

**ESTABELECIDOS E OUTSIDERS
NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO**
FREIRE, Fábio Facchinetti – UNIRIO – alefabiofreire@uol.com.br
GT: Sociologia da Educação / 14

I. O PROBLEMA

“Apesar de todas as provas em contrário, a crença consoladora de que os seres humanos, não apenas como indivíduos, mas também como grupos, normalmente agem de maneira racional conserva ainda uma intensa força na percepção das relações intergrupais. O ideal de racionalidade na condução de questões humanas continua a barrar o acesso à estrutura e à dinâmica das figurações estabelecidos-ousiders, bem como às fantasias grupais de grandeza que elas suscitam, e que são dados sociais sui generis, nem racionais nem irracionais.”

(ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os Outsiders*, pg. 37)

O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) construiu, ao longo de 116 anos de existência, uma imagem pública de excelência de ensino que permanece intocável até hoje. Seus rituais abundantes, suas datas festivas, sua íntima interação com a história carioca no século XX, aliados a expressivos resultados nos mais difíceis concursos vestibulares, permitiram que, aos transeuntes da arborizada rua do Bairro da Tijuca, Rio de Janeiro, o educandário se apresentasse com majestosa unidade. Fardados, os alunos são um só; submetidos aos mesmos (rígidos) regulamentos, respondem com mesma postura. No uníssono da saudação colegial – o “zum zaravalho” – pulsa uma mesma juventude.

Observações do cotidiano escolar – cotidiano do qual lançamos mão como alavanca metodológica, no dizer de Maffesoli (1988) – apontam para uma cisão interna do corpo discente, fruto de mudanças nos critérios de ingresso ao Colégio, as quais não se fizeram acompanhar de uma nova representação do Colégio aos olhos de seus atores sociais.

O presente artigo buscará investigar, parafraseando a cisão observada por Elias (2000), a divisão interna do corpo discente entre “estabelecidos” e “outsiders”.

**II. AS TRÊS BARREIRAS: SELEÇÃO E EXCLUSÃO NO COLÉGIO
MILITAR DO RIO DE JANEIRO**

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

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

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

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

A evolução dos fatos conduz à compra, pela União, do Palacete do Barão de Itacurussá, herdado do finado Conde de Mesquita, à Rua São Francisco Xavier, 21, com o objetivo inegável de servir de funcionamento do Imperial Colégio Militar da Corte, fundado pelo Decreto 10.22 de 09 de março de 1889¹.

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

1ª Fase : Expansão (de 1889 a 1894);

2ª Fase: Ampliação (de 1894 a 1906);

3ª Fase: Reputação (de 1906 a 1912).

O CMRJ se estabelecia como referência de ensino no Rio de Janeiro e passava a inspirar a criação das outras onze unidades, consolidando o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)².

¹ É importante observar que, dentro das cláusulas do contrato (válido até hoje) existe uma que diz: “(...) obrigando-se a mesma Fazenda a fazer reverter ao patrimônio do Asilo dos Inválidos da Pátria as propriedades compradas, desde que deixem de ter o destino e aplicação para que foram adquiridas”. O objetivo desta cláusula é incorporar o imóvel ao patrimônio da poderosa Associação Comercial, detentora do último patrimônio do Asilo.

² FIGUEIREDO, Antonio Joaquim. *Breve Introdução à História dos Colégios Militares*. Rio de Janeiro, 1958.

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

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

- 1º Órfãos de pai e mãe;
- 2º Órfãos de pai;
- 3º Órfãos de mãe;

Todos sabendo ler e escrever. Ora, se considerarmos que, há época da criação do Colégio, 85% da população brasileira era composta de analfabetos, temos de concluir que o critério assistencial inicial deixa-se trair por uma imposição excludente. Assim é que, ao longo de sua história, o CMRJ vai construindo uma imagem de excelência que é tão maior quanto mais afastada de sua premissa fundadora: o caráter assistencial.

O CMRJ consta de 2.161 alunos, dos quais cerca de 25,7% ingressaram no Colégio pela via do concurso, enquanto que 74,3%, pela via assistencial³. Neste ponto, nos cabe explicitar as definições dos dois universos de alunos aceitos.

Segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69),

*“Art. 2º Os Colégios Militares são estabelecimentos de ensino fundamental e médio, que têm por finalidade ministrar o Ensino Preparatório e Assistencial.
 § 1º Os Colégios Militares integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército.
 § 2º Os Colégios Militares subordinam-se diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se:
 I - no Ensino Preparatório, a preparar:
 a) com prioridade, candidatos para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx); e
 b) candidatos a outras instituições militares e civis de ensino superior;
 II - no Ensino Assistencial, a atender:
 a) a dependentes dos militares de carreira, com prioridade para os do Exército; e
 b) por intermédio do concurso de admissão, também a dependentes de civis.”*
 (Regulamento dos Colégios Militares, R-69)

³ Anexo “A” do QIE1 – Quantitativo de Índice Estatístico 1 – Dados Gerais sobre o Corpo Discente. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA, em 17 de março de 2005.

ambas as modalidades de ensino devem se subordinar a mesma Proposta Pedagógica (PP), explícita no art.4º do mesmo Regulamento:

“Art. 4º A ação educacional desenvolvida nos Colégios Militares é feita segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro e tem como metas gerais, em sua proposta pedagógica:

I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;

II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes;

III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas;

IV - preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;

V - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;

VI - estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte; e

VII - despertar vocações para a carreira militar.”

e detalhada no Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM):

“Art. 4º Os fundamentos que compõem a sua proposta pedagógica são:

I - oferecer ao aluno condições de acesso ao conhecimento sistemático universal, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora;

II - capacitar o aluno à absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento de seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e cálculos, para resolver situações problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal;

III - utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem e a construir com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas;

IV - estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar;

V - conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar; e

VI - desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade, num ambiente no qual todos possam:

a) compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira;

b) acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;

c) preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e

d) praticar a atividade física buscando o seu desenvolvimento físico e a criação de hábitos saudáveis para o corpo, inclusive com a prática de esporte.”

Fica claro, portanto, que a PP do SCMB acolhe sem distinção ambos os universos de alunos, priorizando objetivos que nada têm de instrucionais, muito pelo contrário, são objetivos que valorizam a condição humana e sua inserção em uma sociedade igualitária no século XXI.

Ao longo do século XX, o CMRJ construiu uma identidade de colégio de excelência que tão mais era verdadeira quanto mais ele se afastava de seu público amparado. Para tanto, contou com a edificação de três barreiras: a barreira da sociedade (externa), a da admissão e a da prática pedagógica.

A barreira da sociedade, dita externa, se dá no momento em que um efetivo muito grande de crianças não consegue chegar à 5ª série do Ensino Fundamental, não estando apto, portanto, a habilitação às vagas do Colégio. Desta forma, a própria sociedade promove um mecanismo de exclusão⁴.

A barreira da admissão se dá no momento em que a demanda por vagas no Colégio é maior do que a oferta, o que leva à criação de processos seletivos – mesmo para os candidatos às vagas assistenciais – segundo critérios de mérito intelectual⁵.

A barreira da prática pedagógica, dita interna, se dá como decorrência das barreiras anteriores, posto que as sucessivas seleções autorizam uma prática pedagógica pautada na competição, despreocupada, portanto, com a heterogeneidade do público discente. A idéia vigente na época (e que ainda resiste nos dias de hoje) é de que aquele aluno selecionado podia prescindir de cuidados especiais, de tratamento diferenciado e de apoio pedagógico. Os índices de reprovação decorrentes deste raciocínio não destoavam dos índices observados na sociedade de então, para a qual a reprovação era intrínseca à lógica da educação nacional.

