

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

JOSAINÉ DE MOURA PINHEIRO

**ESTUDANTES FORJADOS NAS ARCADAS DO COLÉGIO MILITAR DE PORTO
ALEGRE (CMPA): “NOVOS TALENTOS” DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP)**

São Leopoldo

2014



JOSAINÉ DE MOURA PINHEIRO

**ESTUDANTES FORJADOS NAS ARCADAS DO COLÉGIO MILITAR DE PORTO
ALEGRE (CMPA): “NOVOS TALENTOS” DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP)**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo
2014

P654e Pinheiro, Josaine de Moura
Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): "novos talentos" da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) / Josaine de Moura Pinheiro. -- São Leopoldo, 2014.
228 f. : il. color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.
Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik.

1. Educação - Matemática. 2. Olimpíada brasileira - Matemática - Escola pública. 3. Colégio Militar de Porto Alegre. 4. Competição. 5. Empreendedorismo. I. Título. II. Knijnik, Gelsa.

CDU 37:51

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Josaine de Moura Pinheiro

Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): “NOVOS talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Aprovada em 26 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Claudia Glavan Duarte - UFSC

Prof^a. Dr^a. Fernanda Wanderer - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Eli Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes - UNISINOS

Dizem que finjo ou minto

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.
Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
E essa coisa é que é linda.
Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de finalizar e agradecer ...

Agradeço ao Ricardo e ao Dartagnan, os homens de minha vida, por estarem sempre presentes nos momentos que necessitei e naqueles momentos que nem eu mesma sabia que precisava.

Agradeço à Lia, minha mãe, mulher de fibra e coragem, que tenho a satisfação e o privilégio de chamar de amiga.

Agradeço à Vera e à Marcia, colegas e amigas, quiçá, irmãs, pelas horas de estudos e palavras de encorajamento que me brindaram durante a trajetória do curso.

Agradeço à Gelsa, a quem eu chamo com orgulho de orientadora, pelas aprendizagens e pelas críticas que contribuíram para melhorar meu estudo. Agradeço pelo tempo, pela atenção e pelo comprometimento, dispensados a mim nos momentos de orientação.

Agradeço à UNISINOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o Doutorado em Educação.

Agradeço ao CMPA por tornar possível a realização de minha pesquisa.

Agradeço à Caroline, secretária do PPGEdu, pela atitude cuidadosa, competente e acolhedora que dispensou às minhas demandas.

Agradeço aos professores do PPGEdu da UNISINOS por contribuírem para meu aperfeiçoamento acadêmico. Sinto-me orgulhosa por ter feito parte deste Programa.

Agradeço à Maura Corcini, pelos estímulos, pelas produtivas e estimulantes discussões que em muito contribuíram para que eu aprendesse que é possível pensar de outras formas, e, pelo privilégio da convivência.

Agradeço à professora Eli Fabris, por ter se mostrado sempre disponível para qualificar minha pesquisa, indicando deslizos, fragilidades e também apontando para potências do estudo.

Agradeço à Fernanda Wanderer, por quem eu nutro muita admiração e respeito. Agradeço a ela por tencionar minhas certezas e me provocar a pensar na educação, a matemática, a partir de um outro lugar.

Agradeço à Claudia Glavan pela leitura criteriosa do meu trabalho e pela indicação de possibilidades para o seu enriquecimento.

Agradeço ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS), pela convivência, pelas sugestões e pelos incentivos.

Agradeço, por fim, às gurias, da UNISINOS (Zeliane, Claudia, Suelem, Rosandra, Nina, Vera, Maria Adélia, Juliane, Patrícia) e do CMPA (Stropper, Silvana, Patrícia, Cristina, Ione, Nara, Isabel, Igenes, Rosa) que permaneceram na minha vida, com quem eu me encontro sempre que possível (e como muito escutei durante esses quatro anos, quase nunca), para fugir de assuntos acadêmicos (ou não), para dar boas risadas ou chorar as magoas, para escapar da seriedade do dia a dia. Amigas que eu carrego no coração... E que lá ficarão.

RESUMO

A tese tem por objetivo analisar estratégias e táticas de governo postas em movimento no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), cujos alunos vêm se destacando na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e ocupando a posição de “novos talentos” em matemática. Os aportes teóricos que sustentam a investigação vinculam-se às teorizações de Michel Foucault, principalmente àquelas desenvolvidas em suas obras Vigiar e Punir, Nascimento da Biopolítica, Segurança, Território e População e Do Governo dos Vivos. O material de pesquisa abrange documentos do CMPA e o site oficial da OBMEP. O exercício analítico efetivado sobre o material de pesquisa mostrou que: 1) tanto a OBMEP quanto o CMPA definem como suas estratégias de governo desenvolver a competitividade do estudante e torná-lo um empreendedor de si mesmo; 2) as táticas que empregam para alcançar tais estratégias têm peculiaridades: a OBMEP realiza modificações em seu regulamento e cerimônias de entrega de medalhas de ouro e oferece programas de aprimoramento matemático para os estudantes; e o CMPA efetiva o ritual da formatura de entrega de alamares e promove a hierarquização na escola, a Gratificação de Incentivo a Participação (GIP) e o uso do alamar; 3) a coincidência de estratégias e convergência de táticas posicionam os alunos do CMPA como os “novos talentos” em matemática.

Palavras-chave: Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Colégio Militar de Porto Alegre. Estudos Foucaultianos. Educação Matemática. Neoliberalismo. Empreendedorismo.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing government strategies and tactics operated by Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), whose students have stood out in the Brazilian Mathematical Olympiad of Public Schools and been positioned as “new talents” in Mathematics. The theoretical foundations that have supported this investigation are theorizations by Michel Foucault, such as those found in *Discipline and Punishment*, *The Birth of Biopolitics* and *Security, Territory, Population*, and *The Government of the Living*. The research material has comprised CMPA documents and the official web page of the Brazilian Mathematical Olympiad of Public Schools. The analysis of the research material has shown that: 1) developing students’ competitiveness and making them become self-entrepreneurs are government strategies defined by both OBMEP and CMPA; 2) the tactics employed to reach such strategies have peculiarities: OBMEP modifies its regulations and ceremonies to deliver golden medals, and offers mathematical improvement programs to the students; CMPA performs the pinning ritual and encourages school hierarchy, the Participation Bonus and the use of the pin; 3) the coincidence of strategies and the convergence of tactics have positioned CMPA students as “new talents” in Mathematics.

Keywords: Brazilian Mathematical Olympiad of Public Schools. Colégio Militar de Porto Alegre. Foucault studies. Mathematics Education. Neoliberalism. Entrepreneurship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gêmeos de Porto Alegre conquistam medalhas de ouro em olimpíada nacional de matemática	35
Figura 2 - Fã dos números - pequeno gênio da matemática	35
Figura 3 - Olimpíada de matemática começa a ter efeito na educação básica do país	60
Figura 4 - <i>Ranking</i> de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo lugar	60
Figura 5 - Pisa 2009	60
Figura 6 - Desempenho do Brasil	63
Figura 7 - Desempenho Latino Americano	64
Figura 8 - Descrição da OBMEP pelo MEC	74
Figura 9 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2010	90
Figura 10 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012	90
Figura 11 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012	91
Figura 12 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012	91
Figura 13 - Imagem que ilustra a reportagem sobre o aniversário do CMPA	118
Figura 14 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no IDEB 2009	118
Figura 15 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no IDEB 2011	119
Figura 16 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no ENEM 2007	119
Figura 17 - Reportagem sobre os a posição dos colégios militares no IDEB de 2011	120
Figura 18 - Organograma do Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA	128
Figura 19 - Calendário anual das atividades do CMPA	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Despesas da OBMEP	75
Tabela 2 - Alunos inscritos na OBMEP nos anos de 2005 até 2011	80
Tabela 3 - Premiações da OBMEP nos anos de 2005 até 2012	88
Tabela 4 - Verba destinada pelo Governo Federal para a execução da OBMEP nos anos de 2008 até 2011 (em reais).....	100
Tabela 5 - Cálculo da média bimestral no CMPA.....	157

LISTA DE SIGLAS

AE	Avaliação de Estudo
AOE	Atividade de Orientação de Estudo
AP	Avaliação Parcial
APMO	Asian Pacific Mathematics Olympiad
BID	Banco Mundial
CA	Companhia de Alunos
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CMPA	Colégio Militar de Porto Alegre
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COM	Clube Olímpico de Matemática
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEP	Departamento de Ensino e Pesquisa
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOA	Ficha de Orientação ao Aluno
GATT	Organização Mundial do Comércio
GEMath	Grupo de Estudos Professor Malba Tahan
GIP	Grau de Incentivo à Participação
GIPEMS	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMO	International Mathematics Olympiad
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
MCT	Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S – MS	Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação de Mato Grosso do Sul
NF	Notas Finais
NGS	Nota Global de Série
NIAE	Normas Internas de Avaliação de Estudo
NP	Nota Periódica
NPGE	Normas do Plano Geral de Ensino
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBB	Olimpíada Brasileira de Biologia
OBF	Olimpíada Brasileira de Física
OBG	Olimpíada Brasileira de Geografia
OBI	Olimpíada Brasileira de Informática
OBM	Olimpíada Brasileira de Matemática
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBQ	Olimpíada Brasileira de Química
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
ORM	Olimpíada Regional de Matemática
PECI	Programa de Preparação Especial para Competições Internacionais
PIC	Programa de Iniciação Científica Jr.
PICME	Programa de Iniciação Científica/Mestrado
PLAEST/PLADIS	Planos de Área de Estudos e Planos de Disciplinas
POTI	Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo
RICM	Regulamento Interno dos Colégios Militares
RMM	Romanian Master in Mathematics
RPM	Revista do Professor de Matemática

SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SECIS	Secretaria de Inclusão Social
SMCB	Sistema Colégio Militar do Brasil
STE	Seção Técnica de Ensino
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 OBJETIVO DA PESQUISA E A ATMOSFERA QUE O CERCA.....	22
2.1 Objetivo do estudo e questões de pesquisa.....	22
2.2 Sociedade neoliberal brasileira.....	28
2.3 O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	35
2.4 Balizas utilizadas na pesquisa	40
2.5 Instrumentos na construção da pesquisa.....	44
2.6 Aprestos para a escrita da pesquisa	45
2.7 Marcas que constituíram a trajetória desta pesquisadora	53
3 OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP) E SUAS TÁTICAS DE GOVERNAMENTO	60
3.1 Programas de avaliação da educação brasileira.....	62
3.2 Estudos realizados sobre a OBMEP	66
3.3 Olimpíada: o uso da palavra em vários contextos	68
3.4 OBMEP: rede de táticas de governo.....	75
4 COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA) E SUAS TÁTICAS DE GOVERNAMENTO	118
4.1 Sistema de Ensino do Exército: matriz estruturante.....	121
4.2 Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).....	128
4.3 Manual do Aluno do CMPA: rede de táticas de governo.....	132
4.3.1 Uniforme: uso obrigatório, tática disciplinar.....	134
4.3.2 O Compartilhamento do Tempo: dividir para ordenar e não desperdiçar	141
4.3.3 A Avaliação Educacional: desenvolver a competitividade e o empresariamento de si.....	146
4.3.3.1 Avaliação Cognitiva.....	148
4.3.3.2 Avaliação Comportamental	160
4.3.4 Aluno destaque	169
4.3.5 Promoção no agrupamento escolar	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187

REFERÊNCIAS.....	196
ANEXO A - TIPOS DE UNIFORMES DOS ALUNOS DO CMPA	213
ANEXO B - FATO OBSERVADO	220
ANEXO C - PESQUISA DOS AES	221
ANEXO D - FOLHA DE ROSTO DAS AES.....	222
ANEXO E - ORGANIZAÇÃO DO BATALHÃO/GRUPAMENTO ESCOLAR	223
ANEXO F - REPORTAGENS SOBRE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CMPA EM COMPETIÇÕES	224

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo moderno precisou de ordem para projetar, manipular, administrar, planejar. As práticas modernas desejaram exterminar, suprimir ou eliminar o que não podia ser precisamente definido, exatamente para poder viabilizar o projeto ordenador. A pedagogia [...] institui rotinas, instaura classificações, normalizações, hierarquias, sacraliza rituais [...]. (BUJES, 2005, p. 2004).

Historicamente, a escola resulta, de uma demanda social como um lugar onde se educa, tirando o sujeito de seu estado de selvageria e conduzindo-o à civilidade por meio da escolarização. É um lugar que se inventou e que inventa práticas discursivas e não-discursivas que subjetivam sujeitos a serem de um determinado “tipo”. Marcada pela disciplina, que objetiva corpos e subjetiva almas, ela inventa táticas e estratégias para conduzir sujeitos, buscando uma maior produtividade do tempo. Na instituição escolar, relações entre o dizível (práticas discursivas que estão presentes nos documentos) e o visível (práticas discursivas que se escrevem no aluno, por táticas e estratégias de subjetivação) constituem a maquinaria que forja alunos. Particularmente, táticas e estratégias que operam no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) são de meu interesse, visto que trabalho nessa instituição, e essas formam uma das redes de constituição dos sujeitos – alunos que estudam nesse colégio.

A participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GPEMS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, oportunizou meu contato com pesquisas que impulsionaram meu estudo. O interesse por problematizar “verdades” que circulam no campo da Educação Matemática, tais como: “para aprender matemática o aluno deve ter raciocínio lógico” (GUIMARÃES, 2009), “aprender matemática é difícil” (SILVA, 2008), “a modelagem matemática utiliza o interesse do aluno para ensinar matemática” (QUARTIERI, 2012), “a importância de trabalhar com a “realidade” para ensinar matemática” (DUARTE, 2009) e “a importância do uso do material concreto nas aulas de matemática” (KNIJNIK; WANDERER, 2007) me mostrou outro modo de conceber minha pesquisa. Com esse olhar, coloquei em suspeita uma das “verdades” que circula no CMPA: “alunos do CMPA são ‘novos talentos’ da OBMEP, pois ‘sabem’ mais matemática”.

Tomando tais entendimentos, e ainda a posição singular que a escola ocupa como lugar legitimado e privilegiado de saber, coloquei-me a pensar sobre a

realização de uma pesquisa nesse colégio, em particular, como um dos estudos possíveis na comunidade escolar brasileira.

Aliando a esses pontos a minha trajetória como professora de matemática, construí meu objetivo de pesquisa: analisar estratégias e táticas de governo que são postas em movimento no CMPA cujos alunos vêm se destacando na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e ocupando a posição de “novos talentos” em matemática.

A realização de uma pesquisa na área das Humanas foi um desafio que me propus a encarar. O nível de complexidade tornou-se mais evidente quando tive que transformar meus pensamentos, observações, ponderações, hipóteses e conclusões, mesmo que provisórias, em palavras.

Uma de minhas lembranças mais constantes – certamente não a mais antiga, mas a mais obstinada – é a das dificuldades que tive para escrever bem. Escrever bem no sentido em que se entende o termo na escola primária, ou seja, criar páginas de escrita bem legíveis. Acredito – na verdade, tenho certeza – que, em minha classe e minha escola, eu era o mais ilegível. Isso continuou por muito tempo, até os primeiros anos do ensino secundário. Assim, minha relação com a escrita era um pouco complicada, um pouco sobrecarregada. Mas existe outra recordação, bem mais recente. É o fato de que, no fundo, eu nunca levei muito a sério a escrita, o ato de escrever. (FOUCAULT, 2004, p. 1).

Foucault aborda sua relação com a escrita, algo que ele, segundo escreve, “não levou a sério” (pelo menos até seus 30 anos). Nesse sentido, sinto-me acolhida por poder testemunhar que o exercício de escrever, colocar no papel (ou na tela do computador) o que penso, utilizando frases que sejam compreendidas e redigindo um texto que faça sentido para quem o lê, é um ato complexo que sobrecarrega aqueles que, como eu, nele se aventura.

Não fui e não sou chegada a aventuras. Gosto de saber onde piso ou, pelo menos, enxergar no que estou tropeçando. Apesar de a escrita ser uma ação que exige o pensar, repensar, ler, reler, permanecer dias e dias organizando da melhor forma o que se quer dizer, e isso pode ilusoriamente criar a impressão de que se sabe o que se está fazendo, o produto desse ato, na maioria das vezes, particularmente para mim, é algo muito distante do que havia planejado. E isso me angustia. Passei mais de 15 anos não levando muito a sério o escrever por pensar que vários “portanto”, “além disso”, “contudo” e “pois” eram palavras suficientes, ou melhor, curingas que eu tinha na manga para conectar ideias e explicar o que estava querendo.

Importa destacar que, mesmo não sendo adepta a aventuras, realizei algumas incursões em outras áreas, que não a das Exatas, por sentir-me atraída por pensadores que preferem expor as sombras, as nuances, e deixar que o leitor escolha o tom de preto (azulado, acinzentado, opaco) que quiser, ao invés de trazer sua escrita carregada de uma claridade que ofusca os olhos do leitor, não o deixando enxergar para além do fulgor dessa escrita.

Luzes e sombras – Os livros e a sua redacção diferem conforme os pensadores: um reuniu imediatamente na sua obra toda a claridade que soube furtar ao fulgor de um conhecimento repentino; o outro dá apenas as sombras, as cópias a cinzento e preto do que foi edificado na véspera na sua alma (NIETZSCHE, 1987, p. 110).

Minha pesquisa está em consonância com os escritos de um pensador, filósofo, escritor, historiador, entre tantas outras categorias em que tentaram enquadrá-lo. Não penso ter a audácia de realizar tal feito, apenas me contento em referir-me a ele como Foucault. Ele fascinou-me por ter se permitido escrever descrevendo sombras, buscando tons de cinza ou, em suas palavras, se permitindo “pensar”. O pensar, segundo Foucault, é um ato arriscado, uma violência que ele se autorizou a exercer nele mesmo, e, com isso, produziu outra maneira de descrever o que muitos já haviam descrito. Ele inventou uma possibilidade de fazer pesquisa em que não se busca encontrar “a solução” para um problema, mas trazer para a visibilidade o que está escrito, mas ainda não foi lido. Fiquei fascinada com os escritos de Foucault e fui capturada por sua maneira de conduzir suas pesquisas. Isso fez com que minha forma de examinar o material de pesquisa se distanciasse das generalizações e me aproximasse de um fazer pesquisa buscando olhar para o material de modo a analisar práticas escolares que eram postas em movimento no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA).

Gradativamente minha escrita e a forma como passei a fazer pesquisa foram se tornando outra. A cada novo momento de reler o que já tinha e pensar no como fazer, voltava a modificar o escrito e a examinar novamente o material de pesquisa, pois “não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2002, p. 21). Com essa maneira de conceber o fazer pesquisa, pontuo que a escrita deste trabalho é uma das várias versões que o trabalho poderia ter assumido e uma das possibilidades que poderia ser: “[...] todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns

anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava” (LARROSA, 2002a, p. 133). Intitulei meu estudo por: Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): “novos talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Compreendendo como ensinou Larrosa (1995), que esta escrita tem a ver com minha memória e com a forma de atribuir sentido à minha experiência como pesquisadora. Assim o que aqui apresento é uma possibilidade, dentre tantas que poderia ter realizado.

O texto, que configura um traçado de minha pesquisa, está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo – Considerações Iniciais – descreve os componentes do trabalho e situa o leitor sobre o estudo e o que cada capítulo aborda.

O segundo capítulo – O objetivo da pesquisa e a atmosfera que o cerca – está dividido em sete seções e tem como finalidade apresentar um panorama do que o estudo se propôs realizar. Apresento a construção do objetivo e das questões que balizaram a pesquisa.

Para responder as questões que orientam o estudo e alcançar seu objetivo, no segundo capítulo, explicito a filiação teórica que tomo para realizar a análise do material empírico do estudo. Apresento os documentos que foram analisados na pesquisa e discorro sobre as formulações de Foucault sobre as “artes de governo”, abordadas no seu livro Segurança, Território, População e sobre a literatura anti-Maquiavel, concebida a partir da obra O Príncipe, de Maquiavel, que o filósofo realizou.

Embalada pelas artes de governar, apresento os deslocamentos dos três tipos de Estado – Estado de Justiça, Estado Administrativo e Estado de Governo – que estão atrelados a tipos de sociedades – Sociedade de Lei, Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle –, descrevendo algumas modificações ocorridas na mudança de um Estado para outro, mas pontuando que, por exemplo, o Estado Administrativo não extingue o Estado de Justiça. Essas abordagens são permeadas pela ideia de “governo” ou, ainda, de governo de pessoas, conceito que me interessou e se tornou uma das ferramentas analíticas da pesquisa. Na sequência, apresento a metodologia escolhida para esta análise, que é a Análise de Discurso, utilizando ferramentas teóricas para exame do corpus de pesquisa, composto por três documentos do CMPA; são eles: Regulamento Interno dos Colégios Militares

(RICM), Manual do Aluno do CMPA, Normas Internas de Avaliação de Estudo (NIAE) e a página oficial da OBMEP: <http://www.obmep.org.br>.

Além disso, no segundo capítulo, descrevo características de uma sociedade neoliberal e ressalto algumas delas, por serem recorrentes no material de pesquisa, bem como realizo uma contextualização da inserção do neoliberalismo no Brasil. Agregada a essas temáticas apresento alguns elementos sobre o CMPA, que indicam sua inserção na lógica neoliberal, além de pontos de minha trajetória que considero relevantes para este estudo.

No terceiro capítulo – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): rede de táticas de governo –, realizo uma descrição da rede de táticas e estratégias que operam rizomaticamente para conduzir alunos a ações que são balizadas pela lógica neoliberal. A abordagem da OBMEP, neste trabalho, distancia-se daquelas realizadas até o momento. Afasto-me de estudos que consideraram a OBMEP como uma competição que levaria esse nome pelo significado que a palavra “olimpíada” carrega consigo ou, ainda, pela essência que essa palavra possuiria. Realizo uma discussão sobre os jogos – Olimpíada da Era Antiga, Olimpíada da Era Moderna e Olimpíada de Matemática –, mostrando que, apesar de serem competições, não são de mesma natureza. Até mesmo por que o competir possui significado diferente em cada uma dessas diferentes olimpíadas. Ainda nesse capítulo, construo um mosaico das avaliações de educação em nível nacional e internacional, mostrando a OBMEP como uma peça integrante desse mosaico.

O quarto capítulo – Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): maquinaria de ver –, é composto por seis seções. Na primeira seção – Sistema de Ensino do Exército: matriz estruturante –, localizo o CMPA como uma das entradas de uma matriz na qual “ordem” e “hierarquia” são palavras recorrentes, como observado nos documentos estudados. Na segunda seção – Sistema Colégio Militar do Brasil - (SCMB) –, apresento a matriz estruturante do Ensino do Exército, bem como organogramas e calendário escolar, exemplos de instrumentos utilizados pelos colégios militares, que procuram interditar a ocorrência de eventualidades, que comprometeriam a rotina escolar e acarretariam uma possível desordem.

Destaco, ainda, uma apreciação do Manual do Aluno do CMPA, posicionando-o como uma rede de táticas de subjetivação ou conjunto de práticas que disciplinam o aluno na obrigatoriedade do uso do uniforme e no modo como é

feita a fiscalização em relação a essa obrigatoriedade. Examino algumas táticas que operam no CMPA e destaco aproximações com as práticas da OBMEP, mostrando que ambos os conjuntos de práticas (do CMPA e da OBMEP) coincidem em suas estratégias. Apoiada nessa discussão, argumento que, por possuírem os mesmos fins, os movimentos e aproximações entre essas táticas contribuem na constituição de sujeitos do CMPA que se destacam na OBMEP.

O último capítulo – Considerações Finais – apresentei conclusões quanto às práticas escolares estudados no CMPA, que compuseram um mosaico onde a OBMEP é uma peça importante, pois aproxima minha trajetória de formação acadêmica, na área da Matemática, e minha formação profissional. Desse mosaico, emergiram peças que me ajudaram na formulação das respostas para minhas questões de pesquisa e para que meu objetivo de estudo fosse alcançado. Ressalto que os resultados obtidos nesta pesquisa são necessariamente provisórios, mas foram construídos a partir de uma análise que buscou olhar para além das evidências e trazer para o campo da visibilidade “verdades” que ainda não tinham sido estudadas.

As e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando im-põe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. É o que não vêes?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens,... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande, é sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. [...] E isso porque não vemos tudo [...]. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 2002c, p. 83).

Como destaca Larrosa (2002c) é possível “ver de outro modo”, e foi com esse intuito que examinei táticas postas em movimento no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) como práticas que buscam regular e governar sujeitos sem, no entanto, infundir posturas apropriadas para que essa escola se transforme em um espaço que obriga o sujeito a ser de um “certo tipo”. Caberá a cada aluno, a partir dos princípios e valores morais vigentes na sociedade, regida pela lógica neoliberal, constituir-se como empreendedor permanente de si mesmo, de modo a ser fiscal de sua formação, e que seu desempenho para o progresso da sociedade seja

condizente com o que se espera de cada indivíduo que possui a tarefa de “aprender a aprender” continuamente.

2 OBJETIVO DA PESQUISA E A ATMOSFERA QUE O CERCA

Neste capítulo, abordo o objetivo da pesquisa, bem como as questões que balizaram o estudo, procurando possíveis respostas no contexto da sociedade neoliberal brasileira, e mais especificamente, em uma escola, o Colégio Militar de Porto Alegre. Descrevo o CMPA e a metodologia da pesquisa, discutindo sobre as ferramentas teóricas colocadas em funcionamento na análise do material.

A invenção do objetivo de minha pesquisa foi um dos empreendimentos mais desgastantes e, ao mesmo tempo, mais gratificantes que realizei. O caminho que percorri na invenção do objetivo e questões de pesquisa foi repleto de estudo, surpresas, modificações e redefinições na trajetória inicialmente escolhida. Aventuro-me a utilizar o termo “invenção” para reforçar a ideia de que os objetos de pesquisa não estão aí à espera para serem descobertos (não há problemas esperando por nós para serem resolvidos). Todavia, essa invenção (construção) depende da forma como examinamos, escrutinamos ou olhamos alguma coisa.

2.1 Objetivo do estudo e questões de pesquisa

[...] as regras da aritmética parecem estabelecer, de antemão, o que é certo ou errado nos resultados de nossa aplicação delas. [...] é a exterioridade ou ‘objetividade’ das regras que nos dá a sensação de estarmos sendo conduzidos ou guiados por elas. Juntos, esses dois aspectos dão origem à suposição de que regras são como vias férreas ao longo das quais nos movemos numa direção fixa (P128) ou como uma máquina que trabalha de maneira determinada e determinante. (GRAYLING, 2002, p. 105).

As considerações de Grayling (2002) são elucidativas sobre o modo como conduzi minha caminhada como pesquisadora até muito pouco tempo atrás. Dar as costas, abandonando certezas que tenho sobre como conduzir minhas escolhas, não é algo que possa categorizar como cômodo – muito pelo contrário –, mas isso se faz necessário para pensar sobre o trajeto que me propus a percorrer na pesquisa.

O caminho que percorri na construção da pesquisa na área das Humanas apresenta um distanciamento incalculável do que realizei na dissertação de Mestrado, na área das Exatas. Esse caminho era desconhecido, pois havia minha resistência em realizar uma pesquisa sem ter certeza de encontrar uma “solução”, de preferência única, para meu problema de investigação.

Nesse novo modo de fazer pesquisa, a pesquisadora que fui quando realizei um estudo na área das Exatas não possuía mais espaço. Essa que detinha a verdade, universal e única, teve muitas dificuldades ao movimentar-se em solo que comporta verdades e conclusões provisórias, onde não se busca dizer o que é e o que não é. Nesse cenário, onde “todas as nossas descobertas, todas as nossas asserções de conhecimento e de valor têm escassas possibilidades de generalização” (SOMMER, 2005, p. 69), os pesquisadores são intelectuais que

[...] descobriram depois da recente arremetida que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas dizem muitíssimo bem. Mas existe um sistema de poder que barra, interdita, invalida esse discurso e esse saber. [...] Eles próprios, os intelectuais, fazem parte desse sistema de poder; a idéia de que eles são os agentes da ‘consciência’ e do discurso faz, ela mesma, parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se posicionar ‘um pouco à frente e um pouco ao lado’ para dizer a verdade muda de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do ‘saber’, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do ‘discurso’ [...]. (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Considerando o intelectual da forma como Foucault (2006) acima descreve, busco posicionar-me em um lugar diferente do que pensava ocupar anteriormente e realizar uma pesquisa que não diz tudo sobre um tema, mas que busca trazer algumas verdades, mesmo que provisórias para o campo de visibilidade. Olhar para o que me cerca e procurar na minha prática, enquanto professora, algo que me pareça naturalizado, mas que mereça ser colocado em suspeição, é o que me impulsiona para a construção do objetivo da pesquisa.

Como professora de matemática no CMPA, um dos colégios militares do Brasil¹, iniciei o trabalho de pesquisa relacionando alguns apontamentos sobre trabalhos realizados em instituições militares. Até o final do primeiro semestre do

¹ São doze os colégios militares brasileiros: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) – primeiro colégio militar do Brasil, criado em 1889; Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), criado pelo Decreto nº 9.397, de 28 de fevereiro de 1912; Colégio Militar de Fortaleza (CMF), criado pela Lei nº 1.931, de 05 de novembro de 1921; Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), criado em julho de 1955; Colégio Militar de Salvador, criado no ano de 1957 pelo Decreto nº 40.843; Colégio Militar de Curitiba (CMC), criado em 1958, fechado em 1988 e reaberto em 1995; Colégio Militar do Recife (CMR), criado em dezembro de 1959, fechado em 1988 e reaberto em 1996; Colégio Militar de Manaus (CMM), criado pelo Decreto-lei nº 68.996, de 02 de agosto de 1971; Colégio Militar de Brasília (CMB), criado pelo Decreto 81248, de janeiro de 1978 – é o maior colégio militar em relação à quantidade de alunos, com aproximadamente 3.000; Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), um dos últimos colégios militares a ser criado (Portaria Ministerial nº 324, de junho de 1993); Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), criado pela Portaria Ministerial nº 324, em 1993; Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), criado somente em 1994, é o mais novo dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), apesar de a cidade de Santa Maria possuir um dos maiores quartéis do país e de uma das finalidades dos Colégios Militares ser ministrar o ensino para filhos de militares.

ano de 2013, encontrei um total de dezoito pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Essas se concentraram nas seguintes áreas:

- a) Educação - abordam gênero tanto no corpo discente quanto docente e metodologias de ensino;
- b) História - são abordados os temas que apontam para a formação da identidade militar, o golpe militar, períodos históricos de passagem da ditadura para a democracia, greves de estudantes na ditadura;
- c) Educação Física - tratam de temas voltados ao desempenho dos alunos em algumas competições em determinados esportes;
- d) Matemática - concentram-se em alguns conteúdos específicos, como equações diofantinas e resolução de problemas, entre outros;
- e) Língua Portuguesa - estudam expressões utilizadas no âmbito militar, recursos da retórica, as redações dos alunos e seus temas;
- f) Outras - os temas são: estresse ocupacional e síndrome de *Burnout*, satisfação e perspectivas de parentes de militares.

Os estudos no âmbito do ensino militar começaram a ser registrados a partir do ano de 1990, sendo que, antes desse ano, não encontrei nenhuma pesquisa registrada no Portal da CAPES. Mesmo se passando mais de duas décadas, a quantidade de trabalhos na área da Educação tendo os colégios militares como foco de interesse resume-se a oito.

Não cabe procurar as possíveis causas da ausência de pesquisas que tomem esse assunto como foco de interesse, já que contesto o pensamento de que existe uma correspondência biunívoca entre causa e consequência.

Aliado ao fato de que o número de pesquisas nas instituições militares é pouco representativo, considerei que:

- a) vivenciei e vivencio experiências como professora de matemática de uma dessas instituições.
- b) a OBMEP é a articulação entre a educação e a matemática, o que é relevante, visto que minha trajetória traz a marca da área das Exatas.

- c) entre os questionamentos que comecei a fazer sobre algumas verdades² da OBMEP, o que me causou maior desconforto foi a questão de como tais verdades assujeitam alunos do CMPA que participam da OBMEP.
- d) de aproximadamente 19,1 milhões de estudantes que participaram da OBMEP no ano de 2012 (em 2011, participaram 18,7 milhões), apenas 4.500 alunos receberam medalhas, o que configura 0,02% dos competidores.
- e) nos últimos dois anos, o primeiro colocado na OBMEP, Nível 1, do Brasil, foi um aluno do CMPA.
- f) a quantidade de medalhas recebidas por alunos dos colégios militares do Brasil é significativa, se considerarmos a quantidade total de alunos participantes. Dos doze colégios militares, aproximadamente 12 mil alunos participam da competição; desses, aproximadamente mil são do CMPA, tendo 31 medalhistas em 2011.
- g) no âmbito do Rio Grande do Sul, o CMPA obteve mais de 40% das medalhas de ouro (13 medalhas) e mais de 20% de todas as medalhas gaúchas.
- h) uma mudança no regulamento da OBMEP, ocorrida no ano de 2012, estabeleceu a separação das instituições federais de ensino (chamadas pela OBMEP de "escolas seletivas") em relação à quantidade de medalhas que poderão receber. Em outras palavras, por exemplo, das 500 medalhas de ouro, apenas 40 serão disponibilizadas para alunos dos Colégios Militares do Brasil (CMB) e para os Institutos Federais de Ensino (IFE), do Nível 1, pontos que me parecem relevantes, e uma pesquisa no CMPA, pode ser tomada, por mim, como uma possibilidade de estudo.

Frente a esses elementos que reuni, senti como se estivesse abrindo várias janelas, ou encontrando à minha disposição várias possibilidades que poderiam ser consideradas para a formulação do objetivo de minha pesquisa.

Historicamente, a escola, é uma invenção que data do século XVII. Mas, foi apenas por volta de 1900 proibido o trabalho infantil, começando a haver a necessidade de governar essa nova infância, realidade muito diferente da do ser

² A verdade não existe fora do poder ou sem o poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a muitas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira que se sancionam uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2008, p. 12).

humano de seis anos do século anterior (ARIÈS, 2011). Nessa mesma época, mais precisamente em 1912, o CMPA foi criado.

A instituição escolar, segundo Varela (1992), é uma máquina para governar a infância, ou seja, uma maquinaria necessária para fabricar sujeitos que saibam conviver em sociedade, visto que a infância é uma etapa da vida caracterizada por:

[...] maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua 'civilização'; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade de alma que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germes dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. (VARELA, 1992, p. 10).

Em meu estudo, propus-me a analisar como uma instituição legitimada, no caso, o CMPA, com suas normas, regras e rituais, contribuiu na constituição de sujeitos para a sociedade neoliberal brasileira. Assim, formulei meu objetivo de pesquisa: *analisar estratégias e táticas de governo que são postas em movimento no CMPA cujos alunos vêm se destacando na OBMEP, e ocupando a posição de “novos talentos” em matemática.*

Nessa pesquisa, examinei o CMPA como uma maquinaria que constitui sujeitos de certo tipo, particularmente, sujeitos que se destacam na OBMEP. Essa maquinaria é repleta de rituais, os quais legitimam verdades sobre os alunos, objetivando e subjetivando esses sujeitos.

Como antes mencionei, o estudo que realizei no CMPA sobre a OBMEP afasta-se de estudos realizados até o momento. Esses estudos abordaram a OBMEP ou na sua interioridade, isto é, examinaram as questões de um determinado conteúdo e utilizaram-nas como forma de incentivar os alunos a aprenderem matemática, ou como instrumento para detectar alunos com altas habilidades.

Em contraponto, examino a OBMEP como uma rede de táticas de governo que funcionam rizomaticamente³. Com esse outro olhar, trago para visibilidade uma competição legitimada nas escolas como uma atividade da rotina

³ Indo ao encontro da ideia de rizoma, encontrada em *Mil Platôs*, de Deleuze e Guattari (2000): “num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muitos diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc..., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas. Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2000a, p. 15). No próximo capítulo, faço uma discussão sobre essa rede de táticas.

escolar, competição essa que procura “novos talentos” na área das Exatas e, ao mesmo tempo, regula a matemática que é ensinada nessas escolas, assim ditando como o ensino da matemática deve ser conduzido.

Os seguintes questionamentos ajudaram-me a alcançar o objetivo de meu estudo:

- a) Quais estratégias e táticas de governo são colocadas em movimento pelo CMPA para constituir sujeitos que se destacam na OBMEP?
- b) Como essas estratégias e táticas operam?
- c) Em especial, como rituais do CMPA, nos quais a tática da manifestação da verdade opera, contribuem para o desempenho de destaque de seus alunos na OBMEP?
- d) Quais estratégias e táticas de governo são colocadas em movimento pela OBMEP para constituir sujeitos posicionados como “novos talentos” em matemática?
- e) Como essas estratégias e táticas operam?
- f) Como se conjugam e se reforçam mutuamente tais estratégias e táticas, de modo a posicionar os alunos do CMPA como indivíduos assujeitados à racionalidade neoliberal, tornando-se competitivos e empreendedores de si mesmos?

O objetivo de pesquisa e os questionamentos citados acima estão imbricados pelo sujeito-aluno, que constitui e é constituído pelas práticas dessa maquinaria. Esse sujeito é forjado para viver na sociedade atual que possui demandas específicas, as quais estão em consonância com os princípios de mercado.

É relevante para este trabalho pontuar algumas características exaltadas e esperadas pela sociedade, orientada pelos princípios do neoliberalismo, que, em linhas gerais, tendem a fortalecer o poder do Estado que está em consonância com as demandas do mercado.

Meu estudo ocorre em uma instituição escolar, o CMPA, uma maquinaria que “fabrica” sujeitos, que devem aprender a desempenhar suas atividades de maneira a obter sucesso nesta sociedade, regida por regras ditadas pelo mercado. Portanto, é importante caracterizar a sociedade para a qual a escola está “formando” e poder conhecer que tipo de sujeito essa sociedade demanda.

2.2 Sociedade neoliberal brasileira

O Brasil começou a participar, pode-se dizer efetivamente, do mundo conhecido como “globalizado” ou a ser visto como um país com potencial de deixar a categoria de país subdesenvolvido e passar para a de país em desenvolvimento a partir do governo do então presidente Fernando Collor de Mello (SILVEIRA, 2009).

Em âmbito geral, o modelo neoliberal encontrou um ambiente favorável para ser adotado mundialmente após a II Guerra Mundial, visto que o Estado de Bem-Estar Social, inspirado no modelo keynesiano, encontrava-se em crise. Esta foi deflagrada por inúmeros fatores, mas a incompatibilidade entre a demanda de acúmulo de capital do Estado e a manutenção de políticas públicas que fortalecessem esse mesmo Estado como provedor pode ser citada como um deles. Em outras palavras, o Estado de Bem-Estar Social, que deveria ser financiador das áreas básicas da população, tais como educação, saúde, etc. e também controlador das áreas estratégicas, como energia e telecomunicações, entre outras, não conseguia aliar a essas demandas a necessidade de acumular capital (NEGÃO, 1998).

Nesse cenário de pós-guerra, o neoliberalismo foi idealizado a partir de duas vertentes: a alemã, que, segundo Foucault (2008b), tem como teóricos W. Eucken, F. Böhm e A. Mülter-Armack e representantes das três matrizes analíticas e críticas do liberalismo clássico, como Adam Smith, Marx e Soljenitsin; e a norte-americana, na qual podemos destacar os teóricos Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi e Salvador de Madariaga, entre outros. Os representantes do neoliberalismo norte-americano fundaram uma sociedade denominada Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de clube cujos integrantes se dedicavam a organizar reuniões internacionais a cada dois anos e a combater o keynesianismo, que ainda reinava. Preparavam, dessa maneira, bases para outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para um futuro que não parecia estar tão distante. Para isso, questionavam as obrigações que o Estado possuía e atacavam sua eficiência ao cumprir essas obrigações.

Os defensores dos princípios neoliberais consideravam que o Estado deveria ser

[...] um governo que mantenha a ordem e a lei; defina os direitos de propriedade; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos, promova a competição; forneça uma estrutura monetária; suplemente a caridade provada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança. Um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar, visto que o liberal consistente não é um anarquista. (FREITAS, 2002, p. 72).

Para Foucault (2008b), independentemente da vertente que o neoliberalismo é concebido, este tem um problema a ser considerado, o qual pode inviabilizar a efetivação do neoliberalismo como uma opção ao então capitalismo clássico. O problema não é tirar do cenário político algum sujeito para ter um espaço vazio e nele inserir o mercado, mas sim, nesse cenário já posto, encontrar uma maneira, uma “operação” possível para que os princípios do mercado sejam aceitos e que a sociedade se deixe governar por eles.

O problema do neoliberalismo é, [...], saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. Não se trata portanto de liberar um espaço vazio, mas de relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de]mercado. É esse, a meu ver, o desafio. (FOUCAULT, 2008b, p. 181).

Com a intenção de propagar cada vez mais os princípios neoliberais, que são regidos pelo mercado, no ano de 1989, em Washington, ocorreu um encontro de integrantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BID), especialistas em assuntos latino-americanos e economistas latino-americanos para discutir e avaliar reformas que estavam ocorrendo e poderiam acontecer nos países da América Latina. O que inicialmente pareceu uma reunião de estudos para conhecer o cenário dos países latino-americanos configurou-se como um projeto denominado “Consenso de Washington”, que tinha, em linhas gerais, 10 regras que os países subdesenvolvidos deveriam seguir se tivessem a pretensão de obter ajuda financeira externa. Essas regras estavam indo ao encontro do modelo que os Estados Unidos estavam promovendo, ou seja, consistiam em difundir a mensagem neoliberal.

No Brasil, durante o governo do Presidente Fernando Collor de Mello, muito timidamente começou a implantação das regras impostas pelo Consenso, mas foi no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que essa implementação se efetivou. As regras a serem cumpridas eram:

1. disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
3. reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
4. liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. taxa de câmbio competitiva;
6. liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. privatização, com a venda de empresas estatais;
9. desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. propriedade intelectual. (NEGRÃO, 1998, p. 41-43).

Das regras citadas, o governo FHC teve uma atenção especial com a de número 8, privatizando empresas estatais, como a Vale do Rio Doce (mineradora), a Telebrás e a Embratel (empresas de telecomunicações) e a Cerj e a Light (empresas de distribuição de energia elétrica).

No neoliberalismo, os indivíduos são responsáveis e agentes morais, sendo a individualidade, a racionalidade, o egoísmo características esperadas no sujeito. Mais amplamente, Sampaio, Santos e Mesquida (2002), pontuam que o modelo neoliberal apresenta:

- a) administração para o gerenciamento = liberdade para gerenciar.
- b) desgovernamentalização⁴ do Estado: o governo estaria atrelado ao mercado.
- c) nova relação entre governo e conhecimento: governo à distância (ministérios, secretarias de Estado de educação à distância, etc.).
- d) mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos).
- e) socialização das perdas.
- f) desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde.

⁴ Aqui se refere à falta de autonomia do Estado em relação à criação de novas regras e à sua intervenção em situações que não estão previstas, sendo assim deixada a critério do mercado a resolução desse tipo de situação.

- g) baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento – soluções de mercado para problemas ecológicos.
- h) nenhum controle nacional sobre o capital. Este estaria sendo monitorado pelas agências internacionais “globalizadas”: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio (GATT).

Os elementos acima apresentados ressaltam o esmaecimento das responsabilidades do Estado com o bem-estar social e a transferência da responsabilidade para o sujeito, tornando-o responsável pelo seu próprio bem-estar e deixando em suas mãos o encargo de gerenciar e prover suas demandas.

Ainda segundo Sampaio, Santos e Mesquida (2002), países que adotam as políticas do Consenso de Washington poderiam ver refletidos, em suas ações educacionais o seguinte:

- a) afastamento do Estado como agente financiador da educação.
- b) privatização das instituições públicas de ensino.
- c) ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, ENEM, etc.).
- d) critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino.
- e) ênfase sobre a prática em detrimento da teoria.
- f) tecnização das ações educativas.
- g) ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios.
- h) preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.)
- i) formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino.
- j) fetichização da educação.
- k) a educação precisa trabalhar com a ideia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “*software*”, “*knowledge workers*”, “*boom*”, “*hardware*”, “*delete*”, etc.

Com essas formulações, podemos pontuar que o individualismo é uma das características desejadas pelo neoliberalismo, já que torna o sujeito responsável por

si e retira do Estado a responsabilidade de prover condições necessárias para o bem-estar comum.

O sujeito esperado em uma sociedade neoliberal é aquele que não precisa ser igual aos outros, não havendo a necessidade de intervenção do Estado para torná-lo “capaz”, pois a sociedade neoliberal o respeita com suas características, aceitando suas limitações, e o estimula a aprimorar suas habilidades. Desse modo, transfere toda a responsabilidade do fracasso ou sucesso social do sujeito para ele mesmo, isentando-se de qualquer compromisso.

O respeito pelo homem individual na sua qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estreitamente que isto possa circunscrever e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um. (HAYEK *apud* BIANCHETTI, 1999, p. 72).

O sujeito que é respeitado pelo indivíduo que é não necessita, em uma sociedade neoliberal, possuir habilidades mínimas, pois essas não são definidas, visto que cada um possui diferentes habilidades, e a partir delas é que o sujeito deve procurar melhorar, aprimorando-se. O sujeito tem que ter flexibilidade para realizar, na sua formação, as adaptações necessárias para adequar-se às demandas do mercado.

Uma das máximas de uma sociedade que é regulada pelas normas do mercado é a livre concorrência; para isso ser possível, é indispensável a “liberdade” para que o sujeito desenvolva e desempenhe suas potencialidades. “Liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade” (COX, 1964, p. 263).

A sociedade, então, estimula o sujeito a procurar o sucesso, pois ele é livre para conquistá-lo, e coloca em jogo mais uma regra, ou seja, o progresso da sociedade depende do empenho e da constante busca do sujeito para fazer o melhor possível. Está nas mãos de cada sujeito o progresso de todos. Se um não realizar o melhor possível, se não continuar procurando aprimorar-se cada vez mais, não estará desempenhando seu papel, e a falta de empenho de cada sujeito refletir-se-á na sociedade.

Essa busca incessante por estar sempre se aprimorando é uma condição necessária para a sobrevivência em uma sociedade que atenua as responsabilidades do Estado com o sujeito, mas que necessita das habilidades

desse mesmo sujeito para seu progresso. Assim, o Estado continua regulando, por meio de avaliações, o tipo de sujeitos necessários para essa sociedade e produzidos na e pela escola.

As competições, tanto entre alunos (Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Português, Geografia, Astronomia, ENEM, ENAD, Provinha Brasil, entre outras), quanto entre as próprias instituições de ensino para se classificarem entre as melhores do país, são estimuladas e, em muitos casos, promovidas pelo Estado. Dessa maneira, mesmo a distância, o Estado mantém um controle do que está sendo ensinado nas escolas, bem como do tipo de sujeito que está constituindo.

O Estado não apenas controla, mas utiliza-se de premiações para alunos e, algumas vezes, para as escolas, ou de publicidade para as instituições de ensino, para conduzir a comunidade escolar. Faz uso da competitividade como uma estratégia para conseguir que as escolas realizem o que se espera delas, ou seja, produzir sujeitos que possam aprender a conduzir-se segundo os princípios de mercado.

Quando me refiro à estratégia, entendo-a na ordem do planejamento, da trajetória a ser tomada; e “por táticas entendo as ações/práticas micropolíticas que conduzem as condutas dos sujeitos, encaminhando para formas específicas de governamento das subjetividades” (SILVA, 2008, p. 71).

Quando o Governo divulga os resultados de seus exames na mídia, utiliza o desempenho das escolas como produto almejado pelas escolas. Isso pode fazer com que pais, alunos, professores, enfim, a comunidade escolar se sinta responsável frente à sociedade civil pelo desenvolvimento das habilidades dos alunos. Para que o aluno obtenha bom desempenho em avaliações internas ou externas, é necessário buscar caminhos que o conduza a esse fim, isto é, desenvolver estratégias que tornem possível conquistar os bons resultados na OBMEP.

Em uma sociedade neoliberal, onde a educação é tomada como uma mercadoria a ser adquirida, promovendo demandas pelas outras mercadorias vendidas no mercado, estratégias como competitividade e empreendedorismo de si são indispensáveis para jogar esse jogo. A escola, na lógica neoliberal, oferece um produto que o cliente-consumidor-aluno adquirirá, de maneira a realizar investimentos em si mesmo para sua ascensão social. O aluno deverá aprender a valorizar o “capital humano”, que sinaliza para o investimento na educação como

obrigação do sujeito para o progresso do país e para o desempenho de seu papel junto à sociedade.

[...] capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina, que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. (FOUCAULT, 2008b, p. 315).

Desde 1990, um dos discursos recorrentes em nossa sociedade brasileira em relação à educação é que o investimento na educação é necessário para o futuro do país, fortalecendo-se e propagando-se a ideia de que é de responsabilidade do sujeito seu fracasso ou sucesso social. Nesse mesmo período, no Brasil, proliferaram as propostas educacionais direcionadas à gestão. Com isso, o Estado transferiu para a escola a responsabilidade pela eficácia, eficiência, produtividade e excelência dos alunos, buscando, por meio de parcerias e trabalho voluntário, gerenciar soluções imediatas para seus problemas.

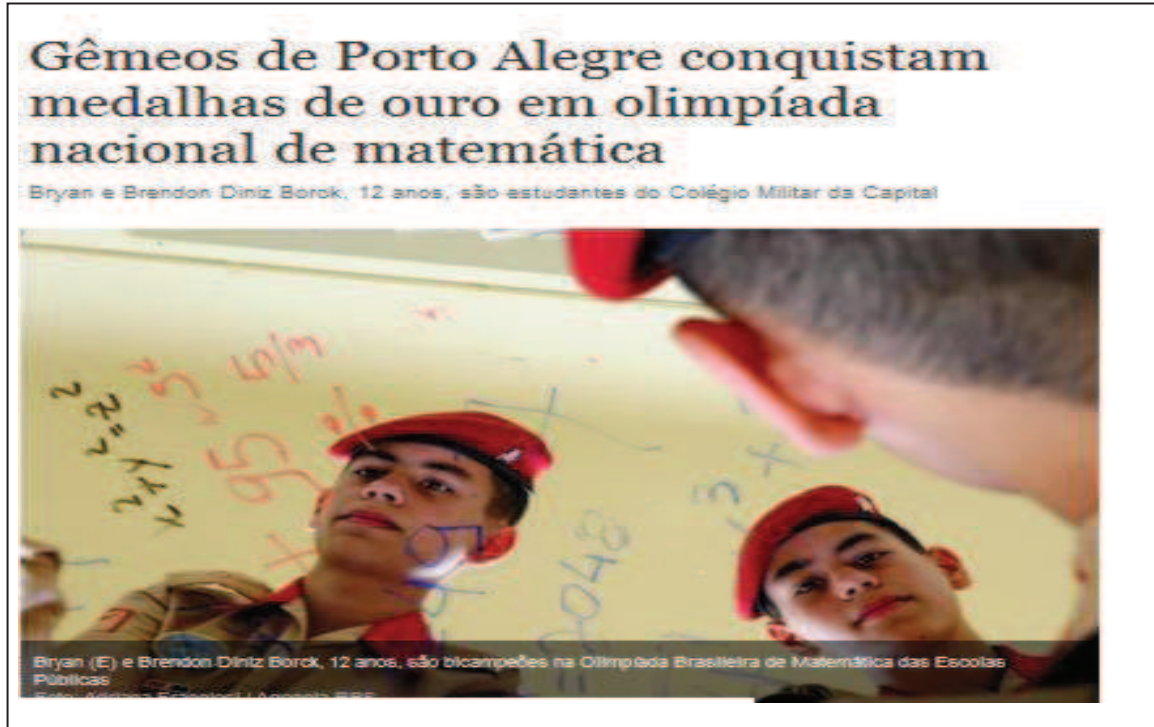
Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (BRASIL, 1990, p. 6).

Nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, a educação incumbe-se do resgate da dívida social e do aumento da competitividade da produção nacional. No primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, é reforçado o incentivo às propostas que visam à participação da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários da escola, professores, direção) em trabalhos e ações voluntárias, propagando-se essas práticas como democráticas e legitimando-as na gestão educacional (RUIZ, 2001). Nesse cenário, o Estado ocupa-se com o papel de regulador e avaliador das ações da escola, visto que transfere para a comunidade escolar o papel de gerenciar a educação.

Meu interesse é analisar como o CMPA se inscreve e é inscrito nessa lógica e como a instituição escolar produz sujeitos que desempenharão seu papel em uma sociedade neoliberal, onde o mercado ocupa um lugar de destaque.

2.3 O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)

Figura 1 - Gêmeos de Porto Alegre conquistam medalhas de ouro em olimpíada nacional de matemática



Fonte: Beltrame (2012).

Figura 2 - Fã dos números - pequeno gênio da matemática



Fonte: Wagner (2012)

As reportagens acima dizem de um colégio que está em sintonia com as demandas da sociedade brasileira, por ir ao encontro da escola que o Estado, que

constitui sujeitos que obtenham “bom” desempenho e que sejam competitivos. Esses sujeitos alcançam sucesso em suas carreiras, desempenhando seu papel para ajudar no “futuro do país”. Por essa sintonia com a sociedade e com o mercado, o CMPA recebe como recompensa, “reconhecimento”, sendo colocado em destaque na mídia.

O CMPA, em 2012, comemorou 100 anos de sua inauguração. Nesse ano, possuía aproximadamente 1100 alunos matriculados, divididos, numericamente, quase que igualmente entre os segmentos masculino e feminino. Essa distribuição que parece natural na maioria das escolas hoje em dia, não foi um fato que ocorreu com naturalidade desde a criação do Colégio (em 1912), pois apenas no ano de 1989 houve o ingresso de alunas na instituição. Esse ingresso não aconteceu sem resistência:

[...] conversas com os militares brasileiros confirmam que o mundo feminino, construído a partir das percepções sexistas, é classificado de forma diferente e desigual e que as qualidades masculinas são exclusivas, assim como as femininas. E, entre as características femininas, a que mais aparece é a fragilidade. Temos um paradoxo: como admitir mulheres, por natureza fisicamente débil, em uma instituição que por definição tem que lidar com o monopólio da força bruta? Como incorporar pessoas que evocam os sentidos, a libido e o afeto em uma instituição que deve estar acima de sentimentos pessoais? (D'ARAUJO, 2004, p. 446).

Passados quase 80 anos de sua criação, um ambiente que era totalmente masculino e que não era pensado para um público “frágil”, foi adaptado. Somente em 1989, foi permitido que as mulheres fossem aceitas no CMPA, mesmo sendo ressaltado que esse público (mulheres) era estranho, tendo em vista os costumes, as rotinas e – algo que pode parecer sem importância – a forma de vestir-se. Porém, essa estrutura, construída para um único tipo de sujeito (o homem), foi repensada, e inúmeras mudanças foram feitas para possibilitar a convivência entre meninos e meninas. A partir de 1989, alunos e alunas passaram a compartilhar o mesmo espaço, que não foi pensado para essa finalidade, mas que teve que alterar suas regras para que as meninas pudessem fazer parte da instituição.

Essa instituição, na Contemporaneidade, modifica sua maneira de perceber essas diferenças, pois o sujeito é tomado com suas características e competências, sendo necessário respeitar as diferenças individuais. Estas não estão fixadas, *a priori*, pelo gênero do indivíduo, não existindo mais o que é característica

particularmente feminina ou masculina. A captura do indivíduo por essa instituição encontra-se pelo desejo que possui de ser capturado por ela.

[...] escrever algo novo sobre a escola parece ser, por um lado, um desafio, na medida em que essa instituição e as práticas a ela relacionadas são analisadas por diferentes discursos, sob diferentes perspectivas e que sobre elas recai uma série de soluções e expectativas. Por outro lado, penso que a escola continua sendo tema necessário, relevante e atual, na medida em que se trata de uma instituição forte e poderosa tanto no imaginário social quanto para a constituição de sujeitos de novos tempos. (COUTINHO, 2010, p. 13).

Em face desse desafio citado por Coutinho, coloco-me a pensar no CMPA como instituição. Apesar de já se ter dito muito sobre ela, ainda há, a meu ver, muito que examinar, tanto pela sua importância na constituição do sujeito, quanto pela maquinaria que conduz as condutas do sujeito. Para mim, este estudo é relevante, visto que a escola esteve e está presente em minhas trajetórias pessoal e profissional, ambas tendo transcorrido concomitantemente, com muitos pontos de encontro. Aliado a essas colocações, há o fato de o CMPA ser uma instituição dirigida por um segmento da sociedade no qual a hierarquia e a disciplina são condutas esperadas, mas se encontram em um jogo de forças esmaecidas em uma sociedade em constante mudança.

