

PROFISSIONALIZAÇÃO MILITAR: NOTAS SOBRE O SISTEMA DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Ana Amélia Penido Oliveira¹
Suzeley Kalil Mathias²

RESUMO: Neste artigo, defende-se a educação dos militares como variável relevante para se pensar uma profissionalização que aumente a segurança da própria sociedade. Isso é perceptível nos trabalhos de Huntington (1996) e de seus críticos. Para isso, o artigo é organizado em três partes. Na primeira, é realizada uma breve digressão histórica sobre as origens da discussão sobre profissionalização militar. O objetivo da segunda parte é avaliar a bibliografia que sustenta nossa posição de que a variável central da profissionalização militar é a educação. Por fim, na terceira e última parte, apresenta-se o sistema de ensino do Exército brasileiro e alguns de seus desafios para a profissionalização em uma democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização militar. Educação militar. Exército brasileiro.

MILITARY PROFESSIONALIZATION: NOTES ON THE BRAZILIAN SYSTEM

ABSTRACT: This article defends military education as a relevant variable to think about a professionalization that increases the security of society itself. This is noticeable in the work of Huntington (1996) and his critics. For this, the article is organized in three parts. In

¹ Doutora em Relações Internacionais. Pesquisadora da Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional e do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. Bolsista de pós-doutorado no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. Contato: anapenido@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0110-4840>

² Professora da Universidade Estadual Paulista e pesquisadora do GEDES – UNESP. Pesquisadora nível 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Contato: suzeley.kalil@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0354-9675>

the first part, there is a brief historical tour on the origins of the discussion about military professionalization. The purpose of the second part is to evaluate the bibliography that supports our position that the central variable of military professionalization is education. Finally, in the third and last part, we present the education system of the Brazilian Army and some of its challenges for the professionalization in a democracy.

KEYWORDS: Military professionalization. Military education. Brazilian army.

PROFESIONALIZAÇÃO MILITAR: NOTAS SOBRE EL SISTEMA DEL EJÉRCITO BRASILEÑO

RESUMEN: Este artículo defiende la educación militar como una variable relevante para pensar en una profesionalización que aumente la seguridad de la sociedad misma. Esto se nota en el trabajo de Huntington (1996) y sus críticos. Para esto, el artículo está organizado en tres partes. En el primero, hay un breve recorrido histórico de los orígenes de la discusión sobre la profesionalización militar. El propósito de la segunda parte es evaluar la bibliografía que respalda nuestra posición de que la variable central de la profesionalización militar es la educación. Finalmente, en la tercera y última parte, presentamos el sistema educativo del Ejército brasileño y algunos de sus desafíos para la profesionalización en una democracia.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización militar. Educación militar. Ejército brasileño.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, duas mudanças impactaram profundamente as forças armadas brasileiras, trazendo reflexos para a educação militar. A primeira delas foi o fim da Guerra Fria e da bipolaridade, que reposicionou os Estados Unidos no mundo e, por sua vez, abriu espaço para a substituição das tensões Leste-Oeste pelo neoliberalismo. A segunda grande mudança foi a saída dos militares brasileiros do controle do Estado, com a redemocratização. Segundo Oliveira e Soares (2010), esse novo quadro impôs a redefinição de inimigo e do seu papel no mundo; e simultaneamente trouxe distintas vivências após a permanência por 20 anos no poder político pelos militares.

Recentemente, duas questões, uma de natureza externa, e uma de natureza interna, provocam o questionamento sobre o quanto de fato essas mudanças na profissionalização foram efetivas ou retóricas. Externamente, a ascensão econômica chinesa, e o aprofundamento da sua aliança com a Rússia, fazem com que alguns militares voltem a revisitar um cenário de guerra fria onde o papel que nos cabe é a aliança incondicional com a potência hegemônica estadunidense. Internamente, ocorreu em 2019 a eleição de Jair Bolsonaro, que conta com forte apoio militar entre as suas bases, tem mais militares ministros que o regime autoritário de 64, e adota um forte discurso de militarização da sociedade. Acredita-se que as características que possibilitam o atual comportamento militar já estavam presentes na educação castrense, nunca reformada sob alguns aspectos.

Neste artigo, defende-se a educação militar como variável relevante para se pensar uma profissionalização que aumente a segurança da própria sociedade. Isso é perceptível nos trabalhos de Huntington (1996) e de seus críticos. Para isso, o artigo é organizado em três partes. Na primeira, é realizada uma breve digressão histórica sobre as origens da discussão sobre profissionalização militar. O objetivo da segunda parte é avaliar a bibliografia que sustenta nossa posição de que a variável central da profissionalização militar é a educação. Por fim, na terceira e última parte, apresenta-se o sistema de ensino do Exército brasileiro e alguns de seus desafios para a profissionalização em uma democracia.

AS ORIGENS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MILITAR

As primeiras escolas preparatórias militares³ foram fundadas na França e na Prússia e eram exclusivas para os nobres. Em seus currículos, assuntos militares tinham pouca importância. Existiam também escolas para a formação da burguesia nas armas técnicas, cujas vagas eram preferencialmente vendidas. Nos dois casos, não havia critérios de seleção

³ Alguns historiadores revelam que as primeiras instituições com esse caráter surgiram na Ásia (Vietnã do século XIV), porém elas não tiveram influência na experiência europeia, fonte do processo de profissionalização na América Latina (RIAL, 2010).

dos alunos, de avaliação dos conhecimentos ou mesmo atividades práticas de aperfeiçoamento.

Para Huntington (1996), o oficial de carreira como um tipo social só surgiu realmente nas Guerras Napoleônicas, quando se passou a sistematizar uma técnica especializada capaz de distingui-lo de um leigo, assim como um conjunto de valores e padrões característicos da profissão. As profissões civis mais tradicionais, como a Medicina, já haviam surgido junto com o Estado Moderno e o capitalismo. Também datam dessa época o recrutamento em massa, a ascensão política dos militares e o surgimento do Estado-Maior⁴. Essas mudanças são frutos das transformações da própria guerra, que a cada dia exigia mais pessoas e especialidades não só para o seu exercício, mas também para as suas atividades de apoio (HUNTINGTON, 1996).

A centralização do Estado permitiu a centralização de avanços técnicos para travar a guerra e, por sua vez, melhor controle das forças armadas, contribuindo para sua profissionalização. Antes, por exemplo, existiam muitas formas de se efetuar o pagamento aos guerreiros, assim como cabia aos guerreiros garantir a qualidade dos seus próprios uniformes e armamentos. Uma administração centralizada na burocracia do Estado permitiu a unificação dos pagamentos aos soldados, assim como sua homogeneização em termos de equipamentos, criando uma demanda produtiva que passou a ser gerenciada pelo Estado (ANDRESKI, 1968).

Essa verdadeira revolução militar também forçou a aceleração da profissionalização e da formação dos oficiais. Moran (2002) chama de Revolução Militar o surgimento dos exércitos de massa, quando a Infantaria cresceu em importância frente à Cavalaria, as armas de fogo foram amplamente adotadas e ocorreram mudanças na engenharia das fortificações para resistir ao aperfeiçoamento da artilharia. Os exércitos cresciam e se diversificavam e, assim, as tarefas de combate, comando, apoio e administração se especializavam, o que também levou à especialização na educação. A mesma coisa aconteceu na hierarquia, quando conhecimentos

⁴ Estado-Maior é um órgão – composto majoritariamente por oficiais – de informação, estudo, concepção e planejamento para apoio às decisões do comando militar, assim como para garantir o fluxo de informação entre o comandante e as unidades.

diferentes passaram a ser necessários para o exercício das funções de cada posto. Por fim, para a engenharia e artilharia, uma educação anterior e sistemática ao seu exercício era imprescindível, logo, não era mais possível relegar o debate educacional a segundo plano⁵. Os oficiais de origem nobre que desejassem manter seus postos precisariam se qualificar (MORAN, 2002).

