha tese de doutoramento na UFBA, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de participar desta pesquisa, discutindo e aprofundando as questões abaixo, que podem ser respondidas para meu e-mail particular. Procure analisar as questões formuladas, tomando como alvo o jovem aluno no processo de formação. O objetivo é auxiliar o Colégio Militar de Salvador no cumprimento de sua missão. Antecipadamente, agradeço sua contribuição de análise para o êxito deste trabalho.

Prof.^a Sônia Ferreira

- Qual a sua concepção sobre a formação do jovem no CMS?
- Como a Proposta Pedagógica do Colégio, configurada no currículo escolar, contempla as práticas socioculturais (feira cultural, gincana, olimpíadas, jogos recreativos, grêmios, conselho de classe, dança, teatro, banda de música, trabalho interdisciplinar, artes plásticas) voltadas para os jovens do Ensino Médio?
- Quais os interesses que orientam a seleção de conteúdos para as diversas áreas do conhecimento, na prática da formação desses jovens?
- O Colégio oportuniza a participação desses jovens nas práticas pedagógicas? Se positivo, os educadores procuram incentivá-los a se tornarem sujeitos da aprendizagem e pensarem de forma autônoma?
- Como o currículo promove atividades socioculturais para que os jovens sejam espontâneos e criativos?
- Espontaneidade e criatividade são elementos básicos para o alcance do protagonismo. Onde, como e quando o Programa Geral de Ensino (PGE) contempla esses elementos? Até que ponto o CMS sugere uma formação através das atividades socioculturais?
- O Colégio valoriza as produções artísticas e culturais dos alunos, incentivando-os e promovendo a divulgação de seus trabalhos?
- O CMS promove alternativas de integração, experiências e projetos inovadores dos alunos? De que forma?

Agradeço a brevidade na devolução do questionário.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS PROFESSORES

Caro professor (a):

Em complementação da minha tese de doutoramento na UFBA, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de participar desta pesquisa, discutindo e aprofundando as questões abaixo, que podem ser respondidas para meu e-mail particular. Procure analisar as questões formuladas, tomando como alvo o jovem aluno no processo de formação. O objetivo é auxiliar o Colégio Militar de Salvador no cumprimento de sua missão. Antecipadamente, agradeço sua contribuição de análise para o êxito deste trabalho.

Prof.^a. Sônia Ferreira

- Tendo em vista a quebra do paradigma educacional, tal como a mudança de foco da figura do professor para o aluno como agente principal da aprendizagem, como você vê o jovem do Ensino Médio no CMS?
- As suas práticas pedagógicas têm colaborado para que os jovens superem os desafios cotidianos, tornando-os autônomos e sujeitos da aprendizagem? Como?
- A partir das suas concepções de juventude, como analisa a participação dos jovens nas atividades socioculturais (feira cultural, gincana, olimpíadas, jogos recreativos, grêmios, conselho de classe, dança, teatro, banda de música, trabalho interdisciplinar, artes plásticas) do Colégio?
- Essas atividades promovem o protagonismo juvenil como construção ativa das experiências de aprendizagem no Ensino Médio? Por quê?
- Em sua opinião, essas atividades socioculturais desenvolvidas no CMS estão voltadas para a criatividade do jovem?
- Cite e explique as atividades contempladas no currículo escolar que contribuem para a espontaneidade dos jovens.

Agradeço a brevidade na devolução do questionário.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS ALUNOS

Caro (a) aluno (a):

Gostaria de contar com sua contribuição, respondendo às perguntas abaixo, que vão subsidiar minha tese de doutoramento na UFBA. Um trabalho de pesquisa que visa auxiliar o Colégio Militar de Salvador no cumprimento de sua missão. O objetivo é buscar a visão do aluno no desenvolvimento global da Instituição. A pesquisa garantirá o sigilo do respondente, assegurando a análise. Com certeza, sua participação vai colaborar, e muito, para o êxito do trabalho.

Prof. Sônia Ferreira

- O Colégio tem o compromisso de educá-lo (a). Qual o propósito da Educação para você?
- Quais as experiências mais significativas que o CMS lhe oferece?
- De que forma o Colégio contribui para melhor formação do cidadão (ã)?
- O CMS estimula a adoção de projetos inovadores que contribuam para a sua participação como sujeito e autor da aprendizagem?
- Você se considera ator(a), autor(a) das ações e eventos socioculturais (feira cultural, gincana, olimpíadas, jogos recreativos, grêmios, conselho de classe, dança, teatro, banda de música, trabalho interdisciplinar, artes plásticas) do Colégio? Qual a avaliação sobre esses eventos dos quais participa?
- Você acha que, os valores do grupo superam os valores individuais? Cite exemplos se assim entender.
- Dentre as ações que você realiza quais as que você considera como expressão de liberdade e criação?
- Em relação às normas disciplinares estabelecidas pelo Colégio, você acha possível burlá-las? Cite algum exemplo.

