

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO NO EXÉRCITO BRASILEIRO:  
HISTÓRICO, QUADRO ATUAL E REFORMA.**

**MARIA SALUTE ROSSI LUCHETTI**

**PIRACICABA, SP  
2006**

**O ENSINO NO EXÉRCITO BRASILEIRO:  
HISTÓRIA, QUADRO ATUAL E REFORMA.**

**MARIA SALUTE ROSSI LUCHETTI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. VALDEMAR SGUISSARDI**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UNIMEP como exigência  
parcial para a obtenção do Título  
de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2006**

**BANCA EXAMINADORA**

**Dr. Valdemar Sguissardi**

**Dr. Cleiton de Oliveira**

**Dr. Valdemir Pires**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Dr. Valdemar Sguissardi pela confiança, atenção e orientação sempre segura e oportuna.

Aos professores membros da banca examinadora: Dr. Cleiton de Oliveira e Dr. Valdemir Pires.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba pela convivência e estímulos.

À Escola Preparatória de Cadetes de Campinas pela disponibilização de documentos relativos ao sistema de ensino militar e pela cedência de tempo de estudo para a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio, por alguns meses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES- Brasil.

E, em especial, aos meus companheiros de todas as lutas: Antonio José, Augusto, Eduardo e Felipe que compartilharam comigo as angústias e alegrias decorrentes da realização deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo, que tem como objeto de pesquisa o ensino no Exército brasileiro, visa apreender a reforma educacional militar que deu início a partir da década de 1980 e se estende até a presente data. Este processo, denominado pela Instituição de *Modernização do Ensino Militar*, caracteriza-se pela reformulação em toda a estrutura escolar, tendo por objetivo adequar o militar “do futuro” às exigências dos novos tempos. As Forças Armadas têm na educação uma área de competência exclusiva, isto é, são autônomos para elaborar, implementar e avaliar suas políticas educacionais, ainda que em estrita obediência às leis federais e nos limites por elas estabelecidos.

Os aspectos envolvidos neste trabalho são as relações entre Estado, Forças Armadas, Ensino Militar, Educação e Reforma. O referencial bibliográfico e empírico em que se apóia e com que trabalha este estudo centra-se em documentos educacionais gerados no interior do sistema de ensino militar e em bibliografia especializada de autores militares e civis.

Os capítulos iniciais, têm a função de, a partir de revisão histórica, analisando a formação e constituição do Estado Moderno e das Forças Armadas, estabelecer elementos essenciais para a compreensão do objeto do estudo. Os últimos capítulos visam a análise de importantes aspectos da proposta da reforma, a partir de decisões da política educacional militar, das estratégias, das transformações ocorrentes na conjuntura internacional e doméstica, que repercutiram na forma e na maneira de compatibilizar a educação militar e as atividades administrativas que lhe são pertinentes a esses novos padrões .

Palavras chaves: Estado, Exército, Ensino militar, Educação e Reforma.

## SUMMARY

This study, which has the aim of searching the teaching in Brazilian Army, has the ultimate purpose of apprehend the military educational reform that started in the 80's and proceeds to nowadays. This reform is named by the *Brazilian Army Modernization of Military Teaching*, and characterizes itself by the renovating of all the school structure, aiming to fit the Brazilian military man of the future to the most advanced professional requirements. In Brazilian Army military education has a place of exclusive competence and by reason of that has also the autonomy to elaborate, implement and evaluate its educational policies, even though under obedience to the rules imposed by the laws.

The points of view of this study are the relationship that involves State, Armed Forces, Military Teaching, Education and Reform. The references both bibliographic and empirical that support this study are set up in documents generated into the Brazilian Military system and also in specialized bibliography of military and civilian authors.

This first chapters establish essential elements to understand the object of this searching, as the same time that they make a historical review and analyses the building up of Modern State and Armed Forces. The latter aim to analyze the important aspects of the proposal of the reform, starting from the remarks of military policy education, strategies and new point of views of the national and international conjuncture which reflected in the form and manner of suiting military education and administrative procedures to those new patterns.

Key words: State, Army, Military Teaching, Education and Reform

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO E A CRIAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS.**

1. Formação do Estado Moderno .....	19
1.1 Criação, origem e função do Estado Moderno. ....	21
2. Criação das Forças Armadas .....	30
2.1 Criação das Forças Armadas como instituição de defesa do Estado .....	33
3. Algumas considerações finais .....	37

### **CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E DAS FORÇAS ARMADAS.**

1. Formação do Estado Brasileiro .....	39
2. Criação do Exército e das Forças Armadas Brasileiras .....	47
2.1 Evolução política do Exército Brasileiro .....	48
3. Algumas considerações finais.....	61

### **CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-POLÍTICO DO ENSINO MILITAR**

1. O ensino militar brasileiro .....	64
1.1 Desenvolvimento histórico-político de o ensino militar do Exército .....	67
2. Algumas considerações finais.....	93

### **CAPÍTULO IV – MODERNIZAÇÃO DO ENSINO MILITAR**

1. Modernização do ensino militar .....	97
1.1 Modernização .....	98
2. Fundamentos para a modernização do ensino militar .....	104
3. Propostas elaboradas pelo GTEME .....	112

4. Algumas considerações finais.....	116
--------------------------------------	-----

## **CAPÍTULO V – SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO**

1. Sistema de ensino do Exército .....	118
1.1 Política Educacional e Estratégia .....	119
2. Estrutura do Sistema de Ensino do Exército .....	124
3. Algumas considerações finais.....	129

## **CAPÍTULO VI – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DA REFORMA DO ENSINO MILITAR**

1. Introdução .....	135
2. Repercussões das novas configurações internacional e nacional no cenário militar.....	141
3. Perfil profissiográfico .....	146
4. Administração e relacionamento entre os agentes da educação .....	149
5. Formação profissional e educação continuada.....	155
6. Currículo militar.....	160

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>167</b>
---------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

### 1. Apresentação geral.

As Forças Armadas Brasileiras são compostas pela Marinha, Aeronáutica e pelo Exército. Dentre as três Forças, a Aeronáutica é a mais moderna, as outras duas têm suas origens nas tropas lusitanas. Portanto, estudar as Forças Armadas, mais especificamente o Exército, é uma forma de resgatar a formação do próprio Estado Brasileiro. Os objetivos atribuídos às incipientes forças militares em terras da colônia correspondem à política da Coroa Portuguesa, ou seja, o objetivo primordial era efetuar a colonização em nome de Portugal, na Santa Fé, e manter a defesa da costa litorânea.

Nesse sentido, constata-se que ao longo da nossa história (Colônia, Império e República) desenvolveu-se, progressivamente, uma estrutura escolar militar capaz de formar quase a totalidade dos homens de farda. Essas organizações escolares primam pelas características profissionais de centralização, hierarquia e disciplina. Tais práticas, aliadas a uma forte estrutura burocrática, com regras rígidas de funcionamento, e um código penal próprio, fazem dos militares funcionários públicos diferenciados.