Graças à articulação destes três mecanismos de exclusão, não só o CMRJ, como também todas as outras unidades do SCMB, com maior ou menor intensidade, puderam estabelecer uma identidade de excelência construída a partir da competição, em detrimento da cooperação. Partindo de públicos-alvos tornados “homogêneos” por força

⁴ Segundo dados do INEP, em 1990, 31,1% dos alunos da 1ª série e 23,9% dos alunos da 2ª série ficavam repetentes. Ou seja, mais de 55% dos alunos tinham seu fluxo escolar obstruído nas duas séries iniciais.

⁵ Ao longo dos anos 70, segundo depoimentos de ex-alunos do CMRJ que prosseguiram na carreira das Armas e são hoje coronéis da ativa ou da reserva, a relação candidato-vaga chegou a 8/1. Era prática comum tentar a admissão (em caráter assistencial) no Colégio Militar de Belo Horizonte, o qual possuía uma relação candidato-vaga mais acessível, e, em se conseguindo a aprovação, permanecer um ano como aluno em Minas para, então, tentar a transferência para o Rio de Janeiro.

das seleções – ainda que este processo de “homogeneização” tenha sido focado em aspectos apenas cognitivos –, o CMRJ pode se estabelecer como mantenedor de uma pedagogia tradicional.

III. MODERNIZAÇÃO DO ENSINO DO EXÉRCITO E A QUEDA DAS TRÊS BARREIRAS

Os anos 90 são os anos da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da grande virada quantitativa na educação nacional. Procuraremos apresentar abaixo de que maneira as três barreiras de acesso e permanência no CMRJ caíram, e de que maneira o crescimento da fatia assistencial, dentro de todos os Colégios Militares, contribuiu para a crise de identidade do aluno do CMRJ.

No intuito de adequar as estatísticas nacionais às exigências dos mecanismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, etc), o então Ministro da Educação, Dr. Paulo Renato de Souza, promove uma série de atos normativos que, sem alterar aspectos qualitativos da estrutura do ensino, levam a uma melhor regulação do fluxo escolar. Assim é que, pela redução drástica nos índices de repetência que leva a redução da evasão escolar, os indicadores brasileiros melhoram significativamente. É claro que estas medidas não consideraram a remuneração dos docentes e sua atualização pedagógica, deixando para um segundo momento a solução dos problemas qualitativos da Educação Básica – *cai a primeira barreira*.

Mudanças na política do Estado-Maior do Exército decidem pelo incremento do ensino assistencial nos Colégios Militares o que, através do aumento do percentual de alunos amparados em relação aos concursados, aproxima o perfil dos Colégios da intenção primordial de sua criação, que era o auxílio aos órfãos ou filhos de inválidos da Guerra do Paraguai. À semelhança do que aconteceu no meio civil, não houve preocupação com a capacitação dos professores para receber este novo alunado, o qual adentra aos portões do secular educandário da Tijuca destoando da identidade erigida por décadas de processo seletivo – *cai a segunda barreira*.

Após estes dois acontecimentos, os professores são os primeiros a reclamar da mudança de perfil do aluno, o que pode ser observado em reuniões de coordenação pedagógica, conselhos de ensino, estágios de atualização pedagógica (ESTAP) promovidos pela Seção de Supervisão Escolar, dentre outras oportunidades, mais ou menos formais. Os professores do CMRJ têm, em média, mais de 10 anos de magistério naquele estabelecimento. Carregam consigo histórias e lembranças que ajudam a

sedimentar um ideário estático e a-histórico sobre os alunos. Porém, frente à possibilidade que se lhes avizinha de um aumento significativo nos índices de reprovação, porque os novos alunos não correspondem às expectativas fundadas em outro perfil, são instados a flexibilizar (principalmente) sua avaliação, o que irá comprometer mais ainda o aluno idealizado do CMRJ – *cai a terceira barreira*.

