

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

***“COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: UMA  
ESCOLA POR TRÁS DA BUROCRACIA”***

HELIO JOSÉ RÊLLO DE SOUZA

Rio de Janeiro  
novembro - 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: UMA  
ESCOLA POR TRÁS DA BUROCRACIA”**

Orientadora: Ana Maria Vilella Cavaliere

**HELIO JOSÉ RÊLLO DE SOUZA**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do grau de mestre  
em Educação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro  
novembro - 2002



**Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**



**A Dissertação Colégio Militar do Rio de Janeiro: uma escola por  
trás da burocracia.**

elaborada por **Helio José Rêllo de Souza**,  
orientada pela **Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliere**

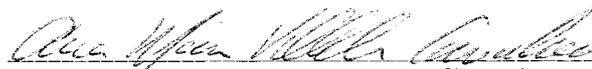
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e  
homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como  
requisito parcial à obtenção do título de

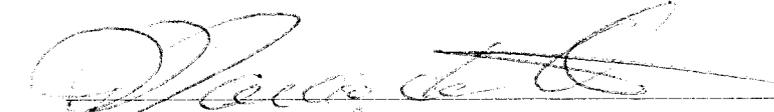
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, **13 de novembro de 2002**

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliere**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcio da Costa**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Jesus de Alvarenga Bastos**

## DEDICATÓRIA

Com muito carinho à minha esposa **Tereza** e aos meus filhos **José Guilherme** e **Lais**, pois souberam suportar com paciência, amor e carinho as muitas horas de estudo e dedicação.

Aos meus pais, **Hélio** e **Maria Cecília**, pois foram a base do começo de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS** por sua divina luz em meu caminhar e pela força aos momentos de desânimo.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Ana Maria Villela Cavaliere** pelo precioso apoio nesta jornada e por mostrar os atalhos que tornaram possível o trabalho.

A Coordenação e colegas do curso de Administração Escolar da FE – UFRJ – com os quais muito aprendi.

Aos **colegas e professores da turma de mestrado**.

Aos **colegas** que colaboraram direta ou indiretamente no trabalho e em especial ao Prof. **Glaiton**.

## RESUMO

O foco do presente estudo dirige-se para a descrição e análise da estrutura organizacional do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Em função de sua singular característica, representada pela coabitação de uma organização militar do Exército Brasileiro ao lado de uma Escola de Educação Básica, lança-se mão de diferentes abordagens que não restrinjam a análise apenas às suas dimensões formais e estruturais, como a divisão do trabalho, a normatização e a hierarquia. Paralelamente procura-se apreender os diferentes significados que emergem no dia a dia da organização e estão relacionados a leituras distintas que seus diferentes membros fazem de suas normas e arranjos formais e que geram procedimentos não prescritos pela sua estrutura formal. Em razão do seu mais de um século de vida, entendeu-se necessário buscar as origens de sua criação a fim de estabelecer pontos que indiquem avanços, retrocessos e consolidações ao longo da sua existência. Os dados obtidos no estudo demonstram que a convivência entre as duas óticas presentes na escola não é de toda pacífica e foram revelados pontos de tensão e conflitos entre as suas instâncias. Por outro lado, entre as referidas áreas de tensão identificadas, algumas apresentam-se como fator de equilíbrio entre a estrutura burocrático-militar e a estrutura escolar.

## **ABSTRACT**

The present study focus in the description and analysis of the structural organization of Colégio Militar do Rio de Janeiro CMRJ. Due to its unique characteristic, which represented by the co-existence of the Brazilian Army military organization and a Basic School, different approaches are used not to restrict the analysis to formal and structural dimensions only, such as work division, normalization and hierarchy. Meanwhile it tries to apprehend the different meanings, which emerge from the organization al routines and are related to distinct interpretation that its different members do of its rules and formal arrangements producing not prescribe procedures through its formal structure. Because it exists for more than a century, it was concluded that there is necessity of seeking for its origins of creation to establish matters, which point out advances retails and consolidations through its existence. The data show that the two views observed in the school are not in total harmony and there are areas of tension. Conflict issues were revealed between the two aspects. On the other hand, among the areas of tensions identified, some are presented as a balance between the bureaucracy of a military structure and the school structure.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I	
DAS ORIGENS AOS NOSSOS DIAS .....	17
CAPÍTULO II	
DA BUROCRACIA IDEAL À ANARQUIA ORGANIZADA .....	35
2.1- <u>Organizações e Sociedade</u> .....	35
2.2- <u>O Poder nas Organizações</u> .....	38
2.3- <u>Poder e Conhecimento</u> .....	41
2.4- <u>Objetivos das Organizações</u> .....	44
2.5- <u>Disfunções da Burocracia</u> .....	45
2.6- <u>Meios de Controle</u> .....	48
2.7- <u>A Rigidez nas Organizações</u> .....	50
CAPÍTULO III	
A DUPLA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CMRJ .....	57

3.1-	<u>A Divisão do Trabalho e as Fronteiras da Autoridade</u> .....	65	
3.2-	<u>O Batalhão Escolar: o CMRJ como Escola Pré-Vocacional</u> ...	84	
<b>CAPÍTULO IV</b>			
<b>CORPO DOCENTE</b> .....			86
4.1-	<u>Diversidade e Homogeneidade no Corpo Docente</u> .....	86	
4.2-	<u>Resistência e Adesão</u> .....	90	
4.3	<u>Hierarquia e Saberes Escolares</u> .....	107	
<b>CAPITULO V</b>			
<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....			116
5.1-	<u>Avaliação</u> .....	116	
5.2-	<u>Conteúdo</u> .....	128	
5.3-	<u>Disciplina</u> .....	133	
5.4-	<u>O Plano Geral de Ensino</u> .....	138	
<b>CONCLUSÕES</b> .....			145
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....			154
<b>ANEXOS</b> .....			160

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretendeu descrever e analisar a estrutura organizacional do Colégio Militar do Rio de Janeiro – CMRJ, escola fundada há mais de um século em cujo interior coabitam duas estruturas. Uma de caráter militar e outra voltada para a Educação Básica, ainda que de viés pré-vocacional visando a carreira militar. Em razão da pesquisa implicar a necessidade de mantermos um contato direto e permanente com o nosso objeto de estudo, bem como de combinarmos diferentes métodos de coleta de dados e observação, optamos por um estudo de cunho etnográfico realizado através de observação, entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

A revisão bibliográfica revelou uma parca bibliografia sobre os estabelecimentos de ensino do Exército que se torna mais restrita ainda quando o foco se restringe aos colégios militares em geral e em particular ao CMRJ. O tema dos colégios militares aparece de forma tangencial nos estudos históricos. Todavia, análises contemporâneas de cunho sociológico ou antropológico sobre o tema não foram encontradas. A bibliografia que indiretamente aborda o tema relaciona-se àquela voltada para o ensino militar de uma forma geral.

O CMRJ é uma das escolas mais antigas do país e por seus bancos escolares passaram diferentes figuras de grande destaque da vida nacional em diferentes campos de atuação. A sua longa existência e a sua importância para a educação brasileira e para o ensino militar contrastam com os pouquíssimos

estudos sobre o tema. Além do mais, a sua característica de escola de Educação Básica inserida na lógica organizacional militar faz do CMRJ um rico e peculiar objeto de estudo para a pesquisa educacional.

Ao longo dos últimos anos vem se consolidando a idéia de que o estabelecimento escolar desempenha importante papel no desenvolvimento das ações educativas. Passa-se então a buscar um nível intermediário de análise colocado entre a sala de aula e o sistema educacional. É no espaço social da escola que todo um elenco de atores desempenha seus diferentes papéis de acordo ou não com as condições prescritas pela sua estrutura organizacional.

Este novo campo de investigação configura-se como uma nova forma de abordagem, principalmente para uma escola com forte destaque na rigidez e complexidade de sua estrutura organizacional. Acredita-se que o funcionamento institucional não se restringe aos aspectos racionais e legais. Nele, diferentes atores sociais imprimem à organização escolar uma dinâmica muito própria, uma sociabilidade particular, que deve ser apreendida pelo pesquisador. Foi com essa perspectiva que realizamos a investigação.

A condição de membro da organização trouxe conseqüências de diferentes ordens. Uma que está relacionada ao acesso formal e informal à organização, facilitando o contato com diferentes instâncias do colégio em seu cotidiano. Uma outra, diz respeito a um comportamento reticente de seus membros, frente a alguém também integrante da organização, configurando-se como um obstáculo para a pesquisa. A natureza pouco permeável das organizações militares trouxe restrições ao trabalho de investigação como, por exemplo, a não permissão de gravação das entrevistas com determinados

membros do colégio.

A parca bibliografia disponível acerca do funcionamento de uma escola com mais de um século de existência tem como justificativa a referida falta de permeabilidade da organização. O presente trabalho pode ser um ponto de partida para proporcionar aos estudos educacionais um interessante tema de pesquisa, mas também para possibilitar à própria escola condições de reflexão no sentido do seu aperfeiçoamento. Mesmo uma organização educacional tradicional como o CMRJ não está infensa às pressões por mudanças e precisa refletir sobre o seu funcionamento.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa constaram de observação em diferentes situações da vida do colégio. As observações foram realizadas ao longo de dois anos letivos, de forma que contemplassem dois comandos distintos. Foi privilegiada a observação sistemática nos seguintes casos: conselhos de classe; reuniões para comunicações do Comando e da chefia da Divisão de Ensino ao corpo docente; reunião de chefes de seção de ensino com a subdireção de ensino; reunião de coordenadores de série; reuniões, palestras e atividades de aperfeiçoamento promovidos pela supervisão escolar, envolvendo a participação do corpo docente, além de permanente observação dos procedimentos e reações dos professores em situações formais e informais.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com membros dos diferentes setores do colégio. Foram entrevistados o Comandante do colégio, o Subdiretor de Ensino e o chefe da Divisão de Ensino. As entrevistas com esses indivíduos estiveram voltadas para os aspectos específicos da educação, no âmbito particular do Exército e do Colégio Militar. Não foi permitida a gravação

em nenhuma dessas entrevistas e alguns assuntos foram respondidos em seus aspectos mais gerais, sempre passando ao largo de análise mais minuciosas.

No caso das entrevistas com os indivíduos anteriormente relacionados, nem sempre foi possível cumprir totalmente o roteiro previsto. Além disso, o acesso aos mesmos foi dificultado em razão da sua pouca disponibilidade de tempo. Em relação aos membros militares em posição intermediária na organização, como os chefes de seções e de subseções de ensino e da supervisão escolar, as entrevistas fluíram mais facilmente e foi permitida a gravação das mesmas.

Nas entrevistas com o corpo docente procuramos selecionar professores dos diferentes segmentos que o compõem. Por apenas uma vez tivemos recusada a solicitação de entrevista por parte de um professor. A colaboração desses diferentes docentes acabou sendo impulsionada por um certo anseio de comunicar as suas impressões acerca do colégio.

Procuramos evitar indivíduos que se caracterizassem por posicionamentos atípicos de afetividade ou repulsa em relação ao colégio. Alguns professores, que muito se colocavam em situações informais, apresentaram, durante as entrevistas, um procedimento reticente. As entrevistas ocorreram durante os intervalos de aula e algumas em horário especial marcado pelo próprio entrevistado. Em algumas situações o roteiro das entrevistas não pôde ser seguido devido ao excesso de informações que o entrevistado queria transmitir.

A pesquisa documental foi ampla e enfatizamos os documentos referentes aos assuntos relacionados aos principais e mais comuns problemas citados. Assim, a análise concentrou-se nos seguintes textos normativos: Plano

Geral de Ensino, Plano de Disciplina e Plano de Área de Estudo, Normas para Planejamento e Montagem de Medida de Aprendizagem, Lei do Ensino do Exército, Lei do Magistério do Exército, Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército, Regulamento dos Colégios Militares, Regimento do Conselho de Ensino, Regimento do Conselho de Classe, Normas para Controle do Ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foram ainda verificados documentos de outras naturezas como o Estatuto dos Militares, as Normas para Aplicação de Punições Disciplinares no CMRJ e o Boletim Interno do Corpo de Alunos.

O estudo foi estruturado a partir dos seguintes capítulos. No capítulo I foi traçado um quadro das circunstâncias históricas envolvendo o Exército Brasileiro e que serviram de pano de fundo para a criação de um colégio com as finalidades e as características do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Foram abordados aspectos relativos ao papel desempenhado pelos militares no transcorrer dos conflitos ocorridos na segunda metade do século XIX e nas transformações institucionais pelas quais o país passou no final do mesmo período. Foram rapidamente descritas as fases de consolidação, avanços, retrocessos e mudanças com as quais o colégio veio se deparando ao longo de seu mais de um século de existência. Ao chegarmos aos dias atuais, fazemos a descrição e apresentação da sua estrutura organizacional e destacamos alguns pontos peculiares de uma escola nos moldes do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

No capítulo II, são descritos os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Optou-se por autores que desenvolveram teorias relativas aos aspectos inerentes às organizações tais como: Weber, Merton e Etzioni. A

visita a Crozier proporcionou uma visão mais crítica em relação ao tema das organizações. Ainda que tenhamos estudado teorias mais recentes que trouxeram à tona o tema da “anarquia organizada”, o que nos serviu como referencial para possíveis aprofundamentos na análise das organizações e em particular das organizações escolares, não chegamos a incorporar essas teorias ao trabalho.

No capítulo III, é feita a descrição da estrutura organizacional do colégio militar na qual se demonstra a sua inserção como subunidade do Sistema Colégios Militares do Brasil – SCMB. São abordados aspectos como a centralização a que o colégio encontra-se submetido e, no caso de seu funcionamento interno, a coabitação de suas duas estruturas, uma voltada para o ensino e a outra, para os assuntos e questões militares. Procuramos descrever as principais atribuições de cada um de seus órgãos e demonstrar a forma como os mesmos interferem no funcionamento do colégio e na consecução de seus objetivos.

O capítulo IV está voltado para a descrição do corpo docente do colégio e suas particularidades geradas pela sua alta diversidade. É demonstrado como a leitura e interpretação de todo o planejamento e normatização que orientam o funcionamento do colégio estão longe da uniformização que se pretende atingir com os mesmos. São identificados pontos de tensão envolvendo os professores e que passam a interferir no desempenho das atividades educacionais da escola.

O capítulo V descreve as normas que regem os diferentes campos da atividade educacional do colégio e a forma como cada um dos seus diferentes segmentos as interpreta e lhes atribui valores muito particulares. São

levantados os diversos pontos de tensão entre a estrutura burocrática da escola e suas atividades didático-pedagógicas.

## CAPÍTULO I

### DAS ORIGENS AOS NOSSOS DIAS

A idéia de fundação de um educandário nos moldes do Colégio Militar do Rio de Janeiro, ou seja, uma escola que proporcionasse educação aos órfãos, filhos de militares, mortos em combate, já vinha tomando corpo há décadas. A sua criação em 6 de maio de 1889 veio concretizar uma aspiração da classe militar que via reforçado o seu prestígio em função da participação vitoriosa em várias campanhas militares. Ainda assim, entre o final do principal conflito em que o país esteve envolvido no século XIX, a guerra com o Paraguai em 1865, e a fundação do colégio em 1889 passaram-se mais de duas décadas. Dentro desse período acontece uma série de transformações relacionadas à estrutura do Exército e seu papel dentro da sociedade brasileira que precederam e influenciaram a criação do Colégio Militar.

Desde a guerra com o Paraguai que vão sendo implementadas uma série de transformações no Exército relacionadas a sua estrutura social, remuneração e ao tipo recrutamento de seus quadros. As mesmas visavam proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento de campanhas militares de longa duração e de grande porte como o conflito com o Paraguai. O estabelecimento de vantagens como soldo regular, gratificações, promoções por bravura e pensão militar atraiu ao serviço militar um contingente de cidadãos que em outras circunstâncias não o fariam. *“É o ponto de partida para a substituição de um recrutamento feito à força e considerado um castigo e*

*refúgio de desocupados, de desqualificados e de malfeteiros*". (SODRÉ, 1965, p. 111).

Acorrem às fileiras do Exército, além de escravos em busca de alforria, cidadãos oriundos da classe média que, durante o transcorrer da guerra, ascendem na hierarquia militar, o que, em alguns casos, também ocorreu com alguns combatentes negros. A predominância de escravos e ex-escravos entre os que combateram na campanha paraguaia possibilitou que estes retornassem ao país enxergando-o com outros olhos. Aliás, cabe ressaltar que o trabalho realizado pelos negros na guerra era remunerado. Assim, não se deve estranhar que a questão da abolição, intimamente relacionada ao negro, não ficasse infensa aos militares.

Com a volta à normalidade, os militares que adquiriram significativo destaque durante a guerra, quando a mesma termina, voltam ao papel secundário a que lhes destinava a monarquia. Seus efetivos baixam progressivamente e os mais de cem mil combatentes que se contavam nas fileiras do Exército durante o conflito caem para treze mil entre 1881 e 1889. *"Os efetivos acabaram fixando-se anos a fio, em torno dos 13.000 homens, inferiores aos vigorantes no período anterior à guerra"*. (MOTTA, 1998 p.148).

A despeito da pequena melhoria nas exigências do recrutamento de seus quadros, na Marinha e no Exército permanecia a esmagadora presença de negros e mestiços, parte mais desfavorecida da população, pois se mantinha a prerrogativa de substituição de um indivíduo por outro e a isenção do serviço militar por meio de contribuição pecuniária. Os regulamentos militares ainda prescreviam rigorosas penas contra atitudes que pudessem atentar contra as instituições monárquicas vigentes.

*O regulamento disciplinar de 1875 prescrevia punições disciplinares contra determinadas ações que já se anunciavam como perigosas para as instituições vigentes: autorizar, promover ou assinar petições coletivas; provocar pela imprensa conflito ou rixas com os seus camaradas. (SODRÉ, 1965, p. 145).*

Surge a Questão Militar que aqui se alinha com a idéia de que a mesma tem seu início a partir do incidente envolvendo o tenente-coronel Antônio de Sena Madureira, oficial de grande prestígio junto à tropa pela sua destacada participação na Guerra. Este militar, então comandante da Escola de Tiro, em Campo Grande, no Rio de Janeiro, recebe na sua unidade aquele que era considerado um herói pela imprensa abolicionista, o jangadeiro Francisco do Nascimento, denominado Dragão do Mar, por, em 1884, liderar a recusa dos jangadeiros da província do Ceará em transportar os escravos que ali chegavam de navio e eram transportados em jangadas até o cais, o que impediu a saída dos escravos para as demais províncias.

A atitude de Sena Madureira acarretou-lhe ato de censura por parte do ministro de Guerra, Franco Sá. Surgiram outros incidentes envolvendo militares que se pronunciavam na imprensa contra a situação a que o regime monárquico relegava o Exército. Os republicanos aproveitavam-se desse estado de tensão e exploraram ao máximo as desavenças que colocavam em lados opostos os militares e o governo.

A luta em torno da libertação dos escravos e a mudança do regime monárquico para o regime republicano são dois momentos em que se percebe que o Exército que retornou da guerra com o Paraguai era definitivamente outro. Entre a oficialidade consolida-se a idéia que a modernização das forças armadas estava atrelada ao desenvolvimento de uma indústria que

possibilitasse a modernização do armamento de bélico. Ou seja, era necessário abandonar o modelo agrário que, naquele momento, vigia no país e era o sustentáculo principal da monarquia.

*Começa a repontar, subrepticamente, na consciência dos militares de terra e de mar, porque as relações objetivas são, nisso de clareza mediana, a necessidade de impulsionar a indústria, de abandonar o estágio agrário exportador, a ligação entre indústria pesada e armamento e, conseqüentemente, entre país desenvolvido industrialmente e forças armadas organizadas e eficientes. (SODRÉ, 1965 p. 142).*

É dentro desse novo espírito que alguns oficiais são enviados à Europa para tomar contato com novos armamentos e algumas aquisições são feitas renunciando um esforço na modernização do Exército.

Os anseios da classe militar de dar ao país um novo exército não se restringia à sua modernização no que diz respeito a equipamentos. Havia uma séria resistência dentro das suas fileiras ao emprego de soldados na caça aos escravos fugidos. Em 1887, foi realizada uma reunião no Clube Militar que tinha como pauta discutir se caberia aos militares continuar a servir como capitães-do-mato. Decidiu-se que esta não era função do exército e um ofício com este teor foi encaminhado ao Ajudante-General que o devolveu. Diante dessa atitude, o Marechal Deodoro, presidente do Clube Militar encaminha-o à regente, a Princesa Isabel.

A doença de D. Pedro II, em outubro de 1887, traz à cena o questionamento quanto à sucessão do trono pela princesa Isabel. Várias câmaras municipais propõem que se faça um plebiscito nacional para resolver a questão. A monarquia, apesar de se encontrar nos seus estertores, usa a força para reprimir qualquer tipo de manifestação republicana. Reuniões são

invadidas, a Guarda Nacional é utilizada contra o Exército. Em São Paulo um quartel é invadido pelo chefe de polícia. O clima predominante é de repressão, censura e vigilância. Em 13 maio de 1888 é assinada a Lei Áurea que abolia a escravidão e prenunciava o fim próximo da monarquia. A violenta reação do governo às intensas manifestações republicanas não se restringiu à esfera da repressão.

*Outras providências, complementares da violência e da repressão, visavam atender algumas necessidades militares, como a educação dos filhos. Para isso, a 6 de maio de 1889, instalou-se na antiga residência senhorial do barão de Mesquita, o Colégio Militar, que deveria receber os órfãos e os filhos dos militares da ativa, da reserva e reformados. (SODRÉ, 1965, p. 160).*

A primeira idéia de se estabelecer uma escola destinada a fornecer educação aos filhos de militares a teve o então Marquês de Caxias, em 1853, ao se bater pela aprovação do projeto 148 (do Senado) que criava um Colégio Militar. Assim justificava:

*“É preciso lançar suas vistas paternais em benefício dos que morreram ou se inutilizaram nos campos de batalha, defendendo a honra militar, as instituições e os sagrados direitos”. (REVISTA MILITAR BRASILEIRA, Ano XXVI, de 25 de Agosto de 1936 parte I, p. 171, apud FIGUEIREDO E FONTES, p.3).*

Veio a guerra contra Solano Lopes e o problema foi revivido. Em todo o país foi lançada uma subscrição popular para a criação de um Asilo para os Inválidos da Pátria.

*Em 1857 é fundada a Sociedade do Asilo de Inválidos das Forças Armadas dirigida pelo Visconde de Tocantins com o intuito de auxiliar o Governo Imperial na fundação e custeio de um hospício ou asilo de inválidos, onde deveriam ser recolhidos e tratados os servidores do país que, por sua velhice ou mutilação na guerra,*

*não pudessem mais prestar serviços e onde se daria educação aos órfãos, filhos de militares, mortos em campanha, ou mesmo quando destacados em serviços das armas. (FIGUEIREDO E FONTES 1958, p. 1).*

A receptividade alcançada junto à população pela idéia de proporcionar assistência aos que lutaram pelo país é sintomática da identificação do Exército com as camadas em desenvolvimento da sociedade brasileira. Para a fundação do Asilo dos Inválidos da Pátria foi arrecadada a significativa quantia de 1.403 contos de réis, através de uma subscrição popular. Ainda que isso tenha ocorrido entre 1865 e 1868, logo após o fim da guerra, período muito influenciado por um sentimento de patriotismo, o fato demonstra a sensibilidade da população para a causa dos militares.

Já foi visto que esta é uma época de grandes transformações no quadro político - institucional do país preste a abolir a escravidão e a proclamar a República. Em 10 de março de 1888 assumiu o Ministério da Guerra o político fluminense Tomás José Coelho de Almeida e, ciente da situação terminal da Monarquia e vislumbrando a possibilidade de uma ação que angariasse a simpatia dos descontentes militares, inicia uma articulação com a Associação Comercial para que esta financie a aquisição de um imóvel para a instalação do Colégio Militar.

Em 9 de março de 1889 foi assinado o Decreto Imperial 10.202 que criava o Imperial Colégio Militar da Corte e aprovava o seu Regulamento. Um mês após a assinatura deste decreto era adquirido pela Associação Comercial do Rio de Janeiro um imóvel pertencente ao Barão de Itacurussá, herdado do finado Conde de Mesquita, localizado à rua São Francisco Xavier, 21 (número antigo). Com um contingente de 44 alunos e um corpo docente constituído de 6

professores, 4 adjuntos, 1 capelão, 1 médico, 1 mestre de esgrima, 1 mestre de natação e ginástica, 1 professor de música e 4 comandantes de companhia foram inauguradas as aulas em 6 de maio de 1889, poucos meses antes da Proclamação da República, conforme FONTES – FIGUEIREDO (1958).

Num ambiente conturbado e de crise econômica não seria de estranhar que a situação da educação brasileira no período não estivesse em condições de oferecer uma escola de qualidade para os filhos e órfãos de militares e nem para o restante da população. Levando-se em consideração que o que se exigia do candidato à matrícula no Colégio Militar era que fosse maior de 8 anos e menor 12 anos e soubesse ler e escrever, conclui-se que o colégio destinava-se a um nível de ensino onde era deficiente o atendimento do educação pública no país.

Segundo ROMANELLI, (1991) para uma população de 14 milhões de habitantes em 1880 havia matriculados apenas 250.000 alunos na escola primária. Dados mais precisos podem ser vistos em LIMA.

*Em 1872, a população brasileira era de 10.112.661 habitantes com 8.365.997 analfabetos (83%). Em 1890, a população subia a 14.333.915 habitantes com 12.213.356 de analfabetos (85%). Em 1889, havia cerca de 18 alunos matriculados nas escolas primárias para cada grupo de 1.000 habitantes. (LIMA. s/d).*

Não havia uma rede pública capaz de atender à demanda por escola dos filhos ou órfãos de militares, nem para a população em geral. Levando-se em consideração que a educação particular estava distante das possibilidades dos até então “homens inferiores”, a reivindicação de uma escola para este grupo específico da população se não estava totalmente justificada, ao menos

teria um aspecto de reparação para aqueles que mais sofreram com as guerras em que o país esteve envolvido.

Dentre todas as justificativas para a criação de um colégio para os filhos e órfãos de militares a que mais se destaca está relacionada ao caráter humanitário e assistencial. Desde a idéia inicial atribuída a Caxias, em 1853, quando Senador do Império, o que fica ressaltado é que o país deveria reconhecer os sacrifícios de seus soldados nos campos de batalha. Os objetivos da criação de um Colégio Militar ficam bastante claro na leitura do item "Prioridade" do primeiro regulamento do Colégio Militar.

#### **Prioridade:**

1ª- *Órfãos de pai e mãe:*

- a- filhos de oficiais efetivos do Exército e da Armada;
- b- filhos de oficiais reformados do Exército e da Armada;
- c- filhos de oficiais honorários do Exército e da Armada.

2º- Órfãos de pai, na mesma ordem.

3º- Demais filhos de oficiais, na mesma ordem.

4º- Filhos de civis, mediante pequena contribuição.