Outro elemento que acelerou a profissionalização e possibilitou a criação das escolas militares foi a sistematização dos conhecimentos sobre o uso da força como um meio de atender aos interesses políticos, sociais, econômicos, culturais ou ideológicos de uma comunidade em conflito com outras (MORAN, 2002). Já existiam obras documentando batalhas históricas, porém dois autores marcaram uma mudança qualitativa nessas formulações. O primeiro deles foi Antoine-Henri Jomini, principal intérprete das Guerras Napoleônicas, quando defendeu que a guerra deveria, sim, possuir princípios fixos, invariáveis e universais⁶. O segundo autor foi Carl Von Clausewitz. Em vez de escrever um livro sobre a história da guerra, esse autor tomou o fenômeno da guerra como um objeto em si, discriminando sua dupla natureza como uma ciência autônoma (com método e objetivos) e uma ciência condicionada (na medida em que seus propósitos vêm de fora). Também mencionou o primado da política sobre a guerra, que deveria determinar tanto a natureza quanto a extensão da aplicação da violência. Para o escopo deste trabalho, mais do que o entendimento aprofundado da teoria de Jomini e Clausewitz, é preciso demarcar que essa mudança qualitativa fortaleceu a educação militar, pois “tornou a instrução mais fácil, a avaliação operacional mais realista e os erros menos frequentes” (SHY, 2001a, p. 208).

Na medida em que há especialização do trabalho, há o conhecimento historicamente acumulado sobre o exercício da função militar, assim como um determinado nível de exclusividade para aqueles que detêm esse

⁵ Para mais informações a respeito do industrialismo na guerra, ver: GIDDENS, Antony. *Estado-Nação e violência*. Edusp, 2008. Algumas instituições, como a *Royal Military Academy* inglesa, permaneceram como escolas de Engenharia e Artilharia até a Segunda Guerra Mundial.

⁶ O princípio de Jomini é que apenas um Exército indivisível, movimentando-se numa única linha de operações, a mais curta e segura possível, pode esperar evitar a derrota (SHY, 2001b).

conhecimento sistematizado. A herança de todas as mudanças descritas é a preocupação dos Estados com a formação profissional dos seus futuros quadros militares e sua consequência prática: o surgimento das escolas militares preparatórias. O pensamento que imperava na época já diferia bastante do anterior:

A habilidade do oficial não é uma técnica (fundamentalmente mecânica) nem uma arte (que exige talento peculiar e intransferível). É, em vez disso, uma habilidade intelectual extraordinariamente complexa que requer estudo e treinamento abrangente a partir de livros, da prática e da experiência. [...] A essência intelectual da profissão militar exige que o moderno oficial dedique cerca de um terço de sua vida profissional à escolaridade formal (HUNTINGTON, 1996, p. 31).

A primeira grande escola de formação na ciência da guerra seria a *Kriegsakademie*, fundada na Prússia em 1810, contando com professores militares e civis, assim como matérias científicas e estritamente militares. Criticava a memorização e apostava no desenvolvimento da cultura geral e de vasta capacidade teórica. Porém, tão importante para o desenvolvimento do sistema educacional quanto a criação da escola foi a reorganização do processo de seleção dos alunos – eliminando pré-requisitos aristocráticos e de promoção dos oficiais –, incluindo o ensino prévio e especialização como variáveis relevantes para a ascensão na carreira. Era exigido, inclusive, um mínimo de educação geral que fosse ministrada em instituições não militares (HUNTINGTON, 1996).

A primazia da Prússia no processo de criação das escolas pode ser explicada por características do Estado prussiano como a presença de uma autoridade legítima e estável no poder, sua riqueza material e uma cultura que valorizava a especialização tecnológica e adotava o nacionalismo competitivo. Em seus conflitos com a França, como não possuíam um gênio político e militar como Napoleão, a Prússia enfrentou suas dificuldades com trabalho em grupo, treinamento sistemático, organização e disciplina. Em outras palavras, tratava-se de aprimorar o indivíduo comum a partir

da formação, organização e experiência, submetendo-o ao coletivo e dando-lhe liberdade de ação dentro de uma esfera de responsabilidade (HUNTINGTON, 1996).

Huntington (1996) oferece uma síntese das reformas educacionais propostas na Prússia, extraída do livro de Henry Bernard, *Military Schools and Courses of Instruction in the Science and Art Of War*, de 1862.

A profissão militar, como qualquer outra, requer uma educação geral sistematizada, normalmente destinada a cultivar a inteligência, e diferente da subsequente educação especial e profissional para a qual aquela é a base necessária. A primeira é posta à prova nos exames para alferes, a última nos exames para oficial.

A educação preparatória exigida para um candidato a alferes é função das escolas convencionais do país...

A indispensável instrução prévia não apenas dá ao candidato um embasamento mais seguro para sua posterior educação militar, mas também por ser a base indispensável a todas as profissões, colocando-o a partir daí com liberdade para desenvolver os conhecimentos especiais necessários a qualquer outra profissão que venha a escolher.

As escolas divisionárias são liberadas de ministrar cursos variados de instrução em ciências escolásticas, tarefa que ultrapassa sua capacidade; o resultado disso era que a maioria dos estudantes se mostrava pouco aplicada em educação formal e geral e só superficialmente preparada nos elementos das ciências profissionais, embora passassem anos sendo adestrados para os exames, em vez de serem educados para a vida.

Quando as escolas divisionárias dispõem de um bom quadro de professores militares, elas podem ministrar uma boa educação profissional.

Pela carga de educação liberal exigida para alferes, os amigos daqueles destinados à profissão militar são advertidos a lhes ministrar uma educação igual àquela recebida pelos membros de outras profissões (BERNARD, 1862 *apud* HUNTINGTON, 1996, p. 59).

Quatro questões polêmicas naquele momento assim permanecem até os dias atuais, afinal, suas respostas não são estritamente objetivas, e sim fruto de opções políticas que dependem dos contextos históricos. A primeira questão é relativa à divisão entre ensino geral e profissional. Quais conteúdos são gerais, devendo ser de domínio de qualquer oficial, e quais conteúdos são particulares, não precisando ser objeto de ensino coletivo, ficando alocados setorialmente nas Armas ou mesmo em outros momentos da formação na carreira. Em alguns momentos da história, essa divisão gerou, inclusive, uma espécie de disputa interna entre os oficiais, entre aqueles que eram melhores em um ou outro tipo de conhecimento.

De fato, é possível dividir a educação profissional, não apenas militar, em duas áreas: uma mais ampla e de lastro cultural e outra responsável por transmitir as habilidades e conhecimentos especializados da profissão. Isso não significa que uma dessas áreas tenha precedência sobre a outra. Na *Kriegsakademie*, os conteúdos eram em parte comuns a todos os alunos e em parte eletivos; assim como em parte gerais e em parte já voltados para uma formação mais técnica. Eram ensinados: Tática, História Militar, Emprego das Armas, Fortificações Permanentes e de Campanha, Administração Militar e Política, Economia, Matemática, Artilharia, Geografia Especial e Geologia, Estratégia e Jurisprudência Militar. As disciplinas eletivas compunham 50% do currículo e poderiam ser escolhidas entre História Geral, Geografia Universal, Lógica, Física, Química, Literatura, Geodésia Superior, Matemática Superior, Francês e Russo (HUNTINGTON, 1996).

