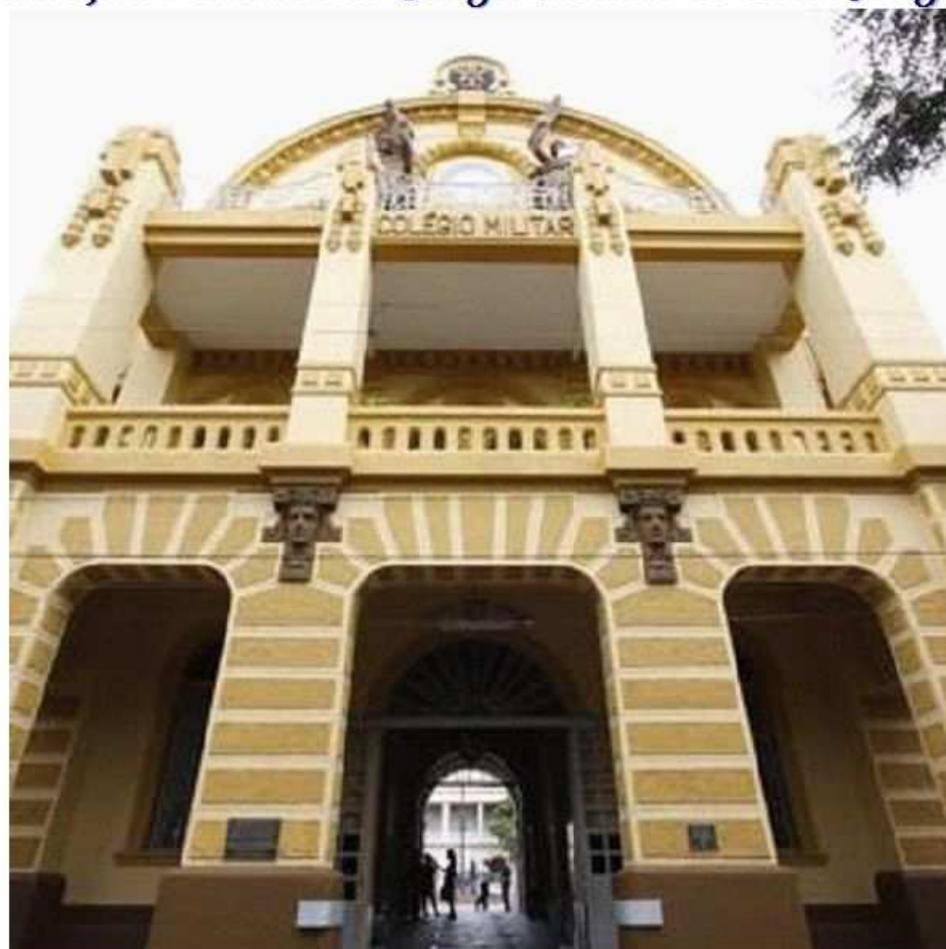


*Uma Escola Mágica:  
Educação e cultura no Colégio Militar de Porto Alegre*



*Michelle Brugnara Cruz*

Associação Educacional Sul Rio-Grandense  
FACULDADES PORTO-ALEGRENSES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**UMA ESCOLA MÁGICA  
EDUCAÇÃO E CULTURA NO COLÉGIO MILITAR DE  
PORTO ALEGRE**

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

Porto Alegre, 2004

Associação Educacional Sul Rio-Grandense  
FACULDADES PORTO-ALEGRENSES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Michelle Brugnera Cruz

**UMA ESCOLA MÁGICA  
EDUCAÇÃO E CULTURA NO COLÉGIO MILITAR DE  
PORTO ALEGRE**

Monografia apresentada à Faculdade  
Porto-Alegrense como requisito parcial  
para a obtenção da licenciatura em  
Pedagogia.

Orientador: Ms. Adriano de Marchi

Edição revista.

Porto Alegre, dezembro de 2004.

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

**UMA ESCOLA MÁGICA  
EDUCAÇÃO E CULTURA NO COLÉGIO MILITAR DE  
PORTO ALEGRE**

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. MS. Adriano de Marchi

---

Prof. Ms. Gilson de Almeida Perei

*À* minha mãe, pelas angústias e preocupações que passou por minha causa, por ter dedicado grande parte de sua vida a mim, pelo amor, carinho, estímulo que me oferece, dedico-lhe essa conquista como gratidão.



*“Todos estavam silenciosos, os olhos fixos no grande castelo ao alto. A construção se agigantava à medida que se aproximavam do penhasco em que estava situado.”*

*J. K. Rowling*

## **Resumo**

Esta monografia apresenta uma proposta de trabalho da orientação educacional no Colégio Militar de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e alunas do 1º ano do ensino médio. Utilizando como metáfora as aventuras de Harry Potter na escola de Magia e Bruxaria Hogwarts, busco compreender junto aos jovens da instituição as múltiplas facetas da adolescência na cultura contemporânea, problematizando suas representações na literatura, no cinema e na mídia

Palavras-Chave: Escola, Adolescência, Orientação Educacional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista frontal do castelo .....	24
Figura 2 – Entrada do castelo .....	25
Figura 3 – Alunos em formação .....	26
Figura 4 – Banda da escola .....	44
Figura 5 – Alunos com a mascote da escola .....	29
Figura 6 – Acervos de revistas Capricho .....	36

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades .....	32
Quadro 2 – Questionário avaliativo.....	34

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRANDO EM UMA REALIDADE MÁGICA .....</b>	<b>11</b>
<b>2 ENCONTRANDO A PLATAFORMA 9 ¾: A IDÉIA DE UMA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DIFERENTE .....</b>	<b>15</b>
<b>3 UMA ESCOLA MÁGICA .....</b>	<b>20</b>
3.1 CASARAÕ DA VÁRZEA, UMA HISTÓRIA .....	20
3.2 A FLORESTA PROIBIDA .....	21
3.3 O MAPA DO MAROTO: CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA .....	23
3.4 O PROFETA DIÁRIO: ENTREVISTAS .....	29
3.5 AS DEFINIÇÕES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ....	31
<b>4 NO BECO DIAGONAL: EQUIPANDO MEU MALÃO COM VARINHAS, CALDEIRÕES, FEITIÇOS E MAGIA .....</b>	<b>34</b>
<b>5 O CHAPÉU SELETOR: A DIVISÃO NAS CASAS .....</b>	<b>40</b>
5.1 GRIFINÓRIA VERSUS SONSERINA .....	40
5.2 LUFA-LUFA: APRENDIZAGEM, AGRESSIVIDADE E GÊNERO .....	44
5.3 CORVINAL: BELEZA E INTELIGÊNCIA .....	48
<b>6 VOLTANDO PARA O MUNDO DOS TROUPAS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>55</b>
ANEXO I – MAPA DO MAROTO .....	56
ANEXO II – TEXTOS DE LITERATURA .....	58

## 1 ENTRANDO EM UMA REALIDADE MÁGICA

Prezado Sr. Potter,  
Temos o prazer de informar que V. Sa. Tem uma vaga na escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Estamos anexando uma lista de livros e equipamentos necessários. O ano letivo começa em 1º de setembro. Aguardamos sua coruja até 31 de julho, no mais tardar.  
Atenciosamente, Minerva McGonagall  
(ROWLING, 2000 a).

Harry James Potter, nascido em 31 de julho de 1980, olhos verdes iguais aos da mãe, cabelo desgrenhado como os do pai. Com um ano de idade, seus pais foram mortos pelo vilão Voldemort, porém Harry escapou protegido pelo amor da mãe. Desse momento trágico, Harry herdou uma cicatriz em forma de raio na testa e fez com que Voldemort desaparecesse. Após a morte dos pais, ele foi deixado pelo bruxo Dumbledore aos cuidados dos tios, Walter e Petúnia Dursley e seu filho, Duda, da mesma idade de Harry. Ele passou toda sua infância morando no armário embaixo da escada, maltrato pelos tios e sofrendo perseguições do primo (ROWLING, 2000 a,b,c; 2001; IRWIN et al., 2004).

Em seu 11º aniversário, Harry recebeu uma carta da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Harry entra para a escola, onde se sentiu acolhido, como se estivesse em casa pela primeira vez na vida. Ao longo dos sete anos de estudos, Harry conhece sua própria história, percebe que é famoso no mundo dos bruxos por ter derrotado “o maior bruxo das trevas de todos os tempos”. No processo seletivo nada comum. Harry ingressa na casa Grifinória e faz parte do time de quadribol (um jogo bruxo) como apanhador (ROWLING, 2000 a,b,c; 2001; IRWIN et al., 2004).

Quando entrei pela primeira vez no Colégio Militar de Porto Alegre, diferentemente do que possa se imaginar, não me lembrei do período histórico da ditadura militar brasileira, tive a sensação de ter viajado à Hogwarts, escola de magia bruxaria da saga Harry Potter, escrito por J. K. Rowling. Os livros do bruxinho têm me acompanhado desde meu curso de magistério, quando li *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Penso que minha pelo encanto pela educação e minha escolha pelo curso de Pedagogia seja, em parte, influência desta obra.

Hogwarts é palco tanto da educação dos jovens bruxos no mundo da magia, como também de aventuras, alegrias, tristezas, morte e amizades. Por ser um castelo medieval, suas instalações são bastante antigas. Os métodos pedagógicos, o decoro e uniforme escolar deixam claro que se trata de uma escola tradicional. O Colégio Militar de Porto Alegre, ou o velho Casarão da Várzea, é uma escola tradicional da cidade, mantém as tradições militares e caracteriza-se pelo formalismo e disciplina. No entanto, as vivências durante o estágio no setor psicopedagógico da escola, mostram que as impressões dos jovens não é de aprisionamento, tristeza, e infertilidade, mas de cultura, criatividade, fortalecimento, amizade e coragem.

No “universo de Harry Potter”, a plasticidade vitoriana é combinada com artefatos pós-modernos, em uma mistura do antigo com o novo. No colégio Militar, em meio à boinas, meias até o joelho, sapatos lustroso, encontrei celulares, câmeras digitais, *piercings* e outros artefatos que contrastam com o local. É justamente nesta dicotomia, do “moderno’ com o antigo, nesta mistura complexa de discursos que supervalorizam o avanço da tecnologia, a “juventude eterna” que vejo por meio de livros, filmes e da escola, um modo diferente de pensar a adolescência e a educação.

O desafio de realizar um estudo exige um processo de escolha. Através de diferentes olhares lançados sobre os documentos, espaços, narrativas, novas possibilidades podem ser tecidas, uma vez que pesquisar é analisar dados e discursos de acordo com concepções teóricas de um determinado campo de estudo.

Para a tessitura do presente trabalho, opto por fundamentar meu estudo em uma concepção Pós-Estruturalista, a partir do campo dos Estudos Culturais. Esta escolha implica superar algumas dificuldades, pois tal linha teórica desafia a pesquisar numa perspectiva que desconstrói o que é tido como verdadeiro, progressivo e natural pela modernidade, trilhando caminhos que levarão a examinar novos espaços de produção de significados, rompendo com uma concepção de mundo, de sociedade e de educação preestabelecida pelas teorias positivistas e pelo pensamento crítico (VEIGA-NETO, 2002).

O estudo alia-se aos Estudos Culturais por se tratar de uma pesquisa que busca entender como os discursos e representações sobre as identidades adolescentes foram/são constituídas culturalmente e qual a forma com que são representados em diferentes dispositivos midiáticos, sendo que estes materiais permitem examinar como os discursos que envolvem os jovens são forjados em um determinado grupo social, com espaço e tempo definidos, constituindo determinadas subjetividades com o intuito de formar o sujeito adolescente.

Através deste estudo pretendo analisar como determinados discursos pedagógicos foram se constituindo culturalmente de forma a se tornarem hegemônicos a ponto de produzirem o que é tido como verdade durante um determinado momento histórico, subjetivando a juventude. Buscarei problematizar o governo da adolescência a produção de subjetividades docentes tomando o estudante como um sujeito/objeto cultural, e mostrar como é fabricado pelos discursos institucionais. Assim, o objetivo da proposta é investigar como são forjadas as identidades dos jovens estudantes no Colégio Militar de Porto Alegre e quais os efeitos de tais significações nas subjetividades adolescentes. Assim, os objetivos são analisar quais identidades juvenis se inscrevem na escola, no cinema e na mídia impressa nesse grupo de estudantes de uma escola tradicional.

Para chegar à escola de magia, é preciso primeiro, passar pela plataforma 9 3/4, isto é, ultrapassar as ilusões de nossa realidade cotidiana e entrar em uma nova realidade. Neste capítulo explico e desenvolvo o embasamento utilizado para fundamentar minha prática. Faço referência às origens da prática da Orientação Educacional no ensino brasileiro e trato sobre seus novos modos de atuação na contemporaneidade, acreditando que é possível pensar uma forma de atuação diferente.