IV. OS RESULTADOS QUANTITATIVOS EM 2004

Os diversos Colégios Militares, devido a fatores como o tamanho das guarnições militares em suas sedes, apresentam proporções distintas entre os dois universos de alunos em questão. Em alguns casos, a fatia dos concursados é maior que a dos amparados⁶, o que tem grande influência nos rumos do ensino. Nestes casos, a tendência é que esta fatia domine a menor, impondo objetivos que se afastam das características “humanistas” da PP, e se aproximam dos interesses instrucionais (aprovação nos vestibulares, por exemplo). A fatia menor passa a ter resultados quantitativos flagrantemente piores, mas os indicadores médios, fortemente influenciados pelos ótimos resultados quantitativos da fatia dos concursados, acoberta esta discrepância. Como os alunos desta fatia reforçam a identidade desejada por seus Colégios, se torna mais difícil questionar estes resultados. Dentre os demais Colégios, a proporção varia, desde uma posição mais ou menos equânime⁷, até uma posição de predomínio da fatia dos amparados⁸ – todos sujeitos à mesma PP, à mesma avaliação e aos mesmos currículos.

É claro que se estabelece uma antinomia entre a busca da unidade nacional do sistema – almejada no intuito de preservar tradições e costumes caros às Forças Armadas e amortecer as dificuldades impostas aos alunos pelas constantes transferências de seus responsáveis –, expressa na uniformidade dos itens mencionados acima, e as particularidades regionais dos Colégios, sejam as causadas pelas características do próprio entorno em que se situam, sejam as causadas pelas diferenças dos públicos-alvos. Considerando que todas as unidades se subordinam a uma mesma

⁶ Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Curitiba (CMC) e Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF).

⁷ Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Salvador (CMS)

⁸ Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Brasília (CMB) e Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)

Diretoria, a DEPA⁹, a qual, por características intrínsecas ao *ethos militar*, tende a estabelecer um canal de comunicação verticalizado e predominantemente quantitativo, fica ainda mais complexo o trato, não só com as particularidades de cada Colégio (*identidades regionais*), como com as diferenças internas e conflitantes entre suas duas fatias: concursados e amparados.

Abaixo, um resumo dos resultados escolares, em termos absolutos e percentuais, com base na reprovação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, ao longo das sete séries no ano letivo de 2004:

SÉRIES	CMRJ									
	Amparados		Concursados		Total		Amparados		Concursados	
	Aprv	Reprv	Aprv	Reprv	Amp	Conc	Aprv	Reprv	Aprv	Reprv
5ª EF	94	15	73	0	109	73	86,24	13,76	100,00	0,00
6ª EF	170	18	71	2	188	73	90,43	9,57	97,26	2,74
7ª EF	202	31	81	1	233	82	86,70	13,30	98,78	1,22
8ª EF	224	28	80	0	252	80	88,89	11,11	100,00	0,00
1ª EM	245	47	92	0	292	92	83,90	16,10	100,00	0,00
2ª EM	262	34	84	1	296	85	88,51	11,49	98,82	1,18
3ª EM	219	17	70	0	236	70	92,80	7,20	100,00	0,00
GERAL	1416	190	551	4	1606	555	88,17	11,83	99,28	0,72

Dados estatísticos do 15º Conselho de Ensino da DEPA, realizado de 11 a 15 de julho de 2005.

Os dados acima deixam bem clara a distinção entre os resultados quantitativos dos dois universos: a reprovação no âmbito dos concursados é cerca de 16 vezes menor que no âmbito dos amparados, ainda que a PP, como apresentado antes, não trace distinções entre os objetivos propostos para os segmentos.

V. EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO

A partir do que foi exposto até agora, podemos sintetizar o seguinte:

1 – O Sistema Colégio Militar, como um todo, nasce no intuito assistencial de apoiar a família militar; em um primeiro momento, tendo em vista as vítimas da Guerra do Paraguai, e em um segundo momento, aos demais profissionais, indistintamente.

⁹ Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, situada no Palácio Duque de Caxias, no centro do Rio de Janeiro.

2 – Paralelo ao objetivo explícito de ser assistencial vai se fundamentando, desde a fundação do CMRJ, o intuito, primeiramente implícito, de ser preparatório, no sentido de preparar a juventude para a carreira das armas – em um primeiro momento – e para as demais carreiras ditas “de excelência” – em um segundo momento.

3 – A Proposta Pedagógica do Sistema, após a reformulação sofrida para o século XXI, passa a conceber objetivos francamente voltados à formação do cidadão crítico e autodidata, não priorizando objetivos puramente instrucionais, como a aprovação nos vestibulares.

