

A RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA (CMC): CONTRAPONTO ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E A PRÁTICA DOCENTE

*Ronaldo Gazal Rocha*¹⁵

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de pesquisa sobre a recuperação dos estudos no âmbito do Colégio Militar de Curitiba. Busca-se analisar os dados sobre o assunto, de forma perceber os motivos do fracasso e do sucesso escolar no estabelecimento escolar citado. Com esse objetivo, serão abordados a metodologia empregada, os resultados mensurados e apresentadas considerações finais da pesquisa norteados pela reflexão crítica acerca do discurso normativo e da prática docente observados.

Palavras-chave: recuperação da aprendizagem, prática docente, Colégio Militar de Curitiba.

ABSTRACT

This article aims to present the results of research on the recovery of studies at Colégio Militar de Curitiba. Seeks to analyze the data on the subject, in order to realize the reasons of failure and success in this school. For this purpose, they will be addressed the employed methodology here, the measured results and presented closing remarks of research guided by critical reflection on the normative discourse and observed teaching practice.

Keywords: recovery of learning, teaching practice, Military College of Curitiba.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o fracasso escolar pode ser considerado como um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo. É possível reconhecer a ocorrência do fenômeno em praticamente todos os níveis de ensino do país e, com maior frequência, nos primeiros anos da escolarização. No sentido de combater essa situação, a recuperação de estudos (contínua, paralela ou final) é um dos mecanismos previstos pela própria Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – em seu Art. 24, alínea “e”, inciso V, que assim se expressa:

15 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É chefe da Seção Psicopedagógica do Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

(...) e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

De acordo com os dispositivos legais e os normativos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a recuperação de estudos é uma determinação organizacional que envolve grande parte da equipe escolar¹⁶ dos colégios e constitui-se em um dever formal dos Estabelecimentos de Ensino (EE), em cumprimento às orientações do escalão superior, ao senso pedagógico coerente e ao pleno direito dos alunos em participar do processo de melhoria do seu próprio rendimento.

A recuperação da aprendizagem é “colocada à disposição” dos colégios – e de seus professores – para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante seus percursos escolares. Assim, deve ocorrer de forma contínua e concomitante as atividades formais de ensino, ao longo do ano letivo, mesmo que em contraturno. A recuperação está diretamente relacionada ao trabalho pedagógico da sala de aula e deve ser decorrente da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno.

Tal prática tem reflexo no desempenho irregular ou insuficiente de muitos discentes que enfrentam situações de ensino que não favorecem ao desenvolvimento dos conteúdos mais próximos de suas realidades, agravada ainda mais pela falta de um estudo sistemático sobre as reais condições de dificuldade de/na aprendizagem que acabam por levá-los a uma situação de reprovação em uma determinada disciplina ou a uma das múltiplas formas de fracasso escolar evidenciadas nos estabelecimentos de ensino. Desta forma, acaba-se por naturalizar a situação do fracasso escolar, sem considerar outros aspectos extremamente relevantes no processo educativo, imputando na maioria das vezes ao próprio aluno a

16 Equipe escolar é aqui compreendida por todos os integrantes do CMC envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, professores, pessoal técnico, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, assistentes sociais, dentre outros.

responsabilidade pelo insucesso. Concorde-se com PATTO (1997, p.01) quando afirma que:

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Portanto, toma-se como referência o fato de que tal naturalização é um reflexo do próprio sistema seletivo determinado pela/na sociedade capitalista que tem no individualismo e na competição acirrada sua marca fundamental de estruturação e de funcionamento. Da mesma forma que a sociedade é desigual, a percepção mais geral dos reais elementos relacionados ao fracasso “orienta” o processo educativo para a diferenciação, para a seleção, levando a uma sensação de que se é completamente incapaz de alterar essa realidade.

Para interpretar a questão do fracasso/sucesso escolar, deve-se reconhecer o processo educativo como uma construção social historicamente contextualizada. As explicações que levam os alunos a fracassar ou a ter sucesso, portanto, devem ser consideradas a partir da compreensão do processo sócio-histórico que permitiu a própria constituição da escola, uma vez que essa como instituição social tende a reproduzir também seus valores, sejam positivos ou negativos.

Segundo DUBET (2003, p.01): “Para abordar com serenidade as relações entre educação e exclusão importa primeiro distinguir o que depende da exclusão social e de seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita”. A educação como um importante elemento social, de relações sociais, que pode tender de forma simplista a uma dicotomização – fracasso/sucesso escolar – do processo ensino-aprendizagem, precisa considerar as condições materiais de existência dos

indivíduos, suas particularidades e aspectos fundamentais de sua vida. Só assim será possível reconhecer e intervir no fato de que vidas precárias têm uma relação direta com um desenvolvimento educativo comprometido, e vice-versa.

Partindo desse contexto, a idéia de recuperação da aprendizagem deve se colocar para além de meras medidas compensatórias favoráveis – e paliativas – e passar concretamente a constituir um elemento de justiça escolar e social capaz de alcançar as intenções das políticas públicas educativas (nacional e do próprio sistema). Mas deve-se ficar alerta para o que DUBET (2004, p.540) ressalta: “o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada junto a documentos públicos de diferentes níveis de ensino, ao longo dos anos de 2009 e 2010, tomando como referência o Sistema de Gestão Escolar (SGE), do CMC, desde o ano de 2006. A análise dessas informações deu-se em confronto ao levantamento de dados junto a DEPA, ao CMC, ao IBGE e ao INEP e, de forma relacional, a análise de referências bibliográficas sobre o tema.

A partir dos elementos estatísticos apresentados pela Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2009) e outros da DEPA, durante os anos de 2004 a 2009, com o propósito de caracterizar o perfil dos EE sob a sua direção, foi possível estabelecer relações importantes entre o SCMB e outros níveis de ensino, bem como estabelecer um posicionamento específico para o CMC, em relação a determinados aspectos.

Foi aplicado um questionário em 30 professores do ensino fundamental com propósito de levantar aspectos relevantes da recuperação de estudos, a saber: finalidade, dinâmica de funcionamento, critérios relevantes para seleção de conteúdos, resultados, bem como o acompanhamento dos alunos pela seção psicopedagógica. Considerando ainda a importância de certos elementos normativos para a determinação do rendimento escolar do aluno, buscou-se analisar aspectos significativos acerca dos mecanismos de avaliação do desempenho e a função do erro na condução das ações docentes para com os alunos que apresentam resultados insatisfatórios. O propósito fundamental foi buscar identificar fatores e significados da

reprovação escolar, no sentido de se levantar os pontos de conflito entre o discurso normativo e a vivência cotidiana relatada pelos professores, particularmente em relação aos mecanismos de recuperação de estudos.

3. RESULTADOS

A investigação empírica se iniciou com a análise comparativa de indicadores de rendimento escolar dos resultados do Educacenso (INEP, 2009) com os do SCMB e do CMC. Pode-se verificar (Tabela 01) que os valores das taxas de rendimento escolar expressos pelos percentuais de aprovação e reprovação são diferentes dos valores médios observados para outros estabelecimentos públicos (Federal, Estadual, Municipal), quer no nível Brasil, Região Sul ou na Unidade da Federação do Paraná, aproximando-se mais aos índices detectados nos EE privado de nosso país. Não foram encontrados registros relacionados à taxa de abandono no Sistema Colégio Militar do Brasil, assim como para o EE pesquisado (CMC).

A série histórica estabelecida na Tabela 02 permite reconhecer a pressão que vem se instalando diante do SCMB – e também no CMC – com o aumento gradativo do número de alunos ao longo dos anos. Diante do crescimento do número de alunos, no CMC, a ligeira queda do valor na taxa de aprovados (0.7 pontos percentuais), entre 2006 e 2009, parece pouco significativa e não pode ser vista como perda de eficiência do sistema. Contudo, a análise pormenorizada demonstra que tal situação não é a mesma frente ao aumento de 3.7 pontos percentuais que se observa em relação às variações que ocorrem no Ensino Fundamental. Assim, ainda que os colégios militares sejam reconhecidos por seu sistema de ensino de excelência, com sua dinâmica particular de aprovações/reprovações, o SCMB apresenta aspectos internos bastante distintos em relação às suas unidades, seus níveis de ensino e tipo de aluno (concurados e amparados).