Após, faço uma detalhada caracterização da escola, a partir da comunidade escolar, o a Floresta Proibida, seguindo pelos relatos da parte física da escola por meio do Mapa do Maroto, tratando das entrevistas e por fim analisando o projeto da escola. Em seguida, no capítulo intitulado Varinha, Caldeirão e Magia apresento o Plano do Estágio e o método utilizado.

No capítulo Sonserina, Corvinal, Lufa-Lufa e Grifinória, relato momentos vivenciados no estágio junto aos jovens, problematizando questões culturais, afetivas e éticas junto com os jovens. Por fim, finalizo abrindo espaço para novas construções e desconstruções.

## 2 ENCONTRANDO A PLATAFORMA 9 ¾: A IDÉIA DE UMA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DIFERENTE

Harry apressou o passo. Ia bater direto no coletor de bilhetes e então ia se complicar – curvando-se para o carrinho ele desatou a correr – a barreira estava cada vez mais próxima – não poderia parar – o carrinho estava descontrolado – ele estava a um passo de distância – fechou os olhos se preparando para a colisão... E ela não aconteceu... ele continuou correndo... abriu os olhos.

Uma locomotiva vermelha a vapor estava parada à plataforma apinhada de gente. Um letreiro no alto informava Expresso de Hogwarts, 11 horas. Harry olhou para trás e viu um arco de ferro forjado no lugar onde estivera o coletor de bilhetes, com os dizeres Plataforma Nove e Três Quartos. Consequira. (ROWLING, 2000a, p. 86).

Ao resgatar a história da Orientação Educacional brasileira, percebe-se que ocorreram diversas mudanças de enfoques em relação à visão da aprendizagem. Inicialmente, OE voltava-se para o “não-aprender”, para o “desajuste” e “mau-comportamento”, tendo em vista a aprendizagem formal e ao comportamento adequado na instituição escolar. Progressivamente, as práticas da OE se ampliaram, focalizando diferentes dimensões do processo de aprender, ser e estar na escola, focalizando aspectos socioculturais.

Tendo em vista que as identidades adolescentes, suas representações, são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre ela. Esta proposta se inscreve na idéia de que o mundo social é moldado na e pela linguagem. A “virada lingüística” concebe a linguagem como constituidora, em outras palavras, a linguagem forma sistematicamente os objetos sobre os quais narram.

A cada época histórica forjam-se modelos hegemônicos, certas narrativas tidas como verdadeiras. As narrativas agora passam a ser vistas como formadoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem as identidades, partindo-se da idéia de que somos o que contamos e o que nos contam, sob a influência dos lugares, tempo e vozes que narram, fazendo com que a narrativa se torne responsável pela formulação dos processos identitários. Com a “virada lingüística”, a verdade única deixa de existir, sendo substituída por verdades constituídas. Estas, a partir de então, são

consideradas crenças, tendo como alvo de análise o processo pelo qual algo se torna verdade (SILVA, 1999).

Foucault (1993) explica que a linguagem, e conseqüentemente os discursos, não funcionam imunes aos controles sociais porque são atravessados pelas relações de poder.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral, de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (FOUCAULT, 1993, p. 12)

A subjetividade é vista como uma produção discursiva, e o sujeito depende da existência prévia de posições discursivas por meio das quais se compreende o mundo. Dentro desse contexto, Silva (1999) explica que o campo de análise dos Estudos Culturais trabalha comumente com duas correntes metodológicas de pesquisa: a etnográfica e a de interpretação textual. Segundo este autor o objeto a ser analisado nas práticas de pesquisa chama-se artefato cultural, sendo esses materiais o resultado de um processo de construção social ao mesmo tempo que produzem identidades e subjetividades no contexto das relações de poder.

Assim, tomo os Referenciais Curriculares para o Primeiro ano do Ensino Fundamental como artefatos culturais, ou seja, eles trazem em si e congregam discursos e representações circulantes em uma determinada época. Com isso pretendo problematizar esses documentos enquanto campo de lutas onde se estabelecem as relações de poder/saber, analisando seus discursos.

Na obra *A Ordem do discurso*, Foucault mostra o poder como instrumento de análise tornando possível a compreensão dos saberes produzidos em diferentes maquinarias. A teoria pós-estruturalista do discurso investiga como se dá essa produção de sujeitos e subjetividades por meio da análise da escrita, dos textos e dos discursos produzidos nas tramas do poder. O que se pretende investigar é a combinação entre o cuidado pastoral com os jogos da cidadania através de microtecnologias de constituição das identidades docentes. Tentar vislumbrar como estes discursos e narrativas, ao definirem uma prática especial para esse ano do ensino fundamental não apenas

orientam políticas de identidades docentes, como também possibilitam modos de entendimento sobre como se delineiam as relações de poder na sociedade.

O efeito da governamentalidade sobre os sujeitos produz ações diretas sobre os docentes. A reforma estatal escolar para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental deriva em sua necessária transformação e reforma de competências, conhecimentos e funções. A educação como governo dos sujeitos e a reconfiguração escolar produz efeitos nos docentes. A relação entre o Estado e a educação se modifica para radicalizar o gerenciamento educativo e seu domínio sobre a educação escolarizada e sua relação com a sociedade.

Para Foucault, governo é o modo como o poder se exerce sobre os indivíduos. É uma ação sobre as ações dos sujeitos (BUJES, 2002). Governo não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado, mas constitui-se de formas de ação que afetam sobremaneira os modos como os sujeitos conduzem a si mesmos.

A Modernidade é o momento de emergência do governo e da governamentalidade, “instituinto uma associação entre o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população - e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 185).

O *jogo da cidade* é constituído de estratégias para gerir a convivência urbana com o intuito de socializar os problemas advindos da crescente urbanização e concentração populacional. A ampliação do espaço urbano produz a necessidade de práticas de regulação que articulam formas de convivência coletiva. O *jogo do pastor*, por sua vez, constitui formas mais restritas de relações como a do pai e sua família, do mestre e seu discípulo, do religioso e seus fiéis, zelando pelo seu “rebanho” através do olhar. Trata-se de uma relação de práticas de cuidado e não de dominação. O olhar do pastor permite a sobrevivência e redenção de seu rebanho. Trata-se de um poder individualizador, que cuida de cada ovelha, sem descuidar do rebanho.

Essas formas de governo, o domínio do pastor e o gerenciamento da coletividade populacional instalam uma tensão: é preciso governar e conduzir tanto as vidas coletivas, quanto as existências singulares de cada indivíduo.

Para regular essas duas formas de relação são criados novos modos de governar, através de saberes que articulam tanto o jogo da cidade, quanto o do pastor. Nestas tramas, há o imperativo de controlar a população e torná-la mais produtiva, saudável contando com uma rede de apoio de novos saberes que surgem para dar conta dos novos fenômenos populacionais. São eles a economia, a estatística, a Saúde Pública e toda a área dos estudos “psi”, a Psiquiatria, a Psicologia e a Psicanálise.

Governo, portanto, “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (FOUCAULT, 1993, p. 284). É preciso dispor de meios, estratégias que levem a consecução de certas finalidades para bem governar. Diversos aparatos e procedimentos são dispostos para garantir a produção de certos efeitos. Assim, governamentalidade é um conjunto de procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por uma conjunção de forças, arranjos técnicos e instrumentos que possibilitam a efetivação de programas de governo que têm por finalidade regular as ações individuais e coletivas (BUJES, 2002).

O traço distintivo do poder é que alguns homens possam mais ou menos integralmente determinar a conduta de outros homens – ainda que não de maneira exaustiva ou coercitiva (...) O governo dos homens pelos homens – formem eles grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de alguma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população - supõe uma determinada forma de racionalidade e não uma violência instrumental (...) a questão é [então]: como são racionalizadas as relações de poder? (FOUCAULT, 1996, p, 64-65).

A produção de Foucault na etapa final e sua vida volta-se para o enlace entre as dimensões ética e política que operam na constituição do sujeito. O filósofo traça uma genealogia da subjetivação, distanciando-se das metanarrativas, que vêem uma natureza biológica e psicológica determinante na constituição subjetiva.

Foucault aponta o caráter histórico do “dispositivo da sexualidade”, criado para a expansão do bio-poder. A incitação a falar sobre sexo esteve intimamente associada a uma preocupação com o bem-estar das populações.

Através desse dispositivo, o sexo tornou-se personalizado e medicalizado e deu origem a uma série de saberes específicos que se dedicaram a normatizar, estudar e controlar as condutas sexuais. Tal dispositivo exemplifica os modos de produzir verdades, o exercício do poder e a subjetivação do sujeito.

Para o controle das condutas individuais, uma série de tecnologias do eu são criadas e disseminadas através de aparatos pedagógicos e táticas de poder das pessoas consigo mesmas. Essas técnicas englobam autovigilância, autoavaliação, confissão ou autonarração, que produzem efeitos na constituição das subjetividades. As tecnologias do eu se valem de discursos, tramas de linguagem, narrativas que visam produzir um tipo específico de sujeito. Essa genealogia da subjetivação mostra os diferentes modos de relação do sujeito consigo mesmo, partindo do conhecer-se a si mesmo até o cuidado da saúde e com o corpo.

A partir de narrativas atuais, buscarei analisar como o dispositivo da juventude tem constituído modelos de subjetividades sustentadas por uma concepção direcionada do agir adolescente. Almejo com esse trabalho, dentro da linha dos Estudos Culturais, lançar um olhar de estranhamento, desnaturalizado narrativas sobre a adolescência; buscando perceber o campo discursivo que as legitimaram.

Pretendo fazer uma análise dos discursos reconhecidos como “verdades científicas”, assim como dos seus deslocamentos e permanências, permitindo localizar a “invenção” de determinadas verdades sobre o sujeito. Com isso, pode-se perceber como determinados discursos passam a circular como “verdades”, podendo ser questionados e analisados em relação a outros.

Tomar esses múltiplos discursos considerando-os como produtos culturais marcados por uma racionalidade datada e identificada em autorias, reconhecendo suas interpretações, representações e deslocamentos, sem perder de vista que discursos e práticas permanecem e disputam espaço para o reconhecimento acadêmico, e buscando visibilidade na prática docente passa a ser o meu desafio ao trabalhar com esse campo de estudos.

### 3 UMA ESCOLA MÁGICA

Harry jamais imaginara um lugar tão diferente e esplêndido. Era iluminado por milhares de velas, que flutuavam no ar sobre quatro mesas cumpridas, onde os demais estudantes já se encontravam sentados. As mesas estavam postas com pratos e taças douradas. No outro extremo do salão havia mais uma mesa comprida em que se sentavam os professores [...] Harry olhou para cima e viu um teto aveludado e negro salpicado de estrelas. Ouvia Hermione cochichar: - é enfeitado para parecer o céu lá fora, li em *Hogwarts, uma história*. (ROWLING, 2000a, p. 103, grifo da autora).

#### 3.1 CAZARÃO DA VÁRSEA, UMA HISTÓRIA

Conta a história que há mais de mil anos Godrico Griffyndor, Rowena Ravenclaw, Helga Hufflepuff e Salazar Slytherin, os maiores e melhores feiticeiros da época, juntaram-se para formar uma escola de magia e bruxaria. Juntos, eles construíram o castelo de Hogwarts, com o objetivo de educar os jovens que apresentassem algum talento mágico. Todos tinham qualidades distintas, e criaram casas para dividir os alunos de acordo com os próprios interesses. A história de Hogwarts está preservada de diversas formas no castelo, seja nos livros, nos quadros, estátuas, nos fantasmas ou no Chapéu Seletor, um dispositivo mágico usado para a divisão dos alunos nas casas (ROWLING, 2000 a,b,c; 2001; IRWIN et al, 2004).

Diferentemente de Hogwarts, o Colégio Militar Porto Alegre não foi fundado através da magia, porém tinha o mesmo propósito: a educação dos jovens. O colégio foi criado pelo Decreto Nr. 9.397, de 28 de fevereiro de 1912, sendo Presidente da República o Marechal Hermes da Fonseca e Ministro da Guerra o Gen. Div. Adolfo Menna Barreto.

O prédio em que funciona faz parte do patrimônio histórico da cidade de Porto Alegre. Desde o século passado, a sua arquitetura mudou a "fisionomia", criando um espaço onde questões ligadas ao ensino e à vida brasileira foram intensamente vividas por aqueles que circulavam pelas arcadas do "Velho Casarão da Vársea".

Várias instituições de ensino funcionaram no edifício da Avenida José Bonifácio: a Escola Militar da Província do RS (1883-88), a Escola Militar de Porto Alegre (1889-1905), a Escola de Guerra (1906-11), o Colégio Militar de

Porto Alegre (1912-1939), a Escola Preparatória de Porto Alegre (1939-62) e, novamente, o Colégio Militar de Porto Alegre, desde 1962.