4 – Convivem no Sistema duas realidades: de um lado, os alunos “concurados”, aprovados para o ingresso após rígida seleção intelectual; de outro lado, os alunos “amparados”, que ingressaram – sem seleção intelectual – através das cláusulas de amparo assistencial.

5 – Os alunos “concurados” não demandam formação para competências, não têm como principal intenção, quando ingressam, a formação ampla e cidadã preconizada pela PP, já que em seus próprios estratos sociais de origem obtêm esta formação. O que eles mais objetivam é um Colégio de “conteúdos” fortes e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações.

6 – A diferença de proporção entre as fatias dentro dos Colégios irá empurrar o ensino para uma ou outra direção: se o Colégio tem mais “concurados”, tenderá para o ensino preparatório; se tem mais amparados, para o ensino “assistencial”.

7 – Os militares lidam mal com os mecanismos de recuperação e apoio pedagógico pois, em suas próprias formações, passam por inúmeras seleções, estando acostumados com a “meritocracia”. Tendem, portanto, a transportar a lógica “darwinista” da competição para a Educação Básica.

8 – A alta rotatividade dos quadros no Comando e administração dos Colégios leva à impessoalidade no trato, além de um caráter meramente normativo na tomada das decisões do ensino. Os docentes, ao contrário, têm permanência mais extensa nos Colégios, porém menor peso na tomada de decisões.

9 – A excessiva verticalização nas comunicações, aliado ao predomínio da burocracia, leva a aquilo que Lima¹⁰ definiu como “anarquia administrativa”; ou seja, um acentuado hiato entre o colocado pelas normas que vem de cima (cultura patente) e o que se concretiza na “ponta da linha” (cultura latente).

¹⁰ LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

A partir dos dados sintetizados acima, procuraremos estabelecer relação entre a situação encontrada no CMRJ e aquela descrita no livro “Os estabelecidos e os Outsiders”, de Norbert Elias e John L. Scotson.

No livro em questão, convivem em uma mesma cidadezinha do interior da Inglaterra três comunidades. Uma, a chamada “Zona 1”, é a dos fundadores, tida como uma elite claramente distinta das demais. As duas outras comunidades, as “Zona 2” e “Zona 3”, apresentam características sócio-econômicas próximas. Entretanto, os indicadores de criminalidade da “Zona 3” são significativamente piores que os da “Zona 2”. O estudo dos autores aponta para um mecanismo de distinção no qual um fator subjetivo, a “antiguidade”, leva a um processo de discriminação que empurra a “Zona 3” para o status de *Outsider*, ou seja, de comunidade “non grata” frente ao modelo idealizado pela “Zona 2”, com relação à “Zona 1”.

Seria de se esperar que o estabelecimento desta distinção, logicamente indesejada para os moradores da “Zona 3”, só pudesse se dar a partir de componentes objetivos e mensuráveis, como diferenças salariais, étnicas, religiosas, etc. Entretanto as duas comunidades compunham-se de trabalhadores, apenas diferenciados por duas ou três décadas de ocupação da localidade. Este é um ponto de ruptura, explorado pelos autores, com relação às teses que apenas reconhecem as diferenças de poder em termos de posse monopolista e controle dos meios de produção.

É igualmente relevante destacar que os mecanismos de submissão dos moradores da “Zona 3” à relação desfavorável imposta pela “Zona 2” tem o mesmo teor subjetivo. Como diz Elias,

Nada é mais característico do equilíbrio de poder extremamente desigual, nestes casos, do que a impossibilidade de os grupos outsiders retaliarem com termos estigmatizantes equivalentes para se referirem ao grupo estabelecido. Mesmo quando dispõe de termos desse tipo para que seus membros se comuniquem entre si (o termo iídiche goy é um exemplo), estes são inúteis como armas numa disputa de insultos, porque um grupo de outsiders não têm como envergonhar os membros de um grupo estabelecido: enquanto o equilíbrio de poder entre eles é muito desigual, seus termos estigmatizantes não significam nada, não têm poder de feri-los. Quando eles começam a ser insultuosos, é sinal de que a relação de forças está mudando (Introdução, pg. 27).