A segunda grande polêmica foi ao redor de quais requisitos eram básicos para o acompanhamento das escolas. Antes dos exames eliminatórios serem adotados, a aptidão para a profissão era julgada a partir da exigência de que os alunos servissem por algum período nas fileiras antes que fossem de fato declarados formados. Para ingressar na *Kriegsakademie*, por exemplo, era exigido que os oficiais já tivessem exercido a carreira por cinco anos. Eles também precisavam apresentar atestado de desempenho das suas funções emitido diretamente pelos seus comandantes, assim como serem aprovados em exames especiais.

Pode-se considerar o debate entre teoria e prática como a terceira grande polêmica. Havia a preocupação de que o ensino fosse excessivamente bacharelesco, formando oficiais pouco aptos à atuação militar de fato. Para evitar a distância entre o pensar e o fazer, exercícios eram promovidos com teatros de guerra possíveis, de forma a dar aos estudantes a oportunidade de “experimentar” a profissão.

Por fim, a quarta questão bastante debatida é sobre o grau de autonomia de que as Forças Armadas devem dispor para a gestão da sua própria educação, sendo esta algumas vezes regida por legislação própria, como no Brasil.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO FUTURO GENERALATO

Entende-se o ensino militar como um dos pilares institucionais mais importantes de uma política de defesa, pois ele atua como um veículo de transmissão de valores, procedimentos e doutrinas. Além disso, é uma área cujos resultados só serão vistos a médio-longo prazo. Isso significa que o ensino de hoje é a semente das Forças Armadas de amanhã (BESIO, 2010).

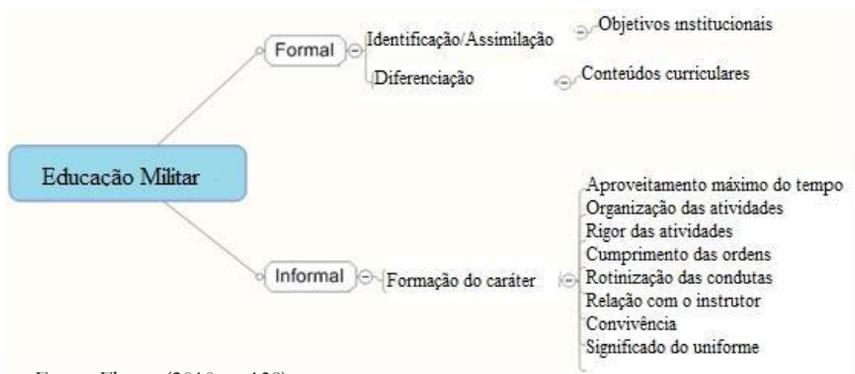
O ensino profissional para o meio militar vai muito além do ensino profissionalizante para outras categorias profissionais, em especial pelos aspectos corporativos. Ou seja, por se direcionar a formação da corporação militar, o ensino assume características específicas, diferentemente de outros ensinamentos profissionalizantes. A própria questão corporativa também é ensinada na escola. Dialeticamente, crenças e sentimentos comuns que compõem o espírito de corpo são ensinados com planejamento, não nascendo naturalmente dentro da corporação. Isso ocorre, em primeiro lugar, pela separação dos discentes do restante do mundo; em segundo lugar, a partir da atribuição ao cadete de uma nova identidade, tanto externa quanto internamente; e, em terceiro lugar, com base no desenvolvimento de um senso de solidariedade.

A educação é um fenômeno social responsável pela manutenção e perpetuação das sociedades a partir da transposição às gerações que se

seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. É, assim, uma área extremamente sensível, por ser um veículo de transmissão de ideias, formadora de consciência social e política. No ambiente castrense, essa afirmativa não seria diferente e a educação dos militares pode contribuir para melhor ou pior relação entre civis, militares e o Estado. Em pesquisa desenvolvida pela Rede de Segurança e Defesa da América Latina (RESDAL), foi detectada correlação direta entre as reformas no ensino militar promovidas nos governos civis redemocratizados e a subordinação castrense ao regime político (MATHIAS, 2010).

É importante também diferenciar ensino de educação. A educação militar, para Florez (2010), “é um processo de (re)socialização que busca dotar o indivíduo militar de um conjunto de valores e normas para além de suas capacidades técnicas e operativas, de forma que permita a tal militar viver a rudeza e a abnegação que compõe a vida militar” (FLOREZ, 2010, p. 133, tradução nossa). Ela ocorre a partir de momentos formais e informais, como exposto na imagem 1:

Imagem 1: Processos de formação básica militar



Fonte: Florez (2010, p. 138).

Pode-se observar um componente formal e oficial, composto de planos de estudos, currículos, horários e perfis, cujo processo de aprendizagem acontece essencialmente em sala de aula. Esse é um

processo de ensino, algo mais restrito que a educação. Por outro lado, também existe um componente informal, composto, por exemplo, de exposição permanente a situações com forte carga simbólica, de relação com colegas da mesma patente, submissão às ordens de superiores, entre outros; referências menos concretas, porém igualmente efetivas. Os dois eixos são complementares no processo de formação militar e conformam a base para o processo de ressocialização a que os cadetes serão submetidos durante seus anos de estudo. Nesse processo, o cadete adquire ferramentas técnicas para a administração da violência e os valores para viver toda uma vida militar (FLOREZ, 2010).

Finer (2002) relata que as intervenções militares na política ocorrem quando há combinação entre a oportunidade e a disposição (entendida como motivo e motivação). Neste trabalho, infere-se que a educação militar tem relação com a disposição para intervir, pois também atua na esfera de valores. A questão da oportunidade relaciona-se, em sua maioria, à características da formação de cada país, como sua origem colonial, matriz produtiva ou grau de organização das instituições políticas. Foge, portanto, do aspecto educacional. No âmbito da disposição, devido à carga ideológica que carrega, a educação pode contribuir estimulando o surgimento de motivos e motivações que levem as forças armadas a intervir. Por exemplo, é dentro das academias militares que se constrói a concepção sobre a essência da própria profissão. Ao ensinar que a profissão militar é superior a outras profissões civis, a escola contribui com a disposição das forças armadas para intervir. Em virtude disso, existem, hoje, trabalhos recentes que debatem como formar um oficial no interior da democracia.

Para Ludwig (1998), as escolas de formação de oficiais cumprem uma dupla função: inculcar nos alunos a ideologia arbitrária da corporação e, simultaneamente, a ideologia da classe hegemônica. Exemplo desse processo oferecido pelo autor foi a internalização do anticomunismo pelos oficiais brasileiros que fizeram estágios militares nos Estados Unidos e posteriormente trouxeram essa preocupação para o Exército Brasileiro. Nesse caso, ainda segundo o autor, essa introjeção de valores teria sido tão forte que seus resquícios poderiam ser percebidos até os dias atuais, como na tendência a considerar manifestações como um resultado de

atos subversivos que colocam em risco a segurança interna. Essa visão expressa uma cosmovisão determinista-funcionalista de mundo, em que a sociedade é estável e harmoniosa. É possível constatar facilmente o papel que o anticomunismo prestou para a unificação da corporação, assim como sua influência na adesão à doutrina da segurança interna. Da mesma forma, também é possível perceber, nos currículos das escolas de formação, na Constituição Brasileira e no emprego do Exército em missões de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), que continua presente a doutrina da segurança interna ou mesmo a visão de uma sociedade com “ordem e progresso”. A questão de classe também fica bastante óbvia ao se analisar o comportamento das forças armadas diante dos protestos sociais, muito distinto a depender da sua composição social. Em alguns momentos, eram considerados perturbações à ordem, em outros (aqueles críticos à ex-presidenta Dilma Rousseff, por exemplo), eram tratados como exercício democrático da liberdade de expressão (PENIDO, 2019).