*Tinham prioridade absoluta os filhos e netos dos que morreram em combate, ou que em serviço militar ficassem inutilizados, fosse no campo de batalha, fosse no serviço em campanha. (FIGUEIREDO E FONTES, 1958, p.45).*

Assim, o próprio regulamento da instituição explicita o seu caráter assistencial. Todavia, neste mesmo regulamento, ainda que de forma implícita,

pode-se perceber uma intenção pré-vocacional. O item do regulamento que trata da orientação para a vida militar diz, em linhas gerais, que os alunos gratuitos, ao terminarem o curso, estariam obrigados a seguirem a carreira militar ou indenizar os colégios das despesas com a sua educação. Como os alunos que faziam jus ao ensino gratuito eram aqueles mais necessitados, eram poucos os que tinham condições de arcar com tal despesa". *Podemos dizer que o Colégio Militar do Rio de Janeiro foi a primeira escola pré-vocacional que o Brasil conheceu.* (FIGUEIREDO E FONTES 1958, p.45).

Tal afirmativa está baseada no fato de o regulamento citar como finalidades do colégio: facilitar economicamente a educação dos filhos dos militares; orientar aos alunos para a carreira das armas, desde cedo inculcando-lhes noções de militância e gosto pela carreira militar; colaborar com o Exército na educação da juventude brasileira, à base da disciplina militar, ao mesmo tempo que prepara uma mentalidade de homens públicos capaz de atuar beneficentemente para destruir o nocivo antagonismo que em algum tempo se quis alimentar entre militares e civis, como se não fossem todos filhos da mesma Pátria.

A idéia de que ao Exército caberia a educação a nível secundário já fora ventilada quando da expansão da sua rede de escolas de formação, a partir da segunda metade do século XIX. Além da criação e ampliação de outras três escolas militares como o desdobramento em duas da Escola do Largo de São Francisco e a criação no Rio Grande do Sul de um Curso de Infantaria e de Cavalaria, surge o chamado aspecto preparatório do ensino nos estabelecimentos militares.

*Mas a expansão do ensino militar, no período, não se limitaria a simples aumento das unidades escolares; assumiria outra modalidade, qual fosse a inclusão dos preparatórios no currículo da Escola Militar, isso valendo atribuir ao Exército, como uma das suas tarefas normais, o de ministrar o ensino secundário“.* (MOTTA, 1998 p.106).

Desta forma, ao lado do já citado apelo humanitário que se apresentava para a instalação de colégios militares de educação secundária convive um nítido caráter pré-vocacional. Aliás, durante muito tempo, o acesso à carreira militar do Exército esteve diretamente atrelada ao desempenho intelectual nos colégios militares. Ou seja, a obtenção de determinado média no grau de aproveitamento nas disciplinas cursadas no colégio militar habilitava o aluno, após a conclusão do último ano de ensino, a ingressar na Academia Militar das Agulhas Negras.

A principal influência cultural em diferentes aspectos da vida nacional, em fins do século XIX, vinha da França. A própria doutrina militar francesa que orientava o Exército só vai ser substituída pela americana após a Segunda Grande Guerra. Não é de se estranhar que o modelo escolhido por Tomás Coelho para o Colégio Militar fosse o francês, mais exatamente inspirado no Prytanée Militaire de la Flèche, uma escola militar criada por Luís XV e que visava principalmente preparar alunos para a Escola Militar do Campo de Marte. Aliás, o nome de Imperial Colégio Militar foi uma imposição do Imperador, pois o primeiro nome pensado para o educandário foi Pritaneu Militar.

O primeiro currículo oficial apresentado pelo Colégio Militar guarda algumas semelhanças com o que Benjamim Constant - principal ideólogo da República que acabava de ser proclamada e primeiro e efêmero titular do

recém-criado Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos – pretendeu implantar. Este currículo, seguindo a tendência positivista que imperava, dava grande ênfase à matemática. Este também era o caminho seguido pelo colégio militar em seu primeiro currículo. De alguma maneira a pretensão de Benjamim Constant de inaugurar um ensino dentro da doutrina positivista era de alguma forma contemplada pelo Colégio Militar. Percebe-se que as disciplinas relacionadas às ciências e a matemática mereceram destaque em ambos os currículos. “*A classificação das ciências de Augusto Comte era a própria ordem do currículo, dando-se tônica exagerada à matemática*” (LIMA. s/d, p. 113).

A respeito da influência do positivismo no advento da República e do grau de engajamento de Benjamim Constant a esta doutrina, a opinião de Sodré (1965) ainda que não a desqualifique por inteiro, pelo menos subtraí um pouco da importância vislumbrada por outros autores e surge como uma nota um pouco dissonante da opinião predominante.

*Nem teve o Positivismo, que tão largamente influiu no grupo que se formava na Escola Militar, o papel causal que lhe tem sido atribuído. Conquanto fosse enorme o prestígio de Benjamim Constant, e, realmente, a doutrina de Comte, penetrando por via da matemática, influísse no pensamento dos cadetes e em determinados meios civis, ajustando-se bem aos reclamos democráticos daquela fase, sua influência foi apenas parcial e reduzida. A origem de classe da oficialidade, esta sim, explicaria as atitudes tomadas, face aos acontecimentos, pelos militares. O Positivismo, permitindo-lhe acomodar os anseios libertários com todo o conjunto de valores éticos ligados ao passado, e como tais consagrados, foi um dos veículos propícios. Nada mais que isso. Mesmo porque a insatisfação era generalizada, não abrangia apenas aqueles elementos jovens que, nos bancos da Escola Militar, recebiam os ensinamentos de Benjamim. Nem seria este um positivista ortodoxo. E, salvo em alguns sinais exteriores, a doutrina pouco influiria nas instituições novas. (SODRÉ, 1965, p. 162-163).*

Como vimos, a criação de um colégio militar no Rio de Janeiro, voltado especificamente para os órfãos e filhos de militares contou, em determinado momento, com o apoio da população comprovada pela efetiva adesão à subscrição para a criação da Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria. Foi fruto também de um momento político em que o poder central tinha interesse em agradar ao militares que saíram fortalecidos da campanha do Paraguai. Todavia, a sua caminhada vem sendo marcada, ao longo de seu mais de um século de existência, por momentos ora de avanços, ora de retrocessos.

Em 1912, foram criados outros colégios militares à sua semelhança em outras cidades do país, como os de Porto Alegre e Barbacena. No Ceará, na sua capital, surge em 1919 o Colégio Militar de Fortaleza. Em 1922, as três unidades mais a do Rio de Janeiro já prenunciam o que viria a se transformar no Sistema Colégio Militar do Brasil, visto já se perceber a tentativa de uniformização do ensino ao se referir a um regulamento dos Colégios Militares.

A partir de 1914, inicia-se uma série de ataques à manutenção dos colégios militares que eram respaldados por argumentos como a criação de privilégios para filhos de militares, o pequeno número de seus egressos que segue a carreira militar. Tais argumentos não ficaram restritos às discussões e, em 1915, o Deputado Marçal de Escobar apresentou ao Orçamento de 1916 uma emenda que propunha a extinção dos Colégios Militares do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Barbacena.

As principais justificativas eram de que os Colégios Militares não criavam profissionais, traziam despesas para o erário nacional. Repelida na Câmara, a idéia é trazida para o Senado por Leopoldo Bulhões, Senador por

Goiás, apoiado pelo Senador Vitorino Monteiro, outro Senador. Este acrescentava às justificativas expostas por Escobar a da “tutela administrativa” que criava distinções inconstitucionais entre filhos de militares e de civis.

A argumentação pelo não fechamento do Colégio Militar do Rio de Janeiro teve como base a falta de escolas comuns num país com grande número de analfabetos. Ainda assim, os colégios dos outros estados acabaram fechados e, em 1940, somente o Colégio Militar do Rio de Janeiro mantém suas portas abertas, entre outras razões, pela presença de uma cláusula contida na escritura de venda do imóvel em que funcionava segundo a qual, acabado o colégio, o imóvel retornaria à Associação Comercial do Rio de Janeiro.

Como visto anteriormente, a manutenção e expansão dos colégios militares estiveram atreladas às circunstâncias do momento. Após um período bastante desfavorável, representado pela manutenção de um único colégio, o do Rio de Janeiro, e extinção dos três outros, surge uma onda favorável aos colégios militares. Na década de 50, são criados os colégios de Belo Horizonte – MG – e de Salvador – BA -.Mais tarde foram criados os colégios de Brasília – DF -, Recife – PE -, Curitiba – PR – e Manaus – AM.

Anos depois, em 1989, numa época de sérias contenções de despesas na área federal, os cortes atingiram em cheio os colégios militares e foram extintos os colégios de Recife, Salvador e Belo Horizonte. Sobraram os do Rio de Janeiro, Porto Alegre, Fortaleza e Manaus. Em meados da década de 90, a idéia da instalação de colégios militares foi revigorada, o que, além de proporcionar a reabertura das antigas unidades, ensejou a criação de mais três

unidades: Campo Grande – MT, Santa Maria – RS e Juiz de Fora – MG. Atualmente são doze os colégios militares espalhados pelo país.

Atualmente o CMRJ atende 2608 alunos distribuídos nas 7 séries dos ensinos fundamental e médio. Desse total, cerca de 76 % referem-se a alunos cujo vínculo tem caráter assistencial em razão de estarem enquadrados nas diferentes condições previstas no Regulamento dos Colégios Militares – R 69. Os outros 24 % ingressaram através de concurso de admissão à 5ª série do Ensino Fundamental e à 1ª série do Ensino Médio ao qual todos os candidatos concorrem em igualdade de condições. Ou seja, não há distinção entre os candidatos em razão da condição de civil ou militar de seus responsáveis. O levantamento realizado junto à Secretaria de Alunos do colégio obteve os seguintes dados:

**Ensino Fundamental: 1394 \***

	<b>Número de alunos</b>	<b>Assistidos</b>	<b>Concursados</b>	<b>%</b>
<b>5ª série</b>	<b>285</b>	<b>196</b>	<b>89</b>	<b>31,22</b>
<b>6ª série</b>	<b>372</b>	<b>281</b>	<b>91</b>	<b>24,46</b>
<b>7ª série</b>	<b>350</b>	<b>264</b>	<b>86</b>	<b>24,57</b>
<b>8ª série</b>	<b>387</b>	<b>295</b>	<b>92</b>	<b>23,77</b>

(\*) Secretaria de Alunos do CMRJ SET/2002.

**285 Ensino Médio: 1214 \***

	<b>Número de alunos</b>	<b>Assistidos</b>	<b>Concursados</b>	<b>%</b>
<b>1ª série</b>	<b>448</b>	<b>331</b>	<b>117</b>	<b>26,11</b>
<b>2ª série</b>	<b>446</b>	<b>344</b>	<b>102</b>	<b>22,87</b>
<b>3ª série</b>	<b>320</b>	<b>249</b>	<b>71</b>	<b>22,19</b>

(\*) Secretaria de Alunos do CMRJ SET/2002.

Percebe-se um equilíbrio entre os números de concursados em todas as séries dos dois níveis do ensino. Uma leve variação ocorre nas duas séries iniciais em razão da de serem estas as duas únicas em que se dá o ingresso pelo concurso de admissão. Sem levar em consideração eventuais discussões acerca do que vem a ser o aluno assistido, o CMRJ, nos parece, permanece cumprindo seu objetivo de original.

O quadro docente do CMRJ conta com 250 professores sendo 150 civis e 70 militares. Soma-se a estes, 30 professores entre civis e militares da reserva contratados pela Associação de Pais e Mestres. O número de docentes militares é da ordem de aproximadamente um terço do total de professores.

Além da condição de estabelecimento de ensino fundamental e médio, o CMRJ configura-se como uma organização militar do Exército Brasileiro. Em função disso, funciona em seu interior uma estrutura nos moldes de um quartel, ainda que não seja uma unidade de combate. Assim, anualmente a organização militar CMRJ, recebe jovens incorporados ao Exército para a prestação do serviço militar obrigatório, além de seus oficiais e praças estarem sujeitos aos mesmos regulamentos, normas e procedimentos das demais unidades do Exército.

Em consonância com a sua condição de escola com caráter pré-vocacional, o CMRJ reproduz em seu Corpo de Alunos, órgão ao qual seus alunos estão subordinados disciplinarmente e administrativamente, o correspondente na estrutura das Forças Armadas à fração de batalhão. Desta forma, os alunos do CMRJ, formam um Batalhão Escolar dividido em frações denominadas Companhias de Alunos. Cada companhia corresponde a uma série do ensino. Assim, as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Companhias de Alunos correspondem

respectivamente às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental.

No caso do ensino médio, momento de maior aprofundamento do trabalho pré-vocacional, os alunos estão distribuídos entre algumas das Armas e Serviços em que se dividem as especialidades dentro do Exército. Independente da série de ensino a que esteja vinculado, o aluno no ensino médio passa a pertencer a uma Companhia de Infantaria ou de Comunicações, a uma Bateria de Artilharia ou a um Esquadrão de Cavalaria. Busca-se com isso, despertar nos jovens o gosto pela carreira militar. Além da já citada reprodução de uma estrutura próxima da militar promovida pelo Corpo de Alunos, são desenvolvidas ações junto aos alunos no sentido de familiarizá-lo com as características da vida militar.

Assim como nas demais unidades do Exército, os alunos comemoram as datas reservadas a homenagear as Armas e cultuar seus respectivos heróis. O próprio uniforme dos alunos reproduz o padrão característico de determinadas Armas. Em função disso, os alunos da Infantaria podem utilizar o coturno como calçado e aos do Esquadrão de Cavalaria é permitido o uso de botas de montaria e a calça modelo culote próprias para montaria. Além disso, são realizadas exposições no colégio sobre o emprego técnico das diferentes Armas, assim como promovidas visitas a diferentes unidades das Forças Armadas.

Uma das grandes transformações ocorridas no CMRJ diz respeito à entrada do segmento feminino em 1989. Cabe ressaltar que foi como aluna do CMRJ que a mulher ingressou no Exército Brasileiro, visto que somente em 1992 o Exército passou a admitir mulheres na condição de militar em suas fileiras.

A presença de alunas no colégio acarretou algumas modificações no seu funcionamento marcado pela exclusividade masculina durante um século. Principalmente em relação ao uniforme e aos ornamentos por elas utilizados, advieram uma série de adaptações ao regulamento, assim como o surgimento de outros como a total restrição ao namoro entre alunos. Vale dizer que nem sempre é bem sucedida a permanente tentativa de impedir as manifestações de carinhos entre os eventuais casais que se formam no colégio.

A partir do que foi visto, pôde-se depreender que desde antes de sua criação, em nenhum momento, o Colégio Militar logrou unanimidade de opiniões acerca de sua existência. Razões de ordem política, econômica e filosófica externas e internas às próprias Forças Armadas orientaram, em diferentes períodos, a sua expansão ou mesmo a sua extinção. Parece não ficar nítida a convicção da importância para a sociedade, para a educação e para o exército brasileiros da manutenção de um colégio militar de educação básica.

Este quadro de instabilidade contrasta com a própria história do colégio do Rio de Janeiro que ao longo de mais de um século de vida vem respondendo a uma série de transformações que a ele se apresentam. A sua vitalidade e resistência podem ser demonstradas quando se verifica que, em nenhum momento de sua existência, teve interrompidas as suas atividades, ao contrário de seus congêneres.

Pode-se justificar a sua longevidade e solidez pela sua condição de pioneiro do sistema, pela sua localização na capital do país ou mesmo por ocupar um terreno doado única e exclusivamente para este fim, todavia, o mais importante é constatar que o CMRJ é uma das mais antigas escolas do Rio de

Janeiro e mesmo do Brasil.

## CAPÍTULO II

### DA BUROCRACIA IDEAL À ANARQUIA ORGANIZADA

No presente capítulo vamos revistar autores que se incumbiram da temática das organizações sociais, buscando elementos que enriqueçam a análise do nosso objeto de estudo, o CMRJ, em sua dimensão organizacional. Levando em consideração a sua complexa estrutura, vimo-nos diante da necessidade de buscar em diferentes teóricos e estudiosos das organizações os caminhos que nos levem a desvendar a complexidade que caracteriza o presente objeto de estudo. Nosso ponto de partida são os estudos clássicos de Weber acerca da burocracia. Passaremos ainda por Etzioni a fim de estabelecer contato com a questão da subordinação consentida e por Crozier para verificar sua posição crítica ao fenômeno burocrático até um rápido contato com os autores que, no início da década de 70, criaram o conceito da “anarquia organizada”. Acreditamos que, desta forma, teremos os elementos necessários ao trabalho.

#### **2.1 Organizações e Sociedade**

No mundo contemporâneo, a sociedade tem quase que a totalidade das suas principais necessidades atendidas através do que se costuma chamar de organizações. Nas sociedades modernas o interior de uma organização o local em que se combinam elementos de ordem material, cultural e humana organizados de forma racional e eficiente a fim de atingir determinados

objetivos.

*“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objetivos específicos” (PARSONS, 1960, p.17 apud ETZIONI, 1989, p.3).*

Preponderantemente é no interior de diferentes tipos de organizações que são desenvolvidas atividades como trabalho, educação, religião e lazer entre diversas outras. Nelas, pretende-se proporcionar o mais alto grau possível de eficiência na consecução dos objetivos definidos. Cada vez mais o indivíduo é impelido a buscar através de uma organização a satisfação de suas necessidades. Na Antiguidade e na Idade Média já aparecem exemplos de organizações criadas para atingir determinados objetivos, todavia é com o advento da modernidade que as mesmas adquirem grande diversidade e ampliam sua influência sobre um número cada vez maior de indivíduos. Restringem-se as possibilidades do indivíduo deixar de ter sua vida diretamente atrelada a um número cada vez maior de diferentes formas de organização.

ETZIONI (1989) teve o cuidado de buscar estabelecer de forma nítida e exata o significado do termo organização. Este não deve ser entendido como sinônimo de burocracia em razão da quase que pejorativa conotação que a palavra ganha na concepção da maioria dos leigos. Preocupa-se também em evitar a confusão que o sentido tem para aqueles que estabeleceram contato com a obra de Weber, pois identifica a existência de organizações modernas não enquadradas nos princípios técnicos específicos do termo burocracia. A denominação instituição deve ser evitada por estar ligada a fenômenos muito diferentes como a instituição do casamento ou a instituição família.

Assim, ETZIONI (1989) reserva para o termo organização a denominação dada para aquelas unidades que apresentam planejamento e estrutura intencionalmente estruturada para a consecução de objetivos específicos. O autor destaca como características das organizações a divisão do trabalho, do poder e da responsabilidade de comunicação planejada intencionalmente, a fim de intensificar a realização de objetivos específicos. Destaca-se a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objetivos.

Este mesmo autor, além de procurar definir com precisão a que se refere o termo organização, demonstra a necessidade de se evitar que sejam relacionadas em uma mesma categoria organizacional entidades que guardam entre si diferenças quanto a metas, composição social, treinamento, estrutura de consentimento. Apesar das significativas diferenças identificadas entre os vários tipos de organizações existentes, estudos vêm buscando desenvolver uma base comum para análise das mesmas.

Segundo ETZIONI (1967), um ponto de partida é a percepção de que diferentes organismos apresentam problemas funcionais equivalentes. Por exemplo, tanto uma escola, como uma fábrica ou um quartel precisa estar voltado para aspectos como recrutamento e motivação de seu pessoal, manutenção de suas metas em relação às transformações que ocorrem no ambiente em que atuam. Com isto, torna-se possível estabelecer uma base geral para o estudo das organizações.

## 2.2 O Poder nas Organizações

A forte presença das organizações em todas os campos da atividade humana, das mais simples às mais complexas, despertou em diversos autores a preocupação com o estudo das organizações. Nestes estudos o tema central gira em torno da tentativa de se buscar um difícil equilíbrio entre os elementos racionais e os não racionais do comportamento humano. A partir do ponto de vista de que as organizações têm como elemento essencial para atingir seus objetivos os seus recursos humanos, cabe questionar até que ponto é possível imaginar que haja plena neutralidade ou racionalidade no desenvolvimento de ações humanas.

Importante contribuição para a compreensão do papel das organizações é encontrada nos estudos de Weber que as descreveu a partir de seus aspectos estruturais. O autor parte do princípio de que uma organização se estrutura com base na divisão do trabalho, na hierarquia e nas normas. Para ele, esta estrutura proporcionaria um alto grau de racionalidade nas tarefas desenvolvidas no interior das organizações. As que apresentam esses princípios são denominadas de organizações burocráticas.

Segundo WEBER, as características das organizações modernas são a continuidade; a delimitação dos poderes através de regras impessoais; a existência de uma hierarquia e de controles; a separação entre a vida privada e a função; a supressão da hereditariedade das funções; a existência de procedimentos escritos.

*(...), todavia, três elementos parecem essenciais no tipo ideal weberiano de organização moderna: a impessoalidade (das regras,*

*procedimentos e nomeações), o caráter de perito e especialista dos funcionários, e a existência de um sistema hierárquico estrito, que implique subordinação e controle.*(CROZIER, 1981, p.261).

A análise de WEBER (1971) não se restringiu aos aspectos formais da organização. Ao tratar da questão do exercício do poder e dos meios de controle no seio da organização, ampliou os aspectos dos estudos organizacionais. As organizações não podem esperar que todos os seus participantes cumpram normas e regulamentos pelo simples fato de que regulamentos e ordens são para serem cumpridos. Weber, ao tratar da questão do poder no seio das organizações, introduziu o princípio da legitimidade, isto é, a aceitação do poder em função das ordens dadas irem ao encontro dos valores daqueles que as executam.

A base da tipologia de Weber deixa de lado os tipos de poder aplicados e volta sua atenção para as fontes e tipos de legitimidade empregados. A autoridade é vista como tradicional quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificadas, porque essa foi sempre à maneira pela qual as coisas foram feitas; legal ou burocrática, quando os subordinados a aceitam porque concordam com um conjunto de preceitos mais abstratos que consideram legítimos, e dos quais deriva o governo (e neste sentido é racional). A autoridade carismática é aquela na qual os subordinados aceitam as ordens de um superior, devido à influência de sua personalidade.

Para WEBER (1971), a eficiência e a competência das modernas organizações estariam baseadas na autoridade burocrática, pois a mesma possibilitaria a racionalidade necessária ao seu funcionamento.

*A autoridade legal baseia-se na promulgação; o seu tipo mais puro é mais bem representado pela burocracia. (...) A obediência não é devida a alguém pessoalmente, mas a regras legais que preceituam a quem e a que regra se deve obedecer. (WEBER, 1967, p. 16)*

Para MERTON (1978) o funcionamento satisfatório da burocracia requer um alto grau de conformidade em relação às responsabilidades atribuídas aos funcionários. Por isso, entende a fundamental importância da disciplina para qualquer tipo de burocracia. Desta forma, o funcionamento da burocracia implica um alto grau de concordância dos seus participantes.

Segundo PARSONS in ETZIONI (1974), poder é a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas. O poder pode derivar da situação do indivíduo na organização ou de suas características pessoais. O funcionário é aquele que tem seu poder baseado principalmente na sua posição na organização. O líder refere-se àquele que exerce o poder chamado normativo.

Para ETZIONI (1974), a simultaneidade dos dois tipos de poder atribuí ao indivíduo a condição de líder formal. Apenas os líderes informais ou formais reuniriam as condições de aceitação em momentos de crise ou de mudanças não-institucionalizadas. O poder dos líderes informais tende a ser menos estável e, por isso, menos eficaz para controle de rotina e desempenhos permanentes como é o caso de um sistema militar de substituição com elevado *turnover*(\*). Ou seja, o poder pessoal apoiado apenas nas características pessoais é menos eficaz na organização militar em que ocorre a permanente substituição dos chefes.

---

(\*) *Turnover* – alta rotatividade dos indivíduos que ocupam os cargos nas organizações.

O mesmo autor despendeu significativa atenção a um aspecto presente em todas as organizações: o consentimento, por ele definido como uma relação que consiste no poder empregado pelos superiores para controlar os subordinados e a orientação destes em relação àquele poder. A estrutura de consentimento de uma organização é ponto de partida para o entendimento de muitas outras variáveis que ocorrem em seu interior.

Assim, o emprego de determinado tipo de consentimento em uma organização influencia outras variáveis como, por exemplo, o tipo de meta que pretende atingir, as características de suas elites ou a sua distribuição de tarefas e poder. Ainda que sejam assimétricas essas relações do consentimento nos permitem concluir que os subordinados não detenham poder algum, mas sim que detêm menos poder.

### **2.3- Poder e Conhecimento**

ETZIONI (1981) cita Weber ao relacionar poder e conhecimento que considerava a autoridade burocrática baseada no conhecimento e associava este à posição do funcionário na organização. Um caráter de ilegitimidade era atribuído às ordens que não conjugavam os dois aspectos, ou seja, superioridade de conhecimento e superioridade de posição na organização.

Entretanto, o mesmo autor afirma que o conhecimento, ao contrário de outros meios da organização, não pode ser transferido para outros de forma automática. Além do mais, a aplicação do conhecimento de forma eficiente implica um grau significativo de autonomia por parte daquele que o detém. Esta condição de imunidade aos controles que caracteriza o trabalho do especialista

na organização vai de encontro aos princípios da autoridade administrativa que se caracteriza pela coordenação e controle exercidos pelos superiores.

As organizações procuram encontrar soluções para a utilização do conhecimento sem colocar em riscos os seus objetivos. Por outro lado, cada vez mais, mesmo o conhecimento especializado é desenvolvido no interior das organizações. As especializadas caracterizam-se pela elevada presença de especialistas em seus quadros e a relação de autoridade entre estes e os não especialistas. Ao relacionar as organizações especializadas o mesmo autor identifica entre outras as universidades, escolas superiores, quase todas as escolas, serviços de assistência social e hospitais gerais. Organizações não-especializadas como as industriais ou militares podem empregar especialistas em posições especiais que levem em consideração suas necessidades específicas, conforme ETZIONI (1974).

Nas organizações não-especializadas a combinação entre a autoridade administrativa e a autoridade dos especialistas é feita através do que se costuma chamar de “corpo de auxiliares e hierarquia”. A autoridade administrativa está voltada para as atividades relacionadas aos principais objetivos e os especialistas utilizam o conhecimento como um meio. Ainda que prevaleça a autoridade administrativa nos casos de conflito, os especialistas subordinados não se encontram na posição de simples subordinados.

*Os especialistas subordinados não são tratados como subordinados comuns; não são tratados como se estivessem em postos inferiores na estrutura, mas como um “corpo de auxiliares”, expressão que designa posições fora da corrente normal de comando ou hierarquia e implica em certa proporção de autonomia. (ETZIONI, 1981, p. 107).*

No caso das organizações especializadas, aos especialistas é reservada a principal autoridade. Aos administradores cabe possibilitar os meios para o desempenho da atividade principal. Ainda que estes possam se pronunciar a respeito de aspectos específicos, a palavra final é a do especialista.

*“O professor resolve qual é a pesquisa que vai fazer e, em grande parte, o que vai ensinar; o médico determina o tratamento que deve ser dado ao paciente” (ETZIONI, 1981, p.109).*

A organização especializada que enfatiza excessivamente um dos dois tipos de autoridade pode estar diante de um dualismo indesejável. Isto é, um chefe especialista pode priorizar de tal forma os objetivos específicos que outras atividades, ainda que secundárias, fiquem relegadas a um segundo plano.

Em contrapartida ETZIONI (1981), afirma que um chefe com orientação tão somente voltada para os aspectos administrativos acaba por solapar os objetivos para os quais se estabeleceu a organização. Ou seja, a opção por qualquer uma das orientações implicará a acentuação de uma em detrimento de outra. Ao utilizar o hospital e as instituições de pesquisa como exemplos, o mesmo autor sugere que algumas organizações possuem duas hierarquias, uma especializada e outra administrativa.