Enredados nestes mecanismos, os próprios moradores da zona discriminada tendem a se reconhecer como inferiores, em um processo de retro-alimentação da discriminação.

Mas os sintomas de inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos outsiders de baixo poder e que servem a sus membros como justificação de seu status elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças – pelas próprias condições de sua posição de outsiders e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes (Introdução, pg. 28).

Dentro do Colégio Militar do Rio de Janeiro convivem, com vimos ao início do trabalho, alunos oriundos de duas realidades sócio-culturais distintas. Ambas as fatias submetem-se, quando da admissão aos portões, aos mesmos regulamentos, currículos, didática e atividades, comuns, aliás, a todo o SCMB. São reunidos em turmas que não consideram, ao menos no Ensino Fundamental¹¹, critérios de nível intelectual para as suas constituições. Não há, em termos objetivos, nada que predisponha à distinção entre estes segmentos.

No entanto, na esfera das práticas simbólicas cotidianas, são recorrente atitudes nas quais os professores cortejam o saudosismo pelo passado de glórias, pela excelência idealizada, por um modelo de aluno que refletira sua própria imagem de docente. Em sala, o comportamento dos dois segmentos começa a se distinguir: o aluno concursado tende a sentar na frente, ser mais solícito, ter maior prontidão para o chamamento do professor; o aluno amparado é mais disperso, não apresenta todos os pré-requisitos desejados pelo professor, demanda maior empenho do docente para atingir patamares aos quais o concursado já habita. O concursado tem e traz todo o material, possui responsáveis participativos, extrapola o que lhe é perguntado e vai além dos objetivos propostos. O amparado reincide mais em faltas disciplinares, não tem a mesma dedicação ou família, parece que atrasa ou atrapalha o bom andamento da aula.

Guardados os óbvios reducionismos e generalizações que as afirmações acima contêm, elas representam, em linhas gerais, o convívio das duas fatias em sala de aula.

¹¹ Ao término da 8ª série, os alunos, com base em seus resultados intelectuais quantificados pelos graus obtidos, escolhem as “armas” que irão ocupar no Ensino Médio (Infantaria, Cavalaria, Artilharia ou Comunicações). Por uma série de fatores de forte teor subjetivo, a “arma” de Cavalaria foi, ao longo da história, angariando simpatia, a ponto de passar a congregar os alunos que concluíram o Ensino Fundamental com os melhores resultados quantitativos. No extremo oposto, pelos mesmos caminhos subjetivos, a “arma” de Comunicações angariou os alunos com os piores resultados.

O centro da questão nos parece ser que, tanto os professores quanto o Comando e a administração do CMRJ, evocam, ainda que subliminarmente, um saudosismo de um tipo idealizado de aluno, não esperado pelos objetivos da fundação do Colégio, não previsto na PP do Sistema Colégio Militar do Brasil, mas que se foi construindo pelos mesmos mecanismos de exclusão que viciaram o ensino público nacional.

A demanda atual exige pedagogia diferenciada, mecanismos compensatórios de diversas naturezas e a troca de uma orientação para a *competição* por uma orientação para a *cooperação*. Apesar do efetivo de alunos concursados ser, no Sistema como um todo, próximo de 1/3 do efetivo de amparados, e, no exemplo em pauta do CMRJ, ser de 1/4, seus anseios e características são reforçados, pois representam o imaginário que os professores, administradores e comando do Colégio têm quanto ao “aluno ideal do SCMB”.

A situação se agrava no Ensino Médio, posto que a distribuição por turmas passa a ser regida pela distinção por “armas”¹². Tal organização tem como objetivo familiarizar o aluno com a estrutura organizacional do Exército, aproximando-o das tradições e costumes caros à Força. Dentro de uma “arma”, meninos e meninas passam a portar os símbolos particulares dela, entoam suas canções e festejam suas datas. Nas formaturas semanais, perfilam ostentando suas distinções.