Para examinar essa maquinaria, que é uma máquina de produção de sujeitos e de governo da infância, aproximo Varela (2006) e Foucault (2010), para analisar a escola como uma instituição que conduz o governo da infância. Busco desnaturalizar alguns *a priori* vigentes na escola, tais como: o de lugar privilegiado, onde há o direito e a obrigatoriedade de que todas as crianças façam parte; a “formatação” disciplinar; e a normalização/normaçoão dos sujeitos escolares.

Caminho na direção de examinar a escola, que se apresenta hoje como uma das invenções da Modernidade, reconhecendo a necessidade de apresentar algumas considerações não sobre a origem dessa instituição, e muito menos causas e consequências das mudanças nela ocorridas, mas apontar alguns deslocamentos, que poderão subsidiar outra forma de encarar algumas verdades instituídas pela e para a escola, como as citadas no parágrafo anterior. Este estudo não tem a pretensão de linearizar historicamente as mudanças ocorridas na escola, nem de esgotar o assunto; ao contrário, procuro apenas pontuar algumas transformações que, para minha pesquisa, são relevantes.

Segundo o historiador Philippe Ariès (2011), desde a Idade Média existiam escolas, frequentadas apenas por um número pequeno de sacerdotes, que discutiam seus conhecimentos sem qualquer preocupação com o alargamento de seus saberes, cumprimento de horários predeterminados e lugar definido para ser ocupado pelos indivíduos. Visto que nessa época o indivíduo com idade em torno dos seis anos já era visto como um deles, não havia a necessidade de um lugar específico para ensiná-lo. Isso me leva a pontuar que parece natural, em relação a uma ordem disciplinar que não existia, muito menos podia ser vista como um *a priori* da escola, a organização hierárquica dos conteúdos e dos alunos, estes dispostos em salas por idade e pelo tipo de conhecimento que deve ser estudado.

Posteriormente, por volta do século XVII, surge outra maneira de encarar e enquadrar o indivíduo criança, que começava a ser inventado como um sujeito que pertencia a uma categoria desconhecida até a Idade Média, ou seja, a criança passa a pertencer a um período de vida que se chamava infância. De acordo com Narodowski (2006), nessa época, a criança começa a ser “infantilizada”; em outras palavras, inicia-se a invenção de uma nova categoria: a infância. Não que a criança não existisse, mas os sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, incapacidade de gerir-se, eram desconhecidos em relação a ela. Os indivíduos que participam dessa infância passam a receber maiores cuidados, não podendo ser colocados junto aos adultos para aprender tudo o que é necessário para a vida e não devendo aprender de qualquer maneira esses ensinamentos. Na infância, o indivíduo será conhecido como criança; com a invenção dessa categoria, cria-se a dependência de ser conduzido por outro indivíduo, o qual não deve ser outra criança, mas sim um adulto. Essa incapacidade de governar-se, que é uma das características da infância, é inscrita nos sujeitos dessa fase.

A criança já não pode ser lançada à convivência dos adultos, mas necessita de uma condução realizada de forma adequada ao seu novo status – o de um indivíduo que requer ser “paparicado”. Com a criação desse novo sujeito, emerge também a necessidade de instituições onde as crianças aprendessem a ser adultos.

As modificações no tratamento das crianças não podem ser tomadas de forma tão apressada, como sendo apenas uma mudança ou criação de categoria. É preciso olhar o entorno para pontuar condições que possibilitaram essas modificações.

Aqui, busco direcionar o olhar para transformações políticas e econômicas que compuseram esse entorno e que levaram à criação desse outro sujeito, pois ele já não obedecia mais ao soberano mediante a coerção, o medo e a privação de escolha, já que não era responsável por seus atos. O sujeito que entra em cena obedece ao soberano com outro tipo de obediência, que era também eficiente e que parecia dar resultados satisfatórios, não demandando tanto desgaste político e trazendo um ganho econômico, visto que não era mais necessário pagar para a propagação do medo e do terror. Essa obediência era obtida a partir do convencimento do sujeito a obedecer porque ele mesmo pensava que era o melhor para si, e não porque era coagido pela força a fazê-lo. Esse deslocamento, que pode ser apontado também como um deflagrador para a criação de outro modo de encarar a criança, além da criação da infância, é a contenda religiosa. O embate entre católicos e protestantes colocou em evidência uma arte de governar que se tornou menos desgastante, tanto política quanto economicamente, para os governantes, o pastorado. Com essa forma de governo, os indivíduos deveriam aprender a ser governados, e, para isso, era necessário ensinar como deixar-se conduzir.

Como as crianças necessitavam ser conduzidas e já não estavam convivendo e compartilhando suas vivências com os adultos, para que aprendessem como ser adultos, tornaram-se necessários locais para onde as crianças, futuros sujeitos autogovernáveis, deveriam ser enviadas para aprenderem a ser aquilo que, até há algum tempo, era ensinado sem muita preocupação e cuidado. Um desses locais onde se aprenderia a ser um adulto civilizado seria a escola.

Segundo Varela (2006), a escola pública, obrigatória e gratuita é uma invenção da Modernidade, ou seja, algo atual, cujo aparecimento se situa no século XVII. Essa escola possui como seu objetivo primeiro civilizar o indivíduo, já que ele “é o único ser que precisa ser educado” (KANT *apud* EIDAM, 2009, p. 53). Segundo Kant (*apud* NARODOWSKI, 2006), a escola deveria também, de modo severo e disciplinador, provocar nos seus alunos o costume de pensar por si mesmos. Apesar das diversas mudanças ocorridas nas escolas desde o início do século XVII, essa instituição ainda objetiva constituir sujeitos que se autoconduzem e se deixam conduzir.

A escola, que é uma instituição disciplinadora, busca não apenas atuar sobre os corpos, mas conduzir a população escolar de maneira a normalizar as

multiplicidades, para que, dessa forma, os sujeitos-alunos, que fazem parte da população escolar, estejam aptos a deixar-se regular e conduzir.

Tomando tal entendimento sobre a importância da escola na formação de sujeitos que são subjetivados para deixarem-se conduzir, importa destacar que esses sujeitos disciplinados convencidos pela regulação deixarão ser governados por práticas sociais ou, particularmente em meu estudo, pela rede de táticas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

2.4 Balizas utilizadas na pesquisa

À medida que percorria um novo caminho, como pesquisadora, distanciava-me do que para mim era naturalizado. Isso significa que tentei não olhar tudo o que me rodeia como se devesse ser categorizado dicotomicamente.

Na procura de algo que me instigasse a pensar de outra maneira, encontrei, esbarrei, e conheci escritos de Foucault. Estes me fascinaram, avaliando a possibilidade da realização de outra maneira de fazer pesquisa, sem procurar a solução para um problema, mas indo em direção à problematização dos discursos encontrados sobre o CMPA imbricados com a OBMEP.

Sinto uma impressão de veludo quando escrevo. Para mim, a idéia de uma escrita aveludada é como um tema familiar, no limite do afetivo e do perceptivo, que não pára de assombrar meu projeto de escrever, não pára de guiar minha escrita quando estou escrevendo, que me permite a cada momento escolher as expressões que quero utilizar. A doçura é uma espécie de impressão normativa para minha escrita. Assim, fico muito espantado ao constatar que as pessoas tendem a enxergar em mim alguém cuja escrita é seca e mordaz. (FOUCAULT, 2004, p.1).

A forma como Foucault escreve capturou-me. É uma escrita que mexe com quem a lê e nela se inscreve; é uma escrita que muitas vezes fere a alma e deixa nela marcas inscritas, por isso, prendeu-me. Incitada pela escrita de Foucault, a qual está relacionada à sua maneira de fazer pesquisa, embrenhei-me em um ambiente desconhecido. Impulsionada na direção desse desconhecido, do não-dito, parti para a análise do CMPA como uma maquinaria que constitui um tipo de sujeito (novos talentos) na Contemporaneidade.

Tomando tal entendimento, para a presente pesquisa, elegi a Análise do Discurso como metodologia, examinando práticas discursivas e não-discursivas que

produzem e são produzidas no CMPA sobre e pelos alunos categorizados pela OBMEP como “novos talentos”.

[...] a análise dos textos não é realizada na forma de hermenêutica, não tem por objetivo extrair do interior dos enunciados os sentidos verdadeiros, mas mudar o modo de olhar, jogar luz naquilo que estava na sombra. A análise que realizo toma os discursos na sua exterioridade, naquilo que Foucault chama de leitura monumental. (SARAIVA, 2006, p. 157).

Com essa forma de tomar os documentos de análise da pesquisa, penso ser pertinente colocar em evidência o que entendo quando me refiro a discurso no sentido tomado por Foucault, distanciado do significado da palavra no campo da linguística. O autor rejeita a ideia de discurso como uma expressão de fala do sujeito produtor de significados, indicando que, quando menciona discurso, está se referindo às práticas do sujeito, estas que estabelecem hierarquias, distinções, que configuram as possibilidades de outros discursos serem considerados verdades, articulando o dizível e o visível. Portanto, para Foucault, discurso constitui-se por

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 56).

Ao examinar o discurso como práticas que assujeitam sujeitos de quem falam, e a linguagem como constituidora do objeto de análise, que é o discurso, afastando-me do senso comum que tenta tanto “interpretar” o que está escrito quanto busca o que “na verdade” o autor quer dizer.

Analiso os documentos com uma postura de quem lê o que está escrito sem buscar o que está escondido, pois não há nada oculto. Procuro olhar para os escritos e detectar as recorrências, as rupturas, colocar exposto o que já existe, mas que ainda não recebeu a atenção que merece.

Para estar em consonância com o tipo de pesquisa que me propôs fazer, coloco-me na posição de um intelectual específico, afastando-me do “intelectual universal” (FOUCAULT, 2006a), inventado pela Modernidade. Este teria o poder de dizer “a verdade”, impondo o que era aceitável e o que não era. Na Modernidade, a norma era a imposição da razão para transcender a tradição.

Na maneira de ler o mundo que a Modernidade consolidou, parecia naturalizada a busca do confronto com a arbitrariedade e os preconceitos impostos pela tradição,

utilizando-se a razão como arma e bandeira tomadas no campo dessa luta. Podemos considerar os filósofos da fase iluminista, como Descartes, Rousseau e Kant, dentre outros, como os generais dos exércitos da guerra no período da “luz”.

No Iluminismo, a História passa a ser encarada como uma progressão linear de uma época a outra. Poderíamos olhar para a História de maneira a ver o progresso como uma consequência do uso eficiente da racionalidade e a interpretação dos fatos como consequência dos atos, desconsiderando, dessa forma, a existência de descontinuidades e rupturas.

Um dos preceitos da fase iluminista é a crença da existência, *a priori*, da verdade, que deveria ser perseguida por ser o único caminho que levaria o homem da escuridão à luz, assim realizando a emancipação do indivíduo. No entanto, essa emancipação tarda a ocorrer, pois o homem se vê acorrentado a uma rede de comodidade, disciplina, burocracia e controle cada vez mais enclausurante, fazendo esse projeto que se utiliza da razão como única forma de salvação começar a ser questionado pela escola de Frankfurt, em meados do século XX. (TOURAINÉ, 1994).

Apesar da resistência de muitos, as mudanças que estavam acontecendo contribuíram para a Modernidade entrar em crise. A Pós-Modernidade entra em cena trazendo consigo uma espécie de “incredulidade às metanarrativas”, como aponta Lyotard (1989), rejeitando a ideia de uma teoria universal e fundamentalista.

Assim, rejeito a ideia de totalização, de procurar uma solução para um determinado problema universal. Recuso-me a procurar uma solução para um problema de toda a comunidade escolar e aproximo-me da concepção de pesquisa como perquirição local. Realizo meu estudo por meio de um recorte da realidade escolar em uma escola que compõe a comunidade escolar e que está emaranhada nessa rede, o CMPA.

O CMPA, fazendo parte dessa comunidade, encontra-se em uma posição de destaque, como já ressaltado anteriormente, pelo “sucesso”⁵ de seu ensino, este legitimado pelo bom desempenho de seus alunos em avaliações externas ao

⁵ Muitas pesquisas já abordaram o sucesso escolar em seus estudos: Chechia; Andrade (2002, 2005), Carvalho (2006), Junges (2012), entre outros. De acordo com Glória (2005, p. 32), a definição de “sucesso” escolar apresentou alterações ao longo da história. Para a autora, atualmente, “o sucesso escolar é compreendido por um itinerário que se faz sem rupturas e que se prolonga até a universidade, o que tende a refletir um bom desempenho na escola”. O sucesso escolar, de acordo com a autora, está atrelado ao bom desempenho do aluno, ou ainda, esse é alcançado quando alunos conquistam, ao longo de sua formação escolar, as melhores colocações nas avaliações que realiza.

Colégio (ENEM e Provinha Brasil, entre outras) e também pelo “sucesso” desses mesmos alunos em várias competições de que participam (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Olimpíada Brasileira de Física, Olimpíada Brasileira de Geografia, Soletrando, etc.). Com essa forma de encarar a pesquisa, as metanarrativas não encontram lugar. Nessa perspectiva, nada é estável e permanente – tudo é mutável, instável e passível de deslocamentos, que podem ocorrer de acordo com as leituras que fazemos do tempo passado e do presente.

Apesar de entender que não há neutralidade na postura de um pesquisador, tenho que ressaltar que não falo tudo o que quero, que não digo tudo o que posso, pois estou enclausurada em uma ordem do discurso. Levo no corpo sinais que foram inscritos por mim ou por outrem, e estes são marcas que não me fazem esquecer as experiências que vivenciei e que constituíram e continuam constituindo minha maneira de examinar as práticas que pesquisei.

A escrita em que me aventurei foi uma batalha diária entre a necessidade de encontrar a totalização moderna, que busca linearidades, ordenação de acontecimentos, causa e consequência de fatos, e a ânsia de dar às costas ao que me é acalentador, mas que não consegue acalmar-me, lançando-me a um mundo onde uma das certezas que tenho é a própria incerteza.

- Mas então, por que é que tu escreves? A: Não pertença àqueles que só pensam com uma pena molhada na mão; ainda menos àqueles que se abandonam às suas paixões quando estão sentados em uma cadeira, os olhos fitos no papel diante de um tinteiro destapado. Escrever irrita-me ou dá-me vergonha; escrever para mim é uma necessidade; repugna-me falar disso, mesmo sob uma forma simbólica. – B: Mas então por que é que escreves? – A: Ai de mim! Meu caro, ouve um segredo: ainda não descobri outro meio de me desembaraçar dos meus pensamentos.– B: E porque é que queres desembaraçar? – A: Por que é que quero? Mas será que quero? Sou forçado a isso. (NIETZSCHE, 1987, p. 112).

Nesse trecho, Nietzsche traduz de modo inspirador o que me causa assombro, mas ao mesmo tempo me fascina: depois de escrever minhas ideias, as palavras já não me pertencem mais, e quem as ler dar-lhes-á sua interpretação, dependendo de suas experiências.

Nessa direção, mesmo que os escritos de Foucault não tenham sido direcionados para a área da Educação, aventurei-me a lê-los e usá-los em minha pesquisa. Talvez isso se deva, a meu ver, a outra tentativa de olhar para essas práticas, não buscando apenas soluções para os problemas imediatos, mas

tentando entender como elas vieram a ser constituídas e problematizá-las, colocando em evidência que o sujeito não possui uma identidade, e sim múltiplas identidades, forjadas em práticas discursivas e não-discursivas.

2.5 Instrumentos na construção da pesquisa

Para a construção de meu estudo, selecionei como material de pesquisa:

- a) O Regulamento Interno dos Colégios Militares (RICM) – documento que apresenta os preceitos comuns aplicáveis nos colégios militares (CM), bem como: a) missão; b) organização; c) atribuições do: comandante, subcomandante, supervisão escolar, corpo de alunos, professores; d) apoio pedagógico; e) classificação dos alunos; f) inclusão e exclusão escolar.
- b) O Manual do Aluno do CMPA – é um documento recebido por todos os alunos matriculados no CMPA onde constam informações necessárias para a condução da conduta do aluno no colégio militar, tais como: a) breve história da criação do Colégio Militar; b) características da instituição; c) síntese de algumas razões do sucesso do CMPA; d) código de honra do Colégio Militar de Porto Alegre; e) juramento do aluno; f) subordinação e missão; g) ensino e a proposta pedagógica; h) a carreira militar; i) organograma do Colégio Militar de Porto Alegre; j) avaliação educacional no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB); k) hierarquia, estímulo e promoções; l) promoção e graduação do batalhão escolar; m) normas de ação dos chefes e subchefes de turmas de aula; n) normas para o uso de adornos, maquiagem e cabelo para o segmento feminino; o) normas para o corte de cabelo do segmento masculino; p) orientação quanto à utilização de aparelhos eletrônicos e acessórios; q) uniformes; r) parceria família - colégio militar - aluno; s) orientação para o estudo; t) clubes e grêmios; u) legião de honra; x) regime disciplinar.
- c) As Normas Internas de Avaliação de Estudo (NIAE) – documento que contém normas que regulamentam as avaliações educacionais nos Estabelecimentos de Ensino (EE) subordinados ao Exército Brasileiro.
- d) A Página oficial da OBMEP: <http://www.obmep.org.br>.

Os documentos citados foram escolhidos com a finalidade de examinar práticas discursivas que compõem a rede escolar, em que o aluno do CMPA está encapsulado. Para escrutinar esses documentos, inspirei-me na análise realizada no estudo de Silva (2011), que examinou a constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo, utilizando como “superfície analítica 45 edições da revista Carta na Escola, publicação da Editora Confiança dirigida aos professores”. (SILVA, 2011, p.8). O autor mostrou que essa docência era mobilizada por três estratégias articuladas: a inovação como um investimento pedagógico permanente; a interatividade como modo de pensamento e a comunidade como espaço de intervenção. Essa inspiração me levou a examinar de que modo estratégias e táticas de governamento são colocadas em movimento pelo CMPA ou pela OBMEP, possibilitando que alunos do Colégio sejam categorizados como “novos talentos” dessa Olimpíada.

Na análise do material de pesquisa, visualizei várias ferramentas que poderiam ser utilizadas para realizar o estudo: norma, normalização, normatização, disciplina, discurso, governamento. Optei pela utilização da ferramenta *governamento*, por estar atrelada à governamentalidade e ir ao encontro das emergentes táticas que procuram governar as condutas dos sujeitos, compondo um campo rico para o estudo, e se distanciar de estudos já realizados em escolas militares que examinaram a “disciplina” dessas instituições.

O CMPA parece aceitar a OBMEP como mais uma forma de avaliação instituída pelo Governo⁶, já fazendo parte da rotina escolar. Com minha pesquisa, busquei trazer para visibilidade algumas intencionalidades presentes nessa forma de governar, bem como quais sujeitos essa política busca capturar.

2.6 Aprestos para a escrita da pesquisa

O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio, da carga; governar um barco também é levar em conta os ventos, os escolhos, as tempestades, as intempéries. E é esse estabelecimento da relação dos marinheiros com o navio que se tem que salvar, com a carga que se tem de levar ao porto, e as relações de tudo isso com todos esses acontecimentos que são os ventos, os escolhos, as tempestades, é o estabelecimento dessa relação que caracteriza o governo de um barco. Mesma coisa para a casa: governar uma família, no fundo, não é essencialmente ter por fim salvar as propriedades da família, é

⁶ Quando me referir ao governo do Estado, em meu texto, utilizarei letra maiúscula na palavra Governo.

essencialmente ter como objetivo, como meta, os indivíduos que compõem a família, sua riqueza, sua propriedade; é levar em conta acontecimentos que podem sobrevir: mortes, os nascimentos; é levar em conta as coisas que se podem fazer, como as alianças com outras famílias. É toda essa gestão geral que caracteriza o governo [...]. O essencial, portanto, é esse complexo de homens e de coisas, é isso que é o elemento principal. (FOUCAULT, 2008a, p. 129).

Com a metáfora do barco, Foucault traz à superfície um emaranhado de ideias sobre como podemos encarar a condução das condutas dos sujeitos, de modo a satisfazer as demandas políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, em uma determinada época.

No livro *Segurança, Território, População*, Foucault (2008a) realiza um apanhado, das “artes de governar”, a partir, mais precisamente, o século XVI, visto que suas pesquisas apontam para esse século como propenso ao tema. Foucault não nega a existência do “governar” anterior a esse século, porém há uma incidência dessas artes demarcada na literatura nesse período. Elas eclodem nesse século, mas continuam até o século XVII e neste voltam a desaparecer, havendo uma interrupção na produção literária, motivada pela Guerra dos Trinta Anos, pelas revoltas rurais e urbanas e pela crise financeira, que deixou endividada a monarquia ocidental.

Ocorreu no século XVIII o desbloqueio das “artes de governar”. Nesse, *O Príncipe*, de Maquiavel, foi enlevado, principalmente, por suas ideias de como um soberano deveria conduzir-se e também conduzir seus súditos. Posteriormente, por volta do século XIX, quando houve uma retomada, na literatura, das artes de governar, esse texto sofreu críticas que o colocaram em uma categoria de indesejável.

As posições contrárias em uma vasta produção literária que combatia ferreamente as concepções de Maquiavel sobre o soberano, segundo Foucault, resultaram em um material fértil para pesquisa, ou seja, não o texto em si – *O príncipe*, de Maquiavel – interessou Foucault, mas mais ainda toda a gama de produção que esse texto alavancou. Esses textos foram tomados não como escritos que tentam extinguir as ideias que a obra trazia, mas como material para análise a partir de suas positivities.

A literatura anti-Maquiavel procura mostrar o quão inaceitável é, nesse momento histórico, uma sociedade governada por um soberano que não conhece quem ele deve governar, isso por estar na exterioridade do grupo, ou seja, ele não

faz parte do grupo que governa, e os vínculos que possui com quem governa (obediência cega) só servem para beneficiá-lo, visto que recebeu por herança o território e, com ele, tudo o que o constitui e que a tradição é que dita as regras do jogo. Neste, o que vale é que todas as vontades do soberano devem ser atendidas, sem questionamentos, sendo que, para isso, a arma é a violência, e essa regra está posta para os que estão sendo governados.

Os governados sabem que o soberano tem poder de “fazê-los morrer”, sendo a única preocupação desse governante o território, e não os súditos. O não pertencer ao grupo torna a relação entre o soberano e seus súditos fácil de ser rompida, pois não há comunicação entre quem comanda e os comandados. Em outras palavras, quem é comandado não sente necessidade de manter-se em uma situação que, a seu ver, não pode ser pior para ele. Sendo assim, essa relação de servidão é difícil de ser mantida.

Em uma sociedade de soberania, a arte de comandar (governar) do príncipe é descontínua, já que ele não necessita conhecer a quem governa, e sim o que governa. Em suma, seu território é o que importa; os indivíduos fazem parte dele, mas não são importantes.

Esse tipo de governo já não é necessário e suficiente para ser acolhido e respeitado pelos súditos e mantido pelo soberano, e este se vê impelido a considerar também os indivíduos – já não lhe importa somente o território, mas também seus súditos. Com esse deslocamento, o soberano começa a ter que se preocupar com as relações; assim, torna-se mais eficiente se o pai aprende a se conduzir, tornando-se também capaz de conduzir sua família e de ser conduzido pelo Estado ou, quiçá, mais tarde, o pai ajudará na condução do Estado. Foucault denomina essa rede de “continuidade ascendente”.

Aliado ao movimento de deslocamento no modo como o soberano considera seu súdito, podemos pensar que um Estado bem governado engendra pais que governam bem suas famílias e também se governam bem, ou seja, há “continuidade descendente”. Com essa outra forma de condução, as continuidades (ascendente ou descendente) possuem como elementos principais família e economia; esta última, segundo Foucault, é considerada finalidade do governo.

Governar um Estado será portanto aplicar a economia, uma economia no nível de todo o Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um uma forma de vigilância, de controle, não

menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens. (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

Por outro lado, tenho que ressaltar que, nesse período, a racionalidade religiosa de governo era o “poder pastoral”, desempenhado pela religião cristã, exercendo-se sobre o rebanho (indivíduos), e não sobre o território. Esse tipo de governo exigia que o pastor se ocupasse de todas as ovelhas, guiando-as e conduzindo-as de maneira segura para que cada uma e todas as integrantes do rebanho atingissem o bem maior, isto é, que alcançassem a salvação em outro mundo. Para isso, o pastor não deveria deixar que nenhuma ovelha se desgarrasse e, se fosse necessário, realizaria sacrifícios. Nesse sentido, se fosse preciso, o pastor sacrificaria seu próprio bem-estar com o intuito de salvar todas as ovelhas do seu rebanho.

Considerando-se as várias instâncias de governo, desde o pai de família até o Estado, ou desde o Estado até o pai de família, governar é um ato mais complexo do que era sugerido por Maquiavel ao príncipe, pois não basta “fazer morrer”, tem que “deixar viver” e, com isso, conduzir as relações entre indivíduos, recursos, riquezas, lembrando-se do território, mas já não sendo este o objetivo primeiro do governo.

[...] a palavra ‘governar’ abrange na realidade, nos séculos XIII, XIV e XV, uma massa considerável de significados diversos. Primeiro, encontramos o sentido puramente material, físico, espacial de dirigir, de fazer ir em frente, ou até o sentido de a própria pessoa ir em frente num caminho, numa estrada. ‘Governar’ é seguir um caminho ou fazer seguir um caminho. [...] Tem também o sentido material, porém muito mais amplo, de sustentar assegurando a subsistência. [...] Temos agora os significados de ordem moral. ‘Governar’ pode querer dizer “conduzir alguém’, seja no sentido, propriamente espiritual, do governo das almas – sentido então plenamente clássico, que vai durar e subsistir por muito, muito tempo -, seja de uma maneira ligeiramente defasada em relação a isso, ‘governar’ pode querer dizer ‘impor um regime’. [...] ‘Governar’ pode se referir também a uma relação entre indivíduos, relação que pode assumir várias formas, seja a relação de mando e de chefia: dirigir alguém, controlá-lo. (FOUCAULT, 2008a, p. 162-164).

As artes de governar ficaram impedidas até o século XVIII, quando ocorre seu desbloqueio, possível pelo sublevar do problema da população. Lembramos que a preocupação inicialmente estava voltada para a condução da família, que era tomada como um modelo a ser seguido pelo Estado para conduzir a população; ou, ainda, a condução da família pelo pai respaldava o governo da população realizado pelo Estado. Ao mudar a ênfase da família, nesse século,

esta passa a ser um instrumento e deixa de ser um modelo a ser seguido. A família faz parte da população como mais um de seus segmentos, ao lado da economia e da política, sendo utilizada para obter da população comportamentos específicos, estes ligados à natalidade, à mortalidade e ao consumo, entre outros.

Examinando as artes de governar, os movimentos sociais e econômicos, bem como as épocas que estavam emergindo, Foucault apontou três tipos de sociedade: da soberania, da disciplina e de governo. Ele esclarece que o aparecimento de outras formas de governo não extingue as anteriores. Assim, quando a disciplina entra em cena, a soberania não é descartada, mas sofre modificações nas suas concepções e passa a ser tomada como um Estado de Justiça, onde a sociedade em questão é a da lei.

- 1) A lei, por sua vez, refere as condutas individuais a um *corpus* de códigos e textos.
- 2) A lei especifica os atos individuais desde o ponto de vista dos códigos.
- 3) A lei, no entanto, qualifica os atos individuais como permitidos ou proibidos.
- 4) A lei, a partir da separação entre o permitido e o proibido, busca a condenação.
- 5) A lei, por seu turno, não tem exterior, as condutas são simplesmente aceitáveis ou condenáveis, mas sempre dentro da lei. (CASTRO, 2009, p. 310).

Na sociedade da lei, que era atrelada ao Estado de Justiça, o governo está voltado para que os indivíduos cumpram as leis do soberano sem discuti-las. Aqueles que não obedeciam eram castigados, sendo punidos por seus atos. Os castigos, quase na sua totalidade, resumiam-se à exclusão do convívio social, sem possibilidades de correção e reintegração ao grupo ao qual se pertencia anteriormente. O indivíduo passava a ser considerado inadequado, inapropriado, mal visto – em outras palavras, um excluído.

Quando o Estado de Justiça dos séculos XV e XVI se viu transformado em um Estado Administrativo, sendo este associado a uma sociedade disciplinar, o encaminhamento da população necessitava de outras formas de condução:

[...] mas nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população – e administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-los simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade,

administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe. (FOUCAULT, 2008a, p. 142).

Na sociedade disciplinar, as estratégias de disciplinamento, tais como a vigilância e a punição, tratam de objetivar os corpos dos indivíduos, tornando-os dóceis e capazes de realizar o que é esperado não apenas pelo Estado, mas pelo grupo ao qual o indivíduo pertence. Isso tudo com o menor desperdício de tempo e espaço, fabricando indivíduos que pertençam a uma população e sejam governáveis e administráveis. Nesse cenário, o indivíduo é examinado na minúcia, escrutinado, categorizado e classificado para poder ser conduzido por outrem e para ser capaz de se autovigiar.

A disciplina, por exemplo, essa nova tecnologia política que incide junto aos corpos-organismos dos indivíduos, nos mais distintos níveis e latitudes de realidade, e através de diversas e múltiplas engrenagens, recursos e estratégias, não só não tem origem no Estado, mas justamente, operando numa direção ascendente, induz a que o tomemos como aquilo que dela resulta, isto é, como efeito de toda essa multiplicidade que ela põe a operar. (GADELHA, 2009, p. 39).

O disciplinamento condiciona o indivíduo, extraíndo de seu corpo todo o irracional, impulsivo, inadequado. Em outras palavras, torna o corpo submisso e autogerenciável, já que o indivíduo é treinado para executar movimentos adequados, saber escolher as palavras que podem ser proferidas, evitando inadequação, desperdício de qualquer natureza e desatenção.

No sistema disciplinar, os indivíduos são classificados como normais ou anormais, sendo a norma a finalidade a ser alcançada por todos da população. Aqueles que são anormais são examinados e colocados em constante correção até que alcancem a normalidade ou pelo menos se aproximem o máximo da normalidade, que é o padrão instituído pela norma.

Contraopondo-se à sociedade de lei, a sociedade disciplinar busca a correção, e não a condenação; a inclusão, e não a exclusão. Ela tenta homogeneizar a população, colocando todos dentro da norma⁷, e não afastando (retirando do convívio da sociedade) aqueles que são anormais.

⁷ A norma, em uma sociedade disciplinar, é concebida previamente, e os sujeitos são conduzidos a inserirem-se nessa norma ou pelo menos a chegar o mais próximo possível, diminuindo a distância entre o que o sujeito é e o que é esperado que ele seja. Em uma sociedade de regulação e controle, a definição da norma parte da comunidade, ou seja, examinam-se os sujeitos dessa comunidade e, dentre eles, define-se o “normal”, instituindo-se a norma a partir dele.

- 1) A norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a *média* das condutas e dos comportamentos).
- 2) A norma diferencia os indivíduos em relação a esse domínio, considerado como um umbral, como uma média, como um *optimum* que deve ser alcançado.
- 3) A norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos.
- 4) A norma, a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar; busca homogeneizar.
- 5) A norma, finalmente traça a fronteira do que é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade. (CASTRO, 2009, p. 310).

A passagem do Estado de Justiça para o Estado Administrativo desencadeou o aparecimento de um apanhado de estratégias de governo, as quais ajudaram a constituição de muitos saberes; estes elevaram o status do Estado Administrativo para “governamentalizado”. Nesse ponto, Foucault, demarca que, apesar de o Estado irromper tanto o encanto de apreciação quanto de uma descarada aversão, para continuar se mantendo na condução da população, necessitava da “governamentalidade”:

[...] que é tanto interior quanto exterior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado com seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008a, p. 145).

Todo esse aparato que constitui a governamentalidade serve para conduzir as condutas dos indivíduos, ou mesmo da população, mas não se destina à condução de instituições e tampouco ao território. Para garantir a sobrevivência do próprio Estado, não mais como um Estado de Justiça ou um Estado Administrativo, mas sim como um Estado de Governo, ou um Estado governamentalizado, ele necessita estar atrelado à sociedade de controle, inventada pelas outras duas (sociedade da lei e sociedade disciplinar), que demonstravam carência de ordenação, controle e regulação.

Foucault (2008a) ressalta que governamentalidade pode ser tomada sob três ângulos:

- a) um conjunto formado por instituições, procedimentos, estratégias que buscam exercer sobre a população um certo poder, este alcançado por

meio dos dispositivos de segurança, o que faz emergir uma forma de saber que é a economia política;

- b) uma produção no Ocidente de um certo tipo de poder chamado governo, que alavancou uma série de saberes;
- c) o produto final do processo de transformação do Estado de Justiça para o Estado Administrativo; este, para sobreviver, converteu-se em um Estado de Governo.

O governo é um tipo de poder visto como “ação sobre as ações”, não pertencendo a alguém em particular, mas existindo nas relações entre os sujeitos. Para evitar qualquer tipo de confusão, usarei a palavra *governamento* no lugar de *governo*. Quero referir-me à condução de condutas quando abordar *governamento*, que consiste em um produto final das relações de poder, ou seja, se há *governamento*, é que outrem se deixou, rendeu-se ou foi levado a ser gerido.

A leitura de livros de Foucault sobre governo das condutas e as questões que até aqui apresentei, fez com que eu voltasse meu olhar para o CMPA, buscando uma análise das estratégias e táticas de *governamento* dessa comunidade escolar, bem como das estratégias e táticas utilizadas pela OBMEP para conduzir os alunos.

A realização de meu estudo foi embasada por duas concepções que se articulam no decorrer da análise, a saber, táticas e estratégias. Destaco que realizei o emprego de cada uma dessas noções com o cuidado e preocupação acadêmica, de modo que em minha pesquisa esses termos não foram utilizados aleatoriamente, ora aqui e, ora ali. Sua articulação se estabelece na medida em que podemos pensar em “táticas como práticas mobilizadoras de determinadas estratégias”. (SILVA, 2008, p.71). Foucault aponta para os estreitos vínculos entre a noção de estratégia e a de tática:

Foucault distingue três sentidos do termo ‘estratégia’: 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-los a renunciar à luta e, assim, obter a vitória. Esses três sentidos se resumem na ideia da estratégia como ‘escolha das soluções ganhadoras’ (CASTRO, 2009, p.151).

Em síntese, acompanhando o filósofo francês e seus comentadores, neste estudo, signifiquei táticas como práticas, e estratégias como fins almejados. Com base nesse entendimento, busquei construir uma problematização em direção a práticas e estratégias que acabam por conduzir estudantes do CMPA a serem posicionados como “novos talentos” em matemática da OBMEP.

Para essa análise sinto ainda a necessidade de destacar e caracterizar o lugar de onde “falo”. Penso ser relevante as descrições de minhas trajetórias pessoal e profissional, que estão imbricadas na pessoa que sou, o que também direcionou as escolhas realizadas por mim para esta pesquisa.

2.7 Marcas que constituíram a trajetória desta pesquisadora

[...] embora a confissão queira dizer reconhecimento, também implica uma declaração ou desvelamento, reconhecimento ou admissão de um crime, falta ou fraqueza. O reconhecimento diz respeito a tornar alguém conhecido pela revelação de seus sentimentos privados e opiniões que formam parte de sua identidade. (BESLEY, 2008, p. 73).

Inspirada pelas palavras Besley (2008), ao mesmo tempo em que me afasto da confissão, que algumas teses por muitas vezes trazem (por essa confissão aproximar-se de uma declaração de culpa, falta ou fraqueza) realizo aqui uma declaração de reconhecimento com o intuito de efetuar uma aproximação entre minha trajetória como professora e pesquisadora.

Quando tento ordenar os fatos que podem ter me projetado para realizar esta pesquisa na área das Ciências Humanas (particularmente na Educação), e não na área das Exatas (particularmente na Matemática), começo com passos incertos, como procurando um primeiro movimento, esperando que este leve aos demais.

A primeira vez que lembro ter pensado na possibilidade de ser professora foi com aproximadamente sete anos de idade, quando, ao ir ao armazém⁸ da esquina de casa comprar pão, o dono do estabelecimento, Seu Pedro, “mandou-me” sentar e esperar minha vez para ser atendida. Não lembro ao certo qual a frase dita, porém, ele pronunciou uma palavra e, como esta era diferente da forma como eu havia aprendido, na mesma hora o corriji, “cheia de mim”. O senhor surpreendeu-se,

⁸ Nome dado a pequeno mercado que comercializava de “tudo um pouco”. Geralmente, cada bairro das cidades do interior do Rio Grande do Sul possuía no mínimo um, pois eram nesses estabelecimentos que as famílias realizavam as compras diárias.

talvez com minha petulância, espontaneidade, não sei; afinal, eu, uma criança, o expus na frente de seus clientes, na sua maioria, senhores iguais a ele. O que foi realizado num impulso rendeu-me, a partir daí, um novo nome. Os senhores que frequentavam o armazém e que moravam na vizinhança passaram a chamar-me de “professorinha”. Aproximadamente dos sete aos catorze anos de idade, em todas as vezes que tinha que ir ao armazém, e que não eram poucas, a menina, criança, filha da Dona Lia, a Josaine, dava lugar “a professorinha”. Mesmo passando mais de duas décadas, quando retorno à minha cidade natal (Quaraí-RS) e passo pela casa do Seu Pedro, que já não possui mais o armazém, mas que mora no mesmo lugar, ele ainda me saúda com: “Como vai, professorinha?”. Por muitas vezes, me perguntei e ainda me pergunto: será que ele sabe meu “outro” nome?

O fato que relatei no parágrafo anterior possivelmente não foi o início para o que me impulsionou a pensar em ser professora; porém, nem tenho a pretensão de procurar a origem da professora que me tornei, mas tornar visível o que faz parte da minha história, que ainda não tinha sido contado e que produziu marcas na minha constituição. Estreei outro modo de pensar em mim mesma e ver que “ser professora não era mais uma possibilidade, parecia um destino”. (LOURO, 1999, p. 8).

Continuando no caminho que se tornou a escolha esperada pela maioria das pessoas que conviviam comigo e aceita como minha também, não conseguia formular outra resposta à célebre pergunta “o que tu vais ser quando cresceres?” a não ser “vou ser professora”. A partir de então, iniciei minha formação cursando o magistério. Nesse curso, reforçou-se o gosto que, desde os primeiros anos na escola, tinha pela matemática. Poderia dizer que meu desempenho nessa disciplina, durante todo o magistério, se não era o melhor da turma, era um dos melhores, e essa constatação era confirmada pelas notas obtidas nas avaliações, porém não se confirmava nas falas de minhas professoras, que me consideravam esforçada, e não talentosa em matemática.

Como constatou Walkerdine (1999) em suas pesquisas sobre o desempenho das meninas em matemática, quando a menina apresenta um rendimento acima da média esperada dos meninos, os professores e professoras comentam que ela é “uma trabalhadora muito, muito esforçada”, mas não a consideram “brilhante”. Pode-se dizer que era exatamente isso que ocorria comigo. Em outras palavras, eu me saía bem nas provas e até ajudava a ensinar matemática para meus colegas, não

necessariamente por ser competente em matemática, mas por ser esforçada nos estudos.

Com o passar do tempo, a atração pelos livros e o aparente sucesso em uma disciplina considerada “para poucos” começaram a produzir suas marcas, pois caminhava em direção a uma graduação que, com toda a certeza dos meus dezoito anos, teria que ser na área das Exatas. Aliado a isso, teria que ser uma graduação que conciliasse ensino e matemática, já que, na minha constituição, fui subjetivada a ver-me como um sujeito que não poderia ser cientista nessa área, pois o que eu realmente sabia era ensinar, e não necessariamente matemática. O esperado aconteceu, visto que não apresentei nenhuma resistência e cursei a graduação de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Durante a graduação, ocorreram algumas crises, que foram deflagradas muitas vezes por não entender o conteúdo ensinado em determinada disciplina. Em vista disso, procurava esclarecer as dúvidas em sala de aula com o professor e obtinha respostas do tipo: “como não entendes? É trivial”, ou “se não conseguiste fazer esse exercício, muda de curso. Já pensaste em Artes Plásticas?”. Essas falas apontam que ainda há tentativas de localizar a mulher em um lugar onde a racionalidade parece não ser necessária, ou seja, para as mulheres conseguirem se sair bem, deveriam seguir em direção a áreas que necessitem de sensibilidade, delicadeza, criatividade e até certa irracionalidade.

Ao apoiar-se nessa racionalidade cartesiana, esse discurso produz um tipo de masculinidade, na qual o *valor do homem racional* deve ser constantemente reafirmado de muitos modos; e, desse *valor*, exclui-se a sensibilidade, a afetividade, as incertezas, que se distanciam dos caminhos da razão, identificando-as como ‘características das mulheres’. (SOUZA, 2010, p. 59).

A partir das enunciações de professores do curso de Matemática a meu respeito, enquanto aluna desse curso e futura professora, passei a ocupar o lugar de aluna não talentosa para matemática.

Tendo em vista o que professores disseram sobre mim, questionei-me se era esse o profissional professor que eu gostaria de ser. Comecei a interrogar-me sobre o que queria fazer, mas não encontrava respostas. Tal inquietude agravava-se por eu não me enquadrar na norma do aluno do curso: homem talentoso em matemática que não se manifesta frente às dificuldades encontradas na aprendizagem, entre outras características. Nesses momentos, meus questionamentos ficavam no plano

de encontrar o(s) culpado(s) pelas minhas frustrações. De modo que me constituía e que as verdades eram postas, chegava à resposta já colocada pela maioria de meus professores – que, se havia algum problema, de qualquer natureza, o culpado por tudo, ou melhor, a culpada, era eu mesma. Foi uma maneira simplista e cômoda que encontrei para serenar minhas intranquilidades, já que, com essa resposta, a situação não necessitava ser pensada; bastava eu voltar a ser “a aluna normal” de sempre, nada brilhante, mas esforçada, que, com o tempo e muito estudo, os problemas se resolveriam.

Pensando e repensando, entre conflitos e momentos de aparente calma, terminei minha graduação. Um fato que me traz recordações marcantes é que, na colação de grau de minha turma de formandos em Licenciatura de Matemática da UFSM, no ano 1995, composta de onze alunos, dos quais somente três tinham começado quatro anos antes essa graduação, um deles era a “esforçada” Josaine. Nessa cerimônia, recebi da paraninfa uma rosa, como todos os outros formandos, e um cartão onde estava escrito: “Parabéns! Mostraste para muitos que, se tu quisesses, poderias ter feito Artes Plásticas, mas o que realmente tu querias era Matemática”. Isso me marcou de tal maneira que até hoje, quando relembro esse fato, meus olhos ficam marejados.

Com o ânimo renovado e buscando mostrar que, apesar de ser mulher, já que isso me parecia uma desvantagem, pois fui capturada durante quatro anos por discursos que me fizeram ver esse traço de minha identidade como algo que me desfavorecia, travei uma batalha comigo mesma e resisti ao que poderia parecer ser a escolha mais óbvia: desistir. Minha resistência jogou-me no caminho que foi minha escolha: a área das Exatas. Iniciei o mestrado em Matemática Aplicada e Computacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Com o mestrado em andamento e as disciplinas sendo cursadas, cada vez mais era assaltada por momentos em que eu cometia “uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo” (DELEUZE, 2008, p. 128), já que, ao refletir sobre “verdades” que circulavam entre nós (alunos do mestrado em Matemática Aplicada), muitas já naturalizadas, em relação ao que é ser bom professor, quem poderia aprender matemática, o que vem a ser o conhecimento matemático, que tipo de conhecimento é o mais importante, dentre outras, não as aceitava e tentava pensá-las de outra maneira, tornando-me, muitas vezes, um sujeito que se encontrava à margem do grupo. Participar do grupo do mestrado, no qual circulam “verdades” em

relação à educação e à matemática, causava-me desconforto porque questionava as verdades “inquestionáveis”.

Com o estranhamento frente a essas obrigações no decorrer do mestrado, procurei encontrar outras verdades, que não as que me eram naturalizadas, e analisar como poderiam conduzir a outro modo de pensar o presente. Decidi que necessitava tomar um rumo diferente, já que até aquele momento os binarismos – certo ou errado, bom ou ruim, concorda ou não concorda, é a favor ou contra –, que eram algo com que convivía regularmente, estavam me causando desconforto. Todavia, por muitas vezes, a resposta que gostaria de ter dado era: nem uma coisa nem outra, ou as duas, não sou a favor e nem contra, ou ainda, gostaria de poder optar pelas nuances. Essa racionalidade continuou predominante em minha constituição, afetando meu fazer pedagógico como professora de matemática, inicialmente de nível superior e, mais tarde, concomitantemente, como professora de matemática do Ensino Fundamental.

São raras as “verdades” sobre o ensino e a aprendizagem de matemática, bem como sobre quem pode ou não pode aprendê-la, que conseguem deixar-me tranquila. Sinto-me desconfortável com algumas (muitas) “verdades” produzidas e legitimadas, pois, destas, poucas me servem como portos seguros. Porém, até esses portos são suscetíveis a mudanças de categoria, e passo a “assumir uma atitude de suspender o consolador estado das certezas” (FISCHER, 2007, p. 61) para tornar inquietantes e passíveis de um olhar de suspeita coisas que me pareciam naturalizadas.

Nos anos que sucederam o término do mestrado, ocorreram muitos eventos que me importunaram e me deixaram desconfortável no fazer pedagógico e na rotina escolar. Sobre alguns, dediquei-me a refletir; já outros trouxeram à superfície alguns incômodos, esmaecidos com o tempo, mas não esquecidos.

É importante destacar as incursões que realizei na área das Humanas, mais particularmente, na Educação. Nessa área, deparei-me com escritos de Foucault e tive um “encontro”⁹ com sua escrita. Quando me refiro a esse encontro, entendo-o,

⁹ “E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro. Quando as pessoas querem juntar a isso um encontro com elas próprias, com pessoas, não dá certo. Isso não é um encontro. Daí os encontros serem decepcionantes, é uma catástrofe os encontros com pessoas” (DELEUZE, 2005, p. 10).

segundo Deleuze, como uma conjunção que ocorreu entre um sujeito (nesse caso particular, eu) e uma coisa (livro: *Microfísica do Poder*). Além disso, essa coisa conseguiu, de alguma forma, despertar meu interesse de tal modo que passei a pensar a partir dela sobre vários temas, e muitas vezes de outra forma. Para minha total surpresa, as palavras que me pareciam suficientes para a escrita não constavam, da forma que eu as utilizava, nos escritos de Foucault. Muito pelo contrário – ele rejeitava a ideia de causa e consequência, o que me levou a analisar que as cartas na manga que possuía, os quatro curingas, que me pareciam suficientes, não eram cartas aceitas nesse novo jogo.

As leituras que realizei de obras de Foucault e de seus comentadores, por muitas vezes, ou em sua grande maioria, deixaram-me inquieta: “era como se outro ar entrasse. Era uma corrente de ar especial. E as coisas mudavam. Era um fator atmosférico. Foucault tinha como que uma emanção. Como uma emissão de raios” (DELEUZE, 2005, p. 27). Esse ar que entrava e continua entrando sem pedir permissão causou-me, em incontáveis vezes, a sensação de estar sufocada. No entanto, mesmo sufocada, continuei e continuo achando que há circunstâncias em que a corrente de ar é mais amena, mas sempre muito intensa. Já não podia e nem posso permanecer pensando da mesma forma depois dos encontros que tive com Foucault, Nietzsche e Wittgenstein. Com esses encontros, enxergo que “não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. (LARROSA, 2002, p. 21).

Pensando a partir disso e com isso, apresentei neste capítulo: o objetivo do estudo e as questões de pesquisa, a sociedade neoliberal com suas características, o CMPA, a metodologia e ferramentas teóricas que foram utilizadas na análise, bem como pontos que considerei relevantes nas minhas trajetórias pessoal e profissional que constituíram a pessoa que sou e de qual lugar me movimentei para a realização desta pesquisa.

Para finalizar, ressalto, apesar de parecer redundante, que a pesquisadora que começou este trabalho modificou e continua modificando sua forma de ver e executar este estudo, sendo atravessada por inúmeras práticas, que ajudaram a constituir a pesquisadora. Essa pesquisadora afastou-se da ideia de que encontraria respostas universais. Em contraponto, examinou no particular, o CMPA, trazendo

para a visibilidade possibilidades de se pensar de outro modo sobre essa instituição escolar quanto sobre a OBMEP.

3 OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP) E SUAS TÁTICAS DE GOVERNAMENTO

Figura 3 - Olimpíada de matemática começa a ter efeito na educação básica do país

Olimpíada de Matemática começa a ter efeito na educação básica do país

Levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) mostrou que a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP) — que já está em sua quinta edição — começa a influenciar positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no país. Segundo o instituto, que divulgou o resultado da Olimpíada na semana passada, o impacto foi registrado nas primeiras séries do ensino fundamental, e o índice subiu de 3,8 em 2005 para 4,2 em 2007. O crescimento, aparentemente, não surpreendeu os professores de matemática, que acreditam que o nível dos competidores está muito acima do que é dado dentro das salas de aula. E afirmam que o bom resultado também pode ser visto com os estudantes do ensino médio.

Fonte: Olimpíada... (2009).

Figura 4 - *Ranking* de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo lugar

Ranking de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo lugar

Índice global mostra habilidades cognitivas e realizações educacionais. Brasil ficou em 39º lugar entre os 40 países analisados.

Veja o Ranking Global de Habilidades Cognitivas e Realizações Educacionais

1. Finlândia	11. Irlanda	21. Suécia	31. Grécia
2. Coreia do Sul	12. Dinamarca	22. República Tcheca	32. Romênia
3. Hong Kong	13. Austrália	23. Áustria	33. Chile
4. Japão	14. Polônia	24. Itália	34. Turquia
5. Cingapura	15. Alemanha	25. França	35. Argentina
6. Grã-Bretanha	16. Bélgica	26. Noruega	36. Colômbia
7. Holanda	17. Estados Unidos	27. Portugal	37. Tailândia
8. Nova Zelândia	18. Hungria	28. Espanha	38. México
9. Suíça	19. Eslováquia	29. Israel	39. BRASIL
10. Canadá	20. Rússia	30. Bulgária	40. Indonésia

Fonte: Ranking... (2012).

Figura 5 - Pisa 2009

Haddad diz que Pisa (2009) mostra que educação evoluiu no país, mas que é preciso avançar

O ministro da Educação, Fernando Haddad, disse nesta sexta-feira que o resultado do Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) mostra avanço da educação no país. Brasil fica em 53º lugar em prova internacional que avalia capacidade de leitura. SP tem nota de leitura pouco acima da média do país. Só elite dos alunos faz nota do país subir em avaliação internacional de leitura.

Fonte: Iglesias (2010).

Escolhi esses excertos de reportagens para iniciar o capítulo por acreditar que elas mostram pontos importantes para alavancar a discussão aqui proposta. Um deles se refere à ampla proliferação discursiva que o tema avaliação de larga escala, assume na Contemporaneidade. Navegando pela internet, assistindo programas de televisão, lendo reportagens de revistas ou, ainda, de jornais de grande circulação, regionais ou nacionais, podemos perceber que avaliações do ensino escolar estão na ordem do dia, são pauta de discussões e estudos de agências governamentais e não governamentais, tanto em nível internacional (Pisa) quanto nacional (Saeb). Discursos presentes em reportagens sobre o desempenho escolar dos alunos brasileiros nas avaliações que “medem o conhecimento aprendido na escola” se utilizam da estatística para alcançar um maior número de pessoas da sociedade, fazendo-as se sentir também responsáveis pelo “sucesso” desses alunos nessas avaliações, incentivando uma quantidade maior de participantes, valorizando tanto o investimento do Governo para promover a avaliação quanto os esforços dos alunos (meritocracia) por obterem “sucesso” e destacarem-se em avaliações que a competitividade se faz uma estratégia necessária.

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é uma das ações promovidas pelo Governo Brasileiro junto a várias outras (Prova Brasil, ENEM, Saeb, Olimpíadas de ciências, geografia, astrologia, etc.) que avaliam os alunos das escolas públicas do Brasil. Mais especificamente, avaliam o que está sendo ensinado nas escolas públicas em várias áreas do conhecimento.

O Estado se transformou particularmente na educação, em um Estado avaliador e controlador, utilizando critérios essencialmente quantitativos na avaliação de seus alunos, e se afastando de seu papel de financiador da educação. Essas são algumas das características da lógica neoliberal de mercado, e as ações citadas no parágrafo anterior estão afinadas com algumas das ações educacionais, citadas por Mesquida (2002), relacionadas aos países que adotaram políticas do Consenso de Washington, como foi o caso do Brasil.

3.1 Programas de avaliação da educação brasileira

As avaliações da educação não são invenções dos últimos anos e não somente promovidas pelo Governo Brasileiro. Desde 1998, ocorre uma avaliação internacional conhecida como Pisa¹⁰, ou Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (estudantes). O Programa foi desenvolvido e é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual participam trinta e quatro países. Além desses países, outros podem ser convidados a participarem da avaliação. O Brasil é o único país sul-americano que participou de todas as avaliações do Pisa até o ano de 2012. A quantidade de países participantes varia de ano a ano, dependendo da quantidade de países convidados. O Pisa ocorre de três em três anos e concentra sua avaliação em três áreas: ciências, leitura e matemática, sendo que em cada edição é escolhida uma dessas áreas para receber uma avaliação mais minuciosa. São alunos de quinze anos que deveriam estar no 1º ano do ensino médio que realizam a avaliação. Cada país possui sua coordenação geral para o Pisa; no Brasil, o Programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Inep, mesmo sendo o coordenador do Pisa no Brasil, segue os parâmetros de avaliação ditados pela OCDE, e estes são classificados pelos “níveis de proficiência” em cada área, categorizados de acordo com a pontuação que os alunos obtêm em cada prova.

No ano de 2009, em matemática, o Pisa classificou os “níveis de proficiência” em seis níveis de desempenho de 1 a 6. No nível 1, o “nível inferior” (nome dado pela OCDE para a pontuação mínima para que o país pudesse ser enquadrado no nível) foi de 357,8, que foi a pontuação dada em comparação com a competência¹¹ demonstrada pelos alunos ao desenvolverem as questões; nesse caso, refere-se as questões diretas que trouxeram dados claros e cuja resolução exigiu apenas operações sem complexidade. No nível 2, a pontuação mínima foi de 420,1; para enquadrar-se nesse nível, os alunos do país deveriam realizar o que era pedido no nível 1, acrescido da capacidade de “raciocinar diretamente e fazer interpretações literais dos resultados”

¹⁰ Programme for International Student Assessment.

¹¹ Os estudantes são capazes apenas de responder perguntas que apresentem contextos familiares em que toda informação relevante está presente e as perguntas estão claramente definidas. São capazes de identificar informações e desenvolver procedimentos rotineiros conforme instruções diretas em situações explícitas. Podem realizar ações que sejam óbvias e segui-las imediatamente a partir de um estímulo dado (INEP, 2012c).

(INEP, 2012a). Para um país ser considerado pela OCDE com nível de proficiência em matemática 6, deveria ter nível inferior de pontuação 669,3.

No *site* oficial do Inep, consta o desempenho do Brasil desde o início de sua participação.

Figura 6 - Desempenho do Brasil



Fonte: Inep (2012a).

A figura 6, destaca o desempenho do Brasil no Pisa até 2009, e apesar da melhora do desempenho dos alunos brasileiros, examinando particularmente a área da Matemática, o Brasil é enquadrado no nível 1. No ano de 2012, como mostra uma das reportagens de abertura do capítulo, o Brasil está em 39º lugar entre quarenta países. É importante ressaltar que no *site* do Inep consta que, no Pisa desse mesmo ano, havia sessenta e sete países participantes, trinta e quatro integrantes da OCDE e trinta e três convidados. (INEP, 2012b).

Como ainda não estão disponíveis oficialmente no *site* os resultados do Brasil por área, não posso aferir sobre o crescimento do desempenho do Brasil nessa avaliação no ano de 2012, nem se o total de participantes se efetivou.

Dentre os países latino-americanos, o Inep mostrou o crescimento do desempenho do Brasil e sua posição nesse novo enquadramento.

Figura 7 - Desempenho Latino Americano

Desempenho Latino Americano				
PISA 2009 POR ÁREA DE CONHECIMENTO				
	MÉDIA	LEITURA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
CHILE	439	449	421	447
URUGUAI	427	426	427	427
MÉXICO	420	425	419	416
BRASIL	401	412	386	405
COLÔMBIA	399	413	381	402
ARGENTINA	396	398	388	401
PANAMÁ	369	371	360	376
PERU	368	370	365	369

Fonte: Inep (2012b).