A solução para este quase que dualismo nas organizações especializadas acontece com o equilíbrio entre as responsabilidades dos administradores e dos especialistas. Todavia, o autor não vislumbra uma solução concreta para o dilema.

## 2.4- Objetivos das Organizações

Segundo ETZIONI (1989), é a partir da definição dos objetivos que toda uma gama de outras considerações relacionadas ao funcionamento de uma organização passam a ser clarificadas. Muitas são as organizações que possuem mais de um objetivo ou meta. Na sua definição entra em ação uma série de forças que representam indivíduos, grupos internos e seus respectivos valores. São eles que orientam e determinam os passos futuros da organização e a sua legitimidade, além de servirem como padrão para a sua avaliação. Em geral, todas as organizações possuem um órgão especificamente voltado para os estabelecimentos dos objetivos organizacionais.

A efetiva definição dos objetivos de uma organização nem sempre aparece de forma clara e precisa. Por isso, afirma o mesmo autor, o pesquisador deverá lançar mão de todo o seu poder de observação a fim de identificá-los de forma precisa. O pesquisador deverá voltar suas atenções para as situações futuras para as quais se dirige predominantemente a maioria dos recursos da organização, assim como os principais compromissos dos participantes. Ou seja, nos casos de conflito, os recursos serão priorizados para os principais objetivos da organização.

ETZIONI (1989), ao discutir a eficiência e a competência da organização, define a sua eficiência real na medida em que seus objetivos sejam atingidos. Já a competência diz respeito à quantidade de recursos despendidos para alcançar esses objetivos. Portanto, ainda que eficiência e competência normalmente tendam a caminhar juntas, há situações em que

uma organização pode ser eficiente sem que seja competente. Todavia, a permanente preocupação com a mensuração desses dois aspectos pode suscitar alguns problemas, principalmente naqueles casos em que o seu produto final não seja mensurável fisicamente.

Para ETZIONI (1989), ocorre a deformação em razão da excessiva preocupação com a mensuração, principalmente quando não é possível a quantificação da produção mais central da organização, mas, por outro lado, aspectos menos importantes o são. Como exemplo cita as escolas secundárias que medem a qualidade de seus currículos em função do número de alunos aprovados nos exames vestibulares. Este procedimento leva alguns professores a descuidarem do desenvolvimento global de seus alunos.

## 2.5- Disfunções da Burocracia

As relações estabelecidas em torno da idéia de burocracia ideal, fortemente marcadas pela racionalidade e impessoalidade, estariam infensas a eventuais conflitos entre os diferentes participantes das organizações. Todavia, até que ponto pode-se esperar que as ações realizadas pelo homem, ainda que realizadas em organizações fortemente marcadas por um alto grau de controle burocrático, não estejam sujeitas à imprevisibilidade do comportamento humano.

MERTON (1967) traz o conceito de Veblen da “*incapacidade treinada*” ao identificar a situação em que as habilidades que já se mostraram eficientes em determinadas situações tornam-se inadequadas diante de condições diferentes. Ou seja, a preparação para a consecução de certas

atividades está tão fortemente assentada em condutas que alcançaram sucesso em uma determinada circunstância que a ocorrência de mudança das condições, ainda que num grau mínimo, pode vir a causar desajustes no ambiente organizacional.

Há uma constante pressão que se exerce sobre o funcionário burocrático a fim de torná-lo altamente devotado à organização. Este grau de conformidade é alcançado através de um forte e permanente trabalho de inculcação que busca desenvolver no funcionário a completa incorporação das rotinas e métodos.

MERTON (1978) identificou situações em que o trabalho de inculcação seria feito além do necessário e acabaria por superestimar a importância dos meios em detrimento dos objetivos da organização. Enxerga o autor que a conformação ao regulamento em qualquer circunstância torna-se um valor em si mesmo para a organização, o que implica o deslocamento de suas metas originais. Em função disso, os meios passam a se sobrepor aos objetivos da organização e passam a impedir o seu ajuste a novas situações.

O mesmo autor buscou em Mannheim a identificação do fenômeno do "*virtuose burocrático*" que ocorre quando há um extremo processo de deslocamento de metas em que nenhuma regra pode ser esquecida pelo funcionário, o que faz com que deixe de resolver situações e problemas que se apresentam. Ou seja, os regulamentos, as normas e as rotinas criadas e desenvolvidas no interior das organizações como um meio, um instrumento para melhor alcançar os seus objetivos acabam impossibilitando a sua consecução.

*Assim, os próprios elementos que conduzem à eficiência, em regra produzem ineficiência em casos específicos. Raramente obtém-se que compreendam totalmente as imperfeições os membros do grupo que não se divorciam dos significados que as regras encerram em relação a eles. Com o tempo, estas regras tornam-se símbolos enclausurados, ao invés de objetos úteis. (MERTON, 1967, p.63).*

Segundo CROZIER (1981) o alto grau de conformidade que se pode encontrar nas organizações burocráticas não deve ser visto apenas com uma estratégia da direção no sentido de atingir eficiência. Esta mesma conformidade é utilizada pelos subordinados para se protegerem da direção. Ou seja, o funcionário, ao seguir as regras de forma rigorosa e inflexível, estaria afastando ou reduzindo ao mínimo a possibilidade de cometer erros e, conseqüentemente, de sofrer punições.

Dentro deste contexto, a função profunda da rigidez burocrática pode ser vista. Em alguns casos, tem-se a situação do funcionário que adquire prestígio na organização pelo fato de apresentar um comportamento altamente ritualizado e formal. Em contrapartida, para CROZIER (1981) a existência de um sistema burocrático é capaz de proteger o indivíduo diante de sua posição altamente vulnerável aos conflitos oriundos das relações sociais que se dão no interior das organizações. As mesmas regras que o limitam e o cerceiam de um lado, são igualmente capazes de protegê-lo.

*(...) Ela garante o mínimo de segurança indispensável ao indivíduo em suas relações com os semelhantes, na ocasião das atividades cooperativas coordenadas, necessárias para a consecução de seus objetivos". (CROZIER, 1981, p.301)*

De acordo com ETZIONI (1989), o controle exercido sobre os participantes por parte da organização está diretamente ligado a

compatibilidade entre as necessidades de ambos. Ou seja, quando há congruência entre as duas, o controle faz-se menos necessário. Entretanto, é muito raro encontrar-se tal nível de convergência de interesses. Por isso, a importância que se atribui ao controle que se exerce no interior das organizações. Estas são levadas a desenvolver diferentes formas de recompensar os que estão conformados a seus regulamentos, normas e ordens. Por outro lado, desenvolvem maneiras de sancionar e punir os que os contrariam.

## 2.6- Meios de Controle

ETZIONI (1974), nos seus estudos acerca das organizações complexas tratou as organizações educacionais como aquelas que empregam caracteristicamente o controle normativo. Deste modo, honrarias, títulos e elogios, além de repreensão seriam utilizados como formas de engajamento moral dos estudantes. O poder coercivo seria utilizado como fonte secundária de consentimento.

O mesmo autor salienta que as escolas não são organizações voluntárias e que há uma significativa distância entre as atividades que preencherão as necessidades dos indivíduos e aquelas das quais eles deverão participar. O comparecimento à mesma é garantido através da coação exercida pelos pais e órgãos competentes.

No sentido de evitar a alienação dos estudantes e garantir o sucesso das metas educacionais, o controle instrumental nas escolas tende a ser exercido pelas elites instrumentais, ou seja, os professores delegam a outros

participantes da organização a aplicação das sanções. Contudo, lembra que não há como o professor eximir-se completamente da tarefa de aplicar os controles instrumentais sobre os alunos em função das características de suas tarefas.

ETZIONI (1974), ao classificar as organizações em função de suas metas, relaciona-as segundo três tipos de metas: de ordem, econômicas e culturais. As organizações com metas para a cultura seriam aquelas que proporcionariam a criação e a preservação da cultura. Tais organizações devem utilizar como meio de controle o poder normativo em função da necessidade de um envolvimento positivo entre os participantes e os representantes da organização, como acontece nas organizações educacionais em que está envolvida a transmissão de valores.

Para ETZIONI (1989), são três os meios de controle utilizados nas organizações. O poder coercitivo baseado na aplicação de meios físicos, como a utilização de arma ou prisão que, segundo o autor, atingem o corpo. O poder utilitário realizado através da concessão de meios materiais como salários e gratificações. Por último, há o poder normativo que está relacionado à distribuição e manipulação de recompensas simbólicas. Um outro nome para este último tipo de poder seria persuasivo, mas que se procura evitar em razão de uma possível conotação pejorativa.

Ainda segundo ETZIONI (1974), o poder normativo seria capaz de provocar maior compromisso dos participantes com a organização, enquanto o poder coercitivo é mais alienante. Dentre as organizações nas quais predomina o poder normativo destacam-se as escolas superiores, universidades, hospitais e escolas. Ainda que a maioria das organizações empregue os três diferentes

tipos de poder para o controle de seus participantes, o mais comum é que apenas um de seus tipos seja enfatizado, sob pena de ocorrer a mútua neutralização de ambos. Isto é, ao se utilizar mais de um tipo de controle sobre um mesmo grupo, surge a tendência para que os mesmos se neutralizem.

Ainda assim, as organizações utilizam mais de um tipo de poder com um peso maior para um deles. Por exemplo, as escolas utilizam predominantemente o poder normativo ao lado do poder coercivo como padrão secundário. As organizações militares em tempo de paz utilizam predominantemente o poder utilitário com o poder coercivo como padrão secundário.

## **2.7- A Rigidez nas Organizações**

As organizações que possuam estruturas altamente rígidas e inflexíveis não estariam preparadas para responderem prontamente às freqüentes e sucessivas mudanças que as atingem permanentemente. As pressões externas e internas por mudanças exigem que as organizações apresentem um razoável grau de flexibilidade que não tem sido visto naquelas que seguem os modelos burocráticos.

Para CROZIER (1981) a simples situação de permanente transformação por que passa o mundo e as pressões internas e externas que sofrem as organizações não garantem a flexibilização das mesmas. Mais ainda podem vir a justificar o recrudescimento da rigidez em função do entendimento de que não é viável adaptar-se a situações de difícil previsibilidade.

Percebe-se que há uma significativa tendência por parte das organizações burocráticas para tentar adiar ao máximo as mudanças às quais se encontram sujeitas. De uma maneira ou de outra a estrutura burocrática serve como uma forma de perpetuar um determinado estado de seu desenvolvimento e afastar as dificuldades e conflitos naturalmente existentes. A organização não consegue ficar infensa às informações que recebe acerca de suas próprias atividades e, por isso, passa a receber pressões externas e internas que fazem emergir eventuais desvios que precisam ser corrigidos.

Segundo CROZIER (1981), que estuda a burocracia a partir de um viés mais crítico, a rígida estrutura não é compatível com o processo de mudança permanente que as organizações modernas enfrentam. De acordo com o autor, um sistema burocrático de organização é qualquer sistema de organização no qual o circuito "erros-informações-correções" não funcione satisfatoriamente, e onde, por esse motivo, não exista a possibilidade de uma rápida correção e readaptação dos programas de ação, em função dos erros cometidos.

Desta forma, uma organização burocrática seria uma organização impossibilitada de corrigir-se em função de seus erros. Outro traço presente nas organizações burocráticas e que deve ser destacado, diz respeito à manutenção de uma forte impessoalidade nas relações por elas estabelecidas.

De acordo com MERTON (1967), o tratamento estritamente formal ou impessoal dado a problemas que apresentam peculiaridades individuais são fontes de conflito entre a estrutura burocrática e o seu público. Aquele que busca a solução do seu problema junto a uma organização tem a convicção da singularidade do mesmo e, por isso, renega o tratamento impessoal que lhe é

reservado. Segundo o mesmo autor, o conflito dentro da organização surge a partir de uma situação oposta, ou seja, relações pessoais substituem relações que deveriam ser impessoais. Tal comportamento encontra desaprovação dentro da estrutura burocrática e os favorecimentos são considerados indevidos.

Outro aspecto relacionado à impessoalidade das relações nas organizações visto em CROZIER (1981) está relacionado ao preenchimento dos cargos e funções que deve seguir princípios e regras muito bem definidos. Desta forma, atributos pessoais dos funcionários como personalidade, eficiência e imaginação não são levadas em consideração e predomina a apreciação exclusivamente baseada em regras abstratas e impessoais.

A situação futura do funcionário dentro da organização apresenta um alto grau de previsibilidade, e reduz drasticamente a importância das relações pessoais. Assim, dentro da ideia do autor, cada membro da organização está protegido das pressões dos seus superiores e de seus subordinados, por isso, ainda que se encontre submetido às normas, encontra-se livre das pressões de ordem pessoal.

O mesmo autor desenvolve a ideia de que a organização burocrática apresenta a tendência de situar as tomadas de decisão em um nível hierárquico que esteja protegido das pressões daqueles que serão afetadas pelas mesmas. Com isto, busca-se estabelecer um distanciamento que seja capaz de anular as pressões de ordem pessoal exercida por aqueles que se encontram no nível de execução.

As organizações burocráticas se encaminham para um alto grau de centralização que tem por objetivo impedir o favoritismo e o arbítrio que

poderiam surgir no caso de as decisões serem tomadas em um nível hierárquico nas quais as pressões de ordem pessoal fossem muito presentes. As decisões são muito vulneráveis às influências advindas das relações humanas e das pressões por elas possibilitadas. Com isto, surge a possibilidade de serem criadas relações de dependências entre os participantes da organização e eliminar a impessoalidade que deve orientar o funcionamento da mesma.

O que MERTON (1967) identificou como ritualismo caracterizado como fruto da ignorância ou rejeição dos objetivos gerais e concretos da atividade das organizações em detrimento dos meios, sofre alguns reparos por parte de CROZIER (1981). Este, ainda que reconheça a importância deste tipo de abordagem acerca do fenômeno burocrático, enxerga outras dimensões no comportamento altamente ritualizado apresentado por alguns dos participantes da organização. Tal procedimento estaria relacionado a uma estratégia de cada grupo na luta pelo poder, isto é, traduzir-se-ia como uma atitude racional em resposta às pressões a que estão expostos.

CROZIER (1981) ressalta o fato de que um sistema de organização burocrática, ainda que apresente determinadas disfunções já identificadas, parece corresponder às necessidades de equilíbrio entre a conformidade indispensável à consecução dos objetivos das organizações e as reações a esta conformidade que apresenta o grupo humano nela envolvido.

Surgem evidências de que não há uma natural e permanente pré-disposição entre os membros da organização no sentido de participarem espontaneamente no seu funcionamento. Os indícios são de que a participação dos indivíduos está fortemente relacionada a algum tipo de compensação. Os

membros de uma organização não costumam aceitar participar de suas atividades sem que haja alguma forma de compensação e buscam garantir benefícios que julgam suficientes. A compensação pode vir de várias formas e não somente em retorno material imediato.

Segundo JANOWITZ (1959), a organização militar contemporânea apresenta a tendência a possuir muito das características de outras burocracias não-militares. Esta aproximação está relacionada aos avanços tecnológicos que criam uma interdependência com a sociedade civil e diminui cada vez mais a distinção entre os civis e militares.

Ainda em relação às transformações por que passam as organizações militares, consolida-se a idéia de que o desenvolvimento do trabalho técnico especializado faz com que se operem modificações na estrutura de estado-maior em relação a que prevaleceu anteriormente.

O mesmo autor afirma que as novas tecnologias fazem com que surjam modificações na estrutura hierárquica militar. A autoridade militar baseada no domínio tende a ser substituída por outra que tem como norte a manipulação. O domínio deve ser entendido como uma forma de influenciar o comportamento de um indivíduo a partir da ameaça de sanções, o que desenvolveria um procedimento automático e mecânico. A manipulação está relacionada a um tipo de influência através de técnicas de persuasão indireta e de incentivos positivos. Sendo possível estabelecer o envolvimento permanente nos diferentes níveis da hierarquia.

As várias transformações por que passa a sociedade acabam por trazer mudanças mesmo para organizações altamente burocratizadas e tradicionais como as organizações militares. O estreitamento entre atividades

civis e militares acaba incorporando a estas uma série de características tipicamente de organizações não-militares.

Para JANOWIZ (1959), ainda que haja uma efetiva aproximação entre as características das organizações militares e civis, chama atenção para o fato de os objetivos ligados ao combate e a dissuasão dão à organização militar um caráter singular. Como vimos, em qualquer organização é remota a possibilidade de eliminação total, baseada apenas na existência de regras racionais e impessoais, de procedimentos distintos daqueles prescritos nas normas, porém, inerentes ao comportamento humano passível de atribuir novos significados ao ambiente no qual esteja inserido.

Tal pretensão torna-se mais distante de realização naquelas organizações em o componente humano é preponderante e diversificado como é o caso das organizações educacionais.

*A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. (CÂNDIDO, 1987, p.107).*

Ao estudarmos o CMRJ, nos deparamos com um conjunto de situações que revelam diversos aspectos já estudados pelos autores acima apresentados e que compreendem um caráter predominantemente estrutural. Entretanto, igualmente nos deparamos com aquilo que, segundo Cândido,

desafia a previsão, pois estão relacionados à dinâmica social desenvolvida no cotidiano escolar.

Atualmente os estudos sobre as organizações passam a contemplar, entre outros, aspectos como os conflitos organizacionais, a falta de clareza de seus objetivos, a incapacidade de adaptação às transformações, ou seja, busca-se apreender a organização em sua dimensão informal que, ainda que não visualizada pela estrutura formal, está presente no seu dia a dia e desempenha papel importante no seu funcionamento.

Entre as denominações que essa nova abordagem vem recebendo, destaca-se a de “*anarquia organizada*”. Segundo LIMA (2001), esta caracteriza-se:

*“Por constituir um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, isto é, pela imagem contrária à do modelo racional ou burocrático”. (LIMA, 2001, p.29–30).*

O mesmo autor afirma que a imagem da:

*“anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugerir-lo (LIMA, 2001, p. 29–31).*

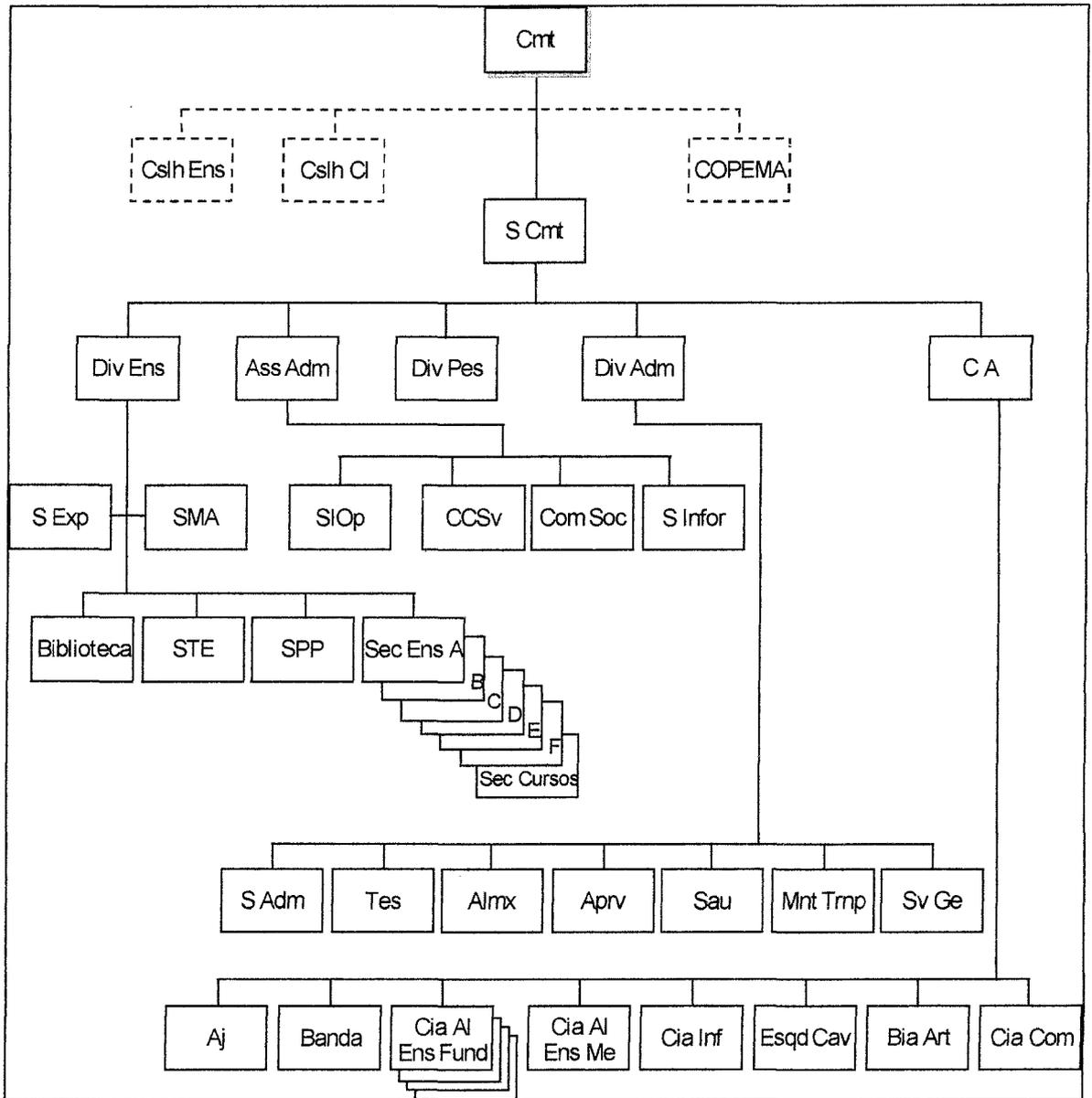
Esta nova abordagem, ao contemplar aspectos que ficam à margem da análise feita através do modelo burocrático, pode descortinar todo um conjunto de fenômenos inerentes à escola que, até o momento, foi visto como disfunções ou desvios de rumo da estrutura racional.

### CAPÍTULO III

## A DUPLA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CMRJ

### ORGANOGRAMA COLÉGIO MILITAR - PADRÃO II

(CMRJ)



O Colégio Militar do Rio de Janeiro apresenta uma estrutura organizacional bem próxima do tipo ideal de burocracia, visto em WEBER (1978), e que tem por base a divisão do trabalho, a hierarquia e o cumprimento estrito das normas e regulamentos. Em razão de sua condição de organização militar do Exército Brasileiro, aspectos destacados pelo mesmo autor, tais como hierarquia e disciplina têm, no interior desta organização, uma dimensão que adquire um caráter de inerência. A respeito do alto grau de ajustamento entre organização militar e burocracia, assim se pronunciou:

*“E, por último, o exército moderno é essencialmente uma organização burocrática administrada por esse tipo característico de funcionário militar, o oficial”. (WEBER, 1978, p.21).*

Na organização burocrática, a disciplina é vista como um fim em si mesma não sendo seu conteúdo passível de discussão. A leitura do Estatuto do Militares, no seu capítulo dedicado à hierarquia e à disciplina, deixa claro o substancial papel desempenhado por esses dois aspectos para as organizações militares. O artigo 14 fala que:

*“a hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico”. O artigo define hierarquia como “a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas” e disciplina como “a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, normas e disposições”.*

A partir do exposto, pode-se concluir que, em razão de sua condição de organização militar do Exército Brasileiro, é sobre esses princípios anteriormente descritos que está baseada toda a estrutura organizacional do Colégio Militar do Rio de Janeiro e, por conseguinte, a organização de seu

ensino. Além do mais, cabe ressaltar que a mesma rigidez burocrática identificada no seu âmbito interno é extensiva a sua subordinação ao escalão superior.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro é uma organização que está inserida no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e está subordinada à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). Esta última é subordinada ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão responsável pela condução do ensino no âmbito do Exército Brasileiro. Atualmente, compõem o sistema, além da unidade do Rio de Janeiro, outros doze colégios militares. Nas cidades localidades. Manaus – AM, Fortaleza – CE, Recife – PE, Salvador – BA, Juiz de fora – MG, Belo Horizonte – MG, Brasília – DF, Campo Grande – MS, Curitiba – PR, Porto Alegre – RS e Santa Maria – RS.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro tem toda a sua estrutura normativa e organizacional voltada para funcionar como um elemento do SCMB que, em contrapartida, é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. Assim, os valores que orientam as suas atividades devem estar em consonância com os objetivos e metas do sistema de maior amplitude.

É nesse sentido que PARSONS (1967), ao tratar da estrutura das organizações diz que, além da primazia dos valores do sistema superior sobre os do inferior, uma série de normas, regulamentos e princípios gerais deverá direcionar o seu funcionamento a fim de que seus objetivos estejam em conformidade com o sistema a qual pertença. No caso do CMRJ, o controle exercido pelo sistema é feito de forma bastante rígida e abrangente. Papéis particularmente importantes para este fim desempenham dois documentos.

O Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126) e o Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Nas duas normas busca-se regular minuciosamente todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento e funcionamento do ensino, além de explicitar a inserção do CMRJ como unidade de um sistema e submetido a uma regulamentação única como fica claro pelo título do R-126, isto é, Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército que demonstra a existência de normas válidas para o conjunto das escolas do Exército. A condição de subsistema é reforçada no R-69.

*“Art. 1º Este Regulamento tem por finalidade estabelecer preceitos comuns aplicáveis aos Colégios Militares. (...).*

*§ 1º Os Colégios Militares integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército.”*

De acordo com as observações por nós realizadas, o fato de o colégio estar inserido em um sistema que se propõe a uniformizar o funcionamento de todas as suas unidades em todas as suas instâncias, aparece como um dos principais entraves ao seu bom funcionamento.

Entretanto, quando solicitamos aos professores que estabelecessem comparações entre a unidade do Rio de Janeiro e outra em que trabalharam, os mesmos apresentaram dados que demonstram variações no tratamento dado a aspectos como disciplina, trabalho pedagógico, avaliação, e autonomia docente. A partir desses dados é possível concluir que, a despeito de todo o arcabouço administrativo previsto nas normas e regulamentos do sistema, cada uma de suas unidades interpreta essas normas a partir de como diz Antônio CÂNDIDO (1989) de sua sociabilidade própria.

Apresentamos a seguir os artigos do regulamento que definem a organização pormenorizada dos Colégios Militares.

## **DA ORGANIZAÇÃO GERAL**

**Art. 6º** A organização geral dos Colégios Militares varia conforme o padrão do Colégio e tem a seguinte composição:

- I - Direção de Ensino;
- II - Subdireção de Ensino/Divisão de Ensino;
- III - Corpo de Alunos (CA);
- IV - Divisão Administrativa (Div Adm);
- V - Divisão de Pessoal (Div Pes) (nos Colégios de padrões I e II) e;
- VI - outros órgãos, em função das características de cada Colégio, definidos em seus respectivos organogramas.

**Parágrafo único.** O padrão do Colégio, de I a VI, é decorrente da sua capacidade física e dos seus recursos humanos e materiais, sendo fixado em Portaria do DEP, por proposta da DEPA.