Porém, a partir do momento em que se estabeleceu uma *hierarquia informal* entre as armas¹³, hierarquia esta que não encontra correlação precisa nas Armas do Exército, passou também a existir um mecanismo de retro-alimentação subjetiva pelo qual, cada vez mais, a “arma” de Cavalaria passou a receber os “melhores”, a “elite”, e a “arma” de Comunicações passou a receber os “piores”, os “mocorongos”, os “mongolóides”, etc. Os próprios alunos desta “arma” (como nos fala Elias, “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a esta expectativa” [pg. 30]) começam a potencializar comportamentos negativos, reforçando o estigma imposto. A ótica da competição tende a transferir para os alunos todo o ônus de seu fracasso escolar; entregues a própria sorte; sem a intervenção reguladora da Instituição, os alunos praticam a “profecia” que se auto-realiza: “de onde nada se espera, nada pode advir”.

¹² Esta é uma distinção que ocorre apenas no CMRJ.

¹³ 1° Cavalaria, 2° Infantaria, 3° Artilharia e 4° Comunicações.

VI. CONCLUSÃO

Frente ao exposto, há que se perguntar: se tais práticas de exclusão são contrárias aos objetivos da PP; e se o Exército se pauta pela busca da excelência gerencial, para a qual os resultados quantitativos hoje auferidos pelos alunos não são bons, em seu todo; então porque da persistência deste estado de coisas?

Três hipóteses podem ser levantadas:

1ª - O culto da competição como intrinsecamente válido

O Exército passa por um processo, iniciado em 1995, de modernização de seu ensino. Após amplo trabalho de diagnóstico, o GTEME – Grupo de Trabalho e Estudo para a Modernização do Ensino¹⁴ concluiu, dentre outras coisas, pela necessidade de profissionalização dos quadros voltados às lides pedagógicas, dentro de todos os estabelecimentos de ensino do Exército¹⁵. Esta demanda por pedagogia é justificada pela necessidade de substituir práticas pouco eficazes de seleção por competição, nas quais os alunos se auto-selecionam (poucas vagas, muitos candidatos), por outras que objetivassem conduzir o máximo de alunos aos melhores resultados. Passados já dez anos deste diagnóstico, vários estabelecimentos de ensino da linha bélica (escolas de formação e aperfeiçoamento de oficiais e sargentos) e da linha complementar (Colégios Militares) ainda carecem de quadros compatíveis, em qualidade e quantidade. Esta defasagem se deve, em parte, à política de pessoal da Força.

Em um quadro de baixa especialização de profissionais, tende a permanecer o hábito oriundo do senso-comum, pelo qual “a prática que me formou é boa para formar os demais”. Neste contexto, os rituais da “meritocracia” se reproduzem, o ensino centrado no professor se perpetua, a avaliação como eterna prova e competição se mantém. Os objetivos da PP são postergados.

2ª - A camuflagem da média

Os resultados dos alunos concursados se mostram tão superiores aos dos alunos amparados – na maioria dos casos – que provocam distorção nos dados médios

¹⁴ Criado pela Portaria 26 de 06 de setembro, de 1996.

¹⁵ Documento 49 – Fundamentos da Modernização do Ensino do Exército, item 06, pg. 07: “Como regra geral, à exceção do QCO [*Quadro Complementar de Oficiais*], todos evidenciam falta ou deficiência de formação pedagógica. Quanto aos diretores de ensino, nem todos têm experiência na área ou vivência anterior no estabelecimento que comandam. A preparação destes oficiais privilegia o comandante em detrimento do diretor de ensino, fato esse que facilita a adoção de medidas por vezes personalistas, com prejuízo do trato psicológico de diferentes assuntos.”

trabalhados pela DEPA. Uma leitura superficial não evidencia o problema. Somente a partir de observações que explicitem *a priori* a presença das duas fatias, ou seja, separando dados de um universo e de outro, é possível dimensionar a diferença entre as realidades. Junte-se a isso o fato de que a performance dos concursados é a *esperada* pelos professores, administradores e comando, ou seja, que ela é a performance *que queremos ver*, e fica facilitada a camuflagem dos amparados dentro dos resultados dos concursados.