Neste artigo, considera-se que, em países democráticos e com economias dependentes, como é o caso do Brasil, a educação dos militares deve ter dois objetivos. O primeiro deles é garantir formação profissional e técnica compatível com as necessidades de defesa e segurança dos Estados, assim como com as diversas possibilidades de emprego militar no cenário atual. Em segundo lugar, o ensino deve assegurar a identificação das forças armadas com os povos e os países, promovendo uma cultura política democrática e voltada para a garantia da paz. Por fim, existe um terceiro objetivo levantado pelos militares, que é a manutenção da cultura institucional da própria Força (ou auto-reprodução), como expresso em Luchetti, para quem “a ação pedagógica deve ser vista como sendo o instrumento capaz de garantir a reprodução dos valores da instituição” (LUCHETTI, 2006, p. 102).

A educação brasileira está presente na Constituição de 1988 como um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família promovê-la, devendo ser incentivada a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). O artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (Lei 9394/96), por sua vez, estabelece que “o ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as

normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b). A partir desse artigo, as forças armadas receberam autonomia para a elaboração de sua política educacional. Isso não significa necessariamente que a educação dos militares vai divergir da educação da sociedade em geral, mas sim que constitui uma excepcionalidade, podendo chegar a isso. O entendimento expresso por essa lei é que “o tipo de preparo militar não depende do regime político, mas do problema de defesa que exista” (FÁZIO, 2008, p. 133). Assim, o que determina como devem ser formadas as Forças Armadas é o tipo de ameaças que a sociedade sofre, seja ela uma monarquia, ditadura ou democracia.

Entretanto, uma política educacional reveste-se, como seu próprio nome expressa, de caráter político, social e econômico. “Político porque é traçada pelo órgão diretor que orienta a realização de determinados objetivos; social, porque atinge setores específicos da sociedade; e econômico, porque seus resultados interferem nas condições de trabalho” (LUCETTI, 2006, p. 119). Enfim, a definição de temas, currículos e orientações carrega em si visões de mundo.

No Brasil, devido à autonomia das forças armadas sobre o tema, conhece-se pouco sobre a formação militar. A autonomia chega ao nível mais alto quando a Força impede, ou dificulta, que civis ministrem cursos nas academias militares e quando são inibidos os estudos sobre doutrinas de segurança. A autonomia se mantém em um nível baixo quando é exigido, dos oficiais, que façam cursos fora dos quartéis e “quando os civis executam e definem as doutrinas centrais de defesa e segurança” (FÁZIO, 2008, p. 47). Embora essa seja uma área muito valorizada pelos militares, pois é a base das suas especificidades corporativas e da geração de valores profissionais, o fato de ser tratada como uma excepcionalidade dificulta a participação civil nas discussões.

O SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Pode-se dizer que o desenvolvimento histórico das academias militares passou por quatro fases distintas no Brasil. A primeira delas vem da fundação da Academia Real Militar (1810) até a separação dos

dois cursos, Engenharia Civil e Engenharia Militar, em duas instituições autônomas, a Escola Militar e a Escola Politécnica (1851). A segunda fase segue até a criação da Escola de Estado-Maior, em 1905. A terceira fase compreende o período de 1905 até 1930, com a vinda da Missão Militar Francesa. Por fim, a quarta fase, a partir de 1930, quando o ensino militar se desenvolveu, cresceu em número de instituições, especialização, mecanização e profissionalização. Luchetti (2006) sugere uma quinta fase, iniciada na década de 1980 e que se estende até hoje, caracterizada pela modernização do ensino em uma nova conjuntura nacional e mundial. A maior expressão dessa última fase é o Plano de Modernização do Exército, de 1995 (BRASIL, 1995a).

O principal objetivo exposto no Sistema de Ensino do Exército é formar o militar profissional para o desempenho das funções que existem no Exército Brasileiro. Ele deve ser dotado de iniciativa, criatividade e adaptabilidade, com capacidade para o auto-aperfeiçoamento. O sistema geral de ensino é composto de cinco sistemas setoriais: militar bélico, militar científico-tecnológico, militar da saúde, militar complementar e cultural do Exército. A depender da linha e do nível de ensino, os cursos têm, em seus currículos, disciplinas de base humanística, filosófica, científica e tecnológica, política e estratégica, acompanhando as diversas áreas do conhecimento para a atualização da doutrina militar (BRASIL, 1999a).

A qualificação continuada é organizada em ciclos de estudo que ocorrem durante a carreira. O atual sistema de ensino do Exército foi definido na Lei número 200 (BRASIL, 1967), promulgada pelo Presidente Castelo Branco. A partir dela, a formação foi organizada por níveis: a graduação dos oficiais é realizada na Academia Militar das Agulhas Negras, AMAN (Resende, Rio de Janeiro); o aperfeiçoamento do oficial, correspondente ao mestrado civil, ocorre na Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais, ESAO (Rio de Janeiro); e a formação dos oficiais para o Estado-Maior, correspondente ao doutorado civil, ocorre na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, ECEME (Rio de Janeiro). Posteriormente ao doutorado, a ECEME ainda oferece o Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército, como um pós-doutorado. Existe um intervalo de oito a dez anos entre a AMAN e a

ESAO e de três a dez anos da ESAO até a ECEME. A progressão entre as escolas combina o desempenho individual com a turma (ano de conclusão da AMAN) a que pertence o aluno ingressante.

Todas as escolas são reconhecidas pelo Ministério da Educação. Seus diplomas correspondem aos títulos de bacharel em Ciências Militares, mestre em Operações Militares e doutor em Política, Estratégia e Administração Militares. Além desses, a ECEME teve seu mestrado reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2012 e, em 2016, o curso de doutorado também foi reconhecido pela CAPES. Diferente dos cursos de carreira dos oficiais que levam às promoções na carreira, o mestrado e doutorado da ECEME têm alunos civis e militares. Alguns desses cursos podem ser realizados, em parte, à distância, quando o militar está servindo em outro país. Além disso, existem diversos cursos de especialização, como: piloto de helicópteros, paraquedismo militar, guerra na selva, comandos e forças especiais, instrutor de Educação Física, comunicações e guerra eletrônica, artilharia antiaérea, entre outros (BRASIL, 2002).

Segundo Janowitz (1964), a educação militar possibilita três tipos de carreira: padrão, rotineira e adaptativa. Na carreira de tipo padrão, o oficial cumpre todas as etapas obrigatórias nas escolas com empenho, cumprindo bem suas funções. Na carreira rotineira, nem todos os cursos de altos estudos são feitos e os cursos obrigatórios são realizados burocraticamente, cumprindo o mínimo possível. Por fim, as carreiras adaptativas são aquelas em que, além dos cursos feitos nas carreiras padronizadas, os oficiais se arriscam em cursos de especialização para diferenciar sua formação.

Além dos citados, o Exército mantém os três níveis de ensino: fundamental (para as atividades de soldados e cabos), médio ou técnico (qualificação de sargentos e Quadro Auxiliar de Oficiais) e superior (formação de oficiais). As escolas superiores são a AMAN (que confere o título de bacharel em Ciências Militares) e o Instituto Militar de Engenharia (IME), que concede o título de engenheiro militar em várias áreas. Ainda, o Exército mantém escolas de ensino preparatório e assistencial, com doze colégios militares espalhados pelo país, com nível fundamental e médio e com alunos que não necessariamente seguirão a carreira militar.