TABELA 01 – INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / VALORES (%) DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO E NO SCMB – 2008

| Ensino Fundamental - Taxas de Rendimento Escolar | | | | | | |
|--|------------------|---------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| Região ou Sistema | | Brasil (1) | Sul (1) | Paraná (1) | SCMB (2) | CMC (2) |
| Número de matrículas | | | | | 13.857 | 874 |
| taxa de aprovação | % Total | 74,9 | 75,4 | 78,2 | 91,4 | 94,1 |
| | Federal | 84,3 | 85,2 | 88,1 | | |
| | Estadual | 72,4 | 73,0 | 76,0 | | |
| | Municipal | 76,1 | 65,8 | 100,0 | | |
| | Privada | 93,5 | 94,3 | 95,6 | | |
| taxa de reprovação | % Total | 12,3 | 14,0 | 11,5 | 8,6 | 5,9 |
| | Federal | 13,4 | 11,4 | 8,7 | | |
| | Estadual | 13,1 | 15,2 | 12,4 | | |
| | Municipal | 10,9 | 14,7 | 0,0 | | |
| | Privada | 6,0 | 5,3 | 3,9 | | |
| taxa de abandono | % Total | 12,8 | 10,6 | 10,3 | | |
| | Federal | 2,3 | 3,4 | 3,2 | | |
| | Estadual | 14,5 | 11,8 | 11,6 | | |
| | Municipal | 13,0 | 19,5 | 0,0 | | |
| | Privada | 0,5 | 0,4 | 0,5 | | |

FONTE: INEP - Educacenso 2009; DEPA - SIGAWEB 2008.
 Elaboração: O autor - banco de dados do INEP e da DEPA.
 NOTA: (1) INEP - Educacenso 2009 (MEC/INEP/Deed)
 (2) DEPA - Ofício nº. 23/2009

Estudo realizado pela DEPA (2009, p.12) deixa evidente o aumento no número de alunos que o SCMB vem apresentando, desde 2004, como resposta aos mecanismos de ajuste emanados pelo escalão superior, através de Diretriz do Comandante do Exército. Contudo, as interpretações dos dados fornecidos pelas planilhas do SGE, para o Ensino Fundamental do CMC, revelam aspectos particulares em comparação ao sistema como um todo. Enquanto, o número de alunos cresceu por volta de 2,37%, no período de 2004 a 2008, a taxa de crescimento evidenciada no EE de Curitiba foi da ordem de 11%. Esse incremento de alunos se fez de forma diferenciada também em relação ao número de amparados no sistema (+3,57%) em contrapartida a extensão em torno 14,8% do número de matrículas desses alunos, no CMC.

TABELA 02 - INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / VALORES ABSOLUTOS E TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO, NO SCMB, COM DETALHES PARA O CMC(SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)

Ensino Fundamental - Taxas de Rendimento Escolar

| 2006 | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------|------|------------|-----|
| Nível de Ensino | matrícula | aprovados | | reprovados | |
| | | Total | % | Total | % |
| SCMB (1) | 13.291 | 12.115 | 91,2 | 1.176 | 8,9 |
| CMC Total (2) | 812 | 777 | 95,7 | 35 | 4,3 |
| CMC Ens Fund (2) | 462 | 445 | 96,3 | 17 | 3,7 |
| 2007 | | | | | |
| Nível de Ensino | matrícula | aprovados | | reprovados | |
| | | Total | % | Total | % |
| SCMB (1) | 13.367 | 12.225 | 91,5 | 1.142 | 8,5 |
| CMC Total (2) | 855 | 809 | 94,6 | 46 | 5,4 |
| CMC Ens Fund (2) | 476 | 451 | 94,7 | 25 | 5,3 |
| 2008 | | | | | |
| Nível de Ensino | matrícula | aprovados | | reprovados | |
| | | Total | % | Total | % |
| SCMB (1) | 13.857 | 12.669 | 91,4 | 1.188 | 8,6 |
| CMC Total (2) | 874 | 822 | 94,1 | 52 | 5,9 |
| CMC Ens Fund (2) | 488 | 452 | 92,6 | 36 | 7,4 |
| 2009 | | | | | |
| Nível de Ensino | matrícula | aprovados | | reprovados | |
| | | Total | % | Total | % |
| SCMB (1) | dados não disponíveis | | | | |
| CMC Total (2) | 920 | 874 | 95,0 | 46 | 5,0 |
| CMC Ens Fund (2) | 517 | 479 | 92,6 | 38 | 7,4 |

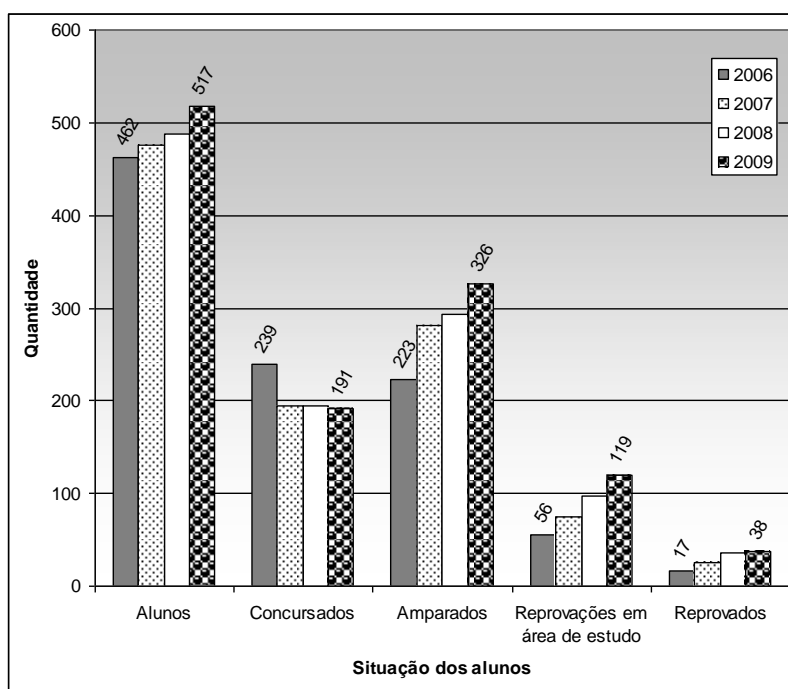
FONTE: DEPA – QIE1 dos Colégios Militares (2006 e 2007) e SIGAWEB (2008) CMC – SGE. Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009). Elaboração: O autor - banco de dados da DEPA e do CMC.

NOTA: Os valores em itálico são estimados.

Essa é uma dinâmica evidente, mas que, se for analisada em função das categorias 'nível de ensino' e 'tipo de aluno', remete a uma situação ainda mais grave. Na Tabela 04 é possível perceber aspectos alarmantes em relação às reprovações que acontecem no Ensino Fundamental, particularmente dentre os alunos amparados. Representando uma parcela cada vez maior do efetivo do EE – e no sistema – a análise dos dados do período (2006 – 2009) remete, indiretamente, a uma dificuldade de se lidar com as especificidades desse 'tipo

de aluno', já que cresce assustadoramente a reprovação nesse estrato estudantil.

TABELA 03 - EVOLUÇÃO ANUAL DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CMC FRENTE ÀS REPROVAÇÕES - VALORES ABSOLUTOS (SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)



FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).

Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

De forma consonante, o discurso dos professores parece corroborar a visão distintiva entre amparados e concursados. Assim, quando questionados sobre o desempenho dos alunos, 90% dos docentes admitem que notam diferenças entre esses alunos, considerando que os amparados não acompanham o ritmo (70,4%), não conseguem nota (44,4%) ou ainda apresentam um quadro emocional de baixa auto-estima (25,9%). Muitos professores (37%) acreditam que os amparados chegam ao sistema trazendo consigo deficiências na alfabetização ou sem os pré-requisitos necessários para seguir seu ano escolar. Entretanto, a percepção da forma como são tratadas essas possíveis diferenças apontam para dois aspectos relevantes para o EE. Para parte dos professores não há tratamento diferenciado, não é dada ênfase nesse aspecto do ensino ou as distinções entre os grupos discentes são pouco

consideradas (E5, E8, E12, E18, E27, E29, E30). Em contrapartida, alguns reconheceram, de forma pejorativa, que as diferenças acabam sendo “mascaradas”.

“os amparados tem sua vida ‘facilitada’, o que desestimula os concursados (E10); ou se força os menos preparados ou se alivia os mais (E17); a tendência é fazer avaliações com nível médio de dificuldades (E24); baixamos o nível das aulas porque os amparados não acompanham (E26).

Ainda em relação aos mecanismos de reprovação, é possível destacar que não apenas o número de reprovados tem crescido nos últimos quatro anos, mas também é patente o aumento das reprovações por áreas de estudo (Tabela 05), particularmente em determinadas matérias.

A respeito da atividade da recuperação de estudos, a pesquisa procurou levantar a compreensão dos professores, tanto no campo teórico quanto prático, isto é, de suas realizações pedagógicas efetivas. Para tanto, a tabulação das respostas ao questionário permitiu descortinar um quadro educacional bastante complexo, onde o discurso docente nem sempre encontrou correlação direta com o prática pedagógica.

Do ponto de vista conceitual, a compreensão acerca da finalidade da recuperação de estudos, apontou basicamente para uma preocupação com o conteúdo (46,7%) e/ou com a nota (26,7%), sendo frequente no discurso a ideia de o professor ter que: “recuperar o conteúdo; retomar a matéria; rever pontos mais relevantes; fixar conceitos não aprendidos; reforçar assuntos mais significativos; resgatar conhecimentos” e/ou “melhorar o desempenho e o rendimento do aluno; recuperar o grau para a promoção; atingir o grau necessário para a aprovação; oportunizar uma nota melhor; recuperar uma nota melhor”.