O Sistema de Ensino Militar, para tanto, forma profissionais capacitados para se ajustarem às finalidades e objetivos da Instituição. A formação de um aparato escolar, que se preste a essa finalidade, teve sua evolução, nem sempre linear, perpassada por reformas e contra-reformas que acompanharam cronologicamente a estruturação e a dinamização dos interesses estatais associados às tendências pedagógicas, às influências externas, entre outros fatores. Há interdependência entre Estado e Forças Armadas; sociedade e educação, e educação e ensino militar.

Em 1994, o Exército realizou o Simpósio sobre Educação no Século XXI, que seria o marco de um programa denominado de *Modernização do Ensino Militar*. A partir de então, o Sistema de Ensino do Exército passa por um processo de reformulação. Os debates sobre a necessidade da pretendida reestruturação surgiram com as mudanças observadas no cenário mundial e nacional desde a década de 1980. As reformulações dos documentos oficiais de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros

Curriculares Nacionais e também as mudanças decorrentes da revolução tecnológica apontaram para o redimensionamento das políticas públicas de educação. Com isso, tornou-se necessário refletir sobre a nova postura educacional que contribuirá para a formação do perfil do profissional militar que se deseja para o futuro.

O perfil do profissional requerido deve ser consoante às modificações progressivas acontecidas na área do conhecimento e às idéias difundidas em diversos setores da sociedade. Esse perfil requerido deve ajustar-se às capacidades geratrizes, de modo que os atributos como flexibilidade, criatividade, capacidade de adaptação e iniciativa devam ser aprimorados. Esses atributos devem substituir a prática da memorização e dos conteúdos volumosos. Com isso, pretende-se que o ensino possibilite ao militar um conjunto de conhecimentos que o torne capacitado para acompanhar a evolução da sociedade, das ciências e do ofício do militar ao longo da sua carreira (FUNDAMENTOS, 1996).

Nesse contexto e buscando formar o profissional criativo, dotado de iniciativa e que busque constantemente seu auto-aperfeiçoamento, o Sistema de Ensino Militar visa à adoção de uma política educacional de abordagem epistemológica que incremente o aprender a aprender na construção do conhecimento (FUNDAMENTOS, 1996).

O interesse pelo tema baseia-se em justificativas de ordem pessoal aliadas ao interesse profissional. Sou professora civil do magistério do Exército, inicialmente contratada, depois concursada, desde meados da década de 1990. Desde então, vivem-se no interior dos Estabelecimentos Escolares militares atividades pedagógicas com o intuito de preparar para a propagação da modernização. Atividades pedagógicas que giram em torno do fazer pedagógico como preparação do plano de disciplinas, de planos de aulas, estágios, debates sobre o processo avaliatório, de incremento às dinâmicas em sala de aula e sobre o projeto interdisciplinar, ou seja, do trato da coisa prática. As justificativas alegadas pelas autoridades para a implementação da modernização centram-se na emergência de uma “nova ordem” econômica, política e de relações internacionais, de inovações científico-tecnológicas e na necessidade de um repensar pedagógico para formar oficiais capacitados para os novos tempos. Mas como é essa “nova ordem” e como devem ser esses novos tempos? Como deve ser a educação voltada para esses fins? O que significa modernizar? Por que modernizar? Uma instituição com características peculiares tão arraigadas consegue modernizar-se? São perguntas que não obtiveram respostas nesses encontros pedagógicos. Diante dessas situações e por essas indagações pauta-se este estudo.

Para responder a todas essas indagações torna-se necessário resgatar a trajetória da formação do Estado moderno, das Forças Armadas e do ensino militar. Esse resgate histórico faz-se necessário pelo fato de a história das instituições possibilitar a reflexão sobre a gênese do Estado, da sociedade e sobre os mecanismos necessários para a manutenção e sobrevivência do estado-nação. O Exército sempre manteve um aparato educacional auto-suficiente que, envolvido no devir histórico, foi se modificando e se alterando.

Os vínculos observados entre Exército e Sociedade não se constituem numa relação harmônica. São inúmeras as variantes históricas que demonstraram essas incompatibilidades. O campo da política envolve e pressupõe a utilização da força, e os militares correspondem a uma profissão, de caráter estatal, que faz uso legítimo da força, como uma prerrogativa constitucional intransferível do Estado. Então, existe uma relação entre Estado e os militares no tocante à política estatal e à função pública do exercício da dominação legal.

A combinação desses fatores chaves (Estado, Forças Armadas, Exército, Ensino militar, Educação e reforma) justifica a escolha do tema: *O ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. Isto de forma que possa responder às indagações, como também esclarecer as atuais pretensões da reforma.

Antes de apresentar as etapas que compõem este estudo é necessário entender como as Forças Armadas serão vistas e consideradas neste contexto. O enquadramento torna-se importante porque, segundo o *Estatuto dos Militares* “os membros das Forças Armadas, em razão de sua destinação constitucional, formam uma categoria especial de servidores da Pátria e são denominados militares” (ESTATUTO DOS MILITARES, ART. 03). Ainda mais: “a carreira militar é caracterizada por atividade continuada e inteiramente devotada às finalidades precípua das Forças Armadas, denominada atividade militar” (ESTATUTO DOS MILITARES, ART. 05).

A divisão do trabalho, numa sociedade moderna, criou um tipo de estrutura social que dispõe o indivíduo em suas posições e papéis sociais, em diferentes camadas ou estratos da sociedade. A estratificação social pode ser entendida como dividida em: econômica, política e profissional. “Numa sociedade onde não houvesse divisão de trabalho, onde todos os homens exercessem as mesmas atividades de modo substancialmente idêntico, não se criariam formas de estratificação” (BOBBIO et al, 2002, p.443).

O estudo sobre as sociedades é normalmente embasado por uma visão

tridimensional de uma pirâmide interceptada por planos de clivagens paralelos entre si determinando os critérios de estratificação social em três faixas correspondentes aos estratos sociais baixo, médio e alto, a partir de sua base. Essa estratificação pode ser vista tanto no enfoque econômico, quanto político e profissional. Pode haver mobilidade entre esses estratos. (OLIVEIRA, 2001)

Cada faixa de clivagem comporta subdivisões dentro de cada estrato, porém de uma maneira funcional unitária, isto é, existe a unidade entre a classe médias, altas e baixas, sem, porém, diferenciar em que categoria ou função profissional estes indivíduos se inserem. De maneira funcional, padronizada, os professores, os militares, os profissionais liberais estão inseridos, formalmente, na classe média formando um corpo estratificado unitário, sem diferenças profissionais e institucionais.

Ao se pensar que os profissionais das Forças Armadas estão incluídos numa determinada classe social, tende-se a pensar que se trata de uma categoria homogênea, regular e linear. Mas não é assim que operam as relações dentro das Forças Armadas. No seu interior existe uma relativa autonomia, relações interpessoais, às vezes conflituosas, relação de hierarquia, de mando e de obediência, tal qual ocorre nas diferentes classes sociais na grande sociedade. Por outro lado, seria praticar uma forma de reducionismo conceptual analisar os militares como uma classe social.

não existe uma classe militar, mas um subsistema social militar, integrado por pessoas de diferentes extratos econômicos, exercendo desde as funções subalternas de execução às de direção, passando pelas intermediárias de planejamento e coordenação (FIGUEIREDO,1988, p.09).