Esses cursos são orientados pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), cuja chefia cabe a um General de Exército. Segundo a Revista Verde Oliva (BRASIL, 2002), a Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil) é o órgão responsável pela AMAN, EsAO, ECEME e Escola de Sargentos das Armas (ESA).

Visando dar unidade doutrinária e organizar institucionalmente o seu sistema de ensino, o Exército estabeleceu uma política orientadora a partir do Decreto 3.182/1999 (BRASIL, 1999a). Essa política já incorporava as transformações sugeridas pelo Plano de Modernização do Ensino do Exército (PME), de 1995, documento importantíssimo que também será apresentado a seguir. Os documentos analisados expressam o desejo do Exército de se ajustar às demandas do novo momento histórico. De fato, os documentos não falam em mudar, mas sim em aperfeiçoar, ajustar, revisar a formação oferecida ao militar. Também se apresenta, no documento, a ratificação da qualidade do sistema, embora os critérios de avaliação para esta afirmativa não tenham sido divulgados⁷.

O debate sobre a modernização do ensino militar vem desde a Constituinte de 1988, quando se iniciou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Com as mudanças mundiais desde o fim da década de 1980, com o fim da Guerra Fria e a redemocratização no Brasil, o Exército considerou que precisava promover adequações na formação educacional militar, visando “suprir a necessidade de redimensionamento do perfil militar profissional, tendo em vista os desafios esperados para os primeiros anos do século XXI” (BRASIL, 1996c, p. 1).

Para atender à demanda modernizante, foi constituído um Grupo de Trabalho para o estudo da Modernização (GTEME), que teve como chefe o Coronel de Artilharia Paulo Cesar de Castro, posteriormente promovido a General e Diretor do Departamento de Ensino e Pesquisa. Esse grupo trabalhou em um documento elaborado pelo Estado-Maior e pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército intitulado “A política educacional para o Exército Brasileiro: ano 2000: fundamentos”.

⁷ O elevado número de transcrições do documento é importante pela relevância do mesmo e sua diferença quanto às formulações anteriores do Exército.

As primeiras diretrizes modernizantes foram publicadas na Portaria nº 25, de 06 de setembro de 1995, do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) e foram sucedidas por outras portarias (BRASIL, 1995b).

Durante o processo de construção do PME, foram feitos contatos com universidades públicas, como a Universidade de Campinas (UNICAMP), em uma ainda restrita, porém inovadora, interação civil-militar. O resultado final foi um amplo diagnóstico da situação das escolas de formação de praças e oficiais, suas carências, assim como proposições para resolvê-las. Pensando no novo profissional do século XXI, foram sugeridas mudanças na legislação básica, na metodologia para a elaboração de currículos, no sistema de avaliação e nos perfis profissiográfico⁸; assim como foram estabelecidos prazos para a sua efetivação. Além disso, o PME propõe que os trabalhos de modernização sejam constantes, ou seja, que a modernização se torne um processo contínuo. Algumas das suas sugestões não foram efetivadas até hoje.

Antes de passar efetivamente ao conteúdo do documento, cabem algumas considerações sobre o significado de uma proposta modernizante para o Exército ou, em outros termos, o desejo de uma instituição tradicional e conservadora de se adaptar ao presente. A partir de um raciocínio determinista, pode-se inferir que o avanço no conhecimento tecnológico leva a novos sistemas de armas e, por sua vez, a novas formas de se organizar e empregar o aparato militar e, por fim, a uma modernização no ensino. Campos e Alves (2013) opuseram-se a esse raciocínio, discutindo como as inovações são, na realidade, o resultado de interações pró e contra mudanças entre diversos setores, como militares, políticos e empresários.

Segundo esses autores, a modernização pode ter duas fontes, uma externa, causada por modificações na tecnologia de guerra, no sistema de ensino ou mesmo nos valores e motivações dos membros das forças

⁸ O perfil profissiográfico é um documento elaborado pela AMAN com as características do militar profissional que ela deseja formar para cada uma das Armas. Ele contém atributos, valores e competências que o cadete deve desenvolver durante o seu período na escola. É usado como um instrumento de aprimoramento do processo educacional, na seleção do corpo docente e discente, na orientação vocacional, na elaboração e revisão de currículos, bem como na avaliação do processo educacional (COSTA, 1989, p. 69).

armadas, e interna, como o desequilíbrio entre os subsistemas de cada Força. Para a hipótese explicativa que toma a fonte externa como principal, as mudanças institucionais são realizadas por civis reformadores com o apoio dos militares, o que só é possível em um ambiente de normalidade democrática. Por sua vez, as explicações que tomam os impulsos internos como fonte acreditam que as mudanças ocorreriam por iniciativa dos próprios militares, como, por exemplo, quando líderes militares com opiniões novas atingem altas patentes, e com a anuência dos oficiais mais antigos, que promovem modificações. Também é possível visualizar uma hipótese integrada, em que a fonte interna e a externa interagem, criando um ambiente reformador entre os civis e militares (CAMPOS; ALVES, 2013).

Para Fázio (2008), as motivações para o Plano de 1995 eram: surgimento de novas técnicas de comando e controle, novas formas de operações, novos armamentos e equipamentos, além das mudanças no quadro político e econômico que deixaram o ambiente de combate incerto, fragmentado, e a ameaça, difusa. Ou seja, a autora tende a escolher motivações externas para a mudança. Outro autor que também defende que mudanças no interior da corporação só são possíveis de fora para dentro é Janowitz (1964), para quem, “quando as lideranças militares não defendem as tradições, eles passam a construir tradições” (JANOWITZ, 1964, p. 25, tradução nossa)⁹. Por sua vez, em Castro (2002), pode-se observar mais valorização dos fatores internos, como a disposição do próprio Exército Brasileiro para reinventar suas origens a partir da Batalha de Guararapes, devido ao novo contexto do país¹⁰.

⁹ As considerações de Godoy (2004) a respeito do ensino de História Militar ilustram bem o constante dilema entre o velho e o novo que se deu no PME, fazendo com que, na verdade, suponha-se que as mudanças propostas na realidade tenham sido adaptadas segundo as tradições. “A divulgação da história mantém-se de maneira positivista e utilitária, sem dúvida evitando os elementos extraídos dessa área do conhecimento que pudessem denegrir a imagem da instituição militar e que não deve ser transmitida na formação dos jovens líderes da Força terrestre” (GODOY, 2004, p. 129).

¹⁰ Castro (2002) oferece três exemplos de invenções de tradições pelo Exército Brasileiro. Para entender como e porque tradições são inventadas, consultar: HOBBSBAWN, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

A primeira modernização que o Exército sofreu data do início do século XX, quando foram enfrentadas questões como: a composição da tropa com soldados brasileiros; a dependência científica, tecnológica, industrial e na infraestrutura; mudanças no comando baseado no planejamento, na formação profissional continuada e na promoção na carreira regulamentada; e alterações na doutrina, em busca de mais autonomia e distanciamento do mundo civil (DOMINGOS NETO, 2012). A essência dessas características não foi questionada no Plano de Modernização do Ensino do Exército, mesmo depois de cem anos. Essa constatação explícita a dificuldade da corporação castrense de efetivamente se modernizar, exceto no que diz respeito à tecnologia. Na realidade, a própria Política Educacional do Exército (PEE), fruto posterior do PME, reconhecerá a dificuldade de mudanças, particularmente em instituições seculares e tradicionais como é caso do Exército (BRASIL, 2007).