A análise dos discursos dos professores sobre os procedimentos adotados para buscar a recuperação dos alunos com baixo rendimento indicou a repetição de concepções já apresentadas como sua finalidade (retomar conteúdos, revisar conceitos, rever a matéria) expressando certa confusão quanto aos fins e aos meios que deveriam ser empregados na recuperação do estudo. Ao mesmo tempo, algumas respostas destacaram-se pela forma vaga com que se referiam à maneira de agir. Nesse caso, o procedimento deveria:

(...) fazer os alunos entenderem a matéria, aprender a raciocinar (E1), focar mais no aluno (E7), estudar com a ajuda dos colegas (E8), [colocar-me à disposição para] sanar as dúvidas dos alunos (E15), trabalhar em conjunto com todos (E20), buscar acompanhá-los mas [sic] atentamente e dar mais atenção (E22), incentivar o aluno a procurar o professor (E25).

TABELA 04 - INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / SITUAÇÃO DOS ALUNOS AMPARADOS EM RELAÇÃO ÀS REPROVAÇÕES. VALORES ABSOLUTOS E TAXAS DE REPROVAÇÃO, NO CMC. (SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)

Ensino Fundamental – Valores e Taxas de Rendimento Escolar

| | Situação dos Alunos | Séries | | | | Total |
|------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| | | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | |
| 2006 | Total de alunos | 90 | 120 | 121 | 131 | 462 |
| | Total de amparados | 41 | 66 | 63 | 53 | 269 |
| | Total reprovados na série | 7 | 3 | 1 | 6 | 17 |
| | Total de amparados reprovados | 7 | 3 | 0 | 6 | 16 |
| | Taxa de reprovação/série (%) | 7,8 | 2,5 | 0,8 | 4,6 | 3,7 |
| | Taxa dos amparados reprovados (%) | 100,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 94,1 |
| | Taxa de amparados reprovados/série (%) | 7,8 | 2,5 | 0,0 | 4,6 | 3,5 |
| | Taxa amparados reprovados/amparados (%) | 17,1 | 4,5 | 0,0 | 11,3 | 5,9 |
| 2007 | Total de alunos | 96 | 119 | 130 | 131 | 476 |
| | Total de amparados | 48 | 76 | 81 | 77 | 282 |
| | Total reprovados na série | 6 | 10 | 5 | 4 | 25 |
| | Total de amparados reprovados | 6 | 10 | 4 | 4 | 24 |
| | Taxa de reprovação/série (%) | 6,3 | 8,4 | 3,8 | 3,1 | 5,3 |
| | Taxa dos amparados reprovados (%) | 100,0 | 100,0 | 80,0 | 100,0 | 96,0 |
| | Taxa de amparados reprovados/série (%) | 6,3 | 8,4 | 3,1 | 3,1 | 5,0 |
| | Taxa amparados reprovados/amparados (%) | 12,5 | 13,2 | 4,9 | 5,2 | 8,5 |
| 2008 | Total de alunos | 104 | 136 | 118 | 130 | 488 |
| | Total de amparados | 55 | 91 | 71 | 77 | 269 |
| | Total reprovados na série | 6 | 5 | 13 | 12 | 36 |
| | Total de amparados reprovados | 6 | 5 | 13 | 12 | 36 |
| | Taxa de reprovação/série (%) | 5,8 | 3,7 | 11,0 | 9,2 | 7,4 |
| | Taxa dos amparados reprovados (%) | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | Taxa de amparados reprovados/série (%) | 5,8 | 3,7 | 11,0 | 9,2 | 7,4 |
| | Taxa amparados reprovados/amparados (%) | 10,9 | 5,5 | 18,3 | 15,6 | 13,4 |
| 09 | Total de alunos | 107 | 127 | 146 | 137 | 517 |
| | Total de amparados | 58 | 80 | 100 | 88 | 326 |
| | Total reprovados na série | 9 | 8 | 11 | 10 | 38 |
| | Total de amparados reprovados | 9 | 8 | 11 | 9 | 37 |
| | Taxa de reprovação/série (%) | 8,4 | 6,3 | 7,5 | 7,3 | 7,4 |
| | Taxa dos amparados reprovados (%) | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 90,0 | 97,4 |
| | Taxa de amparados reprovados/série (%) | 8,4 | 6,3 | 7,5 | 6,6 | 7,2 |

FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).

Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

Foi possível perceber uma preocupação por parte de mais da metade dos docentes com um trabalho mais individualizado, onde se pudesse dar mais atenção aos alunos, onde se pudesse se aproximar mais dos discentes no sentido de orientá-lo melhor, de forma mais adequada. Neste sentido, os discursos referentes a “explicações particulares”, “atendimento individual”, “atenção diferenciada”, geralmente no contraturno, são frequentes, estabelecendo uma relação direta com a normatização prevista pela legislação . Contudo, o incentivo em fazer com que os alunos com baixo rendimento procurassem o “plantão tira-dúvidas” como forma de suprir suas possíveis lacunas de conteúdo, parece destacar uma ambiguidade no discurso dos professores, claramente apontando para uma “confusão” entre as atividades de recuperação de estudo, a saber: o reforço e a recuperação paralela.

TABELA 05 - REPROVAÇÕES NAS ÁREAS DE ESTUDO, POR SÉRIE/ANO, AO LONGO DOS ANOS ESCOLARES

Reprovações no Ensino Fundamental – CMC (2006-2009)

| Áreas de Estudos | 2006 | | | | | 2007 | | | | | 2008 | | | | | 2009 | | | | |
|----------------------------------|--------|----|----|----|-------|--------|----|----|----|-------|--------|----|----|----|-------|------|----|----|----|-------|
| | Séries | | | | Total | Séries | | | | Total | Séries | | | | Total | Ano | | | | Total |
| | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | | 6º | 7º | 8º | 9º | | 6º | 7º | 8º | 9º | |
| Língua Portuguesa | 2 | 1 | 0 | 6 | 9 | 1 | 4 | 0 | 3 | 8 | 2 | 2 | 3 | 4 | 11 | 5 | 5 | 0 | 4 | 14 |
| Matemática | 6 | 3 | 1 | 2 | 12 | 4 | 6 | 3 | 3 | 16 | 6 | 2 | 12 | 10 | 30 | 9 | 3 | 10 | 9 | 31 |
| Desenho Geométrico | | | 0 | 2 | 2 | | | 1 | 1 | 2 | | | 7 | 0 | 7 | | | 11 | 2 | 13 |
| CFB | 3 | 3 | 0 | 5 | 11 | 2 | 10 | 2 | 3 | 17 | 1 | 2 | 9 | 1 | 13 | 4 | 4 | 6 | 3 | 17 |
| História | 5 | 1 | 0 | 2 | 8 | 6 | 3 | 0 | 1 | 10 | 5 | 2 | 1 | 3 | 11 | 6 | 2 | 1 | 1 | 10 |
| Geografia | 6 | 1 | 0 | 0 | 7 | 6 | 1 | 2 | 2 | 11 | 3 | 1 | 8 | 0 | 12 | 3 | 0 | 4 | 1 | 8 |
| Inglês | 4 | 1 | 0 | 2 | 7 | 6 | 1 | 3 | 1 | 11 | 2 | 3 | 7 | 2 | 14 | 7 | 7 | 8 | 4 | 26 |
| Total reprovações ⁽¹⁾ | 26 | 10 | 1 | 19 | 56 | 25 | 25 | 11 | 14 | 75 | 19 | 12 | 47 | 20 | 98 | 34 | 21 | 40 | 24 | 119 |
| Total reprovados | 7 | 3 | 1 | 6 | 17 | 6 | 10 | 5 | 4 | 25 | 6 | 5 | 13 | 12 | 36 | 9 | 8 | 11 | 10 | 38 |

FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).
Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

Apenas cinco professores (16,7%) determinaram – ainda que de modo impreciso – maneiras de fazer a recuperação desses alunos, indicando a “revisão das avaliações” (provas) e a “realização de atividades e tarefas extras” como procedimentos para se buscar a recuperação dos estudos. Desta forma, pode-se inferir que a falta de materialidade dada à atividade de recuperação esbarra em

noções conceituais vagas ou ambíguas e, por conseguinte, na diminuição considerável de sua dimensão processual.

A função do professor é delineada, na maioria das vezes (56,7%), por meio de palavras como “auxiliar, mediador, facilitador”, ou ainda pelo verbo “orientar”, que revelam uma concepção ideologizada e, ao mesmo tempo, contraditória àquela observada nos fundamentos que compõem a proposta pedagógica dos colégios militares¹⁷. As respostas estabelecem uma relação unidiretiva que reforçam o papel do professor como detentor/transmissor do conhecimento, com tarefa de repassá-lo da forma mais adequada ao aluno, acreditando que devem:

(...) fazer os alunos entenderem a matéria (E1), auxiliar o aluno a compreender o que está difícil (E2), [atuar como] mediador, que tente transpor o aluno ao conhecimento que ainda não domina (E6), [agir como] facilitador e priorizador de conteúdos (E7), orientar o entendimento do assunto (E8), auxiliar o aluno a compreender itens que não foram assimilados (E21).