Essa tabela apresenta a classificação dos países de acordo com a média aritmética das áreas de conhecimentos. Segundo a OCDE, a média mínima esperada era de 496 no ano de 2009, ou seja, nenhum dos países latino-americanos alcançou essa meta.

O Pisa, junto com outras ações citadas no início deste capítulo, encontra-se em sintonia com os princípios neoliberais de um controle a distância realizado pelo Governo em relação à educação, mas dando visibilidade para o desempenho dos alunos e trazendo, nesse caso específico, o Brasil para o cenário internacional.

Segundo uma entrevista do ex-ministro da Educação Fernando Haddad (2010):

O Brasil cumpriu a meta estabelecida para o Pisa 2007. Qual é a meta do Pisa aceitável para o Brasil chegar? Quando nós criamos o Ideb, nós criamos ele como um espelho da trajetória desejada do Pisa. É como se fosse um controle externo sobre o sistema de avaliação brasileiro. Você acaba tendo um espelho externo que tem que refletir de alguma maneira o que está acontecendo no sistema nacional de avaliação. [...] O que o Pisa faz é confirmar o que já sabíamos, que o Brasil cumpriu a meta de 2009. Cumprimos no Ideb e cumprimos no Pisa, então há uma aderência de resultados. [...] A ideia de que o aluno também está lá (*na escola*) para aprender leitura, matemática, ciências. É óbvio que todas as outras questões são importantes. A questão ética, questão da diversidade, questão da tolerância, questão da cultura [...], tudo isso é muito importante. Mas a escola não pode esquecer que ela está formando pessoas que tem que ter proficiência nas disciplinas básicas para se desenvolver intelectualmente e socialmente (BRASIL..., 2010).

As avaliações do Pisa na área da Matemática, nos países latino-americanos, são ditas “muito ruins” pela OCDE. Apesar do crescimento de trinta pontos em matemática de 2000 a 2009, o desempenho dos alunos ainda é categorizado no nível de proficiência 1. Esse crescimento no desempenho de matemática, embora não seja suficiente para a OCDE, foi destacado pelo ministro da Educação e pelo Inep como ponto positivo e passível de comemoração.

O Inep apresentou, como diz o primeiro excerto de reportagem deste capítulo (Figura 3), que a OBMEP possui um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos em matemática no IDEB, que, segundo o até então Ministro da Educação Fernando Haddad, é uma avaliação do sistema brasileiro que tem seus resultados confirmados pelo Pisa.

Outro estudo nessa mesma direção foi o realizado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), pela Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Instituto de Ensino e Pesquisa nas áreas de negócios e economia (Insper) e por especialistas do Itaú-Unibanco, que analisou o impacto da OBMEP na qualidade da educação básica e, por consequência, o desempenho dos alunos no Pisa. Esse trabalho ressaltou que futuramente, com o desempenho dos alunos em matemática melhorando, motivado pelas ações da OBMEP, os alunos obterão recompensas pelos seus esforços por meio de melhoria de seus futuros salários. Incentivando os alunos a competir, visto que estão vivendo em uma sociedade neoliberal, onde a “competição entre alunos é positiva tanto para estudantes que recebem a premiação quanto para os demais. Isso porque as cobranças de conhecimento estimulam os alunos e as instituições de ensino de uma forma geral”. (MONTEIRO, 2012).

O estudo destacou que a OBMEP coloca a competitividade como uma das competências esperadas do aluno, sendo relevante para a melhoria do seu desempenho intelectual para que possa alcançar o sucesso social.

[...] programa que chama atenção pelo êxito alcançado é a OBMEP, a principal ação para a melhoria do ensino de ciências. A OBMEP foi criada em 2005 para atender uma demanda do presidente Lula, formulada quando tomou conhecimento que na tradicional Olimpíada de Matemática, realizada desde a década de 1970, a participação de alunos de escolas públicas era insignificante, pois estes “não tinham coragem de enfrentar os alunos mais bem preparados das escolas privadas”. Naquele ano a OBMEP teve a participação de cerca de 10 milhões de estudantes e desde então o número de inscritos tem aumentado continuamente. Em 2010 a OBMEP teve quase 19,7 milhões de alunos inscritos, de 44717 escolas em 99,4% dos municípios brasileiros. [...]. A

realização da OBMEP só é possível com a participação de um exército de 120 mil professores voluntários. [...]. A OBMEP tornou-se um grande mobilizador do ensino da matemática e que está tendo grande impacto na melhoria de ciências das escolas públicas. (REZENDE, 2013, p. 279).

3.2 Estudos realizados sobre a OBMEP

Apesar de a OBMEP ser considerada a maior competição de matemática em termos mundiais, tomando como base para essa conclusão o número de alunos participantes, a incidência de estudos de mestrado que a tomam como temática é pouco significativa¹², e a de doutorado é inexistente¹³. Dentre esses trabalhos, destaco o de Alves (2010) e o de Maciel (2008), da área do Ensino da Matemática, e o de Peraino (2007), da área da Psicologia.

Peraino (2007) trouxe em sua pesquisa o estudo de caso de um aluno. O sujeito da pesquisa morou dos seis aos dezessete anos em um assentamento rural e foi encaminhado para uma avaliação no Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação de Mato Grosso do Sul (NAAH/S – MS). Esse encaminhamento foi motivado pelo desempenho do aluno na OBMEP. Nesse estudo, a OBMEP apareceu apenas como o fator de desencadeamento da suspeita de que o aluno poderia vir a ser um sujeito de altas habilidades. O bom desempenho desse aluno na OBMEP (3º lugar no Brasil) estimulou a possibilidade dessa investigação. No texto do referido trabalho, há referência à OBMEP como sendo o gatilho que operou para a constatação das altas habilidades do aluno.

Maciel (2008) realizou seu estudo no CMPA com uma turma composta por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Os alunos que formaram a turma estavam dispostos a participar de uma atividade extracurricular. Esses sujeitos possuíam interesse em aprimorar seus conhecimentos matemáticos. A atividade teve o formato de um “minicurso”, segundo o próprio autor, em que foi desenvolvido o tema análise

¹² No banco de dados da Capes, constam três dissertações. Outro trabalho que aborda a OBMEP, uma monografia de conclusão de curso, foi desenvolvido por Sucupira (2008). Essa pesquisa aborda as olimpíadas de matemática. Tem como enfoque o desempenho das meninas nas diferentes olimpíadas de matemática do Estado de Santa Catarina. As competições examinadas na pesquisa são: Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), Olimpíada Regional de Matemática (ORM) e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Assim, a análise é realizada levando em consideração os dados estatísticos obtidos sobre o sucesso das meninas nas diferentes competições.

¹³ Informações coletadas no banco de dados da Capes, acesso em 23-01-2013.

combinatória¹⁴. Nas atividades do minicurso, foram sugeridos aos estudantes exercícios retirados da OBMEP, com o intuito inicial de despertar interesse e desenvolver a autonomia no estudo desse conteúdo. Dessa forma, os alunos sentiram-se desafiados a aprender análise combinatória. A percepção, o preparo e a efetivação desse trabalho foram balizados por Fundamentos Filosóficos da Educação Inclusiva e da Educação Matemática Crítica, esta última concebida por Ole Skovsmose. Para concretizar o minicurso, foi criado um espaço institucional denominado Grupo de Estudos Professor Malba Tahan (GEMath). Essa turma de alunos foi reconhecida dentro desse espaço escolar.

Para finalizar, Maciel (2008) concluiu que é possível realizar um ensino de qualidade em matemática. Os projetos para tal empreendimento devem contemplar três competências básicas: matemática, tecnológica e reflexiva. Maciel (2008) enfatiza o papel importante das três competências na utilização das questões da OBMEP por estas serem desafiadoras e motivarem os alunos a querer aprender cada vez mais. A OBMEP foi classificada, nessa pesquisa, como “uma ferramenta qualificada de apoio didático-metodológico”. (MACIEL, 2008, p. 101).

O trabalho de Alves (2010) teve como objetivo examinar a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), por meio de uma pesquisa qualitativa, com alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo. O autor aponta possíveis contribuições que essa competição poderia proporcionar para o ensino e a aprendizagem da matemática. O estudo demonstrou que existia interesse por parte desses alunos, sujeitos da pesquisa, em construir novos conhecimentos matemáticos. Além disso, concluiu que a falta de informações sobre como participar, que tipo de avaliação é realizado e quais são as premiações acabou por desmotivar os alunos a participarem da OBMEP.

Maciel (2008), em sua pesquisa, realizou uma retomada histórica, que intitula como “A Origem das Olimpíadas de Matemática”. Buscando, assim, mostrar a trajetória das competições de matemática, começando no século XVI, com as competições entre matemáticos que buscavam reconhecimento no âmbito científico e também remuneração econômica resolvendo problemas inéditos. Passa pelas competições dos matemáticos húngaros, no século XIX, que Maciel classifica como “mais nobres”, já que essa era direcionada para alunos, sendo precursoras das

¹⁴ O conteúdo de análise combinatória, no Colégio Militar de Porto Alegre, é abordado no 2º ano do ensino médio.

olimpíadas de matemática dos dias de hoje. Relata que, no século XX, ocorreram: a primeira Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), na Romênia, no ano de 1959; a primeira Olimpíada Paulista de Matemática, no ano de 1977; e a primeira Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), no ano de 1979. Finalmente, no século XXI, foi criada a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), no ano de 2004, mas que ocorreu efetivamente somente a partir de 2005.

No trabalho de Alves (2010), a retomada da trajetória histórica das olimpíadas de matemática é denominada da mesma forma como Maciel (2008) nomeou. Porém, apesar de a designação ser a mesma, Alves (2010) realizou uma abordagem diferente, pois explora uma narrativa a partir das competições que tiveram início na Grécia, por volta de 2.500 a.C. Por meio dessa condução da trajetória das olimpíadas de matemática, descreveu uma sucessão de motivos que, segundo ele, levaram à invenção dessa competição, como os tipos de jogos utilizados, e as causas que levaram os jogos, que inicialmente eram anuais, a passarem a ocorrer de quatro em quatro anos, culminando com a extinção da olimpíada em 393 d.C. Lembra que as olimpíadas retornaram ao cenário já na Modernidade, mais precisamente no século XIX. A partir desse ponto, realizou um estudo que se aproxima do realizado por Maciel (2008).

Ao deparar-me com esses dois estudos (de Maciel e de Alves), que buscaram pela origem das olimpíadas de matemática até resultar na OBMEP, optei por distanciar-me dessa forma de olhar, voltando meu interesse para a busca de descontinuidades e de possíveis significados que a palavra “olimpíada” poderia ter recebido de acordo com o contexto em que foi e é empregada.

3.3 Olimpíada: o uso da palavra em vários contextos

Deixando meu pensamento fluir embalado por essa inquietude e examinando trajetórias traçadas para chegar até a OBMEP, citadas no parágrafo anterior, percebo que é recorrente nos escritos desses autores que um dos possíveis fatores que motivou a retomada da trajetória das olimpíadas foi a palavra “olimpíada”. Dizendo de outra maneira, o caminho traçado nos seus estudos foi motivado pelo que a palavra “olimpíada” significa. Metaforicamente falando, no vagar desses

caminhos, tomo para a navegação o mapa traçado seguindo a teoria de Wittgenstein e seus estudos sobre linguagem e o significado da palavra.

Em *Investigações Filosóficas*, a direção apontada por Wittgenstein é bem diferente do que a indicada nos trabalhos referenciados anteriormente. Inspirada nos estudos desse filósofo, refuto a ideia de que o significado da palavra “olimpíada” carrega uma essência (carrega um único significado) e que, ao ser usada, independentemente da época e do contexto, essa palavra tem o mesmo significado.

Para uma grande classe de casos – mesmo que não para todos – de utilização da palavra ‘significado’, pode-se explicar essa palavra do seguinte modo: o significado de uma palavra é seu uso na linguagem. E o significado de um nome se explica, muitas vezes, ao se apontar para seu portador. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 38).

Aliando-me a Wittgenstein (2009) quando esse destaca que o “significado de uma palavra é seu uso na linguagem”, destaco que a palavra “olimpíada” não possui um significado determinado e que sua significação está atrelada ao uso que é feito dela. Tomando o “uso” como a forma de dar significado à palavra “olimpíada”, busco suas possíveis significações, observando os diferentes contextos em que foi empregada e as situações em que esteve e está envolvida (Olimpíada da Era Antiga, Olimpíada Moderna e Olimpíada de Matemática).

A significação da palavra, para Wittgenstein, não pode ser vista como coisa fixa, levando em consideração somente a semântica, mas sim estudada por meio de uma abordagem pragmática, presente no dia a dia, na qual o contexto determina e modifica a significação da palavra, torna-se necessário pensar que o uso da palavra é realizado respeitando-se as regras postas para sua utilização nesse cenário.

A Olimpíada da Era Antiga, a Olimpíada Moderna e a Olimpíada de Matemática são jogos que privilegiam a competição e o bom desempenho almejado para ser um vencedor. Os múltiplos usos da palavra “olimpíada” possuem aproximações por denotarem atividades regidas por regras, e não o conjunto de signos que possuem significação e relevância, por e em si mesmos.

Passo agora a retomar e analisar, nesses jogos, características presentes em cada um, relações entre eles e diferenças que ocorreram no próprio jogo (OBMEP). Esses jogos possuem pelo menos uma característica comum, mas não essencial: a competição. Quando afirmo que não é essencial, estou querendo pontuar que,

apesar de a palavra “competição” ser a mesma nos três jogos, ela não tem o mesmo significado.

Considerando tais pressupostos, podemos observar que, para competir nos jogos olímpicos da Era Antiga, bastava satisfazer a condição necessária de ser de origem grega. Segundo o sociólogo Guttmann (2001), os competidores participavam das provas que compunham os jogos, que demarcavam uma festividade para demonstrar o vínculo religioso que possuíam e festejar a devoção aos deuses. O vencedor da olimpíada era aquele competidor, grosso modo, que chegasse ao final de todas as provas (o competidor não possuía uma única especialidade olímpica, ele participava de todas as provas), tendo vencido o maior número de adversários e com a melhor forma física ao final dos eventos, ou o que apresentasse menos escoriações, machucados e lesões. Em outras palavras, aquele que permanecesse vivo após participar de todas as provas. Nesse cenário, a competição era uma questão de chegar ao final de todas as provas com vida, vencendo algumas ou, ao menos, sobrevivendo. A vitória era suplantada pela participação.

A Olimpíada Moderna é um jogo que se diferencia da Olimpíada da Era Antiga inicialmente por não possuir o vínculo religioso, mas possui regras bem definidas para a participação dos competidores. Segundo Guttmann (1978), a Olimpíada Moderna apresenta características próprias da Modernidade: secularidade, igualdade, especialização, racionalização, burocracia, quantificação e busca pela quebra de recordes.

A secularização consiste na não vinculação do esporte com o terreno sagrado. [...] O esporte solicita, pelo menos teoricamente, que todos sejam admitidos por suas habilidades atléticas e que a regra seja igual para todos os competidores. [...] especialização pode ser entendida como o que hoje é conhecido por profissionalismo. [...] A racionalização se apresenta como a adoção de regras específicas e o uso de equipamentos tecnológicos. [...] A burocratização trata da organização institucional que estabelece e decide as regras e fiscaliza os jogos. Já a quantificação representa nos esportes modernos a vida cotidiana, um mundo de números que é extremamente enfatizado e mensurável no esporte moderno – como, por exemplo, as estatísticas exibidas nas partidas de futebol (chutes a gol, número de faltas, escanteios, tempo e percentual de posse de bola, etc.) [...] busca pela quebra de recordes refere-se à superação do superado. (LIMA; MARTINS; CAPRARO, 2009, p. 3-4).

As características da Olimpíada Moderna citadas por Guttmann (1978) foram justificadas pelo pertencimento à Modernidade. Como a Olimpíada de Matemática também foi inventada nesse mesmo cenário, observo que existem semelhanças entre ambos os jogos. As semelhanças são verificadas desde a primeira

característica, com algumas não possuindo a mesma significação e outras desaparecendo.

Examinando as Olimpíadas de Matemática, detectei a “secularização”, ou seja, a inexistência de um vínculo entre a matemática e a religião (crença religiosa), e a ausência de qualquer referência, nos documentos, a um terreno sagrado. Em relação à “igualdade”, a semelhança dessa característica em ambos os jogos se dá em função de que as regras do jogo são as mesmas para todos os competidores, porém são diferentes na Olimpíada Moderna e na Olimpíada de Matemática. Essa diferença nas regras é evidenciada de uma maneira muito incipiente, pois na Olimpíada Moderna a questão predominante é a habilidade física do competidor para desempenhar um esporte; já nas Olimpíadas de Matemática é a habilidade mental (matemática acadêmica¹⁵) para resolver problemas matemáticos. A “especialização” também apresenta significados diferentes nos dois jogos, visto que, na Olimpíada Moderna, há uma busca constante pelo aperfeiçoamento físico e, na Olimpíada de Matemática, há busca por mais conhecimento matemático.

As características “racionalidade” e “burocratização” são as que mais se assemelham entre esses jogos. Nesse sentido, os dois jogos adotam regras específicas e usam equipamentos tecnológicos. No entanto, quando analisamos particularmente as regras e os equipamentos, são totalmente diferentes entre eles.

Por último, examinando a característica “quebra de recordes”, verifico que esta é marcante na Olimpíada Moderna, mas não é evidenciada na Olimpíada de Matemática. Buscando semelhanças entre os jogos (Olimpíada da Era Antiga, Olimpíada Moderna e Olimpíada de Matemática), ratifico que, em todos esses jogos, há semelhança em suas características por eles serem criados de maneira que, ao final da competição, seja possível determinar um vencedor.

Voltando a atenção para as Olimpíadas de Matemática (IMO, OBM e OBMEP), observo que elas apresentam semelhança: o conhecimento a ser aferido na área da Matemática; ao mesmo tempo em que constituem “verdades” sobre o

¹⁵ Importa destacar que não é a intenção deste trabalho realizar discussões sobre a importância de reconhecer a existência de matemáticas, no plural, mas quero demarcar que a perspectiva à que me filio para embasar minha concordância com a legitimação de outras matemáticas que não apenas a matemática escolar (matemática ensinada na escola ou matemática acadêmica) é a teoria desenvolvida no campo da Etnomatemática, vertente da educação matemática cujo mentor é Ubiratan D’Ambrósio. Cabe ainda destacar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade GIPEMS – Unisinos, como as de: Knijnik (1996, 2003), Giongo (2001, 2008), Duarte (2003, 2009), Wanderer (2007), Da Silva (2008), Oliveira (2011), Quartieri (2012), Schreirer (2012) e Junges (2012).

campo da Matemática, também são constituídas por verdades que circulam nesse campo.

A característica que aparece com primazia, nas Olimpíadas de Matemática, é o conteúdo específico desenvolvido na área da Matemática. Em outras palavras, nas Olimpíadas de Matemática, mesmo observando que provas, premiações, regras, contextos, competidores, quase na sua maioria, são elementos diferenciados entre os jogos, o que é considerado, em todos esses jogos, no momento da escolha do vencedor, é o desempenho do competidor nas avaliações realizadas.

As provas das Olimpíadas de Matemática, na sua totalidade, são avaliações compostas de questões a serem resolvidas. A resolução está atrelada a um conhecimento cognitivo, específico da área da Matemática. Quando olhamos para as Olimpíadas de Matemática (OBM e OBMEP) como jogos que, ao fim e ao cabo, necessitam de um vencedor ou vencedores, as semelhanças parecem ter um parentesco mais evidente; em contrapartida, isso não ocorre quando realizamos essa análise nos jogos Olimpíada da Era Antiga, Olimpíada Moderna e Olimpíada de Matemática.

Os jogos Olimpíadas de Matemática assemelham-se em muitos sentidos (competidores, avaliações, premiações, etc.). Mesmo considerando as semelhanças entre as Olimpíadas de Matemática (tipos de avaliações, tempo de prova, competidores, premiações), mais particularmente, a OBM e a OBMEP, os contrastes entre esses jogos são significativos.

No que se refere à diferença primeira entre esses jogos, podemos apontar o público a que estão destinados. A OBM destina-se a todos os estudantes interessados em participar, desde que estejam no ensino fundamental, a partir do 6^a ano, no ensino médio ou universitário, de escolas públicas ou privadas de todo o Brasil. Já a OBMEP é dirigida apenas aos alunos de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do 6^o ao 9^o ano do ensino fundamental ou aos alunos do ensino médio. Considerando tais entendimentos, podemos apontar que os alunos das escolas públicas têm mais oportunidades de vencer, já que podem participar de mais de uma olimpíada.

Cabe ainda destacar que o jogo ganha sentido no contexto. Assim, será examinada particularmente a OBMEP, inserida na sociedade neoliberal brasileira.

Considerando tais entendimentos, assinalo que essa competição ganha um novo significado. Trata-se, portanto, não apenas de uma competição que busca um vencedor, mas que tem a intenção de colocar todos os alunos (das escolas públicas) no jogo. Além disso, podemos pensar na intencionalidade do Governo de possuir mais um aliado para sua campanha de “Educação para Todos”. Isso foi pensado de maneira a incluir alunos que participavam das competições de matemática existentes, mas que não conseguiam ser premiados¹⁶, o que é um imperativo do jogo neoliberal: a inclusão. Temos aí, uma das principais regras do jogo neoliberal. Foucault (2008b, p. 277-278) destaca que

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo.

O Governo apresenta outra significação, da palavra “olimpíada”, junto à sociedade e à comunidade escolar, que é uma rede de táticas que permite tornar visível o desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras em matemática, vigiando-os, hierarquizando-os de acordo com as notas que eles obtêm nas provas que avaliam conhecimentos matemáticos; ainda, pode-se pensar que uma das táticas utilizadas pelo Governo para que alunos obtenham bom desempenho em matemática é serem competitivos.

¹⁶ Segundo a professora Ana Catarina Hellmeister (uma das coordenadoras regionais da OBMEP, do estado de SP), em uma entrevista dada ao R7.com, a Paulo Amorin, no ano de 2010, a OBMEP foi criada a pedido do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva para a presidente da SBM (Sociedade Brasileira de Matemática), a professora Suely Druck. Esse fato ocorreu quando o presidente Lula, que estava participando da premiação dos medalhistas de ouro da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) questionou à presidente da SBM: “entre esses medalhistas, existe algum moleque de escola pública?”. E a resposta de Suely foi que “infelizmente, não havia nenhum”. Esse foi o fato que impulsionou os idealizadores da OBMEP, na sua grande maioria, os que já haviam criado a OBM, a criarem a competição.

Figura 8 - Descrição da OBMEP pelo MEC

The image shows a screenshot of a website page titled "Inclusão Social". The page has a header with a blue sky background and silhouettes of people holding hands. Below the header, there is a navigation menu on the left with the following items: "Temas", "20.3 Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP", "Chamadas Públicas", "Principais Resultados", "Notícias", "Agenda de Eventos", "Fale conosco", "OBMEP", "Descrição", "Objetivos", "Diretrizes", "Atuação", "Fotos", and "Links". The main content area on the right has a green header "votar para" with a breadcrumb trail: "Página Inicial > Ações de C,T&I > IV-Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social > 20.3 Popularização de C,T&I e Melhoria do Ensino > 20.3 Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP > OBMEP". Below this is a section titled "Descrição" with the following text: "A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas é um projeto criado para estimular o estudo da Matemática entre alunos e professores de todo o país. A OBMEP é uma promoção do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), com realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), responsáveis pela Direção Acadêmica. Voltada para a escola pública, seus estudantes e professores, a OBMEP tem o compromisso de afirmar a excelência como valor maior no ensino público. Suas atividades vêm mostrando a importância da Matemática para o futuro dos jovens e para o desenvolvimento do Brasil. A OBMEP é dirigida aos alunos de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais, que concorrem a prêmios de acordo com a sua classificação nas provas. Professores, escolas e secretarias de educação dos alunos participantes também concorrendo a prêmios." At the bottom right of the page, there are icons for "topo", "imprimir", "envie para um amigo", and "feeds rss".

Fonte: Brasil (2013).

Tomando as discussões realizadas sobre “olimpíada” como jogo e observando as semelhanças entre os jogos (várias olimpíadas), volto a olhar para o contexto em que a OBMEP está inserida, imerso no cenário contemporâneo – e, na ordem do discurso dessa conjuntura, está a inclusão.

Esse jogo só é possível em virtude de seus jogadores conhecerem como jogar e saberem quem pode tomar parte no jogo, já que se sabe que somente alunos de escolas públicas podem participar da OBMEP. Esse outro significado de um conhecimento prévio, ou seja, o uso da palavra, está vinculado com a realidade que está inserida a OBMEP. A significação é diferente das produzidas anteriormente para e pelas Olimpíadas de Matemática. E é com essa nova significação que me proponho a estudar a OBMEP como uma rede de táticas de governo dos alunos para que obtenham um bom desempenho em avaliações (interna e externa). Essa rede de governo hierarquiza alunos e escolas do Brasil mensurando o conhecimento matemático desses indivíduos. A OBMEP se inseriu nas escolas (particularmente no CMPA), por essas ocuparem uma posição privilegiada na constituição de sujeitos.

3.4 OBMEP: rede de táticas de governo

A disseminação de competições para alunos de escolas visando ao conhecimento em determinada área, no Brasil, data do século passado: Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) (1979), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) (1998), Olimpíada Brasileira de Química (OBQ) (1999), Olimpíada Brasileira de Informática (OBI) (1999) e Olimpíada Brasileira de Física (OBF) (1999). Agregaram-se a essa lista, no século XXI: Olimpíada de Língua Portuguesa (2002), Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB) (2005), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) (2005), Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG) (2008) e Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) (2009), entre outras.

Apesar da existência de várias competições denominadas “olimpíada”, há diferenças entre elas em muitas esferas: periodicidade (anual ou bienal), tipo de competidores (aluno ou equipe), premiações, etc. Em termos de diferenças, a única competição que é direcionada apenas para as escolas públicas é a OBMEP. Esta contou com um número recorde de participantes em 2012 – aproximadamente, 19 milhões de alunos –, o que lhe confere o título de Maior Competição de Matemática do Mundo. (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2010). Essa competição é uma atividade do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), prevista no Contrato de Gestão dos anos de 2010 a 2016 com o Poder Público e representada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

No relatório anual de gestão, exercício 2011 do (IMPA), consta como um dos itens os gastos com a OBMEP nos últimos quatro anos, custeados pelo MCTI. (IMPA, 2011).

Tabela 1 - Despesas da OBMEP

Despesas	2008	2009	2010	2011
Programa Nacional OBMEP	14.127.808,02	26.348.130,98	27.648.971,50	27.784.154,37

Fonte: IMPA (2011).

No mesmo relatório, uma das metas contratadas pelo MCTI e desempenhadas com sucesso pelo IMPA é “a disseminação da matemática” pelo Brasil, o que seria medido de acordo com o número de participantes; a meta era a

participação de 16 milhões em 2011, que foi cumprida, já que o número nesse ano foi maior que 18 milhões. Apesar da quantidade de olimpíadas existentes, a OBMEP é a que recebe o maior incentivo financeiro do Governo e maior visibilidade na mídia, demonstrada pela quantidade de reportagens sobre a competição, os vencedores e as premiações em jornais e telejornais de grande circulação.

Um dos fatores que legitimam o lugar de destaque dessa competição é que é a única cuja premiação é conferida em uma cerimônia, que em 2012 ocorreu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo entregue as medalhas aos alunos medalhistas de ouro (500) pelas mãos da Presidente da República, Dilma Rousseff. Nesse evento, ainda se encontravam presentes várias autoridades governamentais: secretário de Educação e Cultura do Tocantins, Danilo de Melo Souza; o ministro de Estado da Educação, Aloízio Mercadante; o ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Marco Antônio Raupp; e o governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. Do meio acadêmico, compareceu o diretor do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), César Camacho, entre outros. Essa cerimônia é apenas para os medalhistas de ouro, com a presença de autoridades reforçando a importância dessa competição para o Governo. Trata-se de marcar a distinção entre os vencedores, pois não são todos que têm acesso à cerimônia junto ao alto escalão do Governo – somente os melhores dentre os “novos talentos” em matemática.

Como discutido por autores como Gabi (2006), Da Silva (2008), a matemática, historicamente, possui um lugar privilegiado junto às ciências, o que lhe assegura destaque na escola. Desde o Iluminismo, a razão é tida como indispensável para o desenvolvimento da sociedade com uma racionalidade ocidental. O sujeito deve primar pela ordem, pela racionalidade, pela resolução de problemas utilizando-se de métodos, os quais devem ser criados a partir das “partes para chegar ao todo”, ou seja, ter uma *racionalidade*, e o sujeito deve ser o da razão.

A razão cartesiana, que pode ser dita como uma racionalidade que vai ao encontro “da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das ‘cadeias de razões” (DESCARTES, 1983, p. 38) e que constituiu e constitui “verdades” sobre a matemática conhecida na sociedade e ensinada na escola, também foi “o sonho de Descartes, que foi o sonho de Euclides, que foi o sonho de Platão, que foi o sonho de Pitágoras e de todos os que sonharam, continuam sonhando ou sonharão os sonhos deles”. (MIGUEL, 1995, p. 7). Descartes inventou um sujeito que, ao pensar,

existe; um sujeito capaz de usar sua racionalidade na vida, destituindo-se de sentimentos que não podiam ser racionalizados. O sujeito da razão é o que detém o poder de falar “a verdade”, já que é um ser inteligente, racional, que se utiliza da lógica racional para guiar suas decisões, e essa é a lógica esperada na sociedade ocidental.

Na escola, particularmente na área da Matemática, esse sujeito é capturado por discursos que reafirmam a necessidade da supremacia da razão, colocando como premissa ser racional e inteligente para o aluno ter sucesso. O duo razão-inteligência é reinventado por Piaget, que, em suas pesquisas, apontou para um sujeito inteligente como o que possui “alto nível de generalidade, elevado grau de abstração e maior rigor lógico” (MIORIM, 1995, p. 110), reafirmando a matemática em uma posição de destaque.

[...] posição de rainha das ciências, quando a natureza tornou-se o livro escrito na linguagem da matemática e quando a matemática assegurava o sonho da possibilidade de perfeito controle em um universo perfeitamente racional e ordenado. (WALKERDINE, 1990, p. 5).

Tomando esses dois fatores – o lugar privilegiado da matemática como a “rainha das ciências” e o risco que essa ciência apresenta para a escolarização do aluno, agregando o desempenho insatisfatório do Brasil no Pisa em matemática –, ressalto alguns elementos que poderiam vir a contribuir para que a OBMEP receba uma atenção especial do Governo em comparação com as outras olimpíadas.

A Secretaria de Inclusão Social (Secis), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), solicitou, em 2010, ao Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE¹⁷), um estudo para avaliar os resultados e os impactos da OBMEP. Esse relatório apontou alguns pontos e fez algumas recomendações para aprimorar a competição. Um dado ressaltado pelo estudo é a abrangência da OBMEP.

¹⁷ O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) é uma associação civil sem fins lucrativos e de interesse público, considerada como Organização Social pelo executivo brasileiro, sob a orientação do Ministério da Ciência e Tecnologia. Constitui-se em instituição de referência para o apoio contínuo de processos de tomada de decisão sobre políticas e programas de ciência, tecnologia e inovação. A atuação do Centro está dirigida para as áreas de prospecção, avaliação estratégica, informação e difusão do conhecimento.

Excerto 1

Segundo informações fornecidas pelos gestores da OBMEP, em 2010, do total de 5560 municípios brasileiros, apenas 45 não tiveram escolas inscritas, o que faz desta política pública uma das ações governamentais de maior alcance nacional, senão a maior.

Fonte: CGEE (2011, p. 50).

Esse trecho torna evidente a abrangência da OBMEP em todo o território brasileiro. Apesar de a OBMEP ser tomada pelo Governo como uma política pública de inclusão, examino-a como uma rede de táticas de governo. Em outras palavras, um meio para chegar-se a um fim (estratégia), nesse caso, uma das maneiras para conseguir alunos que saibam competir e ser empreendedores de si.

O Governo utiliza a competitividade como estratégia para constituir sujeitos competitivos e individualistas que desempenhem seu papel na sociedade neoliberal. Para conseguir alcançar seus objetivos, um dos meios é a OBMEP, pois esta possui a característica de ocorrer no campo prático. A OBMEP é um esquema operante que se modifica e se transforma no decorrer das avaliações dos resultados obtidos para alcançar as estratégias almejadas.

Esse esquema operante que é a OBMEP pode ser tomado como uma *rede*, o que está em sintonia com a forma contemporânea de pensar. É um emaranhado de conexões e fluxos, com múltiplas entradas e saídas, e funciona de maneira que suas táticas formam um conjunto complexo, comunicando-se entre si e também com outras fora desse conjunto. Considerando a ideia de rede, tomo a OBMEP como uma rede de táticas que funcionam rizomaticamente, isto é, como um conjunto de ações que se comunicam entre si, não pressupondo um processo de poder e hierarquização na importância de cada tática.

Várias modificações ocorreram na OBMEP desde sua criação em 2005, buscando alcançar seus objetivos. Antes de abordar essas modificações e o funcionamento da OBMEP, trago um panorama geral dessa competição.

A OBMEP coloca o Brasil em lugar de destaque na mídia, em âmbito nacional e internacional, já que está promovendo a maior competição mundial de matemática de todos os tempos. Esta, como foi abordado anteriormente, é promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), juntamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A realização da OBMEP, tanto no que se refere à parte

administrativa, quanto no que tange à sua execução nas escolas, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)¹⁸.

Sobre a OBMEP, é interessante destacar: as regras que regem a rede, o financiamento dispensado pelo poder público para a efetivação do projeto, como é realizado o controle e a execução da olimpíada e as relações com a economia e a sociedade civil.

No que se refere às regras que regulamentam a OBMEP, estas foram criadas, executadas e fiscalizadas pelos órgãos que a administram, ou seja, o IMPA e a SBM. Essas regras encontram-se disponíveis na página oficial da OBMEP e são nomeadas por “regulamento” (OBMEP, 2005).

O regulamento da OBMEP pontua: a) responsabilidades¹⁹, b) características, c) objetivos, d) participantes e divisão de níveis, e) inscrições na OBMEP, f) sobre as provas, g) premiação, h) atribuições e responsabilidades das escolas escritas na OBMEP, i) atribuições da direção da OBMEP, j) disposições gerais, k) calendário.

Quanto ao tópico “características”, o regulamento explicita que a competição é realizada apenas para a rede pública escolar, em qualquer âmbito, e em nível fundamental e médio.

Abaixo, são especificados os “objetivos” da OBMEP:

Excerto 2

3.1 estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas;
 3.2 contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica;
 3.3 identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas;
 3.4 incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional;
 3.5 contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e sociedades científicas;
 3.6 promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.

Fonte: OBMEP (2013).

Em relação aos objetivos citados, explicito que todos permaneceram os mesmos, com exceção do último, desde o primeiro regulamento da OBMEP, criado em 2005. A partir de 2006, foi incorporado o objetivo “*promover a inclusão social por*

¹⁸ Essa entidade (SBM) e órgãos governamentais (IMPA, MCTI) estão presentes no regulamento da OBMEP, no tópico *responsabilidades*.

¹⁹ Esse tópico já foi abordado anteriormente.

meio da difusão do conhecimento”; desde esse ano, os objetivos não se modificaram até o regulamento de 2013.

Ao realizar uma das análises possíveis desses objetivos posso inferir que essa competição vem para reforçar o “lugar” de destaque que a matemática possuía, e ainda possui, em uma sociedade onde a valorização do conhecimento científico e tecnológico é priorizado. Esse lugar também é reforçado pela diferenciação da visibilidade e dos incentivos recebidos pela OBMEP em comparação a outras competições escolares, conferidas pela mídia e pelo Governo. Além disso, incentiva a constituição de sujeitos que venham a interessar-se pelas áreas científicas, possibilitando a captura de um número cada vez maior de alunos para essas áreas. A tabela abaixo mostra que a cada ano mais alunos estão sendo conduzidos a aderir a OBMEP²⁰.

Tabela 2 - Alunos inscritos na OBMEP nos anos de 2005 até 2011

ANO	Nº ESCOLAS		INSCRIÇÕES ALUNOS		% MUNICÍPIOS BRASILEIROS	
	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE
2005	31.030	29.074	10.520.831	457.725	93,50%	91,9%
2006	32.655	29.661	14.181.705	630.864	94,50%	92,4%
2007	38.450	35.483	17.341.732	780.333	98,10%	96,9%
2008	40.377	35.913	18.326.029	789.998	98,70%	6,9%
2009	43.854	39.387	19.198.710	841.139	99,1%	98,1%
2010	44.717	39.929	19.665.928	863.000	99,16%	98,3%
2011	44.691	39.935	18.720.068	818.566	98,90%	98,1%

Fonte: Elaborada pela autora com dados da OBMEP (2013b).

Esses dados permitem identificar o crescimento do número de participantes no decorrer dos anos, o que torna cada vez mais evidente a abrangência da competição. Em 2012, no Estado do Rio Grande do Sul, o número de municípios participantes da OBMEP chegou a 496²¹, dentre os 497²² municípios que formam o Estado. Nesse sentido, podemos observar que a difusão do conhecimento

²⁰ É interessante lembrar que a OBMEP, em 2012, chegou à sua 8ª edição. As duas primeiras foram de adesão voluntária por parte dos alunos e não necessariamente incorporadas na rotina escolar. A partir de 2007, a grande maioria das escolas coloca em seu calendário escolar a data da OBMEP como uma atividade curricular, garantindo que o maior número possível de alunos participe dessa competição.

²¹ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) (2013b).

²² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013).

específico da área da matemática se torna mais provável quando o número de sujeitos capturados aumenta consideravelmente, atingindo a meta do MCTI, que é a “disseminação da matemática” no Brasil.

Ainda voltada para o estudo do regulamento, deparo-me com o tópico “participantes e divisão de níveis”, em que consta:

Excerto 3

4.1. Os alunos participantes da 9ª OBMEP serão divididos em 3 (três) níveis, de acordo com o seu grau de escolaridade:

Nível 1 – alunos matriculados em 2013 no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental.

Nível 2 – alunos matriculados em 2013 no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental.

Nível 3 – alunos matriculados em 2013 em qualquer ano do Ensino Médio.

4.1.a. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 6º ou 7º ano do ensino fundamental deverão ser inscritos para as provas do Nível 1, os do 8º ou 9º ano para as provas do Nível 2 e os do ensino médio para as provas do Nível 3.

4.1.b. Os alunos que mudarem de série durante o ano letivo participarão das provas da OBMEP no nível que estavam cursando por ocasião da inscrição de sua escola na OBMEP.

4.1.c. Participam das provas da OBMEP somente os alunos que, na data da realização das provas, estiverem regularmente matriculados nas escolas inscritas na OBMEP. Não poderão participar das provas aqueles que estavam matriculados quando da inscrição da escola, mas que dela se desligaram por conclusão de curso, por transferência ou por quaisquer outros motivos.

4.1.d. Escolas particulares conveniadas com a rede pública de ensino (secretarias municipais ou estaduais) poderão inscrever na OBMEP única e exclusivamente seus alunos pertencentes à rede pública de ensino. Estes alunos concorrerão aos prêmios discriminados no regulamento. A escola, porém, não concorrerá a qualquer premiação.

4.2. A OBMEP realizar-se-á em 2 (duas) etapas:

4.2.a. Primeira Fase: Aplicação de prova objetiva (múltipla escolha) a todos os alunos inscritos pelas escolas.

4.2.b. Segunda Fase: Aplicação de prova discursiva aos alunos selecionados pelas escolas segundo os critérios descritos nos parágrafos 5.2, 5.3 e 5.4.

4.3. Em cada nível, as escolas participantes da 9ª OBMEP serão divididas em 5 (cinco) grupos, de acordo com o número de inscrições na Primeira Fase.

4.3.a. Nível 1

4.3.a.1. Compõem o Grupo 1A as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 1 (um) e 40 (quarenta) alunos no Nível 1.

4.3.a.2. Compõem o Grupo 1B as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 41 (quarenta e um) e 80 (oitenta) alunos no Nível 1.

4.3.a.3. Compõem o Grupo 1C as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 81 (oitenta e um) e 140 (cento e quarenta) alunos no Nível 1.

4.3.a.4. Compõem o Grupo 1D as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 141 (cento e quarenta e um) e 240 (duzentos e quarenta) alunos no Nível 1.

4.3.a.5. Compõem o Grupo 1E as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP 241 (duzentos e quarenta e um) alunos ou mais no Nível 1. [grifos meus]

4.3.b. Nível 2

4.3.b.1. Compõem o Grupo 2A as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 1 (um) e 40 (quarenta) alunos no Nível 2.

4.3.b.2. Compõem o Grupo 2B as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 41 (quarenta e um) e 80 (oitenta) alunos no Nível 2.

4.3.b.3. Compõem o Grupo 2C as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 81 (oitenta e um) e 140 (cento e quarenta) alunos no Nível 2.

4.3.b.4. Compõem o Grupo 2D as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 141 (cento e quarenta e um) e 240 (duzentos e quarenta) alunos no Nível 2.

4.3.b.5. Compõem o Grupo 2E as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP 241 (duzentos e quarenta e um) alunos ou mais no Nível 2.

4.3.c. Nível 3

4.3.c.1. Compõem o Grupo 3A as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 1 (um) e 120 (cento e vinte) alunos no Nível 3.

4.3.c.2. Compõem o Grupo 3B as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 121 (cento e vinte e um) e 240 (duzentos e quarenta) alunos no Nível 3.

4.3.c.3. Compõem o Grupo 3C as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 241 (duzentos e quarenta e um) e 380 (trezentos e oitenta) alunos no Nível 3.

4.3.c.4. Compõem o Grupo 3D as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP entre 381 (trezentos e oitenta e um) e 620 (seiscentos e vinte) alunos no Nível 3.

4.3.c.5. Compõem o Grupo 3E as escolas que inscreverem na Primeira Fase da OBMEP 621 (seiscentos e vinte e um) alunos ou mais no Nível 3. [grifos meus]

Fonte: OBMEP (2013).

No ano de 2013, como mostram os grifos feitos por mim, no excerto 3, houve outra mudança em relação aos anos anteriores, que é a divisão dos alunos em grupos, dependendo da quantidade de alunos inscritos em cada fase pela escola. Assim, por exemplo, uma escola que, no Nível 1, inscreveu 120 alunos na OBMEP é categorizada como 1C, para esse nível. Uma escola poderá receber até três categorizações diferentes, dependendo da quantidade de alunos participantes em cada um dos níveis.

O excerto 3 enfatiza a preocupação de colocar “todos” os alunos da rede pública no jogo²³, mas em condições “igualitárias”. Como a OBMEP é composta de duas etapas e em cada uma a avaliação é realizada por meio de prova (na 1ª etapa,

²³ Refiro-me a dar condições para que “todos” os alunos, que até antes da criação da OBMEP, não participavam das Olimpíadas de Matemática Brasileiras, pudessem fazer parte de um projeto que os incluíssem em competições de matemática que até então não faziam parte de suas rotinas. Busca-se, dessa maneira, incluir esses alunos em uma sociedade que o então Ministro do MCTI, Aloizio Mercadante, no relatório “Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015 - Balanço das Atividades Estruturantes (2011)”, denomina “sociedade do conhecimento” (p. 9).

objetiva; na 2ª etapa, discursiva), cuja composição de questões, na sua maioria, prioriza a matemática escolar, os participantes (competidores) devem ter condições para resolverem as questões propostas. Estas devem estar adequadas ao que está sendo ensinado no respectivo ano escolar.

Nesse sentido, a divisão da competição em níveis que estão diretamente relacionados aos anos escolares que os alunos deverão estar cursando possui certa intencionalidade no direcionamento do que “deve” ser ensinado em matemática na escola. Isso porque, se os alunos estão, por exemplo, no 6º ano, participam da OBMEP e não se sentem capazes de realizar a prova, que, segundo os coordenadores da competição, é pensada e confeccionada com conteúdos coerentes com o ano escolar em que os estudantes se encontram, haverá certo desconforto na relação aluno e escola devido à falta de conteúdos específicos da matemática que não foram vistos na escola.

Cabe destacar que a escola, ao inscrever seus alunos nessa competição, confirma seu apoio a essa rede de táticas de governo e, portanto, empenha sua responsabilização diante da comunidade escolar e da sociedade, avaliando que esses alunos têm condições de participar da OBMEP e que o que se verifica nessa prova está em consonância com o que é abordado em matemática na escola.

A OBMEP também avalia a escola, visto que localiza nas hierarquizações dos alunos pelas notas das provas e divulga o nome do aluno e a escola onde estuda. Essa classificação torna visíveis as escolas que estão produzindo “novos talentos” em matemática no Brasil.

Em relação à “inscrição”, a escola possui essa responsabilidade, ou seja, na maioria das escolas, há um professor responsável por inscrever “todos” os alunos que irão participar. Nos dois primeiros anos em que a OBMEP ocorreu (2005, 2006) no CMPA, o professor responsável pela inscrição (um dos professores de matemática do Colégio) passava nas salas perguntando quem gostaria de participar e fazia a inscrição desses alunos. A partir de 2007, como para a 1ª fase só é necessário, na ficha de inscrição, informar a quantidade de alunos que irão participar, o Colégio inscreveu todos os alunos, e isso se tornou uma prática desde então. Essa prática pode ser tomada como uma das táticas encontradas pelo CMPA a fim de incluir todos os alunos, dando as costas à ideia de que a matemática é somente para alguns e buscando colocá-la ao alcance de

todos. A matemática faz parte da formação escolar do aluno e possui um histórico que a coloca em lugar de destaque; em muitos casos, torna-se um obstáculo para o aluno ser aprovado e é considerada como uma das responsáveis pela evasão escolar e, dessa forma, por menos alunos estarem na escola.

A maioria das escolas também adota a prática de ter um professor responsável pela inscrição de todos os seus alunos na OBMEP. A inscrição para a 2ª fase também é realizada pela escola, e até 2012 eram inscritos 5% do total de inscritos na 1ª fase que obtivessem as melhores notas da prova na escola. Segundo a OBMEP, cada escola deveria divulgar previamente os critérios de desempate, que são de sua própria escolha. Para 2013, ocorreu mais uma mudança no regulamento em relação à quantidade de alunos que a escola deverá inscrever para a 2ª fase da OBMEP, em cada Nível, como mostra o excerto 4.

Excerto 4

5.2 Segunda Fase do Nível 1:

5.2.a. As escolas do Grupo 1A selecionarão 2 (dois) alunos do Nível 1 para a Segunda Fase (exceto aquelas com 1 aluno inscrito, que selecionarão 1 aluno).

5.2.b. As escolas do Grupo 1B selecionarão 4 (quatro) alunos do Nível 1 para a Segunda Fase.

5.2.c. As escolas do Grupo 1C selecionarão 7 (sete) alunos do Nível 1 para a Segunda Fase.

5.2.d. As escolas do Grupo 1D selecionarão 12 (doze) alunos do Nível 1 para a Segunda Fase. [grifos meus]

5.2.e. As escolas do Grupo 1E selecionarão 5% (cinco por cento) do total de alunos inscritos na Primeira Fase no Nível 1 para a Segunda Fase.

5.3. Segunda Fase do Nível 2:

5.3.a. As escolas do Grupo 2A selecionarão 2 (dois) alunos do Nível 2 para a Segunda Fase (exceto aquelas com 1 aluno inscrito, que selecionarão 1 aluno).

5.3.b. As escolas do Grupo 2B selecionarão 4 (quatro) alunos do Nível 2 para a Segunda Fase.

5.3.c. As escolas do Grupo 2C selecionarão 7 (sete) alunos do Nível 2 para a Segunda Fase.

5.3.d. As escolas do Grupo 2D selecionarão 12 (doze) alunos do Nível 2 para a Segunda Fase.

5.3.e. As escolas do Grupo 2E selecionarão 5% (cinco por cento) do total de alunos inscritos na Primeira Fase no Nível 2 para a Segunda Fase.

5.4. Segunda Fase do Nível 3:

5.4.a. As escolas do Grupo 3A selecionarão 6 (seis) alunos do Nível 3 para a Segunda Fase. As escolas que inscreverem na Primeira Fase até 6 alunos poderão enviar todos os inscritos para a Segunda Fase.

5.4.b. As escolas do Grupo 3B selecionarão 12 (doze) alunos do Nível 3 para a Segunda Fase.

- 5.4.c. As escolas do Grupo 3C selecionarão 19 (dezenove) alunos do Nível 3 para a Segunda Fase.
- 5.4.d. As escolas do Grupo 3D selecionarão 31 (trinta e um) alunos do Nível 3 para a Segunda Fase.
- 5.4.e. As escolas do Grupo 3E selecionarão 5% (cinco por cento) do total de alunos inscritos na Primeira Fase no Nível 3 para a Segunda Fase.
- 5.5. Nos itens 5.2.e, 5.3.e e 5.4.e, quando o número equivalente a 5% (cinco por cento) não for um número inteiro, ele deverá ser aproximado pelo número inteiro imediatamente superior.
- 5.6. Em todos os casos acima, deverão ser selecionados para a Segunda Fase os alunos que obtiverem as maiores notas na prova da Primeira Fase, e as escolas deverão divulgar previamente os critérios de desempate a serem aplicados.
- 5.7. Não serão classificados alunos com nota 0 (zero) – mesmo quando as vagas para a Segunda Fase em determinado Nível não forem inteiramente preenchidas.
- 5.8. Não será permitido transferir vagas de um Nível para outro.
- 5.9. As notas da Primeira Fase não serão consideradas para a classificação final.
- 5.10. Para a inscrição na Segunda Fase é obrigatório que cada escola envie por via postal à Coordenação Geral da OBMEP o documento indicativo do número de alunos classificados e o cartão-resposta da Primeira Fase de cada um desses alunos. [grifo meu]**
- 5.11. Só serão aceitos cartões-resposta com todos os dados solicitados preenchidos.
- 5.12. Os cartões-resposta dos alunos classificados deverão ser enviados apenas por via postal.
- 5.13. A inscrição para a Segunda Fase só será válida se feita dentro dos prazos estipulados pelo calendário oficial da OBMEP.

Fonte: OBMEP (2013).

O novo modo de selecionar os alunos para a 2ª fase modifica a relação entre a quantidade de alunos inscritos e a quantidade de alunos que irão para a próxima fase. Por exemplo, suponhamos que a escola A inscreveu 41 alunos e que a escola B inscreveu 80 alunos no Nível 1. Até 2012, a escola A teria dois representantes, enquanto que a escola B teria quatro representantes na 2ª fase.

Em 2013, as duas escolas A e B tiveram, cada uma, quatro representantes nessa fase. Isso ocorre para todos os grupos do 1A até 1D. Dessa forma, independentemente da quantidade inicial de competidores, desde que as escolas estejam na mesma faixa (1A – 1D, 2A – 2D, 3A – 3D), a competição ocorrerá em um nível igual em relação à representatividade. Observando a representatividade em relação à quantidade de participantes, uma escola que inscreve 141 alunos e outra que inscreve 240 alunos, por exemplo, no Nível 1, terão 12 representantes cada, pois ambas estão categorizadas como 1D, o que representa,

respectivamente, 8,5% e 5%. Escolas com um menor número de competidores na 1ª fase estarão em posição de igualdade em relação ao número de alunos que irão competir para a próxima fase.

Esse outro modo de selecionar os alunos que competirão na fase seguinte busca diminuir as discrepâncias encontradas entre as escolas, visando a uma distribuição mais igualitária nas chances de obter o “bom desempenho” em matemática. Essa tática coloca mais alunos no jogo, competindo em igualdade numérica, assim destituindo a ideia de que talvez, por ter mais alunos competindo, algumas escolas estariam em vantagem em relação a outras.

Contudo, não basta a escola inscrever seus alunos na OBMEP respeitando as condições citadas no excerto acima para a 2ª fase; outros elementos são necessários:

Excerto 5

5.10. Para a inscrição na Segunda Fase é obrigatório que cada escola envie por via postal à Coordenação Geral da OBMEP o documento indicativo do número de alunos classificados e o cartão-resposta da Primeira Fase de cada um desses alunos.

Fonte: OBMEP (2013).

É interessante ressaltar que a inscrição dos alunos na 2ª fase da OBMEP está condicionada à materialização (cartão-resposta) da evidência de que os indicados (alunos) pela escola realmente obtiveram as notas relatadas.

Passo agora a aprofundar outra tática adotada pela OBMEP de selecionar, em cada escola categorizada do grupo 1E - 2E - 3E, a quantidade de 5% dos alunos que obtiveram as melhores notas na 1ª fase, em cada um dos grupos a que a escola se enquadra, no intuito de encontrar, em cada instituição escolar, os melhores alunos de matemática e minimizar as diferenças entre os competidores.

A Olimpíada não define quantos acertos devem ser obtidos pelo aluno para ser considerado um dos melhores alunos da escola e poder participar da 2ª fase da OBMEP. Isso poderia ser definido anteriormente pela OBMEP, já que a classificação é realizada apenas observando o número de acertos que o aluno conseguiu em uma prova objetiva composta de 20 questões. Porém, não é estabelecida uma norma²⁴, como em uma Sociedade Disciplinar, para todas as

²⁴ Trago a palavra “norma” como foi tratada no Capítulo 2.

escolas participantes. Em contrapartida, cada escola determina sua norma, o que se espera em uma Sociedade de Controle e Regulação.

Nesse sentido, para exemplificar, trago os dados do CMPA, no ano de 2011. No nível 1, participaram 288 alunos, e 5% desse número equivale a 14,4 participantes que passaram para a 2ª fase. Como estamos considerando pessoas, a OBMEP orienta que, se “*não for um número inteiro, ele deverá ser aproximado para o número inteiro imediatamente superior*” (OBMEP, 2013), ou seja, foram selecionados quinze alunos. Na 1ª fase, o aluno de melhor desempenho acertou 20 acertos de 20 questões. A partir daí, organizou-se, em ordem decrescente, uma listagem com alunos e acertos, e os quinze primeiros colocados foram inscritos para a 2ª fase do Nível 1, sendo que o último inscrito alcançou treze acertos. Assim, a norma no CMPA para passar para a 2ª fase da OBMEP, no ano de 2011, foi obter mais que treze acertos em vinte questões. Essa era a condição para que um aluno do CMPA pudesse competir para ser um dos melhores alunos em matemática do Brasil. Mas cada escola determinou sua norma. A partir de 2013, essa regra modificou-se para escolas que inscrevem menos de 241 alunos; dessa forma, há escolas que levarão no mínimo 5% e no máximo 10% da quantidade de alunos que participaram da 1ª fase para a 2ª fase.

Pode-se observar que há uma preocupação em considerar as diferenças de cada escola no momento de determinar quem são seus melhores alunos em matemática e ainda garantir que todas as escolas tenham seus representantes na 2ª fase da competição, ou seja, todos estão no jogo. Para a 2ª fase, já se tem a norma: os que acertaram mais questões de cada escola. A partir disso, realiza-se a competição de maneira a verificar quem melhor realiza a resolução de cinco questões discursivas de matemática.

A OBMEP não define *a priori* aqueles que serão considerados “melhores alunos de matemática” das escolas (norma), mas delega para cada escola a tarefa de definir, a partir dos próprios sujeitos que a compõem, quem se enquadra nessa norma, garantindo que cada uma das escolas determine a sua norma. Esses elementos permitem identificar o que a OBMEP procura – “jovens talentos” em matemática –, garantindo que todos os que estão agora na norma (mesmo

sendo diferentes) possam ser incentivados para “seus ingressos nas áreas científicas e tecnológicas”²⁵.

No tópico “provas” do regulamento, observa-se que são aplicadas em todas as escolas inscritas no Brasil. Na 1ª fase, é definido um dia para as provas objetivas, lembrando que há três níveis. Preferivelmente, as provas devem ocorrer no mesmo turno de aula do aluno, ou seja, as provas da OBMEP estão inseridas na rotina escolar do aluno, tendo a duração de duas horas e 30 minutos. A escola recebe os gabaritos que devem ser seguidos, e é no próprio estabelecimento de ensino que devem ocorrer as correções dessas provas. Diferentemente, na 2ª fase, as provas discursivas, com duração de três horas, são realizadas nos chamados “centros de aplicação”, escolhidos e divulgados no *site* da OBMEP e fiscalizados por profissionais selecionados pela Coordenação Geral da OBMEP para esse fim. Essas provas são enviadas para a Coordenação Geral da OBMEP e corrigidas por uma comissão composta por professores de matemática selecionados para tal tarefa.

Um dos tópicos que tiveram mudanças consideráveis foi o de “premiações”. Na tabela abaixo, apresento, em números, as mudanças.