Também é necessário questionar se o desejo de mudar no PME não deu origem também a propostas inexecutáveis, como a sugestão de utilizar a metodologia do “aprender a aprender”, de difícil compatibilização com a hierarquia e disciplina do universo militar¹¹. O exercício ativo e questionador do discente precisaria respeitar as normas de convivência militar todo o tempo. Por sua vez, a responsabilidade do professor aumenta, pois, além de transmitir a informação, precisa despertar no aluno o desejo para que este construa suas próprias soluções. Cabe recordar que esse professor não foi formado com base nessa perspectiva pedagógica, o que aumenta a dificuldade para a sua adesão. Outra dificuldade é a orientação dos discentes para a pesquisa, uma vez que, nas escolas, de forma geral, essa não é uma prioridade, diferentemente das universidades civis e seu tripé de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, seria importante fazer uma diferenciação entre treinamento e adestramento em atividades de eficácia comprovada na aprendizagem, algo que exige resposta aprofundada e não padronizada, pautada por habilidades cognitivas (FÁZIO, 2008).

¹¹ Na Política Educacional do Exército essas dificuldades são reconhecidas. “A expressão aprender a aprender não pode permanecer como uma declaração de intenções, inócuas, mas deve ser consequente e envolver um conjunto de estratégias que de fato são aprendidas nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1994, p. 15).

A) AVALIAÇÕES DO PME

Durante a etapa do diagnóstico, foram levantadas diversas críticas ao sistema de ensino em geral. Em primeiro lugar, apurou-se baixa integração e comunicação entre as diferentes escolas militares, o que dificultava a integração dos currículos. Essa dificuldade era ampliada pela legislação que regula a área, centralizada e detalhada, dificultando as tomadas de decisão pelas escolas individualmente. Além disso, foi registrada a ausência de assessoria técnica de supervisão pedagógica, tanto nos órgãos centrais quanto nos de apoio aos estabelecimentos de ensino. Havia não apenas excesso, mas também desorganização da burocracia, o que abria espaço para a primazia da quantidade de conteúdos sobre a qualidade deles.

Assuntos importantes que não constam nos currículos ou apenas são superficialmente abordados; temas excessivamente repetidos no mesmo curso ou em cursos subsequentes, acarretando mau aproveitamento da carga horária e desinteresse pelo corpo discente, sem esquecer de temas abordados que são altamente questionáveis segundo os objetivos do ensino militar. Notamos que há excesso de assuntos em detrimento da carga horária, o tempo não é planejado e impossibilita os discentes e docentes de desenvolverem atividades de pesquisa, assim como as matérias não estimulam o uso da informática e outras tecnologias (FÁZIO, 2008, p. 99-100).

Em segundo lugar, foram detectados problemas na legislação. A não correlação entre o ensino militar e o civil impossibilitava o reconhecimento legal dos cursos oferecidos pelo Exército. Ressalvadas a autonomia e as particularidades, desejava-se uma legislação correlata à nacional, que facilitasse o entrosamento com o público externo e permitisse o reconhecimento dos cursos pela CAPES (LUCHEITTI, 2006). Hoje, esse objetivo já foi atingido.

Quanto aos currículos, foi constatada a ausência ou tratamento genérico aos domínios da área afetiva, enquanto predominavam os domínios cognitivo e psicomotor. Essa área era fundamental, por exemplo, para a

internalização de conceitos de autoaperfeiçoamento, do “aprender a aprender” e da criação de hábitos intelectuais duráveis. A questão da formação continuada já havia sido expressa em outros documentos, entretanto, o diagnóstico revelou que essa formação era baseada na memorização de textos (muitas vezes utilizados sem atualização, por anos), não havendo incentivo para a leitura e para a pesquisa para além das apostilas. Em alguma medida, isso se devia às técnicas de ensino que, ainda segundo a avaliação, eram centradas no professor. Exemplo disso era o reduzido número de exercícios feitos em grupo e o elevado número de palestras.

Por fim, foram levantadas questões sobre a avaliação dos alunos. Por sua importância na carreira, ela própria deveria ser objeto de avaliação permanente. Além disso, o PME apontou que as avaliações negativas passadas sobre diversos pontos não foram utilizadas para ratificações, sob a justificativa da falta de tempo previsto no plano de disciplinas, ou seja, ocorriam avaliações que não geravam posterior reorientação de rumos. Em parte, para o PME, isso ocorria pelo personalismo de alguns oficiais superiores, que fazem mudanças nas escolas militares, incluindo assuntos e disciplinas não a partir de uma metodologia (embora existam portarias que regulamentam isso), e sim segundo critérios particulares. Outra razão é o fato de o próprio diretor de ensino da escola ser sempre um oficial comandante, mas não um especialista em educação.

B) PROPOSIÇÕES DO PME

Em sua parte propositiva, o PME é um documento arrojado, trazendo influências contemporâneas que têm atingido todas as profissões. Hoje, “a rapidez com que as informações são processadas, difundidas e recuperadas cria novas necessidades individuais e organizacionais” (BRASIL, 1995b, p. 3). Essas mudanças afetam o tempo e o espaço em que os militares podem ser empregados e, conseqüentemente, sua formação. “A volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambigüidade estão definindo o ambiente em que as ações se desenvolverão no futuro. [...] As organizações [...] terão que ser abertas e flexíveis para serem efetivas e, então, sobreviverem” (BRASIL, 1995b, p. 4).

Uma visão geral sobre as mudanças que o PME propõe é oferecida na declaração do General Gleuber Viera:

Inicialmente, é necessário entender como modernização do Sistema de Ensino do Exército o processo contínuo de adoção de novo enfoque pedagógico. Segundo esse modelo que se quer adotar, a escola já não pretende ensinar tudo. Seleciona um núcleo de conhecimentos básicos para ministrar a seus alunos. Estes devem participar ativamente do processo de aprendizagem, experimentando, pesquisando e trabalhando em grupo, explorando a dúvida e o erro, manifestando seus talentos, usando das técnicas disponíveis na busca e seleção do conhecimento que constroem. Busca-se o sentido holístico da educação militar, para que ele se capacite a manipular modelos e interaja com a sociedade a que pertence. Deve ser flexível e adaptável às novas gerações de tecnologias (VIEIRA, 1999 *apud* LUCHETTI, 2006, p. 102).

Devido à relevância das sugestões, elas serão apresentadas e comentadas individualmente, pois comportam questões pedagógicas, na infraestrutura, incremento tecnológico, entre outras. Antes das proposições, o documento traz considerações sobre os valores e a ética militar, propondo a manutenção dos valores tradicionais, como o patriotismo, a disciplina, a lealdade e a responsabilidade. Admite também a probabilidade de que esses valores precisem ser readaptados para atender às disposições do novo militar, propostas pelo documento, cujos aspectos atitudinais, como criatividade, iniciativa, liderança, decisão, adaptabilidade, cooperação, arrojo e flexibilidade, passam a ser muito valorizados (FÁZIO, 2008).