Dessa concepção abrangente originou-se uma nova visão mais sintonizada com a diversidade social, defendida por Pedro de Oliveira Figueiredo (1988), que é aqui tomada como referência. Trata-se de inserir, dentro da pirâmide maior, outras pirâmides menores simbolizando os subsistemas sociais. Cada pirâmide menor corresponde a uma hierarquia que não reproduz a sociedade abrangente, mas guarda entre elas uma relativa correspondência. Cada subsistema é clivado por três segmentos, sendo que dentro da Sociedade existem várias elites, várias classes médias e várias classes subalternas. Essas divisões não são fixas, são dinâmicas, circulam pela conjuntura dos subsistemas, como também há a troca de pessoas e grupos entre elites e não elites. Trata-se de uma estratificação social e econômica móvel que facilita a mobilidade e a equidade.

a organização militar constitui uma hierarquia dentre diversas outras hierarquias numa sociedade complexa. Reúne pessoas oriundas de classes sociais diversas, tem canais de mobilidade social ascensional próprios, segundo critérios específicos. Cria suas próprias elites e mantém, em toda sua estrutura, inclusive no topo, canais de comunicação com os demais subsistemas dentro da sociedade. Dependendo da conjuntura, esse subsistema, que exerce um papel específico e

insubstituível, deterá, e também as suas elites – uma maior ou menor importância relativa no conjunto e em relação a outras elites. Dentro do subsistema, as elites militares mantêm um relacionamento específico com as suas bases, o que não significa que não possam desconhecer que mantêm, como subsistema, um relacionamento geral com o sistema (FIGUEIREDO, 1988, p.09-10).

As Forças Armadas, por determinação constitucional, são uma instituição social e a esta função corresponde uma determinada padronização de comportamento social. Uma definição do que é instituição, de acordo com o objetivo do trabalho, pode ser explicitada como: “Instituições são padrões regularizados de interação que são conhecidos, praticados e aceitos regularmente (...) por agentes sociais determinados que, com base nessas características, mantêm a expectativa mútua de continuar interagindo sob as regras e normas incorporadas nesses padrões” (OLIVEIRA; SOARES, 2000, p.119).

São relações dinâmicas entre parceiros sociais que optam por um comportamento padronizado, pela universalidade. Como qualquer processo político e social, a institucionalização possui etapas de maturação. Para exemplificar ou explicar as etapas de maturação, pode-se citar, entre outras, a concepção da formação do Estado pela visão hobbesiana, segundo a qual, justificado pela barbárie social (“o homem é o lobo de próprio homem”), instaurou-se um pacto social, uma forma institucionalizada sob um comando formal que deve ser obedecido, sob a pena da lei ou regra definida e própria. “As instituições, constituem, pois, o último estágio de padronização dos comportamentos sociais” (FIGUEIREDO, 1988, p.10).

Então, numa sociedade ampla e aberta, aquela que comporta os vários subsistemas, um mesmo indivíduo pode se integrar em vários grupos e organizações que interagem entre si mediante um determinado e específico padrão de comportamento e que obedecem ao aspecto institucional, criado e aperfeiçoado ao longo dos tempos pelas relações observadas na Sociedade.

A Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>1</sup> considera, no âmbito conceitual, que as instituições sociais devam contemplar as seguintes características: serem de estruturas normativas em decorrência da exigência social; refletirem o modo cultural de uma sociedade temporal; possuírem especificidades de funções; serem complexos integrados de idéias, sentimentos, aspirações, padrões de comportamento, relações interpessoais e

---

<sup>1</sup> A Escola Superior de Guerra é um órgão militar que trata das políticas no seio militar mediante estudos estratégicos nacionais e internacionais. Frequentam a ESG intelectuais civis e militares, os quais elaboram estudos de variados assuntos no tocante à Segurança Nacional. Fundada em 1949, assegura o entrosamento entre civis e militares e difunde a doutrina político-militar.

normativas, constituídos com ânimo e permanência.

As instituições se distinguem dos grupos sociais, embora estes estejam vinculados a diferentes instituições. Distinguem-se também, das grandes organizações que, freqüentemente, correspondem, no plano concreto, às funções das instituições (FIGUEIREDO, 1988, p.12).

Grupos políticos, grupos sociais, entidades econômicas, pessoas, instituições compõem, interativamente, o Estado-Nação ou a Sociedade, num sistema sócio-cultural aberto, adaptativo e complexo. Esta mesma sociedade interage com elementos externos, com outros Estados, organizações supranacionais e transnacionais. Este “sistema de trocas realimentadoras, essencialmente adaptativo, evolutivo, de reajuste cooperativo entre as partes pode manter em ‘estado constante’ o sistema aberto que a Sociedade é, para que ela cumpra a sua finalidade.” (FIGUEIREDO, 1988, p. 13). Essa finalidade pode ser traduzida pela possibilidade de cada indivíduo realizar suas potencialidades e, à sociedade, de preservar sua existência, sua identidade e a possibilidade de evoluir, contudo, mantendo a sua soberania na busca do senso comum pela manutenção dos objetivos nacionais.

As Forças Armadas, como instituição social, têm por natureza a garantia dos objetivos nacionais, isto é, serem de caráter permanente, inserirem-se num complexo normativo que delimita sua atuação e estabelecer seu controle político-jurídico pela Nação, garantirem a soberania do Estado, propiciarem a coesão da Sociedade Nacional e terem caráter nacional.

Esses fortes pontos peculiares que dão legitimidade a essa instituição social não a tornam soberana, tampouco a sua autonomia desvincula-a do Estado. As Forças Armadas são permanentes, estatais, instrumento de dominação pela coação no uso da força, e com autonomia própria que pode ser entendida como sendo a capacidade da instituição de definir seus próprios objetivos e com oportunidades para implementá-los política e administrativamente. Deve, entretanto, obediência às prerrogativas constitucionais e ao representante supremo do Estado.

Este trabalho será desenvolvido por estudos fragmentados, que, à primeira vista, parecerão compartimentados, mas que obedecem à linha ordenável da formação de todos os elementos envolvidos no processo, num encadeamento justificado. Os elementos envolvidos são, prioritariamente, o Estado, as Forças Armadas, a Educação e o Ensino Militar, numa perspectiva dinâmica e processual.