Tabela 3 - Premiações da OBMEP nos anos de 2005 até 2012

	MEDALHAS OURO	MEDALHAS PRATA	MEDALHAS BRONZE	MENÇÃO HONROSA	BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
2005	300	405	405	30000	2001
2006	300	600	2100	30000	3000
2007	300	900	1800	30000	3000
2008	300	900	1800	30000	3200
2009	500	900	1800	30000	3200
2010	500	900	3100	46200	4500
2011	500	900	3100	46200	4500
2012	500	900	3100	46200	4500

Fonte: Elaborada pela autora com dados da OBMEP (2013b).

²⁵ Um dos objetivos da OBMEP, que consta no regulamento e foi tratado anteriormente.

As premiações são realizadas de acordo com o Nível e com o número de acertos que o aluno obteve na 2ª fase. Por exemplo, no ano de 2012, foram disponibilizadas:

- a) 500 medalhas de ouro; destas: 200 para o Nível 1, 200 para o Nível 2 e 100 para o Nível 3. Os duzentos melhores alunos com melhor desempenho do Brasil, considerando os alunos do Nível 1, recebem medalhas de ouro;
- b) 900 medalhas de prata; destas: 300 medalhas para o Nível 1, 300 medalhas para o Nível 2 e 300 medalhas para o Nível 3;
- c) 3 100 medalhas de bronze; destas: 15 alunos de cada escola municipal e estadual (cinco para cada nível) com as primeiras pontuações em sua respectiva Unidade da Federação (UF), totalizando 405 medalhas de bronze; 2 695 alunos de escolas municipais, estaduais e federais com as melhores pontuações na classificação nacional, divididos por nível, da seguinte maneira: 1 165 medalhas para o Nível 1, 865 medalhas para o Nível 2 e 665 medalhas para o Nível 3.

A divulgação da premiação é realizada no *site* oficial da OBMEP²⁶ por meio de um quadro onde consta em ordem decrescente a hierarquização da classificação geral dos alunos. Aparece: o nome do aluno, a escola em que estuda, se é aluno ou aluna, o município, o estado e o tipo de medalha, mas não consta a nota na prova. Apesar de não constar quanto o aluno alcançou na prova, essa listagem está em ordem decrescente de nota, como mostram os seguintes excertos. (OBMEP, 2010).

²⁶ Essa divulgação é feita no *site* (OBMEP, 2010).

Figura 9 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2010

Listagem dos Alunos Premiados - OBMEP 2010

Prêmio: Medalha de Ouro.
Nota: Listagem dos alunos por ordem decrescente de nota.

Nível 1						
	Nome	Escola	Tipo	Município	UF	Medalha
1	PEDRO HENRIQUE DA SILVA DIAS	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
	ADRIANA DE SOUSA FIGUEIREDO	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
	PAULO ROBERTO MARCULINO DE SOUZA	COL MILITAR DE BRASILIA	F	BRÁSILIA	DF	Ouro
4	PEDRO HENRIQUE ALENCAR COSTA	MILITAR DE FORTALEZA, COLEGIO	F	FORTALEZA	CE	Ouro
5	JOAO BAPTISTA DE PAULA E SILVA	COL MILITAR DE BELO HORIZONTE	F	BELO HORIZONTE	MG	Ouro
	LUAN LIMA FREITAS	COLEGIO PEDRO II (UNID. HUMAITA II)	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
7	HUMBERTO MANSUR FERREIRA DE MOURA	COLEGIO PEDRO II - UNID. REALENGO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro

Fonte: OBMEP (2010).

Figura 10 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012

Listagem dos Alunos Premiados - OBMEP 2011

Prêmio: Medalha de Ouro.
Nota: Listagem dos alunos por ordem decrescente de nota.

Nível 1						
	Nome	Escola	Tipo	Município	UF	Medalha
1	GUILHERME GOULART KOWALCZUK	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
2	THIAGO LUCAS FAUSTINO DA SILVA	COLEGIO DA POLICIA MILITAR - UNIDADE DIONARIA ROCHA	E	ITUMBIARA	GO	Ouro
3	MATHEUS LEITE QUEIROZ NUNES	COLEGIO DE APLICACAO DO CE DA UFPE	F	RECIFE	PE	Ouro
4	GABRIEL LEITE QUEIROZ NUNE	COLEGIO DE APLICACAO DO CE DA UFPE	F	RECIFE	PE	Ouro
	LAURA MELLO D'URSO VIANNA	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
6	VITOR MENEZES MOURA	COLEGIO PEDRO II (UNID. SAO CRISTOVAO II)	E	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
7	ALEX TEIXEIRA DA SILVA	RIOLANDO CANNO PROF	E	DIADEMA	SP	Ouro
	JOAO PEDRO DE MEDEIROS GOMES	CAETANO LOURENCO DE CAMARGO	E	JAU	SP	Ouro
9	IVAN MATHIAS SANTANNA E SILVA	CARLOS CATTONY PROF	E	SAO PAULO	SP	Ouro
	KEVIN MONTEIRO DE MIRANDA	UNID ESC EPAMINONDAS CASTELO BRANCO	E	PARNAIBA	PI	Ouro
11	BRENDON DINIZ BORCK	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	E	PORTO ALEGRE	RS	Ouro

Fonte: OBMEP (2011).

Figura 11 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012

Alunos Premiados - OBMEP 2012

Prêmio: Medalha de Ouro.
Nota: Listagem dos alunos por ordem decrescente de nota.

Nível 1

	Nome	Escola	Tipo	Município	UF	Medalha
1	BRYAN DINIZ BORCK	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
2	DAVILA DE CARVALHO MEIRELES	EE TEREZINHA PEREIRA	E	DORES DO TURVO	MG	Ouro
	JULIA PERDIGAO SALTIEL	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
4	BRUNO TEIXEIRA GOMES	MILITAR DE FORTALEZA COLEGIO	F	FORTALEZA	CE	Ouro
5	GERSON VINICIOS RODRIGUES	ANEXO I DO COLEGIO DA POLICIA MILITAR PETROLINA	E	PETROLINA	PE	Ouro
6	ELIAS ALIVAN DE OLIVEIRA CURI	EE DR JOSE CORDEIRO DE CAMPOS	E	CAMPOS ALTOS	MG	Ouro
7	EMMANUEL DA SILVA DIAS	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
	VICTOR GIOVANNI DAL PRA	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro

Fonte: OBMEP (2012).

Figura 12 - Classificação nacional dos medalhistas de ouro da OBMEP em 2012

Alunos Premiados - OBMEP 2013

Prêmio: Medalha de Ouro
Nota: Listagem dos alunos por ordem decrescente de nota.

Nível 1

	Nome	Escola	Tipo	Município	UF	Medalha
1	FREDERICO MESSA SCHWARTZHAUPT	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
2	LUCÁ SILVEIRA ESCOPELLI	COLEGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	F	PORTO ALEGRE	RS	Ouro
3	LUCAS VIANA LOPES FERREIRA	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
4	JULIA LOPES TEIXEIRA	EE PE DIONISIO HOMEM DE FARIA	E	BOM JESUS DO GALHO	MG	Ouro
5	CAETANO DA MOTTA LIMA SOUZA RAMOS	COLEGIO PEDRO II (UNID. HUMAITA II)	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
6	CARLOS EDUARDO S M BASTOS GOMES	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
	MARINA DAUMAS CARREIRO	COLEGIO PEDRO II (UNID. HUMAITA II)	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
8	GABRIEL JANNUZZI MARINHO	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro
	MARIANA GOMES XISTO	COLEGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	F	RIO DE JANEIRO	RJ	Ouro

Fonte: OBMEP (2013a).

Observando os quadros, chamou minha atenção o fato de o primeiro lugar nacional, por exemplo, no Nível 1, ser sempre um aluno do CMPA e a presença recorrente, entre os medalhistas de ouro, de alunos dos colégios militares do Brasil. Aliado a isso, destaco que, na OBMEP de 2011, dos 500 medalhistas de ouro, 183 são alunos dos colégios militares, o que corresponde a 36,67% das medalhas de ouro.

Como já foi abordado, o estudo realizado pelo CGEE²⁷ sobre o impacto da OBMEP nas escolas públicas ressalta, entre vários pontos levantados na pesquisa, o desempenho das escolas do Sistema Colégio Militar do Brasil:

Excerto 6

(...) é importante enfatizar que as escolas da esfera militar e federal, que são de público alvo majoritariamente masculino, são as que obtêm o maior número de medalhas em todos os anos e em todas as categorias. A premiação de escolas públicas típicas torna-se, assim, praticamente uma situação de exceção.

Fonte: CGEE (2011, p. 50).

Com base na discussão até aqui empreendida, pode-se inferir que a OBMEP, sendo uma rede de táticas, denominada pelo Governo como uma estratégia de inclusão, com o passar das edições, realizou várias mudanças em seu regulamento para que este se adequasse à demanda da comunidade escolar, e muito além dessa demanda, pois a estratégia está voltada para as práticas do momento histórico. Os dados apontaram que a maioria dos competidores, que são alunos das redes municipais e estaduais, estava apenas participando da fase inicial da OBMEP, ou seja, da prova objetiva. Mesmo assim, até 2012, a quantidade de alunos que passavam para a 2ª fase estava condicionada à quantidade de inscritos na 1ª fase. A partir de 2013, mesmo as escolas com um número menor de alunos inscritos na 1ª fase, em representatividade, começaram a possuir um número igual de competidores que passaram para a 2ª fase, de acordo com o grupo que a escola se enquadrou.

Mesmo com representatividade, a predominância das escolas militares fez-se presente, de tal modo que cada vez menos alunos de escolas municipais e estaduais participam das premiações.

²⁷ Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.

A 2ª fase é composta de cinco questões dissertativas, e os alunos, para irem para essa fase, têm que satisfazer uma condição necessária: ser os melhores de suas escolas. No entanto, essa condição não é suficiente para que esses mesmos alunos consigam destacar-se.

Examino mais algumas táticas postas em movimento pela OBMEP para capturar alunos, colocando desse modo um maior número de indivíduos ao alcance de uma educação que deve ser para todos, o que inclui o ensino e a aprendizagem de matemática, disseminando a ideia de que aprender matemática é possível e está ao alcance de qualquer estudante, basta eles quererem. Importa ressaltar que, apesar de ter pontuado algumas ocorrências evidenciadas na OBMEP, não estou querendo, como em uma equação matemática, encontrar possíveis causas das mudanças ocorridas no regulamento de 2012 em relação ao tópico “premiações”. As considerações que realizo têm o intuito de dar visibilidade a algumas enunciações que podem fazer parte dos movimentos que impulsionam a OBMEP para atingir uma de suas metas, que é a “disseminação da matemática”.

No que se refere ao número de medalhas, a OBMEP de 2012 teve um crescimento considerável em relação aos anos anteriores. Concedeu 500 medalhas de ouro, 900 medalhas de prata, 3 100 medalhas de bronze e até 46 200 certificados de menção honrosa. O aumento na quantidade de medalhas de bronze e de menções honrosas é evidente. Se considerarmos o total de premiados do ano de 2011, que totalizaram 33200 alunos, a OBMEP de 2012 aumentou em aproximadamente 53% o número de alunos que foram premiados em relação ao ano anterior. Esse aumento na quantidade de alunos premiados coloca mais alunos no jogo, disseminando a ideia de que a matemática pode ser ensinada e aprendida por todos, bastando o aluno buscar desempenhar seu papel da melhor maneira possível.

A partir de 2012, há uma separação dos competidores. Os colégios militares e os institutos federais, juntos, competirão em outra categoria: a de “escolas seletivas”. Os alunos dessas escolas realizam as mesmas provas, mas competem entre si pelas medalhas, sendo limitado o número máximo de premiações.

Excerto 7

Medalhas de Ouro: Nos Níveis 1 e 2, serão concedidas medalhas de ouro aos 200 (duzentos) alunos que obtiverem as maiores notas na prova da Segunda Fase de cada um destes níveis. No Nível 3, serão concedidas medalhas de ouro aos 100 (cem) alunos que obtiverem as maiores notas na prova da Segunda Fase do Nível 3. **Conceder-se-á no máximo 40 (quarenta) medalhas de ouro a alunos de escolas seletivas no Nível 1, 40 (quarenta) medalhas de ouro a alunos de escolas seletivas no Nível 2 e 50 (cinquenta) medalhas de ouro a alunos de escolas seletivas no Nível 3.** [grifo meu]

Fonte: OBMEP (2013).

Aqui vale relembrar que, no ano de 2011, somente os colégios miliares conquistaram 183 medalhas de ouro. Com essa “nova” categoria: “escolas seletivas”, criada pela OBMEP, das 500 medalhas de ouro, estarão destinadas 130 medalhas para os alunos dos colégios militares e dos institutos federais. As mudanças também ocorreram nas outras categorias, porém não são relevantes, pois o excerto acima deu visibilidade à mudança da regra, que é meu objetivo. Essa modificação ou essa nova tática separa os alunos de tal modo que eles estejam competindo em condições de igualdade. Como pontuou o Relatório sobre o Impacto da OBMEP, realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), a premiação de escolas denominadas “escolas públicas típicas”, que são escolas municipais e estaduais, era “praticamente uma situação de exceção”, tornando evidente que os alunos dessas escolas não estavam sendo alcançados, não havendo, assim, uma mudança no modo que esses alunos estudavam e aprendiam matemática, mas somente reforçando as diferenças e a predominância das “escolas seletivas”.

A premiação, como uma das táticas da OBMEP, busca envolver o maior número de sujeitos que participam dessa ação para que tenha êxito na comunidade escolar e continue legitimando sua importância junto à sociedade. Um agente importante para que a OBMEP consiga ser difundida cada vez mais é o professor, visto que é o mais próximo do aluno nessa cadeia de instâncias desde o Governo.

Excerto 8

(...) o “professor” tem um papel fundamental na atuação da escola nas Olimpíadas. Na primeira fase, cabe a ele gerenciar a aplicação das provas e encaminhar os resultados à coordenação da OBMEP, que assume a condução da segunda fase, que acontece de modo mais formal e controlado por atores do exterior da escola. De fato, o professor tem um papel importantíssimo na mobilização dos alunos para participarem da Olimpíada e no fornecimento de subsídios em sala de aula, sobretudo no decorrer de sua intervenção pedagógica, para que seus alunos se interessem em participar da olimpíada com engajamento e de forma consistente. Diante desse quadro, considerando o papel crucial do professor de matemática no processo como um todo, é absolutamente pertinente revelar ações docentes na mobilização bem-sucedida de seus alunos para participarem da OBMEP.

Fonte: CGEE (2011, p. 50).

Nesse sentido, o professor, por ser considerado um agente importante no processo como um todo, recebe atenção especial na premiação, tornando-se um sujeito que necessita ser conduzido de modo a conduzir a conduta de seus alunos para quererem participar da olimpíada de matemática. Além disso, ao competirem, os alunos que alcançam um bom desempenho nessa competição são reconhecidos pela OBMEP. Esse reconhecimento é recompensado com premiações tanto para os alunos quanto para seus professores e para as escolas que os alunos representam.

Excerto 9

7.5. Premiação dos Professores: serão premiados até 1010 (mil e dez) professores.

7.5.1. A premiação dos professores está vinculada à premiação dos alunos. O professor de Matemática de alunos inscritos na Segunda Fase receberá pontos, de acordo com os seguintes critérios:

- a) 9 (nove) pontos para cada aluno premiado com medalha de ouro;
- b) 8 (oito) pontos para cada aluno premiado com medalha de prata;
- c) 7 (sete) pontos para cada aluno premiado com medalha de bronze;
- d) 6 (seis) pontos para cada aluno premiado com menção honrosa;
- e) 3 (três) pontos para cada aluno que compareceu à Segunda Fase e não obteve premiação.

7.5.2. Só participam da premiação professores vinculados a pelo menos 2 (dois) alunos.

7.5.3. Para efeito de premiação, o professor que atua tanto em escolas seletivas quanto em escolas não seletivas terá sua pontuação calculada separadamente, ou seja, haverá o cálculo dos pontos de alunos de escolas não seletivas e o cálculo dos pontos de alunos de escolas seletivas.

7.5.4. A média do professor será calculada dividindo-se a soma dos pontos obtidos por todos os seus alunos pelo número de seus alunos inscritos na Segunda Fase.

7.5.5. Um professor concorrerá aos prêmios de um determinado Grupo se estiver vinculado a pelo menos um aluno do dito Grupo.

7.5.6. Os prêmios serão distribuídos da seguinte maneira:

(i) Um tablet, um diploma e uma assinatura anual da Revista do Professor de Matemática (RPM-SBM) aos 10 (dez) professores de escola não seletiva com a maior média em seu Grupo, perfazendo 150 (cento e cinquenta) prêmios.

(ii) Excluídos os professores premiados no item anterior, serão concedidos um diploma de homenagem e uma assinatura anual da Revista do Professor de Matemática (RPM-SBM).

a) Em cada Grupo de cada UF, ao professor de escola não seletiva que obtiver a maior média em seu Grupo, perfazendo um total de 405 (quatrocentos e cinco) professores.

b) Aos 30 (trinta) professores de escola não seletiva com a maior média em seu Grupo, excluídos os premiados no item anterior, perfazendo um total de 450 (quatrocentos e cinquenta) professores.

c) Aos 5 (cinco) professores de escola seletiva com a maior média nacional.

Fonte: OBMEP (2013).

Na premiação dos professores, há mais uma diferenciação entre escolas seletivas e não seletivas. De 1010 professores premiados, somente cinco destes são de escolas seletivas. Isso torna evidente que, para o Governo e para os organizadores da OBMEP, os professores dessas escolas não necessitam receber prêmios, por fazem parte de escolas diferenciadas e seus alunos destacarem-se nessa competição.

As premiações dos professores incluem *tablet*, diploma e assinatura anual da *Revista do Professor de Matemática* (RPM). A RPM é de responsabilidade da Sociedade Brasileira de Matemática, que realiza a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Essa revista não circula na maioria das escolas, talvez por não estar disponível em bancas de jornais, ou pelo tipo de assunto que aborda, ou pelo pouco apelo visual; enfim, não é uma revista que professores de matemática teriam à sua disposição para preparar suas aulas. Essa premiação aponta o tipo de leitura que a OBMEP considera relevante para professores que fazem parte do grupo de formadores de “novos talentos” em matemática. Conduzindo desse modo o professor para um tipo de leitura que contempla a matemática acadêmica e o uso da formalização da linguagem matemática na resolução de “desafios matemáticos”. Estes que podem ajudar na formação matemática do aluno, familiarizando-os com questões que se assemelham as das provas da OBMEP e preparando-os de modo que o “sucesso” nessa competição seja uma possibilidade e não uma exceção, como mostrou o estudo realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

As escolas também recebem premiações dependendo da quantidade de alunos premiados, o que está ligado ao desempenho de cada um dos seus alunos, desde que sejam “não seletivas”, já que escolas “seletivas” não recebem premiações.

Excerto 10

7.6. Premiação das Escolas: Serão premiadas até 480 (quatrocentos e oitenta) escolas.

7.6.1. A premiação da escola está vinculada à pontuação de seus alunos calculada segundo os seguintes critérios:

- a) 9 (nove) pontos para cada aluno premiado com medalha de ouro;
- b) 8 (oito) pontos para cada aluno premiado com medalha de prata;
- c) 7 (sete) pontos para cada aluno premiado com medalha de bronze;
- d) 6 (seis) pontos para cada aluno premiado com menção honrosa;
- e) 3 (três) pontos para cada aluno que compareceu à Segunda Fase e não obteve premiação.

7.6.2. Em cada Nível, a pontuação da escola será calculada dividindo-se a soma dos pontos obtidos por todos os seus alunos naquele Nível pelo número de alunos classificados para a Segunda Fase no dito Nível.

7.6.3. Em cada um dos quinze Grupos definidos no item 4, será concedido um kit esportivo às cinco **escolas não seletivas** que alcançarem a maior pontuação em seu respectivo Grupo. [grifo meu]

7.6.4. Excluídas as escolas premiadas no item anterior, em cada UF, será concedido um diploma e um kit constituído de material didático à **escola não seletiva** que alcançar o maior número de pontos em seu respectivo Grupo. [grifo meu]

7.6.5. Cada escola não poderá receber mais de um prêmio.

7.6.6. Os prêmios acima descritos não serão concedidos às escolas premiadas nas (4) quatro últimas edições da OBMEP, que receberão em compensação um troféu alusivo a sua premiação.

Fonte: OBMEP (2013).

As Secretarias Municipais de Educação também são lembradas na premiação, evidenciando que os desempenhos dos seus alunos se refletem em nível nacional e recebem a atenção do Governo Federal. Dependendo das estatísticas em relação à quantidade de alunos que obtiveram sucesso, esse dado pode trazer visibilidade à educação do município que possui escolas que possuem alunos que se destacam na OBMEP.

Excerto 11

7.7. Premiação das Secretarias Municipais de Educação: Está vinculada à pontuação dos alunos das suas respectivas escolas municipais inscritas na Segunda Fase da OBMEP, segundo os critérios indicados no item 7.6.1.

7.7.1. A pontuação de cada secretaria municipal de educação será calculada dividindo-se a soma dos pontos obtidos por todos os alunos classificados para a Segunda Fase da OBMEP das escolas municipais não seletivas a ela vinculadas pelo número de alunos classificados para a Segunda Fase dessas mesmas escolas.

7.7.2. Serão concedidos, em cada UF, troféus às 2 (duas) secretarias municipais que obtiverem a maior pontuação em sua respectiva UF, totalizando 52 (cinquenta e duas) secretarias municipais.

Fonte: OBMEP (2013).

Os agentes que participam no processo de organização e execução da OBMEP, a saber, aluno, professor, escola e direção da OBMEP, têm atribuições e responsabilidades organizadas, gerenciadas e controladas pela Coordenação Geral da OBMEP e fiscalizadas pelos coordenadores regionais.

Com base no exame do regulamento da OBMEP, destaco a existência da recorrente preocupação dos responsáveis pela competição em manter o controle sobre o maior número possível de sujeitos envolvidos. Alunos, professores e escolas são encapsulados por regras bem definidas para poderem participar do jogo. Nele, uma das verdades que a OBMEP destaca é que está buscando “novos talentos” em matemática, e ser categorizado desse modo depende exclusivamente do desempenho de cada aluno, que está atrelado à sua capacidade cognitiva. Esta, por sua vez, será evidenciada nas provas que compõem as etapas da Olimpíada. Algumas enunciações colaboram para reforçar o lugar em que a OBMEP está posicionada, ou seja, a OBMEP é vista como uma competição que valoriza o aluno pelo seu conhecimento, abre portas para aqueles que conquistaram por “mérito” seu lugar e dispõe oportunidades para os “novos talentos” por esses participarem da Olimpíada e serem merecedores desse reconhecimento.

O destaque de alunos na OBMEP é apresentado como uma consequência de seus próprios esforços e dedicação ao estudo. A naturalização do mérito que foi conquistado pelos “novos talentos” é legitimado nos discursos realizados em uma cerimônia que celebra a conquista dos medalhistas de ouro (500 alunos). Esses posicionados em um lugar de destaque frente aos 19 milhões de participantes da OBMEP e aos 50700 “novos talentos”. Eles são os melhores dentre os melhores. Essa cerimônia reafirma que, na lógica neoliberal, a competição é necessária, mas

não suficiente. É preciso “saber como competir”, ou ainda, conquistar o “sucesso” na competição.

1) Discurso da Presidente Dilma Rousseff, no cerimonial de entrega das medalhas de ouro da 7ª OBMEP, 27 de agosto de 2012.

Excerto 12

Nesse Brasil de hoje, o que nós queremos é que o sucesso advenha da meritocracia. E aqui, hoje, é uma festa da meritocracia, do mérito, de um conjunto de jovens meninas e meninos que, por sua capacidade – e ninguém aqui perguntou quem era o pai, quem era a mãe, quanto ganhava e quem era a família –, o que nós estamos vendo é o esforço de cada uma e de cada um ultrapassando as barreiras que a vida impõe a cada um de nós, seja onde, no país, a gente nasça. Mas esse mérito é um mérito importantíssimo para todos nós. Esse é o caminho do Brasil. O Brasil precisa de ciência, precisa de mérito e precisa de muito esforço e dedicação. (...) a OBMEP representa “um importante passo” para a inovação. “Acreditamos que o brasileiro tem muita criatividade. Unida à ciência, ela resulta em inovação”.

Fonte: Discurso... (2012).

2) Discurso da Presidente Dilma Rousseff, no cerimonial de entrega das medalhas de ouro da 6ª OBMEP, 21 de julho de 2011.

Excerto 13

(...) Porque esta Olimpíada de Matemática, ela traz muitos ensinamentos, um dos quais é a perseverança, o estudo, o esforço e, sobretudo, esse imenso e esse fantástico desafio humano, que é querer sempre conhecer, e conhecer mais. (...) Eu queria dizer para vocês que essa transformação ocorre por todas as comunidades do Brasil e aqui eu vi isso. Eu vi cidades, como evidenciou o professor, como Cocais [Cocal] dos Alves, mas também escolas e colégios que têm um desempenho extraordinário, como são os colégios militares. (...) E por isso, eu queria, neste momento, destacar que o domínio da Matemática é essencial para o nosso país, para que o nosso país seja capaz de gerar conhecimento, inovar produzindo novas tecnologias, tornar-se apto para adentrar a economia do conhecimento. (...) A Matemática talvez seja a ciência mais imprescindível para qualquer esfera do pensamento e da atividade humana, quando se trata de produzir inovações, quando se trata de criar e de produzir conhecimento na área de Ciências Básicas e também quando se trata de produzir tecnologia.

Fonte: Discurso... (2011).

Considerando as enunciações proferidas²⁸ em cerimoniais que ocorreram no Rio de Janeiro para a entrega das 500 medalhas de ouro, nos anos de 2011 e 2012, com a presença da Presidente Dilma Rousseff, do ministro da Educação Aloizio Mercadante, do ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação Marco Antonio Raupp, do governador do Estado do Rio de Janeiro Sérgio Cabral, do diretor geral do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa) Cesar Camacho e do coordenador-geral da OBMEP Cláudio Landim, observo que essas cerimônias poderiam ser tomadas como mais uma tática de governo que compõe a rede que é a OBMEP, forjando um ambiente composto por sujeitos que possuem autoridade de produzir verdades sobre a matemática e os “novos talentos” em matemática.

O ritual de entrega da premiação somente para os medalhistas de ouro compõe um cenário que contempla as mais altas autoridades, tanto governamentais, quanto no sentido do conhecimento científico matemático do Brasil, e os “novos talentos” em matemática. Um conjunto formado por sujeitos que podem produzir verdade, e esta “verdade, como queria Nietzsche, é apenas um produto” (ADORNO, 2004, p. 42), fruto de um grupo que a aceita, a difunde e consegue reproduzi-la, até não se saber mais onde ela apareceu e quem a disse, tornando-se legítima e sem autor. Porém, essa verdade produzida pode deixar de ser reconhecida se outras verdades vierem a ser postas em cena e dependendo dos regimes com que esteja entrelaçada.

Além disso, importa ressaltar que a aceitação, pela comunidade escolar e pela sociedade, da importância da OBMEP, que cada vez mais é reforçada pela mídia como a competição que ajuda os alunos “a querer sempre conhecer e conhecer mais”, como afirma a Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, torna imprescindível e justificável o comprometimento econômico do poder público. Nesse sentido, o IMPA, que gerencia o financiamento que o Governo Federal dispensa para a OBMEP, informou os gastos²⁹ nos últimos anos com essa competição (de 2008 até 2011).

Tabela 4 - Verba destinada pelo Governo Federal para a execução da OBMEP nos anos de 2008 até 2011 (em reais)

OBMEP	14.127.808,02	26.348.130,98	27.648.971,50	27.784.154,37
-------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: Elaborada pela autora com dados do IMPA (2011).

²⁸ Dia 27 de agosto de 2012.

²⁹ Dados retirados do Relatório Anual de Gestão - Contrato de Gestão MCTI – IMPA (2011).

O presidente do IMPA, César Camacho, esclarece os dados acima descritos, lembrando que a OBMEP não é composta apenas pelas provas que ocorrem no primeiro ano, mas que, após a classificação, cada aluno que foi agraciado com alguma premiação é convidado a participar de várias ações desenvolvidas no decorrer do ano seguinte à sua participação na competição, que visam a aprimorar os conhecimentos matemáticos adquiridos, bem como a proporcionar mais expertise em matemática.

Além das táticas abordadas até agora, volto a examinar mais algumas – as colocadas ao alcance dos alunos que são “novos talentos” ou dos que almejam se tornar destaques da OBMEP. São táticas que se comunicam entre si, mas não possuem uma hierarquização no poder ou na importância nessa rede que é a OBMEP.

A OBMEP produz e distribui gratuitamente apostilas com as questões resolvidas das provas da 1ª e 2ª fase de todos os níveis da Olimpíada para as escolas participantes e disponibiliza no *site* oficial um banco de questões com enunciados e resoluções. Esse material é descrito pela OBMEP como “material didático de qualidade”, o que direciona um caminho a seguir para alunos que participam ou querem participar da competição. A partir desse material, o aluno pode começar a familiarizar-se com o tipo de questões que fazem parte das provas, bem como observar e começar a realizar conexões com a matemática ensinada na escola e a que está sendo cobrada pela OBMEP. Esse material está disponível para qualquer indivíduo no *site* oficial da competição, independentemente de ele ser ou não participante da Olimpíada.

Além do material disponibilizado, a OBMEP promove o Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC), que é uma ação disponibilizada para os alunos que receberam medalhas na OBMEP no ano anterior. O Programa possui duração de um ano, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O PIC é de responsabilidade de um “professor coordenador”, responsável por um Polo; esse professor contrata professores para serem os “professores orientadores” responsáveis pelos encontros presenciais com os alunos. O Rio Grande do Sul possui dois Polos. Um deles é composto pelas cidades de Bento Gonçalves, Pelotas, Porto Alegre, Santa Cruz do Sul e São Leopoldo. O outro, denominado Rio Grande do Sul 2, é composto pelas cidades de Erechim, Frederico Westphalen,

Passo Fundo, Santa Maria e Santa Rosa. Caso um aluno do Rio Grande do Sul seja medalhista e queira participar, mas sua cidade não é uma das elencadas, ele pode escolher participar na cidade mais próxima à sua cidade de residência. Os alunos medalhistas recebem uma carta da coordenação da OBMEP convidando-os a participar do PIC e devem acessar o *site* oficial da OBMEP, com o *login* e senha informados na carta, e cadastrar-se para participar, obedecendo a prazo descrito. Em geral, mensalmente, há no máximo dois encontros presenciais, que são nos sábados, dia inteiro, e os demais são à distância, coordenados pelos tutores virtuais, moderadores de fórum e os coordenadores de fórum. O aluno, no encontro presencial, recebe o material de estudo, as orientações sobre a participação à distância, bem como as datas e tarefas a serem desenvolvidas. O Programa tem como objetivos:

Excerto 14

- despertar nos alunos o gosto pela matemática e pela ciência em geral;
- **motivar os alunos na escolha profissional pelas carreiras científicas e tecnológicas;**
- aprofundar o conhecimento matemático dos alunos, através de resolução e redação de soluções de problemas, leitura e interpretação de textos matemáticos e estudo de temas de modo mais aprofundado e com maior rigor matemático;
- **desenvolver nos alunos algumas habilidades** tais como: sistematização, generalização, analogia e **capacidade de aprender por conta própria ou em colaboração com os demais colegas;**
- **incentivar o aprimoramento matemático dos professores, em especial dos professores dos alunos bolsistas;**
- estimular uma articulação entre as escolas e as universidades. [grifos meus]

Fonte: OBMEP (2008).

Os objetivos reforçam a intencionalidade de conduzir as condutas dos alunos para a área das Ciências Exatas, bem como de ensiná-los a conduzir-se, buscando autonomia para aprenderem por si e serem capazes de conduzir os outros.

No ano de 2013, a cidade de Porto Alegre foi a que possuiu o maior grupo de estudos do PIC. É importante ressaltar que todos os medalhistas são convidados, mas somente os que se disponibilizam a participar, dispensando seu tempo livre e comprometendo-se com as tarefas, “devem” realizar o cadastramento. O investimento do tempo do aluno no seu aprimoramento é incentivado e valorado, sendo um pagamento que o aluno deve realizar para adquirir um “bem” que está à sua disposição, desde que ele cumpra com as condições exigidas (participar dos

encontros presenciais e do fórum, realizar as tarefas), de forma a melhorar sua aprendizagem e munir-se de ferramentas que o torne mais competitivo.

[...] indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo ‘progresso’ se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo. (GADELHA, 2009, p. 156).

Como Gadelha (2009) ressalta em um mercado cada vez mais competitivo, a exigência de um indivíduo que invista em sua formação é um requisito esperado. Um sujeito que acumula “pontos” de modo a adquirir vantagens em relação a outrem, essas verificadas pelo “bom” desempenho conquistado frente a avaliações que estão permanentemente fazendo parte de sua rotina.

Nessa direção é interessante destacar que o grupo do PIC de Porto Alegre do ano de 2013 foi composto por 34 alunos e quatro professores orientadores. Desses alunos, 20 são do CMPA, o que faz deste o colégio que possui maior representatividade dentre todas as escolas gaúchas. A segunda colocada, em relação à quantidade de alunos que se dispuseram a participar, mas participante do Polo Rio Grande do Sul 2, possui 10 participantes e é o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

É importante ressaltar que, no encontro presencial de dia inteiro, os alunos estudam conteúdos programados de matemática, trazem as dúvidas das tarefas que tinham para realizar em casa e compartilham as resoluções no grupo.

O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado como um *passivo* na contabilidade das grandes empresas [...]; na verdade, há quem diga que ele já não é mais nem mesmo *ativo*, senão um *investidor*, uma espécie de *sócio* que investe seu capital humano na empresa. (DAVENPORT *apud* GADELHA, 2009, p. 156).

Essa outra maneira de encarar o indivíduo embrenhou-se na esfera educacional, tornando cada vez mais naturalizadas as enunciações de que o aluno deve “aprender a aprender” ou “aprender por toda a vida”. O capital humano³⁰ e o

³⁰ Theodore Schultz, economista da Escola de Chicago, formulou a Teoria do Capital Humano, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960. O conjunto de habilidades e capacidades humanas é entendido como uma forma de capital. Nessa teoria, não há espaço para pensarmos separadamente indivíduo e capital, como se fossem exteriores um ao outro.

empreendedorismo de si são estratégias que se comunicam e, muitas vezes, se confundem, pois o sujeito busca aprimorar suas competências para ser mais competitivo investindo em si.

Alguns alunos do CMPA que participam do PIC, para realizarem as tarefas designadas pelo Programa, várias vezes procuram professores de matemática do Colégio para solicitar ajuda, já que eles buscaram resolvê-las, tentaram diversos caminhos, mas não conseguiram chegar à solução das atividades. Os alunos requerem bibliografia que os ajude a resolver algumas das tarefas ou solicitam um horário, no turno da manhã, em algum dos intervalos entre as aulas, ou até pela parte da tarde (turno inverso), buscando alternativas para resolver seus problemas com auxílio e explicação do professor. O aluno busca resolver seus problemas desenvolvendo a autonomia.

A interação entre alunos e professores vai ao encontro de um dos objetivos do PIC, “incentivar o aprimoramento matemático dos professores, em especial dos professores dos alunos bolsistas”, uma prática que captura sujeitos que não participam diretamente dessa tática, mas que são apanhados pela *rede* que é a OBMEP.

Os medalhistas de ouro da OBMEP podem também participar do PEI, um Programa de Preparação Especial para Competições Internacionais. Segundo a OBMEP, o PEI “prepara medalhistas de ouro selecionados pela excepcionalidade de seus talentos para competições internacionais”. Em 2013, 53 alunos dos 500 medalhistas de ouro foram selecionados para participar desse programa; destes, cinco são alunos do CMPA e 21 são alunos dos colégios militares do Brasil. Os alunos têm encontros presenciais e a distância durante o decorrer do ano. Além de ser medalhista de ouro, para poder participar das competições, o aluno também tem que ser medalhista da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Os alunos preparam-se para participar nas seguintes competições:

Excerto 15

1. INTERNATIONAL MATHEMATICS OLYMPIAD (IMO):

É a mais importante competição internacional, realizada desde 1959. Participam dessa competição cerca de 100 países de todo o mundo, representados por equipes de até 6 estudantes secundários ou que não tenham ingressado na Universidade ou equivalente na data da celebração da Olimpíada.

2. OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DO CONE SUL:

É uma competição internacional da qual participam os países da porção meridional da América do Sul, representados por equipes de 4 estudantes que não tenham feito 16 anos de idade em 31 de dezembro do ano imediatamente anterior à celebração da Olimpíada.

3. ROMANIAN MASTER IN MATHEMATICS:

Em 2010 o Brasil participou pela primeira vez da Romanian Master in Mathematics, olimpíada que convoca apenas os melhores países do mundo em competições internacionais do gênero. A Romanian Master in Mathematics (RMM) é organizada desde 2007 pela Escola Nacional de Informática "Tudor Vianu" em colaboração com a Sociedade Científica Romena de Matemática e o Ministério de Educação Investigação e Juventude.

4. ASIAN PACIFIC MATHEMATICS OLYMPIAD (APMO):

É uma competição de caráter internacional realizada em diversos países asiáticos e da América dedicada a estudantes do Ensino Médio. No Brasil a olimpíada APMO é aplicada apenas àqueles alunos que tenham sido premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática (medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas). As provas dos alunos selecionados são enviadas para a comissão organizadora no Japão onde é dada a classificação final.

5. OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:

É uma competição de caráter internacional realizada pela primeira vez em 2011 e envolve jovens dos oito países de expressão portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

6. OLIMPÍADA IBERO-AMERICANA DE MATEMÁTICA

É uma competição internacional da qual participam os países da América Latina, Espanha e Portugal, representados por equipes de até 4 estudantes que não tenham feito 18 anos de idade em 31 de dezembro do ano imediatamente anterior à celebração da Olimpíada e que não tenham participado anteriormente em duas OIM.

7. OLIMPÍADA DE MAIO

É uma competição realizada para jovens alunos, disputada em dois níveis (Nível 1: para alunos até 13 anos e Nível 2: para alunos de até 15 anos), por países da América Latina, Espanha e Portugal. No Brasil, a olimpíada de maio é aplicada apenas aos alunos que tenham sido premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática (medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas) ou tenham sido selecionados pelo coordenador regional. As provas dos alunos selecionados estão sendo enviadas para a comissão organizadora na Argentina onde será dada a classificação final.

Fonte: OBMEP (2013c).

A participação dos estudantes medalhistas da OBMEP no PECEI é uma tática que conduz os alunos a uma preparação para participar de competições, tornando a competitividade uma característica necessária e “normal” em cada aluno desse

programa e esperada da comunidade escolar. Para ser um melhor competidor, o aluno pode tanto participar do PIC quanto do PEI, tendo a seu dispor um leque de oportunidades para aprimorar-se, bastando investir seu tempo, suas habilidades e conhecimentos para melhorar suas potencialidades. O aluno começa a aprender a ser empreendedor de si mesmo, buscando aprimorar suas habilidades, competências, aptidões, ou ainda, procurando investir em “ações” que melhorem seu próprio capital.

O aluno aprende a não ser mais um indivíduo passivo à espera que as coisas aconteçam. O indivíduo, segundo o excerto do discurso da Presidente do Brasil, tem que aliar a criatividade ao conhecimento para desenvolver a inovação, o que o torna empreendedor de si mesmo, capturado por

[...] uma nova discursividade nas searas educativas, que busca nos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Estes caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudança, etc. Migrando do mercado – das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*éthos* empresarial) – para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores. (GADELHA, 2009, p. 156).

Essa discursividade, como aponta Gadelha (2009), faz-se cada vez mais presente e naturalizada na rotina escolar como sendo a “salvação” para os sujeitos que fazem parte de uma sociedade neoliberal, a qual busca “diminuir as desigualdades” por meio da “liberdade” de escolha que disponibiliza para os sujeitos, colocando no sujeito a responsabilização pelo seu sucesso e distribuindo a parcela que lhe compete da responsabilidade pelo “progresso” do país. Quando se trata de

[...] problemas como desemprego, a má distribuição de renda, a desigualdade de oportunidades e a violência, investir no empreendedorismo parece ser a melhor solução. Mais que um programa social, isso significa uma visão de mundo e de vida, um compromisso político de todo cidadão com a nação e o planeta. As instituições educacionais podem colaborar na solução dessas dificuldades socioeconômicas, preparando pessoas para empreender, gerar empregos, criar riquezas para o país. (ACÚRCIO; ANDRADE, 2005, p. 12).

Como enfatiza Acúrcio e Andrade (2005), as escolas podem colaborar para solucionar as dificuldades socioeconômicas constituindo o aluno não mais como um dos sujeitos que, junto a outros, farão a diferença no país, particularmente os “novos talentos” em matemática, mas como “o sujeito” que, por sua “perseverança, estudo,

esforço e, sobretudo, esse imenso e esse fantástico desafio humano, que é querer sempre conhecer, e conhecer mais”, como diz a Presidente Dilma Rousseff, fará a diferença por ser um empreendedor de si mesmo. Além disso, os “novos talentos” estão buscando um aprimoramento na área da matemática, “que é essencial para o nosso país, para que o nosso país seja capaz de gerar conhecimento, inovar produzindo novas tecnologias, tornar-se apto para adentrar a economia do conhecimento”, como afirmou a Presidente.

A OBMEP, como *rede* de táticas, conta ainda com o Programa de Iniciação Científica/Mestrado (PICME), que proporciona, para medalhistas da Olimpíada que estejam cursando graduação, bolsas do CNPq, no quesito iniciação científica (IC), ou CAPES, em nível de mestrado.

A iniciação científica para alunos do PICME terá duração de dois anos, com bolsa de 12 meses, renovável por mais um ano, a critério do professor que orienta o aluno bolsista. Essa atividade é incentivada pela OBMEP, que, além do auxílio financeiro, coloca à disposição do aluno bolsista a possibilidade de, após o término da iniciação científica, cursar, concomitantemente com a graduação, o mestrado em Matemática. Essa é uma ação que está em sintonia com a demanda do mercado, pois o aluno poderá realizar sua formação, graduação e mestrado, diferentemente dos demais alunos, investindo em sua formação e melhorando seu capital humano. A possibilidade de cursar graduação e mestrado ao mesmo tempo dá ao medalhista a possibilidade de investir em si e continuar se aprimorando e fortalecendo a “cultura empreendedora”. Essa outra maneira de encarar a sua formação toma espaço na sociedade, tornando legítima a responsabilização do sujeito pelo seu sucesso, sendo esse tipo de atitude o “bom”, o “esperado”, o “normal” para aqueles que esperam, além do sucesso individual,

[...] o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do País e do mundo. (GADELHA, 2009, p. 157).

Esse aluno que por ser empreendedor de si está indo ao encontro de melhorar o mundo, esse aluno medalhista (ouro, prata ou bronze) que optar por entrar no mestrado após a conclusão da sua graduação pode requerer bolsa Mestrado PICME/CAPES, que será garantida para qualquer aluno medalhista que

for aceito em uma das 31 universidades conveniadas³¹, distribuídas em 18 estados, nos cursos de pós-graduação em Matemática ou em Matemática Aplicada. O estudo do PICME em nível de mestrado e de iniciação científica tem como objetivo:

Excerto 16

Propiciar aos estudantes universitários, que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática, o acesso a uma sólida formação matemática que enriqueça o seu desenvolvimento profissional.

Fonte: OBMEP (2013d).

Esse objetivo corrobora a ideia de que o sujeito está fazendo sua parte no progresso do país, já que está investindo em si e se qualificando matematicamente, o que ajudará no seu “desenvolvimento profissional”. Em outras palavras, ele terá maior possibilidade de obter o sucesso profissional tão esperado por ele e pela sociedade. O estudo para alunos do PICME em nível de mestrado é realizado com orientação do IMPA e acompanhamento por um dos professores da instituição onde o aluno cursa o mestrado, escolhido pelo instituto de matemática.

No ano de 2013, o PICME disponibilizou 300 novas bolsas distribuídas entre iniciação científica e mestrado. O começo do PICME é anualmente realizado em agosto, porém, o aluno deverá realizar sua inscrição na página oficial da OBMEP em março e ter cursado no mínimo dois semestres de sua graduação.

Excerto 17

Candidatos selecionados cursando Matemática e candidatos que obtiveram pelo menos 4 medalhas poderão ter sua entrada antecipada para março, portanto é importante fazer sua pré inscrição o mais cedo possível.

Fonte: OBMEP (2013d).

O excerto 17 evidencia que a formação continuada do medalhista na área da Matemática é reconhecida como um diferencial pela OBMEP e recompensada colocando sujeitos em posição de destaque frente aos outros medalhistas, que,

³¹ A listagem das universidades encontra-se disponível no *site* (OBMEP, 2013d).

antes de serem aceitos no PICME, devem cursar no mínimo dois semestres e possuir um “bom desempenho” nas disciplinas que cursaram. A condução dos sujeitos para a área da Matemática, em particular, é recorrente nas táticas analisadas. Aos medalhistas, é dado um leque de possibilidades de escolha para o aprimoramento de seus estudos, mas em cada uma das táticas vêm à superfície enunciações sobre a excelência dos sujeitos que realizam seus estudos em matemática e o lugar privilegiado que muitos possuem por essa escolha.

A participação de medalhistas no PICME também dá à OBMEP a possibilidade de mapear as escolhas profissionais realizadas por esses alunos. Essa vigilância ajuda a contabilizar os alunos que estão sendo conduzidos à área da Matemática, bem como fornecer dados que poderão vir a ser utilizados como motivadores de possíveis mudanças nessa *rede* que é a OBMEP para que seus objetivos sejam alcançados.

Ao participar do PICME, iniciação científica ou mestrado, o aluno medalhista poderá escolher participar de atividades, durante suas férias, com a finalidade de aprimorar-se e adquirir mais conhecimentos. Para isso, a OBMEP incentiva esse aluno a escolher entre os “programas de verão” disponibilizados pelas 31 universidades credenciadas e investigar nessas instituições os cursos disponíveis no *site* oficial de cada uma delas, escolhendo o que mais lhe agrada e que sirva para aprimorar seus conhecimentos matemáticos. A participação dos alunos do PICME não é obrigatória, mas, como consta no *site* da OBMEP: “a participação dos bolsistas PICME é desejável e altamente encorajada”, visto que os programas de verão ocorrem nos meses de janeiro e fevereiro, época em que os alunos terão tempo para aprimorar-se, já que estão de férias, afastados de suas atividades acadêmicas. Cada aluno deverá, após inscrever-se, enviar para a OBMEP uma cópia de sua inscrição descrevendo o programa de verão de sua preferência.

A OBMEP reafirma em suas táticas a necessidade de o sujeito buscar por ele mesmo o aprimoramento acadêmico. O sujeito não é obrigado a participar dos programas para aprofundamento dos conhecimentos matemáticos, mas encontram-se, na ordem do discurso, enunciações que direcionam para que esse tipo de postura seja a “correta”, a “esperada”. No cenário neoliberal, um discurso recorrente é que o sujeito deve realizar movimentos que dependem apenas dele, direcionados ao investimento para melhoria de suas competências. Assim, pode-se perceber que “a iniciativa individual e o processo de ‘aprender a aprender’ são muito mais

ênfatisados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação” (GADELHA, 2009, p. 158).

O empreendedorismo de si vem sendo tomado como a “panaceia para os males do País”, mas também é uma estratégia de governo incentivada pelo Governo na condução das condutas dos sujeitos. A escola, como uma das maquinarias de constituição do sujeito, legitima a OBMEP, tornando-a parte de sua rotina. Essa competição é uma rede de ações que visam a governar condutas dos alunos, tendo como um de seus fins disseminar a “cultura do empreendedorismo”.

Em sintonia com a “cultura empreendedora” (ACÚRCIO; ANDRADE, 2005), o empreendedorismo de si é incentivado na OBMEP pela participação dos “novos talentos” nos Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI). Esse programa realiza treinamento de alunos de escolas particulares ou públicas que desejam participar das competições matemáticas brasileiras: OBM e OBMEP. As atividades contam com aulas presenciais em um dos sete Polos³², nos quais um grupo de professores de matemática, composto por ex-medalhistas, mestres e doutores em matemática, ministra aulas para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e para todos os anos do ensino médio. As aulas abordam conteúdos de Álgebra, Combinatória, Geometria Plana e Teoria dos Números. O material utilizado está disponibilizado no *site* <http://poti.impa.br/index.php/material> e pode ser acessado por qualquer aluno inscrito ou não nos Polos. O POTI possui a intencionalidade de colocar “todos no jogo”, incentivando alunos da rede particular e pública a investirem em si mesmos para, desse modo, poderem competir sob condições em que qualquer um possa obter sucesso, visto que “todos” estão munidos do necessário para essa competição, que é o conhecimento matemático acadêmico.

A participação dos estudantes nas atividades dos Polos Olímpicos aliam duas estratégias: o empreendedorismo de si e a competitividade. A primeira é incentivada, já que o aluno deve procurar um dos Polos e inscrever-se para aperfeiçoar seus conhecimentos e poder competir nas olimpíadas de matemática. O aluno que não pode participar porque não reside na cidade sede do Polo tem acesso ao material e é incentivado a estudar por si mesmo, já que “o empreendedor é alguém que aprende sozinho”. (DOLABELA, 1999, p. 24). Esses Polos preparam os alunos com “treinamento intensivo” ao longo do ano para enfrentarem de maneira competitiva as

³² Fortaleza, Rio de Janeiro, Parnaíba, Salvador, São Bernardo do Campo, São José dos Campos e São Paulo.

olimpíadas de matemática. O “treinamento” é balizado pelo material de apoio e vídeos disponível no *site*. (POTI, 2013). O material disponibilizado enfoca os conteúdos citados no parágrafo anterior, abordando resultados generalizados e exercícios em que é aplicada a matemática acadêmica, particularizando para valores numéricos.

Até o momento, descrevi e examinei táticas da OBMEP direcionadas para alunos categorizados como “novos talentos” e outras direcionadas a toda a comunidade escolar. Nesse exame, trouxe algumas aproximações e movimentos ocorridos no CMPA e na OBMEP pelo fluxo entre essas duas redes. Para finalizar, abordo a última tática da OBMEP que me proponho a examinar, a participação dos estudantes nos Clubes de Matemática.

A OBMEP incentiva em seu *site*³³ a criação de Clubes de Matemática, que é um projeto

Excerto 18

concebido para oferecer ambientes interativos nos quais será possível desenvolver, pesquisar e criar atividades matemáticas de forma ampla e divertida. Nesses espaços para estudar matemática, alunos do ensino fundamental e do ensino médio poderão participar de atividades como **gincanas regionais e nacionais, discussão de filmes, resolução de problemas, jogos; além de filmagens e atividades que utilizam programas de geometria dinâmica.**

A participação nos Clubes de Matemática da OBMEP não será restrita a alunos de escolas públicas, e um mesmo Clube poderá ter membros com níveis de escolaridade diferentes. Universitários e até mesmo professores de matemática também poderão participar. [grifos meus]

Fonte: CLUBES de matemática da OBMEP (2013).

Os Clubes de Matemática compõem um espaço de interação entre alunos das redes particular e pública, pois, apesar de os alunos da rede privada não poderem participar da OBMEP, podem participar da OBM. Abre-se a possibilidade para que todos os alunos, independentemente da rede à que pertencem, participem de atividades em conjunto, como ressalta o excerto acima. Segundo a OBMEP, os Clubes de Matemática possuem os seguintes objetivos:

³³ OBMEP (2013f).

Excerto 19

- Disseminar o estudo da Matemática.
- Incentiva o desenvolvimento intelectual dos participantes promovendo debates, pesquisas e, sobretudo, desafiando-os a análises críticas de resultados obtidos por eles mesmos e por outros.
- Desmistificar ideias preconcebidas relativas à Matemática.

Fonte: CLUBES de matemática da OBMEP (2013b).

Os objetivos dos Clubes de Matemática reafirmam os objetivos que a OBMEP possui, buscando disseminar a matemática, visto que, segundo excerto do discurso da Presidente do Brasil, a Matemática “talvez seja a ciência mais imprescindível para qualquer esfera do pensamento e da atividade humana, quando se trata de produzir inovações, quando se trata de criar e de produzir conhecimento na área de Ciências Básicas e também quando se trata de produzir tecnologia”. Isso reforça o local de destaque dessa ciência e mostra que a matemática está ao alcance de todos, que ela é um dos caminhos para obter o sucesso, dependendo apenas da dedicação e esforço de cada um. Portanto, o mérito do sujeito em obter sucesso em seus empreendimentos depende exclusivamente do quanto ele investiu para superar as adversidades sociais e econômicas e alcançar seus objetivos.

Além desses objetivos, os Clubes de Matemática procuram:

Excerto 20

- criar um espaço nacional para troca de experiências entre alunos de diferentes escolas e regiões do país;
- dar oportunidade para os alunos que gostam de matemática realizarem atividades interessantes disponibilizando material adequado para a realização dessas atividades;
- aproximar os alunos e professores participantes de resultados matemáticos que não constam dos conteúdos escolares regulares;
- estimular o estudo de matemática e o gosto por esta disciplina, por meio de atividades regulares;
- explorar a matemática de forma divertida, despertando a curiosidade e o interesse pelo estudo.

Assim, se você gosta de matemática, reúna seus amigos, organize um COM - Clube Olímpico de Matemática e venha fazer parte dos Clubes de Matemática da OBMEP.

Fonte: CLUBES de matemática da OBMEP (2013b).

Uma das intencionalidades na criação dos Clubes de Matemática pode ser pontuada na direção de criar um espaço na rotina de alunos e professores para o

estudo de matemática. A matemática que está sendo tratada é a acadêmica, disponibilizada em “material adequado”, que aponta “a matemática” que importa. A participação nos Clubes de Matemática, conduz alunos para a busca pelo aprimoramento de seus conhecimentos matemáticos, aprendendo “resultados matemáticos que não constam dos conteúdos escolares regulares”, o que os torna competitivos frente a outros que não estão investindo em si mesmos.

A OBMEP ao incentivar a participação dos alunos nos Clubes de Matemática, conduz condutas dos alunos na busca constante de aprender cada vez mais, especialmente matemática, e assim legitima a verdade de que o sujeito é responsável por continuar a “aprender a aprender”. Também é direcionada a professores e ex-alunos, configurando a intencionalidade da OBMEP de cada vez mais aumentar sua abrangência, chegando a conduzir a maior parte da comunidade escolar. Cada grupo de cinco a 10 alunos pode formar um Clube Olímpico de Matemática (COM), e cada escola poderá ter vários COM.

Excerto 21

- Se você é aluno do ensino fundamental ou do ensino médio de escola pública ou particular e gosta de matemática, foi pensando em você que criamos os Clubes de Matemática da OBMEP. Assim, organize e inscreva o seu Clube Olímpico de Matemática.
 - Se você é aluno do ensino superior, também poderá participar dos Clubes de Matemática da OBMEP como orientador de um COM–OBMEP. Para isso, basta ir a uma escola de ensino fundamental ou médio, incentivar um grupo de alunos a montar um Clube de Matemática e indicá-lo como Orientador.
- Se for possível, vá à escola onde você estudou!
- Não seria legal você colaborar com o aprendizado de alunos que hoje lá estudam?
- Se você é professor de matemática, você é um parceiro muito especial que gostaríamos de ter ao nosso lado. Por isso convidamos você a incentivar a criação de vários Clubes Olímpicos na sua escola e a participar dos Clubes de Matemática da OBMEP como orientador de alguns desses Clubes. Vislumbramos com essa parceria não só o crescimento intelectual dos seus alunos, mas também a oportunidade de você conhecer materiais didáticos diferentes para utilizar em suas aulas. Professores que orientarem mais de três Clubes ativos poderão receber livros, apostilas e materiais específicos sobre matemática. Acreditamos que, nas escolas em que houver pelo menos um COM–OBMEP, este grupo atrairá para este projeto outros alunos interessados em aprender matemática e também professores interessados em que seus alunos aprendam matemática.

Fonte: CLUBES de matemática da OBMEP (2013c).

No CMPA, os Clubes (Matemática, História, Astronomia, Português, Geografia, Ufologia, Esgrima, Química) fazem parte da rotina escolar. Essas

atividades ocorrem no turno inverso ao das aulas, pela parte da tarde. Cada Clube, no CMPA, é único e possui um orientador, o qual é obrigatoriamente um professor do Colégio. Esses aspectos diferem dos de Clubes da OBMEP, visto que as escolas podem possuir vários Clubes Olímpicos de Matemática.

Excerto 22

Um Clube Olímpico de Matemática deve ser composto de cinco a dez membros e um Responsável, obrigatoriamente. Recomendamos fortemente que cada Clube tenha um Orientador, mas essa não é uma condição obrigatória.