## **CAPÍTULO II**

### **DA ORGANIZAÇÃO PORMENORIZADA**

**Art. 7º** O Comandante e Diretor de Ensino dispõe, como órgãos consultivos, do Conselho de Ensino, do Conselho de Classe e da Comissão Permanente do Magistério, assim constituídos:

#### ***I - Conselho de Ensino:***

- a) Comandante e Diretor de Ensino (Cmt / Dir Ens) - Presidente;
- b) Subdiretor de Ensino/Chefe da Divisão de Ensino (SDir Ens/ Ch Div Ens);

- c) Chefe da Seção Técnica de Ensino (Ch STE);
- d) Chefe da Seção Psicopedagógica (Ch SPscPed);
- e) Chefes das Seções de Ensino (Ch Sec Ens);
- f) Comandante do Corpo de Alunos (Cmt CA);
- g) Secretário do Conselho de Ensino (designado para cada sessão); e
- h) outros membros, a critério do Diretor de Ensino.

***II - Conselho de Classe:***

- a) Subdiretor de Ensino Chefe da Divisão de Ensinos Dir Ens/Ch Div Ens (Presidente);
- b) Chefe da Seção Técnica de Ensino (Ch STE);
- c) Chefe da Seção Psicopedagógica (Ch SpscPed);
- d) Chefe das Seções de Ensino (Ch Sec Ens);
- e) Comandante do Corpo de Alunos (Cmt CA);
- f) Comandantes das Companhias de Alunos (Cmt Cia Al);
- g) Professores da Turma/Série; e
- h) Chefe da Seção de Expediente/Div Ens (Ch Sec Exp / Div Ens) - Secretário.

***III - Comissão Permanente do Magistério (COPEMA):***

- a) SDir Ens (Presidente);
- b) Ch STE;
- c) Ch Sec Ens;
- d) Ch Div Pes ou Ajudante-Geral (Relator);
- e) Chefe do Setor de Pessoal Civil; e
- f) dois docentes civis lotados no Colégio Militar, indicados à Direção de Ensino pelos integrantes da categoria funcional, para cada ano escolar.

**Art. 8º** A Subdireção de Ensino/Divisão de Ensino compreende:

- I - STE;
- II- SPscPed;
- III- Sec Ens;
- IV - Biblioteca;
- V - Seção de Expediente;
- VI - Seção de Meios Auxiliares; e
- VII - outros órgãos, em função das características de cada Colégio.

**Art. 9º** O Corpo de Alunos compreende:

- I - Comando;
- II - Ajudância / Secretaria;
- III - Banda;
- IV - Subtenência; e
- V - Companhias de Alunos.

**Art. 10.** A Divisão Administrativa está estruturada de acordo com o padrão correspondente de cada Colégio Militar, conforme definido nos organogramas anexos.

**Art. 11.** Outros órgãos da estrutura dos Colégios são pormenorizados nos Regimentos Internos.

**Art. 12.** Os organogramas dos Colégios Militares variam conforme o padrão do Colégio e são os constantes dos Anexos A, B e C.

As principais funções relacionadas ao presente organização são as seguintes: O Comandante do Colégio que é também o seu Diretor de Ensino. Nomeado pelo comandante do Exército para o exercício da função. É nesta função que mais se encaixa a tendência de freqüente substituição que o autor

denomina de *turnover*. O tempo de duração de seu comando é de dois anos em conformidade com as diretrizes do Exército para o comando das demais organizações militares.

O Subdiretor de Ensino ou o Chefe da Divisão de Ensino tem a efetiva função de dirigir o ensino no âmbito do colégio. É normalmente ocupado pelo professor militar de mais alta patente do colégio.

O Chefe da Seção Técnica de Ensino tem a função de assessoramento ao comando, ao subdiretor de ensino e às seções de ensino. Cuida da parte técnica de ensino como a composição das médias dos alunos e do controle sobre a montagem das provas. Em função desta última atribuição, apresenta alguns pontos de tensão com os docentes. É ocupada por um oficial com curso de Técnica de Ensino do próprio Exército.

É em torno das Seções de Ensino que se reúnem os professores de acordo com a disciplina em que atuem. São as seguintes as seções e suas respectivas disciplinas:

**Seção "A"** - Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística e Iniciação ao Trabalho, voltada principalmente para a área de informática;

**Seção "B"** - Matemática e Desenho Geométrico;

**Seção "C"** - Química, Física, Biologia e Ciências Físicas e Biológicas;

**Seção "D"** - Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, História e Geografia;

**Seção "E"** - Educação Física, embora a mesma não esteja subordinada à Divisão de Ensino, ma são Corpo de Alunos (CA)

**Seção "F"** - Inglês e Espanhol divididos por níveis de ensino.

A seção de ensino, em função de concentrar os professores, tem bastante contato com os alunos e é o ponto de partida para o trabalho pedagógico do colégio.

O corpo de Alunos – CA – é o órgão que cuida dos aspectos cívico, militares e disciplinares dos alunos. É a principal ponte entre o colégio e os responsáveis pelos alunos.

Observou-se durante o estudo uma tendência para a utilização de siglas em toda a documentação e a todos os setores do colégio. Tal procedimento reproduz uma prática no meio militar. Em função disso, procurou-se transcrever o nome completo daquilo a que se referiam as diferentes siglas.

### **3.1- A Divisão do Trabalho e as Fronteiras da Autoridade**

A distribuição dos papéis na organização segue os princípios aos quais se referiu MERTON (1978) em que a cada um dos cargos é inerente um determinado número de obrigações e direitos e seu espaço de atuação e seu nível de responsabilidade é definido de forma precisa através de normas específicas. Entre os seus diferentes níveis hierárquicos são estabelecidas condutas formais de relacionamento e subordinação.

Em razão de sua condição de estabelecimento de ensino nos níveis fundamental e médio e de organização militar, coabitam no colégio, duas estruturas organizativas. Como vistas na descrição pormenorizada de sua estrutura organizacional, uma militar que é composta pelo Comando da Organização; pela Divisão Administrativa e por uma Companhia de Comando e

Serviço e, paralela a esta, a estrutura voltada para o ensino constituída pela Direção de Ensino; a Divisão de Ensino; Subdireção de Ensino e o Corpo de Alunos.

A integração entre as duas estruturas é feita pelo Comandante da organização que é também o seu diretor de ensino. Pelo que podemos perceber, a função de comandante do colégio está diretamente ligada a efetiva implementação dos objetivos institucionais do colégio em relação ao SCMB, isto é, principalmente ao comandante cabe o papel de fazer com que os objetivos da organização sejam alcançados em conformidade com as diretrizes do escalão superior.

Aliás, ao tratar das atribuições do diretor de ensino, o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), no seu segundo parágrafo, no seu artigo 3º, indica esta direção *“dar cumprimento às decisões contidas na Documentação do Sistema de Ensino, referida no Art. 34, do presente regulamento”*.

Reforça-se esta idéia com a leitura de outros parágrafos do mesmo artigo que determinam ao diretor de ensino promover a elaboração e a atualização da documentação básica do ensino, assim como submetê-los à consideração do escalão superior para aprovação. O comandante de um estabelecimento de ensino do exército, no desempenho de sua função de diretor do ensino, estaria voltado a garantir o efetivo cumprimento das diretrizes do exército para o ensino.

A concomitância das funções está prescrita na Lei do Magistério do Exército, em seu Art. 8º que estabelece que *“nos Estabelecimentos de Ensino do Exército o cargo de Diretor de Ensino é privativo do comandante”*. Conclui-

se que o “*dirigir o Ensino*” como estabelece o parágrafo primeiro do R126 não se restringe ao limites da administração, mas também está voltado principalmente para a manutenção dos rumos do colégio em relação aos objetivos educacionais do Exército.

O papel do diretor de ensino está voltado a não deixar que o colégio militar seja apenas mais um colégio, mesmo porque, é exatamente em função de características muito específicas que lhe é atribuído o adjetivo militar. O princípio contido no artigo 14 do estatuto do militares que diz que “(...) a *autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico*” e passa a caber a ele zelar pelo rigoroso cumprimento das diretrizes do escalão superior. A incorporação dessa idéia fica bem clara na frase de um comandante do colégio durante entrevista por nós realizada.

*“A educação não é só passar conteúdo. O ensino fundamental e médio não é, ‘a praia’ do Exército, não é a sua atividade finalística. Nós devemos transmitir valores, do contrário não há razão de ser do colégio. A educação deve ser integral e abranger os aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor. O aluno do colégio tem que ser diferenciado. Quando ele está com o uniforme do colégio ele está representando a instituição”.*

A afirmação do comando vai bem ao encontro do que prescreve o R69 no seu capítulo dedicado a definir a missão do colégio (...)

**“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”;

Outro ponto em que se percebe a conformidade do comando em relação aos objetivos formais do colégio e explícitos nos regulamentos, refere-se ao claro entendimento acerca dos objetivos assistenciais. Enquanto entre os professores identificou-se um certo desconforto em lidar com a questão do aluno que ingressa no colégio na condição de amparado, o comando demonstra estar ciente das dificuldades que esses alunos apresentam. Destaca-se a opinião do comandante a respeito.

*“O colégio tem de conviver com o aluno concursado e o aluno amparado, às vezes ele tem dificuldades de acompanhar o nível do colégio. Tem aluno que passa quatro horas dentro de uma condução para ir e voltar do colégio, passa a almoçar às nove horas da manhã. Tem aluno que chegou de um local distante e se vê obrigado a se adequar ao colégio”.*

É interessante ressaltar que ao se referir ao aluno amparado o comando do colégio não demonstra a resistência que este suscita junto a grande maioria dos professores. Como veremos adiante, estes dão a entender que a maioria dos alunos que ingressa através do caráter assistencial representa um obstáculo ao desenvolvimento de um ensino de qualidade e questionam essa dimensão do colégio. Cabe, pois, ao comando reforçar a idéia de que a presença do aluno amparado é inerente às finalidades e origens do colégio, além estar garantida em todas as suas normas e regulamentos.

As afirmações dos professores demonstram essa forte resistência ao aluno amparado.

### **Professor militar “A”**

*“O concursado é maravilhoso, são alunos de altíssimo padrão. (...) O filho de Coronel que vem do interior não tem base, mas sempre tem um meio de colocar um professor particular. O filho de Sargento que veio do interior, o filho do soldado que morreu, normalmente tem criança que não podia cursar a 5ª série e estão no 2º ano. (...) Então, teria a Fundação Osório\* que, veja bem, a Fundação é do Exército e é o Exército que tem que dar educação, não o CM. Então o aluno muito fraco vai para a Fundação Osório e o aluno melhor vem para o CM. Mesmo que diga que o CM é assistencial e preparatório, para mim, é preparatório. Pela história do CM ele sempre procurou ser preparatório, sempre procurou fazer com que eles atingissem o nível de fazer uma prova de vestibular de altíssimo padrão e a Fundação Osório, ao contrário, ela foi criada para ser assistencial”.*

### **Professor civil “B”**

*“Se o colégio passou a ter essa vocação de assistencial é um caminho sem volta. Agora, o que eu estou achando meio incompatível (...) a função assistencial eu acho que é incompatível com a manutenção do nível de exigência do colégio.*

### **A professora militar “C”**

*“Para o aluno amparado não é que eu não seja motivada, porque eles, muitos falam: - eu estou aqui porque, sei lá, pelo fardamento, porque o pai é transferido, mas têm muitos, não é preconceito não, tem aluno filho de militar que também é excelente. O coronel-aluno que foi embora era filho de militar e era excelente”.*

Neste aspecto, identifica-se uma incongruência entre os pontos de vista do comando e dos professores, independente da categoria a que estes pertençam, em relação à presença no colégio de alunos amparados. A direção do colégio demonstra preocupação com aquele segmento de alunos para os qual, de acordo com seu próprio histórico, o mesmo foi fundado. Ou seja, originalmente a criação do colégio militar deu-se em razão da necessidade de proporcionar educação para os órfãos e dependentes de militares.

---

(\*) Fundação Osório: Instituição de Educação era basicamente feminina, atualmente com ensino misto.

Ainda que de sua fundação até o presente momento possa ter havido mudança no conceito do que venha a ser um aluno amparado, nos objetivos explícitos do colégio, nunca se deixou de priorizar este aluno como o principal aluno do colégio. Além disso, o caráter assistencial do mesmo fica patente nas diferentes normas que regulam seu funcionamento. A declaração de um chefe da divisão de ensino, ou seja, ligado à direção militar, igualmente aponta para o reconhecimento do caráter assistencial do colégio e demonstra uma visão objetiva da questão.

*“Acolhemos alunos oriundos do concurso de admissão e os amparados pelo R-69, logo não podemos escolher nossos alunos. Vivemos a década da educação, onde a inclusão é o fator preponderante, discriminação é crime e não contribui em nenhum processo, principalmente na educação moderna, onde a inteligência emocional, a interdisciplinaridade e a contextualização dirigem os rumos para a solidariedade e a valorização das diferenças na construção do conhecimento. Este é o nosso desafio, conciliar alunos tão heterogêneos.*”

Aiás, até certo ponto, surpreende que parta dos professores as principais resistências ao ingresso de alunos na condição de amparados. O posicionamento dos membros de direção do colégio, ainda que possa ser visto como estrito cumprimento de uma diretriz do escalão superior, não deixa de demonstrar uma postura contrária à exclusão.

Além do mais, o estrito cumprimento do que determina o regulamento, ou seja, a lei, em relação ao acesso desse tipo de aluno, demonstra o caráter democrático da escola. Ainda que os membros da direção reconheçam eventuais dificuldades oriundas da presença de alunos que ingressaram na escola pela via assistencial, isto não se identificou, em nossa pesquisa, no referido segmento, resistência à presença desses alunos.

Segundo ETZIONI (1974), as organizações que institucionalizam as condições para a criação e preservação da cultura tendem para uma estrutura de consentimento normativa. Ou seja, para que uma organização educacional como o Colégio Militar possa atingir suas metas é necessário que haja envolvimento positivo de todos os seus participantes obtido preponderantemente através de controles normativos.

A partir dessa idéia, a figura do comandante torna-se fundamental para que os diferentes segmentos do colégio se coloquem na condição de engajamento em relação aos valores e objetivos do colégio. Cabe ressaltar que a posição de comandante no âmbito das organizações militares ganha, em função da hierarquia e disciplina, uma importância singular em relação a demais organizações. O tom que impõe ao seu comando orienta os procedimentos de todos os demais membros da organização e, mesmo que contrarie a própria cultura da organização, raramente é questionado diretamente.

Assim, pôde-se perceber que um controle mais ou menos rigoroso da disciplina varia de acordo com a importância que lhe é atribuída pelo comando. Aliás, diferentes comandantes buscam contar com a colaboração de todo o corpo docente no sentido de zelar pela conduta dos alunos em relação à disciplina e ao uso do uniforme. Todavia, a adesão dos professores a este tipo de controle encontra resistências em função de, muitas vezes, o docente entender que a função não lhe diz respeito ou, em alguns casos, o mesmo não atribuir valor equivalente ao que o colégio prega em relação a determinados aspectos. O professor militar "A" faz a seguinte afirmação:

*“Eu não sei se, às vezes, na idade deles, se exige muito e isso dá uma certa rebeldia. Se exige muito na parte disciplinar. Talvez, se fosse menos cobrado com bobagens, se fossem cobradas coisas mais relevantes na parte disciplinar, talvez isso funcionasse melhor”.*

Cabe ressaltar que a crítica não parte de um professor do segmento civil. A falta de identificação com as regras não se dá apenas em relação a uma determinada categoria docente.

Outro aspecto diretamente relacionado ao modo de proceder do comando diz respeito à autonomia docente. Um ex-chefe de seção de ensino ao comentar as relações entre o comando e o ensino diz o seguinte:

*“Os resultados de prova sofriam pressões de fora, de superiores, no tempo que estive aqui, só o coronel “X” assinava em baixo, todos os outros cediam às pressões dos superiores, nos chamavam lá em cima para saber o porquê de um resultado tão ruim.”*

Na mesma entrevista foi citada a percepção que os professores passavam a montar provas que evitassem problemas no resultado. Ou seja, o receio de ter o resultado de um prova questionado fazia com que o professor, na opinião do referido chefe de seção, baixasse o nível de cobrança.

O sistema militar, conforme afirma ETZIONI (1974), apresenta elevado *turnover*, ou seja, com a freqüente substituição de seus membros. Um oficial que já ocupou importantes cargos na área de ensino, ao estabelecer diferenças entre os comandos afirmou que:

*“Há comandantes que chegam com a idéia de que o colégio não existia antes dele chegar e, por isso, muitas vezes, agem sem consultar quem se encontra ali há muito tempo e acaba se isolando.*

Em contrapartida, um comandante entrevistado afirmou que: *“Nem sempre seus assessores funcionavam a contento e, por isso, se via obrigado a fazer atividades que não lhe estariam afeitas.*

Causa estranheza que este tipo de situação ocorra numa estrutura altamente burocratizada em que predomina a impessoalidade das regras, dos procedimentos e das nomeações, exatamente para evitar os problemas referentes a procedimentos personalizados. No caso específico das atividades educativas, a consequência das mudanças de comando são mais visíveis, em função dessas atividades demandarem tempo de maturação e continuidade para seu desenvolvimento a contento.

Além disso, seus resultados não podem ser aferidos de forma imediata e, por isso, o planejamento e a regulamentação deveriam neutralizar os problemas advindos das constantes mudanças de comando. É possível concluir que a altamente burocratizada estrutura militar não impede o toque de personalidade imprimido pelas diferentes administrações a que o colégio está submetido.

Notou-se significativas variações no ambiente organizacional do colégio em consequência de atuações particulares de diferentes comandos. Como afirmam alguns professores sobre gestões anteriores: *“O clima era completamente diferente”.*

Alguns comandantes conseguem que seus subordinados ultrapassem os limites do simples cumprimento das normas burocráticas. Por isso, é compreensível que sejam ouvidas de diferentes participantes do colégio

declarações do tipo “*aquilo que era comandante*”; “*por aquele valia à pena se dedicar ao colégio*”; “*foi o melhor comandante do colégio nos seus cem anos*”.

Este quadro fugiria ao que foi verificado em ETZIONI (1974) em que os controles de rotina e desempenho permanentes, no sistema militar sejam mais afeitos aos agentes cujo poder deriva de sua posição na organização, os chamados funcionários, todavia, cabe lembrar que o Colégio Militar é, também, uma organização educacional e, em razão disso, utiliza, neste caso, principalmente o poder normativo.

Assim, é justificável que em alguns poucos casos o comandante passe a representar a figura de líder formal em função de conjugar as suas características pessoais com a posição que ocupa, ainda que como visto anteriormente, sua permanência no colégio seja muito curta. Todavia, somente desta forma é possível conseguir o alto grau de participação positiva dos professores necessário para a consecução das metas do colégio.

A função de Subdiretor de ensino do colégio adquire uma importância fundamental em razão de ser esta a principal ponte entre o comando do colégio e as suas atividades educacionais. De acordo com a Lei do Magistério Militar cabe ao subdiretor § 2º *Ao Subdiretor de Ensino incumbe secundar o Diretor de Ensino e exercer as atribuições que, por este, lhe forem delegadas*. Alguns professores afirmam que a referida função tem papel fundamental no desenvolvimento do ensino e, de seu bom desempenho, depende a integração dos demais setores na medida justa às atividades educacionais do colégio.

Caberia a ele incorporar os princípios da autoridade administrativa e de autoridade de especialista, o que foi identificado por ETZIONI (1989) como a

solução encontrada pelas organizações especializadas a fim de que sejam contornados, dentro de um nível razoável, eventuais conflitos entre as duas esferas de poder nas organizações, isto é, a administrativa e a de ensino. Sua atuação deve ser capaz de não permitir que nenhuma das duas esferas de autoridade se sobreponha em relação à outra. À sua condição de oficial com experiência administrativa, adquirida ao longo da carreira militar, junta-se à sua experiência e especialidade de professor. Aliás, o artigo 10 da mesma lei anteriormente citada reserva ao professor permanente o cargo de subdiretor de ensino.

**Art. 10.** Nos Estabelecimentos de Ensino de nível médio, os cargos de subdiretor de Ensino e de Chefe de Seção de Ensino são privativos de professores permanentes.

No sentido de tornar mais clara a importância da função acima citada, são destacados alguns itens do R-69.

**Art. 18.** Compete ao Subdiretor de Ensino / Chefe da Divisão de Ensino:

I - substituir, quando for o caso, o Diretor de Ensino no exercício de suas atribuições;

II - assistir ao Diretor de Ensino nas atividades de planejamento, programação, coordenação, execução, controle e avaliação do ensino e da aprendizagem, assim como na seleção e orientação psicológica, educacional, profissional e vocacional dos alunos;

III - coordenar as atividades das seções e dos órgãos subordinados”.

Na entrevista junto ao chefe de divisão de ensino, ainda que já apareçam indícios de sua condição de professor, o mesmo mantém, em conformidade com o comandante, a visão mais ampla, explicitamente assumida, da atividade educacional no âmbito do colégio. O referido chefe, ao responder sobre o que vem a ser uma boa educação, apresenta uma resposta semelhante à do comandante do colégio.

*“É aquela em que a escola se preocupa com a formação integral do aluno: cognitivo, afetivo, psicomotor. Com a participação dos pais e da sociedade para formação da cidadania plena. (...) Por ser uma organização militar do Exército Brasileiro, aqui, são transmitidos os valores iniciais na nossa instituição, no sentido de desenvolver nos alunos aptidão pela carreira militar”.*

Em nossa investigação, descobrimos que alguns oficiais, na iminência de assumirem o cargo de subdiretor de ensino, optaram por passar para a reserva ou permaneceram na função por tempo bem inferior ao que permitia o regulamento e a que tinham direito. Segundo um oficial que abriu mão de assumir a função, a opção deveu-se às dificuldades e pressões que esperava encontrar na função e à estrutura inadequada que o setor apresentava no momento em que assumiria o cargo.

Aliés, um que fato reforça o não reconhecimento de um efetivo prestígio da função está relacionado ao retorno ao colégio, como professores contratados, de alguns dos oficiais que optaram por não assumir a função de subdiretor de ensino, ou seja, ao continuarem a exercer a função de professor, abrindo mão da função administrativa, demonstraram a prevalência do seu lado de especialista.

Aos motivos funcionais da decisão, soma-se outro decorrente da estrutura de remuneração dos militares vigente até o ano 2000. Até este ano, a passagem para reserva representava a automática mudança de remuneração do posto imediatamente superior. Isto é, ao atingir o posto de coronel e reunir tempo para a aposentadoria, este militar passaria a receber remuneração de general de brigada. Pôde-se perceber que tal situação fazia com que somente em razão de forte interesse pessoal o professor optasse em assumir o cargo de subdiretor de ensino. O mesmo oficial citado anteriormente reconhece que o interesse financeiro teve peso considerável na sua decisão.

A já referida transitoriedade do diretor de ensino no colégio acaba repetindo-se em outra importante função do ensino do colégio. A despeito de toda a estrutura altamente burocratizada do colégio que pretensamente seria capaz de neutralizar seus efeitos, ficou evidente que a continuidade do trabalho desenvolvido pelo colégio acaba sendo afetada.

Outra atribuição exclusiva do professor é a de Chefe de Seção de Ensino, que tem como função, segundo o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército – R126.- *Art 12 a execução técnico-pedagógica do ensino, dando cumprimento ao Plano Geral de Ensino, Currículos, Programa de matéria e Plano de Unidade Didática (...).*

O chefe de seção de ensino seria o responsável por colocar em prática todo o planejamento do ensino, ou seja, é no âmbito da seção que o mesmo é efetivado. É principalmente para a figura do chefe de seção de ensino que converge toda uma gama de problemas que surge no dia a dia do colégio.

---

(\*) reserva – referência para militar aposentado.

Cabe a este tentar solucionar questões diversas como a insatisfação do professor com seu horário, solucionar problemas de material, freqüentar reuniões, controlar e supervisionar o trabalho docente e, por imposição das normas, ministrar aulas e todas as demais atividades decorrentes do trabalho docente, como preparar aulas e corrigir provas.

De acordo com as informações que obtivemos junto a alguns chefes e ex-chefes de seção de ensino, sua autoridade está aquém da demanda de problemas para os quais é requisitado. Muitas vezes, a decisão do chefe de seção não é confirmada na instância superior e o mesmo se sente desprestigiado. Percebe-se que a autonomia da chefia de seção de ensino é muito restrita em relação às questões com que a mesma se depara. A tentativa de conciliar o horário de um professor, muitas vezes em benefício do trabalho, esbarra em imposições da direção acerca de distribuição de tempos de aula.

A centralização e a regulamentação da organização privam os chefes de seção de um maior poder de negociação junto aos professores. Cabe-lhes um papel mais voltado para controles de rotinas, comunicação de diretrizes e de alvo das cobranças por eventuais problemas envolvendo seus subordinados.

Além do mais, o professor civil não está submetido ao mesmo regulamento que rege os professores militares e, por isso, está infenso aos controles de caráter coercitivos que atingem o segmento militar. Enquanto a falta sem justificativa de professor civil pode ter como consequência o desconto do dia no salário, o professor militar está passível de punição de acordo com Regulamento Disciplinar do Exército. A convocação do professor civil para

atividades em dia fora dos convencionais é recebida com fortes resistências neste segmento.

Já em relação ao professor militar cabe apenas cumprir resignado a determinação. De acordo com um chefe da Divisão de Ensino a coabitação dos dois segmentos não acontece sem alguns percalços e deixa clara sua preferência sobre com quem gostaria de trabalhar.

*“As relações hierárquicas se processam normalmente como em qualquer estrutura militar. No entanto, nesta área de ensino, a meu ver, só poderiam pertencer militares com aperfeiçoamento, ou pós-graduados preparados tecnicamente para o exercício dos cargos”.*

Ha até bem pouco tempo, um aspecto que era visto como um obstáculo ao trabalho integrado entre as seções de ensino relacionava-se ao isolamento físico entre as seções. Segundo alguns professores, o afastamento físico entre as seções impedia a integração entre as mesmas, além de criar situações como a observada em uma atividade promovida pela supervisão escolar que reuniu todo o corpo docente em que dois professores viessem a se conhecer durante a referida atividade, ainda que já fizessem parte do colégio há mais de dois anos. Diferentes professores ao falarem do trabalho coletivo reforçam a idéia de que o isolamento físico dificulta o surgimento de uma maior integração entre os docentes.

#### ***Prof.ª “D” militar***

*“Existe até trabalho coletivo entre os professores, eu acho que os professores do CM os que eu converso são pessoas que interagem entre si, que trocam idéias. Já vi o professor de geografia pedir para associar determinado assunto, mas até a*

*estrutura física do colégio torna isso difícil, porque são ilhas. A seção de ensino C funciona num prédio, a B no outro, muitas vezes a gente nem convive com um professor da mesma série”.*

**Prof.<sup>a</sup> “C”**

*“Não, não, não. A gente só se encontra em conselho de classe ou então nessas reuniões gerais que é mais para trocar idéias e experiências”.*

A. partir do início do ano de 2002, deixou de ser justificativa para a falta de integração entre os professores o afastamento físico entre as seções de ensino. Estas foram reunidas e todos os professores passaram a conviver no mesmo espaço, reunido conforme a série de atuação. Em razão das chefias de seções e subseções terem sido colocadas em espaço físico distinto ao reservado ao professores, estes passaram a ficar afastados de suas respectivas chefias.