O primeiro capítulo, intitulado de *Formação do Estado Moderno e Criação das Forças Armadas*, como o próprio título sugere, trata da criação de ambos “os atores” e

da relação entre eles. Para tanto, pela complexidade que envolve as questões entre Forças Armadas, mais especificamente o Exército, e a formação do Estado, analisar-se-á primeiramente o referencial bibliográfico sobre as concepções da formação do Estado Moderno e, depois das Forças Armadas. Estudar o primeiro, conseqüentemente, será prover suportes teóricos para a compreensão do segundo. O estudo, no primeiro plano, será permeado pela relação Estado e Sociedade, o que leva, necessariamente, à busca de fontes relacionadas às ciências sociais e humanas. No referencial teórico destacam-se os autores clássicos: Maquiavel (1996), Hobbes (1979), Locke (1978), Rousseau (1973), Adam Smith (1985) e Gramsci (1988). Dentre os historiadores e cientistas políticos merecem relevância os autores Burns (2003), Weber (1998), Merquior (1992), Michael Mann (1992), Visentini (2003) entre outros. O estudo das Forças Armadas, segunda parte do estudo, apresenta-se numa visão retrospectiva pela análise das principais linhas do processo de sua evolução política e histórica cujas fontes bibliográficas concentram-se nos autores clássicos já citados.

O capítulo II intitulado de *Formação do Estado Brasileiro e das Forças Armadas*, na primeira parte trata da criação do nosso Estado a partir da análise das relações entre os poderes despótico e infra-estrutural, numa visão que privilegia os caminhos da sua formação política e histórica. A agregação e a articulação entre esses dois poderes definem um Estado dotado de estrutura e processo que lhe é próprio para cada momento histórico. Os autores que sustentam e dão suporte ao estudo são Mann (1992), Merquior (1992), Silva (1992) e Sodré (1979).

O surgimento das Forças Armadas Brasileiras confunde-se com a formação do Estado. Por isso, à semelhança da parte anterior, o estudo será feito em paralelo ao da historiografia estatal. Recorrer à História não significa, nesse caso, tomar os grandes momentos de guerra e paz como justificativas, mas sim estudá-la dentro de uma complexa relação entre Estado e sociedade. Então, a História torna-se espaço de discussões de problemas revestidos de um duplo sentido: ao mesmo tempo holística, no sentido estrutural; e dinâmica, no sentido de movimento, de transformação. Ou seja, a História vista na totalidade, na qual, alguns elementos podem determinar outros. O estudo compreende as primeiras formações militares de origem portuguesa até os dias atuais. Os autores desta temática são: Carvalho (1999), Ludwig (1998), Oliveira e Soares (2000), Santos (1991), Tavares (1985) e Sodré (1979).

Depois de identificadas e discutidas as concepções da criação do Estado e das Forças Armadas, analisa-se o tema educação numa abordagem que envolve os fatores

histórico, político e social, como aspectos indissolúveis da formação do cidadão ou do militar, pois “a educação pública em cada país não é um fato isolado, mas está intimamente relacionada com a concepção de mundo e da vida predominante em cada momento de sua história”(LUZURIAGA, 1959.p.03). A partir desse ponto de análise e enfocando a educação como parte integrante da formação do indivíduo, pode-se dizer que para cada nova concepção de racionalidade histórica corresponde um modelo diferente de projeto de vida, e conseqüentemente, um modo diferente de educação para os homens. Então, não é possível, dentro da história das idéias humanas, admitir um tipo específico, uma unidade, no modelo de educação, que se preste a todos os tempos da sociedade humana.

Numa visão ampla, sem aprofundar nos comentários, o III capítulo intitulado de *Desenvolvimento histórico-político do Ensino Militar*, trata da formação, num resgate histórico, do ensino militar desde os tempos coloniais até a República dos anos 1980. Esse resgate obedece às considerações históricas das relações entre Estado e Forças Armadas, com seus regulamentos e reformas, ocorridas nesse período.

Serão aqui examinadas as várias fases por que passou o ensino militar. A primeira trata do ensino no período anterior à vinda da Família Real ao Brasil (1699 a 1808) quando os cursos concentravam-se em “aulas” avulsas e descentralizadas. A segunda abrange da fundação da Real Academia à separação dos cursos militar e de engenharia com o desmembramento da Escola Central em Escola Militar e Escola Politécnica (1810 a 1874). A terceira fase estende-se da última data anterior, passando pelo fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha e o novo ciclo em Realengo (1874 a 1944) e, por fim a fase da Instalação do curso superior militar na Academia Militar de Agulhas Negras (1944 até a década de 1980). Portanto, nesse resgate acentua-se, como fator primordial e relevante a formação do profissional militar na análise, em primeira instância, do ciclo de habilitação superior.

São notadamente exíguas as fontes abordando a relação ensino militar e Estado na variante do devir histórico. Portanto, os autores são notadamente militares: Tavares (1985), Motta (1998), Sodré (1979), Pirassinunga (1958) e historiadores como Azevedo (1963) e Silva (1992).

No IV capítulo intitulado de *Modernização do Ensino Militar* merece relevância as questões dos diagnósticos levantados pelos dirigentes institucionais do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), e os aspectos de ensino que necessitavam de modificações, por terem sido considerados desatualizados. Os diagnósticos foram realizados por um

Grupo de Trabalho (GTEME) e consolidados em um documento. Neste documento foram especificados todos os fatores negativos observados nas instituições escolares e apontados quais deles não comungavam com os interesses do órgão setorial e, também, os que não sintonizavam com a tônica inovadora da formação dos futuros oficiais envolvidos com as novas demandas da sociedade civil.

A intenção preliminar para a efetivação da modernização, segundo o documento, é a de inserir o futuro oficial no “novo sistema moderno”. Nesse estudo as fontes bibliográficas centram-se, na sua maioria, em documentos elaborados pelo Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), de conteúdos exclusivos para serem utilizados no interior dos estabelecimentos de ensino militar; nas políticas educacionais e nos documentos educacionais de abrangência nacional. Além das referências documentais citadas, permeiam, no estudo, as opiniões de especialistas sobre o tema como Azevedo (2004), Berman (1986), Germano (1993), Marx e Engels (1979) e Motta (1998) e de outros autores já mencionados anteriormente. Trata-se de um estudo centrado no objeto de pesquisa que analisa, além dos diagnósticos, as propostas e sobre o tema modernização.

O V capítulo, *Sistema de ensino do Exército*, discorre sobre as especificidades desse ensino pautadas por documentos militares gerados no âmbito do sistema. Os documentos principais, base deste estudo, são a política educacional (2002) e as diretrizes estratégicas (2002), nas versões atuais.

As normas específicas que regulamentam o sistema de ensino do Exército estão em consonância com o que estabelece a legislação federal, contudo, com autonomia para gerir o seu próprio processo. O artigo 80, da Lei 9.394/96, estabelece que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Faz-se necessário o desenvolvimento das especificidades, pois a educação militar liga-se à nacional no tocante ao oferecimento das disciplinas do ensino fundamental e médio preconizadas pela grade curricular. Ademais, a educação militar reveste-se de preceitos particulares próprios de natureza específica do sistema, essa liberdade de atuação denota grande autonomia da Instituição. Mas, essa autonomia prende-se à própria finalidade escolar da instituição. Os autores de apoio deste capítulo, além dos documentos, são: Bordignon e Gracindo (2000), Freitas (2003) e Ludwig (1998).