Com relação aos critérios considerados relevantes para selecionar os conteúdos a serem trabalhados na recuperação, a análise das respostas revelou um pensamento dominante entre os docentes, contudo incongruente com o estabelecido no discurso normativo. A maioria apontou que o programa da recuperação seleciona os conteúdos mais importantes (23,3%) – considerados pelos professores – ou que sejam requisitos para o futuro (46,7%).

(Os) mais importantes do período (E2); os conteúdos futuros e os principais (E5); procuro selecionar o que considero mais importante, com critérios variantes conforme o conteúdo (E22); seleção do significativo, conteúdo que seja mais pré-requisito (E23); aqueles que são mais importantes e/ou pré-requisitos para os demais (E28);

17 O RI-CM estabelece em seu Art. 4º, inciso 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”.

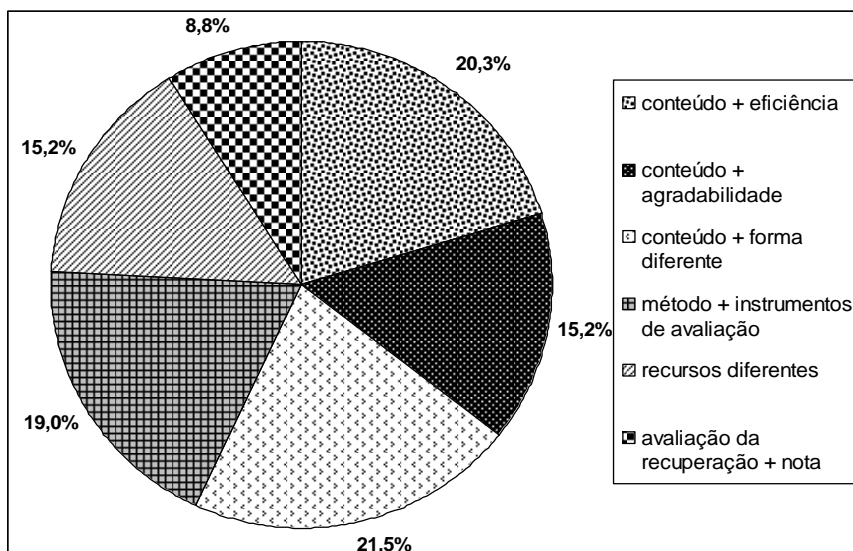
os mais significativos (E29); assuntos mais importantes para a continuação da vida escolar do aluno (E30).

Apesar do RI-CM (DEPA, 2010, p.25), em seu Art. 69, expressar que: “A programação dos estudos de recuperação terá conteúdos que abordarão as *dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno*”¹⁸, apenas três dos professores pesquisados (10,0%) relataram explicitamente que organizavam sua atividade de recuperação tomando por base tal critério. Neste sentido, suas respostas corroboraram a orientação normativa e consideraram os conteúdos “de maior dificuldades [sic] dos alunos (E2); que são pré-requisitos e que não foram aprendidos (E15); que ele [aluno] não domina (E27)”. Para outros 13,3% dos docentes, a questão das ‘dificuldades’ também se mostrou relevante, contudo, dada a imprecisão do uso do termo – e de seu correlato ‘difíceis’ – nas afirmativas “seleção dos conteúdos com mais dificuldades”, “geralmente os mais difíceis”, “verificar os que tem mais dificuldades”, não foi possível inferir se tal aspecto estava relacionado ao discente ou a uma característica intrínseca ao conhecimento que se pretendia ensinar.

Ainda foi possível destacar outras escolhas que levaram em conta conteúdos “que envolvam raciocínio” (E1), que estejam “mais próximos da realidade” (E3), que considerem a “abrangência do tema” (E13) ou ainda o “*core do core*” (E11 e E14).

Em relação à dinâmica de funcionamento da recuperação de estudos, ao se analisar as percepções dos professores entrevistados sobre seu trabalho especificamente voltado para as aulas de recuperação (Gráfico 02), nota-se que seus discursos estão coerentes com as determinações normativas e regulamentares que orientam todo o sistema. Desta forma, mais da metade (57%) dos docentes se preocupa em analisar e/ou rever os conteúdos ministrados, procurando desenvolvê-los novamente de forma mais eficiente, agradável ou diferente daquela apresentada anteriormente nas aulas regulares. Tal fato é ainda corroborado pelos professores (34,2%) quando demonstram preocupação com analisar e/ou rever o método e seus instrumentos de avaliação. Apenas uma pequena parcela desses profissionais (8,8%) salientou que faz uso de instrumentos pedagógicos que auxiliem na avaliação de recuperação e sua nota.

GRÁFICO 02 – ASPECTOS RELEVANTES PARA AS AULAS DE RECUPERAÇÃO



Elaboração: O autor.

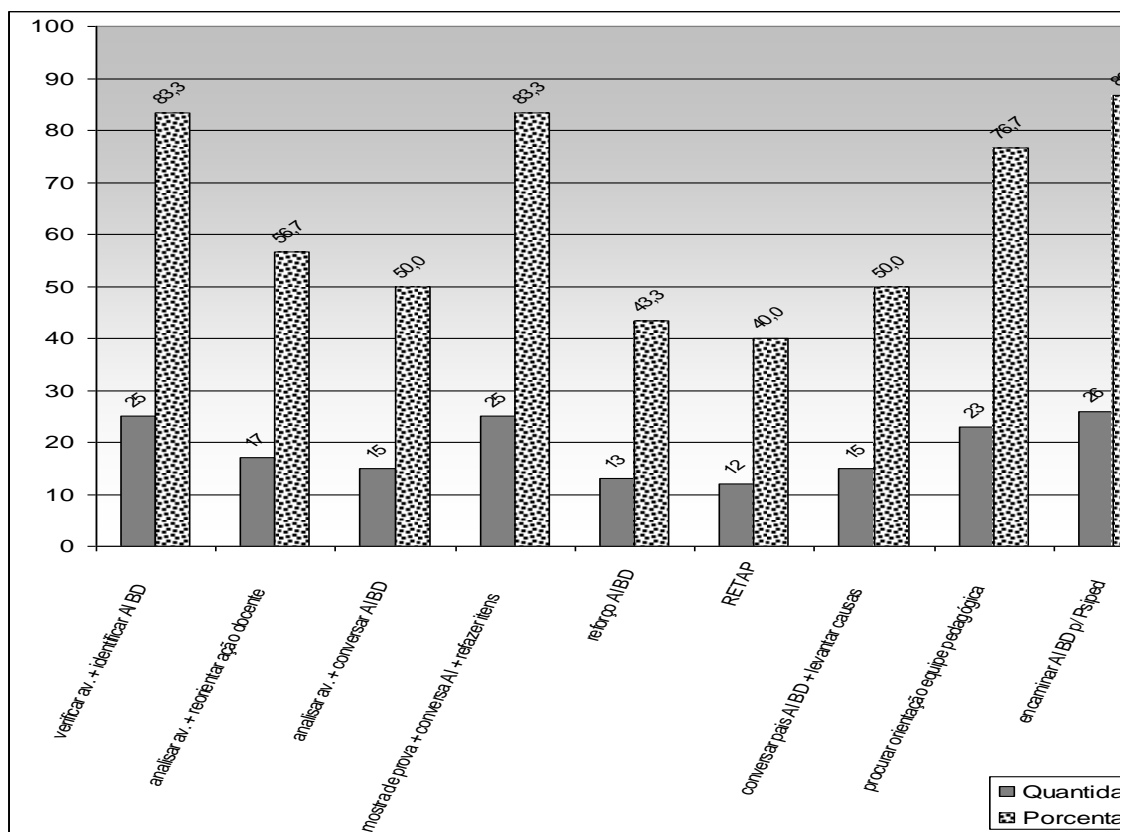
Ainda em relação ao funcionamento das atividades voltadas para a recuperação (Gráfico 03), é possível perceber que a maioria dos professores (83,3%) procura ao menos identificar os alunos com baixo desempenho através da verificação dos resultados das avaliações, ao mesmo tempo em que afirmam que se valem da mostra de prova para conversar com esses alunos. Durante essa atividade, é possível refazer aqueles itens que mais foram errados propiciando, assim, um significativo momento de recuperação de falhas que por ventura tenha ocorrido ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Há uma percepção positiva da necessidade do trabalho em equipe. Tal fato pode ser constatado na medida em que 76,7% dos docentes buscam alguma orientação junto à equipe pedagógica¹⁹, no sentido de saber como proceder com os alunos com baixo rendimento. Desses, a maioria (73,9%) costuma procurar a Seção

19 Equipe pedagógica é identificada como qualquer setor ou pessoa do colégio, que de forma individual ou coletiva, é capaz de influir (positivamente ou não) no desempenho dos alunos.