Esta nova disposição da Divisão de Ensino acarretou, segundo os chefes de seção, uma sensível perda de controle em razão do pouco contato permanente dos mesmos. Já, de acordo com um membro da divisão de ensino, à distância entre os chefes e seus subordinados passou a ser de vinte metros em espaço contíguo, o que não impede o contato entre eles. Ainda que indiretamente, a atual disposição das seções de ensino veio a valorizar os coordenadores de série. Aliás, percebemos uma velada polêmica acerca de qual seria a forma ideal de estrutura da divisão de ensino. De um lado, dentro do atual modelo, há a divisão por disciplina, ou seja, cada seção de ensino congrega disciplinas afins.

Em contrapartida, a divisão por série estaria mais afeita aos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade prescrito no documento denominado Normas para Controle do Ensino. A necessidade de um trabalho de coordenação envolvendo todas as disciplinas de uma série vai de encontro à divisão por disciplina representada pelas seções de ensino. Ganha espaço, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, a figura do coordenador multidisciplinar. O aluno não se identifica com uma determinada disciplina, mas sim com a série que esteja cursando e na qual toda a aprendizagem é desenvolvida.

Na prática, o chefe de seção de ensino passa a desempenhar um papel voltado para as rotinas administrativas. Além do mais, em função das diferentes atividades para as quais os professores são solicitados, muitas vezes, o chefe de seção tem o seu subordinado desempenhando atividades fora da alçada de sua chefia.

Verificou-se que numa estrutura altamente hierarquizada como a que é utilizada nos estabelecimentos de ensino do Exército, é previsível que um pequeno indício de diminuição de poder e controle traga uma relativa sensação de desconforto em função da significativa importância que o exercício do poder desempenha nas organizações militares.

Ainda que de forma contida, surgem áreas de tensão provocadas pela sobreposição de ordens. Soma-se a isto, o fato de prevalecer como critério de ocupação das chefias de seção de ensino predominantemente princípios de ordem burocrática. Ou seja, pôde-se constatar que, no caso do CMRJ, poucas foram às vezes em que se combinou poder pessoal e poder oficial, o que reforça o papel de imposição da chefia.

É possível que em se tratando de um tipo de controle voltado para indivíduos submetidos a um mesmo tipo de regulamento, a um mesmo regime de trabalho e sendo remunerados na mesma proporção, tenha eficácia uma chefia com caráter preponderantemente burocrático. Todavia, a diversidade do corpo docente do colégio, que detalharemos mais adiante, cria sérios obstáculos a que este tipo de controle responda a contento às diferentes demandas.

A hierarquia apresenta um caráter essencial na estrutura militar, mas, na rotina do colégio, algumas situações invertidas se apresentam. De acordo com a hierarquia, a chefia da seção de ensino cabe ao militar da ativa mais antigo.

Todavia, contam as seções de ensino com a presença do professor Prestador de Tarefa por Tempo Certo – PTTC, normalmente um coronel ou tenente-coronel que, mesmo na reserva (\*), segundo o Estatuto dos Militares, tem garantida a sua antigüidade. “§ 3º. A disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos em todas as circunstâncias da vida entre militares da ativa, da reserva remunerada e reformados (LEI 6880 DE 09/12/1980)”.

Surge a situação em que o oficial mais antigo da ativa tem sobre sua subordinação funcional oficiais de patente superior. De acordo com um ex-chefe de seção de ensino, este tipo de situação causa algum constrangimento para o chefe de seção. Afirma que já passou pela situação de como tenente-coronel chefiar alguns coronéis e reconheceu que há situações em que esta situação tem alguma influência e requer certos cuidados para que não se firmem suscetibilidades.

---

(\*) reserva : situação equivalente a aposentadoria no meio civil.

Em contrapartida, o mesmo oficial lembra que, hoje, se encontra, na situação contrária. Ou seja, como coronel da reserva na situação de PTTC, está subordinado a um capitão. Situação similar foi identificada nas chefias das subseções em que oficial de patente inferior chefia outros oficiais de posição hierárquica superior.

As ordens emanadas das diferentes instâncias de poder anteriormente relacionadas convergem para o corpo docente. Ou seja, toda as determinações, diretrizes e normas educacionais serão colocadas em prática a partir da ação dos professores do colégio junto aos alunos. A consecução de muitos dos objetivos do colégio depende significativamente do tipo de participação que o professor tenha em relação à escola.

A implantação dos projetos educacionais ou mesmo o desenvolvimento das diretrizes constantes no planejamento necessitam de um trabalho de persuasão junto ao docente. Do contrário, a imposição pura e simples de uma ordem não garante o seu efetivo cumprimento, visto que, nas organizações com "metas de cultura", prevalece predominantemente o poder normativo, conforme visto em ETZIONI (1974).

O engajamento do professor em atividades que o mobilizem além das aulas e dos horários regulares como o Trabalho Interdisciplinar ou o Núcleo de Apoio Pedagógico fica comprometido em função da ausência do docente durante o planejamento e a construção dos mesmos. Na verdade, não há uma eficiente política de persuasão junto aos professores em razão da predominância da lógica das relações hierárquicas.

### **3.2- O Batalhão Escolar: o CMRJ como Escola Pré-Vocacional**

Dentro da estrutura organizacional do CMRJ, o órgão responsável pelo trabalho de enquadramento cívico-militar dos alunos, o seu controle administrativo e o controle da disciplina é o Corpo de Alunos – CA. Sob sua subordinação estão as Companhias de Alunos e cada série do ensino corresponde a uma companhia de alunos. É principalmente através do Corpo de Alunos que são desenvolvidas as ações voltadas para despertar no jovem a vocação militar e para a transmissão dos valores do Exército. Para isto, o corpo docente do colégio adquire as feições de um Batalhão Escolar.

No ensino fundamental, as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª companhias de alunos passam a corresponder respectivamente às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. No Ensino Médio, a divisão passa a ser feita pelas Armas e os alunos passam a pertencer, independente da série, ao Esquadrão de Cavalaria, à Bateria de Artilharia, à Companhia de Infantaria e à Companhia de Comunicações.

É reproduzida uma estrutura militar à semelhança de um corpo de tropa do Exército. A hierarquia existente entre os militares é reproduzida entre os alunos e, em função do desempenho intelectual e do comportamento disciplinar dos mesmos, passam a fazer jus às patentes da hierarquia militar do Exército. A divisão hierárquica do Batalhão Escolar é a seguinte: coronel aluno, tenente-coronel aluno, major aluno, capitão aluno, 1º tenente aluno, 2º tenente aluno e sargento aluno. É principalmente através do Corpo de Alunos que se exerce o poder normativo junto ao Corpo Discente.

Ainda que de um modo geral o trabalho do Corpo de Alunos apresente um relativo grau de entrosamento com as atividades realizadas

pelos professores, foram notados alguns pontos de vista divergentes entre as duas instâncias. Foram relatadas as seguintes situações.

**Prof.<sup>a</sup> “D” militar**

*“No Projeto Interdisciplinar teve uma ocasião em que os professores orientadores teriam que se reunir com os alunos, cada um com sua turma e eu organizei uma turma específica para uma professora e essa professora ia falar sobre o PI. Ela disse que chegou lá e a turma não estava. O capitão (Comandante de uma companhia de alunos) chegou lá e levou a turma para a Instrução Militar”. Mas você me disse que a turma ia estar lá, mas o capitão disse que o que ele ia falar era mais importante.”*

**Prof. “E”.civil**

*“Nós recebemos os documentos que nós não temos que ler. E os que interessam não chegam. Por exemplo, O BI (Boletim Interno – órgão oficial de divulgação de informações referentes aos alunos) do CA, o que fala sobre o seu aluno. Às vezes, você não sabe que teu aluno foi suspenso ou foi dada uma retirada, ou se ele está doente. Trocam-se alunos de sua turma sem seu conhecimento”.*

## CAPÍTULO IV

### CORPO DOCENTE

#### 4.1- Diversidade e Homogeneidade no Corpo Docente

A definição de corpo docente de acordo com o regulamento dos Colégios Militares a seguinte: “O Corpo Docente é constituído de professores, instrutores, monitores, auxiliares de ensino e do pessoal coadjuvante em exercício no Colégio ”( Regulamento dos Colégios Militares - R-69 – Art. 1º) Já a Lei do Magistério do Exército, lei 5701 de 9 de setembro de 1971 estabelece em seu art. 2º que “O Magistério do Exército tem como integrantes os professores civis e militares dos Estabelecimentos de Ensino do Exército” e ainda.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entendem-se como atividades do magistério aquelas pertinentes ao ensino e à pesquisa, quando exercidas nos estabelecimentos de Ensino do Exército.

§ 2º Constituem, também, atividades de magistério a educação moral e cívica e as concernentes à orientação educativa.

Art 3º Os professores pertencem a duas categorias: permanentes e temporários.

§ 1º Professores permanentes são os nomeados, por concurso público de títulos e provas, para o exercício efetivo de atividades de magistério.

§ 2º Professores temporários são os nomeados em comissão ou admitidos por contrato para o exercício de atividades de magistério, por tempo determinado.

Em relação ao que pregam as duas normas acima, há atualmente uma significativa ampliação do universo de professores do colégio militar, para além da dualidade civil – militar. A partir de critérios como situação funcional, tipo de vínculo, forma de ingresso e regime de trabalho, foram identificados dez diferentes tipos de professores em atuação no CMRJ. Cabe ressaltar que o número acima não distingue os professores em relação à carga-horária, isto é, 20 horas, 40 horas ou dedicação- exclusiva – DE, que se configuraria como um outro tipo de distinção presente no quadro docente.

O quadro docente do CMRJ, com um total de 250 professores, apresenta um significativo grau de diversidade entre seus componentes quando confrontados aspectos como formação, vínculo empregatício, regime de trabalho, situação funcional, remuneração e forma de ingresso. Além da diferença básica representada pelos segmentos de professores civis e professores militares, podem ser acrescentadas outras entre os docentes do segmento militar, ou seja, mesmo naquele setor em que se imagina que haja um relativo grau de uniformidade, são identificadas diferenças significativas. São os seguintes os professores militares em atuação no CMRJ:

***Oficiais do Magistério do Exército*** - ME. Militares da ativa do exército que concluíram o curso de formação de oficiais da Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN - e que prestaram concurso de âmbito interno para exercício docente nos seus estabelecimentos de ensino. Não há exigência de

licenciatura plena e a habilitação é feita através de concurso realizado para o Magistério do Exército;

***Professor em comissão*** - oficial da ativa, do posto de Capitão ou mais elevado, possuidor de curso de Estabelecimento de Ensino superior das Forças Armadas, para tanto nomeado por autoridade competente, por indicação dos Comandantes dos Estabelecimentos interessados, para um período de 3 (três) anos, prorrogável por igual prazo;

***Oficiais do Quadro Complementar de Oficiais*** - QCO. Militares da ativa que, após prestarem concurso público, ingressaram e concluíram o curso de formação de oficiais da Escola de Administração do Exército – EsAEx – são portadores de diploma de licenciatura plena nas disciplinas de atuação;

***Prestadores de Tarefa por Tempo Certo*** – PTTC – Oficiais da reserva ou reformados que são contratados para lecionar;

***Oficiais Técnicos Temporários*** – OTT – Militares que prestam o serviço militar como oficiais subalternos, nos postos de segundo e primeiro tenente, portadores de diploma de licenciatura plena que exercem a função de docentes. Estão na situação de militares da ativa por tempo não superior a oito anos;

**Oficiais da reserva contratados pela Associação de Pais e Mestres** em caráter precário normalmente para suprir situações em que seja necessária a contratação imediata.

No caso dos professores civis são encontradas as seguintes situações:

- Professor efetivo aprovado em concurso público para o Magistério do Exército ao qual é exigida licenciatura plena;
- Professor aprovado em concurso público em outros estabelecimentos de ensino federais e que exerce a função em caráter permanente ou temporário no CMRJ;
- Professor inativo do CMRJ contratado pela Associação de Pais e Mestres do Colégio Militar - APM;
- Professor contratado pela APM.

De acordo com levantamento feito junto à Seção de Pessoal e à Associação de Pais e Mestres, o colégio conta em seus quadros com 250 professores. Os professores civis efetivos, num total de 150 estão divididos em: 86 (oitenta e seis) no regime de dedicação exclusiva; 50 (cinquenta) no regime de 40 horas e 14 (quatorze) no regime de 20 horas.

Os professores militares estão divididos da seguinte forma: 10 (dez) prestadores de tarefa por tempo certo; 05 (quatro) professores do magistério do exército; 01(um) nomeado; 41 (quarenta e um) professores do quadro complementar de oficiais e 13 (treze) oficiais técnicos temporários. Além

desses, contam-se ainda 30 (trinta) professores contratados pela associação de pais e mestres; sendo que 19 (dezenove) em regime de 40 horas e 11 (onze) em regime de 20 horas, entre os quais se incluem militares da reserva.

Este quadro de efetiva diversidade de professores faz com que, ainda que diante de uma estrutura altamente regulamentada, surjam interpretações e leituras diversas e, muitas vezes conflitantes, acerca das normas que regem o funcionamento do colégio. Assim, ocorre que uma determinação do comando ou do escalão superior que implique a mudança de atitudes por parte dos docentes não seja incorporada de maneira uniforme por todos os seus diferentes segmentos.

Nota-se que a receptividade a uma nova ordem ou a um novo tipo de procedimento varia de acordo com a interpretação que cada um dos diferentes segmentos docentes lhe atribui. Dentro da rígida estrutura burocrática que norteia as atividades do colégio, tal grau de variabilidade acaba soando como falta de engajamento de determinados membros, quando, muitas vezes, diz respeito a visões previsivelmente distintas acerca de uma mesma situação.

#### **4.2 Resistência e Adesão**

Conforme visto anteriormente em ETZIONI (1974), as organizações normativas apoiam-se no tipo de participação moral que se caracteriza por um alto grau de engajamento e que está relacionada à internalização de normas, assim como, pela identificação com a autoridade. Em função da já citada diversidade do seu corpo docente, há uma relativa variação no grau de

identificação de seus membros com a autoridade. Um professor efetivo, no regime de 20 horas de trabalho tem um grau de participação que apresenta diferenças quando comparado ao professor de dedicação exclusiva. A não percepção dessa realidade pode ser traduzida em afirmativas do tipo “*esse professor não veste a camisa do colégio, ele chega, bota o jaleco, dá a sua aula e vai embora*”.

Parte-se do princípio de que, independente da situação funcional do docente e de seus próprios interesses, o seu grau de engajamento deveria apresentar-se de maneira equivalente a de todos os outros membros da organização. Deixa-se de levar em consideração que a opção do professor pelo regime de trabalho de 20 horas limita as suas possibilidades de participação em outras atividades docentes em razão do menor tempo disponível.

Tal situação não acontece em relação ao professor no regime de dedicação exclusiva. Torna-se natural que ocorra alguma variação no grau de engajamento entre os diferentes professores.

É possível que o profissional ao optar pelo regime de 20 horas, o faça em razão de estar empenhado em outras atividades que o levam naturalmente a ter com o CMRJ um grau de engajamento menor ao de outros professores. O tipo de organização que predomina no colégio tende a desconhecer essas peculiaridades.

Em razão de sua situação funcional precária, quando considerado o ponto de vista da sua estabilidade nos quadros da organização, o professor contratado e remunerado através da Associação de Pais e Mestres apresenta um relativo grau de desconforto profissional e julga-se sobrecarregado na

distribuição de tempos de aula. Além do mais, deixa claro nas entrevistas que se sente prejudicado na distribuição da carga-horária. Ao descrever sua situação de contratada, comparada a de outros membros do corpo docente, a **Profª "F" civil**, diz o seguinte:

*"Têm muitas diferenças. A seção Y está deficitária de professor, foram contratados vários coronéis, vem tenente, vem capitão e é só observar a carga-horária. Não vou discutir o militar da ativa que, além das aulas, toda hora está sendo requisitado e muito mais que tem que estar aqui todo dia e toda hora e tem sempre outros serviços. Agora um PTTC da vida eu não concordo".*

Tal afirmativa não encontra eco quando o tema é tratado na entrevista por um prof.da categoria citada PTTC:

*"Às vezes, pego uns horários péssimos e o civil pega horários melhores do que o meu. Às vezes, há uma diferença o cara sendo coronel, como no meu caso, você tem umas regalias que você nem nota que está tendo. Talvez em termos de tratamento, não de tempo de aula."*

A diferença que se reconhece diz respeito ao tratamento diferenciado que se pode compreender que pode ser dispensado a um coronel, ainda que na reserva, em uma escola com as características do CMRJ.

Ao verificar o critério de distribuição dos horários entre os docentes, foi verificado que o colégio segue uma orientação que prescreve a seguinte precedência na escolha dos horários. O primeiro professor a escolher o horário é o professor civil com regime de 20 horas. Segue-se o professor civil de 40 horas. O Prestador de Tarefa por Tempo Certo. O professor com dedicação exclusiva. Por último, os professores militares.

Ou seja, pelo menos no que tange à distribuição de horários de aula, não é possível falar em privilégio para os militares. Em relação à carga-horária, os militares em exercício de chefia têm seus tempos de aula limitados, para que possam executar o controle do ensino. Esta prerrogativa é extensiva ao professores civis na função de coordenadores de série ou de assessores das chefias de seção de ensino ou das subseções de ensino.

Na verificação procedida no quadro geral de horário de aulas, nota-se que a quantidade de tempos atribuída aos diferentes segmentos docentes do colégio apresenta um grau razoável de equidade. As poucas distorções de horários identificadas não chegam a se configurar em termos de distinção em relação a determinado segmento docente. Portanto, no que diz respeito à distribuição de horários ocorre uma situação de equilíbrio entre os diferentes professores.

Aliás, o vínculo empregatício ou o regime de trabalho não garantem o estabelecimento de laços mais estreitos em relação ao colégio. Foram verificados casos em que a identificação de alguns professores com o colégio se dá de uma forma tão consistente que, ainda que se encontrem na situação de contratados e, por conseguinte, sem a estabilidade conferida aos concursados e efetivos, apresentam grau de engajamento e de cooperação bastante elevado que faz com que sua permanência no colégio se estenda por tempo superior ao que inicialmente estava programado e atravesse diferentes comandos. Desta forma, há professores contratados por dez anos ou mais.

Observou-se junto aos professores que estes entendem como contraditório o destaque dado pelo colégio à qualidade de seu quadro docente. Para parte dos professores o nível de qualidade apresentado é fruto da

iniciativa pessoal de cada um e não resultado de uma política de aperfeiçoamento de recursos humanos. Aliás, a iniciativa dos professores segue o que sugere o art. XVI do Regulamento dos Colégios Militares – R 69 - *empenhar-se no auto-aperfeiçoamento profissional, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas;*

Pelo que se verificou na atual situação, se não há uma política de aperfeiçoamento de recursos humanos desenvolvida dentro de um planejamento e de uma programação formais, é nítido que uma série de procedimentos tomados pelos membros da direção do ensino vêm possibilitando progressos na condição dos docentes para que os mesmos possam se aperfeiçoar.

Assim, procura-se adaptar horários e distribuição de turmas de modo que sejam criadas, dentro do possível, condições que facilitem a vida do docente. Acrescente-se a isto que o próprio Exército mantém cursos em convênio entre alguns de seus estabelecimentos de ensino, como é o caso do Centro de Estudo de Pessoal – CEP, e algumas universidades nos quais membros do quadro docente do colégio participam com a anuência da direção do colégio.

Todavia, a falta de uma política de aperfeiçoamento de recursos humanos formalmente planejada e regulamentada nos moldes das demais atividades desenvolvidas no âmbito dos estabelecimentos de ensino do Exército cria uma situação distinta entre as seções a que cada docente está ligado.

Ou seja, cabe ao chefe de seção ou de subseção determinar o grau de flexibilidade que será concedido ao professor para fazer aqueles cursos que

não sejam desenvolvidos por estabelecimento de ensino do Exército, mas que são importantes para o trabalho docente e para o colégio. A partir daí, surgem brechas para o aparecimento de relações marcadas por um grau de personalidade que contrariam os princípios que regem as organizações burocráticas.

Além do mais, a falta de uma efetiva institucionalização voltada para o aperfeiçoamento no âmbito da organização impede que sejam compatibilizados os anseios profissionais dos docentes e as necessidades do colégio em pessoal especializado. Isto é, os cursos para os quais se voltam os professores estão normalmente ligados aos seus interesses individuais e nem sempre vão ao encontro das necessidades efetivas do colégio.

Uma situação que foi verificada durante as entrevistas está relacionada aos professores pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais, particularmente aos que se encontram no posto de tenente. Além das funções inerentes à condição de militares dentro de uma organização militar, estes oficiais concorrem a uma escala de oficial de dia com duração de 24 horas.

Durante este dia, em que se costuma dizer que o militar está de *serviço*, cabem-lhe uma série de encargos de ordem administrativa e de segurança entre as quais a de fazer ronda durante a noite, verificar a situação do armamento da unidade, acompanhar a hora da refeição de determinados militares, fazer o hasteamento da bandeira e outras atividades.

É comum que um tenente, na função de professor, entre no colégio em um domingo, às 8 horas da manhã e desenvolva suas atividades militares de oficial de dia até às 8 horas de segunda-feira. Após o serviço, entre em sala

de aula e tenha de ministrar aulas durante a manhã e participar de outras atividades administrativas na parte da tarde. Isto é, este determinado segmento docente pode ter uma jornada de 36 horas ininterruptas. A periodicidade desta atividade de oficial de dia varia atualmente numa média de aproximadamente uma vez por mês.

A referida situação foi, há algum tempo, objeto de discussão em função do artigo 9º da lei do magistério do exército em seu parágrafo 5º prescrever o seguinte:

*“§ 5º os professores não podem exercer cargo ou encargo na administração do Estabelecimento de Ensino, exceto aqueles diretamente relacionados com as atribuições do magistério”. (LEI Nº 5.701, DE 9 DE SETEMBRO DE 1971).*

Além do mais, em alguns estabelecimentos de ensino do Exército o professor militar fica liberado da função de oficial de dia ou a exerce apenas nos períodos de férias ou recesso escolares a fim de não prejudicar o trabalho docente. A discussão acerca da conveniência do professor do segmento militar exercer tal função, atividade que apresenta significativo caráter administrativo, foi dirimida através de consulta ao escalão superior que entendeu o desempenho da referida função serviria como uma atividade de aperfeiçoamento da sua formação de oficial do Exército no sentido de ajudá-lo no desempenho de suas atividades militares.

Como visto em CROZIER (1981), a solução para o problema apresentado vai ao encontro da tendência nas organizações para a centralização das decisões naquelas situações em que possa haver pressões por parte daqueles que serão por elas afetados.

Aqueles que decidem devem estar infensos às pressões exercidas por aqueles que a irão executar de forma que sejam neutralizadas as influências pessoais daqueles que lidam diretamente com o problema. Ao transferir a decisão para o escalão superior, o comando do colégio deixou de sofrer fortes pressões por parte daqueles que estariam por ela afetados.

*“(...) o poder de adotar decisões para interpretar e completar as regras, bem como o de substituí-las por outras novas, terá tendência a afastar-se cada vez mais das células de execução, ou de maneira mais geral, do nível hierárquico no qual serão aplicadas” (CROZIER, 1981, p.27)*

Ainda em relação a este segmento, ou seja, pertencente ao Quadro Complementar de Oficiais, observou-se que este professor desenvolve uma série de atividades inerentes a sua condição de oficial, além do seu trabalho docente. Em função disto, raramente se encontra um oficial deste segmento que não esteja envolvido simultaneamente com outras ocupações que podem ou não estar relacionadas à função de professor.

As principais e mais freqüentes atividades desenvolvidas por oficiais do referido quadro e que puderam ser identificadas foram as seguintes: encarregado de biblioteca do colégio; encarregado de sindicância; encarregado de conferência de material; encarregado do museu e membro de comissão organizadora de concursos de admissão de alunos e professores.

Ainda que não seja uma situação exclusiva do professor do referido segmento, a atribuição de diferentes funções ao militar tem sobre o exercício da docência um efeito mais visível e imediato. Afinal, pode-se deixar de realizar uma atividade administrativa por um determinado tempo para, mais tarde, retomá-la de forma mais intensa, ou terminá-la após o expediente.

Reciprocamente, não se torna viável deixar para depois a confecção de provas, a correção das mesmas, o lançamento de graus e, às vezes, deixar de dar uma aula.

A duplicidade de funções de ordem administrativa e pedagógica com a qual convive o oficial do QCO da área do magistério pode ser compreendida a partir da própria essência do quadro a que pertence. O papel que lhe é atribuído e justamente o de conjugar a formação técnica específica de uma determinada função de interesse do Exército com os princípios que norteiam as atividades militares. Isto é, a presença de oficiais técnicos em suas fileiras demonstra a intenção da organização de contar com elementos que congreguem especialização técnica e procedimentos militares.

Para ETZIONI (1989), é provável que desta forma esteja se buscando encontrar aquele difícil equilíbrio do qual ao abordar a questão dos diferentes tipos de autoridade presentes nas organizações, isto é, a divisão entre autoridade de especialistas e autoridade administrativa, principalmente naquelas classificadas como especializadas, como é o caso de colégio militar.

O mesmo ETZIONI (1981) identificou situações verificadas em organizações de pesquisa das Forças Armadas em que ora se exige procedimentos tipicamente de especialistas, ora se segue rigorosamente o protocolo da hierarquia militar. Percebe-se, no caso do CMRJ, que pretensamente cabe ao professor oficial do QCO conciliar, dentro do possível, as duas orientações.

Parece claro que, ao criar o referido quadro, intenção do Exército não se restringia a ter em suas fileiras tão somente mais um técnico ou professor. Se assim fosse, optaria pela contratação de professores civis que

não acarretariam os gastos necessários para a formação militar dos oficiais do referido quadro.

Entre os docentes civis ocorre uma forte e efetiva resistência em relação à sua utilização em atividades administrativas. Foi observado que a designação de um professor civil, com regime de dedicação exclusiva, para participar de uma auditoria mensal realizada nos contra-cheques dos servidores civis e militares é visto como um aviltamento das atividades do docente.

Para alguns, a submissão a este tipo de ordem seria um passo para que outras atividades viessem a lhes ser atribuídas. A frase de um professor acerca da situação ilustra este entendimento *“daqui a pouco vão querer que o professor pegue um fuzil para tomar conta do colégio”*.

Entendem os professores que o regime de dedicação exclusiva estaria voltado apenas para as atividades pedagógicas e, por isso, não caberia aos professores a participação em uma atividade puramente administrativa. Na sua resistência, os professores chamam para si a prerrogativa de funcionários burocráticos que só estariam sujeitos ao que está escrito e que, portanto, só se prontificariam a realizar essa atividade diante de documentação clara e expressa a respeito de sua obrigatoriedade. É interessante verificar que é exatamente em função de sua situação de funcionário burocrático que os docentes se defendem de determinações da organização.

A situação ilustra a idéia vista em CROZIER (1981) de que o alto grau de conformidade nas organizações burocráticas não se restringe a uma estratégia da direção, pois pode, freqüentemente, servir como uma forma dos funcionários se protegerem dos seus superiores.

Os professores externam sua contrariedade em relação ao alto grau de regulamentação a que são submetidos nas suas atividades didáticas em que são obrigados a cumprir uma série de rituais e prazos. Por outro lado, é através da incorporação de um comportamento ritualístico e burocrático que o professor cria para si uma “blindagem” contra aquilo que considera arbitrário por parte da organização. A frase de um professor ilustra bem este espírito. “*Onde é que está escrito que eu tenho de fazer isto?*”.