As características do ensino militar expostas pela análise dos documentos, nas versões atuais, gerados pelo Departamento de Ensino e Pesquisa definem as

especificidades e as concepções acerca do sistema de ensino. A partir dessa estrutura, analisam-se os aspectos que visam o entendimento do processo de modernização.

As transformações observadas na conjuntura internacional e doméstica alteraram a maneira de pensar os processos que envolvam a paz e guerra. O processo de globalização, associado à revolução técnica-científica, redefine o mercado de trabalho como também reproduz e reorganiza o espaço geográfico. Essas transformações, segundo Oliveira e Soares (2000), impõem desafios às Forças Armadas, gerando momentos de incerteza e que exigem mudanças. As Forças Armadas como instituição social que tem na sociedade o seu princípio e sua referência normativa, propõem-se a acompanhar e compreender as transformações sociais, econômicas e políticas, de modo que sejam capazes de responder às contradições e aos desafios impostos pela conjuntura. No VI capítulo denominado de *Algumas considerações acerca da proposta da reforma do ensino militar* parte-se das observações acima descritas, do novo perfil profissiográfico do militar “do futuro”, do exame dos aspectos da formação profissional, da educação continuada, da administração e do envolvimento entre os agentes vinculados às atividades curriculares de ensino e faz-se uma sucinta análise de aspectos que visem à propagada atualização do Exército com as exigências do seu tempo.

O estudo deste capítulo encontra-se apoio nos documentos militares, já enunciados, e nos autores Agüerro (2000), Castro e D’Araújo (2000), Gonçalves (2004), Oliveira e Soares (2000), Pereira e Spink (2003), Przeworski (2003), e Weber (1998).

Acredita-se que o desenvolvimento seqüencial dos capítulos, na ordem como se apresenta, tenha sido adequado para a abordagem e compreensão do objeto deste estudo: *O ensino do Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma.*

## **CAPÍTULO I**

### **FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO E CRIAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS**

A primeira parte deste capítulo trata da formação do Estado moderno numa visão retrospectiva das principais linhas do processo da evolução política e das sucessivas transformações observadas na historiografia.

A segunda parte deste capítulo estuda o surgimento das Forças Armadas, como um dos componentes do Estado moderno.

#### **1. Formação do Estado Moderno**

O presente capítulo trata da formação do Estado moderno vista primeiramente nas principais idéias filosóficas de autores clássicos e, em seguida, no estudo de algumas obras de historiadores, cientistas políticos e outros profissionais, com a finalidade de construir uma visão apropriada das relações entre o Estado e as Forças Armadas.

A primeira parte deste capítulo visa apresentar a formação do Estado tendo como base o estudo das teorias do surgimento do Estado moderno elaboradas por autores clássicos como Nicolau Maquiavel (1469-1527), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1717-1778), Adam Smith (1723-1704) e Antonio Gramsci (1891-1937). O exame dessas teorias objetiva o entendimento da concepção e formação do Estado, assim como de sua relação com a criação do exército como força institucional.

Partindo do pressuposto que o Estado moderno é caracterizado pela consolidação de transformações no pensamento político e por alterações na própria forma de exercício de poder, é necessário que haja justificção epistemológica que sustente essa afirmação. Para entender o processo da formação desse novo pensar é indispensável estudar os

primeiros intelectuais que formularam a necessidade do Estado e da sociedade civil. Será o mesmo que resgatar as idéias defendidas pelos estudiosos para compreender a necessidade do Estado moderno e como cada autor defende e justifica o seu parecer. Além do mais, a opção pelos autores clássicos é que as suas idéias sobreviveram ao seu próprio tempo, suas teorias permanecem e são consideradas como partes constitutivas da nossa atualidade.

Esses autores clássicos acompanharam a formação do Estado moderno e do pensamento na construção da nova ordem e nas lutas históricas das épocas nas quais estiveram inseridos. As idéias são produtos socialmente determinados, não constituem uma esfera distinta e separada da existência social. Investidas de funções autônomas ou distintas, elas dão unidade estrutural à história. As concepções diferentes que cada autor desenvolveu sobre Estado são explicadas por visões históricas diferentes da organização do Estado.

Hannah Arendt, em *Entre o Passado e o Futuro*, justifica a escolha de pensadores clássicos afirmando que: “A grandeza deles [dos clássicos] repousa no fato de terem percebido o seu mundo como um mundo invadido por problemas e perplexidades novas com os quais nossa tradição de pensamento era incapaz de lidar” (2002, p. 54).

Essa autora sustenta ainda que os esforços dos pensadores em anunciar um novo período de relações de poder, por si só, não podem ser considerados como fatores monocausais da formação da nova ideologia; existem outros fatores também preponderantes, como afirma:

Em si mesmo, o evento [rompimento com os padrões de pensamento que haviam governado o Ocidente por mais de dois mil anos] assimila a divisão entre a época moderna – que surge com as Ciências Naturais no século XVII, atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX – e o mundo do século XX, que veio à existência através da cadeia de catástrofes deflagrada pela Primeira Guerra Mundial (...) (ARENDR, 2002, p. 54).

Compreendendo os temas fundamentais abordados por esses autores sobre teoria política clássica, tendo como fator balizador a formação do Estado, torna-se mais fácil a compreensão da complexa teia de ramificações à qual o Estado se prende. Por sua vez, refletindo-se sobre a gênese do Estado moderno, estar-se-á, sem sombra de dúvida, refletindo sobre a gênese da sociedade moderna e dos mecanismos necessários para a manutenção do Estado-nação.

Então, na segunda parte deste capítulo são abordados elementos que justificam a necessidade efetiva da manutenção de tropas permanentes como elementos de defesa do

Estado. O estudo embasa-se em concepções teóricas de historiadores, cientistas políticos e dos próprios clássicos, anteriormente abordados. A seqüência desta parte do capítulo, como vem sendo desenvolvida, segue uma lógica evolutiva histórica.

### **1.1. Criação, origem e função do Estado Moderno.**

Para Nicolau Maquiavel, o Estado é todo o governo que tem autoridade sobre os homens, podendo ser governo através de principado ou de república. Este Estado tem que ser capaz de impor ordem tendo como ponto de partida a verdade efetiva das coisas. Maria Tereza Sadek, ao comentar o que Maquiavel entende por política e sobre o controle que o governante deve ter sobre os seus governados, escreve que:

A ordem, produto necessário da política, não é natural, nem a materialização de uma vontade extraterrena, e tampouco resulta do jogo de dados do acaso. Ao contrário, a ordem tem um imperativo: deve ser construída pelos homens para evitar o caos e a barbárie, e, uma vez alcançada, ela não será definitiva, pois há sempre, em germe, o seu trabalho em negativo, isto é, a ameaça de que seja desfeita (SADEK, 1995, p. 18).