Fonte: CLUBES de matemática da OBMEP (2013a).

Os encontros do Clube de Matemática do CMPA são presenciais e semanais. Como no Colégio funcionam vários clubes, é realizado um horário de forma que, sempre que possível, não ocorra superposição de atividades dos clubes, o que proporciona ao aluno a possibilidade de participar de várias atividades no turno da tarde. O número de alunos participantes do Clube é estipulado pelo professor orientador; em geral, a quantidade máxima de alunos por clube é 30. Caso a procura para ingressar no Clube seja um número maior que a quantidade de vagas ofertadas, é realizado um sorteio entre os nomes dos alunos inscritos para determinar os 30 participantes. Os alunos que não forem sorteados compõem uma lista de espera e, se ocorrer desistência durante o bimestre, são chamados na ordem de inscrição. A cada bimestre, é aberta nova seleção para integrar o Clube de Matemática, sendo que é assegurada a vaga para os participantes do bimestre anterior que desejam continuar e que desempenharam todas as atividades propostas pelo orientador/professor. No ano de 2013, no Clube de Matemática do CMPA, os alunos integrantes realizaram as seguintes atividades:

- a) individualmente ou em duplas, ministraram aulas sobre um tema de matemática à sua escolha para integrantes do Clube e alunos do CMPA que se disponibilizaram a assistir;
- b) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre vida e obra de um matemático à sua escolha e compartilharam os resultados que consideraram mais relevantes na sua pesquisa;
- c) escolheram um exercício de matemática dentre os exercícios que estudaram no ano, explicaram-no para seus colegas e sugeriram uma solução;

d) participaram como monitores³⁴ (alunos que ajudam a tirar dúvidas de exercícios) de uma aula de preparação para as provas bimestrais de matemática (essa prova aborda o conteúdo do bimestre, possui duração de 90 ou 120 minutos e é denominada avaliação de estudo – AE), disponibilizada no turno da tarde, em horário a combinar, para qualquer aluno que quisesse participar e estivesse cursando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nessa aula, o orientador esteve presente para auxiliar as possíveis dúvidas de seus monitores. Assim, um integrante do Clube que está no 8º ano, por exemplo, está disponível para tirar dúvidas de aluno do 6º ao 8º ano.

As atividades do Clube de Matemática podem variar de ano a ano, dependendo do orientador e do interesse dos integrantes do Clube. No ano de 2013, o grupo do Clube de Matemática teve, em média, em cada bimestre, 23 integrantes, sendo que em alguns encontros chegou a ter a participação de 31 alunos. Apesar de as atividades poderem ser diferentes de ano a ano, há atividades permanentes no Clube de Matemática, tais como: monitoria dos alunos do Clube nas aulas de revisão e preparação para provas bimestrais, pesquisas sobre temas diversos, organização de aulas sobre conteúdos de matemática.

Os alunos do CMPA, desde o 6º ano, possuem várias atividades extracurriculares³⁵, que estão disponíveis para sua participação. A escolha se vai participar e em quais das atividades investirá seu tempo e esforços, já que terá que se organizar, pois, pela parte da manhã (das 7h30min às 12h40min), terá suas aulas e, pela parte da tarde (entre 14h e 16h30min), estará na atividade extracurricular de sua escolha, é de total e exclusiva responsabilidade do aluno.

A obrigatoriedade de o orientador dos Clubes do CMPA ser um professor dá-se principalmente porque, no final de cada semestre, é necessário o envio, para a supervisão escolar, de um relatório das atividades realizadas, listagem com o nome,

³⁴ Desse modo, os integrantes do Clube são posicionados como “os mais espertos e mais adiantados”, visto que eles estão fazendo o papel do professor, porém, ao mesmo tempo, não são professores, tendo que ser vigiados, testados, orientados e ajudados pelo orientador, mas sendo responsáveis pelo ensino de seus colegas. Existe uma similaridade entre esses alunos monitores e os monitores do método jesuíta, uma vez que os jesuítas escolhiam, dentre os alunos, aqueles que eram os melhores para ajudá-los no ensino dos outros alunos.

³⁵ Além dos clubes citados anteriormente, o colégio disponibiliza grêmios: infantaria, cavalaria e aeronáutica; equipes esportivas: futebol, voleibol, handebol, basquete e atletismo.

número de matrícula e turma a que cada aluno pertence e informação sobre se o aluno receberá o Grau de Incentivo à Participação (GIP).

Cada aluno que participa de pelo menos uma atividade extracurricular de sua escolha poderá vir a receber GIP, a critério do orientador, que varia de 0 até 1 ponto extra na nota da avaliação parcial (AP), dependendo do quão satisfatório for seu desempenho.

Para entender como funciona esse grau de incentivo, é importante saber como a nota bimestral do aluno do CMPA é composta. A média bimestral do aluno do CMPA é composta pela média aritmética da nota da avaliação parcial (que compreende várias avaliações – provas ou trabalhos – realizadas durante o bimestre, que compõem uma nota sobre 10), denominada AP, e a nota da avaliação de estudo (uma única prova com todo o conteúdo do bimestre, que vale 10), denominada AE.

Suponhamos que um aluno participa do Clube de Matemática, realiza todas as atividades, e o orientador/professor considerou seu desempenho muito bom; assim, informa em seu relatório bimestral que esse aluno merece receber a pontuação máxima do GIP, que é 1 ponto extra. O ponto extra do GIP desse aluno será somado à nota de AP de todas as disciplinas nas quais o aluno alcançou, no mínimo, a média do Colégio (nota de AP maior ou igual a 5).

Os alunos do CMPA, desde que ingressam, são acostumados a fazer escolhas dentre atividades que pretendem realizar fora do currículo, que afetam diretamente a sua caminhada acadêmica. O aluno é constituído de maneira a gerir sua vida escolar, examinando e optando por atividades que, além de trazerem o aprimoramento acadêmico, terão um reconhecimento mensurável, descrito pela nota que obtiveram como recompensa pelo investimento feito ao participarem das atividades extracurriculares.

Isso remete à questão da meritocracia, tal como pensada por teóricos neoliberais, e a possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação. (GADELHA, 2009, p. 160).

A meritocracia está presente na rotina do aluno do CMPA, tornando naturalizada a prática do investimento em si para alcançar “progresso” na vida escolar. O aluno é levado a dirigir-se de modo que suas ações gerem reconhecimento e sejam recompensadas. Essas recompensas são mensuráveis e

visíveis por meio da nota³⁶ que o aluno conquista. As conquistas são reverenciadas e tomadas como exemplos para os outros alunos.

É importante pontuar que o estudo que realizei sobre táticas de governamento da OBMEP não teve a pretensão de esgotar o tópico, uma vez que em meu estudo utilizei uma teoria, para análise, que se afasta de universalizações e de dizer tudo do tema. Pretendi trazer para o campo da visibilidade táticas da OBMEP que provocaram e provocam mudanças, movimentos, ruídos na rotina do CMPA, governando sujeitos que estão sendo constituídos, também por essa maquinaria.

Na análise realizada no meu estudo, a separação das escolas em seletivas e não seletivas, o Programa de Iniciação Científica Jr (PIC), o Programa de Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI), o Programa de Iniciação Científica/Mestrado (PICME), os Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI) e os Clubes de Matemática são táticas que compõem a *rede* que é a OBMEP, conduzindo, particularmente, condutas de alunos do CMPA. Essas ações direcionam sujeitos para a naturalização da competitividade e do empreendedorismo de si, estratégias que são esperadas de sujeitos imbricados na lógica neoliberal. Essas táticas da rede funcionam rizomaticamente e capturam sujeitos do CMPA, como foi evidenciado em reportagens e em excertos apresentados no decorrer do capítulo.

A condição necessária para ser um “novo talento” da OBMEP é ter o conhecimento da matemática escolar, o que constatei pelo tipo de avaliações e táticas desenvolvidas por essa competição. Pensando nessa direção, e que o currículo de matemática do CMPA segue as exigências do MEC, que configuram a construção dos currículos de matemática das escolas do Brasil, comecei a questionar-me: se o conhecimento matemático é o necessário para o sujeito ser candidato a tornar-se “novo talento”, como o CMPA forja sujeitos que possuem, além do necessário, o suficiente para serem destaques da OBMEP?

Com esse questionamento, e após examinar a OBMEP, no próximo capítulo passo a analisar táticas e estratégias que se movimentam no CMPA contribuindo na constituição de sujeitos categorizados como “novos talentos” em matemática pela OBMEP.

³⁶ No Capítulo 3, abordo com detalhes como o aluno do CMPA é avaliado.

4 COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA) E SUAS TÁTICAS DE GOVERNAMENTO

Figura 13 - Imagem que ilustra a reportagem sobre o aniversário do CMPA



Fonte: Conhecido... (2012).

Figura 14 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no IDEB 2009

COLÉGIOS MILITARES DÃO SHOW NO IDEB (DE NOVO)

Mais uma vez, os Colégios Militares que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) alcançaram expressivos resultados no ano de 2009, comprovando a excelência da educação no nosso sistema de ensino, ocupando cinco dos oito lugares entre as escolas de melhor desempenho nacional, conforme retrata o quadro abaixo:

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2009)
Ensino Fundamental

CM	IDEB	Classificação		
		Município	Estado	Nacional
CMSM	7.3	1º	1º	4º
CMCG	7.1	1º	1º	5º
CMS	7.1	1º	1º	6º
CMF	6.9	1º	1º	7º
CMC	6.9	1º	1º	8º
CMR	6.6	3º	4º	17º
CMRJ	6.4	4º	6º	30º
CMPA	6.2	1º	3º	51º
CMM	6.0	1º	2º	79º

Fonte: Colégios... (2010).

Figura 15 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no IDEB 2011

ISTO É
independente

A fórmula dos colégios militares

Com desempenho acadêmico superior ao da maioria das escolas públicas brasileiras, instituições administradas pelo Exército unem professores capacitados, boa infraestrutura e disciplina,

Com uma filosofia de ensino baseada na doutrina do Exército brasileiro, o Colégio Militar do Rio foi o décimo melhor colocado do Estado, entre as escolas do sexto ao nono anos, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, do Ministério da Educação. A escola obteve média de 6,4, abaixo da meta estipulada para o colégio, de 6,6, porém bem acima da média nacional, que bateu em 4,1. Dentre as 30 escolas de sexto a nono ano com as melhores notas no Ideb 2011, dez são colégios militares. Essas instituições são uma elite do ensino público no País - elas não cobram mensalidade, mas uma taxa simbólica de quem pode pagar - destinada preferencialmente aos filhos de servidores do Exército.

Fonte: Rocha e Aquino (2012).

Figura 16 - Reportagem sobre o desempenho dos colégios militares no ENEM 2007

INCONFIDENCI Nº 125 - Abril/2008 23

SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL
EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL

COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE
OBTVE RESULTADOS EXPRESSIVOS NA
OLIMPIADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE
É DESTAQUE EM EDUCAÇÃO NO RS

Com a aprovação recorde de cerca de 60% de seus alunos da 3ª Série/2007 no vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o primeiro lugar do Estado no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/2007, o CMPA - Velho Casarão da Várzea - destaca-se como o melhor colégio gaúcho. É o Exército Brasileiro contribuindo de forma inequívoca e decisiva para a Educação e para o engrandecimento do Brasil.

ENEM / 2007
Entre as escolas públicas, o 1º lugar ficou com o Colégio Militar de Brasília (CMB), que atingiu 70,53 pontos

SISTEMA COLÉGIO MILITAR NO ENEM / 2007

Colégio (Classificação dentro do SCMB)	Média	Classificação o Ensino Público (Município)	Classificação Geral (Município)
CMRJ	75,61	3º	18º
CMC	75,60	2º	2º
CMPA	74,92	1º	2º
CMCG	74,57	1º	3º
CMJF	74,55	1º	2º
CMS	74,23	2º	5º
CMSM	73,78	1º	1º
CMF	71,88	1º	1º
CMR	71,80	2º	6º
CMB	70,26	1º	13º
CMBH	-	-	-
CMM	-	-	-

Fonte: Colégio... (2013).

Figura 17 - Reportagem sobre os a posição dos colégios militares no IDEB de 2011

Exército planeja ensino integral em todos os colégios militares até 2015

Sistema atende 14 mil alunos do 6º ano fundamental ao 3º do ensino médio. Sete das 20 melhores escolas do país são militares, segundo o Ideb 2011.

Fonte: Moreno (2012).

Nos excertos de reportagens que selecionei para iniciar este capítulo, se fazem presentes discursos que são recorrentes na mídia (televisiva, jornalística e internet). Essas celebram o desempenho de alunos do CMPA, em diferentes avaliações. Ressaltando que alunos pertencentes a essa instituição escolar estão alinhados com nosso tempo, visto que reforçam a ideia de que escolas continuam desempenhando seu papel na sociedade, especialmente os colégios militares, que seriam lugares de educação de excelência: *“Mais uma vez [...], comprovando a excelência da educação no nosso sistema de ensino [...] melhor desempenho nacional”*. Os colégios militares também apresentam ótimas estatísticas, legitimando a competição como uma das práticas de sucesso de seus alunos e mantendo o interesse da sociedade nessa maquinaria. As manchetes evidenciam que nesses colégios são formados expoentes da sociedade, recebendo a alcunha de “colégio dos presidentes”. Em outras palavras, essa maquinaria é responsável por “forjar” líderes em todas as esferas, particularmente, na esfera política.

A maquinaria colégio militar é administrada pelo Exército, uma instituição de caráter marcadamente hierárquico e disciplinar, onde a valoração da disciplina e da competição é naturalizada. A competitividade está visível no desempenho conquistado pelos colégios nas avaliações e esta não é questionada; em geral, muito pelo contrário, é tomada como qualidade, na formação de sujeitos que ali estudam. A busca pelo “desempenho acadêmico superior” e pela “disciplina” remete-me a pensar no ensino jesuíta.

Naquele ensino, historicamente, a individualização do aluno era necessária para obter-se a obediência. Esta era uma virtude que os alunos educados pelos jesuítas deveriam buscar. Obedecer às regras estipuladas pelo regulamento escolar era a condição mínima exigida para que o aluno se tornasse capaz de possuir o “conhecimento” e ter um “melhor” desempenho se destacando entre

seus colegas. Para que o aluno pudesse ter acesso ao conhecimento ele necessitava dominar-se e a obedecer as regras postas pela escola. (DUSSEL; CARUSO, 2003).

A condução do ensino desenvolvida no CMPA se aproxima do ensino jesuíta pelo menos em dois aspectos: a hierarquia e a disciplina. Em relação ao primeiro, os alunos do CMPA são diferenciados de acordo com as notas que conquistam, recebendo em seu uniforme a marca dessa diferença³⁷ e na posição³⁸ que ocupam frente ao ano que pertencem nas formaturas que ocorrem semanalmente, enquanto que no ensino jesuíta essa diferenciação era feita em relação à posição que o aluno ocupava em sala de aula, alunos “mais adiantados” sentavam nas primeiras classes. Já em relação à disciplina, o CMPA possui uma vigilância e regras direcionadas a premiações e sanções das atitudes de seus alunos que marcam a importância que esse aspecto possui para a instituição.

O chamado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é composto pelos 12 colégios militares do Brasil e é uma rede de colégios conduzida, tanto na parte pedagógica quanto na área organizacional, pelos princípios que orientam o Exército Brasileiro, tornando a valorização da hierarquia e da disciplina como centrais. São estabelecimentos de ensino público, mas inseridos e regidos pelos “valores do Exército Brasileiro”, como é destacado no documento de Normas do Plano Geral de Ensino (NPGE).

4.1 Sistema de Ensino do Exército: matriz estruturante

A ordem e a hierarquia são características que poderiam ser, no âmbito militar e, quiçá, na sociedade brasileira, associados à palavra “exército”. O que a Modernidade abarcou em relação a separar, organizar, disciplinar e categorizar faz-se presente como algo naturalizado nessa instituição, assim como nas escolas. Talvez nos colégios militares, particularmente no CMPA, essas características sejam ainda mais marcantes.

³⁷ Chama-se a esta “marca” que o aluno que se destaca pela conquista de notas acima ou iguais a 8, em todas as disciplinas, recebe. Mais adiante, neste mesmo capítulo, destacarei esse aspecto.

³⁸ A posição está relacionada com a classificação que o aluno conquistou durante o ano anterior e se refere à nota global de série. Essa discussão será realizada quando examinarei táticas de subjetivação realizadas no CMPA.

A ordenação e hierarquia podem ser evidenciadas, primeiramente, quando nos deparamos com o compartilhamento das esferas responsáveis pelo ensino no Exército – cada uma com seus deveres, atribuições, responsabilidades, “sempre” havendo alguém de instância “superior” a quem se reportar.

A lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, sancionou, para o Ensino do Exército, a regulamentação do ensino em nível fundamental, médio, profissionalizante e superior (graduação), além de cursos de capacitação, qualificação e pesquisa, tanto para o público civil quanto para o público militar. No capítulo II – Dos princípios e Objetivos, da referida lei, artigo 3º, consta como o Exército espera que seja direcionado o ensino em seus Estabelecimentos de Ensino (EE), bem como se sinaliza a possibilidade de escolhas em relação, por exemplo, à pedagogia adotada (inciso V) e à avaliação (inciso IV), entre outras. Essa flexibilidade talvez se deva ao fato de os estabelecimentos de ensino do Exército apresentarem diferenças quanto ao ensino (formação, graduação, especialização, extensão, aperfeiçoamento), ao público a que se destinam (civil, militar), à região em que estão situados (sul, sudeste, norte, centro-oeste, nordeste) e à sua finalidade (formação para o corpo permanente das forças armadas, formação educacional de alunos).

Excerto 23

Art. 3º - O Sistema de Ensino do Exército fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios:

- I – Integração à educação nacional;
- II – seleção pelo mérito;
- III – profissionalização continuada e progressiva;
- IV – avaliação integral, continuada e cumulativa;
- V – pluralismo pedagógico;
- VI – aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais e de eficiência.

Fonte: Brasil (1999).

Do inciso II ao VI, do Art. 3º, sobre os princípios do Sistema de Ensino que balizam o CMPA, infiro que estes estão afinados com os discursos de uma sociedade neoliberal. O sujeito que almeja sucesso profissional tem que continuar se aperfeiçoando para alcançar a eficiência profissional, que ocorrerá de maneira

progressiva e contínua, havendo reconhecimento pelo mérito mostrado pelo sujeito na busca de seus objetivos.

Já o artigo 4º marca uma posição que o Exército valoriza e que exige ser considerada, ou seja, além dos conhecimentos que ao final dos processos de ensino e de aprendizagem o aluno deve obter, ele é avaliado também quanto à sua formação como “cidadão”. O ensino do Exército se distancia do ensino de outras instituições, já que enfatiza a “*assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares*” (inciso IV) e o *condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais* (inciso V). Em outras palavras, o sujeito deve aprender o “comportamento” adequado de acordo com suas atribuições e em consonância com os “valores e virtudes militares”. Aliado a isso, é reforçada a valorização das tradições brasileiras e da própria instituição militar – *preservação das tradições nacionais e militares* (inciso II); com isso, os colégios possuem na sua rotina rituais³⁹ que cultivam e reforçam as tradições.

Os dois últimos incisos apontam para a instrumentalização do sujeito na área das Exatas, o que não é de se estranhar, visto que o Exército possui sua base e desenvolvimento voltados para essa área do conhecimento. A menção do “pensamento estruturado” pode ser pensada como inspirada pelas ideias de Descartes e a importância do pensamento lógico na constituição do sujeito.

Excerto 24

Art. 4º O Sistema de Ensino do Exército valoriza as seguintes atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino:

- I - integração permanente com a sociedade;
- II - preservação das tradições nacionais e militares;
- III - educação integral;
- IV - assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares;
- V - condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais;
- VI - atualização científica e tecnológica;
- VII - desenvolvimento do pensamento estruturado.

Fonte: Brasil (1999).

O ensino do Exército tem como finalidade a formação de sujeitos para desempenharem funções militares. Para isso, foi organizado nos níveis de: formação

³⁹ Ainda neste capítulo explorarei rituais presentes na rotina do CMPA.

(qualificação inicial, para ocupar cargos de “menor complexidade”), graduação, especialização, extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação. Congregadas a esse foco, o Exército integrou as modalidades de ensino citadas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, de responsabilidade dos Colégios Militares do Brasil. Essas considerações constam no Art. 7º, parágrafos 1º e 2º:

Excerto 25

§ 1º O ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o caput poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas.

§ 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar.

Fonte: Brasil (1999).

No ensino preparatório e assistencial⁴⁰, a orientação dada pelo Exército é que o ensino continue sendo orientado por uma matriz disciplinar ou que os alunos recebam formação para desenvolverem atividades que os preparem para a carreira militar. Essas atividades abarcam como o aluno deve cumprimentar um professor (que é militar), prestando continência⁴¹, postar-se ao cantar o Hino Nacional, o modo de marchar, a posição de sentido e a posição descansar, entre outras práticas que são exclusivamente do âmbito do Exército.

A competência de gerir todo o Ensino do Exército é de responsabilidade do Ministro de Estado do Exército, ao qual cabe:

⁴⁰ Essa modalidade, em linhas gerais, aproxima-se do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Cabe ressaltar que não estou me referindo à presente proposta do governo para o ensino médio, a saber, o politécnico.

⁴¹ Art. 14. A continência é a saudação prestada pelo militar e pode ser individual ou da tropa.

§ 1º A continência é impessoal; visa a autoridade e não a pessoa.

§ 2º A continência parte sempre do militar de menor precedência hierárquica; em igualdade de posto ou graduação, quando ocorrer dúvida sobre qual seja o de menor precedência, deve ser executada simultaneamente.

§ 3º Todo militar deve, obrigatoriamente, retribuir a continência que lhe é prestada; se uniformizado, presta a continência individual; se em trajes civis, responde-a com um movimento de cabeça, com um cumprimento verbal ou descobrindo-se, caso esteja de chapéu (BRASIL, 1997).

Excerto 26

Art. 17. Ao Ministro de Estado do Exército compete:

- I - aprovar e conduzir a política de ensino;
- II - aprovar as estratégias de ensino;
- III - especificar e implementar a estrutura do Sistema de Ensino do Exército;
- IV - regular as linhas de ensino;
- V - designar o órgão gestor das linhas de ensino;
- VI - regular a matrícula nos cursos e nos estabelecimentos de ensino;
- VII - regular as atribuições dos agentes de ensino;
- VIII - regular as capacitações, as habilitações e as qualificações necessárias aos agentes de ensino;
- IX - firmar convênios com órgãos públicos e privados no interesse das atividades de ensino.

Fonte: Brasil (1999).

Para auxiliar a gerência do ensino do Exército, já que esta abrange várias frentes, desde a formação para a carreira militar até o Ensino Fundamental e Médio, todas subordinadas ao Ministério da Defesa, foi criado o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) pelo decreto n° 6710, de 23 de dezembro de 2008, substituindo o Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), que existia desde 1970. O DECEEx tem como incumbência :

Excerto 27

- Administra a execução de ensino e pesquisa;
- Promove a evolução e o aperfeiçoamento dessas atividades;
- Coopera na formulação e no desenvolvimento da doutrina militar terrestre;
- Distribui os recursos necessários ao ensino e à pesquisa;
- Homologa métodos, processos, estudos e manuais referentes à sua área de atuação;
- Estabelece e mantém contatos com a comunidade nacional de ensino e pesquisa;
- Participa das demais ações gerais da Força Terrestre do Exército Brasileiro.

Fonte: DECEEx (2008).

Duas, dentre muitas, das atribuições do DECEEx são a condução da execução das políticas de ensino e a fiscalização da evolução e aperfeiçoamento dessas atividades, que anteriormente eram coordenadas pelo Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP).

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio fazem parte do ensino do Exército, havendo diferença em relação ao público a que se destinam, já que são crianças e jovens que, mesmo se encontrando em um estabelecimento de ensino militar,

devem ter acesso a todos os direitos e deveres ditados pela LDBEN⁴², como qualquer aluno de escola pública ou privada, mas incorporando os princípios, valores e normas ditados pelo Exército Brasileiro. Foi criado um órgão responsável pelo ensino dos colégios militares, e este recebeu a denominação de Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) (decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), que coordena as atividades de planejamento e condução do ensino dos colégios.

A DEPA possui sua sede na cidade do Rio de Janeiro e está situada no Palácio de Duque de Caxias. Além do que já foi posto anteriormente, em relação à sua incumbência⁴³, consta que:

Excerto 28

A DEPA tem a missão de: “Planejar, coordenar, controlar e supervisionar” a condução da educação básica e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM), bem como estabelecer a ligação técnica com as organizações com encargos de ensino que lhe forem determinadas para essas atividades.

Fonte: DEPA (2001).

Em outras palavras:

Excerto 29

MISSÃO SÍNTESE

Supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares.

Fonte: DEPA (2001).

Examinando essa missão, destaco que a DEPA se encontra afinada aos tempos de hoje, à sociedade da aprendizagem⁴⁴, onde o aluno tem que ser conduzido a *aprender a aprender*. Nessa perspectiva, está naturalizado considerar os processos de ensino e de aprendizagem como um único processo, sendo este realizado por um único sujeito, o aluno, que é apoiado por outro sujeito, que em

⁴² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴³ Retirado da página do DEPA (2001).

⁴⁴ Para um aprofundamento sobre a sociedade da aprendizagem, ver a tese *O Governamento Pedagógico: da Sociedade do Ensino para a Sociedade da Aprendizagem*, de Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez.

muitas escolas já recebe outra categorização, que não a de professor, mas de mediador, facilitador, motivador.

As pessoas têm que aprender a aprender. As matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizagem durante a vida toda. Para isto necessitamos uma disciplina de aprendizagem. Mas a aprendizagem vitalícia requer também que o aprender seja atrativo. Na realidade, que seja uma grande satisfação em si mesmo ou algo que o indivíduo almeja. (DRUCKER, 2004, p. 274).

Nessa sociedade da aprendizagem, a aprendizagem possui um significado específico. Os alunos não devem aprender apenas o que os professores ensinam, mas o que está sendo valorizado é aprender estratégias, mecanismos que, aliados aos conhecimentos, e, com isso, continuem aprendendo por toda a vida. Segundo Bauman (2008b), este mundo, que é líquido, fluído, necessita de um sujeito adaptável que consiga receber e assimilar as constantes mudanças que possivelmente ocorrerão, reinventando-se para fazer parte dessa nova sociedade.

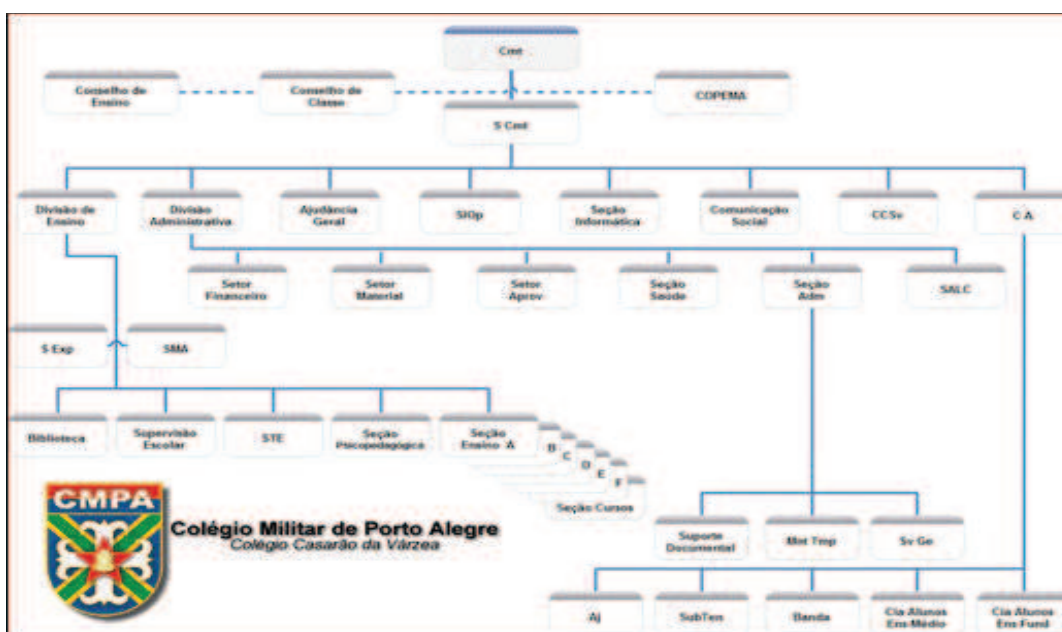
Esse sujeito adaptável da sociedade da aprendizagem é o responsável pelo seu próprio aprendizado. Um aprendizado que está sempre em processo de construção e irá tomando forma a partir do interesse e dos esforços empregados pelo próprio sujeito. Este que é categorizado como *homo discens* e possui “qualidades”, como: enérgico, interessado, autônomo, investidor de suas potencialidades. Se fosse necessário qualificar a característica predominante que esse sujeito deveria possuir, seria a capacidade de aprender – aquele que aprende e que aprende a aprender. (RAMÍREZ, 2009).

Os excertos trazidos sobre os princípios, atitudes, comportamentos e missão que balizam o Sistema de Ensino do Exército indicam o quão afinado esse sistema se encontra com as demandas da sociedade da aprendizagem. Isso aponta para o tipo de sujeito que cada colégio deve “forjar”, pois, apesar de cada colégio do Sistema Colégio Militar do Brasil possuir suas características, de acordo com peculiaridades da região à que pertence, deve construir estratégias e táticas de maneira a seguir o caminho delimitado pelos órgãos que coordenam e administram todo o sistema, em nível nacional.

4.2 Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SMCB) é uma estrutura composta por 12 colégios militares, subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), que é um dos órgãos integrantes do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), gerenciado pelo Comandante do Exército. Abaixo, apresento o organograma das instituições militares, que mostra a estrutura do sistema que o CMPA integra.

Figura 18 - Organograma do Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA



Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2012).

Dos 12 colégios militares do Brasil, somente um foi construído no século XIX; os outros 11 datam do século XX. Em 2012, a quantidade de alunos matriculados no SCMB era de aproximadamente 14500. Nos colégios militares,

[...] quando da sua fundação, o ensino era claramente 'assistencial': abrigar os órfãos e os filhos dos inválidos da Guerra do Paraguai fazia parte do discurso oficial do exército em relação aos colégios militares. Com esse objetivo o ensino deveria ter qualidade, porque seria talvez a única herança para aquelas crianças. Dando assim a eles melhores condições para a vida profissional futura, civil ou militar [...] Com uma proposta inovadora de ensino para o início do século XX e a possibilidade de encaminhamento de seus alunos para uma carreira militar ou para os quadros de engenharia, o colégio ganharia renome, principalmente entre a classe média. (VIANNA, 2002, p. 11).

Uma das justificativas para a criação das primeiras instituições de ensino do Exército foi a necessidade de amparo aos filhos (homens) de militares que participaram das lutas em várias das revoltas ocorridas tanto no Brasil quanto em outros países. Essas instituições trariam certa tranquilidade aos pais (militares) que iam lutar na “defesa da pátria”, deixando seus filhos e esposas desamparados, sem saber se voltariam ou não com vida para suas famílias.

O SCMB possui uma estrutura gestada em uma matriz disciplinar, sendo imperativo nesse ambiente o discurso da ordem, o que estabelece que tudo que incide na formação do sujeito não pode ser deixado livre, à vontade do acaso ou da improvisação. Na busca pela “ordem em tudo”, torna-se imprescindível um sujeito que consiga entender e executar eficientemente as tarefas propostas. Mesmo que o sujeito, talvez, por si, fosse capaz de realizar tarefas de maneira aceitável, o que se buscava era que ele realizasse de maneira exemplar cada tarefa e cada vez com menos desperdício de tempo, pois o tempo é tido como um bem valioso para a sua formação.

Kant, enxerga o sujeito como um ser que necessita ser “bem” orientado para poder alcançar uma maioria, tanto moral, quanto intelectual, do que não é dotado até entrar na escola. Kant, no século XVIII, advertia ser um dos objetivos primeiros da escola tornar o homem civilizado. Nesse cenário de ordem, um instrumento muito utilizado é o organograma, o qual está presente em todo tipo de prioridade: o superior e o inferior, o maior e o menor, o anterior e o posterior – ou seja, demarca o lugar e a prioridade de cada coisa. Como um dos componentes desse cenário, o CMPA possui seu próprio organograma (Figura 18).

Nesse organograma, é interessante ressaltar que o CMPA (como os demais colégios militares) não possui um diretor, e sim um comandante (Cmt), que é um militar, em geral com graduação de coronel, não necessariamente ligado ao ensino na sua formação e carreira, mas designado pela DEPA para dirigir o Colégio pelo período de dois anos, não prorrogáveis.

Ainda em relação à organização funcional e à hierarquia no CMPA, temos o subcomandante (SCmt), de carreira militar, escolhido pelo comandante; abaixo, está a Divisão de Ensino; em analogia com escolas não militares, é composta pelos professores e funcionários da parte administrativa e pedagógica. Os professores são divididos em seções, por exemplo, a Seção A é composta pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura; a Seção B é composta pelos professores de

Matemática e Desenho Geométrico. Os professores são, então, agrupados por áreas afins e distribuídos em Seções de A a F. A Companhia de Alunos⁴⁵ (CA) é um órgão do Colégio responsável, em linhas gerais, por administrar a parte burocrática (matrícula, boletim, etc.) e disciplinar⁴⁶ dos alunos. Existem três companhias no CMPA: 1ª CA – responsável pelos alunos do 6º e 7º anos; 2ª CA – responsável pelos alunos do 8º e 9º anos; e 3ª CA – responsável pelos alunos do ensino médio.

Seguindo o discurso que predomina, ou seja, o da ordem, um de seus componentes principais é o controle do tempo. Para que os colégios sejam ordenados em seu funcionamento é utilizado um mecanismo universalizante e homogeneizante há mais de 300 anos, que protege o controle e o bom andamento das instituições escolares: o calendário escolar.

O calendário escolar é um mecanismo naturalizado na rotina escolar. Dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), é utilizado de maneira a controlar também os conteúdos que estão sendo ensinados em toda a rede, pois, quando um pai (ou mãe ou responsável) de aluno de colégio militar é transferido, por necessidade do Exército contar com esse profissional em outra localidade, sua família também deve segui-lo, em qualquer período do ano. Assim, está assegurado que esse aluno, pelo menos terá, no

⁴⁵ Mais especificamente, deve:

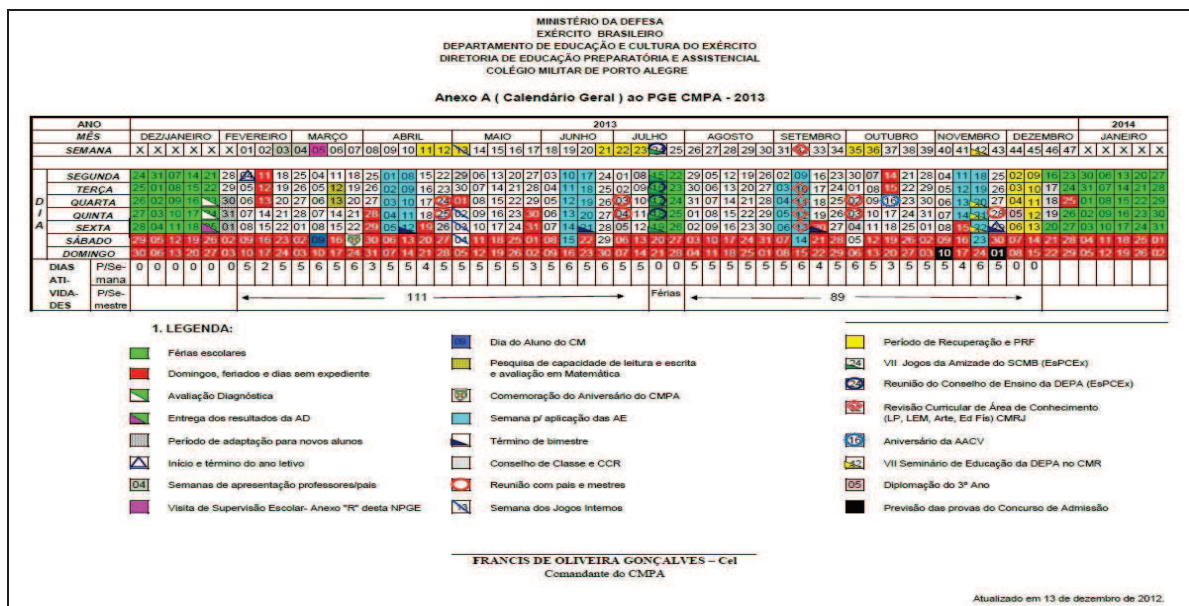
- I - exercer o acompanhamento da conduta do aluno e atuar preventivamente na correção de comportamentos inadequados às obrigações do discente;
- II- ministrar a ICM (Instrução Cívica Militar), de acordo com as orientações previstas nas NPGE (Normas do Plano de Gestão Escolar) e no PGE/Estb Ens;
- III - orientar e acompanhar o aluno em todas as atividades escolares;
- IV - estimular o desempenho escolar e a conduta do aluno ao participar das atividades de ensino;
- V - promover formaturas diárias com pauta de assuntos, respeitando os horários disponíveis, estimulando e despertando práticas socioculturais; e
- VI - acompanhar e avaliar o desempenho do monitor/inspetor de aluno, antecipando-se a eventuais distorções de aplicação das orientações da Direção de Ensino e desrespeito às legislações e às normas (Regulamento Interno, p.17).

⁴⁶ Cada aluno de um colégio militar, além das nota que recebe referentes às avaliações na parte cognitiva, possui uma nota para seu comportamento (Grau de Comportamento), que varia de 0 a 10. Um aluno que inicia no colégio entra com nota de comportamento 8, e essa nota pode aumentar ou diminuir, dependendo do comportamento do aluno no decorrer do ano. O aumento se dá por vários motivos: o aluno recebeu de um determinado professor, militar, um “elogio” – fato observado como positivo e relatado por escrito para a CA – por ter realizado alguma atividade que não foi pedida ou ter ajudado, em horário extra, colegas em seus estudos, etc. A CA lança um bônus na nota de comportamento, que varia de 0,1 a 0,3 e será computado bimestralmente. O aluno pode ter sua nota de comportamento diminuída se algum fato negativo for relatado por escrito (o aluno não realizou o tema, foi desrespeitoso com o professor, não trouxe o material solicitado, entre outros). A CA determina, de acordo com a gravidade e a recorrência do fato, um ônus de 0,1 até 0,5. É interessante ressaltar que aluno com nota de comportamento inferior a 3 é expulso do colégio. Quando for examinar o Manual do Aluno como instrumento de subjetivação, abordarei com mais detalhes essas punições e gratificações e como se movimentam e operam na constituição do aluno.

colégio, apesar da mudança de cidade, um “pequeno porto seguro”, que são os conteúdos que seguem a mesma ordenação no seu ensino em todos os colégios. Essa é a justificativa para que todos os colégios respeitem o mesmo calendário, independentemente da região brasileira à que pertencem.

Para que a sintonia se efetive em todos os colégios, é preparado um calendário escolar anual, com toda a programação prevista.

Figura 19 - Calendário anual das atividades do CMPA



Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013a).

Com o calendário escolar que é adotado pelos colégios militares, a regulação do tempo torna-se mais eficiente, pois, além de manter todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender (escola-família-sociedade), vigiando e regulando sua execução, mantém a ordem nos colégios, sem dar espaço para eventuais fatos que comprometeriam a rotina escolar, acarretando uma possível desordem.

Nas instituições educacionais, particularmente nos colégios militares, os parâmetros racionais de ordenação estão presentes. A ordem é um valor na produção de sujeitos “que se destacam na sociedade” por serem “forjados nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro”. (REGULAMENTO, 2002, p. 1).

A estrutura formada pelos colégios militares, além de ser um aparelho militar, é de ensino e de aprendizagem. Sobre ela, são possíveis vários tipos de análise,

como mencionei no capítulo 2. Concentro-me no estudo de um dos seus elementos, pois,

[...] concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.). (FOUCAULT, 1999, p. 51-52).

Em consonância com as palavras de Foucault , meu olhar voltou-se para o CMPA, um elemento da rede que é o SCMB, buscando examinar estratégias e táticas que produzem e são produzidas nessa maquinaria, e como elas contribuem para a constituição dos sujeitos nomeados por “alunos do CMPA”, categorizados pela OBMEP como “novos talentos”. Além disso, importa ressaltar que o CMPA, por ser uma instituição disciplinar, na sua constituição, observa três critérios básicos: “que o exercício do poder seja o menos custoso, que os efeitos do poder sejam levados ao máximo de intensidade e que esse crescimento do poder seja ligado ao rendimento dos aparelhos em que ele é exercido”. (FONSECA, 2003, p. 49).

A análise que realizei nos documentos levaram-me à percepção de que um deles merece atenção especial neste estudo: o Manual do Aluno.

4.3 Manual do Aluno do CMPA: rede de táticas de governo

O Manual do Aluno é um documento entregue a todo aluno ingressante de algum dos 12 colégios militares do Brasil. Em linhas gerais, apresenta informações específicas sobre o colégio, o uniforme e as regras que regem a rotina escolar. Particularmente, analisei o Manual do Aluno do CMPA, que é entregue para o aluno quando este ingressa no Colégio e se encontra disponível no *site*⁴⁷ oficial da instituição. O Manual do Aluno do CMPA tem a finalidade de

47 Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2012).

Excerto 30

(...) proporcionar a você condições favoráveis a uma rápida ambientação ao Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA e ajudá-lo durante todo o ano escolar.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 3).

No Manual, o comandante do colégio (que, como foi dito anteriormente, é a autoridade maior) nas palavras direcionadas aos alunos, destaca o que é esperado de cada um, enfatizando que tanto a vida escolar quanto o lugar de destaque que o Colégio possui na sociedade como um colégio que forma líderes (como mostra o excerto da primeira reportagem deste capítulo), dependem dos esforços individuais de cada aluno.

Excerto 31

(...) é oportuno destacar a necessidade de máximo esforço por parte de todos, traduzido pela participação integral na atividade fundamental de qualquer estabelecimento de ensino: a AULA. Os alunos deverão priorizar a presença em sala de aula e o atento acompanhamento dos resultados das avaliações, desde o primeiro dia. Atenção total deve ser dada aos conteúdos ministrados e praticados, à oportuna retirada de dúvidas e à prática intensiva, em domicílio, dos exercícios elaborados pelos professores. É preciso que os alunos e responsáveis façam uma judiciosa seleção das outras atividades opcionais ofertadas pelo CMPA, de modo a não comprometer os resultados escolares. (...) Não se esqueçam: o sucesso do CMPA sempre dependerá, primordialmente, do sucesso de seus alunos.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 3).

O excerto acima reforça a responsabilidade do aluno pelo seu sucesso e pelo sucesso do Colégio. O aluno tem à sua disposição as condições necessárias e mais que suficientes para uma vida escolar “recheada de conquistas”. Para isso ocorrer, segundo o excerto, basta o aluno empregar esforço, trabalho e bom discernimento na escolha das atividades que realizará, pois são muitas à disposição e devem ser escolhidas de forma a trazer vantagens e não comprometer o desempenho escolar do aluno. Esse deve, junto à sua família, aprender a gerir seu tempo, esforço e trabalho para a realização de atividades que acrescentem à sua formação escolar e priorizar o conhecimento matemático. Este deve ser aprimorado durante as aulas e em casa, mediante a realização de exercícios sugeridos pelos professores.

4.3.1 Uniforme: uso obrigatório, tática disciplinar

O aluno do CMPA, como em todo colégio militar do Brasil, somente pode permanecer em suas dependências se devidamente uniformizado e identificado. Existem vários tipos de uniformes, cada um para uma finalidade diferente⁴⁸. Além da responsabilidade que o aluno deve ter com seu desempenho escolar, uma parte importante, segundo o manual do aluno, é a sua apresentação pessoal.

Excerto 32

O uniforme é um elemento formativo na vida do aluno e uma das mais caras tradições do Colégio Militar. Serão feitas revistas diárias visando à fiscalização e ao cumprimento das ordens em vigor.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 9).

O aluno do CMPA desde antes de ingressar no Colégio, por meio da mídia, é informado que, ao fazer parte de uma instituição categorizada como de excelência pelas avaliações externas (olimpíadas, ENEM, IDEB, entre outras), necessitará ser um sujeito que se adapte às regras estipuladas pelo Colégio, o que inicia com o uso correto do uniforme escolar.

Excerto 33

A apresentação individual é um dos pontos considerados de grande importância dentro do sistema Colégio Militar tendo em vista os aspectos educacionais que tentamos inculcar em nossos alunos, como higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, marcialidade, dentre outros.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 17).

A obrigatoriedade do uso do uniforme é uma tática para normalização, disciplinando os corpos e conduzindo alunos que são “desajustados” por não possuírem “boa aparência, sociabilidade, postura” a estarem cada vez mais próximos da norma – aluno do CMPA – até serem capturados por ela. O disciplinamento do corpo do aluno é realizado de forma minuciosa e constante.

⁴⁸ A descrição e ilustração dos tipos de uniforme encontram-se no Anexo I.

Excerto 34

Ao longo do ano, serão realizadas revistas de uniforme e de apresentação individual, podendo ser divulgadas ou inopinadas. O uso correto dos uniformes e a boa apresentação individual dos alunos são preocupações diárias e constantes. É importante que o aluno e sua família entendam que o aluno uniformizado leva consigo o nome de um colégio secular, referência em educação no país, devendo representá-lo à altura de suas tradições.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 17).

Na rotina do aluno do CMPA, a vigilância é uma prática constante e permanente, agregada a momentos de fiscalização, realizada por um único sujeito (monitor) sem que seja previamente definida, o que a torna muito eficiente, visto que os alunos não sabem exatamente quando ocorrerá, mas, cientes de que pode acontecer a qualquer momento. O aluno é observado pelos militares (soldados, sargentos e tenentes) que se encontram no portão de entrada. Estes são responsáveis por não permitir a entrada no Colégio do aluno que não esteja usando o uniforme corretamente, sendo o fato comunicado aos pais ou responsáveis para que esses tomem as devidas providências. Caso o aluno compareça sem apresentação individual adequada e passe pela vigilância da entrada do Colégio, o professor deve comunicar o fato à Companhia de Alunos por escrito, e os responsáveis serão informados.

O uso correto do uniforme, bem como o significado que esse uniforme carrega, dentro e fora do Colégio, é reforçado no do Manual do Aluno, como constata o excerto 34, bem como nas manchetes dos jornais que se foram trazidas para compor este texto, em especial as da seção 1.3, nas quais alunos do CMPA estavam em destaque por serem “novos talentos” em matemática, apresentando-se uniformizados e com posturas que fortalecem a ideia de que são sujeitos diferenciados. Os alunos possam cercados de equações e fórmulas, de modo a posicioná-los em lugar de destaque por pertencerem a uma instituição que é “referência de educação no país”, e esse pertencimento fica evidenciado pelo uniforme que utilizam. O aluno que utiliza o uniforme corretamente é aquele que aprendeu “o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades”. (FOUCAULT, 2005a, p. 119).

Foucault (2011) refere-se à disciplina como a “anatomia política do detalhe”. Nesse sentido, o Colégio, como uma instituição disciplinar, de modo, mais acentuada

que qualquer outra escola, que não é regida pelo Exército, utiliza-se do controle e da vigilância nas correções dos corpos. Na anatomia do detalhe, nada pode ficar sem ser previsto, nada pode estar escondido; por isso, não basta os alunos usarem obrigatoriamente o uniforme, pois poderia haver várias formas de utilizar as peças. O Manual do Aluno prescreve inclusive como o uniforme deve ser posto.

Excerto 35

É fundamental que os alunos do CMPA sigam as seguintes orientações:

- (a) sapatos limpos, engraxados e bem conservados;
- (b) fivela do cinto limpa e brilhante;
- (c) camisa, túnica, saia e calça limpas, passadas e vincadas;
- (d) utilizar sempre a plaqueta de identificação e o sutache na japona;
- (e) utilizar as divisas do ano atualizadas, de acordo com o ano que está cursando;
- (f) usar a boina com a estrela sempre limpa e bem cuidada. Ela é o símbolo maior dos alunos do CMPA. Em locais descobertos (a céu aberto) a boina deve estar obrigatoriamente na cabeça. Em locais fechados (salas de aula, auditórios, vestiários etc.) o uso da boina não é obrigatório. Em via pública, o aluno deve estar sempre utilizando a boina;
- (g) o uso de camisas e camisetas será sempre dentro da calça ou calção, para todos os uniformes, inclusive o abrigo desportivo.
- (h) não será admitido o uso de uniformes incompletos (sem plaqueta, sem insígnias, sem botão), sujos, rasgados, descosturados, amarrotados, jponas desbotadas e sem identificação; (i) a meia branca, tanto a de náilon como a de algodão, dever ter um cano que cubra todo o tornozelo até a altura média da canela, sendo vedado o uso da "meia invisível";
- (j) em dias com a temperatura inferior a 12°C, é obrigatório o uso da jaqueta azul marinho ou japona (abrigo tipo parca), para as aulas e formaturas, e do abrigo azul marinho para as atividades desportivas no CMPA;
- (k) atenção em especial quanto ao comprimento da bainha da calça dos alunos para a mesma não fique curta ou longa demais.
- (l) é terminantemente proibido o uso de fones de ouvido enquanto o aluno estiver uniformizado, exceção feita durante o recreio, desde que dentro de sua sala de aula.
- (m) atentar para o comprimento da saia das alunas que deve cobrir inteiramente os joelhos e cuidar para que as mesmas não fiquem apertadas;
- (n) nos horários de expediente do CMPA, é obrigatório o uso de uniforme pelo aluno em seu interior, sendo facultado no contraturno o uso do abrigo desportivo, desde que a atividade do aluno não seja aula.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 18).

No disciplinamento dos corpos, para que alunos sejam normalizados na norma – “aluno do CMPA” –, a docilidade dos corpos é o primeiro passo necessário. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio possuem seu corpo “como objeto de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande

atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, molda-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam”. (FOUCAULT, 2011, p. 132). Em uma sociedade onde o acesso à informação e à tecnologia fazem parte da rotina do sujeito, a proibição do uso de fones com o uniforme, o que torna inviável o acesso a rádios, *sites* de música e jogos, configura uma demanda difícil para a maioria dos alunos.

As minúcias na apresentação individual do aluno não se restringem apenas ao uso correto do uniforme e procuram cercar o maior número possível de imprevistos, não buscando um sentido, mas precavendo-se de possíveis linhas de fuga que poderiam ser adotadas pelos alunos, dificultando a normalização desses sujeitos. Afinado a essa busca pela precaução, o Manual do Aluno possui regras sobre cabelo, unhas, acessórios e maquiagem.

Excerto 36

Apresentação Individual Masculina

- Cabelo masculino:

- (a) Cortado à máquina nº 2, nas partes parietais e occipitais do crânio, isto é, na transição do couro cabeludo, mantendo-se bem nítidos os contornos junto às orelhas e ao pescoço.
- (b) Disfarçando o corte, gradativamente, de baixo para cima, com tesoura, até a altura correspondente à borda da cobertura.
- (c) Na parte superior da cabeça, o cabelo deverá ser desbastado o suficiente para harmonizar-se com o resto do corte e com o uso da cobertura.
- (d) O penteado não poderá cobrir a testa, ainda que parcialmente (franja).
- (e) A nuca não deverá acabar em linha reta ou arredondada, mas ser desbastada com máquina nº 2.
- (f) As costeletas deverão ter o comprimento até a altura correspondente à metade do pavilhão auricular.
- (g) Para a manutenção do corte de cabelo acima descrito, o mesmo deverá ser efetuado no período máximo de 15 (quinze) dias.
- (h) O cumprimento da norma aqui apresentada é de responsabilidade exclusiva do aluno, devendo atentar para o padrão correto de corte.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 18).

O aluno do segmento masculino não poderá ter cabelo comprido; não poderá usar barba, bigode ou cavanhaque, nem brincos, *piercing* ou alargadores. Essas regras são similares às utilizadas pelo Exército para homens que servem nas Forças Armadas. Lembrando que um dos objetivos dos colégios militares é “incentivar os jovens a ingressar na vida militar”, e desde o 6º ano o aluno de colégio militar acostuma-se com uma imagem que se assemelha à de militares, tornando

naturalizado o uso de certas posturas (em relação à sua apresentação pessoal) reguladas por regras que parecem que sempre existiram.

Em relação à apresentação feminina, as minúcias são em número maior. Isso pode ser pensado a partir da constatação de que a entrada das mulheres no Colégio só se deu após 77 anos de funcionamento, e o espaço que foi concebido e organizado para os homens, tendo que se adaptar às mulheres.

Excerto 37

Apresentação individual feminina

- Cabelo feminino:

(a) usando os uniformes 1º A CM, 2º A CM (gala) e 3º A CM (meia-gala)

- os cabelos curtos quando forem usados soltos, deverão ter o comprimento máximo até a altura da borda superior da gola do uniforme.

- os cabelos médios e longos serão usados presos em coque, com uso obrigatório de “redinha” na cor preta para cabelos escuros e na cor marrom para cabelos claros.

- não é permitido, com esses uniformes, o uso do cabelo preso em “rabo de cavalo” em nenhum momento, mesmo em sala de aula. (b) usando o uniforme 3º B CM (cáqui – uso diário). - os cabelos curtos quando forem usados soltos, deverão ter o comprimento máximo até a altura da borda superior da gola do uniforme. - os cabelos médios e longos poderão ser usados presos em “rabo de cavalo” ou coque, sempre observando que os acessórios (elásticos, grampos e presilhas) devem ser na cor preta.

Observação: os cabelos não podem em qualquer hipótese atrapalhar a correta colocação da boina na cabeça, seja utilizando o coque, seja o “rabo de cavalo”.

Padrão da aluna com cabelos médios ou longos usando “rabo de cavalo”

- Peculiaridades da apresentação individual feminina:

(a) não é permitido o uso de piercing ou alargadores de orelha, mesmo que seja colocado esparadrapo ou outro tipo de material para encobrir.

(b) não é permitido o uso de óculos de lentes escuras, salvo com prescrição médica. Para óculos de grau recomenda-se o uso de armações de cores discretas.

(c) a franja poderá ser usada quando a aluna estiver sem a boina. Estando de boina, a franja deverá ser colocada dentro da mesma.

(d) os cabelos podem ser tingidos uniformemente, em tonalidades naturais, entretanto, é proibido o uso de mechas coloridas (o cabelo deve ter tom monocromático). Solicita-se cautela ao se tingir o cabelo de ruivo para não destoar do padrão natural.

(e) com a boina, as orelhas devem ficar à mostra.

(f) é permitido o uso de brincos, um em cada orelha, desde que pequenos e discretos, não podendo ter argolas ou pingentes, tampouco ultrapassar o lóbulo inferior da orelha (os brincos deverão estar presos no lóbulo de cada orelha).

(g) é permitido o uso de um anel discreto em apenas uma das mãos.

(h) não é permitido o uso de pulseira ou tornozeleira.

(i) é permitido o uso de corrente fina e discreta desde que fique escondida pelo uniforme.

- (j) é permitido o uso de maquiagem, desde que moderada.
- (k) é permitido o uso de batons ou gloss em tons discretos.
- (l) as unhas podem ser tratadas e pintadas uniformemente apenas com esmalte incolor, nas cores branca e rosa claro. Não é permitido o uso de esmaltes de qualquer outra cor, assim como adesivos.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 21-22).

As exigências feitas às meninas em relação a cabelo, unhas, maquiagem, brinco, etc. apontam à busca da diminuição das diferenças físicas visíveis, tornando a aparência da aluna do CMPA a mais próxima possível da aparência do aluno (homem) do Colégio. Um espaço que, até 1989, foi totalmente masculino teve que se adaptar para o ingresso das mulheres. Dos excertos sobre a apresentação feminina, pontuo que a preocupação com os detalhes, que é característica de uma instituição disciplinar, tem a intencionalidade de aproximar o máximo possível a aparência da estudante da imagem do aluno. Mesmo passando-se mais de duas décadas do ingresso das mulheres no CMPA e a quantidade numericamente de alunos e alunas ser quase igual, as regras continuam muito parecidas como foram na década de 90 em relação à apresentação individual.

Todas essas regras sobre como o aluno e a aluna devem usar o uniforme, portar-se ao utilizá-lo, o que deve e não deve utilizar com ele ou ela ou, ainda, como ser “aluno e aluna do CMPA” somente são eficientes se o sujeito deixar-se conduzir para a norma ou for convencido de que o que ele quer é ser conduzido a fazer parte dessa comunidade escolar que prescreve uma norma, na qual todo aluno deve buscar inserir-se.