Psicopedagógica, não descartando a possibilidade de acesso a outras instâncias como a Seção de Supervisão (21,7%) e a Seção Técnica de Ensino (4,3%). Em 13% dos casos, de forma integrada, ainda foi destacada a possibilidade do envolvimento das próprias Seções de Ensino, dos professores ou da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.

GRÁFICO 03 – ASPECTOS RELEVANTES PARA A RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS



Elaboração: O autor.

Com o encaminhamento dos alunos com baixo rendimento para a Seção Psicopedagógica, por parte de 86,7% dos docentes, e a indicação de que metade dos professores procura conversar com os responsáveis desses alunos a fim de levantar possíveis causas de seu mau desempenho, as resposta revelam, indiretamente, a importância e a complexidade da questão da dificuldade de aprendizagem como um problema improvável de ser sanado por uma única instância da comunidade escolar. Reforçando tal noção, mais da metade (56,7%) dos professores afirma analisar os resultados das avaliações com o sentido de reorientar, muitas vezes, sua própria ação docente ou de se aproximar dos alunos que apresentam dificuldades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, foi possível perceber que: 1) o fracasso/sucesso escolar não é condição inata aos indivíduos ou inerente às condições estruturais dos sistemas educativos nas sociedades. O fracasso/sucesso deve ser interpretado como questão dialética essencial ao modelo hegemônico de produção que se pauta na competição e no desenvolvimento das individualidades; 2) os estabelecimentos escolares são locais onde a avaliação de pessoas é uma prática constante, quer de maneira formal ou informal, colocando-se como mecanismo rotineiro de seleção e certificação de seus indivíduos; 3) Há uma elevação no número de alunos amparados que parece acompanhar a tendência do aumento do número de matrículas no interior do SCMB e em suas subunidades; 4) A taxa de reprovação dos amparados é consideravelmente maior que dentre os concursados ; 5) A taxa de reprovação tende a ser maior no Ensino Fundamental, dado o efeito da aprovação apresentado pelo terceiro ano; 6) Apesar do conjunto sistematizado de normas e determinações legais que fundamentam a organização e o funcionamento dos EE que, se fossem aplicadas, contribuiriam para garantir e elevar ainda mais a qualidade da educação, as escolas de excelência também têm ainda um longo caminho a ser “desbravado” a fim de escapar ao resultado inequívoco da exclusão escolar (e social).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL (DEPA). **Rendimento escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil (2004 – 2009)**. Rio de Janeiro: DEPA. Mimeo. 88p. 2009.

_____. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RI-CM/2010)**. Rio de Janeiro: DEPA. Mimeo. 46p. 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, jul. 2003.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Educacenso/Sinopse estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2009.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. **Psicologia**. São Paulo, v.8, n.1, 1997.

REFLEXÕES PARA UMA INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA: FONTES DOCUMENTAIS E REDE DE SOCIABILIDADE

Gilberto de Souza Vianna²⁰

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre pesquisa em andamento a respeito da interpretação da Escola Superior de Guerra (ESG) como rede de sociabilidade. Procura-se debater questões teóricas e metodológicas na utilização de fontes seriadas, a formação de bancos de dados partindo dos arquivos da ESG, o trato dos arquivos, o estudo sobre conceitos de redes sociais, sociedade em redes, complexos relacionais e a possibilidade de estabelecer listas nominativas com os registros militares contidos nos arquivos da ESG.

Palavras-Chaves: Escola Superior de Guerra, Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, rede de sociabilidade, complexos relacionais.

ABSTRACT

The following article aims at presenting reflections to interpret the Escola Superior de Guerra (ESG) like social networking. This article debates the theory and the methodological questions in use of the serial sources, the construction and the treatment of the database using the ESG files, the knowledge involving social networks, company networks, relational complex and the possibility to establish nominal lists from ESG militaries records.

Keywords: Escola Superior de Guerra, Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, social networking, relational complex.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a apresentar reflexões e discutir as possibilidades teórico-metodológicas em se realizar pesquisa histórica sobre a Escola Superior de Guerra (ESG) como um espaço de sociabilidade entre civis e militares.

A ESG teve como modelo para sua criação sua congênere norte-americana: a War College. Assim, destaca-se a relevância, para pesquisa em curso, de se analisar as relações entre a War College e as características da ESG. Tarefa que não tem se demonstrado fácil, dada as peculiaridades, características e dinâmicas das duas instituições – em particular da ESG, foco desse estudo.

As questões metodológicas na utilização de fontes seriadas da Escola Superior de Guerra, a formação de bancos de dados partindo dos arquivos da ESG, o trato dos arquivos, o estudo sobre conceitos de redes sociais, sociedade em redes, complexos relacionais e a possibilidade de estabelecer listas nominativas com os registros

²⁰ Pesquisador Associado IESP-UERJ, Mestrado em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná (2001).

militares contidos nos arquivos da Escola Superior de Guerra, mostraram-se como propostas viáveis a serem consideradas. Tornou-se importante, nessa tarefa, o conceito de fronteira étnica em Frederik Barth no livro *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (2000).

Partindo de leitura de autores como: Fredrik Barth, Michel Bertrand, Carlos Lozares, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg, Charles Tilly e Michael Mann, pretendo realizar uma reflexão sobre as possibilidades de análise e contribuições para a interpretação histórica, política e social da ESG, partindo de leituras realizadas para poder interpretar as razões de criação e sua dinâmica funcional, fazendo um corte temporal abrangendo o período de 1949 a 1961, desde, portanto, a fundação da ESG até o governo do presidente Jânio Quadros .

Como “pano de fundo”, a ESG possui uma rede associada que ministra cursos e aplica a mesma metodologia de ensino, a Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG). Essa Associação foi fundada em 1951 por ex-alunos e incentivada por Cordeiro de Farias e pelo Almirante Benjamin Sodré, se fazendo presente em todas as capitais e grandes cidades brasileiras, tendo, entre seus propósitos, ofertar cursos em moldes inspirados na ESG e com dinâmica educacional assemelhada, assim contribuindo para o aumento do número dos chamados “estagiários ” e na difusão dos “pensamento” da Escola. Em virtude da relevância da Associação no conjunto das atividades da ESG, sua apreciação constará de nossas reflexões.

2. A FORMAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA

A ESG está localizada no Bairro da Urca, na cidade e Estado do Rio de Janeiro. O sítio escolhido para sua localização é o de uma fortaleza histórica, a Fortaleza de São João, encravada na várzea existente entre o morro Cara de Cão e o Pão de Açúcar. A Fortaleza de São João foi fundada por Estácio de Sá no ano de 1564, junto com a cidade do Rio de Janeiro. Com o passar dos séculos, a Fortaleza se estabeleceu como parte do complexo fortificado que defendia a cidade do Rio de Janeiro, com diversas outras construções. Foi em um dos prédios desta fortaleza que o General Cordeiro de Farias , no ano de 1948, escolheu para abrigar as instalações da ESG .

Originalmente, a ESG foi pensada pelo General César Obino quando de uma visita à América do Norte como Chefe da Comissão de Cooperação Brasil-EUA. Em 1946, o general realizou uma viagem de estudo para a criação do Estado Maior das Forças Armadas (EMFA) . Ainda enquanto estava nos EUA, o General Obino teve a oportunidade de visitar diversas Escolas Militares Americanas, como o War College e o Industrial College. Nessa ocasião teria surgindo a intenção de empreender esforços para criar uma escola nestes moldes no Brasil. Obino teve então a oportunidade de discutir a ideia da Escola com os oficiais Generais americanos Dwight. D. Eisenhower e Carl Spaatz, Chester Nimitz e, posteriormente, solicitar cooperação para a criação da ESG, no Brasil. Sobre esta viagem, o General Obino deixa a seguinte impressão:

Durante a minha estada em terras do Tio Sam, tive a oportunidade de observar a modelar organização das forças armadas estadunidenses. Sua organização é maravilhosa e serve de padrão a ser seguido pelas nações militarmente bem constituídas. Um espírito de organização metódica e objetiva é o que se pode verificar imediatamente ao se observar as forças militares de terra, mar e ar dos Estados Unidos. Essa perfeita organização não se observa apenas nas forças armadas norte-americanas, o que demonstra que o povo desse grande país atingiu um elevado nível de civilização. (Muller, 2003).

Como se percebe, o General César Obino ficou impressionado com a visita que realizou as escolas War College e o Industrial College, com a dinâmica das escolas e a forma com que eram ministrados os cursos nessas instituições. Após reuniões com chefes militares americanos e com o próprio Presidente Harry S. Truman, Obino voltou para o Brasil decidido a organizar uma Escola de Guerra, nos moldes das escolas americanas, e subordinada ao novo Estado Maior das Forças Armadas.