Durante essas várias fases, a contribuição de alunos e professores à comunidade rio-grandense foi intensa. Dos primórdios da antiga Escola Militar até o ano de 1911, pode-se destacar a atuação de várias personagens dessa instituição nas mais diferentes áreas. É notória a participação de João Cezimbra Jaques, instrutor da Escola Militar e um dos fundadores do Grêmio Gaúcho para o estudo das tradições e etnografia rio-grandenses. Professores da Escola Militar como Henrique Martins e Lannes de Lima Costa publicaram vários livros didáticos, na década de oitenta do século XIX. Também na área da educação, é impossível deixar de mencionar a atuação de João José Pereira Parobé. Esse aluno do curso de Infantaria e de Artilharia foi professor da Escola Militar, esteve diretamente ligado à fundação da Escola de Engenharia, hoje integrada à UFRGS, além de ter fundado o Colégio que hoje leva seu nome. Também deve ser lembrado Otávio Rocha, outro aluno e professor da Escola Militar que se destacou na administração pública como intendente de Porto Alegre. Foi igualmente importante a contribuição da Escola Militar na vida cultural da cidade, por intermédio da circulação de revistas e pequenos jornais de estudantes, como "A Luz", "Occidente" e "A Cruzada".

Da fase iniciada com a criação do Colégio Militar em 1912, vários são os personagens que aqui estudaram e que marcaram a história brasileira. Dentre eles, figuram cinco ex-presidentes da República: Humberto de Alencar Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Batista de Oliveira Figueiredo. Destacaram-se, também, os ex-alunos Mário Quintana e Vasco Prado, que exprimiram, através da sua arte, a alma gaúcha.

Por essa presença marcante na vida regional e brasileira, o Colégio Militar de Porto Alegre, estabelecimento de ensino fundamental e médio, constitui-se um patrimônio cultural da cidade.

### 3.2 A FLORESTA PROIBIDA

Ele os conduziu à orla da floresta. Erguendo a lanterna bem alto, apontou para a trilha serpenteante de terra batida que

desaparecia por entre árvores escuras. Uma brisa leve levantou os cabelos dos meninos, quando eles se viraram para a floresta. (ROWLING, 2000a, p. 216).

O Colégio Militar de Porto Alegre situa-se na rua José Bonifácio, no bairro Farroupilha do município de Porto Alegre. Em frente à escola há o Parque Farroupilha, e nas suas proximidades a igreja Santa Terezinha e a sede da empresa Vivo. Na mesma rua, mas não tão próximo à escola, há uma escola de balé, uma veterinária, um centro de artes, um centro profissional, a Escola de Ensino Fundamental Projeto, o Centro de Educação Vitalícia do Rio Grande do Sul, alguns restaurantes vegetarianos, a Cooperativa Coolméia, a creche Carrossel (com outra sede na rua Santana, próxima à escola), a capela do Divino Espírito Santo e poucos prédios residenciais.

A rua onde se localiza a escola fica entre as avenidas João Pessoa e a Osvaldo Aranha e é paralela à avenida Venâncio Aires. Em parte da rua, transitam algumas linhas de ônibus. Entretanto, percebeu-se que grande parte dos/as alunos/as da escola utiliza transporte escolar privado.

Perto da escola situa-se o Hospital de Pronto Socorro (HPS) que se localiza na esquina da avenida Venâncio Aires com a avenida Osvaldo Aranha.

Na avenida Venâncio Aires, há muito comércio, farmácias, funerárias, pizzarias, correios, restaurantes, bancos, a empresa Unimed, locadoras de vídeo, lojas de aviamentos, escolas de línguas estrangeiras, a Creche Municipal Santa Terezinha, floriculturas, chaveiros, posto de gasolina, bancas de revistas, além de um número maior de prédios residenciais.

Na avenida João Pessoa, próximo à escola, há a futura sede do museu Antropológico do Rio Grande do Sul (MARS) que ainda está em reformas e a Editora do Brasil.

Observou-se que a escola se localiza em um bairro tradicional da cidade, marcado por sua estrutura cultural, uma vez que a comunidade oferece “eventos” culturais tais como o Brique da Redenção, que se realiza aos domingos, a Feira do Agricultor aos sábados e esporadicamente no Auditório Araújo Viana, que se localiza no parque Farroupilha.

O bairro é limpo e muito bem arborizado com poucos prédios residenciais. O acesso à escola é facilitado por diversas linhas de transporte

coletivo público nas avenidas João Pessoa e Oswaldo Aranha na rua da escola. A comunidade oferece o atendimento no Hospital de Pronto-Socorro (HPS), eventos culturais no Parque da Redenção e futuramente, o museu Antropológico do Rio Grande do Sul.

No entanto, essa zona se caracteriza pela violência, tráfico de drogas, prostituição; na maioria das vezes à noite. Isso indica que os/as alunos/as podem vir a presenciar esses fatos, uma vez que esse tipo de situação está bem próximo de sua escola. A problematização desses fenômenos sociais deve estar presente na escola. Portanto, a comunidade escolar oferece vivências culturais, situações cotidianas e problemas sociais a serem trabalhadas na escola. Faz parte do meio-cultural e da realidade social que os/as alunos/as convivem, seja por estar inserida nela ou por presencia-la na vida escolar.

### 3.3 O MAPA DO MAROTO: CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

Ele apanhou a varinha, tocou o pergaminho de leve e disse: *Juro solenemente não pretendo fazer nada de bom*. Na mesma hora, linhas de tinta muito finas começaram a se espalhar como uma teia de aranha a partir do ponto em que a varinha de Jorge tocara. Elas convergiram, se cruzaram, se abriram como um leque para os quatro cantos do pergaminho; em seguida, no alto, começaram a aflorar palavras, palavras grandes, floreadas verdes, que diziam: *Os Srs. Aluado, Rabicho, Almofadinha e Pontas, fornecedores de recursos para bruxos malfeitores, têm a honra de apresentar O MAPA DO MAROTO*. Era um mapa que mostrava cada detalhe dos terrenos do castelo de Hogwarts. O mais notável, contudo, eram os pontinhos mínimos de tinta que se moviam em torno do mapa, cada um com um rótulo em letra minúscula. (ROWLING, 2000c, p. 158, grifos da autora).

Através do Mapa do Maroto da Escola (anexo I) vamos fazer um passeio pela escola e conhecer através da sua arquitetura um pouco da proposta pedagógica desta instituição.

O Colégio Militar de Porto Alegre está estruturado em um prédio de arquitetura antiga com dois pisos (figura 1). A entrada da escola se dá através de um único portão (figura 2). Neste portão permanentemente estão postados dois militares que são responsáveis pela entrada e saída de alunos professores, funcionários e visitantes.

Para entrar na escola é necessário identificar-se. Há uma sala (do lado direito), equipada com micro computador e com um circuito interno de televisão, que monitora o movimento da escola.

No centro da construção, há o tradicional Pátio Plácido de Castro. Sua forma é retangular, local onde se realizam as aulas de Educação Física e aulas desportivas em geral. O pátio da escola situa-se no centro do prédio, onde se pode observar todas as dependências da escola. É quase inevitável nos remetermos ao cenário da Ditadura Militar ao entrarmos no colégio. Principalmente por sua arquitetura em forma de Panótipo, que segundo Foucault (2001) corresponde a um projeto arquitetônico em que na periferia há uma construção em anel e no centro, uma torre vazada com largas janelas, de onde se pode ver sem parar tudo o que acontece nas celas, onde está um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.



**Figura 1:** Vista frontal do castelo.

Em seu projeto arquitetônico, há uma vigia constante, “de onde é possível ver sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2001, p. 167). É através desta

construção, deste casarão que o olho do poder estende sua visão, fazendo com que o observado se limite constantemente, promovendo “efeitos constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação” (FOUCAULT, p. 168).

Nas quartas-feiras são realizadas as formaturas e todas as solenidades mais formais previstas no calendário escolar. As formaturas têm o objetivo de que todos/as os/as alunos/as e militares entrem em forma (figura 3). Essa atividade é opcional para professores civis. É o momento de integração dos turnos: manhã e tarde. Os alunos entram em forma asteando a bandeira, marchando, ficando em fileiras. Há uma apresentação da banda da escola, sendo que os integrantes são alunos/as do ensino médio (figura 4).



**Figura 2:** Entrada do castelo.



**Figura 3:** Alunos em formação.



**Figura 4:** Banda da escola.

A escola toda está distribuída ao redor deste pátio. Um corredor coberto permite o acesso a todas as dependências do andar térreo. Partindo do portão à esquerda, encontramos os seguintes compartimentos: a biblioteca (com extensão para o segundo andar), a Associação dos Amigos do Casarão da Várzea (AACV), o Clube das Mães (sociedade, uniformes de segunda mão deixados pelos alunos que passaram pela Escola e os que deixam ali para que possam ser aproveitados pelos novos alunos que assim o desejam e para aqueles alunos que tiverem dificuldades financeiras para adquirir), a barbearia, alfaiataria e loja de uniformes, a seção do laboratório de línguas, o laboratório de química e de biologia.

Ao final do corredor, o espaço dedicado ao SOE (Serviço de Orientação Educacional), Seção Psicopedagógica. O setor é bastante amplo, contendo um total de cinco salas dos/as funcionários/as. Há a sala da Orientadora Cristina, a sala da Tenente C., a sala da Orientadora E. e a sala da Psicopedagoga L. e do Chefe da Seção, o Coronel F.

No segundo corredor (dobrando à direita), temos as seguintes salas: o vestiário para oficiais, o laboratório de artes, salas de aula de alguns primeiros anos, o vestiário feminino e ao final, a sala dos professores, a Seção A de Ensino (onde se reúnem todos os professores de Português), a Secretaria, sala do Subdiretor de Ensino, o SSE (os Supervisores: Tenente A. e o Capitão F.), o Departamento de História e Geografia, o Departamento de Química e Biologia.

A sala dos professores (que está integrada as dependências citadas acima) é dividida em cozinha/refeitório e sala de estar, equipadas com sofás e mesa de centro. No hall de entrada desta sala há um mural contendo todas as informações relacionadas aos professores (de todos os horários de toda a semana de aula). Saímos direto para o terceiro corredor.

No terceiro corredor (à direita dando continuidade ao corredor anterior), há uma loja de produtos do CMPA, salas de aula dos primeiros anos do Ensino Médio, uma lancheria e o departamento de Educação Física. No quarto corredor (também à direita) do primeiro piso há salas de aula, restaurante e refeitórios para civis e militares. Ao final há uma agência do Banco do Brasil.

Encerrando, retornamos ao primeiro corredor (à direita), onde está localizadas o Anfiteatro Brasil, a Sala Histórica do CMPA e uma pequena capela. Nas paredes destes corredores existem placas em bronze onde figuram os nomes que já passaram por essa escola, entre esses ex-presidentes da República como Castelo Branco, Costa e Silva, entre outros. Existem também placas de ex-alunos (incluindo alguns professores), que reiteram a gratidão, o orgulho e a saudade desta escola. Painéis com os trabalhos executados pelos alunos, mural com informativos sobre toda a vida escolar.

O acesso para o segundo piso é feito através de uma escada. Logo à esquerda da escada encontramos: a biblioteca, salas de aulas das oitavas séries e terceiros anos do Ensino Médio, salas de informática. À direita desta mesma escada encontramos algumas salas de aulas da oitava série, o Setor Técnico de Ensino (STE) que está sob responsabilidade do Tenente Coronel Duarte, onde se realizam as verificações das provas elaboradas pelos professores.

O corpo docente da escola é formado por 36 militares e 71 civis. Esses professores ingressam na escola através de concurso. Todos os professores usam jaleco como uniforme e possuem um crachá de identificação. O jaleco é usado pelo professor militar sobre sua farda que é seu uniforme oficial.

O ingresso dos/as alunos/as civis é feito através de uma prova seletiva tanto para filhos/as de oficiais como de civis, e atualmente para ambos os sexos. A média de candidato por vaga é de 40 inscritos. O ingresso só pode ser feito na 5ª série do ensino fundamental ou na primeira série do ensino médio. As aulas começam pontualmente às 07h e 30min e encerram às 12h e 35min. Cada período com duração de 45 minutos. Diariamente os/as alunos/as usam o tradicional uniforme escolar com detalhes vermelhos e outro para as atividades físicas. Em dias festivos usam uniforme de gala com detalhes vermelhos.



**Figura 5:** Alunos com a mascote da escola.

A relação professor/a e aluno/a é de respeito mútuo e a hierarquia é cultivada e mantida pelos alunos através de pequenos gestos. Bater continência em posição de sentido para os superiores militares na presença de um militar. Levantar-se a cada entrada e saída de militares e professores/as em sala de aula. O número de alunos/as por sala é composto, em média, por 28 a 30 alunos. Cada série possui um monitor, que é responsável pela disciplina e auxilia o/a professor/a em suas tarefas.