Dê o seu depoimento sobre o que considera válido ou não. Sua contribuição é importante para complementar nossa pesquisa.

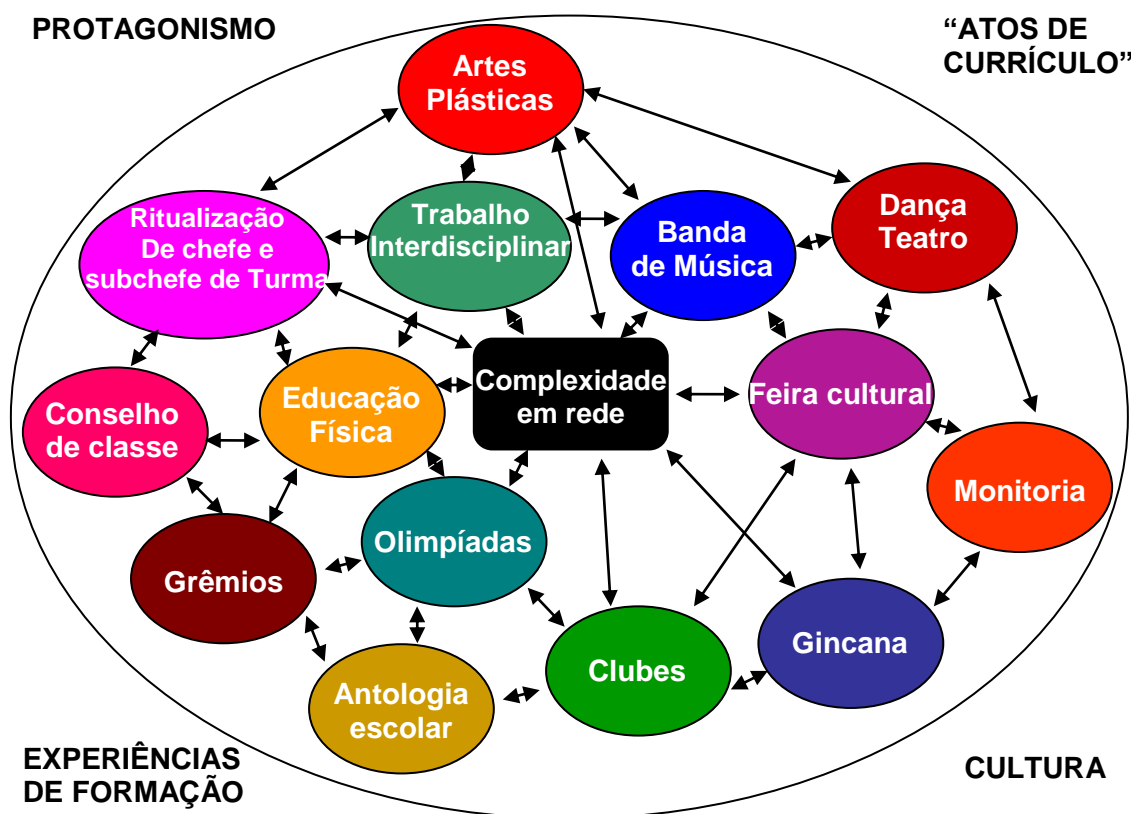
Agradeço a brevidade na devolução do questionário.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ENTREVISTAS PRESENCIAIS