Dando forma as intenções do General Obino, foram enviados ao Brasil pelo governo americano três oficiais, com objetivo de cooperar na construção da nova Escola de Guerra do Brasil. Os norte-americanos elaboraram um relatório final para implantação da Escola. Segundo o General Cordeiro de Farias, eles pretendiam reproduzir e adotar o regulamento da *War College* “sem restrições”, alegando que o mesmo tinha dado certo nos EUA e daria certo no Brasil, porém essa intenção não encontrou apoio no pensamento do General Cordeiro de Farias e do próprio General César Obino.

Paralelamente à missão americana de assessoria para a criação da ESG, estudos e trabalhos para implantação da ESG foram realizados por uma equipe do EMFA , composta pelos irmãos Orlando e Ernesto Geisel, Golbery do Couto e Silva e Jurandir Mamede. As atividades de criação da ESG foram colocadas em prática pelo General Cordeiro de Farias. À época, convencionou-se dizer que a ESG era filha da War College – afirmação difícil de negar, mas não de todo verdadeira, pois a influência da War College na estruturação da Escola Superior de Guerra é muito menor do que se aparenta. Para comprovar isso, é relevante um olhar mais atento ao discurso dos pensadores pioneiros da ESG, a começar pelo próprio General Cordeiro de Farias:

É preciso assimilar nesse ponto que a ESG inspirou-se no War College e no Industrial College, mas tornou-se completamente diferente de ambos por forças das circunstâncias (e, posteriormente) Eu sempre digo: nós somos filhos do War College, admitimos com orgulho esta paternidade, mas não existe nada mais diferente do War College do que a Escola Superior de Guerra. (Camargo, 1981)

A ESG tem sido objeto de estudos acadêmicos, ocorrendo análises com críticas incisivas e apaixonadas, não obstante ser uma instituição ainda jovem, se comparada com outras instituições do Ministério da Defesa do Brasil. Não obstante, é uma das instituições mais complexas para ser estudada dada suas peculiaridades.

A compreensão da dinâmica da ESG não é tarefa simples, mesmo para um pesquisador das instituições militares acostumado com as dinâmicas próprias dessas instituições, uma vez que executar uma análise da Escola seguindo como parâmetro escolas militares tradicionais não seria coerente, pois a ESG apresenta características distintas das demais escolas. Ignorar essa realidade poria em risco a pesquisa, por ser superficial. Assim, interpretar a dinâmica da ESG exige uma abordagem que não ignore reflexões devedoras de campos do conhecimento distintos, mas complementares, como a Ciência Política, a Sociologia e a História Social.

3. FONTES DOCUMENTADAS E LISTAS NOMINATIVAS DA ESG

Os militares, pela característica de sua profissão, são por excelência elaboradores de registros e conseqüentemente elaboradores de arquivos. Praticamente é possível identificar todas as modalidades de documentos citados por Carlos Bacelar em sua tabela de Arquivos e Documentos (Bacelar, 2006):

sindicâncias, processo disciplinares, criminais, ofícios, registros de óbitos, registros de nascimentos, registros de casamento e listas nominativas.

Quanto à elaboração de listas nominativas, são por essência uma atividade militar: recrutamento, controle de efetivo e pagamento de benefícios. Como fala Carlos Bacelar quando trata das listas nominativas:

De início, essas listas foram elaboradas, em São Paulo, para fins de recrutamento militar; mais tarde, já na década de 1790, passaram a registrar a produção econômica, no esforço reformista da política metropolitana. (Bacelar, 2006, p. 26)

Carlos Bacelar identifica em uma tabela as fontes e os documentos que podem ser encontrados no arquivo, identifica os arquivos do Poder Executivo levantando os diversos documentos elaborados pela burocracia estatal. No entanto, talvez por serem alvo de pesquisa relativamente recente, Bacelar não aborda a documentação produzida por unidade militares, que tem uma dinâmica particular, não obstante estarem incluídas dentro do Poder Executivo e produzirem muitos dos documentos citados.

Então acredito que aqui cabe uma rápida explicação dos documentos que podem ser encontrados na ESG. Em unidades militares e neste ponto a ESG, os fatos ocorridos na unidade, de forma diária, são registrados em um documento chamado “boletim diário”. No final de um período de seis meses, os diversos boletins são encadernados e colocados em arquivos. Também é realizada a compilação dos registros referentes a um determinado militar, publicados nestes boletins diários. Esses registros individuais são semestralmente repassados ao militar e devidamente guardados, uma cópia em arquivo. Esse registro pessoal é denominado “Alterações”, no qual constam as atividades laborais do militar enquanto estiver na atividade regular denominada “ativa”.

Os boletins diários e as alterações contêm uma série de informações que podem ser de grande utilidade para um pesquisador que se aventurar a estudar militares e organizações militares. Neles podem ser encontrados dados como nome, data de casamento, nome da esposa, filiação de ambos, identificação dos filhos, salários, empréstimos contraídos, declaração de residência, elogios, punições, atividades militares, cargos ocupados, formação acadêmica, palestra e cursos que frequentou ou ministrou, tempo de permanência em cada unidade militar etc.

Os oficiais e os praças (subtenentes, sargentos e soldados), juntamente a suas tarefas diárias, elaboram um intenso trabalho burocrático, gerando uma farta documentação que é arquivada na OM juntamente com uma via das “Alterações” dos militares. Essa sistemática será observada pela ESG, com peculiaridades quanto ao público-alvo dos registros, conforme observado a seguir.

Na ESG os “boletins diários” ganham uma nova dinâmica que, em muito, aumentam as possibilidades do pesquisador auferir informações, devido a característica específica da ESG, que era inédita no Brasil até então. A Escola recebe não somente militares das três forças armadas, (Exército, Marinha e Aeronáutica), mas também militares das forças auxiliares (Polícia Militar e Bombeiros) de diversos Estados e, o mais inovador, recebia no corpo discente civis de diversas origens (políticos, empresários, funcionários públicos e profissionais liberais de diversas origens), e para todos mantinha a mesma lógica de registros.

A respeito, verificou-se que os “Boletins Diários” da ESG são pouco exploradas como fontes de dados e que, uma vez organizados e quantificados, facultarão acesso a informações valiosas, permitindo diversas relações, pois indicariam diversos dados dos “estagiários”, tais como nome, cor, estado civil, salários, naturalidade, nome, idade, nascimento e óbito assim como estado de origem, permitido desta forma “... análises bastante ricas e diversificadas das condições de vida cotidiana.” (Bacelar, 2006, p. 28)

Outras informações importantes que constam nos Boletins são as declarações de domicílio dos militares que chegam às Unidades e Organizações Militares. Elas são bem claras, informando onde moram e quantas pessoas habitam o domicílio junto com ele. No caso da ESG, isso fica mais rico, pois o registro se aplica aos “não militares e militares de forças policiais e bombeiros de diversos ESTADOS”, permitido auferir a mudanças de bairros residencial com o decorrer do tempo, o que pode indicar, por exemplo, mudança estimulada por perda do poder salarial dos militares, ou analisar as condições socioeconômicas dos “não militares que frequentaram a Escola Superior de Guerra”, crendo que conhecer os domicílios facultaria indagações sobre a renda.

Só como exemplo, com os dados tabulados nos arquivos dos Boletins e nos bancos de dados da Seção de secretária acadêmica da ESG, é possível identificar uma mudança de bairro indicados, como local de residência, por policiais e bombeiros que se apresentavam na ESG, no período entre os anos de 1949-1959. 86% de um

universo de 156 oficiais policiais e bombeiros que se apresentaram na ESG declararam residência nos bairros do Méier e Cascadura da Cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, no período de 1999-2009, 76% de um universo de 134 policiais e bombeiros, declararam residência nos bairros da Barra, Copacabana e Botafogo, da cidade do Rio de Janeiro, o que pode demonstrar um relativo aumento de renda salarial por parte deste grupo, ou uma fuga de áreas dominadas pelo tráfico de drogas, perguntas que só um cruzamento de dados podem responder.

No entanto, a ESG guarda outra estrutura de arquivos muito relevante e diferente dos Boletins Diários, que poderiam se enquadrar na descrição que Bacelar faz dos arquivos do Legislativo e das possibilidades que eles oferecem.

Para isso, é necessário entender a dinâmica do principal curso da ESG, o Curso Superior de Guerra, para a compreensão é interessante colocar em sequência:

1. um conferencista é convidado para ministrar uma palestra no curso, dentro de um módulo específico, esta palestra era gravada em meio magnético, assim como toda a palestra até hoje ministrada na ESG, com a devida modernização da mídia;
2. a Mídia da palestra era datilografada e transformada em um “livreto” catalogado e arquivado;
3. ainda ao término das conferências são gerados debates no auditório, também registrados da mesma forma;
4. após uma série de conferências os “Estagiários alunos” vão ser separados em grupos propositadamente mesclados entre civis e militares, eles vão gerar assim os trabalhos em grupo, ou TG - com debates e soluções propostas sobre os temas das conferências.