A escola possui um mascote chamado Nicodemos, uma ovelha cuidada pelos/as alunos/as da 5ª série, os mais novos e mais baixos da escola. Todas as escolas militares do país (são 12 no total) possuem um mascote e o mesmo sistema de cuidados com o animal (figura 5).

O antigo Casarão da Várzea, símbolo da capital do Rio Grande do Sul, hoje é chamado de Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA).

### 3.4 O PROFETA DIÁRIO: ENTREVISTAS

Ela meteu a mão na bolsa e tirou uma pena comprida verde-ácido e um rolo de pergaminho, que abriu entre os dois em cima de uma caixa de Removedor Mágico Multiuso da Sra. Skower. Ela levou a ponta da pena verde à boca, chupou-a por um instante com cara de quem estava gostando, depois colocou-a em pé sobre o pergaminho, onde a pena ficou equilibrada tremendo ligeiramente. – Teste... meu nome é Rita Skeeter, repórter do profeta diário. (ROWLING, 2001, p. 244)

Foi realizada uma entrevista com o responsável pelo Setor Técnico Educativo (STE), O Tenente Coronel D. Pode-se coletar e analisar alguns dados do funcionamento das escolas militares, da metodologia, da filosofia, da concepção de ensino e de aprendizagem, bem como da prática pedagógica realizada. Esse setor funciona como um regulador do ensino do colégio.

No Brasil, estão funcionando 12 escolas Militares, que são marcadas por um ensino normativo e objetivado. Os órgãos reguladores são o Ministério da Educação Militar, o Departamento de Ensino e Pesquisa e a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA).

Segundo o Tenente Coronel D., do STE, o currículo das escolas está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e são chamados de PLAEST e PLADIS. A escola vê o professor como um facilitador do ensino e da aprendizagem e o aluno como o “aprendiz do aprender”.

Como escola normativa, o Colégio Militar possui como principal plano o PGE (Plano Geral de Ensino), que contém as normas para a elaboração de provas, concepção de trabalho interdisciplinar, metodologias para se planejar as aulas, normas para utilização da Internet entre outros aspectos. Além desse documento, há as normas para o conselho de classe. Documentos para concursos, normas gerais do CMPA, regimento interno. Há também normas para avaliação diagnóstica dos novos alunos, fundamentação teórica sobre avaliação, Normas para a revisão de Currículos. Todas essas normas são fundamentadas na Lei de Ensino do Exército, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Os/as alunos/as ingressam na escola através de concurso de admissão para filhos de civis e militares, para a 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. Em 2003, foram abertas 75 vagas para a 5ª série e se

inscreveram cerca de 800 candidatos/as. Para o 1º anos do Ensino Médio, foram abertas 10 vagas para 400 candidatos/as.

Para acompanhar essas normas e regulamentos, os professores recebem o manual do professor e os alunos, o manual dos alunos e a agenda escolar. O trabalho interdisciplinar é feito a partir da escolha de temas e subtemas por série. Esse trabalho também é normatizado por um documento. São formados grupos para elaboração de trabalhos que são apresentados para toda a escola no 3º bimestre na forma de iniciação científica.

Foi realizada uma entrevista com a Supervisora Educacional Tenente A., formada em pedagogia, dizendo-nos que o setor está iniciando esse ano na escola. Anteriormente, esse trabalho era realizado por um oficial, cujo objetivo era auxiliar os professores. Atualmente, o Serviço de Supervisão Educacional (SSE) é regulado pelas Normas Internas da Supervisão Educacional (NISE) que se encontra em elaboração, com o intuito de organizar o trabalho desse setor e é realizado por uma pedagoga.

Segundo a supervisora, o SSE atua no processo de ensino e aprendizagem e no aperfeiçoamento docente. Relata que está sentindo dificuldades em relação ao trabalho interdisciplinar, já que, na sua opinião, não é um documento que irá efetivar a interdisciplinaridade na escola, mas um novo conceito de conteúdo, de aula e de currículo. Para ela, o ideal é que os professores tenham consciência desse trabalho, consciência do que é a interdisciplinaridade. Diz que está embasada teoricamente em Edgar Morin.

Os professores devem entregar planos semanais e mensais por assunto. Esses planos ficam arquivados no SSE para a inspeção do DEPA, que se realizará em maio desse mesmo ano. Para Tenente A., está sendo um grande desafio conquistar a confiança dos professores. Mas diz que alguns já a convidaram a participar de alguns projetos.

O SSE tem alguns projetos planejados, que serão postos em prática esse ano. São eles: Fazer oficinas de materiais didáticos com os/as professores/as. Abrir um laboratório de aprendizagem para “buscar o que os alunos deixaram nas séries iniciais”, como uma recuperação de base.

A entrevista com a professora J., docente do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, foi bastante breve, mas muito proveitosa. Mostrou-se atenciosa e curiosa com o que a questionáramos. A professora diz que o trabalho com a primeira série é bastante tranquilo. Todo o planejamento que realiza é normatizado pelo Plano de Execução de Trabalho (PET). Nesse documento estão explicitados todos os objetivos, conteúdos que deverão ser trabalhados por aulas.

Durante o bimestre são realizadas avaliações parciais que ficam por conta do professor, isto é, ele escolherá de que forma avaliará o trabalho. A avaliação final é realizada através de provas com o conteúdo que é trabalhado durante todo o bimestre. Essas provas são elaboradas pelos professores, passam pela aprovação do chefe de cadeira, depois pelo Tenente Coronel D. do STE, e depois pelo Comandante C.

### 3.5 AS DEFINIÇÕES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Hogwarts, Hogwarts, ó querida Hogwarts,  
Venha nos ensinar  
Quer sejamos velhos e calvos  
Quer moços de pernas raladas,  
Temos as cabeças precisadas  
De ideias interessantes  
Pois estão ocas e cheias de ar,  
Moscas mortas e fios de algodão.  
Nos ensine o que vale a pena  
Faça lembrar o que já esquecemos  
Faça o melhor, faremos o resto,  
Estudaremos até o cérebro desmanchar.  
(ROWLING, 2000 a, p. 113)

O planejamento do CMPA tem características do ensino tradicional e tecnicista, bastante voltada para as metodologias pedagógicas. Caracteriza-se por um ensino normativo, objetivo, no qual os professores tem que cumprir “à risca” o objetivo planejado para cada dia. O controle, o castigo, a penalidade, o cumprimento de regras através da pressão pelo medo, pela competição estão claros no PGE.

Há também uma supervalorização do rendimento escolar, do sucesso, da competição. Os alunos são diferenciados por suas notas, medalhas e

conquistas. Há um projeto que visa a competitividade e tornar os/as alunos/as legionários como os exemplares.

A configuração da arquitetura escolar, a disposição das classes, a exposição de medalhas e troféus, o uso obrigatório do jaleco para professores, as solenidades, a divisão dos alunos pelo seu sucesso, marcam os rituais tradicionais da escola, mostrando que esta está de acordo com os ideais da Modernidade.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de anos em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada alunos segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele desloca o tempo todo numa série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2001, p.126)

O controle, as normas estão presentes desde a vestimenta de alunos e professores e se estende até os corredores da escola. O manual docente, os documentos escolares, a agenda escolar, as diversas fichas e protocolos marcam um poder que controla a todos em diferentes espaços e momentos.

A disciplina não pode se identificar como uma instituição, nem como um aparelho, ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física, ou uma anatomia do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Mesmo com todo este aparato disciplinador, me pergunto se há espaço para a criatividade, para o desvio, para a vida acontecer nesta escola? O que ela carrega de tão encantador que mobiliza crianças e jovens a estudar com afinco e fazer a difícil seleção para ingressar nesta escola? Que juventude se inscreve dentro dos muros do Colégio Militar de Porto Alegre?

## **4 NO BECO DIAGONAL: EQUIPANDO MEU MALÃO COM VARINHAS, CALDEIRÕES, FEITIÇOS E MAGIA**

Ele bateu na parede três vezes com a ponta do guarda-chuva. E o tijolo que tocou estremeceu, torceu-se. No meio apareceu um buraquinho, que foi se alargando cada vez mais. Um segundo depois se viram diante de um arco bastante grande até para Hagrid, um arco que abria para uma rua de pedras irregulares, serpeava e desaparecia de vista. (ROWLING, 2000 a, p. 65)

Em diferentes povos, a adolescência não é concebida da mesma forma, isto é adolecer não é o mesmo em diferentes culturas. Atualmente, entende-se que a puberdade seja uma transformação corporal e biológica, que ocorre com todos os seres humanos em qualquer parte do mundo. Já a adolescência é percebida/produzida de formas diferentes em diversas culturas.

Para Aberastury e Knobel (2003, p. 187),

A biologia da puberdade é universal, mas as reações humanas a ela sempre ocorrem de acordo com uma cultura particular e a adolescência só pode tornar-se perfeitamente inteligível através do entendimento da cultura que a rodeia.

Do ponto de vista da cultura ocidental, a adolescência é um período de transição. Nossa sociedade legitima essa adolescência transitória, em um mundo fluido, em constante mutação, onde só temos a certeza do momento presente. Essa cultura produz uma imagem do jovem que vive para a satisfação do presente, adolescentes consumistas e vazios.

Segundo Áries (2001), a noção da adolescência surgiu junto à criação das instituições escolares. Esta ocorreu devido à “emergência do sentimento de infância”, no século XVII, tornando possível um discurso sobre a criança. Passou-se a estudar e pensar a infância, caracterizando-a como inocente, necessitando de cuidado e proteção. Segundo o autor, anteriormente não se concebia a diferença entre adultos e crianças; portanto, não havia a noção de passagem das idades da vida, as crianças ingressavam na vida adulta assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das avós, aproximadamente aos sete anos de idade.

Com a Revolução Industrial e o modo de produção fabril, a família e a escola afastaram a criança da sociedade dos adultos, o que fez com que surgisse esse “sentimento de infância” (ARIÉS, 2001). Houve o advento das famílias, das casas divididas em cômodos, o início da vida privada. A escolaridade tornou-se fundamental para as crianças e os jovens.

Devido ao forte vínculo da infância com a escola e a família burguesa, duas principais representações da infância tornaram-se predominantes: de um lado, a infância ingênua e inocente, fonte de paparicação e divertimento; e do outro, o infante como um ser incompleto, desprovido de conhecimento e moral, que precisava ser educado e disciplinado. Dessa forma, foi necessário criar saberes específicos para o cuidado da infância e um aparato de tecnologias e produtos voltados especialmente para essa etapa da vida. Esse novo regime discursivo impulsionou a criação de diferentes artefatos culturais destinados ao controle, “governo” (FOUCAULT, 1970) e produção dos infantis, dentre eles, destaca-se a invenção da instituição escolar.

Mas embora a infância fosse assim isolada, a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve idéia de separá-los [...] de fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idades ainda continuavam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade, ou grandes escolas. (ARIÉS, 2001, p. 115).

Esse novo regime discursivo da adolescência é um fato bastante recente na história da humanidade. Os conceitos de juventude, do agir adolescente ainda estão sendo construídos, definidos, modelados em diferentes narrativas.

A presente proposta teve como objetivo problematizar o conceito de adolescência e suas formas produção por meio de diferentes artefatos culturais: filmes, livros e revistas. Foram selecionados para o acervo os filmes: Harry Potter e a Pedra Filosofal, Harry Potter e a Câmara Secreta, Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban. Foi composto também um acervo com exemplares

da revista Capricho, das décadas de 60, 70, 90 e 2000 (figura 6), além de textos de literatura que narram vivências adolescentes (anexo II).



Figura 6: Acervo de revistas Capricho.

Participaram da proposta 123 estudantes com idades entre 14 e 16 anos. Foram desenvolvidos 14 encontros quinzenais, realizados de abril a novembro de 2004. Cada encontro tinha uma dinâmica diferenciada, com vistas a possibilitar reflexões a cerca dos diferentes artefatos culturais (quadro 1).