Foi constatado ainda que os mesmos professores que se valem de suas prerrogativas de funcionário burocrático como estratégia de defesa contra eventuais arbitrariedades da organização demonstram que gostariam de ver negada esta condição àqueles colegas que supostamente não seriam merecedores de tal proteção.

Pôde-se verificar isto quando os procedimentos de determinado professor como faltas constantes e o não cumprimento de horários e prazos não lhe acarretaram punição, na proporção que os demais professores consideravam apropriada. Percebe-se que há uma reinterpretação da regulamentação burocrática em função de um interesse momentâneo. Isto é, o procedimento do referido professor, ao trazer uma sobrecarga de trabalho para os demais, fez com que estes entendessem que o regulamento deveria ser, neste caso, rigoroso.

Segundo a visão de alguns professores civis, um dos principais problemas da instituição estaria relacionado ao fato de as decisões que envolvem o desenvolvimento pedagógico do colégio não estarem nas mãos de especialistas e, por isso, carecerem de embasamento técnico. A respeito do exposto foi registrada a seguinte afirmação do **Professor civil “E”**:

*“Geralmente as ordens são emanadas de pessoas que, me desculpe, não entendem nada de colégio. Não são profissionais da área de colégio. Podem ser excelentes administradores de quartel, mas de colégio não entendem e, por incrível que pareça, os chefes imediatos não são pessoas ligadas à área de ensino. Ensino que eu digo de 1º e 2º graus ou, como agora querem, ensino médio e fundamental. Não é ensino profissional, não é instrutor, é professor. A grande desvantagem é essa. Então, qualquer coisa que se faça, eles tomam por base as escolas militares”.*

A respeito do comentário acima, pode-se evocar a condição de serem as escolas grupos instituídos (Antônio CÂNDIDO, 1987). A escola seria regida de acordo com os interesses dos grupos sociais que as instituem e, por isso, suas normas estariam voltadas para a consecução dos objetivos desses grupos.

No caso do Colégio Militar, a tomada de decisões e a sua estrutura normativa estariam naturalmente em consonância com as finalidades educacionais do Exército. Isto é, o comando do Colégio Militar está voltado para executar prioritariamente as diretrizes emanadas dos seus escalões superiores, como a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial e o Departamento de Ensino e Pesquisa. Em função disto, surgem focos de tensão entre as idéias que os professores têm do que vem a ser uma escola e aquilo que o Exército busca com a manutenção do Colégio Militar.

A importância fundamental que aspectos como o cumprimento do planejamento, a valorização e estímulo às atividades de cunho cívico e as inspeções do escalão superior adquirem para a direção do colégio contrasta com o valor atribuído a isto por alguns professores ao se referir a eles. A presente afirmação é reforçada pela do mesmo professor “E” ao falar sobre o Planejamento Geral do Ensino.

*“Dou uma olhadinha, mas geralmente é só discussão de grade e calendário. Por falar nisso, nós perdemos muitas aulas com paralisações em detrimento de visitas, almoços, festividades. O PGE é para isso, para organizar isso. O colégio não tem que parar para inspeção. Ela inspeciona o que não é ensino”.*

As entrevistas realizadas junto aos docentes demonstram que o valor atribuído a aspectos considerados simbólicos ou relativos às tradições do colégio varia segundo o segmento aos quais os mesmos pertencem. Uma crítica identificada junto a alguns professores do segmento civil refere-se ao prejuízo causado por eventuais paralisações de aulas ou redução da duração do tempo das mesmas para que os alunos participem de treinamento para comemorações cívicas como o desfile de Sete de Setembro ou o aniversário do colégio.

Segundo esses professores, uma escola deve priorizar fundamentalmente o ensino e não se justifica a paralisação de aulas para tal tipo de atividade e os mesmos não atribuem o mesmo valor que determinadas práticas carregadas de forte caráter simbólico apresentam para uma escola nos moldes do CMRJ. De acordo com um professor civil do colégio, alguns professores se sentem como *“um estranho no ninho diante de tais práticas e acham que não têm nada a ver com isto”*.

Em função da própria formação militar, os professores deste segmento estão mais identificados com os aspectos de caráter simbólico e tradicional do colégio. Ainda que não haja uniformidade na aceitação de tais práticas, o maior grau de identificação dos professores militares em relação ao colégio e ao Exército faz com que este segmento esteja mais propenso a aceitar como sendo da própria natureza da escola que, em algumas situações, outras atividades sejam sobrepostas às aulas.

Em grande parte do segmento de professores civis as práticas relacionadas às tradições do colégio e do Exército não são valorizadas na mesma proporção e predomina as representações simbólicas restritas às práticas escolares convencionais. Ou seja, com raras exceções, o professor civil não compartilha a idéia de que os objetivos de ordem afetiva do colégio se sobreponham ao ensino.

Além do mais, alegam que o programa tem de ser cumprido independente de qualquer coisa e as eventuais paralisações não servem como justificativa para o não cumprimento do mesmo. Foram confrontadas situações em que os professores solicitavam a paralisação das aulas, como no caso da apresentação do Trabalho Interdisciplinar, e a idéia foi rejeitada. Fica evidente que a divergência entre a direção e os professores se referem aos motivos que justificam ou não a interrupção das aulas.

A significativa presença de professores civis em uma escola com as características singulares das do CMRJ, numa proporção de dois terços, acaba criando um foco de tensões com a sua estrutura militar. Ou seja, freqüentemente foram observadas situações, mais adiante detalhadas, em que se confrontam visões completamente distintas sobre assuntos de diferentes ordens, o que passa uma sensação de resistência dos civis aos princípios que norteiam o funcionamento do colégio.

O quadro de predominância nas escolas de professores não pertencentes ao grupo instituidor não se restringe ao CMRJ. É cada vez menor o número de padres ou freiras incumbidos diretamente das atividades docentes nas escolas religiosas. Assim como no CMRJ, predomina numericamente o segmento civil.

Se por um lado a presença do segmento civil cria um foco de conflitos para o colégio, por outro se apresenta como capaz de estabelecer um equilíbrio entre as instâncias quartel e escola que o coabitam. Pode-se retomar o que foi visto em JANOWITZ (1967) a respeito do enfraquecimento dos limites organizacionais entre civis e militares em razão da crescente modernização das Forças Armadas. O mesmo autor afirma que:

*“A liderança baseada nos hábitos militares tradicionais tem que dividir o poder com os peritos, não apenas em assuntos técnicos, mas também em assuntos de relações organizacionais e humanas. (JANOWITZ, 1967, p. 202).*

O atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico obriga a uma permanente interface entre os militares e o mundo do conhecimento. Um outro aspecto que emerge nas entrevistas junto aos professores está relacionado ao fato da não exigência de formação específica de professor para um dos segmentos dos docentes militares, isto é, não é exigido o bacharelado ou a licenciatura plena ou aos integrantes do quadro do Magistério do Exército. Quanto aos professores civis, diz o artigo 18 da Lei do magistério do Exército “I:

*Para os Estabelecimentos de Ensino médio os candidatos devem possuir, se civis, registro no Ministério da Educação e Cultura de professor da disciplina ou grupo de disciplinas a que se apresentem”; se militares, curso de Estabelecimento de Ensino Superior das Forças Armadas”.*

A existência de tal situação aparece como um dos principais argumentos de contestação dos professores contra determinadas decisões da direção do colégio que afetem o trabalho docente. Desta forma, é comum que,

diante de algumas determinações, sejam feitas colocações do tipo *“isto é o tipo de coisa de quem não é professor”*.

Em levantamento feito junto ao corpo docente, foi verificado que atualmente é reduzido o percentual de professores militares que não possuem licenciatura plena, ainda que levados em consideração somente os pertencentes ao Quadro do Magistério do Exército que, em razão da lei que rege o seu exercício docente, não estão obrigados a possuir registro profissional no Ministério de Educação. Todavia, a simples possibilidade da existência de tal situação apresenta-se como um ponto de tensão dentro do corpo docente e acaba indiretamente contaminando essa visão em relação a todos os professores militares.

De acordo com a visão de alguns professores, uma das causas da suposta deterioração do ensino no colégio militar está ligada à abertura do mesmo para os professores do Quadro Complementar de Oficiais e do Quadro de Oficiais Técnicos Temporários. Segundo o ***Prof “G” civil***:

*“A presença desses dois novos segmentos de docentes contribuíram para a queda no ensino, porque ocasionaram a pulverização do trabalho docente e não permitiram a continuidade de um trabalho em equipe”.*

Para o referido professor a presença de diferentes tipos de professores não permite a continuidade do trabalho e acarreta o declínio da qualidade do ensino do colégio. Entretanto, esta fragmentação do corpo docente pode, por outro lado, ser vista como uma forma de trazer para o colégio diferentes maneiras de abordagem do processo educativo e, no caso do Colégio Militar, um excelente antídoto contra o tão citado engessamento a

que o seu ensino e o seu corpo docente estão submetidos pelas rígidas normas de execução e planejamento do trabalho docente.

Além do mais, aos dois referidos segmentos de professores militares é exigida o à formação profissional em estabelecimento de ensino superior. A explicação para a referida queda na qualidade do ensino pode estar no ingresso no colégio de um novo tipo de aluno que não corresponde ao perfil de aluno que até então o freqüentava. Há que se considerar o caráter elitista e excludente que a educação ostentava até há muito pouco tempo e que também estava presente no CMRJ. A afirmação do **Prof. Civil "B"** vai ao encontro da idéia:

*"Eu sou daquela fase em que a única forma de ingresso no 3º grau era a universidade pública. Era elitista por natureza e o aluno do colégio militar era priorizado sem dúvida nenhuma e espontaneamente, sem esses cursinhos eram mínimos na época".*

A questão da formação do professor não é foco de discussão restrita ao ensino militar. Não é de agora que se debate acerca da preparação adequada dos profissionais encarregados do ensino. A tentativa de uniformização da regulamentação referente à formação do professor tem início na década de trinta com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até então, predominava o acaso e a improvisação, conforme visto em CASTRO (1974).

Durante muito tempo, o problema da preparação dos profissionais para o ensino esteve longe de apresentar um grau razoável de uniformidade. O próprio conceito de licenciatura teve algumas variações até a sua atual concepção. Há que se levar em consideração critérios como a qualidade da formação do professor e as condições em que este desenvolve seu trabalho.

Um professor do Magistério do Exército ao comentar a questão ressalta que a propalada excelência do ensino no Colégio Militar está relacionada à época em que ali lecionavam predominantemente professores aos quais não era exigida formação específica em instituição de ensino superior civil.

A regulamentação da formação veio proporcionar ao professor uma identidade profissional que somente a partir de 1930 começou a se configurar CASTRO (1974), momento em que, passa efetivamente a fazer parte das preocupações da educação brasileira a formação e a regulamentação da profissão de professor. Pôde-se verificar que, ainda que de forma velada, várias situações colocam em campo contrários civis e militares. De ambos os lados emergem questões em torno de aspectos relativos à dedicação ao colégio, ao cumprimento de normas, à remuneração e ao prestígio profissional.

Ainda em relação à questão da formação do professor, recorre-se à fala do *professor civil "B"* que demonstra uma situação em que a falta de formação específica do docente não foi citada como prejuízo para o ensino do colégio.

*"Eu sou da geração em que a autonomia era zero, tinha o catedrático, você tinha o chefe de seção (...) curiosamente tinha a figura do professor comissionado que, engraçado (...) eu quando aluno tinha um comandante de companhia, de repente, virava professor e nós achávamos aquilo um absurdo. Pois hoje eu posso dizer com grande satisfação que um grupo de bons professores começou exatamente assim. Não sei que mágica havia, talvez, o desafio que era, de repente ele se via querendo ou tendo de quebrar um galho, daqui há pouco ele estava estudando aquilo, ele tinha uma cobrança muito grande, não tinha autonomia, era fiscalizado".*

#### 4.3- Hierarquia e Saberes Escolares

A precedência hierárquica entre os diferentes tipos de docentes que

atuam no colégio foi citada durante as entrevistas como um ponto que merece atenção. A respeito da procedência, a lei do magistério do exército prescreve no seu **Art 13** as seguintes normas:

I - entre militares, segue a hierarquia;

II - entre civis, cabe ao professor de mais elevada categoria ou classe. Nestas condições, em caso de igualdade, ao que tem mais tempo no magistério do Exército, decidindo-se afinal pela idade;

III - entre militares e civis respeitadas a primazia e a equivalência dos cargos, categorias e classes, aos primeiros.

Parágrafo único. Nas atividades referentes a assuntos de ensino e nos casos de substituição temporária, deve ser respeitada a precedência estabelecida nos incisos deste artigo.

Além da hierarquia estabelecida nas normas e regulamentos, alguns professores fazem referências a uma hierarquia concretizada sob a forma como é feita a distribuição da quantidade dos tempos de aula, assim como em função do *status* que determinadas disciplinas apresentam junto aos alunos e na estrutura da escola, conforme visto em FORQUIN (1992)

Repete-se no Colégio militar a prática de outras escolas de utilizar o horário de determinadas disciplinas para viabilizar o desenvolvimento de outras atividades, conforme a fala do **Profª militar "H"**.

*"Nós temos muito preconceito, a gente é muito destacado. A Educação Física, qualquer problema é a Educação Física, assim, qualquer matéria que precise de uma aula, de um tempo, a Educação Física, tira a Educação Física, eles acham*

*que a Educação Física não é importante e é o contrário Educação Física é a base de tudo, eu posso trabalhar outras matérias na Educação Física A gente tem essa dificuldade.”*

Um fato que gerou descontentamento entre os professores desta mesma disciplina foi a transferência de sua subordinação da divisão de ensino para outro setor do colégio. Ou seja, uma seção de ensino passou a não pertencer ao setor que cuida diretamente do ensino no colégio. Segundo alguns de seus professores, tal procedimento afasta a referida disciplina de várias atividades didático-pedagógicas.

Um professor relatou a insistência com que alunos e responsáveis fazem as seguintes perguntas: *“a sua matéria reprova? Ou se entra no cálculo da média final?”* Ainda a respeito do significado que a identidade e o espaço que uma disciplina dentro do colégio apresentam, verificou-se caso em que, ainda que se trate de disciplinas umbilicalmente afins e raramente separadas no nível médio do ensino, encontram-se, no CMRJ, em subseções distintas.

De acordo com o que se pôde constatar, a separação das mesmas visava exatamente dar a identidade e a importância que uma delas nunca obtivera. Segundo um professor, partidário da manutenção de duas subseções distintas, as razões para a adoção de um livro didático tiveram a mesma motivação, ou seja, *“este livro dá-lhe uma cara, uma identidade”*.

A tentativa de reuni-las em uma única subseção, mesmo que proposta pelo escalão superior, esbarrou em resistência de tal ordem que a idéia de reunificá-las foi, momentaneamente, deixada de lado. Cabe ressaltar que a proposta visava viabilizar o aspecto interdisciplinar que, conforme visto, se encontra prescrito no planejamento pedagógico do colégio.

Dentro de uma mesma subseção de ensino, foram verificadas situações em que se demonstra a existência de distinções na atuação dos docentes em relação à série. Ou seja, ser professor das séries mais avançadas estaria reservado aos professores detentores de maior prestígio dentro da seção e do colégio. A **Prof. Civil "F"** assim se pronuncia a respeito.

*"O colégio está tentando reformular, ele está trazendo supervisão só que aqueles professores de (x) que não aceitam trabalhar na 5ª e na 6ª séries. Por que não aceitam. O professor de(x) que fez mestrado, ele está viajando, ele sabe muito (x) e ele não aceita que o aluno tenha deficiência. Eu emburreci trabalhando na 5ª série durante cinco anos, mas eu me engrandeci emocionalmente como ser humano trabalhando com 5ª e 6ª séries".*

Pôde-se concluir que a vinculação de um professor a uma determinada série, ainda que dentro de uma mesma disciplina, é vista como uma situação profissional de menor prestígio. A distribuição dos professores pelas séries e pelas turmas toma por base o critério da antigüidade dos mesmos no colégio.

Desta forma, para determinada série vai, no caso do professor civil, aquele que em razão de seu tempo no colégio tem precedência. No caso dos professores militares, a escolha obedece à hierarquia. Em nenhum momento são levados em considerações critérios de ordem pedagógica.

Assim, experiência anterior na série e especialização profissional são preteridos por critérios administrativos. A entrevista com o **Prof. Civil "B"** demonstra nem sempre prevaleceu o princípio, hoje vigente, de que as chefias das seções de ensino deveriam ser exercidas por militares e relembra o fato de um determinado professor civil na condição de catedrático, que exercia a chefia da seção de ensino a despeito da presença de vários militares na seção.

Ainda segundo o *Prof. civil "B"*, esse professor, em função de sua reconhecida competência e na condição de professor mais antigo do colégio chegou a ser cogitado para o mais alto posto do magistério do exército, o de subdiretor de ensino. Segundo o mesmo professor, *"todavia, exatamente em função desta situação, foi modificada a Lei do Magistério do Exército e o referido professor não pôde tomar posse"*.

A decadência do prestígio profissional a que foi submetida a carreira de professor, além das já conhecidas circunstâncias em que se deu no contexto social e educacional, apresenta, no âmbito do colégio militar, características muito próprias. De acordo com o professor citado anteriormente, o docente do colégio militar acrescentava ao já reconhecido prestígio junto aos seus pares e à comunidade, uma situação dentro da escola de grande distinção e era merecedor de efetivo reconhecimento. Seu status era equivalente ao de um oficial superior, mais precisamente tenente-coronel, isto é, todas as prerrogativas atribuídas à referida patente eram estendidas ao professor do colégio. O seu relato a respeito ilustra bem como um professor que desempenhou suas atividades ainda na década de sessenta percebe essa mudança.

*"Nós tínhamos, o que se dizia, uma equiparação a tenente-coronel em vencimentos e honrarias militares, tanto que em solenidades, almoços etc todos essas oportunidades festivas que nós éramos quase que obrigados a vir (...) como o percentual de professores militares era muito maior, nós não éramos excluídos não, as obrigações existiam (...) e havia essa consideração tipo honorífica em que era rancho, solenidades etc. em que nós tínhamos posição a nível de tenente-coronel"*.

Como visto em ETZIONI (1989), é através do poder normativo que as organizações buscam obter um alto grau de engajamento de seus diferentes participantes. Entre os professores, percebe-se que há a nítida convicção de que, cada vez mais, há uma forte queda de seu prestígio dentro do colégio. Durante as entrevistas, surgiram relatos freqüentes envolvendo situações de contendas entre professores e alunos em que a balança pendeu invariavelmente para estes últimos.

Dentre as situações em que se verificou uma grande concentração de queixas por parte dos professores está relacionada à participação do aluno no conselho de classe. Alguns docentes entendem que as queixas relatadas pelos alunos no conselho de classe são uma agressão à figura do docente. Muitos se sentem injustiçados e sem espaço equivalente ao do aluno.

Por outro lado, o que se enxerga como desvalorização da figura do professor pode ser visto como um avanço, visto que, numa escola que no seu funcionamento dispensa extrema importância ao aspecto da autoridade, o aluno encontra espaço de reivindicação. Ou seja, este indivíduo encontra um canal específico e regulamentado para expor suas idéias acerca do ensino a que são submetidos.

Cada turma participa do conselho através de dois representantes que trazem os problemas identificados pelos alunos durante o transcorrer do bimestre. Nas observações efetuadas durante o conselho de classe foi verificado que normalmente os principais aspectos citados relacionam-se ao desempenho dos docentes, ao desenvolvimento e cumprimento dos programas, ao resultado das avaliações e a conservação e manutenção das instalações e equipamentos.

A contrariedade do professor também foi constatada em razão do direito a voto para aprovação do aluno à série subsequente, durante a realização do último conselho de classe no qual se decide pela reprovação ou aprovação do aluno à série seguinte, de membros do conselho que, segundo grande parte dos professores, não deveriam participar do mesmo por entenderem que a aprovação de um aluno é de competência do professor.

Todavia, a reiterada ênfase à integralidade do ensino do colégio justifica a participação de membros de seus diferentes segmentos que, direta ou indiretamente, acabam interferindo no processo ensino-aprendizagem. Aliás, a participação e composição do conselho de classe estão reguladas no Regimento do Conselho de Classe dos Colégios Militares que impede que qualquer um de seus membros abstenha-se de votar. "Art. 15, § 2º Nenhum membro do Conselho poderá abster-se de votar" A composição do Conselho é a seguinte.

**Art. 7º** O Conselho de Classe do CM é composto pelos seguintes membros:

- Subdiretor Ens/Ch Div Ens (Presidente);
- Os professores da turma/série considerada;
- Os chefes das Seções de Ensino;
- O chefe da Seção Técnica de Ensino;
- O chefe da SOE;
- Chefe da Seção Psicotécnica;
- Comandante da Companhia de Alunos da série considerada;
- 02 (dois) alunos representantes de turma (somente na 1ª fase da reunião);

- Outros membros eventuais, a critério do chefe da Div Ens.

Constatou-se que as recompensas de caráter simbólico, típicas nas organizações com metas de cultura, são, no caso do Colégio Militar, predominantemente voltadas para o aluno. Em contrapartida às distinções dirigidas ao aluno, como pertencer à Legião de Honra ou receber uma série de honrarias, a percepção do professor é que a ele só são dirigidas cobranças de prazos e cumprimento de normas.

Percebe-se no professor uma nítida sensação de desvalorização em relação as demais segmentos do colégio. Isto é, independente do segmento docente a que pertença, foram descritas situações que relatavam sobrecarga de horário; excesso de escalas de fiscalização de provas; execução de tarefas que não dizem respeito à atividade docente; não comunicação de decisões que lhes dizem respeito entre outras. A professora militar "D" detectou a insatisfação do professor.

*"Acho que não tem nenhuma. Essa falta de autonomia, muitas vezes, eu acho que no CM há um desrespeito com o professor em termos de que ele não tem recursos para trabalhar e essa questão vai se refletir na qualidade do trabalho na sala de aula. Muitas vezes, ele chega para dar seis tempos de aula e ele monta um cronograma, seu planejamento de aula. Ele chega e descobre que ele não vai dar os seis tempos para aquelas turmas, porque elas estão no auditório assistindo uma palestra sei lá sobre o quê".*

O **Prof. Civil "B"** falou a respeito de não se levar em consideração a opinião do professor:

*"Uma das situações que sempre nos preocupou, e em particular a mim, e, agora, está ocorrendo o inverso circunstancialmente é que as modificações que, às vezes, a DEPA trazia, propostas, projetos*

*etc. e coisas realmente técnicas e específicas da cadeira. Nós, professores formados, não tínhamos acesso, porque ia para o chefe de seção e na minha cadeira normalmente não era um professor formado, então ele ia para uma reunião em que se discutiria pormenores e que havia essa falta".*

## CAPÍTULO V

### A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Como visto no capítulo III, o Colégio Militar apresenta uma estrutura administrativo-pedagógica altamente burocratizada. Todas as atividades nele desenvolvidas estão pretensamente resguardadas por um cuidadoso planejamento aliado a um extenso conjunto de leis, decretos, portarias, regulamentos, normas etc. A existência desse arcabouço legal permite perceber que se pretende estabelecer no funcionamento da instituição o caráter racional que a burocracia possui através da existência de regras, meios, fins e objetivos. (WEBER 1971, p.282).

Na análise da documentação acerca do funcionamento do ensino, pôde-se constatar que toda e qualquer atividade a ser desenvolvida no CMRJ é precedida de um planejamento e existe uma documentação que lhe fornece um caráter legal. No presente capítulo pretende-se verificar como o alto grau de regulamentação afeta o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas da instituição.

#### **5.1- Avaliação**

A montagem de um instrumento de avaliação como uma prova bimestral tem todas as suas fases previstas e planejadas num documento denominado Normas Para Montagem de Instrumentos de Medida da Aprendizagem - NPMIMA. Nesse documento estão prescritos os tipos e



COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO  
DE STE SSEMA

## TABELA DE ESPECIFICAÇÃO

1ª CHAMADA

2ª CHAMADA

de (PB/PR) (DISCIPLINA) da \* Série do Ensino (MÉDIO / FUNDAMENTAL)

(1) PB / PR			(3) PLANO DE DISCIPLINA (PLADIS)		
Q U E S T Ã O	I T E M	S U B I T E M	UD	ASSUNTO	(2) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(1) Registrar todas as questões itens e subitens da verificação

(2) Identificar os Objetivos dos PLAEST/PLADIS, se for o caso

(3) Registrar a Unidade Didática, o assunto e o(s) Objetivo(s) Específico(s) correspondentes a questão, item ou subitem da verificação

**OBSERVAÇÃO 1**

Fazer um asterisco (\*) ao lado do(s) **Objetivos Específicos mais importantes no contexto** da verificação

**OBSERVAÇÃO 2**

As NIMA prevêem um mínimo de 30% de questões de provas anteriores

A STE possui um arquivo de provas de anos anteriores. Ganhe tempo. Consulte-as

- Identificar e justificar a(s) Unidades Didática(s) – UD e / ou o(s) Assunto(s).

previsto(s) no PLAEST/PLADIS para esta verificação e não cobrados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

não previstos e cobrados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por exemplo, um objetivo do tipo “citar”, considerado o mais elementar de elaboração do domínio cognitivo, segundo a NPMIMA, deverá ser cobrado através de um item de prova com alternativas “falso ou verdadeiro”. No caso de um objetivo como “analisar a importância das rodovias para o desenvolvimento do país” exigirá um item de verificação do tipo “dê o que se

pede". Na quantificação do conhecimento, a unidade de medida utilizada é o escore que, de acordo com a NPMIMA vem a ser o valor atribuído a uma "idéia computável" (idéia ou raciocínio selecionado para a obtenção da medida).

Os detalhados passos a serem seguidos durante a montagem das verificações não se encerram ao momento de sua confecção. As prescrições se estendem em relação à correção.

A grande preocupação da instituição com relação a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem pode ser explicada pelo fato de, ao contrário de outras instituições de ensino, a avaliação no âmbito do Exército Brasileiro não se restringir apenas medir a aprendizagem escolar. O grau obtido por um aluno nos diferentes estabelecimentos de ensino do Exército está diretamente relacionado à sua posição hierárquica dentro da instituição e a sua prerrogativa de escolha da unidade em que vai servir, além de influenciar todo o desenvolvimento de sua carreira.

No caso do Colégio Militar, é principalmente em função do mérito intelectual que todo um conjunto de rituais e manipulação de símbolos sociais e de prestígio são atribuídos aos alunos, de acordo com que foi visto em ETIZIONI (1974), acerca da utilização do poder normativo. Assim é que, de acordo com a média obtida pelo aluno ao longo do ano, o mesmo vai adquirindo condições de tornar-se um aluno graduado e obter um dos postos de oficial-aluno, conforme a hierarquia do Batalhão Escolar, ou fazer *jus* a diferentes condecorações.

O posto máximo a ser atingido por um aluno na hierarquia do Batalhão Escolar, o de coronel-aluno, é atribuído ao aluno que, entre outros requisitos, apresente a maior nota entre os alunos da penúltima série do ensino

médio, para comandar o referido batalhão no ano em que cursará a última série. Constatou-se que a disputa por tais distinções acaba, em alguns casos, contagiando, além do aluno, seus responsáveis. Este e aqueles passam a tratar a nota de uma prova como a finalidade principal do processo educativo. A **Profª militar "D"** identificou duas situações em que a disputa por determinadas condecorações prejudica tipos distintos de alunos.