A ordem, segundo Maquiavel, deve ser conquistada constantemente porque todos os homens são conduzidos por motivos egoístas, sobretudo por desejos de poder pessoal e prosperidade material. Por conseguinte, jamais o chefe de Estado deveria crer cegamente na lealdade ou na afeição dos seus súditos.

os homens são ingratos, volúveis, mentirosos, traiçoeiros, covardes, ávidos por dinheiro. Se lhes fazes o bem, todos estão contigo. Oferecem-te o sangue, as coisas, a vida, os filhos, como disse antes, quando a necessidade está longe de ti. Mas quando a necessidade chega perto, eles se rebelam. E o príncipe que havia se baseado completamente nas palavras deles, se não tiver outras defesas, arruina-se (...) (MAQUIAVEL, 1996, p. 100).

Em o *Príncipe*, a obrigação suprema do governante consiste em manter o poder e a segurança do país por ele governado. Maquiavel acredita que a preservação do Estado depende também das armas. O exército em conjunto com as leis são suas defesas. Essas defesas, ou fundações, são as garantias da manutenção da ordem e sustentáculo do poder do príncipe e, conseqüentemente, do Estado. Essas defesas são as boas leis e os bons exércitos.

A essência da filosofia política de Hobbes relaciona-se com sua teoria de origem do governo. Todos os homens viviam em estado natural sem estarem sujeitos a qualquer lei que não fosse o brutal interesse próprio. O estado natural era uma condição de sofrimento universal (BURNS, 2003, p.449).

Como dizia Hobbes: “o homem é o lobo do homem”. A vida do indivíduo era “solitária, pobre, sórdida, bruta e breve”. A fim de escapar da guerra de todos contra

todos, os homens acabaram se unindo para formar uma sociedade civil. Elaboraram um contrato pelo qual cediam todos os seus direitos a um soberano suficientemente forte para protegê-los contra a violência. Desse modo, o soberano, embora não fosse parte do contrato, tornava-se portador de autoridade absoluta. O povo renunciava a tudo em troca da segurança.

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças ao fruto da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa traduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. O que equivale a dizer: designar um homem ou assembléia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades do representante, e suas decisões. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: ‘Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim civitas’ (HOBBS, 1979, p. 105).

Mais adiante, Hobbes salienta que:

os homens, tendo em vista conseguir a paz, e através disso sua própria conservação, criaram um homem artificial, ao qual chamamos Estado, assim também criaram cadeias artificiais, chamadas leis civis, as quais eles mesmos, mediante pactos mútuos, prenderam numa das pontas à boca daquele homem ou assembléia a quem confiaram o poder soberano, e na outra ponta a seus próprios ouvidos (HOBBS, 1979, p. 130).

Leis civis de um Estado são “regras que o Estado lhe impõe [aos súditos], oralmente ou por escrito, ou por outro sinal suficiente de sua vontade, para usar o critério de distinção entre o bem e o mal; isto é, do que é contrário ou não é contrário à regra.” (Idem, p. 161).

O pacto e o acordo de cada um com todos e de todos com uma única pessoa ou assembléia de homens caracteriza a sociedade civil. O representante dessas pessoas é o soberano o que personifica o ato; os demais são súditos que se investem de autoridade na escolha do representante. Os autores ou súditos deverão autorizar todos os seus atos e decisões com a finalidade de poderem viver em paz e segurança. É no soberano que consiste a essência do Estado, ou seja:

Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum (HOBBS, 1979, p. 106).

Para Hobbes, o poder do governante tem que ser ilimitado ou absoluto. O poder

soberano surge com o pacto, resultando que o soberano se conserva fora dos compromissos e isento de qualquer obrigação. Acima do soberano está a lei divina. O soberano instituído do poder soberano é a própria fonte legisladora e, portanto, está imune a qualquer forma de julgamento, devendo satisfações somente a Deus. “Porque é livre quem pode ser livre quando quiser. E a ninguém é possível estar obrigado perante si mesmo, pois quem pode obrigar pode libertar, portanto quem está obrigado apenas perante si mesmo não está obrigado” (HOBBS, 1979, p.162).

Do exposto conclui-se que a finalidade do Estado, segundo Hobbes, é manter segurança e paz a todos os cidadãos, finalidade esta que tem como pessoa encarregada o soberano que também detém o poder de judicatura, o qual tem precedência sobre os meios específicos para mantê-lo. O soberano não deve abdicar de nenhum dos seus direitos, os quais são essenciais e inseparáveis. Um desses direitos consiste em decidir quando a guerra corresponde ao bem comum e qual quantidade de forças deva ser reunida para garantir a paz e a segurança. Portanto, o soberano é encarregado do cumprimento da finalidade última da instituição da sociedade que é a garantia da defesa de todos. Se o objetivo é manter a paz, compete também ao soberano o direito de fazer a guerra, com outras nações e Estados, desde que seja para o bem comum. Quem garante, nesse caso, a segurança do povo é o exército,

e a força de um exército consiste na união de suas forças sob um comando único. Poder que pertence, conseqüentemente, ao soberano da *militia*, na ausência de outra instituição, torna soberano aquele que o possui. Portanto, seja quem for o escolhido para general de um exército, aquele que possui o poder soberano é sempre o ‘generalíssimo’ (HOBBS, 1979, p.110).

Locke, no *Segundo Tratado sobre o governo*, como Hobbes, advoga que a formação do Estado parte do estado de natureza pela mediação do contrato social (em Hobbes chamado de pacto). Portanto, Locke sustenta que o estado de sociedade e, conseqüentemente, o poder político, nasce de um pacto entre os homens. Antes desse acordo estabelecido, os homens viviam em estado natural ou em estado de natureza.

Na visão de Locke, o estado de natureza caracteriza-se por ser um estado de igualdade em que os homens têm a perfeita liberdade no trato com as ações, posses e relações recíprocas, sem dever de subordinação e sujeição aos outros. Locke entende por lei de natureza a relação interpessoal pautada no uso da razão e na qual, todos os indivíduos deveriam preservar a paz e a humanidade e evitar ferir os direitos dos outros na crença de que acima do homem só exista o poder de Deus, o que controla a vida humana. “O estado de natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, que a todos

obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses” (LOCKE, 1978, p.36).

Sobre a garantia de que o desejo da manutenção do estado de igualdade entre os homens não invada os direitos alheios, para que não exista superioridade ou jurisdição de uns sobre os outros, o autor é do parecer que existe no estado de natureza uma lei natural conhecida como lei da natureza em que:

a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, mediante a qual qualquer um tem o direito de castigar os transgressores dessa lei em tal grau que lhe impeça a violação, pois a lei da natureza seria vã, como quaisquer outras leis que digam respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém nesse estado de natureza que não tivesse poder para pôr em execução aquela lei e, por esse modo, preservasse o inocente e restringisse os ofensores (LOCKE, 1978, p. 36).

Motivado pela violação das leis naturais, pelas divergências quanto às regras racionais, o homem adquire o direito de castigar o seu semelhante. Se alguém comete uma infração ao outro, deve ser feito um acerto de contas entre eles. Essa reparação deve ser equiparada ao mal cometido, ou seja, na mesma medida, e não se aplica aos estrangeiros. No estado de natureza, de Locke, prevalece a lei da natureza por meio da qual o homem legisla e executa por conta própria: “quem derramar o sangue do homem, pelo homem verá seu sangue derramado” (p. 38), instalando um estado de guerra que pode incorrer em exageros inconvenientes que só poderão ser controlados por um governo civil com a instauração de leis positivas.