<b>Encontro</b>	<b>Atividades Desenvolvidas</b>
1º Encontro	Apresentação da proposta do trabalho para os estudantes.
2º encontro	Contação da história da adolescência por meio de imagens.
3º Encontro	Tema: O que é Adolescência Dinâmica O que é adolescência: Em grupos, os/as alunos/as deverão formar palavras que definam a adolescência, formando um acróstico.
4º Encontro	Análise dos textos literários: Frodo, Harry Potter, Anne Franck, Narciso.
5º Encontro	Debate nos grupos sobre que adolescente é esse? Utilização de ficha para registro.
6º Encontro	Tema: A adolescência nas revistas Análise em grupos da revista Capricho, dos anos de 2004, 1995, 1994, 1991, 1965.
7º Encontro	Análise em grupos da revista Capricho, dos anos de 2004, 1995, 1994, 1991, 1965.
8º Encontro	Tema: O adolescente tratado pelo cinema Filme: Harry Potter e a Pedra Filosofal
9º Encontro	Análise do filme em seminário.
10º Encontro	Tema: O adolescente tratado pelo cinema Filme: Harry Potter e a Câmara Secreta
11º Encontro	Análise do filme em seminário.
12º Encontro	Tema: O adolescente tratado pelo cinema Filme: Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban
13º Encontro	Análise do filme em seminário.
14º Encontro	Avaliação final do Trabalho

**Quadro 1:** Cronograma de atividades.

A avaliação final do trabalho foi realizada por meio de um questionário elaborado na disciplina Estágio em Orientação Educacional II, no curso de Pedagogia da Faculdade Porto-Alegrense, no segundo semestre de 2004 (quadro 2).

**Questionário**

- a) O que eu sentia quando: Participava dos encontros... Realizava as tarefas solicitadas...
- b) Antes de eu iniciar a orientação profissional eu me sentia...
- c) Agora estou me sentindo...
- d) A orientação profissional me auxiliou nos seguintes pontos...
- e) A orientação profissional não me auxiliou nos seguintes pontos...
- f) Quais as atividades que mais gostei... Quais as atividades que menos gostei... Porquê?
- g) O que sentia quanto ao trabalho proposto... Ao fato de ser em grupo...
- h) Sugestões e críticas

**Quadro 2:** Questionário Avaliativo.

Os encontros tinham como principal objetivo possibilitar que as jovens falassem de suas impressões sobre os diferentes artefatos culturais. Segundo Fernández (2001), os discursos, as perguntas e as atitudes são formas de criar espaços para uma aprendizagem saudável, em que o professor não se torne apenas um discursista, mas um “companheiro interlocutor”. Para isso, suas discursividades, comentários, críticas, atitudes e saberes foram analisados. Buscou-se “dar voz” aos jovens, vê-los como atores sociais, com uma postura ativa frente à cultura. Pesquisou-se e ouviram-se os estudantes, suas adolescências e suas relações com os diferentes artefatos culturais. Analisou-se a dialética da cultura juvenil, tecidas por elas em suas relações e significações dos objetos e artefatos culturais.

## 5 O CHAPÉU SELETOR: A DIVISÃO NAS CASAS

Sou o Chapéu seletor de Hogwarts  
E dou de dez a zero em qualquer outro chapéu.  
Não há nada escondido em sua cabeça  
Que o Chapéu seletor não consiga ver,  
Por isso é só me porem na cabeça que vou dizer  
Em que casa de Hogwarts deverão ficar.  
Quem sabe sua morada é na Grifinória,  
Casa onde habitam os corações indômitos.  
Ousadia e sangue frio e nobreza  
Destacam os alunos da Grifinória dos demais;  
Quem sabe é na Lufa-lufa que você vai morar,  
Onde seus moradores são justos e leais  
Pacientes, sinceros, sem medo da dor;  
Ou será a velha e sábia Corvinal,  
A casa dos que têm a mente sempre alerta,  
Onde os homens de grande espírito e saber  
Sempre encontrarão companheiros seus iguais;  
Ou quem sabe a Sonserina será a sua casa  
E ali fará seus verdadeiros amigos,  
Homens de astúcia que usam quaisquer meios  
Para atingir os fins que antes colimaram.  
Vamos, me experimentem! Não devem temer!  
Nem se atrapalhar! Estarão em boas mãos!  
(Mesmo que os chapéus não tenham pés nem mãos)  
Porque sou único, sou um chapéu Pensador!  
(ROWLING, 2000, p. 104)

O chapéu seletor é fundamental no banquete de abertura do ano letivo em Hogwarts. Os novos alunos passam por uma cerimônia de escolha das casas. Cada aluno será direcionado para uma das quatro casa de Hogwarts e passarão a usar o dormitório, compartilhar a mesa e a sala comunal com seus colegas. Ao serem chamados, os novos alunos sentam em um banquinho veste um chapéu pontudo de bruxo. O chapéu começa a cantar por um rasgo junto à aba. Em ordem alfabética, os estudantes são chamados para sentar no banquinho e colocar na cabeça chapéu. Após um momento de consideração, o chapéu seletor anuncia alto o nome da casa para onde vai o aluno. Este é então recebido pelos colegas de mesa da sua nova casa.

Diferentemente da seleção feita pelo chapéu, neste capítulo não classifico os alunos por seus interesses e características, mas seleciono falas e reflexões produzidas nos encontros da proposta da Orientação Educacional, de acordo com os temas e problematizações levantados pelos jovens participantes.

## 5.1 GRIFINÓRIA VERSUS SONSERINA

O chapéu seletor do filme parece a prova que fiz para entrar. Ingresso no colégio Militar foi um grande sonho que realizei. (Menina, 15 anos).

Nosso colégio parece Hogwarts e o seu quadribol. Ele valoriza os alunos que estudam muito, tem boas notas e estão com o uniforme alinhado. Acho que isso bom. A escola nos incentiva a sermos melhores e a vencermos. (Menino, 15 anos).

Eu gosto da Cavalaria. Gosto de aprender a montar e do uniforme. Acho que vou seguir a carreira militar. (Menino, 14 anos).

Eu participo à tarde do grupo de xadrez e matemática. É legal, aprendo bastante, mas é um grupo só para quem é muito bom. (Menino, 15 anos).

Não brinque com o nerd de sua turma, pois um dia ele poderá ser seu chefe. Bill Gates. (Texto afixado em uma das salas de aula).

Rowling (2000 a,b,c; 2001) narra que a casa Grifinória foi fundada por Godric Gryffindor, um bruxo de muita coragem e bravura. Essa é a casa a que Harry Potter pertencia, assim como outros personagens importantes, dentre eles Dumbledore.

A casa Sonserina, que Harry Potter não quis entrar, foi fundada por Salazar Slytherin, a principal característica dos membros dessa casa é a perseverança e a ambição. Slytherin ficou conhecida por ter abrigado Voldemort, inimigo mortal de Harry Potter. Nas aventuras do bruxinho, os membros das duas casas estão em constante disputa, porém há nelas algo em comum: a valorização da vitória (ROWLING, 2000 a,b,c; 2001; IRWIN et al, 2004).

Nesta parte do texto, analiso falas que tratam do sucesso, da competitividade e da vontade de ser um “vencedor”, expresso por alguns alunos nos encontros propostos. Afinal, a ambição é uma virtude?

Para entrar no Colégio Militar, os alunos também passam por uma seleção considerada bastante difícil. Muitos alunos, fazem cursos preparatórios e estudam durante anos para ingressar na 5ª série, primeiro ano oferecido pela escola. Além do sucesso na seleção, a escola incentiva e premia o bom

rendimento, a competição, o bom desempenho tanto nas atividades acadêmicas, quanto nos esportes.

Para muitos dos estudantes, esse incentivo é um desafio, é o principal motivo para estarem na escola e se aventurarem em seus processos seletivos e sua intensa carga horária de estudos.

O Colégio Militar de Porto Alegre, tem se destacado pelas altas notas nas provas de avaliação nacionais do Ministério da educação. Além de cumprir uma carga horária anual acima das demais escolas públicas, incentiva e possibilita atividades extra-escolares como clubes de xadrez, matemática, esportes e artes, cuja participação dos alunos é bastante numerosa.

Essa valorização do sucesso, da autopercepção, ou como Nietzsche chamaria, essa “vontade de potência” são as marcas características dos alunos que passaram pelo processo seletivo para o ingresso no Colégio. Eles exibem com orgulho seus feitos, suas notas altas e não se constrangem ao serem taxados de “nerds” ou “cdfs” (gírias usadas para denominar pessoas que estudam muito). Por trás desse clima competitivo, é possível visualizar muita criatividade, vontade de saber, autoconstrução, e autodesenvolvimento que é fundamental para que a aprendizagem ocorra.

A agressividade e a aprendizagem fazem um par dialético no desenvolvimento infantil e se acompanham durante toda a vida humana. No entanto, muitas vezes, nas famílias, na escola, não há espaço para a agressividade e seus matizes com o aprender, gerando, muitas vezes, sintoma na aprendizagem e fracasso escolar. Para Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) a agressividade é propulsora da pulsão epistemofílica, é um possibilitador da aprendizagem e indica saúde. A curiosidade é o fertilizador do desejo de aprender, sendo a agressividade necessária para manter a curiosidade, o permitir-se a perguntar, questionar. Dessa forma, não é algo que deva ser curado, que deve ser evitado. Agressividade é diferente de agressão.

Para Fernández (1994) a primeira pode abrir espaço para a criatividade, em contrapartida, a segunda é uma atuação agressiva, bloqueia o espaço de criatividade. Complementa a autora:

A agressividade forma parte do impulso para o conhecer, enquanto que a agressão dificulta a possibilidade de pensar. A agressividade pode estar a serviço da autoria de pensamento, mais do que isto, ser autor do seu próprio pensamento requer um *quantum* de agressividade. A agressão pode estar a serviço da inibição ou da destruição do pensamento, motivo pelo qual alguns setores do poder promovem a agressão, exibem-na e a propõem como modelo (1994, p.127).

Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) ressalta que a relação entre o brincar e a pulsão de domínio: a origem da crueldade infantil é atribuída a uma pulsão de domínio que, em sua origem, não teria como fim o sofrimento do outro, mas simplesmente ele não o levaria em conta (fase prévia) tanto à compaixão, como ao sadismo. A necessidade de domínio através das brincadeiras é a transformação da passividade em atividade no jogo.

Para ilustrar a relação entre brincar e a vontade de poder, Freud descreve o brincar de uma criança de 18 meses: quando a mãe se afasta, a criança brinca com um carretel amarrado numa corda, jogando e trazendo de volta. Quando faz desaparecer pronuncia *Fort* (cadê?) e quando faz aparecer pronuncia *Da* (achei!). Essa forma de brincar arremessando objetos pode ser observada com frequência em crianças pequenas usando a agressividade para expulsar, derrubar, para depois poder atrair e construir. Para Lacan (apud FERNÁNDEZ, 1994, p. 128):

Freud nos diz que a criança substitui a tensão dolorosa, gerada pela experiência inevitável da presença e ausência do objeto amado, por um jogo no qual ele mesmo maneja a ausência e a presença como tais, e deleita-se, além disso, em governá-las. Faz isso com um pequeno carretel amarrado na extremidade por um fio, arremessando e voltando a recolher (...). O importante não é que a criança pronuncie as palavras Fort/Da; mas que há ali, desde a origem, uma primeira manifestação de linguagem. Mediante esta oposição fonemática a criança transcende, leva a um plano simbólico, o fenômeno da presença e da ausência. Converte-se em senhor da coisa, na medida em que justamente a destrói (...) Podemos agora ver que o sujeito, com isso, não só domina sua privação, assumindo-a – é o que diz Freud – mas que eleva seu desejo à segunda potência. Pois sua ação destrói o objeto que fez aparecer e desaparecer na provocação.

Em concordância com o autor acima citado, as brincadeiras, desde a sua gênese, têm a função de domínio, de integração do mundo interno e externo, construindo uma ponte entre os significados simbólicos e as

verdadeiras funções. Para Bettelheim (1988) aprender a controlar e a demonstrar agressividade é o propósito subjacente de muitos jogos, sobretudo daqueles que envolvem contato físico. É justamente esse aspecto que está em jogo nas brincadeiras de lutas e super-heróis que os meninos tanto adoram e que são repreendidas nas escolas.

Seguindo a análise do autor, enquanto representa fantasias de hostilidade e guerra em brincadeiras de lutas, potencializa seus desejos de ser grande, forte, poderoso, através da identificação com os super-heróis. Bettelheim (1988, p. 150) explicita essa idéia na passagem que segue:

Enquanto representa fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra, ou preenche seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Homem, o Hulk, ou um rei, ela está procurando a satisfação indireta não só de devaneios irrealis, mas também a de controlar outras pessoas, compensando os sentimentos resultantes de estar tão sujeita ao controle dos adultos, mais notadamente dos pais.

A agressividade também possui uma função diferenciadora. O desejo hostil tem um papel diferenciador e tem a função de agir como propulsor do “juízo crítico” ou a aprendizagem em si. Segundo Fernández (1994, p. 131):

O desejo hostil tem um papel separador e diferenciador, é também motor do juízo crítico. O chamado desejo hostil corresponderia ao lugar que dou ao desejo de aprender; quer dizer o desejo de possuir o conhecimento que porta o outro (o ensinante), mas podendo discriminar-se dele, sem necessidade de aniquilá-lo ou de ser-lhe indiferente. Esse movimento, necessário para qualquer situação de ensino-aprendizagem, pode dar-se quando entre o aprendiz e o ensinante abre-se um espaço lúdico, que permite que “os desejos hostis de ambos trabalhem como forças criadoras”. Quando a agressividade não pode desenvolver-se em um espaço interno-externo, poderá dar lugar à agressão ou ao que os psicanalistas chamam de ‘hostilidade’.