A primeira proposta de mudança é a extinção da divisão entre ensino militar e profissional, uma vez que ambos são necessários ao desempenho das funções de oficial. Na AMAN, essa proposta deu origem à organização dos conteúdos em dois grupos: o central – *core* – e o eletivo, sendo a divisão e seleção dos conteúdos dentro de cada grupo definida pelo comando e pelos órgãos de pessoal. “O núcleo central é o grupo que

caracteriza a formação geral mínima, de conhecimentos indispensáveis a todos. [...] As disciplinas eletivas caracterizam a formação especializada” (LUCETTI, 2006, p. 113). Nos dois núcleos deve ser feita a tentativa para que a carga horária das disciplinas corresponda aos créditos existentes nas Universidades civis¹². Pode-se aventar, ainda como hipótese, que esta tentativa de equivalência com o sistema de ensino civil tem como objetivo garantir a competitividade do militar quando este sai do serviço ativo, podendo, então, competir por postos de trabalho no mundo civil, pois aqueles que não chegarão ao generalato devem deixar o serviço ativo na faixa de cinquenta anos. Destaque-se que eles mantêm a integridade dos soldos, quando deixam o serviço ativo.

Para isso, foram propostas mudanças na legislação do ensino visando a torná-la menos centralizadora e detalhista, dando autonomia aos estabelecimentos. Outro eixo de sugestões foi a melhoria da comunicação entre os diversos estabelecimentos de ensino e o órgão central, simplificando rotinas burocráticas, em busca da compatibilização e integração do sistema de ensino do Exército ao Sistema de Educação Nacional (LUCETTI, 2006).

Ainda sobre o currículo, deve constar a carga horária destinada às atividades presenciais (de caráter obrigatório, com a supervisão de instrutores ou sem); atividades não presenciais (destinada à realização de tarefas escolares em momento e local de livre escolha dos alunos, mas com prazo determinado pela escola); atividades de complementação do ensino (como palestras e congressos) e atividades livres. As quatro atividades devem ter seus horários previstos nos currículos. Por fim, também deve ser destinado tempo para o estudo de temas atuais, assim como para a leitura e pesquisa, atividades que contribuem para o autoaperfeiçoamento (FÁZIO, 2008).

A questão do autoaperfeiçoamento surge diversas vezes no documento, a partir da concepção de que os discentes devem “aprender a

¹² Em 22 de março de 2002, por meio do Parecer nº 1.295/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas normas relativas à admissão de equivalência de estudos civis e militares. Isso possibilitou a inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no país e, por sua vez, institucionalizou as disciplinas estudadas na AMAN.

aprender”¹³, em outros termos, devem desenvolver autonomia na busca do conhecimento para acompanhar os acontecimentos em tempo real. Quem propõe a mesma questão é Godoy (2004). “O ensino deve possibilitar, ao educando, um conjunto de conhecimentos capazes de acompanhar a evolução da sociedade, das ciências, do ofício do militar ao longo da sua carreira” (GODOY, 2004, p. 61-62).

Também foi discutida a importância da interdisciplinaridade e de atividades não presenciais, entendidas como tempos à disposição do Comando. Não consta a primazia de um grupo de conteúdos sobre os demais, assim como se abre espaço para a inserção de conteúdos cuja aprendizagem seria voluntária no formato de assuntos optativos que mais interessam ao discente, permitindo o desenvolvimento de habilidades pessoais. Alguns conhecimentos passam a ser mais presentes, devido, principalmente, às novas possibilidades de emprego militar (como as Missões de Paz). Esses conhecimentos se concentram na área de idiomas e informática, assim como algumas habilidades especiais, como a capacidade de se relacionar com a imprensa.

Quanto à prática pedagógica, o Exército não propõe a escolha de alguma em particular, e sim sugere o ecletismo segundo o conteúdo a ser estudado, que varia de projetos de grupo à leitura de apostilas e produção de trabalhos escritos, passando pelo uso dos jogos de guerra como apoio às atividades de ensino. Os materiais ultrapassados deveriam ser substituídos, incluindo as apostilas.

Por fim, quanto à avaliação, o PME propõe a priorização de questões discursivas, uso de provas com consulta livre, máxima utilização de questões práticas, previsão de tempo para retificações após a avaliação, entre outros métodos que envolvam mais o raciocínio lógico dos alunos e menos a memória.

¹³ Na Pedagogia tradicional, o docente é o detentor e transmissor do conhecimento e o discente é receptor e reproduz das informações recebidas. No aprender a aprender, o discente tem papel ativo na construção do conhecimento e o docente atua como um facilitador, sendo responsável por elaborar didáticas que despertem os alunos a busca pelo conhecimento (LUCHEITI, 2006).

Não basta a verificação das respostas esperadas e a reprodução do conhecimento, é necessário investigar como ele [o aluno] adquiriu os conceitos estudados, se é capaz de aplicá-los como ferramentas para a solução de problemas concretos, se estabelece relações com outros conceitos, como parte de uma elaboração coerente (FÁZIO, 2008, p. 124).

Também propõe ações de avaliação e aperfeiçoamento constante dos avaliadores, em especial proporcionando oportunidades para o entrosamento dos profissionais habilitados em ciências militares com a área do ensino e com a prática pedagógica. Além disso, propôs o estabelecimento de um plano de carreira e de incentivos para aqueles professores/instrutores que se reciclassem. Por fim, sugeriu a contratação de pedagogos e bibliotecários para o Quadro Complementar de Oficiais (LUCHETTI, 2006).

Após o PME (BRASIL, 1995b), praticamente não ocorreram grandes modificações nas políticas educacionais. Elas sempre se iniciam com um panorama das exigências do mundo atual, dando enfoque à progressiva e ascendente produção de conhecimento e tecnologia e suas consequências individuais e organizacionais. A partir do novo panorama mundial, são debatidos os reflexos no perfil do militar contemporâneo e os atributos não apenas cognitivos, mas também afetivos, que qualquer profissional, incluindo o militar, passa a precisar desenvolver, como a capacidade de decisão rápida e em todos os escalões, e o preparo para enfrentar a obsolescência. Também influenciam sua construção as perspectivas de emprego do militar, que nesse novo contexto deve estar apto a “participar de operações altamente descentralizadas, pois as largas frentes de combate, a variada disponibilidade de meios, a imprevisível capacidade de reação do inimigo e o largo emprego de meios eletromagnéticos condicionam isso” (BRASIL, 1999a).

A política educacional é construída a partir da diretriz orientadora que vem do Estado-Maior do Exército, estabelecendo a Política Militar Terrestre. Segundo Luchetti (2006), ela é pensada de forma integrada com

a legislação nacional de educação, ainda que seja um ensino específico. A Política Educacional do Exército visa à preparação e ao treinamento do pessoal para o planejamento e emprego do Exército Brasileiro, às atividades de ciência e de tecnologia, de saúde, às atividades complementares e à condução do ensino preparatório e assistencial. Na própria política educacional são estabelecidos os objetivos da PEE, ou seja, a política de ensino é definida em um caminho da política mais geral para a mais específica.

Suas estratégias mais importantes são baseadas no princípio da continuidade de estudos, ensino dinâmico com enfoque na conjuntura nacional e mundial, preparação de recursos humanos para suprir as necessidades específicas da Força e capacitação para interagir em todos os níveis com a sociedade brasileira. Orientações para a condução da educação militar são estabelecidas a cada estratégia. A própria política propõe a permanente atualização, preparando o discente para acompanhar a “evolução da sociedade, das ciências e da profissão militar ao longo da sua carreira” (BRASIL, 1999b). No quadro a seguir, sintetizam-se os princípios gerais da PEE que foram discutidos aqui.