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que será constituído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma, e o anormal, é o que não é. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, mas sim a norma. Para dizer de outra maneira, a norma tem um caráter primariamente prescritivo, e a determinação e distinção entre o normal e o anormal resultam em possibilidades decorrentes dessa norma postulada. (FOUCAULT, 2008a, p. 75).

A normalização disciplinar/normação destacada por Foucault descreve aspectos que o uso obrigatório do uniforme, cercado por aparatos de vigilância, almejam na constituição desse sujeito. O aluno do CMPA encontra-se emaranhado em uma rede discursiva que ressalta as vantagens de o sujeito fazer parte do Colégio,

destacando que nessa instituição “se forjam” líderes e pessoas de destaque da sociedade em várias áreas. Isso legitima que o modo como o Colégio conduz a formação de seus alunos é uma “fórmula de sucesso”, o que é visível pelo “sucesso” alcançado por sujeitos que estudaram e estudam nessa instituição de ensino.

Excerto 38

Pelas centenárias arcadas do Velho Casarão da Várzea transitaram, como alunos, oficiais ou praças, oito presidentes da república (João de Deus Menna Barreto, Getúlio Dornelles Vargas, Eurico Gaspar Dutra, Humberto de Alencar Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo), o que o fez ser alcunhado como "Colégio dos Presidentes", além de um primeiro-ministro (Francisco de Paula Brochado da Rocha), um vice-presidente (Adalberto Pereira dos Santos), vários heróis militares brasileiros (Mal. Câmara, Cel. Plácido de Castro, Mal. Mascarenhas de Moraes, Gen. Góes Monteiro, Mal João N. M. Mallet e outros), vários ministros, governadores e ocupantes de outros altos cargos políticos, um elevado número de oficiais-generais e outros militares de destaque, eminências da vida civil em todos os campos do conhecimento, como o poeta Mário Quintana, o artista plástico Vasco Prado, o escritor e advogado Darcy Pereira de Azambuja, os ex-reitores da UFRGS Armando Pereira da Câmara e José Carlos Ferraz Hennemann, o presidente da Intel/Brasil Oscar Vaz Clarke e o vice-presidente mundial do Google Nélon Mendonça Mattos, além de outras destacadas personalidades que podem ser vistas no link “ex-integrantes ilustres”.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2012).

Os destaques relatados na página do Colégio não se resumem apenas às personalidades citadas, como esclarece o excerto 38, são “tantos” que há um *link* em homenagem a esses “ex-integrantes ilustres”. A visibilidade do “sucesso” de seus alunos dada pelo CMPA está afinada com a sociedade regida pelo mercado, pois demarca que sujeitos formados no Colégio alcançaram “sucesso” e reconhecimento nas carreiras que escolheram, independentemente da área pela qual optaram. A diversidade de escolha profissional realizada pelos “ex-integrantes ilustres” é outra característica festejada pela sociedade, que necessita de sujeitos que sejam flexíveis, adaptáveis às demandas do mercado, as quais podem sofrer mudanças e exigir um sujeito diferente. Se o sujeito é formado de modo a continuar sempre aprendendo a aprender, será um empreendedor de si mesmo e conduzirá sua formação de acordo com as necessidades da sociedade.

Nessa sociedade onde o indivíduo é “livre” para realizar suas escolhas, dentre tantas à sua disposição, um estado de insegurança parece apoderar-se do sujeito, pois “as frustrações, os erros, os acertos, os sucessos e os insucessos são de responsabilidade dos indivíduos e tão-somente dos indivíduos”, (KLAUS, 2010, p. 42). Nessa direção, a busca por algum local ao qual pertencer pode

parecer uma tentativa de reaver a segurança que o sujeito já não possui neste mundo instável e inconstante. Tomando tais entendimentos, infiro que o CMPA se utiliza de sua posição de colégio de excelência para reinventar-se como um lugar constituído por sujeitos parecidos na maneira de portar-se (posturas e ações) e de pensar (objetivos, princípios), onde cada sujeito pode, mediante seus esforços, conquistar seu lugar nessa instituição (BAUMAN, 2003) e com isso participar de um grupo seleto de alunos.

Em consonância com a demanda do sujeito por segurança, as escolhas dessa instituição são voltadas para a coletividade, respeitando o indivíduo, mas fornecendo a segurança que os sujeitos almejam, mesmo que seja provisória. O CMPA segue atualizando-se para reafirmar seu lugar na comunidade escolar e capturar sujeitos que almejem o pertencimento em prol da mobilidade social.

O CMPA como instituição escolar e, portanto, disciplinar utiliza-se do desconforto causado, em muitos indivíduos, pelas incertezas desses novos tempos e se reinventa como um colégio que realiza escolhas em relação à formação de seus alunos, “forjando” sujeitos que “sabem” como se portar frente à quantidade de mudanças que poderão vir a ocorrer. Mesmo em um mundo “incontrolável”, esta instituição disciplinar e ordenada, parece ter encontrado um modo de amenizar suas diferenças com o mundo contemporâneo e incerto, por formar sujeitos que conseguem obter “sucesso” nas escolhas que realizam.

Retomando a discussão sobre a obrigatoriedade do uso do uniforme e da apresentação individual, analiso mais alguns excertos, do Manual do Aluno, que evidenciam a importância dada à disciplina, e a condução que o CMPA realiza para evitar o maior número possível de situações propícias a causar desordem na rotina escolar.

4.3.2 O Compartilhamento do Tempo: dividir para ordenar e não desperdiçar

[...] importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. [...] quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor desarticulamos seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então se pode acelerar uma operação, ou pelo

menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade. [...].
(FOUCAULT, 2011, p. 148-149).

No CMPA, o compartilhamento do tempo está presente na rotina escolar que possui suas operações realizadas, ao mesmo tempo, por diferentes grupos de alunos, professores e funcionários. Essas operações devem ocorrer de maneira múltipla, mas sem trazer desordem. A regulação do tempo é realizada de modo a otimizar resultados, isto é, quanto mais o tempo é compartimentado em relação às tarefas exigidas, maior é o controle sobre os corpos e maior é a eficiência do desempenho das operações.

As aulas, no colégio, ocorrem no turno da manhã, com início às 7h30min e término às 12h40min. Cada manhã é composta por seis períodos de aula, cada um com 45 minutos de duração, havendo cinco minutos de intervalo entre um período e outro. Após o terceiro período (9h55min), é realizado o recreio, com duração de 20 minutos. As aulas, os intervalos e o recreio são realizados de maneira que monitores⁴⁹, professores, militares e profissionais do colégio possam desempenhar suas funções de vigiar e acelerar o processo de aprendizagem. Prever e regulamentar a maior quantidade de operações que possam perturbar o processo de “ensino-aprendizagem” e trazer algum tipo de desordem é o esperado em uma instituição disciplinar, particularmente no CMPA.

Excerto 39

- Permanência e circulação dos alunos:

1) no horário de aula:

a) o aluno que for retirado de sala pelo professor por motivos disciplinares deverá dirigir-se, acompanhado pelo monitor, imediatamente à sua respectiva Companhia de Alunos, lá permanecendo até o próximo tempo de aula. Neste caso, o aluno sofrerá as sanções disciplinares devidas por ter atrapalhado o andamento da aula.

[grifos meus]

b) o aluno que necessitar de atendimento médico de urgência deverá dirigir-se imediatamente à sua respectiva Companhia de Alunos, a qual o encaminhará à Seção de Saúde. O aluno não deverá procurar a sessão de saúde diretamente.

c) fica vedado ao aluno qualquer outro tipo de circulação nas dependências no horário de aula.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 22).

⁴⁹ Monitor, nesse contexto, é o nome dado ao militar com patente de sargento que permanece no corredor das salas de aula do ano pelo qual é responsável, em sua mesa, e fornece apoio aos professores e alunos.

No excerto 31, apresentado na página 133, consta a necessidade de “esforço”, “participação integral”, “atento acompanhamento”, “atenção total, [...] aos conteúdos ministrados e praticados” em sala de aula. Junto a essas posturas esperadas dos alunos, torna-se previsível que, se elas ou algumas delas não forem alcançadas, serão necessários uma correção e um direcionamento para a postura correta, como confirma o excerto 39.

Para essa condução e a realização das tarefas sem um desperdício de tempo e esforço, no Colégio, todas as turmas de um determinado ano, quando possível, são colocadas em salas de aulas no mesmo corredor, e essas salas são consecutivas. Essa disposição tornaria o trabalho dos “monitores” mais eficiente.

O monitor possui várias funções, sendo elas: levar alunos para enfermaria, orientação pedagógica, Companhia de Alunos; fiscalizar o uniforme dos alunos; entregar para a Companhia de Alunos o “fato observado”⁵⁰ pelo professor ou por ele mesmo em relação ao comportamento de um determinado aluno para que a Companhia de Alunos tome as devidas providências previstas no Manual do Aluno, relacionadas a elogios ou punições que o aluno deva receber. Além disso, realiza fiscalização, com data prevista ou não, para verificar se o aluno está vestido de acordo com as regras do uso do uniforme e da apresentação individual. O monitor é um dos indivíduos que possuem também a função de vigiar, não somente alunos, em quem são corrigidas atitudes e posturas em desacordo com as regras do Colégio, mas também professores, quando esses não chegam à sala e os alunos ficam sozinhos; é de responsabilidade do monitor informar o fato ao Coordenador de Ano⁵¹, que deve resolver o problema, inicialmente conseguindo um substituto e

⁵⁰ Fato Observado (FO) - como o próprio nome diz, é um registro de qualquer ato relevante praticado pelo aluno e, como tal, não constitui medida disciplinar, e sim um instrumento acessório na atividade educacional, podendo ser classificado em POSITIVO ou NEGATIVO. Todos os Fatos Observados escriturados serão apreciados pelos Comandantes de Companhia, os quais poderão, após análise, atribuir recompensas, medidas disciplinares ou determinar seu arquivamento. A todo aluno arrolado em um Fato Observado será garantido o conhecimento do referido registro, sendo-lhe facultada a apresentação de contraditório e defesa no próprio formulário de FO – antes de seu lançamento em Ficha Disciplinar. Todo FO NEGATIVO que venha a ser justificado pelo aluno será eliminado, não cabendo qualquer registro. No caso de falta grave, os Comandantes de Companhia poderão determinar a escrituração de Formulário de Apuração de Falta Disciplinar (FAFD), que obriga o aluno a dar conhecimento imediato da falta cometida a seu pai ou responsável. Estando de posse do FAFD, o aluno tem o prazo de 05 (cinco) dias úteis para restituí-lo devidamente preenchido a seu respectivo Comandante de Companhia. Ainda, no caso de falta cujas circunstâncias necessitem melhor apuração, o FO poderá gerar a instauração de uma sindicância (Manual do Aluno, p.50). O modelo do “fato observado” encontra-se no Anexo II.

⁵¹ Professor, militar ou civil responsável pela parte administrativa de todas as turmas de um determinado ano. Cada ano, do ensino fundamental ou médio, em geral conta com 6 turmas de aproximadamente 30 alunos. O coordenador de ano também é responsável pela organização e

depois verificando o motivo pelo qual o professor não se encontra na sala e não o informou anteriormente. O Coordenador de Ano vigia tanto professores quanto alunos e monitores, mas também é vigiado pelos monitores e professores, que, por sua vez, vigiam tanto alunos quanto monitores. A rede de sujeitos que se vigiam e são vigiados possui duplicidade em suas funções, fazendo parte de uma instituição

[...] em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente [...]. (FOUCAULT, 2011, p. 170).

A vigilância tem seu funcionamento em um emaranhado de relações de cima para baixo e de baixo para cima, e repousa sobre o indivíduo (FOUCAULT, 2011), não deixando espaço descoberto da fiscalização. Assim, os intervalos entre as aulas e o recreio também recebem regras que devem ser cumpridas, e nesses momentos os alunos também são vigiados.

Excerto 40

2) nos intervalos de aula e recreio:

- a) os intervalos de aula (5 minutos) destinam-se a troca de professores nas salas de aula. Nestes períodos, é proibida a circulação dos alunos nos corredores. Os alunos deverão aguardar em sala de aula a chegada do professor. Os alunos que desejarem ir ao banheiro solicitarão autorização ao Monitor que se encontra no corredor.
- b) o horário do recreio (20 minutos) é destinado ao descanso e lazer do aluno.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 22).

Como mostra o excerto acima, entre uma aula e outra, o intervalo de cinco minutos não é para o aluno, segundo o excerto acima, mas para o professor, que deverá deslocar-se para a sala onde ministrará sua próxima aula. Nesse trecho, está explícito que não há necessidade de mais tempo para o deslocamento, visto que as salas são colocadas no mesmo corredor, em portas consecutivas, extinguindo a possibilidade de atraso do professor e de desperdício do tempo que professor e aluno poderiam estar utilizando em tarefas com finalidade de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

coordenação de reuniões semanais, nas quais todos os professores, pertencentes ao ano, são obrigados a participar. Essa é uma atividade prevista nas funções de cada professor. Além de enviar para a orientação pedagógica nomes de alunos que necessitam de apoio nos seus estudos ou de uma avaliação psicológica, o coordenador tem uma carga horária menor do que os demais professores, visto que necessita possuir tempo para organizar atividades que envolvam professores e alunos e participar semanalmente de reuniões, com todos os outros coordenadores de ano e com a supervisão escolar. Se o Coordenador de Ano for civil, recebe uma FG – função gratificada, para exercer a função.

O aluno durante os cinco minutos não pode ausentar-se da sala sem a autorização do monitor e em sala deve estar preparando seu material para que, quando o professor comece sua aula, não seja necessário esperar pelo aluno. O poder disciplinar lineariza o tempo, mas multiplica, em uma mesma fração de tempo, as tarefas que devem ser realizadas pelos diferentes sujeitos emaranhados nessa rede.

Apesar de aparentemente o aluno possuir 20 minutos para realizar ações sem regras que as coordenem ou os quais poderia utilizar para seu ócio, o Manual do Aluno, em consonância com a visão disciplinar, prevê o que intitula de “procedimentos em situações diversas”, voltando seu olhar para a objetivação do sujeito, pois seu objeto é o corpo do aluno e como este deve atuar frente às situações.

Excerto 41

- 1) Ao cruzar por militares do Colégio, os alunos deverão saudá-los prestando-lhes a continência individual.
- 2) No pátio, cantina e demais áreas de livre acesso, os alunos deverão estar bem uniformizados e fazendo o uso obrigatório da boina.
- 3) É proibido o trânsito de alunos nas seguintes áreas: Pavilhão de Comando, Divisão Administrativa, Divisão de Ensino e Companhia de Comando e Serviço, exceção feita a esta última área desde que seja para a utilização da Sala de Artes Marciais.
- 4) Depositar o lixo nos cestos apropriados.
- 5) Não é permitido no interior do Colégio namorar, beijar, andar abraçado ou de mãos dadas. O cumprimento entre os alunos é o aperto de mão. O não cumprimento desta norma constitui falta disciplinar, podendo, conforme o caso, implicar o comparecimento imediato do responsável ao CMPA para o conhecimento do fato e orientações. Fora do Colégio, a proibição restringe-se ao aluno uniformizado.
- 6) É proibido fumar ou consumir bebida alcoólica no interior do Colégio ou fora dele estando uniformizado, mesmo que o aluno seja maior de idade.
- 7) Os deslocamentos de turmas para qualquer local devem ser em forma, a comando do Chefe de Turma, sob a supervisão dos Monitores.
- 8) Nas salas de aula, é proibido ao aluno riscar as cadeiras e as mesas, bem como colocar lixo embaixo das mesas. 9) No caso de dano a material do Colégio, o responsável pelo aluno receberá um comunicado sendo responsabilizado pelo ato do aluno e arcando com os gastos de reparação, não impedindo com isso que as medidas disciplinares necessárias sejam aplicadas. 10) Todo o material do aluno deverá ser identificado.
- 11) É proibido no interior do Colégio, arrecadar dinheiro, passar rifas, promover coletas ou vendas de qualquer produto, sem a devida autorização do Comando. Sempre que a iniciativa partir do Colégio, os pais serão comunicados.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 21).

Aos alunos são indicadas regras que devem ser cumpridas para que sua convivência e permanência no Colégio transcorram do modo mais confortável possível. Essas regras delimitam o comportamento do aluno do CMPA para não cometer falta disciplinar⁵² e, em consequência, receber as punições⁵³ previstas, pois essas existem e são adotadas, visto que o aluno não tem como se esconder, já que se encontra constantemente vigiado. Como ensina Foucault, o poder disciplinar é

[...] absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente – ‘discreto’, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (FOUCAULT, 2011, p. 170).

Na obrigatoriedade do uso do uniforme, da prescrição sobre as minúcias de sua utilização e da apresentação individual, de cada aluno, estão postas em movimento a vigilância constante, que é uma ação “indiscreta” e a “tudo” controla.

Todos esses mecanismos ajudam o poder disciplinar a colocar-se em funcionamento, objetivando o corpo do aluno do CMPA. Esses são característicos de instituições disciplinares e talvez no Colégio sejam mais evidentes, entrelaçadas com as normas e regras do Exército. No Exército, “o sistema, mais que a pessoa, está investido de autoridade; a categoria, antes do homem, ordena a obediência; o oficial subordinado é tão rapidamente obedecido como seu chefe”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 121).

4.3.3 A Avaliação Educacional: desenvolver a competitividade e o empresariamento de si

No CMPA, como em qualquer escola, existe um conjunto de normas que regulamentam como a avaliação educacional deve ser conduzida. Essas regras constituem um documento denominado “Normas Internas para Avaliação Educacional” (NIAE), onde consta que a avaliação de ensino “é um processo sistemático, contínuo e integral que visa o acompanhamento da condução do ensino e verifica a extensão em

⁵² Falta disciplinar é qualquer violação dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos em função do sistema de ensino peculiar aos Colégios Militares (Apêndice 1 do Anexo E do Regulamento Interno dos Colégios Militares. (REGULAMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES, 2002).

⁵³ São medidas disciplinares previstas no Manual do Aluno e que serão apresentadas no decorrer desta seção.

que os objetivos educacionais foram alcançados” (NIAE, 2009, p. 3). Na NIAE, constam as “atribuições dos agentes da avaliação educacional”, e o aluno deve ser orientado a:

Excerto 42

- a) **gerenciar sua própria aprendizagem;**
- b) cumprir todas as tarefas determinadas, fornecendo as informações necessárias para seu acompanhamento escolar;
- c) **fazer uma análise pessoal em função dos resultados obtidos nas avaliações formativa e somativa, buscando novas alternativas de aprendizagem;**
- d) realizar pesquisas e leituras sistematicamente, visando ao seu contínuo aperfeiçoamento;
- e) solicitar orientação do docente, sempre que necessário; e
- f) **preencher o questionário de avaliação da área de estudo ou disciplina, após a realização das provas formais ou ao final do ano letivo para análise pela STE/S Spvs Es/Coordenação Pedagógica, conforme modelo das NERC.** [Grifos meus]

Fonte: NIAE (2009, p. 17).

O aluno é ensinado a conduzir seus esforços e seu tempo a fim de que o estudo realizado seja suficiente para ter êxito nas avaliações, reforçando-se cada vez mais a ideia de que depende dele sua aprendizagem. O excerto 42 apresenta no primeiro item a responsabilização do aluno por sua aprendizagem. Esta deve sofrer aperfeiçoamento continuamente, o que vai ao encontro do que uma sociedade neoliberal espera dos indivíduos, que devem estar em constante busca para melhorar suas habilidades e aperfeiçoar seu conhecimento. Desse modo se o desempenho não foi satisfatório, é necessário que o sujeito faça uma “análise pessoal” em função “dos resultados obtidos” e encontre “novas alternativas de aprendizagem” para resolver possíveis problemas e aprimorar-se.

Os alunos dos colégios militares do Brasil são avaliados cognitivamente e comportamentalmente, ou seja, a avaliação do estudante é dividida em duas esferas: a do conhecimento e a do comportamento. O aluno, para poder fazer parte dessa instituição disciplinar, é lembrado constantemente de que, além de ser capaz de ter um desempenho cognitivo adequado, deve possuir postura condizente com aquele ambiente escolar. Em geral, escolas possuem em seus regimentos o que são atitudes aceitas e quais não são admitidas e suas punições. Nos colégios militares do Brasil, a regulamentação das atitudes implica que estas sejam também “medidas”, resultando em uma nota, denominada nota de comportamento.

4.3.3.1 Avaliação Cognitiva⁵⁴

Os alunos do CMPA possuem para cada disciplina quatro notas bimestrais durante o ano letivo, sendo que a média para ser aprovado é ter a nota final (média aritmética das notas bimestrais) igual ou superior a 5 em todas as disciplinas.

Cada nota bimestral é composta por avaliações parciais, que compõem a nota de AP, a qual geralmente é a média aritmética de, no mínimo, três trabalhos ou provas relacionados a conhecimentos aprendidos, e por uma avaliação de estudo (AE), que é uma única prova que contempla os conteúdos do bimestre.

Em relação à avaliação parcial (AP), é sugerido na NIAE que, ao término de cada conteúdo, seja realizada uma avaliação que possa “medir” o quanto o aluno aprendeu sobre o tema abordado. As avaliações parciais que compõem a nota de AP, geralmente provas, não necessitam ser avisadas aos alunos. É comunicado, em reunião, para alunos, pais ou responsáveis, no início do ano, que fica a critério do professor avisar ou não as datas de realização das APs. Infiro que a incerteza do aluno em relação a quando será avaliado é uma tática para mantê-lo em constante estudo e conduzi-lo a modificar ou adaptar sua rotina, de modo a prever tempo para o estudo diário. Como o aluno não tem conhecimento de quando vai ser avaliado, para ter êxito nas avaliações, deve permanecer constantemente preparado, isto é, deve estudar diariamente os conteúdos das disciplinas que terá no dia seguinte.

Excerto 43

- a) as Avaliações Parciais no SCMB têm duas características: somativa, pois geram graus e seus resultados compõem as Notas Periódicas (NP) e a principal delas, formativa, pois permite ao docente acompanhar de forma permanente e contínua a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno;
- b) a AP torna-se uma ferramenta de grande importância para a desmistificação da prova, permitindo identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno e a possibilidade de fornecer ao professor uma análise sobre o processo de ensino utilizado, mostrando se o mesmo está adequado ou não;

⁵⁴ Analiso particularmente a avaliação no CMPA, mas é importante ressaltar que, respeitando algumas diferenças, a avaliação que descrevo e examino é muito semelhante à de todos os colégios militares.

- c) as AP devem ser aplicadas sistematicamente, de preferência após cada assunto ministrado pelos docentes. Não devem se restringir somente às Verificações Imediatas (VI), que quando aplicadas devem ser no máximo de vinte minutos, mas, também, aos trabalhos de pesquisa (individuais ou em grupos), exercícios, trabalhos em domicílio ou outras atividades a critério dos docentes; à semelhança das AE, poderão ser realizadas com consulta;
- d) as AP são ferramentas que permitem aos alunos uma preparação adequada para realizar as AE em boas condições, uma vez que as diversas AP podem abordar todos os assuntos que compõem a AE. É bom lembrar que a principal diferença entre as AP e as Avaliações de Estudo (AE) é o nível de complexidade e não o nível de conhecimento;
- e) são instrumentos de avaliação que, apesar de não passar pelo controle da STE, devem ter um mínimo de preparo técnico na sua elaboração;
- f) a Avaliação Parcial não deve gerar maiores procedimentos burocráticos que desviem o professor do desenvolvimento normal dos conteúdos programáticos; i) a avaliação deve ser contínua, pois se periódica cria no aluno hábitos de estudo negativos. A verificação deve revestir-se de caráter rotineiro de fim de assunto ou grupo de assuntos; j) o número de trabalhos escolares da disciplina no período de avaliação deve ser condizente com a carga horária semanal de cada disciplina para que a avaliação seja coerente e proporcional e o aluno mantenha-se participe do seu processo de aprendizagem. Para que isto ocorra, o aluno deverá realizar, no mínimo, 03 (três) instrumentos de avaliações parciais por ciclo (bimestral ou semestral, dependendo da área de estudo ou disciplina) para compor sua média de AP; avaliações parciais realizadas pelo mesmo;
- k) não haverá 2ª chamada para trabalhos escolares que compõem a AP, pois considera-se que o professor aplicará diversas AP, podendo, desta forma, calcular a média do número de avaliações realizadas pelos alunos;
- l) o aluno que não justificar a falta a qualquer instrumento de avaliação parcial ficará com nota zero no mesmo para fim de cálculo da média do número de avaliações propiciadas pelo docente;
- m) o aluno que faltar a qualquer instrumento de avaliação parcial e justificar a sua falta, terá a referida avaliação desconsiderada para o cálculo da média do número de avaliações parciais realizadas pelo mesmo;
- n) os graus das AP deverão ser entregues na STE, após o ciente de cada aluno, com a antecedência de 48 horas antes do início do período de realização das provas formais da série correspondente;
- o) as AP devem servir de parâmetro para a proposta das AE;
- p) os Coordenadores de Ano deverão fixar com os docentes do seu respectivo ano escolar a quantidade de AP e a de trabalhos a serem produzidos fora de sala de aula e que serão computados no grau da AP, evitando assim, uma concentração de avaliações em determinados dias da semana;
- q) os trabalhos produzidos fora do ambiente de sala de aula deverão ter o mesmo peso dos trabalhos realizados em sala de aula, quando do cálculo do grau da AP;
- r) no contexto das AP inúmeros instrumentos podem ser utilizados a critério exclusivo do professor, tais como: trabalhos em domicílio, pesquisas, perguntas orais, trabalhos em grupo com ou sem consulta e, inclusive, verificações imediatas, cujas principais características são simplicidade, objetividade, planejamento e frequência.

Fonte: NIAE (2009, p. 26-27).

No excerto 43 está presente a intencionalidade de tornar a avaliação permanente uma situação natural na rotina do aluno. O número de avaliações parciais que podem ocorrer sem prévio aviso ao aluno no mesmo dia não é estipulado, mas, nas reuniões semanais, o Coordenador de Ano, junto a seus professores, orienta que não haja mais de três avaliações no mesmo dia, a fim de não sobrecarregar o aluno. As avaliações parciais devem ir preparando os alunos para a realização da Avaliação de Estudos (AE).

Excerto 44

Provas formais (Avaliação de Estudo – AE)

São instrumentos de avaliação que exigem maior preparo técnico, elaborados sob a supervisão da Seção Técnica de Ensino e aplicados de acordo com o conteúdo programático desenvolvido no período pelas várias áreas de estudo ou disciplinas, com caráter somativo. São realizadas individualmente ou em grupo, de forma presencial ou não presencial (CEAD/CMM).

As Avaliações de Estudo (AE) poderão ser com consulta, a critério da Div Ens, e deverão constar da orientação para o discente as fontes de consulta a serem conduzidas para a realização da prova. A profundidade das AE deverá estar de acordo com os objetivos previstos nos PLAEST/PLADIS (Planos de Área de Estudos e Planos de Disciplinas) e conforme foi conduzido em sala de aula. Amplitude e abrangência de acordo com o CORE.

a) as provas formais possuem as seguintes características:

1) a prova escrita, oral ou prática é uma prova constituída de situações problemas (itens objetivos e discursivos) para o discente resolver, conforme a dosagem sugerida nestas normas;

2) a prova mista combina dois ou mais tipos de prova.

b) procedimentos adotados pelo docente na confecção de provas formais:

1) observar as Unidades Didáticas a serem avaliadas no bimestre e definir os assuntos e objetivos a serem avaliados (CORE). O docente deve selecionar os assuntos mais importantes (CORE) para serem avaliados nas Avaliações de Estudo (AE), pois parte dos conteúdos devem ser avaliados por ocasião da aplicação das Avaliações Parciais (AP);

Fonte: NIAE (2009, p. 12).

O período das Avaliações de Estudos está programado no calendário escolar distribuído no início do ano (figura 19), destacado na cor azul e denominado “semana de aplicação de AE”. Em geral, após aplicação da prova, os alunos são dispensados, pois no próximo dia haverá outra prova. Essas avaliações são compostas por questões de conteúdos abordados durante o bimestre.

A semana de aplicação de AE é organizada dentro de cada ano. Por exemplo, no 9º ano, o Coordenador de Ano realiza um prévio calendário distribuindo as disciplinas nas datas fixadas e as apresenta para os professores do ano em uma

reunião, com aproximadamente um mês de antecedência. A ordenação na prioridade das disciplinas nas datas é realizada por meio de um rodízio e discussão nas reuniões; se a disciplina de Geografia, por exemplo, no primeiro bimestre, foi a primeira prova da semana de avaliações, ela não deverá ser a primeira nos próximos bimestres.

Após a definição do calendário distribuindo as disciplinas nas datas estipuladas, o Coordenador de Ano distribui os professores do ano como “fiscais de prova”. O fiscal de prova, professor do ano que não é professor da disciplina correspondente à da prova que os alunos estão realizando, é responsável por pegar na STE (Seção Técnica de Ensino) o envelope contendo as provas da disciplina que irá fiscalizar. A STE é responsável por todo o processo de correção de português, formatação e reprodução das provas. O professor, então, deve dirigir-se à sala de aula da turma à qual aplicará a prova. As avaliações de estudo (AE) começam às 8h, assim, o fiscal deverá, até às 7h45min, pegar o envelope de provas e dirigir-se à sala de aula que lhe corresponde. Na sala de aula, o fiscal deverá abrir na frente dos alunos o envelope, que estará lacrado. Os alunos já deverão estar sentados em seus devidos lugares, somente com caneta, lápis, borracha e o material indicado na FOA⁵⁵ (Ficha de Orientação ao Aluno). O fiscal escreverá no quadro: a disciplina da prova, a hora de início e término e o número de páginas da prova.

O aluno do CMPA, desde o 6º ano, aprende que, durante a avaliação de estudo (AE), não poderá contar com nenhuma ajuda a não ser com ele mesmo, pois é uma prova individual, e a pessoa a quem talvez pudesse recorrer, que é o professor da disciplina da prova, não se encontra à sua disposição. É uma norma do Colégio que o professor da disciplina da prova que está sendo aplicada, não pode ser fiscal de turma. É bom ressaltar que, em geral, nas disciplinas de maior carga horária, Língua Portuguesa e Matemática, cada ano, possuem dois professores; a avaliação de estudo é elaborada pelos dois e aplicada para todas as turmas.

⁵⁵ É uma ficha que se encontra à disposição do aluno no *site* do Colégio 10 dias antes da AE da disciplina; nela constam orientações sobre a avaliação, tais como: conteúdos, objetivos, material que o aluno poderá utilizar na prova, bibliografia (capítulos do livro e exercícios sugeridos), além de sugestões de como estudar para ter êxito. Por exemplo, “ler e refazer os exercícios do caderno sobre os assuntos...”.

As avaliações de estudo e a forma como são conduzidas reforçam a ideia de que o aluno é o único responsável pelo seu desempenho, que será adequado aos esforços empenhados. Essa prática do CMPA constitui sujeitos que, em sua rotina escolar, realizam provas como mais uma atividade que têm que desempenhar dentre tantas. Não é necessariamente um momento especial, pois as avaliações parciais não precisam ser previamente avisadas e giram em torno de, no mínimo, três por disciplina.

Pensando sobre a quantidade de avaliações parciais que os alunos do CMPA realizam em um bimestre, particularmente, por exemplo, no 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, que possui nove disciplinas (Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas - Biologia, Física e Química, Desenho Geométrico, Matemática e Língua Inglesa), além de Educação Física, se seus professores optarem por realizar durante o bimestre (composto por aproximadamente 10 semanas) o mínimo de avaliações parciais sugeridas pela NIAE, em cada disciplina (três), o aluno do 9º ano fará 27 avaliações parciais no bimestre, o que em média configura a realização de duas a três provas por semana. Para alunos do CMPA, estar sendo avaliado é um estado permanente em que se encontram.

Na avaliação de estudo de uma determinada disciplina (AE), que é uma única prova, os alunos somente podem sair da sala depois de transcorrida metade do tempo total disponibilizado para a realização da mesma, e não podem contar com esclarecimentos do fiscal de prova. Esses aspectos que fazem parte da rotina de provas dos alunos do CMPA proporcionam vantagens consideráveis na OBMEP. Na 1ª etapa da olimpíada de matemática, que ocorre no CMPA, o aluno realiza a prova, sendo fiscalizado por professores do Colégio que não são de matemática. Já os alunos que passam para a 2ª fase realizam a prova na UFRGS, e essas provas são fiscalizadas por profissionais escolhidos pela coordenação regional da OBMEP, em geral, desconhecidos dos alunos do Colégio. O aluno está realizando mais uma avaliação na sua rotina escolar, o que não carrega, talvez, toda uma pressão psicológica do estar sendo avaliado. O ritual de provas do CMPA e da OBMEP possui também outros pontos de aproximação.

Retornando à análise dos documentos do Colégio, e apoiada nos excertos analisados, destaco a recorrência do discurso de que o Colégio fornece todas as

condições necessárias para que os alunos possam aprender e saibam portar-se em avaliações, o que é um diferencial para quem participa de competições. Além das aulas ministradas pelos professores, é realizada uma avaliação cercada de cuidados e respeito com o aluno, visto que cada prova passa por vários profissionais, desde os que realizam a correção do português e formatação até os professores da área que verificam a coerência das questões com o que está estipulado no PLAEST/PLADIS (Planos de Área de Estudos e Planos de Disciplinas), organizados pelos professores de cada disciplina em reuniões de disciplina, nos quais constam os conteúdos, objetivos, avaliação e se estão de acordo com o CORE⁵⁶.

Excerto 45

d) tramitação e aprovação da proposta de provas formais (AE).

- 1) após receber a proposta de prova do docente da área de estudo ou disciplina no ano escolar, o coordenador da disciplina deve conferir paralelamente aos PET do ano, debater com os docentes do ano escolar e, após fazer os ajustes necessários, entregar ao Ch Sec Ens, o qual deve conferir os procedimentos adotados na elaboração para análise técnica;
- 2) este procedimento deverá ser complementado nas Normas Gerais de Ação de cada Estb Ens. Os procedimentos adotados são condicionados à análise técnica do instrumento de medida;
- 3) cabe à STE do Estb Ens examinar a proposta e verificar o atendimento aos requisitos técnicos de montagem dos instrumentos de medida. A responsabilidade pela homologação de uma prova é do Diretor de Ensino, após o parecer final expresso pelo Subdiretor de Ensino/Chefe da Divisão de Ensino; e
- 4) a proposta da prova deve conter somente os assuntos que o docente achar que sejam realmente importantes para serem avaliados nas provas formais (CORE). Parte dos assuntos do bimestre pode ser avaliada por ocasião das avaliações parciais.

Fonte: NIAE (2009, p. 25).

Após o término da prova, o fiscal de prova dirige-se à Seção Técnica de Ensino (STE), entrega o envelope contendo as provas para que o professor da disciplina possa pegá-las e realizar a correção. Na OBMEP, quem realiza a correção das provas da 1ª etapa são os professores de matemática do Colégio, de acordo com a grade de respostas recebida da coordenação nacional da OBMEP, que a envia para o professor do Colégio que é responsável pela inscrição dos alunos. Esse

⁵⁶ É a denominação dada, nos colégios militares, ao conjunto de conteúdos considerados fundamentais dentre os conteúdos desenvolvidos no bimestre, estes definidos no PLAEST e PLADIS.

professor deve enviar para a coordenação nacional a listagem dos alunos aprovados para a 2ª etapa, junto com os cartões de respostas desses alunos. Já na 2ª fase, o fiscal de prova entrega o envelope contendo as provas para o coordenador regional da OBMEP, e este, junto com uma equipe de professores de matemática selecionados e remunerados pela OBMEP, realiza a correção das provas no polo da região em que se inscreveram para serem corretores.

No CMPA, como em vários outros colégios militares, em cada avaliação de estudo, é realizada uma pesquisa⁵⁷ com os alunos sobre a prova. É uma forma de manter vigilância sobre o trabalho do professor. Essa é uma das atribuições da STE, que também controla o ensino do professor e a aprendizagem do aluno.

Excerto 46

II - realizar pesquisas e produzir quadros estatísticos sobre o rendimento da aprendizagem e análise técnica das propostas de provas;
III - desenvolver estudos que proporcionem ao diretor de ensino, aos conselhos de ensino e de classe e aos integrantes da Div Ens subsídios para a adoção de medidas que visem a aperfeiçoar a condução do ensino e à melhoria do rendimento da aprendizagem;
IV - planejar, programar e coordenar a aplicação de avaliações educacionais (testes e provas formais), emitindo parecer técnico sobre resultados indesejáveis, logo após a correção pelos docentes, assessorando preventivamente a direção de ensino;

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares-RI/CM (2002, p. 7-8).

Em uma instituição disciplinar, todos estão vigiando e sendo vigiados; ninguém escapa dessa máquina de controle de comportamento. Além da obediência esperada em relação às regras que objetivam o corpo, é esperado do aluno um comportamento adequado. Nesse ponto, a confissão é um elemento fundamental.

Na pesquisa realizada por amostragem, para a qual 10% dos alunos de cada turma, são escolhidos aleatoriamente pelo fiscal para respondê-la (Anexo C), o aluno é levado a confessar o quanto estudou, se foi suficiente o estudo que realizou e qual nota espera conquistar; esta deverá estar de acordo com o esforço empregado no estudo, pois a nota da avaliação é o produto gerado pelo próprio aluno e corresponde às suas ações frente ao estudo.

⁵⁷ A pesquisa é realizada pela STE, mas aplicada em uma amostra de 10% dos alunos de cada turma. Como as turmas são compostas por 30 alunos, cada envelope de provas contém três pesquisas, as quais o professor fiscal deve aplicar aleatoriamente para os alunos (Anexo III).

[...] obedecer completamente e exaustivamente um outro, é preciso igualmente e a título de condição lhe ensinar a examinar a si próprio. Para poder escutar o outro eu devo observar a mim mesmo. [...] no interior desse exame de si mesmo, vocês veem um bem curioso acoplamento entre, de uma parte, a obrigação de velar sobre si mesmo, de abrir os olhos sobre isso que se passa sobre si mesmo, obrigação, portanto, de observar, de um lado, mas também, correlativamente e imediatamente legado a esse dever de se observar, a obrigação de falar: eu devo tudo ver em mim, mas eu devo tudo dizer disso que eu vejo em mim, e eu devo dizer na medida mesma em que vejo. (FOUCAULT, 2010, p. 106).

O Colégio exige com a pesquisa (Anexo C) que o sujeito veja “tudo” nele e depois tudo “dizer disso” que ele viu, pois leva alunos a examinarem suas ações em relação ao estudo efetuado para a realização da AE. Na pesquisa o aluno, deve estimar a nota que espera receber, diante dos esforços empregados. Ele é levado a examinar a si mesmo e dizer o que vê que fez e para qual direção o exame de si está apontando, na medida em que observa e confessa o que vê de si em relação ao seu empenho.

Ao mesmo tempo, o aluno vigiado obedece e confessa-se, mas também vigia e examina. Esse instrumento, a pesquisa, vigia e examina o professor, que tem seu trabalho examinado pelo aluno que testemunhou e se confessou, tornando-se “puro”, alcançado assim uma posição em que lhe é permitido realizar o exame do outro em relação ao conteúdo cobrado na prova e ao nível de dificuldade das questões (se, a seu ver, estão de acordo com o que foi abordado na aula); é-lhe permitido, ainda, fazer observações sobre algo que pensa ser relevante ser dito sobre a prova ou dar sugestões para próximas provas. O registro desses dados gera estatísticas, utilizadas para conduzir a tomada de decisões em relação a ações “*para a adoção de medidas que visem a aperfeiçoar a condução do ensino e a melhoria do rendimento da aprendizagem*”, como ressalta o excerto 46, e regula condutas de professores, alunos, funcionários – em outras palavras, regula condutas da comunidade escolar do CMPA.

Ainda quero destacar que, ao ritual que cerca as AEs, pode ser agregado outro elemento. Uma hora depois do término da prova, em mural próximo à STE, é fixado o gabarito da prova. Nele, constam as questões resolvidas passo a passo e quais ideias serão avaliadas. Por exemplo, uma AE de determinada disciplina é composta de 10 questões com valores diferentes. O valor de cada questão depende da quantidade total de “escores”⁵⁸ que possui e do total de escores da prova. No gabarito consta a

⁵⁸ É a denominação adotada, nos colégios militares, para a medida de uma ideia na resolução de questões

resolução das questões, com a distribuição dos escores. Antes mesmo de receber a nota da prova, o aluno já tem como estimar seu desempenho, comparando o que pensa ter realizado com o que deveria ter feito. O exame do gabarito pelos alunos é uma tática que o Colégio utiliza para que o sujeito seja capaz de realizar comparações entre o que pensa ter feito e o que realmente deveria ter realizado e, antes mesmo de saber sua nota, já ter tempo de buscar alternativas para entender o que errou ou tentar montar argumentos para justificar a escolha de resolução que fez, com vistas a convencer o professor de que sua forma de resolver também pode ser uma alternativa.

Em consonância com essa prática, a OBMEP publica o gabarito da prova da 1ª etapa no seu *site* oficial no dia seguinte ao da prova. O gabarito da 2ª etapa, que é composta por cinco ou seis questões discursivas de matemática, é disponibilizado no *site* com todo o desenvolvimento das questões, isto é, demonstra para o aluno como cada questão deveria ser resolvida e, conseqüentemente, o que vai ser avaliado em relação aos conteúdos de matemática.

Para finalizar o ritual das AEs, é realizada a “retificação de aprendizagem”. O professor entrega a prova corrigida para os alunos e realiza o desenvolvimento de todas as questões no quadro, pontuando as ideias que estão sendo avaliadas e discutindo com os alunos a correção e a distribuição de escores em cada questão. A OBMEP, a partir de 2011, disponibiliza a resolução das questões da 1ª fase em vídeo, apresentado por professores que no quadro desenvolvem as questões. Isso poderia ser chamado de “retificação de aprendizagem”, se quisesse utilizar a mesma nomenclatura do Colégio para uma prática desenvolvida na OBMEP.

nas avaliações escolares. Se, em uma questão, são necessárias para sua resolução três ideias (partes, passos, conhecimentos, etc.), essa questão terá três escores. O valor do escore depende do total de escores da prova. Em uma prova composta por 50 escores, cada um valerá 0,2. Assim, o valor do escore é calculado dividindo-se 10 (o valor da prova) pela quantidade de escores. A primeira folha de qualquer AE do CMPA (capa), que possui alguns campos que devem ser preenchidos pelos alunos, é uma folha de identificação. Nela, consta o nome da disciplina que está sendo avaliada, número de escores, instruções para a prova e campos para preenchimento, como: nome do aluno, número do aluno, turma à que o aluno pertence, assinatura do aluno, data e tempo que o aluno levou para a realização da prova (Anexo IV). O aluno só sabe quanto vale cada escore quando está com a prova em mãos e realiza a conversão dividindo 10 pelo número de escores.

Excerto 47

e) da correção das provas formais

A correção de uma prova é atribuição do docente do ano escolar, o qual deve observar o gabarito e/ou os parâmetros adotados para a correção, previstos nas NGA/Estb Ens.

f) retificação da aprendizagem

A mostra das provas formais interessa ao discente porque, a partir da interpretação dos erros de aprendizagem, são detectados aspectos que ainda precisam ser revistos. A retificação é também significativa para os docentes, ao permitir a reestruturação de estratégias de ensino-aprendizagem mais eficientes em tempo de serem dadas novas oportunidades ao discente.

Fonte: NIAE (2009, p. 25).

O professor deve já ter em seu planejamento a programação de períodos destinados à retificação de aprendizagem. Após a correção, o aluno assina a capa da prova (Anexo D), coloca a data em que está recebendo a prova e destaca a folha, entregando-a para o professor e ficando com a prova. Essa capa é entregue na STE e fica arquivada como documento do Colégio.

Considerando tais pressupostos em relação à avaliação cognitiva do Colégio, retomo que são quatro notas para cada disciplina durante o ano, ou seja, os alunos são avaliados bimestralmente. Essas notas bimestrais em cada disciplina são denominadas notas periódicas (NP) e calculadas utilizando-se a média aritmética da nota de AP e da nota de AE.

Tabela 5 - Cálculo da média bimestral no CMPA

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
$NP1=(AP1+AE1)/2$	$NP2=(AP2+AE2)/2$	$NP3=(AP3+AE3)/2$	$NP4=(AP4+AE4)/2$

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013).

A média das avaliações parciais (AP) de cada disciplina do aluno do CMPA pode ser acrescida, pela STE, de até um ponto de bônus.

Excerto 48

s) poderá ser concedido até um ponto de grau de incentivo à participação (GIP) na média de AP nas áreas de estudo ou disciplinas, em que estiver envolvido, a título de bonificação, se o discente participar efetivamente de atividades extraclasse tais como: monitoria escolar, banda, coral, grupos de artes e teatro, atletas, iniciação científica, grêmios e atividades de associações de alunos dos Estb Ens;

t) o GIP será concedido ao aluno, levando em consideração os seguintes critérios: 75% de frequência nas atividades extraclasse previstas; e

u) o aluno que possuir NP inferior a 5,0 (cinco) em alguma disciplina não pode receber esta bonificação.

Fonte: NIAE (2009, p. 28).

O GIP é uma tática que conduz o aluno a procurar complementar sua formação escolar pela participação em atividades que ocorrem no contra turno (à tarde) e não são obrigatórias. O aluno que, ao investir seu tempo, esforço e empenho, está investindo em si, recebe como reconhecimento pelo seu empreendedorismo um bônus na média de AP. Dentre o leque de atividades que estão à disposição do aluno, cito: banda de música, coral, equipes esportivas (futebol, basquete, handebol, atletismo, judô, esgrima, etc.), grêmios (cavalaria, infantaria, aeronáutica, etc.), clubes (matemática, história, astronomia, química, xadrez, literatura, etc.), dentre outras. Desde 2009, no CMPA, o aluno que realiza a OBMEP recebe uma pontuação de GIP relacionada à quantidade de acertos que obteve na 1ª etapa. Nesse sentido, como a prova da 1ª etapa da OBMEP possui 20 questões, a cada duas questões certas, o aluno recebe 0,1 de bônus. Caso a quantidade de questões certas seja ímpar, por exemplo, sete, o aluno receberá de bônus a pontuação referente à quantidade par maior mais próxima. Esse bônus é somente computado para a nota de AP na disciplina de matemática.

Essa tática de gratificar a quantidade de acertos por meio de melhoria da média das avaliações parciais em matemática incentiva o aluno a comprometer-se com a prova, pois, além de ser obrigado a realizá-la, tendo seu tempo comprometido por duas horas, o aluno investe seu esforço para que, por seu mérito, venha a receber a gratificação. Mais ainda, essa tática faz com que, caso o aluno se empenhe mais e conquiste destaque na OBMEP, o Colégio também receba sua cota de “gratificação” junto à sociedade por ser um colégio que está desempenhando seu papel na formação de sujeitos que sabem gerir seus recursos e investir em si mesmos.

Retornando ao excerto 48, chama a atenção o fato de que o aluno recebe o bônus em todas as notas de APs (a participação da OBMEP somente atribui bônus na

disciplina de matemática) que tiverem média igual ou superior a 5, independentemente do que trata a atividade de que o aluno participou. O responsável pela atividade, que geralmente é um professor, entrega para a Supervisão de Ensino um relatório, ao final do bimestre, com o nome, turma, número do aluno e pontuação que este deverá receber de bônus. Os alunos que participam de mais de uma atividade não acumulam o GIP. Se um aluno, por exemplo, participa de duas atividades, em uma recebeu a bonificação de 0,6 e na outra 0,4, só irá ser computada para o GIP a maior. O não acúmulo da pontuação das atividades também legitima um discurso recorrente na rotina do Colégio: não basta fazer muitas coisas ao mesmo tempo, mas as coisas que o indivíduo se propuser a executar têm que ser realizadas da melhor maneira possível. Quer dizer: não basta o aluno participar; ele deve desempenhar as atividades com comprometimento e empenho, de forma que a atividade de sua escolha possa auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, aprimorando suas competências.

O bônus recebido pela participação do aluno na OBMEP é a exceção para o não acúmulo do GIP. Em outras palavras, aluno do CMPA pode receber o GIP em todas as disciplinas referentes a alguma atividade de que participou durante o bimestre, mas poderá agregar o bônus referente ao número de acertos que obteve na OBMEP, na disciplina de matemática, desde que o bônus global não exceda 1 ponto na média de AP.

No capítulo anterior, quando examinei táticas que compõem a OBMEP, trouxe para análise o Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC), de que todos os medalhistas são convidados a participar, recebendo um incentivo financeiro⁵⁹ por sua participação, mas, em contrapartida, devem realizar tarefas no ambiente virtual e participar de encontros presenciais. Pelos dados disponibilizados na página oficial da OBMEP, constatei que a maior representatividade de alunos no Programa é a do CMPA, seguido do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), particularmente examinando escolas do Rio Grande do Sul. A participação dos alunos do CMPA no Programa evidencia que a tática do GIP ajuda na constituição de um sujeito que busca por si estar sempre se aprimorando e escolhendo atividades, programas, ações que mais se coadunem com suas habilidades, com vistas a tornar-se mais competitivo, já que possui uma gama maior de escolhas aproveitadas para sua própria capacitação.

No que se refere à avaliação, para um aluno ser aprovado no CMPA, é necessário que cada nota final das disciplinas seja igual ou superior a 5. A nota final é

⁵⁹ Até 2013, era de R\$ 100,00, por mês.

calculada como a média aritmética das notas periódicas dos bimestres, ou seja, **NF= (NP1+NP2+NP3+NP4)/4**. Caso a nota final seja menor que 5 em alguma disciplina, o aluno fará a recuperação final, que é uma prova composta por todo o conteúdo do ano na qual o aluno deverá alcançar, no mínimo, o que falta em relação à nota final para completar 10.

Com base na discussão até aqui empreendida, espero ter pontuado alguns elementos importantes que contribuem na constituição do sujeito aluno do CMPA. Continuando a análise sobre a avaliação do CMPA, dirijo meu olhar, a seguir, para a avaliação do comportamento.

4.3.3.2 Avaliação Comportamental

No CMPA, como em qualquer um dos outros 11 colégios militares do Brasil, o aluno não é apenas avaliado na esfera cognitiva, mas é também alvo de avaliação permanente e recebe uma nota denominada “grau de comportamento”, que busca descrever, por meio de um valor, as posturas, atitudes, ações do aluno – em resumo, o modo como o aluno age em todas as atividades dentro e fora da escola se estiver vestindo o uniforme do Colégio.

Na busca por conhecimento e diferenciação dos alunos, “os jesuítas foram os primeiros a utilizar as tão discutidas notas escolares. Em um esquema no qual se instalava a competição dos sujeitos individualizados [...], as notas foram um incentivo à competição”. (DUSSEL; CARUSO, 2009, p. 83). A diferenciação dos alunos em “aluno ‘raso’ ou ‘monitor’” (DUSSEL; CARUSO, 2009, p. 81) foi feita pelos jesuítas a fim de contar com ajuda na sala de aula, pois as turmas eram compostas de 200 a 300 alunos, com um único professor para ensinar a todos. O aluno monitor era escolhido por ser o “aluno mais esperto ou mais adiantado, capaz de controlar os demais individualmente em seu processo de aprendizagem”. (DUSSEL; CARUSO, 2009, p. 78-79).

No CMPA, a utilização da nota para diferenciar os alunos atualizou-se e adequou-se às regras do Exército. O Manual do Aluno do CMPA – 2013 regulamenta a classificação que o aluno do Colégio receberá, de acordo com um valor numérico conferido pela Companhia de Alunos ao seu comportamento.

Excerto 49

Grau	Comportamento
9,4 a 10,0	Excepcional
8,0 a 9,39	Ótimo
6,0 a 7,99	Bom
5,0 a 5,99	Regular
3,0 a 4,99	Insuficiente
0 a 2,99	Mau

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 26).

Essa classificação acompanha o aluno durante todo o ano letivo, sendo modificada a qualquer momento, dependendo do que seja observado e relatado por professores, militares e funcionários do Colégio.

Excerto 50

O aluno ao ser matriculado no Colégio Militar será classificado no comportamento BOM, com grau numérico 7,99 (sete vírgula noventa e nove).
 O aluno transferido de um CM para outro será classificado de acordo com o grau de comportamento que tinha no CM de origem.
 As alterações disciplinares acompanharão, obrigatoriamente, os alunos quando transferidos para outro CM.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 25).

O aluno que ingressa no CMPA é classificado como um aluno com grau de comportamento “bom”, ou seja, ele é um aluno que ainda necessita aprimorar sua postura ou demonstrar, por suas atitudes e ações, que está apto a fazer parte de um grupo seleto de sujeitos que são exemplos de indivíduos por possuírem condutas irrepreensíveis perante as normas da escola e terem postura ética no trato de si e do outro, segundo discursos que perpassam os excertos trazidos no decorrer deste trabalho.

Cada aluno do CMPA possui uma Ficha Disciplinar onde constarão alterações relatadas e consideradas relevantes na constituição da parte disciplinar do aluno do Colégio. Para compor o grau de comportamento, o aluno pode ganhar ou perder pontuação, dependendo de sua postura frente a várias situações vivenciadas no ambiente escolar e previstas no Manual do Aluno. Este estabelece uma “[...] infrapenalidade; quadriculam um espaço deixado pelas leis;

qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapa ao grande sistema de castigo por sua relativa diferença”. (FOUCAULT, 2011, p. 171).

O CMPA construiu um conjunto de regras que “quadriculam um espaço deixado pelas leis”, e reprimem ou punem operações que conduzem ao desperdício de tempo, tornem a execução das tarefas que os alunos devam cumprir ineficientes ou que sejam realizadas de maneira inapropriada; dito de outra maneira, condenam a negligência do:

[...] tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conforme, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2011, p. 172).

As negligências do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade são denominadas no CMPA, como em qualquer outro colégio militar do Brasil, de falta disciplinar. As faltas disciplinares são elencadas em 36 negligências, as quais são passíveis de punição.

A falta disciplinar é uma operação realizada pelo aluno configurando inadequação às regras estabelecidas pelo Colégio. São pequenos desvios de comportamento definidos pela inobservância dessas regras.

Configuram faltas disciplinares, passíveis de punição:

- I – faltar à verdade;
- II - utilizar-se do anonimato;
- III - comportar-se de maneira inadequada, desrespeitando ou desafiando pessoas, descumprindo normas vigentes ou normas de boa educação;
- IV - deixar de comparecer ou chegar atrasado às atividades programadas ou delas ausentar-se sem autorização;
- V - portar-se de modo inconveniente nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento dessas atividades;
- VI - simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e atividades escolares;
- VII - deixar de comunicar ao superior a execução de tarefa dele recebida;
- VIII - retardar ou para ela contribuir, sem justo motivo, a execução de qualquer tarefa;
- IX - representar o colégio ou por ele tomar compromisso, sem estar para isso autorizado;
- X - portar objetos que ameacem a segurança individual e/ou da coletividade;
- XI - causar danos físicos e materiais de qualquer natureza;
- XII - portar, usar e/ou distribuir drogas lícitas ou ilícitas nas dependências do colégio ou fora dele;

XIII - ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do colégio, cartazes, jornais ou publicações, de cunho político-partidário ou que atentem contra a disciplina ou a moral;

XIV - propor ou aceitar transação pecuniária de qualquer natureza, no interior do colégio;

XV - praticar jogos de azar e outros proibidos pela legislação em vigor, assim como aqueles atentatórios e/ou inadequados ao ambiente educativo;

XVI - esquivar-se a satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido;

XVII - frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e de sua situação de aluno;

XVIII - apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido;

IXX - trocar de uniforme em locais não apropriados;

XX - ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual;

XXI - deixar de usar ou usar de maneira irregular, peças de uniforme previstas no Regulamento de Uniformes do Exército / Colégios Militares ou nas normas vigentes;

XXII - deixar material ou dependência sob sua responsabilidade, desarrumada ou com má apresentação, ou para tal contribuir;

XXIII - retirar ou tentar retirar de qualquer dependência do colégio, material, viatura ou animal, ou mesmo deles servir-se sem ordem do responsável ou do proprietário;

XXIV - deixar de apresentar material, documento ou trabalhos escolares de sua responsabilidade, nas atividades escolares ou quando solicitado, em dia e em ordem;

XXV - deixar de devolver à subunidade, dentro do prazo estipulado, qualquer documento, devidamente visado pelo pai ou responsável;

XXVI - utilizar de processos fraudulentos na realização de provas e trabalhos escolares, bem como a adulteração de documentação;

XXVII - entrar no colégio ou dele sair, não estando para isso autorizado, bem como entrar ou sair por locais e vias não permitidos;

XXVIII - ir a qualquer dependência do colégio sem autorização, bem como nela penetrar sem permissão ou ordem da autoridade que nela estiver presente;

IXXX - deixar de acatar as ordens e instrução emanadas de autoridades civis, que não colidam com o regime disciplinar do Colégio, particularidade se emanadas do Juizado de Menores;

XXX - apresentar parte ou recursos sem seguir as normas e preceitos regulamentares, em termos desrespeitosos, com argumentos falsos ou de má fé, ou mesmo sem justa causa ou razão;

XXXI - deixar de cumprir o prescrito nos regulamentos, normas e orientações, ou contribuir para tal;

XXXII - não levar falta ou irregularidade que presenciar, ou de que tiver ciência e não lhe couber reprimir, ao conhecimento de autoridade competente;

XXXIII - deixar de participar em tempo, à autoridade imediatamente superior, a impossibilidade de comparecer à OM ou a qualquer ato de serviço para o qual tenha sido escalado ou a que deva assistir;

XXXIV - publicar ou contribuir para que sejam publicadas mensagens, fotos ou qualquer outro documento, na Internet, que possam concorrer integrante do colégio;

XXXV - promover ou envolver – se em rixa, inclusive luta corporal, com outro aluno; e

XXXVI - utilizar sem devida autorização telefones celulares e/ou aparelhos eletrônicos nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento das atividades.