A autoria nos conecta com a agressividade necessária e criativa, precisamos dela para incluir-nos sem submissão no mundo que nos é oferecido. Aprender a pensar tem a ver com aquela possibilidade, ou força, que Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994) chamava de *desejo hostil diferenciador*. A *pulsão epistemofílica* e o desejo de aprender, estando conectados com a pulsão de domínio, “incluem necessariamente a agressividade”; a

agressividade não é algo que se deve evitar, nem uma enfermidade que se deve curar. Quando a agressividade não encontra matéria para trabalhar, volta-se contra si mesmo, podendo se manifestar no corpo e no organismo.

Parafrazeando Fernández (1994), o que está em questão não é apenas lançar carretéis e dominar a ausência da mãe, mas jogar com as idéias, articulá-las, arremessá-las e reencontrá-las logo, sentindo o prazer desse jogo, o prazer de ser autor.

## 5.2 LUFA-LUFA: Aprendizagem, Agressividade e Gênero

O Rony não consegue ser tão bom quanto Harry. Ele é engraçado, mas não sabe fazer nada, coitado! (Menino, 14 anos).

Eu não queria estudar aqui. Queria continuar a morar lá em Santiago. Acho essa escola difícil, não consigo ir bem nas provas, não gosto da Educação Física. (Menino, 15 anos).

Ele não sabe marchar, troca o pé direito com o pé esquerdo, não se coordena. Acho que é necessário investigar o que há com ele. (Sargento).

Se ele tem tantas dificuldades, penso que o melhor é procurar uma outra escola, com uma abordagem diferenciada. Uma escola mais inclusiva, que aceite melhor a diversidade. (Professora).

De acordo com Rowling (2000 a, b, c; 2001), a casa Lufa-Lufa preza os que trabalham muito, são pacientes, amigos leais e justos. A professora McGonagall disse que todas as casas produziram bruxos e bruxas excepcionais: Lufa-Lufa tem como exemplo Cedrico Diggory, que deu à sua casa a rara glória de ser campeã do Torneio Tribuxo juntamente como o aluno Harry Potter da casa Grifinória (HOWLING, 2001). Neste ítem, analiso falas referentes a um aluno da escola, que apresentava dificuldades de aprendizagem e de coordenação motora. Tais falas estão incritas em discursos de fracasso.

Nem todos os alunos do Colégio Militar ingressam na escola pelo processo seletivo, algumas vagas são destinadas para filhos de militares. Dentre estes estudantes, alguns dizem não gostar da escola, se sentem diferentes e discriminados. Outros têm dificuldade para acompanhar e participar da competitividade e do bom rendimento incentivados pela escola. Por se tratar de um espaço que durante muito tempo foi freqüentado apenas

por meninos, por incentivar os esportes, a força e o sucesso, temas como o fracasso, o desempenho corporal e a construção de gênero surgiram com frequência nos encontros e no cotidiano do SOE.

Connell (2003) descreve um conceito de masculinidade que prevalece na cultura ocidental: a masculinidade hegemônica, inclinada aos esportes, à competição, às ciências exatas, à racionalidade, a identidade heterossexual. As demais representações da masculinidade, sensível, artística, homossexual, bissexual, são chamadas masculinidades subalternas por estarem em patamares inferiores de poder em relação formas hegemônicas de masculinidade, sendo alvo de exclusão, violência, ridicularização.

Em algumas escolas, os estereótipos e preconceitos de gênero são internalizados pelos professores e professoras que inconscientemente esperam coisas diferentes de meninos e meninas. Os currículos são desigualmente divididos por gênero, com matérias e disciplinas consideradas naturalmente masculinas, e outras naturalmente femininas. Há também a supremacia da masculinidade hegemônica sobre os meninos, que devem ser inclinados aos esportes, à competição, às ciências exatas e à racionalidade.

Em contraponto, o modelo masculino idealizado pela sociedade é o oposto daquele esperado pela escola e é por isso que muitos alunos meninos constroem problemas de aprendizagem reativos. Fernández (1991) define a dificuldade de aprendizagem reativa como o comprometimento das manifestações do aprender do sujeito sem prejuízo da inteligência. Geralmente surge de um desencontro entre o aprendente e a escola. Os sintomas de aprendizagem reativos provocados pela oligotimia social, que a autora define como “uma sociedade enferma, causadora de enfermidades”. De acordo com Fernández (1994, p. 122):

Como mulheres atravessadas pelos determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade submissa, obediente, passiva, as professoras estão predispostas que são somente uma mostra do desejo de conhecer... Se analisarmos por que a maioria das crianças que recorrem à consulta psicopedagógica por fracasso escolar e problemas de aprendizagem são do sexo masculino, creio que um dos fatores que surge como determinante desta situação está relacionado com a valorização dada pelas professoras mulheres em relação à agressividade de seus alunos. Por outro lado, existe um

bombardeio ideológico constante dos meios de comunicação que, por outro, não permitem diferenciar esses atos agressivos destrutivos da agressividade sadia e necessária para desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito autor da própria história.

A identidade sexual não pode ser reduzida à biologia, pois tem uma dimensão cultural e social importante. Os próprios conceitos de corporeidade, biológico, físico são forjados em um processo histórico de construção social. A identidade sexual é também dependente da significação social e cultural que lhe é dada. Assim como a identidade é um processo de significação, a aprendizagem também é definida em uma relação que dá significado e como um ato social, essa atribuição está sujeita ao poder. Para Seffner (2003, p. 102):

A sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de atributos, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de objetos, de adornos, etc. Essas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino e feminino, permitindo que o indivíduo em algum desses dois universos e dizendo que é Feminino ou masculino coincidindo ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito.

Na saga de Harry Potter, os conceitos de masculinidade hegemônica subalterna são bem representados. Harry que possui dois grandes amigos, Rony e Hermione. Conforme vai crescendo, Harry vai se tornando um menino cada vez mais popular em sua escola e o melhor jogador de quadribol. No desenrolar da história tem duas namoradas, é destemido, corajoso, ativo e sua fama e sucesso começam a incomodar seu grande amigo Rony, desestabilizando a sua amizade, já que Rony não namora ninguém, é péssimo em quadribol, é medroso, tímido e além de tudo invejoso, ocupando um lugar visivelmente subalterno. São essas pequenas sutilezas da obra infanto-juvenil, que mostram a legitimação da masculinidade hegemônica, numa maquinaria

de modos de ser menino, com qualidades de virilidade, coragem, agilidade e força, apresentando a idéia de que os meninos precisam se enquadrar nesse modelo de masculinidade. Para aqueles que não se enquadram, só resta um papel: de coadjuvante.

Segundo Pereira (2004) é Foucault que trata das relações de poder nas quais o corpo é atacado pelo desejo econômico, sendo investido por uma série de técnicas e mecanismos formando uma maquinaria do corpo. “*O poder vêm explorando o corpo e tirando dele o máximo de proveito. A escola é uma das peças dispostas nessa estratégia de governabilidade*” (p. 134). São elas a ginástica, a moda, a musculação, a erotização, a nudez e a disciplina. O poder age através dessa máquina sobre as crianças, assim como sobre os soldados, interferindo na dinâmica vivencial dos seres humanos. As malhas do poder descobriram desde as torturas o quanto se pode fazer e conquistar através do corpo. Para Fernández (1991), o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age.

“O corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como *enseñas* mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo é *enseña*, pois através dele se realizam demonstrações de “como fazer”, mas sobretudo através do olhar, as modulações da voz e a veemência do gesto. Canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro, onde deverá ancorar o do sujeito. Conseqüentemente, a descorporização da transmissão despoja o transmitido de todo o interesse e garante seu esquecimento”. (Paín, apud. FERNÁNDEZ, 1991, p. 60).

Muitas crianças manifestam no corpo suas dificuldades, criando sensações físicas como náuseas, tonturas, “branco”, taquicardia em situações-problema. A intervenção psicopedagógica visa o controle corporal através de um diálogo com essas sensações. Esse diálogo pode ocorrer em atividades como psicodrama dos momentos de dificuldades, ensaiando um autocontrole dessas situações com o auxílio do/a psicopedagogo/a, que vai propondo refacções nos pontos críticos.

### 5.3 CORVINAL: BELEZA E INTELIGÊNCIA

Olha a Gisele Bündchen nesta revista! Ela está no início da carreira! (Menina, 15 anos).

A escola não nos ensina tudo! Ela não é tão fundamental! Passei mais da metade do ano em São Paulo trabalhando como modelo e não fui para escola. Aprendi muito mais do que se estivesse aqui. (Menina, 15 anos).

Precisamos fazer algo por essa menina, ela vai rodar, perderá o ano por causa dos pais que a colocaram para trabalhar como modelo. (Sargento).

Segundo Rowling (2000 a,b,c; 2001; IRWIN et al., 2004) a casa corvinal foi fundada por Rowena Ravenclaw e acolhe os mais inteligentes e belos dos alunos de Hogwarts. Neste trecho, analiso discursos referêntes à supremacia da beleza valorizada pela indústria da moda e sua promessa de sucesso rápido em detrimento da escola.

Nas revistas *Capricho* analisadas, mesmo os exemplares mais antigos, apenas um tipo de corpo é valorizado: alto, magro, branco preferencialmente com cabelos loiros. Tais revistas exemplificam como os diferentes artefatos culturais voltados para a juventude produzem subjetividades adolescentes e propagam a hegemonia de apenas um tipo de beleza.

Desde a Antiguidade clássica, os filósofos gregos acreditavam que a beleza estava associada a qualidades como simetria, harmonia e justiça. Nesta época, a cultura considerava o corpo belo aquele que apresentava aspirações elevadas, simétricas, harmoniosas, fortes e imperecíveis.

Na Idade Média, essa noção de beleza foi transformada, passou a prevalecer o conceito de que a aparência física refletia o caráter, isto é, os belos eram considerados bons e os feios eram maus. Como exemplo, há a representação das bruxas e benzedoras como figuras feias e más e a representação das fadas como belas e boas. Parte dessa visão de aparência e moralidade ainda está presente na cultura pós-moderna e governa nossas subjetividades.

Profissões que valorizam a estética estão “no topo” das escolhidas por jovens, que muitas vezes, deixam de estudar para seguir carreira de modelo, como no caso da estudante do Colégio, que retornou aos estudos em outubro

de 2004, depois de ter abandonado a escola para seguir uma rápida profissão de modelo, incentivada pelos pais.

O rápido retorno financeiro, sucesso e “glamour” prometido por esta profissão têm despertado o desejo de muitas jovens de abandonar a escola. A escola, com sua exigência de dedicação de anos, com seu lento retorno profissional e sua falta de “glamour” se comparada à vida fashion das modelos, não oferece as mesmas promessas de espetacularização e sucesso.

As jovens que fazem parte do pequeno grupo que possui o corpo valorizado pela indústria da moda se tornam, de certa forma, *experts* da beleza, autoridades juvenis, que fazem parte de uma pequena parcela hegemônica da sociedade. Tais marcas corporais e comportamentais valorizadas produzem efeitos nas subjetividades femininas.

Os estudos sobre governo, na perspectiva foucaultiana, preocupam-se em analisar os procedimentos, as táticas e as estratégias usadas para exercer o controle da conduta (FOUCAULT, 1997). Governamento “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (FOUCAULT, 1993, p. 284). É preciso dispor de meios e estratégias que levem a consecução de certas finalidades para bem governar. Diversos aparatos e procedimentos são dispostos para garantir a produção de certos efeitos. Assim, governamentalidade é um conjunto de procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por uma conjunção de forças, arranjos técnicos e instrumentos que possibilitam a efetivação de programas de governo que têm por finalidade regular as ações individuais e coletivas (BUJES, 2002).

O traço distintivo do poder é que alguns homens possam mais ou menos integralmente determinar a conduta de outros homens – ainda que não de maneira exaustiva ou coercitiva (...) O governo dos homens pelos homens – formem eles grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de alguma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população - supõe uma determinada forma de racionalidade e não uma violência instrumental (...) a questão é [então]: como são racionalizadas as relações de poder? (FOUCAULT, 1996, p, 64-65).