Quadro 1: Princípios da Política Educacional do Exército

I – Favorecer a participação discente nas atividades de ensino-aprendizagem planejadas por intermédio do trabalho em grupo, da pesquisa, de jogos educacionais e de outros procedimentos centrados no aluno;

II – prever mecanismos para a revisão continuada de seus objetivos, conteúdos e práticas didáticas, com base nos dados colhidos nas avaliações e validações procedidas;

III – enfatizar e prever as condições necessárias ao desenvolvimento dos objetivos educacionais da área afetiva, particularmente: patriotismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, entusiasmo profissional, cooperação, iniciativa e os atributos inerentes à liderança;

IV – favorecer o aprimoramento das expressões escrita e oral, estabelecendo, inclusive, programas de leitura;

V – incentivar o auto-aperfeiçoamento e a predisposição à mudança;

VI – promover intercâmbio entre as organizações militares do Sistema de Ensino do Exército e das outras forças singulares, e com entidades civis;

VII – favorecer a ampla utilização da informática nas atividades presenciais, não presenciais e no ensino à distância;

VIII – enfatizar a aprendizagem de idiomas estrangeiros, particularmente nos cursos de formação, desenvolvendo a capacidade de expressão e compreensão oral e escrita;

IX – promover o desenvolvimento cultural;

X – enfatizar a necessidade de conhecimento e preservação do meio ambiente.

Fonte: Brasil (1999a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de formação dos oficiais militares são fundamentais para pensar a profissionalização das forças armadas dos Estados nacionais. Elas são responsáveis pela reprodução simbólica e material da corporação. Diferente de outros ensinamentos profissionalizantes, que se preocupam com a dimensão material, é através da educação simbólica que o sentimento de corporação é formado e os princípios, como hierarquia e disciplina, são adquiridos. Quando esta corporação passa a se considerar como superior ou apartada do restante da sociedade, temos um grave problema, mormente para a sustentação da democracia.

Neste artigo, considera-se que, em países democráticos e com economias dependentes, como é o caso do Brasil, a educação militar deve ter dois objetivos. O primeiro deles é garantir formação profissional e técnica compatível com as necessidades de defesa e segurança do Estado, assim como com as diversas possibilidades de emprego militar no cenário atual. Em segundo lugar, o ensino deve assegurar a identificação das forças armadas com os povos e os países, promovendo uma cultura política democrática e voltada para a garantia da paz. Por fim, existe um

terceiro objetivo levantado pelos militares, que é a manutenção da cultura institucional da própria Força.

A grande questão que se coloca, todavia, é como modernizar a educação de uma instituição essencialmente conservadora como o Exército. Entendemos que, por essa natureza, mudanças profundas só teriam viabilidade a partir de fontes externas. O Plano de Modernização do Ensino do Exército foi um enorme avanço no que diz respeito ao primeiro objetivo da educação militar, trazendo questões sobre métodos de aprendizagem, avanços tecnológicos, e muito mais. Quanto ao segundo objetivo, praticamente não existem recomendações, e a ausência de mudanças pode ser percebida no atual protagonismo político das forças armadas no governo Bolsonaro. As poucas questões que ocorreram, como a adaptação às exigências da CAPES, parecem apontar para uma corporação que deseja abrir o mundo civil para a sua atuação, mas sem reciprocidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRESKI, Stanislav. *Military organization and society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1968.
- BESIO, Félix. Análisis comparado en el Cono Sur: Diferencias y puntos en común en la enseñanza militar. In: MEJÍAS, Sonia Alda (org.). *Sistemas de Enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010, p. 175-190.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Decreto nº 3.182*, de 23 de setembro de 1999. Política Educacional do Exército. Brasília: Ministério da Defesa, 1999a.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Lei Complementar número 97*. Brasília: Ministério da Defesa. 1999b.

- BRASIL. Ministério da Defesa. *Exército Brasileiro: um norte para o futuro profissional de milhares de jovens*. Revista Verde-Oliva, n. 215, 2002.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). *Portaria nº 25, de 06 de setembro de 1995*. Brasília: Ministério da Defesa, 1995a.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Plano de Modernização do Ensino do Exército*. Brasília: Ministério da Defesa, 1995b. Disponível em: http://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoria_moderniz_ensino/3_politica_EducacionalparaAno2000_1994.pdf
Acesso em: 08 set.2020
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Estatuto do Exército Brasileiro*. Brasília: DOU, 1997.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Plano Educacional do Exército*. 2007. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Política de Defesa Nacional*. Brasília-DF: Ministério da Defesa, 1996a. Disponível em: <<https://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/mes07/pnd.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (Lei 9.394/96)*. Brasília: DOU, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Departamento de Educação e Cultura do Exército Brasileiro. GTEME. *Fundamentos para a modernização do ensino*. Brasília: GTEME, p. 1, 1996c.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Lei número 200*. Brasília: Ministério da Defesa, 1967.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Normas para a elaboração e revisão de currículos (NERC)*. Portaria número 103 DEP, 28 de dezembro de 2000.

- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- CAMPOS, Marcio Teixeira; ALVES, Vagner Camilo. A guerra das Falklands/Malvinas e suas repercussões no Exército Brasileiro. In: FIGUEIREDO, Eurico Lima (org.). *Sociedade, política e estudos estratégicos*. Rio de Janeiro: Luzes, 2013, p. 47-76.
- CASTRO, Celso. *A invenção do Exército brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- COSTA, Antonio F. Gomes da (Maj.). Perfil profissiográfico, sua aplicação no processo educacional. *Revista A Defesa Nacional*. Rio de Janeiro, Bibliex, n. 742, ano LXXVII, p. 68-75, mar/abr., 1989.
- DOMINGOS NETO, Manuel. A convivência civil-militar no âmbito acadêmico: o caso brasileiro. *Revista Comunicação e Política*, v. 30, n. 2, p. 48-59, 2012.
- FÁZIO, Ednéia. *A política de ensino do Exército brasileiro na Nova República: o projeto de modernização (1985-2000)*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Franca, 2008.
- FINER, Samuel. *The man on horseback*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.
- FLOREZ, José Miguel. Qué militares, para qué escenarios: la formación militar en la agenda de la gobernabilidad. In: MEJÍAS, Sonia Alda (org.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010, p. 133-155.
- GIDDENS, Antony. *Estado-Nação e violência*. São Paulo: Edusp, 2008.

- GODOY, Tânia R. P. *O estudo da guerra e a formação da liderança brasileira (1996-2004)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- HOBBSAWN, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- HUNTINGTON, Samuel P. *O soldado e o Estado: teoria política das relações entre civis e militares*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1996.
- JANOWITZ, Morris. *The military in the political development of new nations: an essay in comparative analysis*. Chicago: Chicago University Press, 1964.
- LUCHETTI, Maria. *O ensino no Exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- LUDWIG, Antônio C. Will. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MATHIAS, Suzzeley Kalil. Modelos educativos comparados em Iberoamérica. In: MEJÍAS, Sonia Alda (org.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010, p. 109-132.
- PENIDO, Ana Amélia. *As ruas em disputa: entre o direito ao protesto e a perturbação da ordem*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.
- RIAL, Juan. Modelos de enseñanza militar en América Latina: sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica. In: MEJÍAS, Sonia Alda (org.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010, p. 209-231.

SHY, John. “Clausewitz” in Peter Paret (org.). *Construtores da estratégia moderna*. Tomo 1. Rio de Janeiro: Bibliex, 2001a, p. 257-294.

SHY, John. “Jomini” in Peter Paret (org.). *Construtores da estratégia moderna*. Tomo 1. Rio de Janeiro: Bibliex, 2001b, p. 201-256.

Texto recebido em 13/03/2020 e aprovado em 22/05/2020