No CMPA, como em qualquer instituição disciplinar, “funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados [...]”. (FOUCAULT, 2011, p. 171).

No “mecanismo penal” que funciona no CMPA, cada falta disciplinar comunicada e registrada na Companhia de Alunos é classificada e punida de acordo com sua gravidade. A gravidade da falta é diretamente relacionada ao tipo de “delito especificado” que foi realizado pelo aluno. Para regulamentar as punições, as faltas disciplinares recebem valores que deverão ser subtraídos da nota de comportamento do aluno que está sendo punido.

Excerto 52

Punição	Valor
Advertência	0,0
Repreensão	- 0,3
Atividade de Orientação de Estudo (AOE)	- 0,5
Retirada (por um dia)	- 0,8

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 25).

A punição do aluno tem um caráter corretivo. Ela não serve para segregar o aluno do grupo, nem para privá-lo de seus direitos, e sim para corrigir sua inadequação frente à realização das tarefas.

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente pela mecânica do castigo. Castigar é exercitar. (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Entendendo a punição como um ato de correção, como apresenta Foucault (2011), e examinando a tabela de pontuação à que o aluno deverá ser submetido dependendo de sua negligência, destaco que todas as punições geram um documento por escrito direcionado ao aluno, que deve ser devolvido até cinco dias após seu recebimento, sendo, em alguns casos, obrigatória a assinatura dos pais ou responsáveis. Nesse documento, está descrito o ato pelo qual o aluno está sendo punido, a data da ocorrência do fato, qual o sujeito (nome do professor, militar, orientador pedagógico, monitor, etc.) que gerou o relato escrito para a Companhia, bem como a punição conferida ao aluno. No documento, há um espaço para a defesa do aluno, ou seja, o aluno pode justificar seu ato, por escrito, utilizando argumentos e

trazendo ao conhecimento da Companhia de Alunos outros fatos que sejam relevantes, em sua opinião, e que possam contribuir para que a punição seja revertida. O aluno que optar por realizar seu “direito de defesa” deve aguardar o parecer por escrito que receberá da Companhia de Alunos sobre a sua argumentação.

No quadro com a pontuação da punição, é interessante observar que a “advertência” não gera uma subtração na nota do comportamento do aluno, mas um documento que informa tanto o aluno quanto pais ou responsáveis de um fato que não deveria ter ocorrido, mas que foi observado, anotado; o aluno recebeu apenas uma advertência no momento, porém essa postura deve ser corrigida e não deve ser repetida. Em relação à “repreensão”, no documento recebido pelo aluno, conhecido por “parte”⁶⁰, já consta o valor que será subtraído da nota de comportamento. Em geral, essa punição é dada por reincidência de um fato observado (o aluno não trouxe o material de estudo, não realizou tarefas sugeridas pelos professores, apresentou-se no Colégio com problemas no uniforme, etc.). A Atividade de Orientação de Estudo (AOE) é considerada uma das punições mais severas, pois, além do desconto de 0,5 na nota de comportamento, o aluno é obrigado a ir ao Colégio no sábado ou domingo, conforme determinação da Companhia, e permanecer um dos turnos (manhã: das 8h às 12h ou tarde: 14h às 17h) estudando e realizando tarefas sugeridas por professores do ano a que o aluno pertence, sendo vigiado por monitores do ano. O não cumprimento de qualquer uma das punições por parte do aluno será considerado uma falta disciplinar passível de nova punição, com pontuação maior ou igual à recebida anteriormente. Essas punições são também conhecidas e denominadas pelos alunos do CMPA de castigos. “O castigo caracteriza-se, portanto, como um corretivo que visa direcionar, ou seja, um exercício, e não uma prática de vingança ou uma demonstração de força de um poder ou de uma legislação infringida”. (FONSECA, 2003, p. 59).

Além disso, importa ressaltar que, no Manual do Aluno do CMPA, após a descrição do valor numérico das punições, consta “melhoria do comportamento”. Esse item apresenta o valor numérico associado às recompensas que o aluno poderá receber por postar-se com o comportamento esperado pelo Colégio, evitando os desvios e a desobediência.

⁶⁰ Todos os fatos observados, positivos ou negativos, geram documentos que em muitos casos devem ser assinados por pais ou responsáveis. Na rotina escolar, esse documento é conhecido como “parte”, pois ele participa (informa, “dedura”) o que ocorreu com o aluno.

Como o objetivo das punições disciplinares é realizar um treinamento das condutas a fim de torná-las cada vez mais conformes às regras, além de obrigar a um exercício, elas estabelecem um sistema de recompensas que terá a função de classificar as condutas.

A aplicação da sanção, mesmo sendo direcionada para o exercício daquilo que se espera, é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos antes desviantes. Mas a aplicação desse tipo de sanção ao lado do mecanismo de recompensas permite não só a adequação, mas também um conhecimento das índoles e valores, ou seja, paralelamente a um redirecionamento dos comportamentos seria possível a sua qualificação. Isso porque a recompensa representa a criação do pólo positivo ao lado do pólo negativo, que é a inobservância. (FONSECA, 2003, p. 59).

No CMPA, cada ação do aluno que possa servir de exemplo de postura e ser imitada pelos demais alunos merece receber um Fato Observado positivo, ou segundo Fonseca (2003), “representa a criação do pólo positivo”. Esse Fato Observado, chamado “elogio”, gera uma recompensa, materializada no bônus recebido pelo aluno.

Excerto 53

Melhoria	Valor
Elogio Coletivo em Boletim Interno	+0,3
Elogio Individual em Boletim Interno	+0,5
Transcurso de tempo sem medida / por dia (*)	+0,01
(*) Decorridos 30 (trinta) dias consecutivos, inclusive no período de férias escolares, sem que o aluno tenha sofrido qualquer punição, será computado 0,01 ponto por dia que exceder a este prazo, até atingir o comportamento EXCEPCIONAL (grau 10,0).	

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 25).

O dueto punição e recompensa permite a desqualificação dos desvios de comportamento e a exaltação dos indivíduos que possuem comportamentos adequados às regras do Colégio.

Esse mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre o polo positivo e do negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e más notas, dos bons e maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma qualificação e uma economia traduzida em números. (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Em consonância com as palavras de Foucault (2011), devido à qualificação dos atos dos alunos, que no Colégio são traduzidos pelos valores que virão a ser somados ou subtraídos da nota de comportamento, o aluno tem que estar em constante vigilância

de sua situação curricular, pois, caso seu grau de comportamento atinja um valor inferior a 3, o aluno corre o risco de ser expulso do Colégio.

Excerto 54

d. Desligamento

Constituem causas de desligamento do aluno o cometimento de falta gravíssima e/ou ingresso do aluno no comportamento MAU (grau < 3,0), situações analisadas após detalhada sindicância administrativa.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 26).

O aluno que está para ingressar no comportamento MAU, deve procurar corrigir seu comportamento para não receber punição e tornar-se um exemplo, buscando realizar ações que lhe rendam Fato Observado positivo, aumentando assim sua nota de comportamento.

Cabe ressaltar que, independentemente da avaliação cognitiva que o aluno possui, ele será desligado (expulso) do Colégio se estiver na categoria de comportamento MAU e se, na sindicância que irá apurar os fatos, em geral realizada por militares do Colégio, for constatado que todos os fatos relatados na Ficha Disciplinar do aluno estavam coerentes com as regras do Colégio, sendo dada a punição ou recompensa adequada. Porém, caso o aluno ou responsáveis trouxerem fatos relevantes que possam de alguma maneira amenizar algumas das medidas adotadas, revendo a nota de comportamento, o desligamento pode não ocorrer.

O aluno também pode ser desligado do Colégio se reprovar pela segunda vez no mesmo nível de ensino (Fundamental ou Médio). O aluno tem direito a reprovar, no máximo, uma vez em cada nível de ensino, não importando a nota de comportamento que esse aluno possui. No caso da reprovação pela segunda vez, não é realizada sindicância, e o aluno é desligado após sua reprovação.

Excerto 55

I - gozar de 01 (um) ano de tolerância, em cada nível de ensino, como repetente, no caso de não poder concluir os cursos dentro dos períodos fixados.

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares -RI/CM (2002, p. 37).

O excerto 55 pontua que a reprovação não é aceita indiscriminadamente. Os desvios de posturas que devem ter ocorrido para que a repetência do aluno se tornasse

um fato devem ser corrigidos, e o aluno deverá empenhar-se para melhorar seu desempenho escolar e poder permanecer no Colégio.

O Colégio, com a avaliação cognitiva e a avaliação do comportamento, divide a avaliação do aluno em duas esferas: conhecimentos e comportamentos. Para o aluno pertencer ao CMPA, deve conquistar tanto o mérito cognitivo quanto o disciplinar. Um não anda separado do outro; em outras palavras, não basta o aluno saber o conteúdo se não souber portar-se e vice-versa.

A divisão segundo a classificação ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (FOUCAULT, 2011, p. 174).

No Regulamento Interno dos Colégios Militares está previsto que, além do bônus na nota de comportamento, proporcionado pelos comportamentos que merecem ser exaltados, o aluno pode receber recompensas que o distinguem dos demais. Dessa maneira, ele poderá ser tomado como um exemplo a ser seguido.

Excerto 56

Art. 104. As recompensas concedidas ao aluno visam a distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares. Os critérios para a concessão serão baseados nos regulamentos, neste RI e nas normas específicas sobre o assunto.

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares -RI/CM (2002, p. 38).

O que está enunciado no excerto 56 coloca no próprio sujeito a responsabilidade pelo seu “sucesso” e utiliza-se de exemplos de alunos que alcançaram um lugar de destaque para legitimar o discurso de que basta esforço e dedicação do indivíduo, independentemente das diversidades existentes, para conseguir alcançar o que almeja.

Excerto 57

Art. 105. Além daquelas constantes dos documentos citados no artigo anterior, são devidas ao aluno as seguintes formas de recompensa:

I - integrar o Pantheon de ex-alunos, segundo estatuto próprio aprovado pelo Cmt CM;

II - integrar a Legião de Honra, conforme o Anexo “D” a este RI;

III - ser “aluno-destaque”;

IV - receber diploma os concludentes do 3º ano/EM e elogio por assiduidade para os demais anos;

V - ser promovido no grupamento/batalhão escolar;

VI - assinar o Livro de Honra; e

VII - receber prêmios e medalhas, conforme estabelecido no Anexo “F” a este RI.[...]

§ 2º O Elogio e o Diploma por de Assiduidade serão concedidos ao aluno que, durante o ano letivo, tenha obtido 95%ou mais de freqüência às atividades curriculares:[...]

§ 3º Assinarão o Livro de Honra do CM os concludentes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio que não tenham sofrido punições, em boletim interno, durante a vida escolar, cabendo ao CA o seu controle e a publicação da concessão em boletim interno. [Grifos meus]

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares -RI/CM (2002, p. 39).

Das recompensas que constam no excerto 57, examino a III – “ser aluno-destaque” – e a V – “ser promovido no grupamento/batalhão escolar” –, por serem táticas que conduzem condutas de alunos do CMPA visando à competitividade. Ressalto que essa estratégia é uma das que, evidenciei quando examinei a OBMEP.

4.3.4 Aluno destaque

Como apresentado anteriormente, o aluno no CMPA é avaliado e recebe notas, tanto para a esfera cognitiva quanto para a comportamental. Os alunos são considerados exemplos por terem desempenho satisfatório, o que é definido por obterem, em todas as disciplinas, nota periódica (NP) igual ou superior a 8 e nota de comportamento que os categorize como alunos com comportamento BOM.

Excerto 58

§ 1º É considerado “aluno-destaque” aquele que obtiver Nota Periódica (NP) igual ou superior a 8,0 (oito vírgula zero ou menção MB) em todas as áreas de estudo ou disciplinas do seu ano e no bimestre considerado, bem como em Educação Física demonstrando alto rendimento nos estudos e tornando-se exemplo para seus pares:

I - para a sua identificação e controle, é-lhe assegurado o uso do ALAMAR a partir da 1ª NP e durante o ano letivo considerado, conforme modelo previsto no inciso II do Art 18 no anexo “B” do RUE.

II - o aluno que obtiver a referida distinção, não a perderá durante o ano letivo em que conquistou o direito, salvo se baixar do comportamento BOM, quando terá seu uso suspenso;

III - o “aluno-destaque” deverá estar classificado, no mínimo, no comportamento “BOM”;

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares -RI/CM (2002, p. 39).

Ao “aluno destaque”, é conferido o direito ao uso do “alamar”⁶¹, que é uma distinção concedida ao aluno que conquistou essa “honraria”.

Excerto 59

Honraria concedida, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, aos alunos-destaques que conseguirem média maior ou igual a 8,0 (oito vírgula zero) em todas as áreas de estudo ou disciplinas de seu ano e estiverem, no mínimo, no comportamento “Bom” ao longo de todo o ano letivo, tornando-se exemplos para seus pares.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 30).

Na comunidade escolar dos colégios militares, composta por indivíduos iguais perante a instituição no que concerne a obrigações e direitos, o alamar diferencia dos demais os sujeitos merecedores de serem destacados; entre os diferentes, estes compõem outro grupo, categorizado como o dos “alamarados” – uma “hierarquização ‘honorífica’, em que as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos [...]”. (FOUCAULT, 2011, p. 174).

Aluno de colégio militar vir a ser alamarado é uma possibilidade inventada em escolas militares como um aperfeiçoamento no sistema de recompensas. É interessante ressaltar que, em outras escolas, existem alunos com ótimo desempenho cognitivo e excelente comportamento, mas não são “alamarados”, pois essa possibilidade não está disponível nesses espaços e ainda não foi inventada.

⁶¹ São três tiras, duas vermelhas e uma bege, para os colégios militares do Brasil, colocadas no uniforme do aluno na altura do ombro esquerdo.

Nos colégios militares, alunos são inventados como “alunos destaque” ou rotulados como “alamarados”. Essa invenção subjetiva indivíduos a serem não apenas o que são, como também o que poderiam ter sido, e as possibilidades do que poderiam ter sido são transformadas. (HACKING, 2009).

Vale destacar, ainda, que o “alamar” é entregue em uma solenidade semanal da qual participa toda a comunidade escolar do CMPA e é denominada formatura para “aluno destaque”, pelos pais ou responsáveis.

Excerto 60

O estudante que obtiver a referida distinção não a perderá durante o ano letivo em que conquistou o direito de usá-la. Os alamares serão entregues em formatura, realçando o valor da conquista alcançada, conforme prescreve o RICM.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 30).

Como destaca o excerto 60, não basta o aluno receber o “alamar”; este deve ser entregue em uma cerimônia composta por rituais que construam uma atmosfera de manifestação de verdade. Desse modo, a entrega dos alamares é uma manifestação de verdade, constituída por um conjunto de procedimentos que afirmam a verdade de que os “alunos destaque” são aqueles que verdadeiramente representam a instituição Colégio Militar de Porto Alegre, ou seja, são exemplos do tipo de aluno forjado nesse colégio de excelência.

[...] manifestação fascinante que estava essencialmente destinada não para demonstrar, para provar qualquer coisa ou para refutar o falso, mas para mostrar simplesmente o verdadeiro. [...] não se trata da organização de um sistema utilitário de conhecimento necessário ou suficiente para exercer o governo, mas trata-se de um ritual de manifestação de verdade sustentada por um exercício de poder; de um certo número de relações que certamente não podem ser reduzidas ao nível da utilidade pura e simples. (FOUCAULT, 2010, p. 34).

Foucault (2010) ressalta que a manifestação de verdade mostra “simplesmente o verdadeiro”. A formatura de entrega de alamares não é “para demonstrar, para provar qualquer coisa ou para refutar o falso, mas para mostrar simplesmente o verdadeiro”, em outras palavras, é para mostrar a todos os integrantes da comunidade escolar do CMPA os alunos merecedores de serem destaques pelo excepcional desempenho que alcançaram em seus estudos.

A formatura de entrega de alamares é uma dentre as formaturas, que ocorrem semanalmente às quintas-feiras, das 7h30min às 8h10min. Nessas, todos os alunos do CMPA, aproximadamente 1100, são dispostos no batalhão escolar⁶² em fileiras e organizados de acordo com a Companhia de Alunos à qual pertencem e o ano que estão cursando.

Cada Companhia de Alunos (1^a, 2^a e 3^a) é composta por dois agrupamentos, um de meninos e outro de meninas.

Para iniciar a formatura, o Coronel Aluno⁶³ dirige-se ao Comandante do Colégio, postando-se em posição de sentido e prestando continência, para apresentar o batalhão escolar. Nessa apresentação, o Coronel Aluno diz seu nome e comunica ao Comandante que o batalhão se encontra “pronto” para a formatura. O Comandante responde à saudação do aluno, também prestando continência e comunicando que o batalhão escolar se encontra em “condições”.

Dispensando o Coronel Aluno, que retorna ao seu lugar no dispositivo escolar⁶⁴, o Comandante do CMPA, em uma espécie de “palco”, que está disposto centralmente no pátio do Colégio e direcionado para o batalhão escolar, dá prosseguimento à formatura. Após a apresentação do batalhão escolar, o comandante dirige-se aos alunos e os saúda: “Bom dia, alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Bom dia, Casarão da Várzea⁶⁵”. Os alunos, em conjunto, respondem: “Bom dia, senhor Comandante”. Prosseguindo o ritual, ao comando da palavra “sentido”, militares e alunos colocam-se em posição de sentido⁶⁶ e

⁶² É composto pelos alunos que ingressam no Colégio como dependentes de militares e também por aqueles estudantes que ingressam por meio de concurso.

⁶³ É a designação conquistada, por mérito, pelo aluno que, ao final do 2º ano do ensino médio, alcançou a maior nota global. Está calculada pela média aritmética das notas finais de todas as disciplinas, além de possuir nota de comportamento igual ou superior a 8.

⁶⁴ É outra maneira de denominar o batalhão escolar.

⁶⁵ A denominação Casarão da Várzea é uma alusão ao prédio que ocupa uma região de Porto Alegre que já foi conhecida como “campos da várzea”. O casarão foi construído com o objetivo de abrigar instalações militares e tem a sua história relacionada ao ensino dirigido pelo Exército.

⁶⁶ Ao comando de “SENTIDO!”, o homem unirá os calcanhares com energia e vivacidade, de modo a se ouvir esse contato; ao mesmo tempo, trará as mãos diretamente para os lados do corpo, batendo-as com energia ao colocá-las às coxas. Durante a execução deste movimento, o homem afastará os braços cerca de 20cm do corpo, antes de colar as mãos às coxas. O calcanhar esquerdo deverá ser ligeiramente levantado para que o pé não arraste no solo. Nesta posição, o homem ficará imóvel e com a frente voltada para o ponto indicado. Os calcanhares unidos, pontas dos pés voltadas para fora, de modo que formem um ângulo de aproximadamente 60 graus. O corpo levemente inclinado para frente com o peso distribuído igualmente sobre os calcanhares e as plantas dos pés, e os joelhos naturalmente distendidos. O busto apumado, com o peito saliente, ombros na mesma altura. As mãos espalmadas, coladas na parte exterior das coxas, dedos unidos e distendidos, sendo que, o médio deverá coincidir com a costura lateral da calça. Cabeça erguida e o olhar fixo à frente. (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2012).

prestam continência para as bandeiras do Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre, que são hasteadas por alunos do Colégio durante a canção do Hino Nacional Brasileiro.

Após a Canção do Hino Nacional Brasileiro, o Comandante do Colégio dirige-se aos pais, responsáveis, convidados, professores e alunos com palavras que reforçam os motivos para que todos se encontrem na formatura. Nesse conjunto de procedimentos, um ponto a destacar é que, excepcionalmente, nessa formatura de entrega de alamares, em frente ao palco onde o Comandante se encontra, e de costas para o restante do batalhão escolar, está postado outro agrupamento de alunos, formado por todos os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio que pertencem à classe dos “alunos destaque”.

Os alunos alamarados permanecem toda a formatura em um lugar de destaque, constituindo um grupo que é privilegiado e que deve servir de exemplo para os demais. São alunos que devem ser vistos pelos outros, pois, de certa forma, são os melhores alunos do CMPA e devem ser seguidos pelos seus pares.

O alamar é conferido a partir do 2º bimestre e refere-se ao desempenho que o aluno conquistou no 1º bimestre. A cada bimestre, são incorporados novos alunos alamarados, lembrando que o aluno, ao receber o alamar, adquire o direito de permanecer com o mesmo até o final do ano, independentemente do que ocorra com as notas das disciplinas nos próximos bimestres. No 2º bimestre de 2013, 86 alunos receberam essa marca de distinção no CMPA.

Excerto 61

Alunos que são destaque recebem o Alamar do 2º bimestre
Na formatura geral de 22 de agosto, 86 alunos do CMPA receberam os alamares referentes ao 2º bimestre letivo.
Um dos legítimos símbolos do destaque em aplicação e estudos, o Alamar é uma honraria concedida aos alunos-destaque, do 8º Ano do EF ao 3º Ano do EM, que conseguirem média maior ou igual a 8,0 em todas as áreas de estudo ou disciplinas de sua série no bimestre considerado e estarem, no mínimo, no comportamento “Bom”, tornando-se exemplos para seus pares.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013).

A entrega de alamares do 3º bimestre de 2013 contou com 80 “alunos destaque”, dos quais muitos eram os mesmos que receberam o alamar no bimestre anterior.

Excerto 62

Alunos que se destacaram no 3º Bimestre recebem os Alamares
Durante a formatura do Corpo de Alunos do dia 16 de outubro, um dos momentos marcantes foi quando os alunos que se destacaram durante o 3º Bimestre Letivo receberam os Alamares a que fizeram jus das mãos de seus orgulhosos padrinhos e madrinhas.

É interessante recordar que, como um dos legítimos símbolos do destaque em aplicação e estudos, o Alamar é uma honraria concedida aos alunos-destaque, do 8º Ano do EF ao 3º Ano do EM, que conseguirem média maior ou igual a 8,0 em todas as áreas de estudo ou disciplinas de sua série no bimestre considerado e estarem, no mínimo, no comportamento “Bom”, tornando-se exemplos para seus pares.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013).

É importante ressaltar que, em um universo de aproximadamente 1100 alunos, em torno de 300, mesmo satisfazendo as condições referentes a notas de comportamento e cognitiva, por estarem no 6º e 7º ano, não podem receber o alamar. Nesse sentido, podemos observar que há, dentre os 800 alunos que poderiam ser “alunos destaque”, cerca de 10% que, pelo seu mérito, conquistam o alamar e passam a ser “os alamarados”. Do 2º para o 3º bimestres, mais que 90% dos alunos que conquistaram alamar no 2º bimestre também o conquistam no 3º bimestre. Isso torna esses alunos exemplos de persistência, empenho e disciplina. São merecedores do reconhecimento de seus pares, sendo colocados em posição destacada em uma cerimônia que é cercada por rituais que propiciam a manifestação de verdade.

Na formatura, após as palavras do Comandante, um orador, geralmente uma aluna, efetua a leitura do objetivo dessa formatura, que se destina à entrega de alamares, lembrando as condições necessárias para o aluno conquistar tal recompensa. Solicita-se, então, que pais, responsáveis ou indivíduos escolhidos pelo aluno que irá receber o alamar, denominados de padrinhos, se dirijam ao seu afilhado para colocar-lhe o alamar e parabenizá-lo. O padrinho desempenha, por seu lado, um papel de testemunha, frente ao Colégio e à sociedade, de que seu afilhado é um aluno diferenciado em um colégio de excelência.

Enquanto os “alunos destaque” estão confraternizando com seus padrinhos e entre si, aos alunos do batalhão escolar foi comandado “descansar”⁶⁷ e “à vontade”⁶⁸, para permanecerem em seus lugares, mas em uma posição mais relaxada, para assistirem a seus colegas recebendo a recompensa pelo estudo e esforço empregado.

O ritual de entrega de alamares compõe uma rede de complexas práticas do CMPA, que vão desde o disciplinamento do corpo até o disciplinamento da alma. Nessas práticas, tanto os alunos alamarados quanto os alunos que ainda não são destaque, são levados a fazer um exame em si mesmos, confessando frente a si e a seus pares segredos da sua consciência, de maneira a alcançar a remissão de seus pecados. Depois de purificados, pois tiveram seus pecados confessados, os alunos podem colher frutos do empenho e do investimento que realizam para tornarem-se sujeitos melhores. Em outras palavras, além de estudar no CMPA, os alunos pertencem a essa instituição de excelência.

Após aproximadamente cinco minutos, a oradora da formatura solicita aos padrinhos que retornem a seus lugares (ao lado do “palco” onde está o comandante) e que os alunos destaque se postem no dispositivo escolar junto a seus colegas. O aluno destaque sai de seu lugar de destaque e retorna a seu lugar de aluno do CMPA compondo o pelotão de seu ano. Mesmo retornando ao seu lugar junto a seus colegas, o aluno destaque carrega em seu uniforme a marca “alamar” que legitima ser diferente de seus pares, mas que mostra a seus colegas que esses podem vir a fazer parte do grupo seletivo dos “alamarados”, bastando para isso que coloquem esforços em melhorar seus desempenhos. Com isso, o CMPA estimula o constante aperfeiçoamento e legitima um discurso que reforça que qualquer aluno

⁶⁷ Descansar: Estando na posição de “SENTIDO”, ao comando de “DESCANSAR!”, o homem deslocará o pé esquerdo, a uma distância aproximadamente igual a largura de seus ombros, para a esquerda, elevando ligeiramente o corpo sobre a ponta do pé direito, para não arrastar o pé esquerdo. Simultaneamente, a mão esquerda segurará o braço direito pelo pulso, a mão direita fechada colocada às costas, pouco abaixo da cintura. Nesta posição, as pernas ficarão naturalmente distendidas e o peso do corpo igualmente distribuído sobre os pés, que permanecerão num mesmo alinhamento. Esta é a posição do militar ao entrar em forma, onde permanecerá em silêncio e imóvel.

⁶⁸ À Vontade: O comando de “À VONTADE” deverá ser dado quando os homens estiverem na posição de “DESCANSAR”. Estando os homens na posição de “Sentido”, deverá ser dado primeiro o comando de “DESCANSAR!” e, em seguida, o de “À VONTADE!”. A este comando, o homem manterá o seu lugar em forma, de modo a conservar o alinhamento e a cobertura. Poderá mover o corpo e falar. Para cessar a situação de “À VONTADE!”, o comandante ou instrutor dará uma voz ou sinal de advertência: “ATENÇÃO!”. Os homens, então, individualmente, tomarão a posição de “DESCANSAR”. O Comandante ou instrutor poderá, de acordo com a situação, introduzir restrições que julgue necessárias ou convenientes, antes de comandar “À VONTADE!”. Tais restrições, porém, não devem fazer parte da voz de comando. (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2012).

pode, nesse caso particular, ser “aluno destaque”, o que depende exclusivamente dele mesmo. O aluno pode tornar-se exemplo para seus colegas, bastando investir em si e superar seus limites em uma competição que se baseia no mérito individual.

Continuando o exame do ritual que é a formatura, o Comandante do Colégio comanda ao regente da banda que conduza a canção do CMPA.

Excerto 63

a. Canção do CMPA

*Somos espadas de um povo altaneiro,
Somos escudos de grande nação,
Em nossos passos marcham guerreiros
Avança a glória num pendão.
Na nossa escola forja-se a grandeza,
Temos no peito amor juvenil,
Em nossas cores toda a natureza,
Nós somos filhos do Brasil.
Salve o Brasil, CMPA!
Salve o Brasil, CMPA!
No valor de nossos avós,
Salve o Brasil, CMPA!
Salve o Brasil, CMPA!
Na bravura dos seus heróis.*
(Letra: Barbosa e Souza / Música: Arão Lobo)

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 33).

A canção é entoada por toda a comunidade escolar do CMPA, todas as semanas, durante a formatura. O aluno, quando a canta, exalta um aluno de outrora. A canção é atualizada para o mundo em que o aluno vive, um mundo que exige que o sujeito tome conta de sua própria existência, exigindo de si o máximo e tornando-se a “espada” que busca conquistar e o “escudo” que procura proteger o Brasil.

Os alunos pertencem a um colégio que forjou e forja “vencedores” e líderes que conquistaram seus feitos e “forjaram sua grandeza” apoiados no trabalho realizado com muito esforço, disciplina e alto desempenho acadêmico. Os alunos desse colégio de excelência são forjados na mesma matriz que forjou “os heróis de ontem e os líderes de hoje”.

Os alunos do CMPA também são constituídos em uma rede discursiva na qual uma das “verdades” reforçadas por vários rituais que as manifestam é que alunos do Colégio são destaques em áreas que escolherem para especializar-se.

Associada à formação acadêmica de excelência, está a conquista de altos postos no Governo e em instituições de renome nacional e mundial alcançada por alunos do CMPA. Essa “verdade” também está gravada, e é lida todos os dias por indivíduos que circulam no Colégio. Está colocada em lugar de destaque, para quem quiser ver, no topo do prédio central do pátio do colégio: “CMPA COLÉGIO DOS PRESIDENTES”.

Retomando a cerimônia de formatura, após a execução da canção do Colégio, o Coronel Aluno dirige-se à frente do batalhão escolar (em frente ao pavilhão das bandeiras), para entoar a “saudação escolar”, que indica que o fim da formatura está se aproximando. A saudação escolar é a demarcação para que o desfile do batalhão escolar se inicie.

Excerto 64

O Coronel-Aluno pergunta:

E ao COLÉGIO MILITAR, tudo ou nada?

Resposta em coro:

TUDO!

O Coronel-Aluno pergunta:

Então como é? Como é que é?

Resposta em coro:

ZUM, ZARAVALHO, OPUM,

ZARAPIM ZOQÜÉ,

OQÜÉ-QÜÉ,

OQÜÉ-QÜÉ,

ZUM!...

PINGUILIM, PINGUILIM, PINGUILIM,

ZUNGA, ZUNGA, ZUNGA,

CATE MARIMBÁU, CATE MARIMBÁU,

EIXÁU, EIXÁU.

COLÉGIO!

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 34).

O excerto 64 apresenta a saudação do Colégio, que é a mesma para todos os 12 colégios militares do Brasil, o aluno confessa que, pelo Colégio, ele fará “TUDO”. Reafirma seu comprometimento com um colégio que se destaca nacionalmente nas avaliações de grande escala e em competições que o conhecimento é avaliado. Trata-se de um discurso que captura e subjetiva alunos para que empreguem o máximo de seus esforços e se dediquem – em apenas uma palavra, o aluno deve fazer “tudo” o

que estiver a seu alcance para desempenhar sua parte e manter o Colégio na posição que ocupa hoje nas avaliações nacionais. Esse lugar é conquistado pelo mérito dos alunos que foram formados no Colégio. Relembro as palavras do Comandante do CMPA, que, ao dirigir-se aos alunos na apresentação do Manual do Aluno, conclui:

Excerto 65

Não se esqueçam: o sucesso do CMPA sempre dependerá, primordialmente, do sucesso de seus alunos.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 3).

O restante da saudação, que é uma sequência de palavras sem tradução para a Língua Portuguesa e que, nos documentos examinados neste estudo, não possuem indicação do significado, não é compreendido por alunos e ex-alunos dos colégios militares. A não compreensão do significado do que está sendo dito foi constatado, por mim, pela total ausência nos documentos do Colégio sobre esse assunto e pelas diversas visitas que realizei a páginas *online*⁶⁹ que tratavam da mesma dúvida. Nos documentos, a única referência encontrada em relação à saudação escolar é:

Excerto 66

Art. 93. As tradições do CM incorporam a “Saudação Colegial”, que enlaça alunos e ex-alunos na mesma profissão de fé, em sadia explosão de entusiasmo e orgulho pelo CM.

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares-RI/CM (2002, p. 38).

O excerto 66 legitima, no ritual de entoar a saudação escolar⁷⁰, ou saudação colegial, que não é somente uma saudação para apenas os alunos que ainda se encontram em um dos colégios militares, mas um “laço” entre todos os sujeitos que carregam marcas em suas constituições deixadas por essa instituição. Esses sujeitos compõem uma comunidade que constitui uma visão de mundo, uma maneira de ser que os diferencia dos sujeitos que estão “fora” dela e individualiza os sujeitos, de modo que cada um deve ser responsável por si mesmo. Uma das marcas dessa instituição é o sujeito ser “disciplinado”, e essa é uma característica marcante nos alunos do CMPA, evidenciada pela execução de uma saudação que

⁶⁹ Yahoo Grupos Brasil (2013); Fayad (2009).

⁷⁰ Denominação encontrada no Manual do Aluno do CMPA.

não tem tradução, mas é naturalizada como uma prática que os alunos devem realizar sem questionar.

A ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória. (FOUCAULT, 2011, p. 159-160).

A resposta dada à pergunta do Coronel Aluno – “Então como é? Como é que é?” – pelos 1100 alunos do CMPA é uma sucessão de palavras que foram treinadas até obterem o resultado esperado e sem levantar questionamento sobre o que significam. Como Foucault (2011) destaca “o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele”. Não é relevante o que está sendo dito, mas o fato de que deve ser dito – não importa ser entendido, mas sim ser executado.

Para finalizar a formatura de entrega de alamares, os alunos desfilam pelo pátio da escola, mostrando a todos os presentes o lugar que ocupam no Colégio e executando mais um dos rituais que cercam a formatura.

A formatura de entrega de alamares, que pode ser categorizada como uma aleturgia, visto que é um conjunto de procedimentos que cercam a manifestação da verdade de que alunos são exemplos de alunos almejados pelo Colégio, inventa uma atmosfera propícia para trazer à visibilidade

[...] provas constantes de verdade, nós temos necessidade sem cessar de autenticar isso que nós somos, nós temos necessidade de vigiar nós mesmos, de fazer emergir em nós a verdade de nós mesmos e de oferecê-la àquele que nos observa, que nos vigia, que nos julga e nos guia. (FOUCAULT, 2010, p. 82).

Utilizando as palavras de Foucault (2010), ressalto que existem semelhanças entre as aleturgias: a formatura de entrega de alamares, que ocorre no CMPA, e a cerimônia de entrega das medalhas de ouro da OBMEP, que desde 2010 ocorre no Rio de Janeiro. Essas semelhanças tornam-se visíveis nos rituais de entrega de alamares e das medalhas de ouro (materialização). Nessas cerimônias, somente os “melhores” entre “alunos do CMPA”, já considerados pela mídia como alunos diferenciados por estudarem em uma das instituições de excelência no ensino, e os

“melhores” entre “novos talentos” merecem receber reconhecimento e ocupar um lugar de destaque que é para poucos.

O cerimonial de entrega das medalhas de ouro para os “novos talentos” é realizado com os alunos vestindo uma camiseta fornecida pela OBMEP, sem identificação da escola à que cada um pertence, nem de estado ou município. Nesse momento, esses 500 alunos compõem uma comunidade dos “jovens brasileiros que mais sabem matemática”. Não importa a instituição à qual eles pertencem, suas condições sociais e econômicas, nem tampouco as condições da escola em que estudam; o que importa é que, mesmo com enumeráveis diferenças, eles fazem parte da “elite” da matemática do país. O esmaecimento do contexto que cerca o aluno corrobora o discurso neoliberal no qual o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso, que depende exclusivamente dos investimentos e esforços dispendidos por ele mesmo. Nesse pertencimento, ou constituição de um grupo de sujeitos tão diferentes, mas que pela “matemática” formam uma identidade comum e assim ocupam um local privilegiado, “[...] o que mais importa é manter os estranhos bem longe e defender o lugar⁷¹ ocupado em particular”. (KLAUS, 2010, p. 43). Isso pode parecer um paradoxo em um mundo que se move constantemente e exige que o sujeito se adapte às novas demandas do mercado, reinventando-se para desempenhar seu papel, sem desperdício de tempo e de dinheiro.

Esse sentimento de pertencimento que o sujeito busca em tempos de constantes mudanças, instabilidades sociais e econômicas, individualismo e competitividade exacerbada vai ao encontro da busca pela “[...] segurança numa identidade comum e não em função de interesses compartilhados [emergindo] como o modo mais sensato, eficaz e lucrativo de proceder”. (BAUMAN, 2001, p. 124).

A composição desse grupo de alunos que compartilha a conquista realizada pelos seus próprios méritos mostra uma identidade comum de serem “os melhores dentre os melhores”. Em contrapartida, reforça-se a ideia que essa conquista, isto é, fazer parte desse grupo de privilegiados, está ao alcance de todos os alunos.

A distinção dos alunos no CMPA em alunos alamarados e não-alamarados vai ao encontro do que ocorre na OBMEP, pois, independentemente do contexto social e econômico que cerca os alunos que competem na olimpíada, por seus

⁷¹ “O sentido de lugar se baseia na necessidade de pertencer não a uma ‘sociedade’ em abstrato, mas a algum lugar em particular, satisfazendo essa necessidade, as pessoas desenvolvem o compromisso e a lealdade”. (SENNETT *apud* BAUMAN, 2003, p. 100-101). Podemos pensar que a defesa do lugar torna-se uma questão de comunidade.

esforços e superação, eles conseguiram conquistar seu lugar nesse grupo seletivo de 500 sujeitos dentre um universo de aproximadamente 19 milhões. Eles conseguiram participar da cerimônia de entrega das medalhas de ouro, realizada sempre com a presença da maior autoridade política brasileira, a Presidente, e de autoridades na área da educação e da pesquisa. Uma cerimônia que reforça e celebra a meritocracia.

A OBMEP legitima uma prática recorrente em competições categorizadas como “olimpíadas”, premiando os primeiros colocados com medalhas de ouro, prata e bronze, mas reverenciando os ganhadores da medalha de ouro. Trata-se, portanto, de mostrar que, na sociedade à que o aluno pertence, não basta estar entre os melhores, e o que interessa é ser um dos melhores.

É importante ressaltar que as medalhas de prata e bronze são entregues em cerimônias realizadas nos estados, a critério dos responsáveis regionais da OBMEP. Estes, juntamente com as Secretarias Municipais ou a Secretaria Estadual de Educação, organizam os eventos, dos quais podem participar várias regiões. Tal prática reforça a ideia de que, apesar de esses alunos serem medalhistas, eles não fazem parte, ainda, dos alunos que merecem ocupar um lugar de destaque. Os alunos que compõem o grupo seletivo dos “melhores entre os melhores”, que são os medalhistas de ouro, são aqueles que superaram seus limites, investiram em si mesmos e realizaram escolhas que promovessem uma melhor capacitação para alcançarem o objetivo pretendido, ou seja, pelo seu mérito individual, conquistaram seu lugar no grupo.

A formatura de entrega de alardes e a cerimônia das medalhas de ouro da OBMEP são aleturgias que inventam formas de constituir sujeitos, “grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê”. (DELEUZE, 2008, p. 134). Tomando a mão de Deleuze (2008) me aventuro em descrever, utilizando o conceito de “derivada”, que esses sujeitos são taxas de variações entre o dizível e o visível, o que se diz e o que se vê deles quando a diferença entre o dizível e o visível tender a zero, sendo constituídos tanto por práticas discursivas e não-discursivas colocadas em movimento no e pelo CMPA e na e pela OBMEP. Matematicamente falando, o limite entre o dizível e o visível tende a zero. No grupo de alunos alardados do CMPA e no grupo de medalhistas de

ouro da OBMEP, encontram-se os melhores alunos, mas não importa qual é o melhor dentre os melhores.

Para finalizar o capítulo, apresento a análise de uma última prática do CMPA, que, em meu entendimento, contribui para a formação de sujeitos que se destacam na OBMEP.

4.3.5 Promoção no agrupamento escolar

Nos colégios militares do Brasil, os alunos, além de receberem gratificação e distinção por suas notas, o alamar, também são diferenciados entre si por meio da “hierarquia escolar”. É importante ressaltar que, apesar de o alamar diferenciar alunos que possuem nota bimestral em todas as disciplinas igual ou superior a 8 e nota de comportamento no mínimo na categoria BOM, não faz distinção entre esses alunos, ou seja, eles formam um grupo de alunos considerados exemplos a serem seguidos, não importando qual é o melhor entre eles em relação a notas.

É recorrente nos documentos analisados a ênfase dada para que o ensino nos colégios militares são balizados pelos “princípios e valores” do Exército.

Excerto 67

(...) intuito é promover a educação integral dos jovens que aqui estudam, de acordo com os princípios e valores praticados no Exército Brasileiro.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 03).

A hierarquia do Exército é adaptada a uma instituição escolar, mas preservando uma relação biunívoca entre as graduações dos militares e as graduações dos alunos.

Excerto 68

h. Estímulos

1) Hierarquia Escolar

A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar. Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno, de acordo com o prescrito no RICM. e comporão o BATALHÃO/GRUPAMENTO ESCOLAR.

Fonte: Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA (2013, p. 29).

A distinção dos alunos, hierarquizados de acordo com seus desempenhos nas esferas cognitiva e comportamental, fortalece a competição e incentiva o individualismo, localizando quem é o melhor aluno e o diferenciando. O aluno graduado recebe, como referenciado no excerto 68, o “posto” com alusão a “postos” do Exército Brasileiro. Esses postos são preenchidos de acordo com os seguintes critérios: antiguidade e desempenho.

Os comandantes dos colégios militares detêm o maior posto dentre os oficiais superiores, o de coronel, o qual comanda uma unidade militar, nesse caso, um colégio militar. Na hierarquia militar, os postos representam a autoridade que essa pessoa possui na instituição. Acima de Coronel, há os oficiais gerais (Marechal, General do Exército, General de Divisão e General de Brigada), mas estes comandam grupos de unidades do Exército, com postos que os qualificam a comandar em uma esfera maior que o comando de apenas uma unidade.

Como o posto é o que determina a autoridade, no batalhão escolar, o maior posto é o do Coronel Aluno, que é um aluno do 3º ano do ensino médio, já que é o mais antigo, pois percorreu uma trajetória escolar de 12 anos e ainda satisfaz as seguintes condições:

Excerto 69

(...) a nota para a promoção será calculada, com aproximação até milésimo, da seguinte forma:

- a) nota global de série (NGS), com peso 6 (seis);
- b) nota de comportamento, com peso 3 (três); e
- c) nota de conceito do Cmt CA, com peso 1 (um).

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares-RI/CM (2002, p. 39).

A promoção do aluno está em conformidade com os princípios do Exército Brasileiro, pois leva em consideração a antiguidade e o desempenho do aluno, tanto na parte cognitiva quanto comportamental. A nota global de série (NGS) é uma média aritmética das notas finais (NF) de cada disciplina e é o que é mais relevante na promoção, mas a nota de comportamento e o conceito do Comandante da companhia de alunos estão voltados para a parte comportamental. Para o aluno ter o privilégio de estar comandando todo o batalhão escolar, ele deve ser, além de um excelente aluno em relação aos conteúdos, ter uma postura irrepreensível que faça

os outros alunos seguirem-no, respeitando-o e respeitando as tradições do Colégio. O Coronel Aluno, em qualquer cerimônia, é o que se encontra à frente do batalhão escolar, representando todos os alunos e dirigindo-os.

Além do Coronel Aluno, os postos do 3º ano são: tenente-coronel, major, capitão e 1º tenente; no 2º ano: major, capitão, 1º tenente e 2º tenente; e assim sucessivamente até o 6º ano, que tem um único aluno graduado, que é o Cabo-Aluno, a menor graduação dentre todas⁷². Cada ano possui um comandante de ano, que é o aluno que se posta à frente do ano, por ter conquistado o maior posto do ano ou ser o mais graduado do ano pelos critérios citados anteriormente. No vestuário desse aluno, a partir do 8º ano, é agregado um adorno, que é uma espada. Também ao Comandante Aluno da companhia e ao Coronel Aluno, é conferido o direito ao uso da espada. Esse diferencial na roupa do aluno é a materialização que traduz a classificação privilegiada que ele conquistou aos olhos de todos.

Essa prática de hierarquia escolar localiza os melhores alunos, dentro dos critérios expostos anteriormente. É um modo de mostrar quem ocupa qual colocação e como esse aluno conquistou essa colocação, já que ao final do ano é publicada, pela Companhia de Alunos, a nota global da série (NGS) de cada aluno.

Na disputa pela graduação, em caso de empate, são estipulados os seguintes critérios para desempate:

Excerto 70

(...) em caso de empate, serão utilizados critérios de desempenho, na sequência abaixo:

- a) maior NGS;
- b) maior nota de comportamento;
- c) maior nota de conceito do Cmt CA;
- d) maior posto ou graduação anterior; e
- e) maior idade.

Fonte: Regulamento Interno dos Colégios Militares-RI/CM (2002, p. 39).

Como consta nesse excerto, o que é relevante entre dois alunos que estão empatados é a parte cognitiva, seguida da disciplinar.

A hierarquia escolar no CMPA tem semelhanças com a hierarquia na classificação dos “novos talentos” realizada na OBMEP. Para evidenciar esse fato,

⁷² Todas as graduações, bem como a quantidade de alunos promovidos em cada ano, encontram-se no anexo E.

tomamos as figuras de 9 a 12, que mostram a classificação nacional dos medalhistas de ouro. Pela classificação realizada pela OBMEP, localiza-se a instituição do melhor aluno de matemática, mas não se apontam as diferenças em relação à quantidade de acertos que ele obteve. A OBMEP utiliza-se da normalização em uma sociedade de segurança, ou seja, a sociedade em que vivemos e na qual a OBMEP se inscreve.

[...] haverá um assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis. Temos então algo que parte do normal e se vale de certas distribuições consideradas, para dizer de alguma maneira, como mais normais ou, em todo caso, mais favoráveis que outras. E essas distribuições servirão de norma. A norma é um jogo dentro de normalidades diferenciais. O normal é o primeiro e a norma se deduz dele [...]. (FOUCAULT, 2008a, p.83).

Como apresenta Foucault, em uma sociedade de seguridade “o normal é o primeiro e a norma se deduz dele”, particularmente em meu estudo, para o aluno ser o melhor em matemática e ganhar medalha de ouro, não há uma quantidade mínima ou máxima de acertos previamente definidos. Em cada edição da OBMEP, é realizada a correção das provas, e a partir dos resultados retiram-se distribuições que serão levadas em consideração para determinar os medalhistas e quais medalhas receberão. Mesmo utilizando a normalização da sociedade de segurança, é importante ressaltar que a OBMEP captura alunos do CMPA, normalizados pela norma disciplinar. O que vai ao encontro dos estudos de Foucault (2008a), que mostram que há uma coexistência em relação a tipos de sociedades e, portanto uma coexistência entre norma de seguridade e norma disciplinar. Mas a existência de uma norma não extingue a outra.

As táticas do CMPA contribuem na constituição de um sujeito que se destaca na OBMEP, legitimando práticas na rotina escolar desses alunos, como: a naturalização da permanente posição de estar sendo avaliado, o estudo contínuo e inserido quase que obrigatoriamente na rotina diária do aluno, o investimento em sua capacitação, a responsabilização pelo seu próprio sucesso, a competição e o individualismo.

O CMPA é uma instituição escolar, portanto, disciplinar, que

[...] distribui os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da

escola; exerce sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos 'à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina'. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 2011, p. 175).

Tomando tais entendimentos, alunos do CMPA são “novos talentos” em matemática, pois a OBMEP, apesar de utilizar táticas diferentes, que em muitos pontos se aproximam das do CMPA, direciona para as mesmas estratégias: competição e empresariamento de si. Cabe ressaltar que os alunos do CMPA são sujeitos disciplinados forjados em uma maquinaria competitiva e imersos em uma rede discursiva de lógica neoliberal.

As estratégias neoliberais da competitividade, individualidade e empresariamento de si, quando direcionadas à educação, são fins para os quais as táticas até o momento analisadas servem como subjetivadoras de sujeitos que sabem competir e investir em si mesmos. Saliento que alunos do CMPA se destacam em diferentes competições⁷³ e sabem portar-se frente a avaliações por elas serem naturais em sua rotina, fazendo disso um diferencial na hora de competir.

⁷³ Alguns resultados obtidos por alunos do CMPA em vários tipos de competições (Anexo F).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a verdade, como o que queria Nietzsche, é apenas um produto, a função do intelectual é agir sobre essa produção. Nessa perspectiva, há a possibilidade e a capacidade de problematizar a verdade pelo questionamento do próprio processo de produção. 'Parece-me que o que é necessário levar em conta, agora, no intelectual, não é ser o portador de valores universais; não é ser, antes, alguém que ocupe uma posição específica – mas de uma especificidade vinculada às funções gerais do dispositivo de verdade em uma sociedade como a nossa'. (ADORNO, 2004, p. 42).

São inspiradoras as palavras de Adorno (2004), para pensar em fazer pesquisa de modo a não ser a portadora da “verdade”, mas realizando um estudo em que se possa problematizar “verdades” que fazem parte de minha realidade, e que despertaram desconforto em mim por estarem ocupando um lugar inquestionável. Nesse sentido é que construí meu objetivo de pesquisa: *analisar estratégias e táticas de governamento que são postas em movimento no CMPA cujos alunos vêm se destacando na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e ocupando a posição de “novos talentos” em matemática.*

O objetivo do estudo foi impulsionado pela recorrência de “verdades” que circulam no CMPA, particularmente a que se referia a OBMEP, a saber, que “alunos do CMPA ‘sabem’ mais matemática que os alunos de outras escolas” e, por esse motivo, se destacam na OBMEP.

Como professora de matemática do CMPA que trabalha em um curso de Licenciatura em Matemática, tenho contato com professores de matemática de várias escolas das redes municipal, estadual e particular. Com conhecimento sobre o currículo de matemática das escolas e de como é realizada a OBMEP, essa “verdade” causou-me incômodo, pois os conteúdos e bibliografia de matemática adotadas em várias escolas, em comparação com os do CMPA, não diferem de modo determinante. Destaco que os conteúdos abordados nas escolas, geralmente são os estipulados pelo MEC e balizados pelos PCNs, o que ocorre com o currículo do CMPA. Assim, essa “verdade” colocou-me a pensar sobre táticas praticadas no Colégio que poderiam estar contribuindo, de modo que sujeitos oriundos dessa instituição recorrentemente fossem os primeiros colocados na OBMEP, já que “alunos do CMPA ‘sabem’ mais matemática que alunos de outras escolas” me causava estranheza.

Para realizar esta pesquisa, aproximei-me dos estudos foucaultianos, tanto para abordar táticas disciplinares, desenvolvidas na obra *Vigiar e Punir*, quanto para analisar táticas de governo, estudadas em *Segurança, Território e População, Nascimento da Biopolítica e do Governo dos Vivos*.

A construção da tese foi realizada a partir da análise do material de pesquisa (documentos do CMPA e site oficial da OBMEP) que se mostrou encharcado pelo discurso neoliberal do individualismo e da competição. Esse que exige que o sujeito viva intensamente o presente, desempenhando seu papel; a preparação para encarar o futuro está mais no nível de ter condições de por si mesmo aprender o que for necessário e o que for exigido pelo mercado, quando for exigido, do que saber no presente como planejar o futuro, já que não se consegue prever o que o futuro guarda.

Nessa sociedade em que as identidades estão esmaecidas, causou-me surpresa que pareça natural que o CMPA constitua uma norma “aluno do CMPA”, na qual sujeitos permitem ser normalizados para poderem fazer parte de uma comunidade escolar formada por 12 colégios militares, onde o que predomina é o culto ao “mesmo”. Um modo de aquietar o estado de permanente instabilidade que se instalou como natural na sociedade contemporânea, mas que causa muito desassossego no indivíduo pela falta de um lugar a pertencer. Mesmo que esse lugar sofra mudanças para adequar-se a este mundo líquido, nele o sujeito encontra alguns pontos de apoio que permanecem como referências na construção de um sujeito que faz parte de uma comunidade que realiza as escolhas para o “melhor” de seus indivíduos, sem que cada um tenha que tomar, pelas próprias mãos, suas escolhas e, conseqüentemente, ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Para balizar o estudo e alcançar meu objetivo, construí as seguintes questões de pesquisa: Quais estratégias e táticas de governo são colocadas em movimento pelo CMPA para constituir sujeitos que se destacam na OBMEP? Como essas estratégias e táticas operam? Em particular, como rituais do CMPA, nos quais a tática da manifestação da verdade opera, contribuem para o desempenho de destaque de seus alunos na OBMEP? Quais estratégias e táticas de governo são colocadas em movimento pela OBMEP para constituir sujeitos que são posicionados como “novos talentos” em matemática? Como essas estratégias e táticas operam? Como se conjugam e se reforçam mutuamente tais estratégias e táticas de modo a posicionar os alunos do CMPA como indivíduos assujeitados à

racionalidade neoliberal, tornando-se competitivos e empreendedores de si mesmos?

Para responder essas questões, utilizei as ferramentas: norma e governo das teorias de Foucault, diferenciando a normalização em uma sociedade disciplinar/normação, da normalização em uma sociedade de segurança. Pontuei que o CMPA, como instituição disciplinar, se utiliza da normalização disciplinar/normação, a qual possui, nessa instituição, em particular, um modelo “aluno do CMPA”, segundo o qual todos os estudantes do Colégio devem ser levados a dirigir seus atos, gestos e posturas de modo a modelar-se por essa norma. Em contrapartida, a OBMEP utiliza-se da normalização de segurança, que olha para os sujeitos da comunidade escolar que participam dessa competição, e procura nesse grupo de alunos que obtiveram maiores rendimentos nas provas o aluno normal e as diferenças aceitáveis para que alunos estejam ou não na norma da OBMEP, que é a de “novos talentos” em matemática. Na normalização de segurança, o normal vem em primeiro lugar; já na normalização disciplinar/normação, a norma é a prescrição do almejado. Esses tipos de normalização cruzam-se e coexistem. Alunos do CMPA são normalizados pela OBMEP e categorizados como “novos talentos”.

Analisei a OBMEP como uma rede de táticas que funcionam rizomaticamente e descrevi essas táticas. Examinei-as como táticas de governo da OBMEP que conduzem alunos do CMPA. Nessa descrição, encontrei táticas que se entrecruzam na OBMEP e no CMPA e outras que são diferentes, mas buscam os mesmos fins.

A OBMEP possui táticas direcionadas a três públicos, que formam conjuntos que podem não ser disjuntos: alunos que participam da competição, alunos medalhistas e alunos que querem competir em competições matemáticas.

No que se refere às táticas direcionadas aos participantes da OBMEP, examinei mudanças no regulamento e cerimonial. Resumidamente, em relação ao regulamento:

- a) para a 1ª fase, a escola só informa o número de participantes, não necessitando escrever individualmente seus alunos. Essa prática facilita a participação de um número maior de alunos, a fim de incluir todos os alunos, querendo mostrar que a matemática não é somente para alguns, mas que está ao alcance de todos. Busca criar outra “identidade” para

essa disciplina, que na maioria das escolas é considerada um obstáculo para a progressão do aluno, sendo em muitos casos apontada como a causa de evasão escolar, o que a torna um risco para os planos do Governo de Todos na Escola.