A produção de Foucault na etapa final de sua vida volta-se para o enlace entre as dimensões ética e política que operam na constituição do sujeito. O filósofo traça uma genealogia da subjetivação, distanciando-se das metanarrativas, que veem uma natureza biológica e psicológica determinante na constituição subjetiva. Foucault aponta o caráter histórico do “dispositivo da sexualidade”, criado para a expansão do biopoder. A incitação a falar sobre sexo esteve intimamente associada a uma preocupação com o bem-estar das populações. Através desse dispositivo, o sexo tornou-se personalizado e medicalizado e deu origem a uma série de saberes específicos que se dedicaram a normatizar, estudar e controlar as condutas sexuais. Tal dispositivo exemplifica os modos de produzir verdades, o exercício do poder e a subjetivação do sujeito.

Para o controle das condutas individuais, uma série de tecnologias do eu são criadas e disseminadas através de aparatos pedagógicos e táticas de poder das pessoas com elas mesmas. Essas técnicas englobam autovigilância, autoavaliação, confissão ou autonarração, que produzem efeitos na constituição das subjetividades. As tecnologias do eu se valem de discursos, tramas de linguagem, narrativas que visam produzir um tipo específico de sujeito. Essa genealogia da subjetivação mostra os diferentes modos de relação do sujeito consigo, partindo do conhecer-se a si mesmo até o cuidado da saúde e com o corpo. O autogoverno diz respeito aos modos de os indivíduos conduzirem a si mesmos, envolvendo alguma forma de controle e direcionamento ou modelo apresentado por diversos mecanismos políticos (FOUCAULT, 1997). Tal conceito torna possível a análise dos discursos das autoridades sociais e midiáticas que procuram operar sobre a vida dos indivíduos. Dessa forma, desloca-se o foco de análise: do poder do Estado para as múltiplas estratégias de controle da conduta presentes na cultura.

As linhas de subjetividade são responsáveis pela produção pedagógica do sujeito por si mesmo. São linhas que buscam posicionar os sujeitos não como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes que devem contribuir ativamente para produção de si (LARROSA, 1995). A relação consigo por essas linhas adquire uma certa independência do poder, pois se torna “um

poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros” (DELEUZE, 1991). A relação consigo não pertence mais à ordem objetiva e enunciável, mas uma operação do sujeito sobre si mesmo. Dessa forma, as linhas de subjetividade permitem ao sujeito a possibilidade de criação de espaços onde é possível transgredir.

As subjetividades são formadas em um processo contínuo, fluido e inventado no transcurso de complexas histórias e vivências imbuídas de sentimentos de pertença, constituídos no interior de jogos de poder.

## 6 VOLTANDO PARA O MUNDO DOS TROUPAS

E juntos eles atravessaram a barreira para o mundo dos troupas.  
(ROWLING, 2000b, p. 287)

Neste trabalho, busquei argumentar como o “dispositivo” organiza-se, como produz e como incita o aprendizado de um conjunto de saberes, de modelos comportamentais. Procurou-se mostrar como esse “dispositivo” promove linhas de subjetivação de modo que os adolescentes sejam convidados a falar de si e estabelecer uma relação reflexiva consigo mesmo através da literatura, do cinema e da mídia impressa. As linhas de subjetividade tecem estratégias pelas quais os juvenis podem efetuar um processo de objetivação de si mesmo através do contato com diferentes artefatos culturais. Considerando os temas das análises dos dados, constato o quanto é importante considerar as influências dos fatores culturais sobre as subjetivações juvenis. Verifica-se a necessidade de se aprofundar mais nas reflexões e práticas da orientação educacional, tendo em vista os diferentes contextos e as manifestações culturais.

Os discursos apresentados neste estudo mostram um paradoxo de conceitos, sentimentos e atitudes frente às representações da juventude contemporânea. Essa diversidade nos discursos dos estudantes denuncia o modo que as múltiplas subjetividades são tramadas nas relações de poder. Os múltiplos modelos de subjetividades apresentados pela cultura através dos artefatos culturais voltados para a adolescência produzem efeitos no desenvolvimento dos jovens, e elas os reproduzem e elaboram através dos seus discursos.

Mesmo conduzidas pela publicidade, pela literatura e pela mídia impressa os jovens demonstraram que existem inúmeras formas de desvios dos modelos juvenis fomentados na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BETTELHEIM, B. **Uma Vida para Seu Filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BUJES, M. I. **Infâncias e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CONNEL, R. W. **Masculinities**. California II, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendiz**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Mulher Escondida na Professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, de corporalidade e de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia em Psicodrama**: morando no brincar. Porto Alegre: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Idiomas do Aprendiz**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. O uso dos Prazeres. In: FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. V. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

IRWIN, W et al. **Harry Potter e a Filosofia**: se Aristóteles dirigisse Hogwarts. São Paulo, Madras, 2004.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

ORTEGA, F. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro:

Graal, 1999.

PEREIRA, G. A. **Limites e Afetividade**. Canoas: ULBRA, 2004.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Roco, 2000 a.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e a Câmara Secreta**. Rio de Janeiro: Roco, 2000 b.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban**. Rio de Janeiro: Roco, 2000 c.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e o Cálice de Fogo**. Rio de Janeiro: Roco, 2001.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

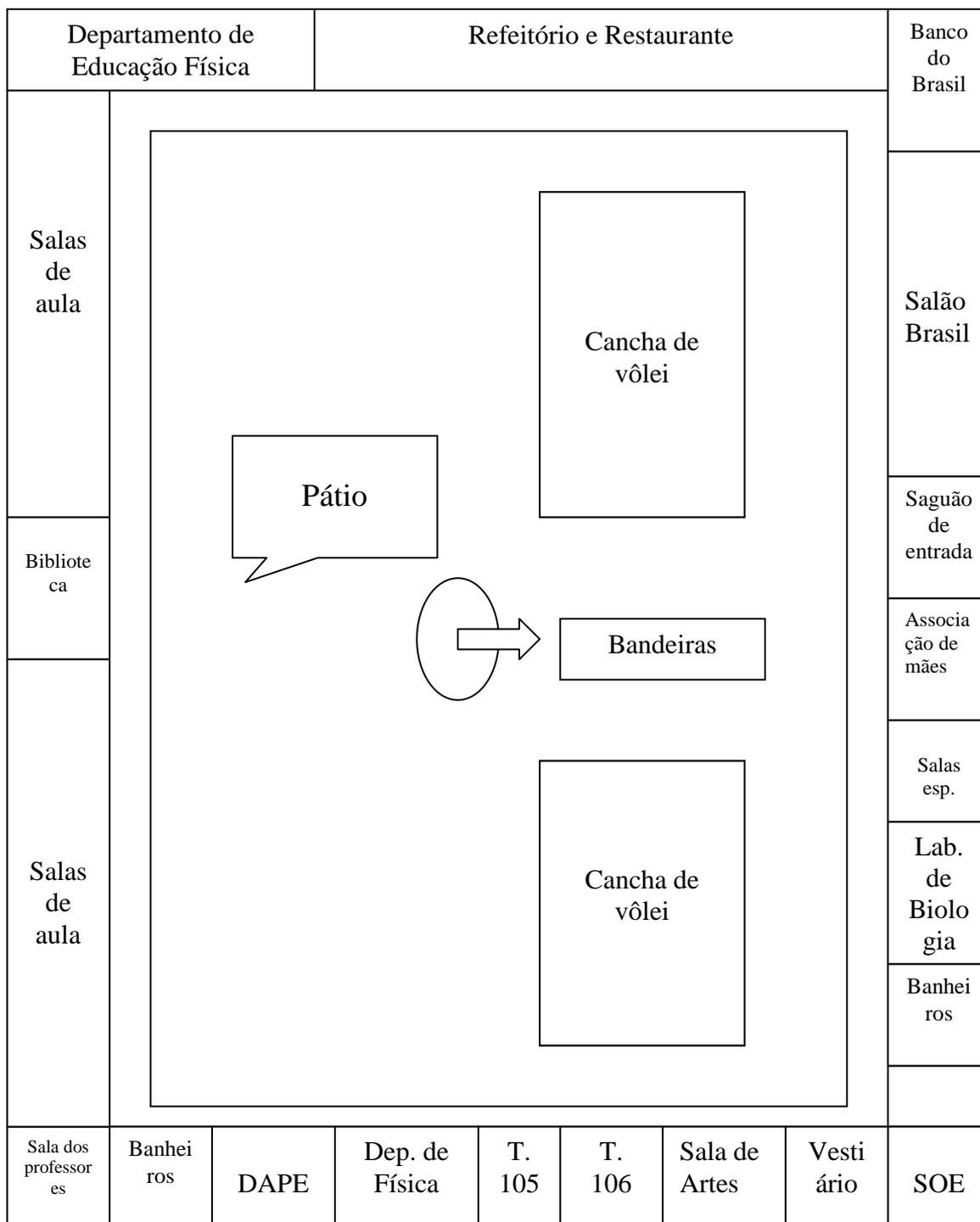
VEIGA-NETO, A. **Cultura e currículo**. *Contrapontos*, v. 2, n° 4, jan-abr., p. 43-51. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

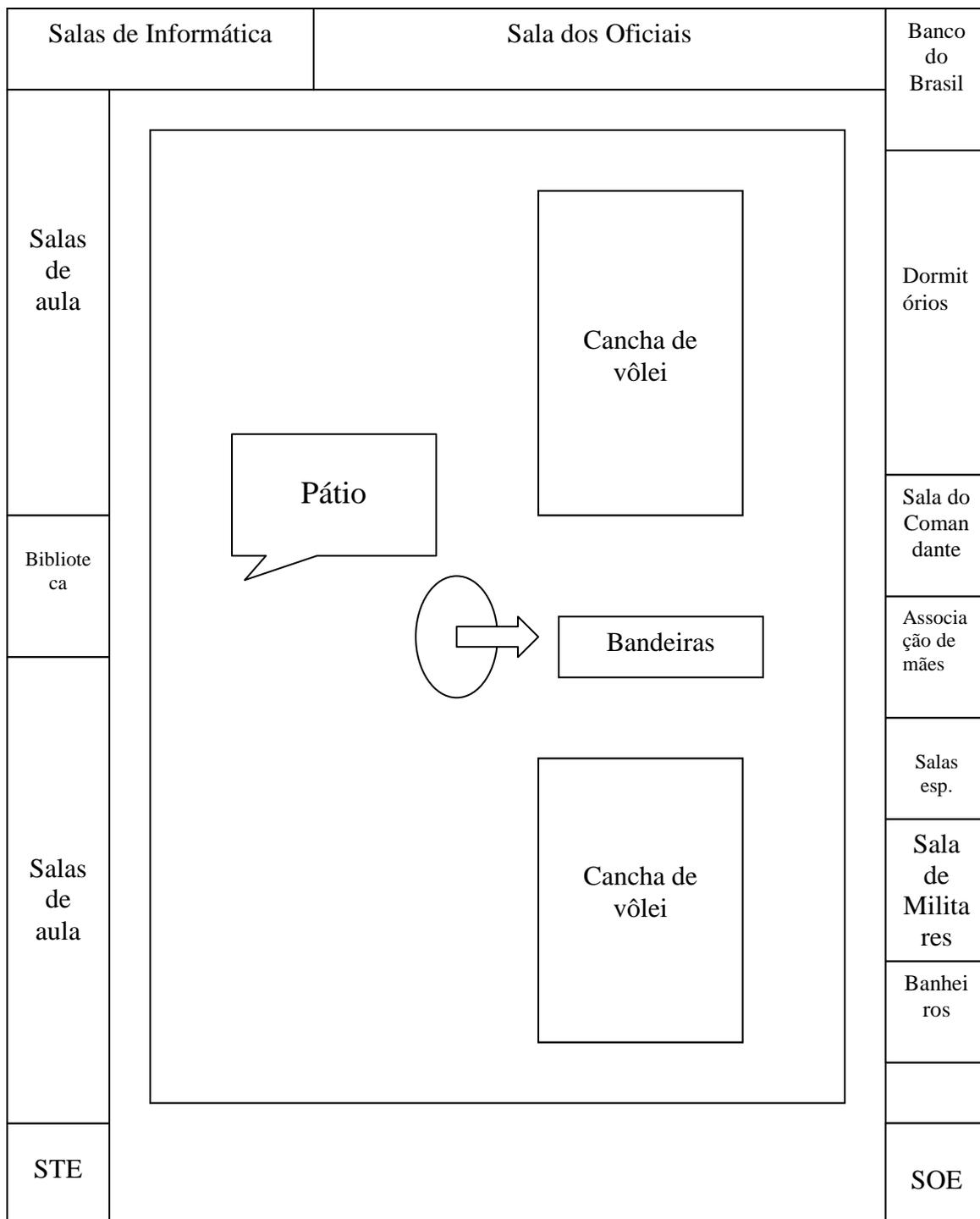
**ANEXOS**

ANEXO I – MAPA DO MAROTO  
(PLANTA BAIXA DA ESCOLA)

1º Andar



## 2º Andar



## ANEXO II – TEXTOS DE LITERATURA

**Anne Frank, a adolescente**  
(FRANK, 2003)

Querida Kitty,

“Um feixe de contradições”, como terminei minha carta anterior e é o início desta. Por favor, pode dizer exatamente o que é um feixe de contradições? O que significa contradição? Como tantas palavras, pode ser interpretada de dois modos: uma contradição imposta de fora e uma contradição imposta de dentro. A primeira significa não aceitar as opiniões dos outros, sempre saber mais, ter a última palavra; resumindo, todas aquelas características desagradáveis pelas quais sou conhecida. A segunda, pela qual não sou conhecida, é meu segredo.