*"O aluno que está correndo atrás disso não está buscando esse conhecimento para fazer uma leitura crítica da vida, dos fatos. Por outro lado, o aluno que não tem condecorações honoríficas olha para o outro e fala "CDF", você é o tal, você tira dez, eu sou o último. Acho que isso destrói um pouco as possíveis potencialidades que a gente tem em sala."*

Acrescente-se a isto o fato de que a excessiva importância atribuída ao grau que o aluno obtém nas provas vai de encontro à inovação que o colégio vem tentando implantar na avaliação, através da utilização de trabalhos em grupo visando a interdisciplinaridade. Como a avaliação dos trabalhos é feita em relação ao grupo e não individualmente, aqueles alunos que se sentem prejudicados em relação a este tipo de avaliação, juntamente com seus responsáveis, passam a exercer pressões contrárias à sua efetiva consolidação.

Desde a sua implantação, o peso atribuído aos trabalhos em grupo que, de acordo com as diretrizes iniciais do escalão superior, deveria aumentar progressivamente vem sofrendo seguidos esvaziamentos que se refletem na importância que todos os demais segmentos do colégio lhe atribuem as pressões exercidas por alunos e responsáveis que se sentiram prejudicados em relação a seus graus, não proporcionou o aperfeiçoamento necessário do

instrumento de avaliação, mas sim no seu esvaziamento, conforme afirmação de um membro da supervisão escolar, setor responsável pela implementação do projeto interdisciplinar.

Situação similar vem ocorrendo com a verificação imediata – VI, um tipo de avaliação que tem como principal característica a sua particularização a uma determinada situação, aqui entendida como uma avaliação totalmente a cargo do professor e com um caráter diagnóstico em relação a uma determinada turma.

Em função de a mesma participar da composição da média de notas do aluno, surgem queixas acerca de uma supostamente indesejável desigualdade no grau de dificuldade entre os instrumentos de aprendizagem. Ou seja, alunos disputando condecorações e submetidos a uma determinada verificação entendem que possam vir a ser prejudicados, caso seus colegas de outras turmas sejam submetidos a uma verificação considerada mais fácil.

A partir daí, aquilo que nasce como uma inovação capaz de proporcionar um relativo grau de flexibilidade na avaliação passa a sofrer pressões para que seja regulada. Atualmente, contrariamente às suas finalidades originais, a VI sofreu uma série de regulamentações que a desfiguraram completamente.

Alguns professores estabelecem uma comparação entre a VI e um outro instrumento de avaliação da aprendizagem que já vigorou no colégio, a Verificação de Ensino -- VE --. Esta foi substituída pela VI no sentido de proporcionar maior grau de autonomia ao docente e pode ser comparada ao que em outras escolas costuma ser conhecido como teste.

A tendência à regulamentação e uniformização típicas dos estabelecimentos de ensino do exército fez com que a VI aos poucos assumisse as características da VE. É esta a visão do **Prof. Civil "G"** a respeito do assunto.

*"A VI não está atingindo seus objetivos. No tempo da VE havia mais autonomia e o professor tinha plena autonomia de fazer. Se ele quisesse aplicar uma VE para cada turma ou se você quisesse uma VE igual, não havia interferência da instituição em relação a isso. (...) Hoje você tem um quadro para marcar a VI que é uma coisa inopinada. Você está voltando ao esquema da antiga VE".*

Coutro fato que justifica o rígido controle sobre os instrumentos de avaliação no CMRJ é o fato de durante muito tempo o grau obtido pelo aluno ter servido direta ou indiretamente como forma de acesso às escolas militares. Ou seja, o ingresso automático em diferentes escolas de formação de oficiais das Forças Armadas como a Academia Militar das Agulhas Negras - AMAN, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército, a Escola Naval e a Academia da Força Aérea estava diretamente atrelado à obtenção do grau 6,0 de média pelos alunos do Sistema Colégio Militar.

A partir de um certo momento, era oferecido um número determinado de vagas para cada escola de formação de oficiais, assim, além de obter a média estipulada, o aluno deveria estar classificado dentro de um número limite de vagas. A partir do final da década de 80, as escolas militares deixaram de utilizar esta forma de seleção.

No decorrer da década de 90, somente para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército era proporcionada alguma prerrogativa para alunos oriundos do sistema colégio militar. A estes, era reservada a

metade do total de vagas oferecidas, isto é, os alunos do sistema colégio militar concorriam entre si a um número de vagas proporcionalmente maior se comparadas às oferecidas ao público civil.

Atualmente, em nenhum dos estabelecimentos de ensino superior das Forças Armadas o ingresso é feito desta forma. Não se pôde precisar através da documentação disponível no colégio as razões que fizeram com que este tipo de seleção fosse deixado de lado. As versões recolhidas junto a oficiais das Forças Armadas que nelas ingressaram desta forma apontam para duas direções. Uma destaca as restrições de ordem legal, já que os que desta forma ingressavam nas escolas militares estariam tendo acesso a um cargo público sem passar por concurso.

Uma outra estaria relacionada ao aperfeiçoamento dos próprios setores responsáveis pelo recrutamento e seleção dos referidos estabelecimentos de ensino. Um oficial do Exército, ex-aluno do colégio, faz uma analogia entre o fim da forma de ingresso na carreira militar através do CMRJ e o fim do ingresso no então magistério primário através do Instituto de Educação como uma das causas da queda na da qualidade dos profissionais formados pelas duas escolas.

Essa interpretação ressalta a importância do trabalho de socialização especializada desenvolvido no colégio. Os alunos são submetidos a uma série de situações análogas a que se vivencia na vida militar, como a vivida através da formação de um Batalhão Escolar.

Segundo ETZIONI (1974), algumas organizações utilizam suas escolas para, além de educação técnica, assegurar conformidade aos valores das organizações e o desenvolvimento de carisma pessoal, requisito

importante para a função de oficial do Exército. Ainda que não seja o colégio militar uma escola de formação de oficiais e seus alunos não sejam militares, fica evidente o seu caráter pré-vocacional.

O documento conhecido como NPMIMA, em razão de sua importância e da frequência de sua utilização é de conhecimento da quase totalidade dos professores. Todavia, o cumprimento de todos os seus preceitos sofre críticas do corpo docente. Muitos o consideram extremamente detalhistas e entendem que é uma tarefa das mais árduas segui-lo à risca. A maioria dos professores considera que o controle sobre a montagem da prova a torna uma atividade extremamente desgastante e difícil.

Aliás, o preenchimento do Barema e das tabelas de especificação são atividades que, segundo o professor, consomem mais tempo do que a elaboração das provas propriamente dita. Alguns professores afirmam que:

*“Prever o índice de dificuldade de uma questão e o tempo gasto para a sua resolução são procedimentos que, por serem de extrema dificuldade, acabam sendo realizados sem os devidos cuidados e apenas com o intuito de cumprir uma determinação”.*

Outro fato citado, relacionado ao alto grau de regulamentação dos instrumentos do processo de avaliação no CMRJ, diz respeito à necessidade de entrega das provas com uma antecedência considerada exagerada pelos docentes. Além de considerarem muito distante a data de elaboração de uma prova em relação a sua aplicação, alguns professores afirmam que o desenvolvimento das aulas fica atrelado às questões que foram elaboradas nas avaliações.

As aulas acabam limitadas e orientadas de acordo com a avaliação que será aplicada muito tempo depois. Para a Seção Técnica de Ensino – STE – a ampla precedência entre a elaboração e a aplicação de uma prova está ligada ao fato de que a análise completa das propostas de prova exige muito tempo.

Apesar da existência de rígidos controles exercidos na elaboração dos instrumentos da aprendizagem, os professores buscam adaptar as prescrições contidas na NPMIMA às suas realidades. Para alguns professores este tipo de avaliação está mais afeito às escolas militares e, por isso, torna-se inviável a reprodução deste padrão numa escola voltada para os graus fundamental e médio do ensino.

É interessante ressaltar que a flexibilização dos instrumentos de avaliação varia de uma seção de ensino para outra. Os professores de disciplinas da área de Humanas tendem a apresentar mais resistência ao padrão de elaboração de provas do que os da área de Ciências Exatas. Foi nas entrevistas junto aos professores das citadas disciplinas que se detectou um menor grau de discordância em relação ao tipo de avaliação empreendido no CMRJ. Alguns deles chegam a destacar o cuidado com que as provas são montadas. De acordo com o **Prof. Militar “A”**, este é um dos pontos altos do ensino no colégio militar *“A PB acho muito bem feita. Nunca vi em lugar nenhum uma prova tão bem organizada como a PB aqui no colégio”*.

Em função dos princípios que regem a montagem de provas no âmbito dos estabelecimentos de ensino do exército não contemplarem alguns tipos de questões utilizados em vestibulares, a própria Seção Técnica de Ensino -STE, setor encarregado de verificar o cumprimento das normas

técnicas dos instrumentos de avaliação, procura flexibilizar, dentro do possível, a aplicação de questões que não estão entre os previstos na NPMIMA. Como exemplo, verificou-se que a questão do tipo múltipla escolha com solicitação para assinalar a resposta incorreta, não prevista e não indicada nas normas, sofreu adaptações e passou a poder ser utilizada nas provas do colégio em determinadas disciplinas.

O controle das avaliações não fica restrito as suas fases de elaboração e montagem. O controle sobre os instrumentos de medida se estende após a sua aplicação, através da existência de uma Pesquisa Pedagógica Sobre Resultados de Prova – PPRP. Este instrumento se constitui como uma sindicância para verificar as causas de uma prova apresentar resultados fora dos padrões de normalidade do colégio. São duas as condições para a realização de PPRP.

No primeiro caso, quando um percentual superior a 90% do total de notas de uma prova, relativa a uma série de ensino ultrapassa o grau 9,0. No segundo caso, quando um percentual superior a 40% do total de notas de uma série de ensino é inferior ao grau 5,0. Há professores que consideram a determinação de realização de uma PPRP apenas a formalização de uma decisão já tomada previamente pela direção do colégio, pois, relatou-se que, ainda durante a fase de realização da pesquisa, a Seção de Ensino já é orientada a marcar a data e a montar uma nova avaliação. A **Profª “D”** diz o seguinte a respeito. *“Para que fazer um PPRP se já foi decidido que vai ter uma outra prova”*.

A afirmação da referida professora está em conformidade com a de um antigo prof. militar do colégio sobre as pressões que determinados

comandantes exerciam em razão de resultados de provas que contrariavam o padrão aceito pelo colégio.

## 5.2- Conteúdo

O conteúdo programático do Colégio Militar está contido em dois documentos: O Plano de Área de Estudo - PLAEST – correspondente ao ensino fundamental e o Plano de Disciplina – PLADIS – correspondente ao ensino médio. Os dois documentos desempenham papel fundamental em todo o Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB.

É através dos dois documentos que se pretende fornecer a uniformidade de conteúdos entre os diferentes elementos do sistema. Com isto, pretende-se fornecer ao aluno que circula pelo sistema as condições necessárias para que o mesmo, pelo menos do ponto de vista do conteúdo ministrado, tenha as melhores possibilidades de adaptação em qualquer uma de suas unidades. O PLAEST e o PLADIS constituem, pois, um dos principais alicerces do sistema. A sua importância pode ser medida pela necessidade de qualquer mudança ter de ser estendida aos demais elementos do sistema.

Aliás, uma outra situação verificada no sentido de proporcionar a uniformidade do sistema colégio militar se dá com a adoção do mesmo livro-didático para todas as unidades do sistema, isto é, o livro de matemática adotado no colégio militar de Salvador será o mesmo que o utilizado nos outros onze colégios militares.

Nota-se que PLAEST e PLADIS adquirem uma importância fundamental no desenvolvimento das atividades educativas e espera-se, assim,

neutralizar eventuais idiossincrasias de cada unidade do sistema. A importância atribuída aos referidos documentos varia de acordo com a série e da subseção ou seção de ensino e, mais ainda, conforme o professor que o coloca em prática. O *Prof militar "A"* fala o seguinte em apoio aos planos.

*"Acho também que essa liberdade toda exagerada é ruim. Por exemplo, na escola Tal, eu dava aula do que eu queria. Não tinha ninguém para me controlar, não tinha uma coordenação, não tinha nada. No início tinha, mas era você que ditava sempre as ordens. Exemplo: se tivesse um assunto que você não dominava, você dava para os alunos. Em vez de tentar melhorar, tinha professor que não dava, simplesmente ignorava aquele assunto. Já no CM, você fica tolhido nisso, porque você é obrigado a cumprir o PLAMA, PLADIS, nunca sei esses nomes".*

A *Profª civil "F"* sente-se limitada pela necessidade de cumprir à risca o que está previsto:

*"aqui a gente trabalha com um conteúdo programático que ele já é fixado para os doze CMs e, então muitas vezes, a gente é obrigado a trabalhar uma coisa que, de repente, não é o melhor momento. Você até pode parar uma aula a fazer uma associação com um assunto que está aí na mídia e que está sendo trabalhado e abordado aí fora, mas aquilo vai ficar fora do teu contexto. Como existe uma seqüência que é o PLADIS ou o PLAEST e isso de uma certa forma te amarra, eu me sinto um pouco fechada, porque no final para a prova do 1º bimestre eu vou ter que cumprir essas e essas etapas. Lá fora, apesar de existir um conteúdo programático, esse conteúdo era para o ano inteiro e eu poderia trabalhar da melhor forma possível. Poderia puxar um assunto que está lá atrás para frente e adequá-lo a uma situação que está acontecendo aí fora".*

Apesar da rigidez do sistema, o objetivo de proporcionar unidade ao sistema no que diz respeito ao conteúdo programático não é atingido em alguns casos, segundo relato do *Prof civil "E"* que diz o seguinte:

*“Esse negócio de dizer que o sistema tem que ser tudo igual é balela. Há diferenças regionais e grandes. Não se pode dizer que o CMRJ é igual ao CMM. Brasília não segue, o PLADIS é igual, mas não segue, eu não sou contra isso”.*

Opinião próxima tem a **Profª. Militar “J”**:

*“O docente aqui é bastante autônomo em relação ao de Campo Grande. Se exige o conteúdo, se exige acompanhar o PLADIS, o PLAEST, mas, mesmo assim, existe uma flexibilidade em relação a isso. Pelo menos está se tentando, mas eu acho que o docente tem bastante flexibilidade aqui.*

Parece que a forte cobrança quanto ao cumprimento do que prescreve o PLADIS e o PLAEST faz com que o trabalho desenvolvido pelos próprios professores fique muito limitado, impedindo-os de desenvolverem atividades junto aos alunos que, ainda que fujam um pouco aos conteúdos programáticos, são igualmente importantes e pertinentes à formação do jovem.

Alguns se consideram amarrados nos objetivos e alegam que podam muitas das discussões que surgem durante as aulas, porque sabem que no colégio o que interessa é cumprir o PLADIS. As entrevistas estão permeadas de relatos em que os professores identificam uma forte dose de interferência da organização sobre a prática docente. Por outro lado, elementos que exercem funções de controle sobre o ensino no colégio consideram o trabalho docente muito flexível em relação a outros estabelecimentos de ensino do Exército e mesmo em relação a outras unidades do sistema Colégio Militar.

Alguns relatos de professores que circularam por mais de um colégio militar demonstram que no CMRJ há mais flexibilidade do que em outras unidades. O mesmo se verifica quando se recebe um aluno vindo de outra unidade do qual se espera que esteja em estágio do programa.

O próprio aluno, dependendo da unidade da qual proceda, expressa a falta de sincronia dentro do sistema. Em função da extensão dos conteúdos e das exigências de cumprimento dos mesmos, alega-se que algumas matérias não são dadas de forma satisfatória. É também comum a alegação de professores de que existem características regionais específicas e consideram bastante complicada a aplicação de um programa único que despreza realidades diferentes nos aspectos relacionados aos docentes e discentes.

Entretanto, junto aos elementos de direção percebe-se que há uma forte tendência de reprodução das diretrizes padronizadas e, ainda que algumas contradições sejam detectadas, prevalece o que está no regulamento. Outro aspecto abordado pelos professores está relacionado ao processo de revisão do PLADIS e do PLAEST. São vários os relatos sobre a participação em demoradas reuniões para discussões de mudanças a serem empreendidas nos programas e solicitações de confecção de propostas de revisão e de reordenamento dos conteúdos que não são levadas a cabo.

Segundo alguns professores, a decisão não pertence a quem lida diretamente com o problema, ou seja, os professores, mas sim cabe aos que possuem uma visão limitada e distante do problema, mas que estão no escalão superior. Do **Prof. Militar "A"** foi ouvido o seguinte:

*Essas coisas são feitas por gente que não são do cuspe e giz. Você sabe de detalhes, de pequenos problemas que facilitam você montar uma coisa mais ampla. Nunca fui consultado sobre isso, alguns professores são, mas, quando vão olhar o resultado, não mudou nada. Um professor falou que foi consultado, mas quando foi olhar não mudou nada".*

Tal situação nos fez retomar a idéia já vista em CROZIER (1981) que trata de afastamento das decisões do nível de execução, ou seja, o escalão superior precisa tomar decisões, protegido de pressões diretas, buscando contemplar, dentro do possível, o maior número de tendências.

Talvez, esteja exatamente na insistência em conseguir conciliar, realidades e interesses diversos presentes em cada uma das doze unidades do sistema a dificuldade, observada pelos professores, de que suas opiniões sejam levadas em consideração. Existe um visível sentimento de exclusão por parte dos docentes em relação à construção e à montagem dos "planos" e isso os faça menos comprometidos com o seu cumprimento, já que ao professor cabe apenas a execução dos mesmos.

Em contrapartida, surgem relatos em entrevistas sobre a existência de um grau de negociação que supostamente seria impossível de existir dentro de um ambiente de extrema regulamentação. Segundo o **Prof. "L"**, já foram implementadas mudanças no PLADIS de sua disciplina de atuação, a partir da iniciativa de um grupo de professores de uma determinada seção de ensino que percebeu a possibilidade de contar com a participação de um chefe de seção que, a despeito de não possuir formação específica na área, foi sensibilizado pela idéia e a levou adiante, o que possibilitou a implantação da mesma e conseqüente alteração do PLADIS.

Este tipo de situação em que uma decisão aparentemente já consolidada pôde ser flexibilizada foi observada por ocasião de uma reunião envolvendo representantes de uma disciplina de todas as unidades do sistema. Neste encontro, entre as discussões em pauta, estava prevista a unificação de duas subseções de ensino que mantinham separadas disciplinas consideradas

intimamente afins. A expectativa era de que dificilmente deixaria de acontecer a reunificação das mesmas, em função de ser esta a proposta inicial do escalão superior. Todavia, cedendo aos argumentos predominantes entre os participantes da reunião, não se deu a reunificação anteriormente prevista.

### 5.3- Disciplina

Um dos principais aspectos verificados ao longo do trabalho de observação no colégio militar está relacionado à significativa dimensão que adquire o seu caráter disciplinar. A própria natureza da escola faz com que a disciplina seja vista como um fim em si mesmo.

Assim, a Direção de Ensino, o corpo docente do colégio, os responsáveis pelos alunos e a comunidade criam, em relação ao colégio, uma forte expectativa no sentido de que o aluno do colégio militar deve apresentar um comportamento quase que irretocável e que se diferencie do comportamento dos demais indivíduos da sua mesma faixa etária. Desta forma, um extenso rol de regulamentos e normas são dirigidos para o controle da disciplina, juntamente como toda uma estrutura de pessoal.

Para ETZIONI (1974), ao lado desses controles coercivos, o colégio militar lança mão da manipulação de símbolos de prestígios que vão ao encontro idéia vista em que enxergou como características típicas das organizações educacionais a utilização de controle normativo. Este seria capaz de promover o engajamento moral dos estudantes, ao contrário dos controles coercivos. Além do mais, para o mesmo autor, a educação passou a entender a disciplina como uma meta a ser atingida a partir da internalização das normas.

Por isso, cada vez mais decresce a importância dos castigos e das punições como formas de controle da disciplina na Escola. As regras e as normas devem ser cumpridas em função de as mesmas terem tido sua importância demonstrada através de um efetivo trabalho de convencimento junto aos alunos.

Coerente com o caráter burocrático da instituição, o controle da disciplina dispõe de um regulamento denominado Normas para Aplicação de Punições Disciplinares – NAPD. Neste documento estão relacionados os tipos de transgressões disciplinares e suas respectivas penas. Assim, a cada transgressão cometida pelo aluno é atribuída uma determinada sanção.

Por sua vez, a cada punição recebida por ele recebida corresponde a perda de pontos no seu grau de comportamento. Ao atingir grau de comportamento inferior a 3,0 (três), o aluno fica passível de exclusão do colégio. As punições podem ser, entre outras, de advertência, de retirada (suspensão) e de atividade de estudo. Esta modalidade de punição corresponderia à obrigatoriedade de comparecimento ao colégio durante o final de semana para permanecer na sala de estudo.

Um professor, ao se pronunciar a respeito deste tipo de punição, estranhou o fato de o colégio utilizar como forma de castigo a obrigatoriedade de estudar. Isto é, para ele, não faz sentido que em uma escola, local caracteristicamente voltado para o estudo, esta atividade seja utilizada como penalidade aplicada ao aluno. Ao lado dos controles coercivos, atuam outros de viés nitidamente normativo.

Assim, um dos requisitos para receber a maior e mais restrita honraria a que um aluno faz jus, ter seu nome registrado no Phanteon de

Honra do CMRJ, é que o mesmo nunca tenha recebido qualquer tipo de punição. O aluno sem punição passa também a pertencer à Legião de Honra do colégio e, de acordo com determinados procedimentos por ele apresentados e considerados positivos, pode receber elogios que aumentarão seu grau de comportamento.

Dentro da idéia de ETZIONI (1974), no CMRJ, ocorre a situação identificada em que o controle coercivo e a aplicação de sanções consideradas negativas não são da alçada dos professores. Cabe a estes apenas as comunicações das transgressões cometidas aos comandantes de companhia. São estes os responsáveis pela aplicação das sanções disciplinares.

Realiza-se plenamente o que apontam REAVINS e WOELLNER, citados por ETZIONI (1974), de que os professores devem estar voltados para o papel de estimular os estudantes a se engajarem aos objetivos educacionais do colégio. O papel de aplicar punições é realizado por outros membros da escola a fim de que o professor seja preservado do desgaste que este tipo de atividade provoca para a relação entre o professor e o aluno.

Nem sempre os professores se conformam com o seu não envolvimento direto com a aplicação de punições. Alguns professores alegam que o regulamento não é cumprido. Justificam esta afirmativa por verificarem que, a partir do momento que o aluno atinge o limite de grau que implicaria o seu desligamento do colégio, as "*partes*", isto é, as comunicações que os professores fazem às companhias de alunos, param de ser respondidas pelas companhias, setores responsáveis pelo controle disciplinar dos alunos.

O professor sente-se desprestigiado dentro do colégio por entender que perde a sua autoridade ao participarem uma transgressão, e isto não surtir

o efeito desejado. De acordo com relatos de alguns comandantes de companhia de alunos, ocorrem dois problemas em relação às “partes” não respondidas. Primeiramente, à companhia cabe aplicar o regulamento, ou seja, há sanções específicas para cada tipo de transgressão. Não é culpa da companhia se a punição prevista nas NAPD não é considerada suficiente pelo professor.

A segunda justificativa diz respeito ao fato de os comandantes de companhia, ao analisarem uma “parte” de um professor, levarem em consideração a quantidade e o tipo de “partes” emitidas pelo mesmo. Isto é, não há a aplicação racional e impessoal das regras, de acordo com os princípios de uma organização burocrática. Segundo um comandante de companhia, há professores que dão “parte” por qualquer motivo em vez de procurarem resolver o problema em sala de aula. Observa-se ainda que a idéia de que as escolas não se configuram como organizações voluntárias encontra pouco eco no colégio, principalmente entre os professores.

Segundo ETZIONI (1974), há toda uma estrutura voltada para manter o aluno na escola da qual fazem parte autoridades, funcionários e pais. Ainda assim, ouve-se de professores questionamento acerca do que determinado aluno está fazendo no colégio ou sobre as razões que levam “*um aluno que não quer nada estar ocupando um lugar tão almejado*”.

Pôde-se perceber que o professor do colégio militar, principalmente aquele que está iniciando seu trabalho no colégio, apresenta uma grande expectativa em relação à disciplina de seus alunos. Este professor espera que uma escola com as suas características apresente um nível de disciplina próximo do ideal. Ou que, pelo menos, não apresentem os problemas de

disciplina com os quais tenha se deparado em escolas civis. Todavia, com o passar do tempo, toma contato com situações que não esperava encontrar. O

**Prof civil "E"** exemplificou sua surpresa:

*"O resto é tudo a mesma coisa. Esse negócio que a disciplina aqui é ... não é não. Encontrei muito mais disciplina dentro do colégio estadual dentro da favela de Bangu do que aqui no CM. Então não é questão de disciplina".*

Um outro professor entende que, se as regras estão estabelecidas que sejam rigorosamente cumpridas.

*"O CM tem uma série de regras e nem com todas inclusive eu concordo, mas essas regras existem, elas são apresentadas ao aluno e são apresentadas ao professor e a todos os integrantes do colégio. O próprio colégio é o primeiro a flexibilizar essas regras. O aluno entende isso como sendo possível fazer qualquer coisa e, mesmo assim, continuar impune. Ele vai testando, avançando se o colégio não coloca barreiras. Eu acho que se isso acontece por se entender que determinadas regras estão ultrapassadas, já muito fortes, então vamos mudar essas regras, mas não apresentar essas regras e ser o primeiro a quebrar".*

Por outro lado, alguns professores consideram que a rigidez das regras disciplinares torna praticamente impossível o seu efetivo cumprimento. Foi citado o fato de algumas normas se preocuparem com minúcias que não deveriam ser objeto de preocupação por parte da escola. Os exemplos são as prescrições sobre a utilização de brincos, pulseiras e penteados por parte das meninas.

Os membros do colégio que nele estão há muito tempo e o conheceram antes da presença das alunas ou ainda os que tiveram a experiência de terem sido alunos consideram que a presença feminina contribuiu para a quebra da rigidez na disciplina, mas, por outro lado, serviu

para humanizar o colégio e acabou com as brigas entre os alunos das diferentes companhias.

Em consulta junto a alguns comandantes de companhia de alunos, foi levantado que as punições são aplicadas em número maior entre os alunos. Segundo os comandantes de companhias, há uma velada proteção em relação às meninas que são poupadas em certas situações nas quais os meninos não seriam.

De acordo com um comandante de companhia, "*as meninas cometem mais indisciplina, mas de maneira diferente dos alunos*". Um outro comandante de companhia cita o fato de as meninas chorarem diante de uma bronca mais enérgica, todavia não reconhece um maior número de punições voltado para o segmento feminino. De uma forma ou outra, nota-se, após mais de 10 anos da presença feminina no colégio, uma certa dificuldade em lidar de forma equânime com este segmento.