Ainda que secundário, o objetivo da aprovação nos diversos estabelecimentos de referência – civis e militares – apresenta sua força como interesse maior dos concursados. E aí se estabelece mais um paradoxo: pelo fim *Preparatório*, a aprovação nos concursos de admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é de interesse dos Colégios; porém, o maior índice de aprovação dentre as duas fatias ocorre no universo de concursados, que não tem maior interesse em seguir a carreira militar. Ou seja: os mais capacitados não querem este destino, fazem o concurso, muitas das vezes, como um treinamento, um passo intermediário antes de um alvo mais à frente; enquanto que os menos capacitados – que, em tese, por serem oriundos de famílias de militares, teriam maior interesse pela carreira de seus pais (considerando a alta endogenia na carreira das Armas) – não passam nos concursos de admissão.

3ª - A resistência às mudanças

A cobrança que é feita aos professores para que se adaptem a um novo mundo, a uma nova escola e alunos, os leva à resistência às mudanças. Estes professores não passaram por estágios de atualização pedagógica, não são valorizados dentro do processo decisório do Sistema, e, como indivíduos mais perenes dentro dos Colégios, sentem com maior intensidade os efeitos da alta rotatividade de pessoal. Ao longo da cadeia de comando, conceitos abstratos e pouco afeitos à realidade dos Colégios descem para serem postos em prática, sofrendo transformações ao longo do percurso, adaptações e re-leituras onde seu teor original, já pouco dialogado com as bases que o devem implementar, se desvirtua. Os professores que, a cada dois anos, vêem mudar o Comandante do Colégio – com a correlata mudança de discurso – tendem a enxergar com ceticismo o convite à mudança.

Elias e Scotson terminam seu livro salientando a necessidade, da parte dos que refletem teoricamente sobre as sociedades, de reconhecerem que há configurações entre os indivíduos que restringem a liberdade dos mesmos, que agem coercitivamente contra esta liberdade. Sem o reconhecimento destas forças que não são exteriores ao homem, mas fruto de suas relações, é impossível aprender como, realmente, sermos livres. Extrapola o espaço da liberdade dos alunos dos Colégios Militares em geral – e do Colégio Militar do Rio de Janeiro em especial, objeto deste trabalho – superar, por seus próprios meios, as discriminações que se edificaram entre alunos concursados e amparados. Cabe ao Colégio ultrapassar as limitações impostas pela burocracia ao necessário olhar crítico, à análise desapaixonada. Somente assim poderão ser equilibradas as diferenças, minimizadas as discriminações e os objetivos da Proposta Pedagógica realmente alcançados.

VII. BIBLIOGRAFIA

CASTRO, Celso. *Os Militares e a Proclamação da República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. *A invenção do Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EXÉRCITO BRASILEIRO. R-69 – *Regulamento dos Colégios Militares, 2002*. Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acessado em: 02 ago 2005.

_____. R-15 – *Regimento Interno dos Colégios Militares, 2002*. Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acessado em: 02 ago 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Fábio Facchinetti. *Currículo Oculto no Sistema Colégio Militar do Brasil*. Portal de Ensino do Exército. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br>> Acesso em: 18 julho 2005.

FUNDAMENTOS PARA A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO. Disponível em: <<http://www.dep.ensino.eb.br/fundamentos.htm>> Acesso em: 21 julho 2005.

GIL, Ernesto de Lima. *Adequação do Ensino Médio do Sistema Colégio Militar do Brasil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, 2003.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. *A Formação do Oficial Brasileiro e o Currículo Oculto*. Pró-Posições – Revista da Faculdade de Educação – UNICAMP n° 5, Campinas, 1991.

MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento Ordinário*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOTTA, Jehovah. *Formação do Oficial do Exército*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL. *QIE 1 – Quantitativo de Índices Estatísticos 1: Dados Gerais sobre o Corpo Discente*. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.