- b) a maneira de selecionar os alunos para a 2ª fase modificou a relação entre a quantidade de alunos inscritos e a quantidade de alunos que irão para a próxima fase. As escolas são classificadas em grupos, dependendo do número de participantes escritos em cada nível, por exemplo, uma escola inscreve 41 alunos e outra inscreve 80 alunos, ambas inscrevem seus alunos no Nível 1, assim eles participam do grupo 1B, e cada uma terá quatro representantes para a 2ª fase da OBMEP, estes escolhidos entre os que possuíram os melhores desempenhos dentre os alunos de cada escola. Anteriormente ao ano de 2012, eram escolhidos 5% dos alunos inscritos de um determinado nível que obtiveram as melhores notas nas provas da OBMEP. Escolas com mais inscritos possuíam mais representantes. Observando a representatividade, as escolas atualmente possuem uma variação 10% a 5%. Essa outra forma de selecionar diminui as discrepâncias encontradas entre as escolas, visando a uma distribuição mais igualitária nas chances para obter o “bom desempenho” em matemática. Essa tática coloca mais alunos no jogo, competindo em igualdade numérica.
- c) separação em relação aos competidores: colégios militares e institutos federais, juntos, competiram em outra categoria: “escolas seletivas”. As provas são as mesmas, só que eles competem entre si. É um grupo diferenciado que foi separado, mas, como são instituições de ensino público, não poderiam ser excluídas, já que a OBMEP é uma olimpíada das “escolas públicas”. Essa tática separa os alunos de tal modo que eles estejam competindo em condições de igualdade. Como pontuei no trabalho, a figuração das “escolas públicas típicas” era “praticamente uma situação de exceção”, nas premiações, tornando evidentes as diferenças e a predominância das “escolas seletivas”.

O cerimonial de entrega das medalhas de ouro, realizados no Rio de Janeiro com a presença de autoridades governamentais e estudiosos da área da Matemática, é um conjunto de rituais de verdade em que é inventado um ambiente

propício para a produção de “verdades” sobre os “novos talentos” de matemática do Brasil. Uma dessas “verdades” recorrentes em vários desses cerimoniais (que ocorrem anualmente) é que os alunos ali presentes estão recebendo o reconhecimento por seus próprios méritos, independentemente das diversidades sociais e econômicas que encontraram e encontram. É ressaltado que, independentemente das condições das escolas, dos professores e do incentivo que o Governo fornece para as instituições de ensino, o que é relevante é a força de vontade de cada um, o empenho e a dedicação, pois o sucesso não depende do outro, e sim de si mesmo, segundo discurso da Presidente do Brasil.

No que se refere aos programas de aprimoramento direcionados aos medalhistas da OBMEP, analisei três: o Programa de Iniciação Científica Jr (PIC), o Programa de Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI) e o Programa de Iniciação Científica/Mestrado (PICME), e como a participação dos “novos talentos” neles conduzem a conduta desses estudantes, incentivando os medalhistas a investirem seu tempo e seus esforços para melhorarem suas habilidades matemáticas e encorajando seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas. É interessante lembrar que qualquer medalhista pode participar dos dois primeiros programas; para participar do PICME, o aluno deve estar cursando uma graduação e pode solicitar a bolsa em nível de iniciação científica ou de mestrado. Este pode ser realizado concomitantemente com a graduação, desde que o aluno seja aceito em seleção para o mestrado. A possibilidade de cursar a graduação e o mestrado concomitantemente é um diferencial que o medalhista da OBMEP possui em relação à maioria dos alunos. Em menos tempo, terá dois títulos, isto é, investindo seu tempo e esforço, consegue qualificar-se em menos tempo, o que acarreta ganho na competição por uma vaga no mercado.

Ainda examinei a participação dos alunos nos Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI), programa que realiza “treinamento de alunos de escolas particulares ou públicas que desejam participar das competições matemáticas brasileiras”, e nos Clubes de Matemática (COM). Tanto o POTI, que é uma ação para alunos da rede pública ou privada que possui os objetivos de “incentivar o desenvolvimento intelectual dos participantes, promovendo debates, pesquisas e, sobretudo, desafiando-os a análises críticas de resultados obtidos por eles mesmos e por outros e desmistificar ideias preconcebidas relativas à

Matemática” quanto o COM, buscam conquistar, na rotina escolar do aluno e professor, mais espaço e tempo para o aprimoramento da matemática escolar.

Várias dessas táticas de governamento da OBMEP conduzem condutas dos alunos do CMPA. Esses sujeitos deixam-se conduzir por também serem constituídos em uma rede de táticas que se movimenta e opera no CMPA; as redes enlaçam-se e cruzam-se.

Na busca de analisar essas aproximações e outras questões citadas anteriormente, e por considerar que a escola continua sendo um lugar privilegiado para a produção de tipos específicos de sujeitos, examinei nos documentos do CMPA o registro de práticas que me possibilitassem inferir possíveis respostas para as questões de pesquisa.

Embora na Contemporaneidade sejam cada vez mais recorrentes discursos que reforçam a escola como um espaço de democracia, de liberdade, de formação de sujeitos críticos e autônomos, esta preserva suas raízes modernas e intensifica seus esforços no disciplinamento em dois eixos: o do corpo e o dos saberes. (ACORSI, 2010, p. 90).

Considerando tais entendimentos trazidos por Acorsi (2010), coloquei-me a examinar práticas no CMPA que compõem uma das redes discursivas que constituem sujeitos que se destacam na OBMEP.

No CMPA, uma tática tanto de disciplinamento quanto de governamento é o uso obrigatório do uniforme escolar, com todo um aparato de vigilância e sanções para que os alunos sejam cada vez mais inscritos na norma “aluno do CMPA” e para que, de certo modo, cultivem, mesmo que possa parecer contraditório em uma sociedade Contemporânea, uma identidade e um lugar de pertencimento. Esse lugar reforçado por discursos produzidos pela mídia sobre uma escola dita de excelência, na qual se formam líderes e expoentes sociais em várias áreas. Portanto, pertencer a uma instituição que carrega a marca da excelência possibilita que o aluno seja visto como um sujeito diferenciado.

Nesse sentido, o sujeito diferenciado na sociedade é apenas mais um dos integrantes de uma comunidade escolar formada pelos colégios militares. Para ter seu lugar de destaque nesse grupo, deve provar que merece ocupar um lugar no qual não seja apenas mais um aluno do CMPA, mas um dos muitos alunos de destaque dessa escola.

Os alunos do CMPA, desde o início, são conduzidos a ter uma atitude empreendedora. Uma tática que mobiliza essa estratégia é a Gratificação de Incentivo a Participação (GIP), que gratifica em até 1 ponto na média das notas das avaliações parciais (AP). O GIP conduz o aluno a procurar complementar sua formação escolar por meio de participação em atividades que ocorrem no contra turno (à tarde) e não são obrigatórias. Ao investir seu tempo, esforço e empenho, o aluno está investindo em si e recebe algo como materialização do empreendedorismo de si, um bônus na nota.

Importa ainda destacar mais duas táticas do CMPA: do “aluno destaque” (aluno alamarado) e a graduação escolar. Em relação aos “alunos destaque”, “alunos alamarados” ou apenas “alamarados”, são alunos que conquistaram a “honraria” por ter média bimestral, em todas as disciplinas, maiores ou iguais a 8. Essa diferenciação conquistada é evidenciada para todos a testemunharem, pois os “alamarados” portam um diferencial em seu uniforme, portanto, são identificados pelas “tiras” que levam no ombro esquerdo.

Nesse sentido, não basta o aluno ser reconhecido; há toda uma cerimônia com rituais em que os “alunos alamarados” são reverenciados e colocados à vista de todos para servirem de exemplos. Essa cerimônia, chamada de formatura de entrega dos alamares, é uma aleturgia que constitui um aparato de rituais, manifestando a “verdade” de que qualquer aluno do CMPA pode chegar a ocupar um lugar de destaque, bastando-lhe ter persistência, estudo e seguir as regras do Colégio. A possibilidade de ser “alamarado” existe, mas, ao mesmo tempo em que qualquer um pode sê-lo, dependendo de seus esforços, essa conquista não é para muitos, pois poucos são os que a alcançam, por isso merecem ser reconhecidos e diferenciados dos demais.

A evidência é a melhor prova e demonstração que não existe necessidade de qualquer coisa como um regime de verdade acrescentando-se de qualquer modo ao próprio verdadeiro. É o próprio verdadeiro quem determina seu regime, é o próprio verdadeiro quem determina a lei, é o próprio verdadeiro que me obriga: é verdade, eu me inclino! Mas eu me inclino porque é verdade, na medida que é verdadeiro. (FOUCAULT, 2010, p. 70).

A formatura de entrega de alamares do CMPA possui muitas aproximações com a cerimônia de entrega das medalhas de ouro da OBMEP, formando um conjunto de rituais que são manifestações de verdade. Em ambos os casos, trazem

para o campo de visibilidade e para serem tomados como exemplos, sujeitos que por seus méritos conquistaram seu espaço.

Além dos “alamarados”, no CMPA, existem os chamados alunos graduados. Estes são dispostos na hierarquia escolar de acordo com as notas conquistadas na esfera cognitiva, como recompensa pela aplicação aos estudos, e pela nota na esfera comportamental. Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de Coronel Aluno e a graduação de Cabo Aluno, tomando como base os postos do exército. Essa hierarquia fornece distinção, localizando em ordem decrescente (em relação às notas) os melhores alunos. Cada aluno, dependendo da sua classificação e do ano a que pertence, recebe uma graduação. A hierarquia escolar segue uma das regras do exército, a antiguidade. Esse é um dos pontos considerados nas promoções. Por exemplo, somente alunos de anos mais avançados (Ensino Médio) poderão ter os postos mais altos. No final do 2º ano do Ensino Médio, é escolhido o aluno de maior nota global de série (NGS) que conquistou a “honraria” de comandar o batalhão escolar e ter a maior graduação do Colégio, a de Coronel Aluno.

Considerando tais entendimentos é que, no decorrer dos capítulos, apresentei como essas redes de táticas operam e quais aproximações existem entre táticas da OBMEP e do CMPA. Tanto a OBMEP quanto o CMPA possuem fins comuns: desenvolver a competitividade e tornar o sujeito empreendedorismo de si.

Nos documentos analisados no CMPA, as recorrências encontradas apontam para uma instituição afinada com a lógica neoliberal: seleção pelo mérito, profissionalização continuada e progressiva, avaliação integral, contínua e cumulativa, pluralismo pedagógico, aperfeiçoamento constante dos padrões éticos e de eficiência (REGULAMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES, 2002). Essa instituição escolar está alinhada com nosso tempo, pois, além de seus alunos promoverem ótimos resultados, fornecendo dados para trazê-la ocupar um lugar de destaque, ela se utiliza das estatísticas a seu favor, pelo desempenho de seus alunos em competições com outras escolas, mantendo o interesse da sociedade nessa escola.

Portanto, o exercício analítico efetivado sobre o material de pesquisa mostrou que:

- a) tanto a OBMEP como o CMPA definem como suas estratégias de governo desenvolver a competitividade do estudante e torná-lo, entre outras coisas, um empreendedor de si mesmo;

- b) as táticas que empregam para alcançar tais estratégias têm peculiaridades: a OBMEP realiza modificações em seu regulamento e cerimônias de entrega de medalhas de ouro e oferece programas de aprimoramento matemático para os estudantes; e o CMPA efetiva o ritual da formatura de entrega de alamares e promove a hierarquização na escola, a Gratificação de Incentivo a Participação (GIP) e o uso do alamar;
- c) a coincidência de estratégias e convergência de táticas posicionam os alunos do CMPA como os “novos talentos” em matemática.

Meu estudo não teve a pretensão de fazer correlação entre estratégias e táticas, visto que o conjunto de práticas não consegue ser analisado sem uma intencionalidade, mas construí um mapeamento no sentido de determinar uma matriz de fins e propósitos, ou ainda, examinei algumas práticas colocadas em ação no CMPA, que contribuem para a constituição de sujeitos que são posicionados como “novos talentos” em matemática. O que fiz foi entrelaçar alguns fios dessas complexas redes que são a OBMEP e o CMPA, em uma pesquisa que sinalizou para “verdades” constituídas pelas e nas redes discursivas da OBMEP e do CMPA, mas que são algumas das muitas que poderiam ter sido trazidas para o campo de visibilidade.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? as escolas de turno integral. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos. *educação contemporânea e artes de governar*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 87-104.
- ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (Coord.); ANDRADE, Rosamaria Cales de (Org.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005.
- ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault a coragem da verdade*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p.39-62.
- ALVES, Washington José Santos. *O impacto da olimpíada de matemática em alunos da escola pública*. 2010. 92f. Dissertação (mestrado profissionalizante em Ensino de Matemática) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SPL, São Paulo, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault a coragem da verdade*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.35-37.
- AVELINO, Nildo. Governamentalidade e arqueologia em Michel Foucault. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 74, out., 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: ZAHAR , 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.
- BELTRAME, Vanessa. Gêmeos de Porto Alegre conquistam medalhas de ouro em olimpíada nacional de matemática. *Zero Hora*, Porto Alegre, 31 nov. 2012. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2012/11/gemeos-de-porto-alegre-conquistam-medalhas-de-ouro-em-olimpiada-nacional-de-matematica-3968304.html>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdades e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina KESSL, Fabian (Org.). *Por que Foucault?* novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65-80.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

BRASIL. *Decreto n. 2.243, de 3 de junho de 1997*. Dispõe sobre o Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2243.htm>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). *Descrição*. Brasília, DF, [2013?]. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/307768/Descricao.html>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BUCHHOLZ, Kai. *Compreender Wittgenstein*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discurso, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBERRA, 2005, p.185-196.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDIOTO, César. Governo e direção de consciência em Foucault. *Natureza Humana*, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2008.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. *O Casarão da Várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)*. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa: disciplina, política e ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). *Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas – OBMEP 2010*. Brasília, 2011. (Série documentos técnicos, n. 11). Disponível em: <www.cgее.org.br/atividades/redirect/7255>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 5., 2002, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: USP, 2002, p. 207-219. Disponível em: <http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2011.

CLUBES DE MATEMÁTICA DA OBMEP. *Clubes de matemática da OBMEP*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/sobre/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CLUBES DE MATEMÁTICA DA OBMEP. *O que é preciso para participar?* Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/sobre/o-que-e-preciso-para-montar-um-com/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CLUBES DE MATEMÁTICA DA OBMEP. *Por que se inscrever?* Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/sobre/os-clubes-de-matematica-da-obmep/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CLUBES DE MATEMÁTICA DA OBMEP. *Quem pode participar?* Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/sobre/quem-pode-participar/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.cmpa.ensino.eb.br>>. Acesso em: 21 set. 2012.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Manual do aluno*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.cmpa.tche.br/upload/arquivos/Manual%20do%20Aluno_CMPA%202013.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Histórico*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/colégio/o-colegio>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Calendário*. Porto Alegre, 2013a. Disponível em: <http://www.cmpa.tche.br/upload/arquivos/divisaoensino/SupEsc_2013/Anexo%20A_Calendario%20Geral%202013.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alunos que são destaque recebem o Alamar do 2º bimestre (1.1)*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 22 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/39955-alunos-que-sao-destaque-recebem-o-alar-do-2-bimestre>>. Acesso em: 25 nov. 2013. Excerto 61

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alunos que se destacaram no 3º Bimestre recebem os Alamares*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 16 out. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40078-alunos-que-se-destacaram-no-3-bimestre-recebem-os-alamares>>. Acesso em: 25 nov. 2013. Excerto 62

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alamares 1º bim 2012*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/colegio/galerias-de-imagens>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alamares 1º bim 2012*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/colegio/galerias-de-imagens/category/60-alamares-1-bim-2012>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alunos que se destacaram no 3º Bimestre recebem os Alamares*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 16 out. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40078-alunos-que-se-destacaram-no-3-bimestre-recebem-os-alamares>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Foto DSC00931*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40078-alunos-que-se-destacaram-no-http://www.cmpa.tche.br/index.php/colegio/galerias-de-imagens/category/26-ingresso-dos-novos-alunos>> Acessado dia 30-11-2012.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Alunos conquistam bronze e menções honrosas na olimpíada brasileira de química júnior*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 8 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40130-alunos-conquistam-bronze-e-mencoes-honrosas-na-olimpiada-brasileira-de-quimica-junior>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Aluna é bronze na olimpíada brasileira de química*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 7 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40129-aluna-e-bronze-na-olimpiada-brasileira-de-quimica>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Kizzy Terra - uma ex-aluna em West Point*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 5 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40129-aluna-e-bronze-na-olimpiada-brasileira-de-quimica>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Três alunos do CMPA são aprovados na EPCAR*. Um deles conquistou o 2º lugar nacional: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 6 out. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40056-tres-alunos-sao-aprovados-na-epcar-um-deles-e-o-2-lugar-nacional>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Dez alunos do CMPA são selecionados para participar da preparação para as olimpíadas internacionais de astronomia*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 5 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/39975-oia>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Dois alunos do CMPA são selecionados como Jovem Parlamentar 2013*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 17 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/39949-dois-alunos-do-cmpa-sao-selecionados-como-jovem-parlamentar-2013>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COLÉGIO Militar de Porto Alegre é destaque em educação no RS. *Inconfidência*, [S.l.], n. 125, abr. 2008. Disponível em: <http://www.cmpa.tche.br/files/administrador/cel_araujo/colegiomilitar.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COLÉGIOS militares dão show no IDEB (de novo). [S.l.], 8 jul. 2010. Disponível em: <<http://montedo.blogspot.com.br/2010/07/desempenho-dos-alunos-dos-colegios.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

COMENIUS, Jan Amós. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

CONHECIDO por formar presidentes, Colégio Militar de Porto Alegre completa cem anos de história. *Zero Hora*, Porto Alegre, 21 mar. 2012. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2012/03/conhecido-por-formar-presidentes-colegio-militar-de-porto-alegre-completa-cem-anos-de-historia-3701756.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 103-127.

COSTA, Marisa V. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COUTINHO, Karine Dias. Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos (Org.). *Educação contemporânea e artes de governar*. Canoas: Ed. Ulbra, 2010.

COX, Olivier Cromwell. “Da sociedade estamental à sociedade de classes”. In PEREIRA, Luiz e FORACCHI Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A visão engaiolada do mundo. *Revista IHU on-line*, São Leopoldo, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 39-69.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'ARAUJO, Maria Celina. Mulheres, homossexuais e forças armadas no Brasil. In: CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vitor; KRAAY, Hendrik (Org.). *Nova história militar brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. cap. 17, p. 439-59.

DELEUZE, Gilles. *Abecedário de Deleuze*. [S.l.], 2005. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: editora 34, 2000a. v. 1.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO. *Histórico do DECEX*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br/default.php?url=historico>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DESCARTES, René. *Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas*. 2. ed. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL (DEPA) *Missão*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_missao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2012.

DISCURSO da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a cerimônia nacional de premiação da 7ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – Obmep/2011. Entrevista concedida ao Portal do Planalto, Rio de Janeiro, 27 ago. 2012. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-cerimonia-nacional-de-premiacao-da-7a-olimpiada-brasileira-de-matematica-das-escolas-publicas-2013-obmep-2011/view>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DISCURSO da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia nacional de premiação da 6ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Entrevista concedida ao Portal do Planalto, Rio de Janeiro, 21 jun. 2011.

Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-nacional-de-premiacao-a-6a-olimpiada-brasileira-de-matematica-das-escolas-publicas-obmep>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura, 1999.

DRUCKER, Peter. *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

DUARTE, Claudia Glavam. *A "realidade" nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

DUARTE, Claudia Glavam. *Etnomatemática, currículo e práticas sociais do "mundo da construção civil"*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

EIDAM, Heinz. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz (Org.). *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 52-88.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Ordem unida: posições*. Brasília, 2012. Blog do Exército Brasileiro Comandos. Disponível em: <<http://exercito-brasileiro-cm.blogspot.com.br/p/odu-ordem-unida.html>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FAYAD, Sandra. *O amanhã tem futuro*. [S.l.], 25 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.sandrafayad.prosaeverso.net/visualizar.php?id=307115>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, Michel. A palavra nua de Foucault. *Uol*, São Paulo, domingo, 21 de novembro de 2004. Tradução de Clara Allain. Trecho de entrevista de 1966 em que o filósofo explica a relação entre escrita e morte. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2111200424.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault: estratégia, poder–saber*. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France, 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 39. ed. Petrópolis: 2011.

FREITAS, F. J. Correia de. *Neoliberalismo e educação no Brasil: o impacto sobre a educação superior pública, no período de 1993 a 2000*. Curitiba, 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2002.

GABI, Gilberto Geraldo. *A rainha das ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

GADELHA, Sylvio de Sousa. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIONGO, Ieda Maria. *Educação e produção do calçado em tempos de globalização: um estudo etnomatemático*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2001.

GIONGO, Ieda Maria. *Educação matemática e disciplinamento de corpos e saberes: um estudo sobre a Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2008.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GONÇALVES, Marcus Fabiano. *Arame falado*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

GRAYLING, A. C. *Wittgenstein*. São Paulo: Loyola, 2002.

GUIMARÃES, Joelma. *Matemática escolar, raciocínio lógico e a constituição do bom aluno em matemática*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, SANTANDER. Orientador: Gelsa Knijnik.

GUTTMANN, A. *From ritual to record: the nature of modern sports*. New York: Columbia University, 1978.

GUTTMANN, A.; THOMPSON, L. B. *Japanese sports: a history*. Hawaii: University of Hawaii, 2001.

HADDAD, Wadi D. *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation*. Paris: Unesco, 1995.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

IGLESIAS, Simone. *Haddad diz que Pisa mostra que educação evoluiu no país, mas que é preciso avançar*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/844189-haddad-diz-que-pisa-mostra-que-educacao-evoluiu-no-pais-mas-que-e-preciso-avancar.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estados@*: Rio Grande do Sul. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais Pisa 2009*. Brasília, 2012c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Itens*. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>>. Acesso em: 30 set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Países participantes*. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-paisesparticipantes>>. Acesso em: 30 set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA (IMPA). *Relatório anual de gestão contrato de gestão MCTI – IMPA 2011*. Rio de Janeiro, dez., 2011. Disponível em: <http://www.impa.br/opencms/pt/institucional/download/relat_gestao_2011.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

JUNGES, Débora de Lima Velho. *Família, escola e educação matemática: um estudo em uma localidade de colonização alemã do vale do rio dos sinos - RS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2012.

KLAUS, Viviane. Família, escola e capilarização do estado. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p.37-60.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 1-12. 1 CD-ROM

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento sem terra. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 96-110, jan./jun. 2003.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e diferença cultural: o desafio de “virar ao avesso” saberes matemáticos e pedagógicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. *Anais ...* Recife: Edições Bagaço, 2006b. p. 1-8.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e diversidade cultural: matemática camponesa na luta pela terra. In: PALHARES, Pedro (Org.). *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática*. Ribeirão Preto: Edições Húmus, 2008. p. 131-156.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. (Org.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. La oralidad y la escrita en la educación matemática: reflexiones sobre el tema. *Educación Matemática*, México, v. 18, p. 149-164, 2006a.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisa em etnomatemática: apontamentos sobre o tema. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA - CBEm, 3. 2008, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro, 2008a.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; DUARTE, Claudia Glavam. *Das invenções pedagógicas: a importância do uso de materiais concretos na educação matemática*. 2008. (Texto digitado).

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. *Da Importância do uso de Materiais Concretos nas Aulas de Matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa*. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. Diálogos entre a Pesquisa e a Prática. Belo Horizonte, 2007.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Entrevista concedida a Alfredo Veiga Neto. In: COSTA, M. V. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.133.160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p. 20-58, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-58, jan./abr. 2002b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002c.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Mariza Antunes de; MARTINS, Clóvis J. ; CAPRARO, André Mendes. Olimpíadas modernas: a história de uma tradição inventada. In: PENSAR a prática. Goiânia: Universidade Federal de Goiás – UFG, 2009. p. 1-11, v.12.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LYOTARD. Jean François. *A Condição Pós-Moderna*, 2ª ed., trad. de Bragança de Miranda, Gradiva, Lisboa, 1989.

MACIEL, Marcos Vinícius Milan. *GEMath – A criação de um grupo de estudos segundo fundamentos da educação da matemática crítica: uma proposta de Educação Inclusiva*. 2008. 135 f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian; (Org.). *Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. *Maquinaria escola: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2011.

MIGUEL, Antônio. A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em educação matemática. *Zetetiké Unicamp*, Campinas, v. 3, n. 3, p. 7-39, mar. 1995.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1995.

MONTEIRO, Viviane. Estudo mostra impacto positivo das Olimpíadas de Matemática na educação básica. *Jornal da Ciência*, São Paulo, 02 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=81811>>. Acesso em: 30 set. 2012.

MORENO, Ana Carolina. Exército planeja ensino integral em todos os colégios militares até 2015. *G1: educação*, São Paulo, 9 set. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/exercito-planeja-ensino-integral-em-todos-os-colegios-militares-ate-2015.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.

NARODOWISKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEGÃO, João José. *Para conhecer o neoliberalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. Tradução de A. A. Rocha. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.

NORMAS internas de avaliação educacional NIAE. [S.l.], 2009. Disponível em: <http://www.eceme.ensino.eb.br/eceme/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=359&Itemid=64>. Acesso em: 25 mar. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Regulamento*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.OBMEP.org.br/regulamento.html>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Alunos premiados - OBMEP 2013*. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <<http://premiacao.obmep.org.br/2013/verRelatorioPremiadosOuro.do.htm>> Acesso em: 1 fev. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *OBMEP em números*. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/obmep_em_numeros.html>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Preparação Especial para Competições Internacionais – PECEI*. Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/peci.html>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Programa de Iniciação Científica e Mestrado – PICME*. Rio de Janeiro, 2013d. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/picme.html>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Relação de escolas inscritas OBMEP 2013 - RS*. Rio de Janeiro, 2013e. Disponível em: <<http://www.OBMEP.org.br/listaMunicipiosStatusCadastralEscolasMEC.do?baseYear=2012&stateId=RS>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). Rio de Janeiro, 2013f. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Listagem dos alunos premiados - OBMEP 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://premiacao.OBMEP.org.br/2012/mapa_premiacao_content.htm>. Acesso em: 31 jan. 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Listagem dos alunos premiados - OBMEP 2011*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://premiacao.OBMEP.org.br/2011/ver_RelatorioPremiadosOuro.do.htm>. Acesso em: 13 dez. 2012.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Alunos premiados - OBMEP 2012*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://premiacao.OBMEP.org.br/2012/verRelatorioPremiadosOuro.do.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC)*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/prog_ic_2008.html>. Acesso em: 1 fev. 2013.

OLIMPÍADA de Matemática começa a ter efeito na educação básica do país. *Correio Braziliense*, Brasília, 27 dez. 2009. Disponível em: <http://www.correio.braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2009/12/27/interna_brasil,163066/index.shtml>. Acesso em: 30 set. 2013.

OLIVEIRA, Sabrina Silveira de. *Matemáticas de formas de vida de agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011.

OLIVEIRA, Sabrina Silveira de; KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e jogos de linguagem da forma de vida rural do município de Santo Antonio da Patrulha: um estudo sobre o medir a terra e suas unidades de medida. *Boletim GEPEN*, Rio de Janeiro, v. 59, p. 62-72, 2011.

PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. *Adolescente com altas habilidades-superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -- Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2007.

PINEDA, Silvana Schuler. *O Casarão da Várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2009.

PISA: Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos. [S.l., 2013?]. Disponível em: < <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&sqi=2&ved=0CFcQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.iff.edu.br%2Fcooperacao-internacional%2FPISA-programa%2520Internacional%2520de%2520avaliacao.pdf&ei=GoBJUsu4IoWc8wT49ICQBg&usg=AFQjCNH9lwHFwVIM7voVBTZd88SV-LhYxg&bvm=bv.53217764,d.eWU>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

POLOS OLÍMPICOS DE TREINAMENTO INTENSIVO (POTI). Manual de uso geral. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < <http://poti.impa.br/index.php/material/>>. Acesso em: 14 dez 2013.

QUARTIERI, Marli. Jogos de linguagem e educação matemática em Curso de Tecnologia em Gestão. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Gelsa Knijnik.

RAMÍREZ, Carlos Ernesto Nogueira. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RANKING de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo lugar. *G1: educação*, São Paulo, 27 nov. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ranking-de-qualidade-da-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar.html>>. Acesso em: 30 set. 2013.

REGULAMENTO interno dos colégios militares-RI/CM. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.cmf.ensino.eb.br/avisos/matrícula/ricm_2003.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

REZENDE Sérgio Machado. Uma década de avanço em ciências, tecnologia e inovação no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 265-284.

ROCHA, Paula; AQUINO, Wilson. A fórmula dos colégios militares. *Isto é*, São Paulo, n. 2239, 05 out. 2012. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/243465_A+FORMULA+DOS+COLEGIOS+MILITARES>. Acesso em: 25 mar. 2013.

RUIZ, Antonio Ibanez. *A educação no governo FHC (1995–2000)*. Universidade e Sociedade, Brasília, Ano XI, n. 24, jun. 2001. p. 69-79.

SAMPAIO, C. M. S; SANTOS, M. S; MESQUIDA, P. O conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, set./dez. 2002.

SARAIVA, Karla. *Outros espaços, outros tempos: internet e educação*. Porto Alegre, 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre n. 34, n.2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SCHNECKENBERG, Marisa. *Os pressupostos teóricos do Estado liberal e neoliberal e o desenvolvimento de políticas sociais*. Guarapuava. Anacleto, Guarapuava, v. 7, jan.-jun. 2006. p. 9-23.

SCHREIBER, Juliana Menegalli. Jogos de linguagem e educação matemática em Curso de Tecnologia em Gestão. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, capes. Orientador: Gelsa Knijnik.

SILVA, Fabiana Boff da. *Problematizando o enunciado 'A(prender) matemática é difícil'*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Orientador: Elí Terezinha Henn Fabris.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de VESTIBULAR/ZH*. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Orientador: Elí Terezinha Henn Fabris.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O adeus às metanarrativas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. *O Neoliberalismo e a Educação no Brasil de FHC*. *Revista Senso Comum*, nº 01, 2009, p. 50-66.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 69-83.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de gênero, educação matemática e discurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUCUPIRA, Gisele. *Será que as meninas não gostam de matemática?* reflexão sobre gênero, educação e ciência a partir de uma etnologia sobre as olimpíadas de

matemática em Santa Catarina. 2008. 95f. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Porto Alegre: 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMES, Luis. H.; BUJES, Maria Isabel E. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 305-315.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-43.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., 2006; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3, 2006. *Livro de resumos*. Braga: Universidade do Minho (Portugal), 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, CÍNARA Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: UFRR, 2008a. p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana M. et al. (Org.). *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

VIANNA, Gilberto de Souza. “Os filhos de Licurgo: origens do ensino militar moderno no Brasil”. *Revista Uniandrade*, Curitiba, v. 3, n. 1, 2002.

WAGNER, Carlos. Fã dos números: pequeno gênio da matemática. *Zero Hora*, Porto Alegre, 17 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/colegio/galerias-de-imagens/category/20-7-OBMEP-reportagem-de-zero-hora>>. Acesso em: 20 set. 2013.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. Tradução de Gelsa Knijnik. *Estudos Leopoldenses: série educação*, São Leopoldo, v. 3, n. 4, p. 07-19, jan./jul. 1999.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

WANDERER, Fernanda. *Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Orientador: Gelsa Knijnik.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2007. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Orientador: Gelsa Knijnik.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 2009.

YAHOO GRUPOS BRASIL. *Grupo para discussão e prática do tupi*. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/tupi/message/3617>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ANEXO A - TIPOS DE UNIFORMES DOS ALUNOS DO CMPA

UNIFORMES MASCULINOS

1º Uniforme (1º A CM)



(a) Posse obrigatória para Aluno do Colégio Militar;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- túnica branca tipo CM;
- ponteira de gola trapezoidal, com a estrela símbolo do CM, metálica ou bordada;
- divisa do ano, bordada em dourado;
- platina masculina;
- camiseta meia-manga branca em malha de algodão usada por baixo da túnica (opcional);
- calça garança;
- cinto branco de gela;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- luva branca de suede;
- meia de náilon preta;
- sapato preto modelo militar.

(c) Uso: em solenidades e atos sociais – "Uniforme de Gela".

2º Uniforme (2º A CM)



(a) Posse obrigatória para Aluno de Colégio Militar; na versão hipo, facultativa para Aluno do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- túnica branca tipo CM;
- ponteira de gola trapezoidal;
- divisa do ano;
- camiseta meia-manga branca (opcional);
- cinto branco de gela;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- calça ou culote garança;
- luva branca de suede;
- meia de náilon preta;
- coturno de lona preta com cadarço branco, sapato preto modelo militar ou bota preta com espora preta;
- polsina branca quando usando sapato;

(c) conforme seja determinado:

- boina garança com estrela, baretina tipo CM, capacete de fibra azul-turquesa ou capacete com cauda;
- diadema tipo CM ou platina masculina.

(d) uso em paradas, formaturas e desfiles – "Uniforme de Gela".

2º Uniforme (2º B CM)

(a) Posse obrigatória para Aluno de Colégio Militar; na versão tipo, facultativa para Aluno do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- camisa cáqui manga comprida;
- calça ou culote garança;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- coturno de lona preta ou bota preta com espore preteada;
- caderço branco ou preto;
- plaqueta;
- luva branca de suedine.

(c) uso em paradas, formaturas e desfiles.

3º Uniforme (3º A CM)

(a) Posse obrigatória para Aluno de Colégio Militar; na versão tipo, facultativa para Aluno do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- camisa cáqui manga comprida ou meia-manga;
- calça ou culote garança;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- meia de náilon preta;
- sapato preto modelo militar ou bota preta com espore preteada;
- plaqueta.

(c) uso em trânsito, apresentações individuais ou coletivas, solenidades, reuniões correntes, passeio, desfiles, formaturas, atividades diárias internas do Colégio e em competições hípias. Uniforme a ser utilizado em todas as formaturas semanais: "Uniforme meia-gala" ou "meia-banda".

3ª Uniforme (3ª B CM)

(a) Possa obrigatória para Aluno de Colégio Militar; na versão hipo, facultativa para Aluno do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- camisa cáqui manga comprida ou meia-manga;
- calça ou culote cáqui;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- sapato preto ou bota preta com estopa prateada;
- meia de náilon preta;
- plaqueta.

(c) uso em atividades internas do Colégio; nos deslocamentos entre o Colégio e a residência e em atividades hípias. – “Uniforme diário”

5ª Uniforme (5ª A CM)

(a) Possa obrigatória para Aluno de Colégio Militar;

(b) Composição

- camiseta sem manga branca em malha de algodão, com o nome do Aluno bordado ou pintado na cor preta;
- calção azul-turquesa;
- meia branca de algodão, modelo colegial;
- sapato tipo tênis todo preto.

(c) uso em treinamento físico.

UNIFORMES FEMININOS

1ª Uniforme (1ª A CM)



(a) Posse obrigatória para Aluna de Colégio Militar;

(b) Composição:

- boina garança com estrela;
- jaqueta branca tipo CM;
- ponteira de gola trapezoidal, com a estrela símbolo do CM, metálica ou bordada;
- divisa do ano, bordada em dourado;
- platina feminina;
- camiseta meia-manga branca em malha de algodão usada por baixo da túnica (opcional);
- saia garança, com comprimento abaixo do joelho, não podendo estar apertada;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- luva branca de suede;
- meia calça branca fina;
- sapato preto social, tipo "scarpin", com salto 30mm.

(c) Uso: em solenidades e atos sociais – "Uniforme de Gala".

2ª Uniforme (2ª A CM)



(a) Posse obrigatória para Aluna de Colégio Militar; na versão tipo, facultativa para Aluna do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- jaqueta branca tipo CM;
- ponteira de gola trapezoidal;
- divisa do ano;
- camiseta meia-manga branca (opcional);
- cinto branco de gala;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- saia, com comprimento abaixo do joelho, não podendo estar apertada, calça feminina ou culote garança;
- luva branca de suede;
- sapato preto social, coturno de lona preta com cadarço branco ou bota com esporas prateadas;
- meia calça branca (uso obrigatório com saia garança).

(c) conforme seja determinado:

- boina garança com estrela, berretina tipo CM, capacete de fibra azul-turquesa ou capacete com cauda;
- chapeleira tipo CM ou platina;

(d) uso em paradas, formaturas e desfiles – "Uniforme de Gala".

34 Uniforme [34 A CM]

(a) Possa obrigatória para Aluna de Colégio Militar; na versão hípo, facultativa para Aluna do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- blusa cáqui meia-manga, divisa do ano, bordada em vermelho vivo;
- saia, com comprimento abaixo do joelho, não podendo estar apertada, calça feminina ou culote garança;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- meia calça branca (uso obrigatório com saia garança);
- sapato preto social ou bota preta com espore prateada;
- plaqueta.

(c) uso em atividades diárias internas do Colégio, nos deslocamentos entre o Colégio e a residência e em atividades hípias. Uniforme a ser utilizado em todas as formaturas semanais – “Uniforme meia-gala” ou “meia-banda”.

34 Uniforme [34 B CM]

(a) Possa obrigatória para Aluna de Colégio Militar; na versão hípo, facultativa para Aluna do Esquadrão de Cavalaria;

(b) Composição

- boina garança com estrela;
- camisa cáqui meia-manga;
- saia, com comprimento abaixo do joelho, não podendo estar apertada, calça feminina ou culote cáqui;
- cinto cáqui no tom padrão, com fivela dourada;
- meia de náilon branca;
- sapato preto de salto baixo, coturno de lona preta ou bota preta com espore prateada;
- plaqueta.

(c) uso em atividades diárias internas do Colégio, nos deslocamentos entre o Colégio e a residência e em atividades hípias – “Uniforme diário”.

5ª Uniforme (5ª A CM)

(a) Possé obrigatória para Aluna de Colégio Militar;

(b) Composição

- camiseta regata branca em malha de algodão, com o nome do Aluno bordado ou pintado na cor preta;
- bustiê azul marinho em lycra, com a frente forrada;
- calção azul-turquesa;
- bermuda feminina azul- marinho, em lycra;
- meias brancas de algodão, modelo colegial;
- sapato tipo tênis todo preto.

(c) uso em treinamento físico.

UNIFORMES COMUNS**Abrigo Desportivo**

(a) Possé opcional para Aluno(a) do Colégio Militar;

(b) Composição

- casaco e calça em tãctel nas cores azul, vermelho e branco, modelo específico do CMPA, devendo ter o nome do Aluno bordado no lado superior direito do casaco;
- camiseta em malha de algodão, com o símbolo do CMPA no lado direito, e na cor respectiva de cada ano;
- meias brancas de algodão, modelo colegial;
- sapato tipo tênis todo preto.

(c) uso durante competições internas e externas; em viagens para representação do CMPA, para frequentar o Colégio Militar fora do horário de aula, quando autorizado;

(d) Observações:

- Em caráter de concessão, o Comando do CA poderá autorizar sua utilização durante a realização das Avaliações de Estudo;
- É proibido seu uso para as atividades escolares normais. Os alunos que comparecerem ao Colégio Militar vestidos com os abrigos esportivos, sem autorização, serão impedidos de assistir as aulas e seus responsáveis serão chamados para conduzi-rem o aluno de volta para casa.

Jaqueta Azul-Marinho Padrão CM

(a) Posse obrigatória para Aluno(a) do Colégio Militar em dias de baixa temperatura;

(b) Composição

- confeccionada em tecido de nylon impermeável, aberta na frente, fechando por um zíper;
- Nas mangas, dispositivo em velcro para aplicação da divisa do ano, com o mesmo tamanho e forma de divisa. Na altura do peito, no lado direito, dispositivo em velcro com aproximadamente 150 mm, para aplicação do sutiache bordado com o nome de guerra;

(c) uso em atividades diárias internas do Colégio, nos deslocamentos entre o Colégio e a residência;

(d) Observações:

- É proibido seu uso sem as divisas, sem o sutiache ou com as mangas levantadas. Os alunos que comparecerem ao Colégio Militar vestidos com a jaqueta de maneira irregular deverão retirá-la e poderão ser sancionados disciplinarmente.
- A jaqueta azul-marinho é utilizada sobre o camisa e a blusa cáqui dos diversos uniformes, podendo ser sobreposta ao suéter azul-marinho.

Japona Azul-Marinho Padrão CM



(a) Posse facultativa para Aluno(a) do Colégio Militar em dias de baixa temperatura;

(b) Composição

- confeccionada em tecido de náilon impermeável, fecho "parka", aberta na frente, fechando por um fecho eclair de mesma cor do tecido, guarnecido por vista dupla contendo quatro botões de pressão em metal preto, gola simples em mesmo tecido com 80 mm de altura, com capuz de náilon embutido guarnecido com fecho eclair, com mesmo tecido em seu corpo e cordão de poliéster para ajuste;
- na frente, dois bolsos embutidos, retos, nos dianteiros inferiores com vivo e aplicação de pestanas duplas com fecho eclair e dois botões de pressão em metal preto para fechamento, com aberturas guarnecidas por vistas fixas;

(c) deve ser usada com os uniformes 29 B CM, 35 A CM, 35 B CM e 45 A CM masculinos; 29 B CM, 35 A CM e 35 B CM femininos, em atividades diárias internas do Colégio, nos deslocamentos entre o Colégio e a residência;

ANEXO D - FOLHA DE ROSTO DAS AES

	Ministério da Defesa Exército Brasileiro DECEX – DEPA		
	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA / 1912) Colégio Casarão da Várzea Seção Técnica de Ensino		
AE4	LÍNGUA PORTUGUESA	9º Ano / Ensino Fundamental	
Nº. Aluno(a)	Nome		Turma
Duração 120 minutos	Tempo de Execução ____ minutos	Total de Escores 70	Data 11 Nov 13

Instruções ao aluno(a):

- ☛ Use somente caneta azul ou preta. Não use qualquer tipo de corretor.
- ☛ Identifique a prova na capa e nas demais folhas.
- ☛ Esta prova é estritamente individual.
- ☛ Só é permitido utilizar equipamentos e consultar materiais que estejam especificados na FOA.
- ☛ Não é permitido pedir nenhum tipo de material emprestado.
- ☛ Leia atentamente todas as questões, conferindo o número de folhas e a sequência de itens. Se houver falha de impressão ou montagem, informe imediatamente ao fiscal.
- ☛ A interpretação das questões faz parte da prova.
- ☛ Durante a prova, é proibido portar telefone celular ou qualquer tipo de equipamento receptor de mensagens.
- ☛ Só é permitido retirar-se da sala após, no mínimo, a metade do tempo previsto (nesta capa) para a realização da prova.

RESERVADO AO(A) PROFESSOR(A)	Escores	
	Grau	

Ciente do(a) Aluno(a)

Estou ciente do grau obtido.

Em ____ / ____ / 2013.

 Assinatura do(a) Aluno(a)

ANEXO E - ORGANIZAÇÃO DO BATALHÃO/GRUPAMENTO ESCOLAR

ENSINO	ANO	Post / Grad	EFETIVOS (%)	EFETIVO TOTAL	FUNÇÃO
M E D I O	3	Coronel	-	1 (a)	Cmt Gpt/Btl
		Ten-Cel	-	1 (b) (e)	SCmt Gps/Btl
		Major	-	1 (b)	Cmt Cia
		Major	-	4 (b) (e)	EM/Btl e P. Bandeira
		Major	-	1 (b)	Cmt 3º ano
		Capitão	-	1 (b)	Porta-estandarte
		1º Tenente	-	3 (b)	Oficiais Subalternos
	2	Major	-	1 (a)	Cmt 2º ano
		Capitão	-	2 (b) (e)	Cmt Cia
		1º Tenente	4%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	6%	(c)	Oficiais Subalternos
	1	Capitão	-	1 (a)	Cmt 1º ano
		1º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
Subtenente		3%	(c)	Praca Auxiliar	
F U N D A M E N T A I	9º	1º Tenente	-	1 (a)	Cmt 9º ano
		2º Tenente	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Asp	2%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praca Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praca Auxiliar
		2º Sargento	4%	(c)	Praca Auxiliar
	8º	1º Tenente	-	1 (a)	Cmt 8º ano
		Asp	1%	(c)	Oficiais Subalternos
		Subtenente	1%	(c)	Praca Auxiliar
		1º Sargento	2%	(c)	Praca Auxiliar
		2º Sargento	3%	(c)	Praca Auxiliar
	7º	3º Sargento	3%	(c)	Praca Auxiliar
		Asp	-	1 (a)	Cmt 7º ano
		Subtenente	1%	(c)	Praca Auxiliar
		1º Sargento	1%	(c)	Praca Auxiliar
2º Sargento		2%	(c)	Praca Auxiliar	
6º	3º Sargento	3%	(c)	Praca Auxiliar	
	Cabo	3%	(c)	Praca Auxiliar	
	Cabo	-	(d)	Cmt 6º ano	
	Cabo	-	(d)	Cmt 6º ano	

Observações:

(a) O aluno de maior grau de promoção no ano escolar;

(b) Os alunos de maior grau de promoção, dentre os classificados do 2º lugar (inclusive) em diante, se o efetivo determinado;

(c) Dentro do percentual estabelecido, os alunos seguintes de maior grau de promoção;

(d) O aluno classificado em primeiro lugar no concurso de admissão; e

(e) Variável, para ajustar-se ao número de batalhões e/ou de companhias do Grupamento Escolar.

ANEXO F - REPORTAGENS SOBRE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CMPA EM COMPETIÇÕES

Alunos conquistam Bronze e Menções Honrosas na Olimpíada Brasileira de Química Júnior

Categoria: Notícias
Data de publicação Sexta, 08 Novembro 2013
Escrito por Cel Araujo



Os alunos do Colégio Militar de Porto Alegre conquistaram um Bronze e 13 Menções Honrosas Olimpíada Brasileira de Química Júnior (OBQjr) 2013.

Coube ao Al Guilherme Goulart Kowalczyk, do 9º Ano, a láurea mais destacada: uma brilhante Medalha de Bronze. Com o feito, ele já está automaticamente inscrito como representante do Grande do Sul na Olimpíada Brasileira de Química - Modalidade A de 2014.



As Menções Honrosas foram obtidas pelos seguintes alunos:

- Alessandra Belmonte Silva
- Andrei Machado Demin
- Bernardo Hummes Flores
- Bruna Larissa Carvalho de Sousa
- Caroline Nudelman Jardim
- Ernesto Simon Gehrke
- Gabriel Spessato Agostini
- Henrique da Mota Corrêa
- Júlia Marrone Castanho
- Laura Peroni Baldino
- Luiza Marques Prates Behrens

Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. "Colégio Casarão da Várzea". *Alunos conquistam bronze e menções honrosas na olimpíada brasileira de química júnior*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 8 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40130-alunos-conquistam-bronze-e-mencoes-honrosas-na-olimpiada-brasileira-de-quimica-junior>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

Aluna é Bronze na Olimpíada Brasileira de Química

Categoria: Notícias
 Data de publicação: Quinta, 07 Novembro 2013
 Escrito por Cel Araujo



Após a terceira e última fase da Olimpíada Brasileira de Química 2013, o CMPA teve um dos cinco medalhistas gaúchos.

A premiada, na Modalidade A, é a Major-Aluna Alessandra Dorigon, do 2º Ano, que obteve uma reluzente medalha de bronze.

Após a terceira e última fase da Olimpíada Brasileira de Química 2013, o CMPA teve um dos cinco medalhistas gaúchos.

A premiada, na Modalidade A, é a Major-Aluna Alessandra Dorigon, do 2º Ano, que obteve uma reluzente medalha de bronze.



Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. "Colégio Casarão da Várzea". *Aluna é bronze na olimpíada brasileira de química*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 7 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40129-aluna-e-bronze-na-olimpiada-brasileira-de-quimica>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

Kizzy Terra - uma ex-aluna em West Point

Categoria: Notícias
Data de publicação: Terça, 05 Novembro 2013
Escrito por Cel Araujo



Kizzy Fernanda Terra Ferreira dos Reis, 21 anos, é ex-aluna do CMPA. Concluiu os estudos no Velho Casarão da Várzea como Major-Aluna, em 2009, na Turma 120 Anos da República.

Quando estava no 2º ano do Ensino Médio, em 2008, foi aprovada para o curso de Engenharia Elétrica na UFRGS. Em 2009, aos 17 anos, obteve aprovação nas difíceis seleções para ingresso na Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), na Academia da Força Aérea (AFA) e no Instituto Militar de Engenharia (IME), optando por ingressar nessa última e renomada instituição de ensino, sendo a única gaúcha a ser aprovada no concurso naquele ano.

Quando estava no 2º ano do Ensino Médio, em 2008, foi aprovada para o curso de Engenharia Elétrica na UFRGS. Em 2009, aos 17 anos, obteve aprovação nas difíceis seleções para ingresso na Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), na Academia da Força Aérea (AFA) e no Instituto Militar de Engenharia (IME), optando por ingressar nessa última e renomada instituição de ensino, sendo a única gaúcha a ser aprovada no concurso naquele ano.

Segundo Kizzy, em sua preparação para esses concursos, utilizou-se de todas as ferramentas e aulas do CMPA, além de ter feito um curso preparatório, simultaneamente com o 3º ano. Ressalta que o incentivo dos professores do CMPA foi fundamental para o seu êxito, em especial o dos professores de Matemática, como Marcos Milan e Lenice Miranda.

Atualmente, a ex-aluna está no 4º ano do IME, onde cursa Engenharia da Computação, preparando-se para se tornar Oficial do Quadro de Engenheiros Militares do Exército Brasileiro.

Experiências pioneiras em terras do Tio Sam



Neste ano de 2013, Kizzy Terra está vivendo duas experiências notáveis e dignas, levando a insígnia do CMPA a novas fronteiras.

Em abril, ela integrou a primeira equipe brasileira a participar da **Sandhurst Military Competition** (Competição Militar Sandhurst), na Academia Militar de West Point, em New York/EUA. Realizada entre os dias 18 e 23 de abril, a competição contou com a presença de 60 equipes formadas por cadetes de cerca de 50 países.

A equipe brasileira foi composta por onze futuros Oficiais, sendo duas (uma titular e uma reserva) alunas do IME e nove (oito titulares e um reserva) cadetes da AMAN. A seleção das representantes do IME foi feita a partir de rigorosos testes físicos que incluíram corrida, flexões, abdominais e sustentação na barra, qualificando-se as duas alunas com melhores índices. A ex-aluna do CMPA qualificou-se em primeiro lugar, habilitando-se a ser primeira representante brasileira e gaúcha oriunda do Colégio Militar a participar desse torneio militar internacional.

Na competição - que exigiu dos atletas o desenvolvimento de liderança nas pequenas frações de tropa, demonstração de relações internacionais entre equipes e de uma férrea vontade de vencer - a equipe verde-oliva trouxe para o Brasil a sétima colocação na pistola, terceira em orientação, oitava na montagem de armamento e o 21º lugar na classificação geral. Os competidores ainda garantiram a participação do Brasil para o ano que vem.

Agora, no segundo semestre, Kizzy passa por outro momento inédito para uma gaúcha e ex-aluna do CMPA, ao integrar a terceira missão brasileira a participar do intercâmbio de estudos e treinamento militar na conceituada e tradicional **Academia Militar de West Point**. A missão brasileira de intercambistas é composta de três alunas e um aluno, todos do 4º ano do IME, que foram selecionados e habilitados a participar a partir do desempenho escolar até o 3º ano do curso.



A missão viajou para os EUA em julho, tendo, no mesmo mês, participado, durante três semanas, de treinamento militar junto com sete cadetes da AMAN e cadetes do segundo ano de West Point.

Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. "Colégio Casarão da Várzea". *Kizzy Terra - uma ex-aluna em West Point*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 5 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40129-aluna-e-bronze-na-olimpiada-brasileira-de-quimica>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

Três alunos do CMPA são aprovados na EPCAR. Um deles conquistou o 2º lugar nacional

Categoria: Notícias
 Data de publicação: Domingo, 06 Outubro 2013
 Escrito por Cel Araujo



Três alunos do Colégio Militar de Porto Alegre foram aprovados no concurso de admissão à Escola Preparatória de Cadetes Ar (EPCAR):

- Davi Sombra Almeida (1º Ano): aprovado, classificado e convocado para a concentração intermediária;
- Pedro Gil Reis de Sá (9º Ano): aprovado, classificado e convocado para a concentração intermediária;
- Igor Braga Ferreira de Lima (2º Ano): aprovado e convocado para a concentração intermediária;

O aluno Davi Sombra Almeida obteve o expressivo 2º lugar nacional entre os mais de nove mil candidatos.

Sombra, Pedro Reis e Igor Braga



Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. “Colégio Casarão da Várzea”. *Três alunos do CMPA são aprovados na EPCAR. Um deles conquistou o 2º lugar nacional*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 6 out. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/40056-tres-alunos-sao-aprovados-na-epcar-um-deles-e-o-2-lugar-nacional>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

Dez alunos do CMPA são selecionados para participar da preparação para as olimpíadas internacionais de Astronomia

Categoria: Notícias
Data de publicação: Quinta, 29 Agosto 2013
Escrito por Cel Araujo



Entre os vários objetivos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), um deles é o de selecionar equipes para representarem o Brasil na *Olimpíada Internacional de Astronomia e Astrofísica* (IOAA, em inglês), que acontecerá em Suceava - Romênia, e na *Olimpíada Latino Americana de Astronomia e Astronáutica* (OLAA), ainda sem local definido.

Baseado nos resultados da XVI OBA, dez alunos do Colégio Militar de Porto Alegre foram selecionados e convidados para participarem de uma segunda prova objetiva, realizada a distância, no início de outubro de 2013, contendo somente conteúdos de Astronomia de um nível um pouco mais alto do que aquele usado na prova da OBA. Para esta prova foram selecionados cerca de 1000 alunos do Ensino Médio que terão menos de 20 anos em 2014, de todos os Estados da Federação. Após esta, serão selecionados somente 100 alunos que realizarão uma prova presencial no meio do mês de março 2014, a qual definirá os representantes brasileiros nas olimpíadas internacionais de 2014.

Os alunos do CMPA que foram selecionados são:



- Adrissom Rogério Samersta
- Alessandra Dorigon
- Ana Paula Lopes Schuch
- Ariadne Garcia Leite
- Guilherme Martini Santiago
- Lucas Hagemaster
- Pedro Henrique da Silva Dias
- Thales Jéferson Rodrigues Schmitt
- Thomas Vaitzes Fontanari
- Yohan Wyllian da Silva Garcia

Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. "Colégio Casarão da Várzea". *Dez alunos do CMPA são selecionados para participar da preparação para as olimpíadas internacionais de Astronomia*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 5 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/39975-oia>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

Dois alunos do CMPA são selecionados como Jovem Parlamentar 2013

Categoria: Notícias
Data de publicação: Sábado, 17 Agosto 2013
Escrito por Cel Araujo

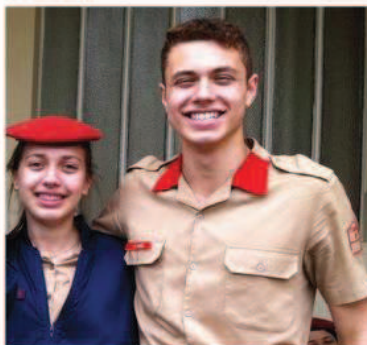


Dos cinco alunos que representarão o Rio Grande do Sul no **Parlamento Jovem Brasileiro (PJB) 2013**, dois são do CMPA.

Thales da Silva Copelli, do 3º Ano, foi selecionado com o projeto de lei que "institui taxação aos Estados sobre a quantidade de emissão de gases poluentes na atmosfera". Na foto, com a atleta 3º Sgt Yane Marques, em 2013.



César Felipe Sancio Horn, do 2º Ano, confeccionou um projeto de lei que visa "incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da disciplina Educação para a Cidadania Democrática". Na foto, com a Al Ana Laura, em 2012.



A aluna **Laura Cabral**, do Colégio Militar de Santa Maria, também foi selecionada. Com isso, os dois colégios gaúchos do SCMB têm 60% dos Jovens Parlamentares do Estado.

Inscrições e seleção

Este ano, o recorde de inscrições do programa foi superado e chegou ao número de 1.631 Projetos de Lei encaminhados por jovens de todo o país.

Nessa primeira fase, os estudantes se inscreveram em suas escolas e enviaram os projetos para avaliação das Secretarias de Educação dos Estados. O Amazonas foi o estado com maior número de inscritos no programa, com total de 300 estudantes. Em segundo lugar ficou São Paulo, com 212 alunos; seguido de Rondônia, com 168; Pernambuco, com 144; e Rio de Janeiro, com 115 inscritos. Veja aqui a distribuição dos inscritos por estado. Dos 78 estudantes, 58 (74,4%) vieram de escolas públicas do país.

Fonte: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE - CMPA. "Colégio Casarão da Várzea". *Dois alunos do CMPA são selecionados como jovem parlamentar 2013*: escrito por Cel. Araujo. Porto Alegre, 17 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/index.php/noticias/39949-dois-alunos-do-cmpa-sao-selecionados-como-jovem-parlamentar-2013>>. Acesso em: 01 dez. 2013.