Dentro desta dinâmica pedagógica, inicialmente do Curso Superior de Guerra, e posteriormente estendido a todos os outros cursos da ESG, foram gerando uma série de documentos que permitem acompanhar os debates e as análises, somando ainda ao posicionamento político de cada grupo, sendo possível identificar o posicionamento individual.

Meu trabalho inicial na construção de um banco de dados é a elaboração de fichas biográficas das turmas, a partir deste levantamento inicial, num processo de análise dentro desta ótica de sociabilidade, e de tentativa de articular uma rede

nacional de influência e mobilização, dos arquivos da própria Escola. Além disso, demonstrar que os fundadores da Escola Superior de Guerra, ao pensar em sua criação, não pensavam em uma Escola Militar, mas em um espaço de sociabilidades onde seria possível alimentar uma rede nacional de poder e contatos, concretizada nas ADESG'S e fomentando o surgimento de uma elite dentro dos padrões estabelecidos pelas discussões internas da própria ESG.

Sobre o tema, e importante para a nossa pesquisa, destaca-se o trabalho de Alfred Stepan, *Os militares na política* (1975). Stepan busca analisar o papel de liderança que os militares assumiram na segunda metade do século XX, justamente após passagem pela instituição, entendendo que a ideologia da ESG se resumia em um conjunto de ideias e procedimentos para a modernização do país, um projeto de “Segurança e Desenvolvimento”. Portanto, em *Os militares na política*, de Stepan, observamos que o autor procurou analisar a formação dos oficiais (período de 1945-1964) que ocuparam cargos na burocracia estatal na década de 60, e, principalmente, os que participaram do movimento de 1964.

4. CARACTERÍSTICA: LOCAL DE ENCONTRO E INTERAÇÃO ENTRE CIVIS E MILITARES

Como já dito anteriormente, entre as Escolas Militares, a ESG se distingue por ser uma Escola que recebe entre seus “estagiários” (como são denominados os discentes) indivíduos de diversas origens civis e militares, dinâmica escolar inédita no ensino militar do Brasil, dentro do universo das Escolas Militares de altos Estudos, e que chegou a chamar a atenção até entre Oficiais norte-americanos, como observada pelo próprio comandante da War College, em 1959, quando em visita à ESG:

Não conheço nada mais diferente do War College do que a Escola Superior de Guerra do Brasil. Mas se vocês me perguntarem qual das duas é a melhor, não tenho condições de responder. Deixo o Brasil impressionado, principalmente com essa junção civil-militar que vocês estão fazendo e com a maneira descontraída de construir essa ligação. (Camargo, 1981)

Na pretensão inicial de estudar a ESG como espaço de debate, sociabilidade e lugar de “fronteira”, entre o meio militar e membros da sociedade civil, foi útil a reflexão de Frederic Barth, que no livro “O guru, o iniciador e outras variações antropológicas”

efetua uma abordagem sobre a etnicidade e a persistência das fronteiras criadas por partes das unidades étnicas. Onde eu penso que a ESG, por ser propositadamente um local de encontro entre o universo civil-militar pode de alguma forma ser analisada. Para Barth a etnicidade estaria relacionada com a organização dos grupos étnicos, ela é atribuída pelos próprios autores, e as fronteiras seriam mantidas apesar da movimentação e intercâmbio entre eles, além do que delimitariam a posição do grupo ou indivíduo nas diversas relações. Certas relações estáveis são mantidas através dessas fronteiras baseadas em estatutos étnicos.

Os agentes étnicos, especialmente as associações e círculos, são instauradores de novos quadros de socialização e expressão dos sujeitos, e transformam as narrativas étnicas passadas em sinais diacríticos. Esses são, por sua vez, os signos e símbolos que o grupo cria para se representar, mostrar que é diferente e em certo sentido, “que existe enquanto grupo”. São sinais criados ou inventados que oscilam, não são fixos e podem ser negativos ou positivos, isto é, podem ser exaltados ou ignorados, minimizados e negados pelos membros do grupo.

Ele aborda três principais pontos nos ensaios desta obra:

- 1- definem os grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios autores, organizando assim a interação entre as pessoas.
- 2- explora os diversos processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção desses grupos.
- 3- desloca-se o foco de investigação interna aos grupos para as fronteiras étnicas e manutenção delas.

Barth utiliza as fronteiras para compreender as dinâmicas do grupo. Ele dinamiza a identidade étnica afirmando que ela não é estática, se transformando a partir das relações e como qualquer outra identidade, coletiva ou individual, dependendo do interesse, ou contexto. A interação entre os sujeitos e grupos permite transformações contínuas que modela a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo e quem não está. Compartilham diversas características, mas principalmente esses grupos se organizam a fim de definir o “eu” e o “outro”. Manifestam-se de maneira a categorizar e interagir com os outros.

Notadamente, parto do pressuposto que a estrutura da ESG e da ADESG, no período da sua fundação, foi elaborada com a intenção de sociabilizar uma elite civil

e militar e criar um sistema de rede social, objetivando promover a troca material e imaterial entre os atores desta rede.

5. CARACTERÍSTICA: SOCIABILIDADES E REDE SOCIAL

Minha intenção prioritária ao estudar a tipologia das fontes e a documentação existente nos arquivos da ESG (conferências, instruções e boletins internos), foi abordar qual o real interesse dos fundadores da ESG, nominalmente os Generais Cesar Obino e Cordeiro de Farias e o Almirante Benjamim Sodré, em não fundar uma “Escola de Guerra” nos moldes dos já existentes Cursos de Estado Maior das Forças Armadas, ou em simplesmente copiar o modelo da War College ou Industrial College. Acredito que a real pretensão em se fundar a ESG seria a criação de um centro civil-militar de formação de interação, um espaço de sociabilidades que se multiplicaria imediatamente após a fundação da escola, em rede nacional através da ADESG, portanto ao pensar uma escola militar como uma associação de diplomados organizada, que ministra cursos nos moldes da ESG, encontramos outra característica que difere a ESG das outras Escolas Militares brasileiras.

Com Aderaldo (1978), surge a tese de que a ESG teria um objetivo “instrumental propositivo”, que seria a influência nos rumos de governo, propondo políticas para serem utilizadas e implementadas, afirmando que muitas das ideias elaboradas na ESG entre os anos 1950 e 1960 foram incorporadas nos Governos Militares, mas tal prática já havia sido salientada pelo próprio Cordeiro de Farias (Camargo, 1981).

Portanto antes dos debates sobre redes sociais, tinha-se a pretensão inicialmente de utilizar os estudos de Barnes (1954). Segundo ele, a teoria da rede social é o estudo de como a estrutura social de relações em torno de uma pessoa, grupo ou organização afeta crenças e comportamentos.

Lendo os artigos de Carlos Louzares, me chamou a atenção a análise sobre a extensão da rede social, identificando um dos propósitos do historiador: as lógicas relacionais e as trocas que animam uma rede. Partindo dos atores que a compõem, a análise de redes leva em consideração que a realidade deve ser concebida e principalmente investigada sob o ponto de vista das propriedades das relações entre e dentro das unidades, em vez das propriedades destas próprias unidades. É uma abordagem relacional.

Para mapear na ESG as prioridades relacionais dos indivíduos, pretendo estabelecer listas desses membros e visitantes, lista de publicações escritas e ações no domínio da vida civil e militar, produzir mapas do movimento de indivíduos e o fluxo de ideias, a fim de avaliar os métodos e vetores de transferência cultural e ideológica de uma rede.

Neste ponto, o artigo de Michael Bertrand, principalmente quando aborda o conceito de “prosopografia”, me pareceu bastante útil quando conceitua que a mesma se destina tradicionalmente ao estudo de “conjuntos sociais coerentes”, formados por indivíduos que compartilham várias características de identidade, como atividade profissional, classe social e responsabilidade político-administrativa. E que a “prosopografia” apresenta regras de análise onde se realiza um esforço quantitativo para identificar membros de determinado grupo. Ao mapear essas relações, a análise de rede ajuda a descobrir os padrões de comunicação emergentes e informais presentes em uma organização, que podem então ser comparados com as estruturas formais de comunicação. Esses padrões emergentes podem ser usados para explicar vários fenômenos organizacionais.

A comunicação dessas unidades sociais: indivíduos, grupos, organizações e sociedades caracterizam uma rede social como um conjunto de “indivíduos interconectados”, que estão ligados por fluxos de “comunicação padronizados”. Há estudos de análise de redes de comunicação “os vínculos interpessoais criadas pelo corte de informações na estrutura de comunicação interpessoal”, e os “fenômenos sociais que resultam da manutenção de certa regularidade de comunicação” (Luhmann, 1996). No entanto, chama a atenção para a evolução caracterizada por Giovane Levy de “prosopografia generalizada”, procurando um corte qualitativo para as análises.

Neste tipo de investigação, o historiador não está simplesmente preocupado com a interpretação dos significados, mas antes em definir as ambigüidades do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desse mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais. Assim, a micro-história possuía uma posição muito específica dentro da chamada nova história. (...) Era importante refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos. (Levi, 1992)

Pensando nos arquivos da ESG, a possibilidade de uma micro-análise pode ser considerada, decorrente das diversas histórias de vida, e da grande quantidade de fontes. Micro-história é uma prática que visa essencialmente a redução da escala de observação, em uma análise microscópica, seguida da investigação intensiva desse objeto.