Essas regras ou leis garantem o sustento da própria vida, a preservação e a ampliação da liberdade. Significa que o homem renuncia ao estado de natureza e passa a viver em sociedade política garantindo a preservação da propriedade que, para Locke, caracteriza-se pela própria vida, pelo trabalho e pela liberdade. Sustenta a idéia de que o trabalho é a origem e o fundamento da propriedade. E, os que por renúncia passam a viver em uma comunidade, tendo a lei como judicatura, passam a viver em sociedade civil. Por outras palavras, se os homens abandonarem seus próprios poderes executivos da lei da natureza entregando-os ao poder público, estarão partilhando uma sociedade política ou civil.

É isso [preservação da propriedade] que os leva a abandonarem de boa vontade o poder isolado que têm de castigar, para que passe a exercê-lo um só indivíduo, escolhido para isso entre eles; e mediante regras que a comunidade ou os que forem por ela autorizados concordem em estabelecer. E nisso se contém o direito original dos poderes legislativo e executivo, bem como dos governos e da sociedade (LOCKE, 1978, p. 83).

O contrato social é, portanto, efetuado entre homens livres. O pacto seria um

acordo entre os indivíduos, reunidos para empregar suas forças na execução das leis naturais, renunciando a executá-las com as próprias mãos. Através desse pacto, o homem não renuncia a seus direitos naturais, porque a propriedade, nessa concepção, foi constituída antes da formação da sociedade civil.

Uma vez estabelecida a sociedade civil, resta a escolha da forma de governo. Na escolha do governo, a unanimidade cede lugar à vontade da maioria. Qualquer forma de governo, para Locke, deve preservar a propriedade. O passo seguinte da instauração do Estado é a escolha do poder legislativo que, para o autor, é o poder supremo. Ao legislativo se subordina tanto o poder executivo como o poder federativo, sendo este último encarregado das relações exteriores.

Esse poder legislativo não é somente o poder supremo da comunidade mas sagrado e inalterável nas mãos em que a comunidade uma vez o colocou; nem pode qualquer edito, de quem quer que seja, ter a força e a obrigação da lei se não tiver sanção do legislativo escolhido e nomeado pelo público; porque sem isso a lei não teria o que é absolutamente necessário à sua natureza de lei; o consentimento da sociedade sobre a qual ninguém tem o poder de fazer leis senão por seu próprio consentimento e pela autoridade dela recebida... (LOCKE, 1978, p. 86).

Conseqüentemente, o poder dos governantes seria outorgado pelo pacto social e possuiria a característica de revogabilidade. O soberano seria o agente e executor da soberania do povo, e este é que estabelece os poderes legislativo, executivo e judiciário.

Os principais fundamentos do estado civil, para Locke, assentam-se no livre consentimento dos homens para o estabelecimento da sociedade, no livre consentimento da comunidade para a formação do governo, na proteção dos direitos de propriedade pelo governo, no controle do executivo pelo legislativo e no controle do governo pela sociedade civil (MELLO, 1995, p.87).

Quando o governo, investido nos poderes legislativo e executivo, viola o pacto e a propriedade sem o apoio legal, instaura o estado de guerra contra a sociedade permitindo à mesma o direito de resistência à opressão e à tirania. Confere ao povo o direito legítimo do uso da força por ocasiões de exercícios governamentais ilegais. O direito à resistência torna-se legítimo tanto para defender-se do governo tirânico como para libertar-se de uma nação estrangeira, portanto poderes atribuídos tanto à sociedade quanto ao Estado.

Rousseau, como Hobbes e Locke, acredita que a sociedade civil deva ser originada através de um contrato social. Em sua obra *Discurso sobre a Desigualdade*, afirma que “o homem é naturalmente bom. É só devido às instituições que se torna mau”. Em outra obra, *O Contrato Social*, estabelece um plano para a reconstrução das relações sociais da humanidade mantendo o princípio de que o homem é bom e que seus

males surgiram da desigualdade humana provocada pelos impasses sociais. Propõe a soberania ao povo como condição primordial para sua verdadeira liberdade.

No *Contrato Social* estabelece as condições de um pacto legítimo, através do qual os homens cedem a sua liberdade natural em troca da liberdade civil. No processo de legitimação do pacto social e da propriedade de tudo que possui, o fundamental é a condição de igualdade que se efetiva por parte dos contratantes.

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites (...) (ROUSSEAU, 1973, p. 35).

Em estado natural, os homens são iguais, e a preservação dessa igualdade só será mantida por intermédio da organização de uma sociedade civil, na qual esses direitos sejam cedidos a todos os indivíduos igualmente. Isso poderia ser estabelecido por meio de um contrato firmado entre os homens do grupo:

... como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não tem ele outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as à operar em concreto (ROUSSEAU, 1973, p. 58).

Por esse acordo, cada indivíduo concordaria em submeter-se à vontade da maioria: surge o Estado como uma organização política que exprime a vontade geral.

Com o pacto e com ele, o nascimento do Estado, o indivíduo não fica privado de sua liberdade. A sujeição ao Estado tem o efeito de fortalecer a liberdade autêntica. Ao superar seus direitos individuais pelo da coletividade, garante a verdadeira liberdade convencional, uma liberdade livre, porém em comunidade, ou seja, socializada.

A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças dos indivíduos, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral, e, mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode fundar-se num título positivo (ROUSSEAU, 1973, p. 43).

Segundo Rousseau, as cláusulas do contrato baseiam-se na alienação sem reservas:

quando bem compreendidas, [as cláusulas], reduzem-se todas a uma só: alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais (ROUSSEAU, 1973, p.38).

Cada associado do corpo político recebe o nome de cidadão, em particular

porque se orienta por leis; de povo, no coletivo, porque forma uma comunidade advinda do contrato social, e súdito, quando se submete às leis do Estado na garantia de sua liberdade autêntica. Rousseau sustenta que a soberania é indivisível e que toda ela passou à comunidade quando da constituição da sociedade civil.

A soberania é indivisível pela mesma razão porque é inalienável, pois a vontade ou é geral, ou não o é; ou é a do corpo do povo, ou somente de uma parte. No primeiro caso essa vontade declarada é um ato de soberania e faz lei; no segundo não passa de uma vontade particular ou de um ato de magistratura quando muito, de um decreto (ROUSSEAU, 1973, p. 50).

Quando Rousseau referia-se a Estado não queria referir-se a governo. Para ele, Estado é uma comunidade politicamente organizada, e que tem a função soberana de expressar a vontade geral. Governo quer dizer o corpo administrativo do Estado, limitado em suas ações pelo poder do povo e responsável pelo equilíbrio da comunidade política, pois se assenta entre o soberano e o povo. Qualquer forma de governo que um país adote terá que submeter-se ao poder soberano do povo. A concepção do autor traduz-se por um poder baseado nos princípios democráticos ao atribuir à comunidade crédito soberano indivisível e inalienável.