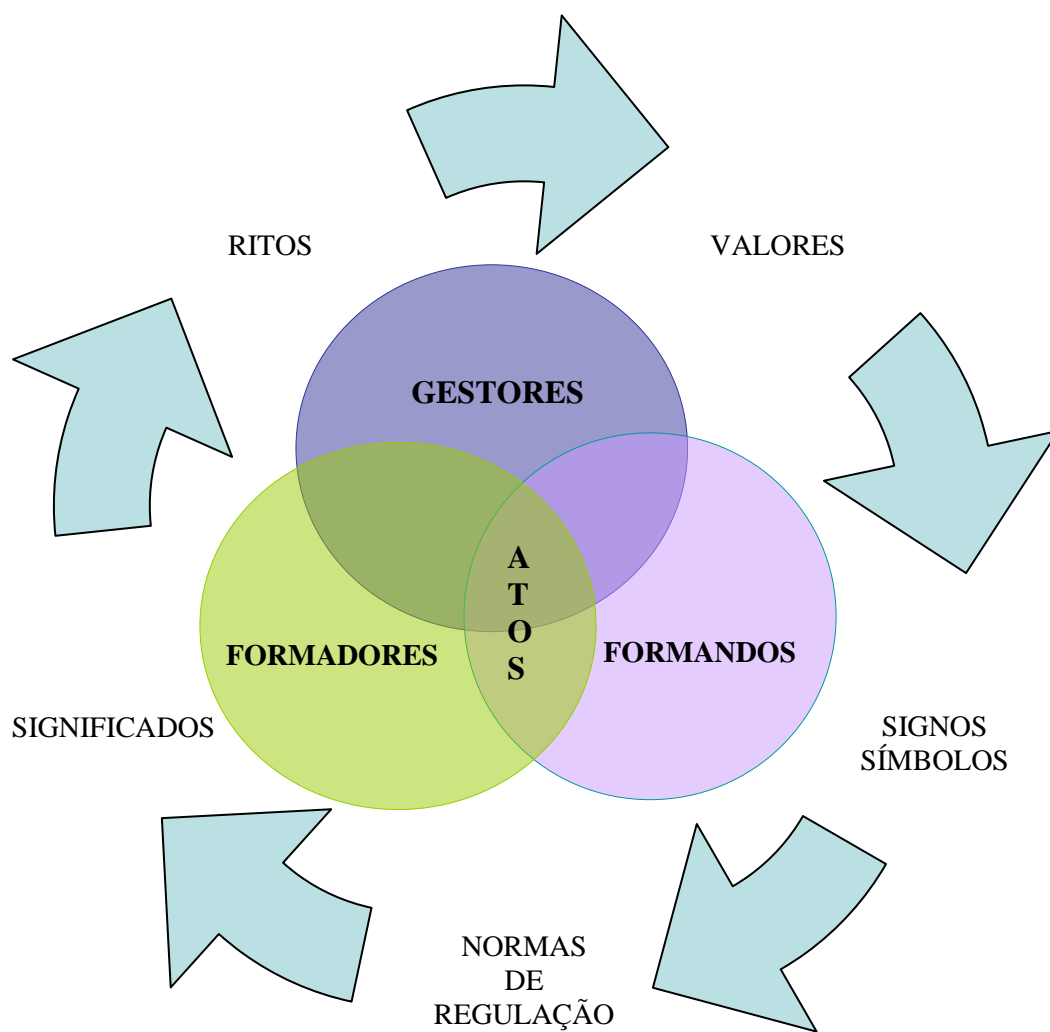
AÇÕES DO COLÉGIO PARA O PROTAGONISMO JUVENIL

- Como vocês se sentem nas atividades socioculturais, abaixo relacionadas:
Feira Cultural; Gincana; Olimpíadas; Clubes; Grêmio Literário; Dança-teatro; Banda de Música; Trabalho Interdisciplinar; Artes Plásticas; Educação Física; Legião de Honra; Chefe e Subchefe de turma.
- Quais as atividades favoráveis ou não ao protagonismo juvenil no Colégio?

APÊNDICE F – REPRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS



APÊNDICE G - CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL



ANEXO**ANEXO A: SOLICITAÇÃO PARA ACESSO A COLETA DE DADOS****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado**

Of. 026 /2010 PPGE.

Salvador, 24 de março de 2010.

Prezado (a) Senhor (a)

Apresentamos a profa. Sônia Maria Moraes Ferreira estudante regular do nível Doutorado, deste PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação, cadastro UFBA - 200815738, que desenvolve pesquisa na Linha Temática: Currículo e Tecnologia da Informação e Comunicação, sob a orientação da profa. D.ra. Vera Lúcia Bueno Fartes e solicitamos a vossa permissão para o acesso e permanência, da mesma, nesse estabelecimento de educação do Ministério do Exército Brasileiro, para realização de coleta de dados interessantes à sua pesquisa. Agradecemos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

Coordenador do Programa

Dr José Albertino Lordêlo

PPGE - FACEO / UFBA

Coordenador

Ilmo. (a) Senhor (a).

Diretor (a) do Colégio Militar de Salvador

NESTA

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP.40.11 0.1 00. Salvador-Bahia. Tels.: 3283-727. FAX.:3283-78292. E-mail: pgedu@ufba.br