Como já disse muitas vezes, sou partida em duas. Um lado contém minha exuberância, minha petulância, minha alegria na vida e, acima de tudo, minha capacidade de apreciar o lado mais leve das coisas. Com isso, não quero dizer que não acho nada errado nos flertes, num beijo, num abraço, numa piada pesada. Este meu lado costuma ficar à espreita para emboscar o outro, que é mais puro, mais profundo, melhor. Ninguém conhece o lado melhor de Anne, e é por isso que muita gente não me suporta. Ah, eu posso ser um palhaço divertido durante uma tarde, mas depois disso todo mundo se enche de mim durante um mês. Na verdade sou aquilo que um filme romântico representa para um pensador profundo – uma simples diversão, um interlúdio cômico, algo a ser logo esquecido: que não é ruim, mas particularmente bom. Odeio ter de ser isso, mas por que eu não deveria admitir, já que conheço a verdade? Meu lado mais leve, mais superficial, vai sempre tirar proveito do meu lado mais profundo, e com isso vencerá sempre. Você não pode imaginar quantas vezes tentei empurrar para longe essa Anne, que é somente metade do que se conhece como Anne – derrubá-la, escondê-la. Mas isso não funciona, e sei por quê.

Tenho medo de que as pessoas que me conhecem descubram que tenho outro lado, um lado melhor e mais bonito. Tenho medo de que zombem de mim, de que pensem que sou ridícula e sentimental, e que não me levem a sério. Estou acostumada a não ser levada a sério, mas somente a Anne leviana consegue lidar com isso; a Anne mais profunda é fraca demais. Se eu forçar a Anne boa ao palco por pelo menos quinze minutos, ela se fecha como um marisco no momento em que é chamada a falar, e deixa a Anne número um dizer o texto. Antes que eu perceba, ela desapareceu.

Assim, a Anne boa nunca é vista acompanhada. Ela nunca aparece, ainda que quase sempre assumo o palco quando estou sozinha. Sei exatamente como gostaria de ser, como sou... por dentro. Mas infelizmente só sou assim comigo mesma. E talvez seja por isso – não, tenho certeza de que este é o motivo – que penso em mim como uma pessoa feliz por dentro, e os outros pensam que sou feliz por fora. Sou guiada pela Anne pura, de dentro, mas por fora sou apenas uma cabrita fazendo cabriolas, forçando a corda à qual está amarrada.

Como já disse, o que falo não é o que sinto, e por isso tenho reputação de assanhada e namorada, de sabichona e leitora de romances de amor. A Anne jovial gargalha, dá uma resposta ferina, encolhe os ombros e finge que nem liga. A Anne quieta reage de modo oposto. Se estou sendo completamente honesta, tenho de admitir que isso me importa, que tento arduamente mudar, mas me vejo sempre diante de um inimigo mais poderoso.

Uma voz dentro de mim soluça: “Veja só, foi isso que você virou. Está rodeada por opiniões negativas, olhares desanimados e rostos zombeteiros, pessoas que não gostam de você, e tudo porque não escuta o conselho de sua metade melhor”. Acredite, eu gostaria de escutar, mas não dá certo, porque se eu ficar quieta, séria, todo mundo acha que estou representando outro papel e tenho medo de me salvar com uma piada, e nem estou falando de minha própria família, que presume que devo estar doente, me enche de aspirina e sedativos, sente o meu pescoço para ver se estou com febre, pergunta sobre os movimentos intestinais e me critica por estar mal-humorada, até que eu não agüento mais, porque quando todo mundo começa a me chatear, fico irritada, e depois triste, a parte má do lado de fora e a boa do lado de dentro, e tento achar um modo de me transformar no que gostaria de ser e no que gostaria de ser se... se não houvesse mais ninguém no mundo.

Sua Anne M. Frank

**Frodo, o adolescente**  
(TOLKIEN, 2000)

O comentário não se extinguiu dentro de 9 nem de 99 dias. O segundo desaparecimento do Sr. Bilbo Bolseiro foi discutido na vila dos Hobbits, e na verdade em todo o Condado, ao longo de todo o ano, sendo lembrado por muito mais tempo. Tornou-se uma fábula para os pequenos hobbits, e finalmente o Louco Bolseiro, tornou-se um dos personagens lendários favoritos e sobreviveu durante muito tempo, mesmo quando os acontecimentos reais já tinham sido esquecidos.

Alguns se chocavam bastante, mas Frodo manteve o hábito de comemorar o aniversário de Bilbo ano após ano, até que eles se acostumaram.

Dizia não considerar que Frodo estava morto. Quando perguntavam: “Então, onde ele está?”, encolhia os ombros.

Vivia sozinho, como Bilbo havia feito, mas tinha muitos amigos, especialmente entre os hobbits mais jovens (em sua maioria descendentes do velho Tûk) que quando crianças apreciavam a companhia de Bilbo e viviam entrando e saindo de Bolsão. Folco Boffin e Fredga Bolger eram dois deles, mas seus amigos mais íntimos eram Peregrin Tûk (geralmente chamado de Pippin) e Merry Brandebuque (seu verdadeiro nome era Meriadoc, mas isto era raramente lembrado). Frodo fazia longas caminhadas pelo condado com eles, mas com mais frequência ia sozinho, e para o assombro das pessoas sensatas era visto algumas vezes longe de casa, caminhando nas colinas e bosques sob a luz das estrelas. Merry e Pippin suspeitavam que ele às vezes visitava os elfos, como Bilbo havia feito.

Conforme o tempo passava, as pessoas começaram a notar que Frodo também mostrava sinais de boa “preservação”: exteriormente ele conserva a aparência de um hobbit robusto, e vigoroso recém saído da vintolescência. “A sorte vem para poucos”, eles diziam; mas foi somente quando Frodo chegou à idade geralmente mais sóbria de cinqüenta que começaram a achar aquilo estranho.

Frodo, depois do primeiro choque, descobriu que ser o dono do próprio nariz e o Sr. Bolseiro de Bolsão era bastante agradável. Por alguns anos foi muito feliz e não se preocupou demais com o futuro. Mas, sem que se desse conta disso, sentia um arrependimento cada vez maior por não ter partido com Bilbo. Às vezes se pegava pensando, especialmente no outono, em terras selvagens, e estranhas imagens de montanhas que nunca havia visto e apareciam em seus sonhos. Começou a dizer para si mesmo: “Talvez eu também cruze o rio algum dia”. Ao que a outra metade da sua mente sempre respondia: “Ainda não”.

As coisas continuaram assim até Frodo chegar ao fim dos quarenta e estar próximo de seu quinquagésimo aniversário: cinqüenta era um número que considerava de alguma forma significativo (ou agourento); de qualquer modo, foi com essa idade que a aventura repentinamente sobreveio a Bilbo. Começou a se sentir inquieto, e as velhas trilhas pareciam marcadas demais. Olhava mapas e se perguntava sobre o que estaria além das suas bordas: a maior parte dos mapas feitos no condado mostrava espaços em branco além dos seus limites. Pegou o costume de vagar até mais longe, na maioria das vezes sozinho, e Merry e seus amigos o vigiavam com ansiedade. Freqüentemente era visto andando e conversando com os estranhos andarilhos que tinham começado a aparecer no Condado nessa época.

**Harry Potter, o adolescente**  
(ROWLING, 2000c)

Harry Potter era um menino bastante fora do comum em muitas coisas. Para começar, ele detestava as férias de verão mais do que qualquer outra época do ano. Depois, ele realmente queria fazer seus deveres de casa mas era obrigado a fazê-lo escondido na calada da noite. E, além de tudo, também era bruxo.

Era quase meia-noite e Harry estava deitado de bruços na cama, as cobertas puxadas por cima da cabeça como uma barraca, uma lanterna em uma das mãos e um grande livro encadernado em couro (História da Magia de Batilda Bagshot), aberto e apoiado no travesseiro. Harry correu a ponta da caneta de pena de águia pela página, franzindo a testa, à procura de alguma coisa que o ajudasse a escrever sua redação, “A queima de bruxas no século XIV foi totalmente despropositada – discuta”.

Harry prendeu a caneta entre os dentes e passou a mão embaixo do travesseiro à procura do tinteiro e de um rolo de pergaminho. Devagar e com muito cuidado, retirou a tampa do tinteiro, molhou a pena e começou a escrever, parando de vez em quando para

escutar, porque se algum dos Dursley, a caminho do banheiro, ouvisse sua pena arranhando o pergaminho, ele provavelmente ia acabar trancafiado no armário embaixo da escada pelo resto do verão.

A família Dursley, que morava na rua dos Alfeneiros, 4, era o motivo pelo qual Harry jamais aproveitava as férias de verão. Tio Valter, tia Petúnia e o filho deles, Duda, eram, os únicos parentes vivos de Harry. Eram trouxas e tinham uma atitude muito medieval com relação à magia. Os pais de Harry, já falecidos, que tinham sido bruxos, nunca eram mencionados no teto dos Dursley. Durante anos, Tia Petúnia e tio Valter tinham alimentado esperanças de que, se oprimissem Harry o máximo possível, seriam capazes de acabar com a magia que houvesse nele. Para sua fúria, tinham fracassado. Agora, viviam aterrorizados que alguém pudesse descobrir que Harry passara a maior parte dos últimos dois anos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. O máximo que podiam fazer, porém, era trancar os livros de feitiços, a varinha, o caldeirão e a vassoura de Harry no início das férias de verão e proibir que o menino falasse com os vizinhos.

A separação dos seus livros de feitiços tinha sido um verdadeiro problema para Harry, porque os professores de Hogwarts tinham passado muitos deveres para as férias.

Harry tomava muito cuidado para evitar problemas com os seus tios no momento, pois eles já estavam bastante mal-humorados com o sobrinho, só porque o menino recebera um telefonema de um coleguinha bruxo uma semana depois de entrar em férias.

De todas as coisas fora de comum em Harry, sua cicatriz era a mais extraordinária. Não era, como tinham fingido os Dursley durante dez anos, uma lembrança do acidente de carro que matara seus pais, porque Lílian e Thiago Potter não tinham morrido em um acidente de carro. Tinham sido assassinados, assassinados pelo bruxo das trevas mais temido do mundo nos últimos cem anos, Lord Voldemort. Harry escapara desse mesmo atentado com uma simples cicatriz na testa, no lugar em que o feitiço do bruxo, em vez de matá-lo. Tinha se voltado contra o próprio feiticeiro. Quase morto, Voldemort fugira...

Mas Harry voltara a defrontar com ele outra vez em Hogwarts. Ao se recordar do último encontro, ali parado à janela escura, Harry teve de admitir que era sorte ter chegado ao seu 13º aniversário vivo.

#### **Narciso, o adolescente** (GREENE, 1988)

Essa história fala do jovem e belo Narciso, filho do deus-rio Céfiso e de uma ninfa, que se apaixonou pelo próprio reflexo na água.

Narciso era um jovem Téspio que desde pequeno foi admirado e amado por sua beleza, sendo adorado tanto por homens como por mulheres. Entretanto, a conselho do adivinho Tirésias, a mãe jamais lhe permitira ver o próprio rosto, e assim Narciso não tinha noção da sua identidade.

Certa vez, voltando da caçada pelos bosques, inclinou-se para beber em um riacho de águas claras e puras, que jamais haviam sido tocadas por qualquer animal, ave, homem, ou mesmo pelos galhos das árvores. Ao se debruçar para saciar a sede, apaixonou-se perdidamente pela imagem que viu refletida na água. Primeiro, tentou abraçar e beijar o belo garoto que o olhava bem nos olhos. Depois, finalmente reconheceu-se e ali permaneceu por horas contemplando-se.

Por fim, Narciso não conseguiu mais suportar a agonia daquele amor impossível, tomou de uma adaga dizendo: "Oh, jovem, em vão adorado, adeus!" e expirou. Seu sangue jorrou e molhou a terra, e no lugar onde morreu, brotou uma flor que se chamou narciso.

---



O trabalho Uma Escola Mágica: educação e cultura no Colégio Militar de Porto Alegre de Michelle Brugnera Cruz foi licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Não Adaptada](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pt-br/).