Por outro lado, a micro-história não é, uma mera verificação de regras macro históricas gerais, de modo que não pode proporcionar exemplos de dados já constatados a nível global. A análise de redes centra-se nas relações entre as pessoas, em vez de centrar-se sobre as características delas. Essas relações podem compreender os sentimentos que as pessoas têm uma pela outra, a troca de informações, ou trocas mais tangíveis, como bens e dinheiro.

Para a micro-história, a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado. (Levi, 1992)

Para Levi, portanto, o método da micro-história consiste principalmente na redução da escala de análise da investigação para em seguida, estabelecer um jogo entre a dimensão detalhada do enfoque de pesquisa e a escala ampliada do contexto social que lhe atribui sentido e que é enriquecido com as novidades provenientes da micro análise. No entanto, em "Jogos de Escalas" é mais uma vez Giovanni Levi quem nos chama atenção para um ponto muito importante nesta questão do foco a ser utilizado, e nos dá indícios de como o pesquisador deve proceder na escolha da melhor escala de análise. Nas palavras do autor:

A micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. (Levi, 1992)

Não pensei em trabalhar com micro-história ao estudar a ESG, no entanto as possibilidades de realizar um trabalho com essas fontes, faz com que esta abordagem se torne bem interessante, e neste ponto cito novamente G. Levi:

Não considero que todo problema histórico ganhe em ser tratado em nível micro analítico. De toda forma, o debate que há alguns anos pôs frente a frente os pesquisadores em torno da micro-história contribuiu para torná-los conscientes do fato de que escolher um instrumento analítico que não é neutro, e de que a escala dos fenômenos não está inscrita na realidade. A escala não é um dado preestabelecido, mas resulta de uma escolha estratégica que envolve a própria significação da pesquisa: o que vemos é aquilo que escolhemos fazer ver. (Levi, 1992)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este ensaio, observamos que a ESG tem sido objeto de estudo em vários trabalhos acadêmicos no Brasil e no Exterior. A dissertação de mestrado de Ferraz (1994), abordando as relações civis-militares praticada na ESG, é uma referência, contudo, especificamente livros publicados sobre ESG são bem raros. Uma das poucas obras sobre o assunto é um livro que tem sido referenciado recorrentemente em estudos da ESG, e trata-se da obra do Juiz Antônio de Arruda (1983), ex-estagiário do Curso Superior de Guerra, que busca fazer uma análise da evolução da ESG na questão conceitual, analisando conceitos que são caros para a instituição, como Segurança, Defesa, Poder Nacional e Elite Moral. Traçando um histórico da fundação da ESG, Antônio de Arruda teve amplo acesso à documentação da Escola.

Nesse lócus, pretendo analisar os primeiros anos de funcionamento a ESG (1949-1961), balizado entre a fundação da Escola e o governo de Jânio Quadros, utilizando inicialmente a documentação existente na própria Escola Superior de Guerra, muitas de caráter reservado e inédito. Pretende-se demonstrar que os fundadores da Escola Superior de Guerra, ao pensar em sua criação, não pensavam em uma Escola Militar, mas em um espaço de sociabilidades onde seria possível alimentar uma rede nacional de poder e contatos, concretizada nas ADESG'S e fomentando o surgimento de uma elite dentro dos padrões estabelecidos pelas discussões internas da própria ESG.

Estando no início da elaboração da pesquisa, o momento de leitura e de revisão literária se torna necessária, o debate e a bibliografia apresentada colaborou para isso, não obstante utilizar novos teóricos e rejeitar outros escolhidos anteriormente faz parte do processo de pesquisa acadêmica, o problema é tomar o óbvio e o não tão

óbvio e situar no contexto da vida das pessoas e instituições a quem estamos estudando e, em seguida, tentar entender o que um amontoado de dados particulares, fontes seriadas e outros elementos está nos dizendo sobre o que aquilo significava para aquelas pessoas e instituições. Este exercício é sem dúvida o mais complexo da pesquisa histórica a que me proponho e que, indubitavelmente, faz com que o trabalho de revisão bibliográfica se faça essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Antônio de. **A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina**. Brasília: GRD/MEC, 1983.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e Mau Uso dos Arquivos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. 2. Ed, São Paulo: Contexto, 2006.

BARRETO, Aníbal (Cel.). **Fortificações no Brasil (Resumo Histórico)**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1958. 368 p.

BARNES, J. (1954). **Class and Committees in a Norwegian**. Island Parish. Human Relations, 7, 39-58.

BARTH, Fredrik. **Process and form in social life**, Vol. 1, London: Routledge e Kegan Paul, 1981.

_____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro, Contra-capá, 2000.

BEAUREPAIRE Pierre-Yves, **La France des Lumières : 1715-1789**, Paris, Belin, 2011.

_____. **Franc-Maçonnerie et sociabilité. Les métamorphoses du lien social**, Paris, EMF, 2013.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BEIRED, José Luís Bendicho. **Sob o signo da nova ordem. Intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

BURGUESS, Mike; WOLF, Daniel. "Brasil: o conceito de poder na Escola Superior de Guerra". **Revista de Cultura Vozes**. Rio de Janeiro, nº 5, jun/jul, 1975.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Estado, Governo, Sociedade – **Para uma teoria geral da política**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAMARGO, Aspásia e GÓES, Walder. **Meio Século de Combate: diálogo com Cordeiro de Farias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento**. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CASTELLS, M. . **A sociedade em rede**. 2º vol. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.2009.

CASTELLO BRANCO, Carlos. **A Renúncia de Jânio – Um Depoimento**. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

CASTRO, Celso. **Os Militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

COUTO E SILVA, Golbery do. **Planejamento Estratégico**. Brasília: UnB, 1981.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DULCI, Otávio Soares. **A UDN e o anti-populismo no Brasil**. Belo Horizonte, UFMG, 1986.

FERRAZ, Francisco Cesar Alves. À Sombra dos Carvalhos: militares e civis na formação e consolidação da Escola Superior de Guerra. **Dissertação** de Mestrado. Unesp, 1994.

FAUSTO, Boris. **O pensamento nacionalista autoritário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRAGOSO, João. Apontamentos para uma metodologia em História Social a partir de assentos paroquiais (Rio de Janeiro, Séculos XVII e XVIII). In : FRAGOSO & Sampaio (Orgs.) Arquivos paroquiais e História Sociais na América Lusa. **Métodos e Técnicas de pesquisa na Reinvenção de um corpus documental**, Rio de Janeiro; Mauad X, 2014., P. 21-126

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de. As elites brasileiras e a Escola Superior de Guerra. Tese de **Doutorado**. FFLCH/USP, Departamento de História, 1985.

GASPARI, Hélio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GRENDI, Edoardo. Microanálise e História Social. In. OLIVEIRA, Mônica Ribeiro & ALMEIDA, Carla Maria Carvalho, **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2009;

GRYNSZPAN, Mário. **Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 255p.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HUNTINGTON, Samuel P. **O Soldado e o Estado. Teoria e Política das Relações entre Civis e Militares.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1996.

JANOWITZ, Morris. **The Military in the Political Development of New Nations.** Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1964.

MACHADO, Cacilda. A inserção social de Negros, índios e bastardos a partir de registros de óbitos (Planaltos Paranaenses na primeira metade do século XXIII). in. **Revista de História Regional**, V. 15, n.2, dez 2010. ponta grossa: UEP.

McCANN, Frank D. **A Aliança Brasil-Estados Unidos 1937-1945.** Tradução Jayme Taddei e José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Bibliex, 1995.

_____. **A Nação Armada: ensaios sobre a história do Exército brasileiro.** Tradução: Sílvio Rolim. Recife: Guararapes, 1982.

_____. **The Professional Soldier: a social and political portrait.** New York: Free Press; London: Coolier-Machilan, 1971.

MOTTA, Jehovah. **Formação do Oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

MULLER, Eduardo Cunha. Marechal Salvador César Obino, **Esboço Biográfico.** AHIMTB/RS, 2003.

LEVI, Giovanni. "Sobre a micro-história" In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LUHMANN, N. & DE GEORGI, L. **Teoría de la sociedad.** Guadalajara, Ed. Universidad de Guadalajara: 1996.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de (Org.). **Militares: pensamento e ação política.** Campinas: Papirus, 1987.

ROCHA, Maria Selma de Moraes Rocha. A Evolução dos Conceitos da Doutrina da Escola Superior de Guerra nos anos 70. **Dissertação** de Mestrado. FFLCH- Departamento de História, USP, 1996.

STEPAN, Alfred. **Os Militares na Política. As mudanças de padrões na vida brasileira.** Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

SCHIMITT, Carl. **O conceito de político.** Petrópolis: Vozes, 1992.