#### 5.4- O Plano Geral de Ensino

Dentre toda a documentação analisada foi verificado que existe uma que exerce um papel preponderante no funcionamento da instituição: o Plano Geral de Ensino (PGE). É neste documento que estão relacionadas às diretrizes para o funcionamento da escola e o planejamento do seu ano letivo. No próprio documento consta que ali estão as normas para o planejamento e conduta do ensino no Sistema do Colégio Militar do Rio de Janeiro. É um documento que se apresenta como capaz de planejar, em consonância com as

normas do ensino, todas as atividades didático-pedagógicas, de instrução militar e de comemoração cívico-militar realizadas no âmbito do colégio.

O PGE está dividido em duas partes. A segunda parte é dedicada ao planejamento anual e consta basicamente de uma série de calendários, quadro de trabalhos, grades curriculares, distribuição de turmas, distribuição de professores. A primeira parte é dedicada ao que se chama de planejamento permanente. É nesta parte que estão relacionados cinquenta itens da legislação que deve ser verificada no funcionamento do CMRJ. São citadas, além da legislação relativa ao ensino militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao tratar das finalidades e objetivos do colégio, destaca-se o seu papel preparatório com ênfase para o acesso à Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPECx – e cita a preparação ao Instituto Militar de Engenharia e as demais escolas militares de nível superior. Remetendo às suas origens de despertar a vocação militar, há uma forte preocupação com a prescrição de instrução cívico-militar e com a possibilidade de prestação do serviço militar obrigatório na própria instituição. Há um Curso de Formação de Reservistas – CFR – que possibilita de compatibilização do serviço militar e o curso de ensino médio.

Há um capítulo dedicado aos fundamentos do ensino em que se expõem os princípios que devem reger os procedimentos didático-pedagógicos dentro do Sistema Colégio Militar. Nele desfilam idéias como “aluno no centro do processo ensino-aprendizagem”, “professor como facilitador da aprendizagem”, “educação integral”; “igual intensidade nos domínios afetivos,

cognitivos e psicomotor”, “interdisciplinaridade”, “contextualização”, “educar mais importante que avaliar” demonstrando incorporação de um conjunto de conceitos próprios de um modelo de ensino coerente com a educação renovada. Por outro lado, o que se pôde constatar através da observação e das entrevistas aponta para um distanciamento entre o que se propõe nesse planejamento e aquilo que efetivamente se pratica.

Segundo os professores, o ensino no colégio enfatiza prioritariamente o cumprimento integral do programa. Para alguns professores, a interdisciplinaridade não é efetivamente colocada em prática pelo simples fato de que contraria o tipo de avaliação praticada no colégio. Isto é, o trabalho em grupo é estimulado nas atividades interdisciplinares, mas o aluno permanece sendo avaliado individualmente. Um professor ao falar sobre o trabalho interdisciplinar assim se pronunciou.

*“O Projeto Interdisciplinar é mais forma, não existe na prática. Na prática isso não acontece. Para mim, trabalho interdisciplinar é outra coisa, é uma integração mais continuada ao longo do curso. Não um momento interdisciplinar que é o que se chama aqui”.*

O planejamento regula o número de alunos por turma e os percentuais máximo e mínimo com que as mesmas deverão ser formadas em relação ao sexo dos alunos, à quantidade de repetentes por turma, ao número de alunos transferidos e concursados. Enfim, prega-se a constituição de turmas heterogêneas, após o fracasso há menos de cinco anos da tentativa de formar turmas homogêneas. Estas receberiam tratamento diferenciado por parte dos professores que nelas atuassem.

Cita-se o fato de haver uma forte resistência de alguns docentes em atuar nas turmas consideradas fracas. Segundo alguns professores, apesar da tentativa de tornar as turmas as mais heterogêneas possíveis, há turmas que, ainda assim, são consideradas mais fracas e mais indisciplinadas em relação a outras. Durante os conselhos de classe, fica patente que algumas turmas não estariam no mesmo nível das demais.

A preocupação com a regulação é tanta que é dada muita ênfase às diretrizes para a montagem do PGE e à aprovação de eventuais mudanças no mesmo. Cabe ao chefe da Seção Técnica de Ensino a confecção do PGE e a aprovação é de competência da Diretoria de ensino Preparatório e Assistencial – DEPA. O próprio planejamento prevê que o mesmo deve ser cumprido integralmente e que não são permitidas quaisquer mudanças, mesmo que a título de experiência. O livro didático deve ser o mesmo para todas as doze unidades do sistema. A adoção de um novo livro didático depende de que a mudança se estenda a todo o sistema.

Segundo um professor, há cinco anos que se tenta mudar o livro da sua disciplina, mas como determinada unidade é contra e não há verba para uma reunião entre todos os representantes desta disciplina, fica tudo como está. O PGE prescreve que os livros adotados devem estar em consonância com os valores e princípios de Exército Brasileiro. Há uma orientação para que seja incentivada a utilização dos livros da Coleção Marechal Trompowsky editada pela BIBLIEX e confeccionada por professores do próprio colégio. Entretanto, há forte resistência por parte dos docentes quanto à utilização dos livros desta coleção.

A fim de possibilitar a plena adaptação dos professores e do pessoal de apoio à estrutura do CMRJ, são realizadas duas atividades para este fim. Para os professores é realizado anualmente um Estágio de Atualização Pedagógica e Administração Escolar - ESTAPAE. Aos monitores de pessoal de apoio deve ser oferecido o Estágio de Atualização de Conhecimento e Administração Escolar – ESTACAE. Professores que circulam por outras unidades do sistema afirmam que o ESTAPAE e o ESTACAE são totalmente diferentes nos outros colégios em que estiveram. A **Profª militar “D”** comenta sua experiência em outra unidade do sistema.

*O ESTAPAE em era completamente diferente do daqui. Era uma semana em que você ficava dentro de uma sala, todos os professores dentro da série discutindo como seriam os trabalhos, qual a proposta. Até a fiscalização de prova era discutida”.*

Nenhum dos professores consultados é, por princípio, contra a existência de um planejamento que direcione o ensino no colégio para uma determinada meta. Os professores sentem-se obrigados a seguir um planejamento do qual não participaram. É recorrente a queixa sobre a solicitação de propostas e sugestões aos professores que não foram incorporadas ao planejamento. O docente recebe os objetivos a serem atingidos como que impostos. O PGE deveria ser visto como um meio de se atingir as metas da instituição, ou seja, é um instrumento com o qual se pretende viabilizar a consecução de suas metas educacionais.

Todavia, ele passa a ser um fim em si mesmo e se aproxima do que MERTON (1967) que identificou como um deslocamento de metas em que um valor instrumental transforma-se em valor terminal.

*"A adesão às regras, originalmente concebida como meios, transforma-se em objetivo em si próprio: ocorre o processo familiar de deslocamento de metas, mediante o qual "um valor instrumental transforma-se em valor terminal" (MERTON in ETZIONI, 1967, pp.62 -63)*

É baixo o percentual de professores que mantém contato efetivo com o PGE. Somente uma parte dos professores, em sua maioria militar, confirma que tomam conhecimento permanente com o documento. Ainda assim, por motivos específicos e por considerarem como uma obrigação inerente a sua condição de membro da organização. Outros professores alegam que nunca viram ou tiveram acesso ao PGE, outros confessam que não sabiam da existência do mesmo.

Há o caso de professores que foram chamados a participar da elaboração, despenderam seu tempo, formularam propostas e, no final, verificaram que nada do que propuseram foi aceito. Por isso, passaram a não lhe dar mais importância.

De uma maneira geral, as entrevistas deixam transparecer uma total dissonância entre a importância que tem um documento nos moldes do PGE para o desempenho das atividades de uma escola, principalmente com as dimensões e especificidades, presentes no CMRJ, e a forma como tais documentos são vistos pelos seus professores já que os mesmos desempenham papel fundamental para a sua consecução. Pelo que se pôde concluir das opiniões externadas por alguns professores o PGE não é visto como algo de real importância. Exemplifica-se esta impressão através de 3 professores.

**Profª militar "J":**

*"Eu acho que precisa ter uma linha clara da trabalho que não sei se fica muito clara nesse PGE. O PGE é uma coisa formal, é apenas feito porque é uma formalidade se fazer. Então as pessoas vão e fazem."*

**Profª civil "L":**

*Toda escola tem que ter um planejamento, uma diretriz tem que ter um objetivo e você tem que botar isso em escrito para você ter uma base, porque verbalmente fica uma coisa muito no ar.*

**Prof. "G":**

*"O PGE te orienta, te dá um balizamento. Agora, umas coisas funcionam, outras não, porque estão fora da realidade ou porque fica difícil de na prática você implementar aquilo que o PGE determina. Nunca participei.*

## CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendeu verificar como uma estrutura altamente burocratizada e hierarquizada, típica das organizações militares, incorpora uma organização escolar, no caso o Colégio Militar do Rio de Janeiro - CMRJ, e conduz o trabalho pedagógico de forma muito particular e complexa.

Foi possível verificar que a estrutura organizacional fortemente baseada nos princípios burocráticos contendo um amplo conjunto de normas e regulamentos não impede que em seu cotidiano surjam áreas de conflitos e tensões. Desta forma, foi comum verificar situações em que o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas esbarra naquelas situações sobre as quais os fatores não previstos desempenham papel preponderante, a despeito das normas e regulamentos.

A existência do Sistema Colégio Militar do Brasil faz com que as características específicas de cada uma de suas unidades não sejam devidamente reconhecidas ou previstas em suas normas e regulamentos. Entretanto, o estudo propiciou a identificação de interpretações diferenciadas para as normas que regem o sistema numa forma de adaptá-las às realidades culturais de cada colégio, ainda que dentro de uma restrita margem de flexibilidade imposta pelos seus rígidos mecanismos de controle.

Os pontos sobre os quais foram identificadas as principais variações, quando foi possível confrontar o CMRJ com outras unidades dos sistemas, estão relacionados à operacionalização do Trabalho Interdisciplinar, ao

desenvolvimento dos conteúdos programáticos e à autonomia do trabalho pedagógico.

O aspecto relacionado ao poder adquire uma importância substancial numa organização nos moldes do CMRJ em que coabitam duas estruturas. Uma encontra-se de acordo com as características militares. Outra está voltada para o desenvolvimento das atividades de ensino. Diferentes situações demonstraram que em diferentes circunstâncias aspectos de ordem militar e administrativa sobrepuseram-se aos relacionados ao ensino. Decisões são tomadas baseadas principalmente na hierarquia e no funcionamento administrativo do colégio.

A necessidade de adaptação da estrutura organizacional da Divisão de Ensino, com suas seções separadas por disciplina, à prescrição do planejamento de uma abordagem interdisciplinar que privilegia o papel das coordenações de série, acaba por criar áreas de tensão em função de implicar a redução do espaço de influência dos chefes de seção.

A direção do colégio encontra-se totalmente sintonizada com as diretrizes do escalão superior, representadas pelo Departamento de Ensino e Pesquisa- DEP e pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA. O comando do colégio e outros membros da Direção de Ensino enfatizam a natureza militar do colégio que, segundo eles, não pode se restringir a uma escola voltada tão somente para a transmissão de conhecimentos. Em função de sua natureza militar, entra em cena todo um conjunto de aspectos que o diferencia de outras escolas.

O culto às tradições e símbolos cívico-militares, a ênfase atribuída à prática das atividades físicas, a manutenção de rígidos controles disciplinares,

além do seu objetivo de despertar no jovem o gosto pela carreira militar dão ao colégio um caráter singular. Outro ponto em que se notou consonância da atual direção do colégio em relação a seus objetivos diz respeito a seu caráter assistencial que, aliás, encontra-se relacionado às origens de sua criação.

Predomina entre os membros do comando e da divisão do ensino a idéia de que o colégio deve estar preparado para receber e conviver com os alunos amparados, ainda que se reconheça que seja dentro desse segmento que se encontra um grande número de alunos com dificuldades para acompanhar o nível de exigência do colégio.

Constatou-se que grande parte da parcela civil do corpo docente do colégio não atribuí aos valores militares o mesmo significado sendo deste segmento que partem as principais resistências não só aos rituais e práticas militares, mas também à presença do aluno amparado. A dissonância diz respeito à presença do aluno na condição de amparado em contraste ao aluno concursado.

Segundo grande parte dos professores, a suposta queda na qualidade do ensino está relacionada diretamente à qualidade do aluno que hoje ingressa no colégio. Em nenhum momento foi detectada entre os professores a idéia de que esta nova realidade relaciona-se a uma tendência geral da educação brasileira de ampliação do acesso à educação. Embora o ingresso desse segmento de alunos represente o estrito cumprimento do regulamento, é forte a "rejeição" a este aluno por parte considerável dos professores. Outra fonte de conflitos é a predominância, entre os professores, da idéia de que nenhuma outra atividade pode sobrepor-se às suas aulas e, portanto, nada justifica a paralisação ou redução das mesmas.

O preenchimento dos diferentes postos de chefia, assim como as escolhas pela série, pelo turno ou pelo projeto de atuação do professor seguem critérios predominantemente administrativos e hierárquicos. O professor que se encontra em atuação em uma determinada série nem sempre tem o perfil compatível ou a experiência adequada à mesma. Alguém mais graduado, no caso dos militares, ou há mais tempo no colégio, no caso dos civis, ocupa esta posição em razão de sua preferência e segundo seus interesses.

Paradoxalmente surge um quadro em que, ainda que o critério de preenchimento dos cargos esteja em consonância com os princípios e os ideais burocráticos e, por conseguinte, capaz de evitar o caráter pessoal no funcionamento da organização, é em função do arbítrio, do interesse e das necessidades de ordem pessoal daquele que ostenta a precedência de escolha de determinada posição que se dá à divisão das tarefas no âmbito do colégio.

Observou-se que em contraste com o alto grau de regulamentação do colégio, algumas importantes atividades como é o caso do aperfeiçoamento de seu pessoal, não se encontram totalmente institucionalizadas. Surge, assim, espaço para que o aperfeiçoamento do corpo docente fique sujeito à flexibilidade das chefias de seção e subseção e ainda orientado pelos interesses profissionais dos professores, às vezes não coincidentes com os efetivos interesses do colégio.

Cabe ressaltar que, ainda que seja uma organização militar caracterizada por grande *turnover* e, em função disso, mais afeita à aplicação do poder advindo da posição que o indivíduo ocupa na organização, o CMRJ é, também ou principalmente, uma organização educacional com metas de cultura

que implicam lançar mão do “poder normativo” por aqueles que se encontram nas posições de chefia. Foi possível constatar que não é comum encontrar no CMRJ amalgamados o poder formal e o poder pessoal, principalmente entre os chefes de seção e de subseção, que se constituíram como as lideranças formais dentro da organização.

Segundo alguns desses chefes, seu grau de autonomia de ação é desproporcional aos diferentes níveis de problemas com os quais precisam lidar. Desta forma, optam por uma postura formal e pretensamente impessoal para o exercício de suas funções, todavia, este comportamento impede que se obtenha o grau de engajamento necessário para a consecução dos objetivos educacionais do colégio.

Ainda em relação às chefias de seção e subseções de ensino, foi constatada a situação em que um tenente ou um capitão tem sob sua subordinação oficiais nos postos de tenente-coronel e coronel. Estes, ainda que na reserva, não deixam de possuir a precedência hierárquica sobre os referidos chefes, o que cria situações de relativo constrangimento no momento das cobranças e ordens, conforme pôde ser constatado.

A situação mais próxima do que se verificou ser o “líder formal” foi identificada na figura de alguns comandantes, a figura mais importante do colégio, que assim são reconhecidos e citados por professores e demais membros do colégio como paradigmas de bons chefes. Tal situação, ainda que possa ser justificada pela importância substancial que a figura do comandante adquire no âmbito das organizações militares, deixa transparecer uma brecha na rígida regulamentação a que o colégio está submetido e demonstra a possibilidade de surgimento, dentro de uma estrutura altamente burocratizada,

da liderança pessoal. A significativa dose de personalismo surgidas nessas relações, dependendo das circunstâncias, pode ou não ser benéfico ao colégio.

A significativa heterogeneidade identificada no corpo docente do CMRJ no qual se encontram professores diferenciados quanto ao regime de trabalho, ao vínculo empregatício, à forma de ingresso, à carga horária, à remuneração e à forma pela qual são controlados faz com que sobrevenham diferentes visões do colégio e de sua regulamentação.

Apesar da ampla cobertura das normas sobre quase todas as suas atividades, constatou-se que aspectos como, entre outros: controle sobre a disciplina dos alunos, montagem dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, desenvolvimento dos programas curriculares, adesão a projetos e cumprimento de ordens e prescrições não apresentam uniformidade na sua execução e variam conforme os diferentes valores e interpretações que cada segmento docente lhes atribuí.

Constatou-se que a rígida regulamentação a qual os docentes se encontram submetidos é vista, segundo muitos deles, como uma forma de limitação e engessamento do seu trabalho. Entretanto, os mesmos professores que a condenam recorrem à mesma para limitarem o que consideram abuso da direção do colégio e que não está claramente regulamentado, como é o caso de lhes atribuírem tarefas fora da sua atividade pedagógica.

Pôde-se observar que a aplicação do "poder normativo" dentro do colégio está voltada quase que predominantemente para os alunos, despertando nos professores a sensação de diminuição de seu prestígio. Diante desse quadro, algumas situações nas quais se percebe um significativo avanço no aspecto participativo para uma escola nos moldes burocráticos do

CMRJ, tornam-se incômodas para os professores.

É o caso do espaço concedido aos alunos nas reuniões de Conselho de Classe para que os mesmos tragam suas reivindicações e comentários acerca do trabalho pedagógico e que chegam a ser interpretados, pelos professores, como uma inversão de valores, já que os mesmos não se sentem contemplados com iguais espaços de participação.

Uma observação mais apurada revela um conflito velado entre os segmentos civil e militar. Foi possível constatar situações em que ficam claras posições opostas entre os dois lados. As situações em que se percebeu pontos de tensão trazem à tona diferenças em relação à remuneração; aos diferentes graus de cobrança e de atribuições; à valorização dos aspectos tradicionais e disciplinares do colégio, à participação em atividades extra-classe e ao engajamento a novos projetos.

Soma-se a isto, o fato de grande parte dos professores civis contestarem muitas das decisões de ordem didático-pedagógica tomadas pelos docentes em cargos de chefia, do segmento militar, em razão de uma parte desses professores não necessitar de formação superior específica para o desempenho da função. Tais restrições, feitas ao referido segmento de professores militares, estendem-se aos demais professores militares, ainda que tenham a formação superior específica para a função.

Ressalta-se que foram verificados outros pontos de tensão que ultrapassam a dicotomia entre civis e militares e estão relacionados à hierarquização das disciplinas e dos saberes escolares, isto é, algumas disciplinas são mais valorizadas que outras em função de um prestígio construído ao longo do tempo e também de determinações sociais mais gerais.

Além disso, entre os grupos formados pelos diferentes tipos de docentes, surgem situações que demonstram que as fronteiras entre os mesmos ficam muito bem demarcadas, a despeito de, em tese, suas funções, no colégio, serem idênticas.

A partir das considerações até aqui realizadas, pôde-se constatar que por trás da ampla rede de leis, normas e regulamentos que regem o funcionamento do Colégio Militar do Rio de Janeiro e o inserem no Sistema Colégio Militar do Brasil existe uma escola em movimento, que funciona há mais de um século, e que diariamente cuida de reinterpretar todo esse arcabouço legal de forma a compatibilizar as necessidades de mudanças impostas pelas transformações por que vem passando a educação brasileira e os objetivos para os quais foi originalmente criado o colégio e que, hoje, lhe atribui o Exército Brasileiro.

Em função das características específicas das duas estruturas que coabitam o colégio, freqüentemente são confrontadas situações em que são colocados pontos de vista diametralmente opostos. A percepção de que somente através de um dispendioso esforço de gestão será possível alcançar o razoável equilíbrio entre as duas lógicas que informam a organização e lhe dão um caráter de singularidade exige que as ações empreendidas no colégio não levem a que uma estrutura seja solapada pela outra. Parece que os problemas essenciais a serem equacionados dizem respeito a embates entre conhecimento e hierarquia; tradição e transformação; funcionalismo e personalismo e participação e disciplina.

Proporcionar a todos os diferentes participantes do colégio a participação na discussão de seu funcionamento, do seu funcionamento, de

sua documentação e principalmente de seus objetivos e de sua própria razão de ser é o primeiro passo para que se contornem pontos de tensão em função do não compartilhamento pela totalidade do colégio da razão de ser de determinadas práticas nele desenvolvidas.

Como visto anteriormente, pela sua própria natureza, as organizações com metas de cultura requerem o envolvimento positivo entre seus participantes. Não é, pois, compatível com as mesmas o cumprimento irrestrito de qualquer orientação sem que seus diferentes atores reconheçam a importância e o significado da mesma.

Durante muito tempo e ainda hoje, o conflito tem sido visto como um obstáculo ao funcionamento eficiente das organizações, e o aparato burocrático tem o sentido de neutralizar e eliminar aqueles embates próprios das ações cuja participação do elemento humano seja preponderante.

A lógica burocrática rigorosa da organização militar dificulta e impõe limites à participação, mas pelo que pudemos perceber, não impede, no caso do CMRJ a existência de conflitos e tensões que trazem efeito à prática cotidiana. Se os conflitos e tensões chegam a repercutir na prática, é possível imaginarmos a existência de mecanismos que os tragam à luz dos debates explícitos.

A presença dos professores civis é um reconhecimento de que a lógica militar por si só não daria conta da organização de uma escola, com fins formativos amplos. Não se encontrou questionamento explícito a essa presença, revelando um reconhecimento tácito da importância de sua presença para o estabelecimento de um equilíbrio entre a rigorosa estrutura burocrático-militar e a sempre flexível estrutura burocrática escolar.

**BIBLIOGRAFIA**

**ALVES – MAZZOTTI**, Alda Judith, Fernando **GEWANDSZNAJDER**. O Método nas Ciências Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Ed. Pioneira, São Paulo, 1998.

**BASTIDE**, Paul. Arbousse, August Comte. Edições 70, Martins Fontes (Distribuidor) S/D.

**BRASIL**, Lei nº 5.701, de 9 de setembro de 1971. Dispõe sobre o Magistério do Exército.

**BRASIL**, Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências.

**BRASIL**, Portaria Ministerial nº 549, de 6 de outubro de 2000. Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).

**BRASIL**, Portaria nº 361 de 30 de julho de 2002. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

**BRASIL**, Portaria nº 104 Departamento de Ensino e Pesquisa, de 28 de Dezembro de 2000.

**BRASIL**, Portaria nº 72 Departamento de Ensino e Pesquisa, de 10 de Dezembro de 1987, Normas para Planejamento e a Montagem dos Instrumentos de Medida da Aprendizagem (NPMIMA).

**BRZEZINSKI**, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Edições Cortez, São Paulo, 1997.

**CAMPOS**, Edmundo (org.). Sociologia da Burocracia. 4ª ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

**CÂNDIDO**, Antonio. A estrutura da escola Separata de Educação e Ciência (Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais). Rio de Janeiro, 1956. In **PEREIRA**, Luiz (org.) **FORACHI**, Marialice M. (org.). Educação e Sociedade, 1989.

**CASTRO**, Amélia Domingues de A Licenciatura no Brasil. Revista de História – V. 50, n 100.

**COSTA**, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: Momentos Decisivos. Ed. Brasiliense, 1987.

**COSTA**, Rui, Contribuição à História das Idéias no Brasil. 2ª ed. Civilização Brasileira, 1967.

CROZIER, Michel. O Fenômeno Burocrático. Ed. Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

ETZIONI, Amitai. Organizações Modernas. 8 ed., Ed. Pioneira, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_, Análise Comparativa de Organizações Complexas. Rio de Janeiro, Zahar; Ed. Da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_, Organizações Complexas: Estudo das Organizações em Face dos Problemas Sociais. 1ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 1967.

FERREIRA, Naura S.C. Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FONTES - FIGUEIREDO, A J e SILVEIRA, Arivaldo. Breve Introdução à História dos Colégio Militares no Brasil. Rio de Janeiro, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, 1992,5.

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da Educação no Brasil: De Pombal a Passarinho. Editora Brasília, Rio de Janeiro, s/d.

**LIMA**, Licínio C. *A Escola como Organização Educativa: uma Abordagem Sociológica*. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

**LÜDKE, MENGA**, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Menga Lüdke, Marli E. D. A, André, São Paulo: EPU 1986.

**LUDWIG**, Antonio Carlos. *Democracia e Ensino Militar*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

**MOTTA**, Jehovah. *Formação do Oficial do Exército: currículos e Regimes na Academia Militar*. Rio de Janeiro: Biblioteca de Exército Ed., Rio de Janeiro, 1998.

Normas para Elaboração dos Instrumentos da Avaliação Educacional (NEIAE).  
Nota de Serviço nº 01 – S2/Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). Normas para Funcionamento do Conselho de Ensino da DEPA

**NÓVOA**, Antonio.(org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações D. Quixote. Lisboa, 1992.

Ofício nº 38-S2/ Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, de 16 de Novembro de 1994. Trata de Pesquisa Pedagógica sobre Resultados de Provas (PPRP).

PARO, Vitor H. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez/Autore Associados, 1988

\_\_\_\_\_, Gestão Democrática da na Escola Pública. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Luís, A Escola numa Área Metropolitana: Crise e Racionalização de uma Empresa Pública de Serviços. 2. Ed. São Paulo, Pioneira, 1967.

PERROW, Charles Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico. São Paulo: Atlas, 1972.

Regimento do Conselho de Classe, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Ed. Vozes, 13ª Petrópolis, 1991.

SALDANHA, Nelson. 1993. História das Idéias Políticas no Brasil. Senado Federal, Conselho Editorial, Brasília, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. História Militar do Brasil. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1964.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. Alternativas Orağanizacionais: Um Estudo do Redimensionamento das Questões Educacionais e Administrativas. In

FISHMAN, Roseli (coord.), *Escola Brasileira: Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed.: IBRASA, São Paulo, 1986.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia: Organização e Introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills*. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1971.

***ANEXOS***

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Cargo/Função: _____
2. Posto/Nível: _____
3. O que o Senhor(a) considera uma boa Educação? _____
4. Como o Senhor vê o papel de CMRJ para Educação e para o Exército Brasileiro? _____
5. Que tipo de aluno o CMRJ deseja receber? _____
6. Quais os objetivos de formação discente tem por alvo o CMRJ? _____
7. De acordo com sua visão, esses objetivos vêm sendo alcançados? _____
8. Que sugestões poderiam ser dada aos escalão superior no sentido de melhorar o CMRJ? _____
9. Como o Senhor analisa os critérios para o ingresso de alunos no CMRJ? _____
10. Como o senhor analisa as relações hierárquica diante da metodologia didático pedagógica do CMRJ? _____

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Cargo/Função: \_\_\_\_\_
3. Posto/Nível: \_\_\_\_\_
4. Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_
5. Trabalha ou trabalhou em outra instituição de ensino? Qual (is) ?
6. Estabeleça diferença e semelhança entre o CMRJ e as demais instituições nas quais trabalha ou trabalhou.
7. Como vê o CMRJ quanto aos seguintes aspectos:  
Disciplina:  
Avaliação do aluno:  
Autonomia do docente:  
Trabalho coletivo:  
Trabalho pedagógico:
8. Você teve acesso ao Plano Geral de Ensino (PGE)? De que maneira? Faça uma breve avaliação do mesmo.
9. Que outros documentos relativos ao ensino no CMRJ você teve acesso?
10. Como você avalia o trabalho pedagógico no CMRJ?