Antonio Gramsci, em *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*<sup>2</sup>, explicita que as relações políticas se processam pelas relações econômico-corporativas do surgimento de grupos hegemônicos ou partidos políticos e a partir daí o Estado passa a funcionar como um organismo próprio de um grupo, ou partido político hegemônico e dotado de poder. O autor comenta essa passagem da seguinte maneira: “O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (p.50). Quando ocorre a quebra de hegemonia da classe dirigente, por falência em algum ato decisivo ou por qualquer outro motivo que a enfraqueça, esta entra em crise, favorecendo a revolução. “Fala-se de ‘crise de autoridade’, mas, na realidade, o que se verifica é a crise de hegemonia, ou crise de Estado no seu conjunto” (p.55).

E, por fim, as relações das forças militares podem ser efetuadas de duas maneiras: pelo predomínio das relações técnico-militares ou político-militares. O autor salienta que as forças militares, vistas como relações de força, só têm eficácia quando se

22. Gramsci utiliza para explanação das suas teorias o método marxista, colocando todos os movimentos dialéticos e relações dentro do Estado, a partir da História. Concebe o homem como um ser historicamente determinado que vive e se desenvolve em determinadas condições dentro de um determinado complexo social ou de um conjunto de relações sociais. A partir desse raciocínio analisa as relações no seio do estado discorrendo sobre política, partido político, economia e relações de força. As relações de forças são explicadas pelas relações das forças sociais, pelas relações políticas e pelas relações militares. Por último, as relações sociais são explicadas pelas ligações estruturais, objetivas, independente da vontade dos homens, que podem ser dimensionadas com os métodos das ciências exatas e físicas; portanto, entende-se como relações ditadas pela área econômica como riqueza, propriedades, etc.

trata de justificar uma atividade prática respaldada na vontade.

O elemento decisivo de cada situação é a força permanente organizada e antecipadamente predisposta, que se possa fazer avançar quando se manifestar uma situação favorável (e só é favorável na medida em que esta força exista e esteja carregada de ardor combativo). Por isso, a tarefa essencial consiste em cuidar sistemática e pacientemente da formação, do desenvolvimento, da unidade compacta e consciente de si mesma, desta força. Comprova-se na história militar e no cuidado com que, sempre, os exércitos mostram-se predispostos a iniciar uma guerra em qualquer momento. Os grandes Estados eram grandes Estados exatamente porque sempre estavam preparados para se inserir eficazmente nas conjunturas internacionais favoráveis, e o eram porque havia possibilidade concreta de inserirem-se eficazmente nelas (GRAMSCI, 1988, p.54).

A política moderna após a expansão do Parlamentarismo, “do regime associativo sindical e partidário, da formação de amplas burocracias estatais e privadas”, sofreu uma grande modificação a partir de 1848. Essa modificação processou-se em todo o Estado: “não só no serviço estatal destinado à repressão da delinqüência, mas do conjunto de forças organizadas pelo Estado e pelos particulares para tutelar o domínio político e econômico das classes dirigentes” (GRAMSCI, 1988, p. 65).

Os serviços estatais da repressão, segundo Gramsci, são compostos pela polícia política de caráter investigativo e preventivo, as forças armadas e a justiça. “O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda atividade positiva da civilização desenvolvida pelo Estado” (GRAMSCI, 1988, p.97).

Hobsbawn (1977), ao analisar a ideologia reinante nos anos 1789-1848, reitera que durante o período das revoluções foram elaboradas concepções filosóficas diferentes, nascidas a partir dos entendimentos que os pensadores tinham sobre esse período histórico, o qual destacava predominantemente o pensamento secular. Essas novas concepções eram aceitas tanto pelos liberais burgueses como pelos revolucionários socialistas proletários. Esse consenso, postulado tanto pelos liberais quanto pelos socialistas, tratava-se das modificações no âmbito da natureza e do rumo pelo qual a sociedade estava se orientando.

Seus expoentes acreditavam firmemente (e com razão) que a história humana era um avanço mais que um retrocesso ou um movimento oscilante ao redor de certo nível. Podiam observar que o controle científico e o controle técnico do homem sobre a natureza aumentavam diariamente. Acreditavam que a sociedade humana e o homem individualmente podiam ser aperfeiçoados pela mesma aplicação da razão, e que estavam destinados a seu aperfeiçoamento na história (HOBSBAWN, 1977, p. 326).

A ideologia reinante no período anterior à Revolução Francesa, ainda segundo Hobsbawn, era baseada no clássico liberalismo burguês, com características racionalista e secular. O autor inclui nessa categoria os autores clássicos, Hobbes e Locke, afirmando que o homem desse período, na busca de vantagens pessoais, concorda em envolver-se

em certos tipos de relacionamentos com outros indivíduos, pelos estabelecidos “contratos úteis - constantemente expressos na terminologia francamente comercial do ‘contrato’- constituía a sociedade e os grupos políticos ou sociais“ (p. 327). Com esse tipo de relacionamento, naturalmente, a liberdade individual reduziu-se. Foi uma época de pensamento político que os objetivos sociais eram a soma dos objetivos individuais, encaminhando para o “utilitarismo puro”, quando todas as relações humanas reduziam-se a um padrão, no qual as tarefas políticas eram reduzidas ao mínimo possível.

O progresso após o período das revoluções (1798-1848) era tão “natural” quanto o progressivo capitalismo. E, a obra de Adam Smith postula esse princípio de direitos eqüitativos, no qual a ordem natural se assenta na divisão social do trabalho. A sociedade, após o período da Revolução Industrial, mostrou-se economicamente muito desigual. A ideologia liberal nos inícios do século XIX divide espaço com a ideologia socialista.

O que distingue os vários membros da família ideológica descendente do humanismo e do iluminismo – liberais, socialistas, comunistas ou anarquistas – não era a amável anarquia mais ou menos utópica de todos eles, mas sim os métodos para alcançá-la. Neste ponto, entretanto, o socialismo se separa da tradição clássica liberal (HOBSBAWN, 1977, p. 337).

O socialismo adotou a argumentação histórica evolutiva para especificar os ciclos da natureza humana. Karl Marx (1818-83) utilizou a argumentação socialista para a inevitabilidade histórica, ao demonstrar que o próprio capitalismo apresentava contradições internas como trabalhadores assalariados, os quais foram “os carros-chefe” da revolução proletária. O modelo do método marxista privilegia o conhecimento da sociedade enquanto processo de diversas articulações. A história integra a dinâmica social, enquanto movimentos de transformações e modalidades como da organização social concebidos num movimento dialético em constante desequilíbrio. Ou seja, destaca o homem real, em relação de trabalho, provocando modificações nas esferas econômica, política e ideológica, definindo uma totalidade articulada, na qual alguns elementos devam determinar outros.

Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis. Desde que se apresente este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX, 1848, p.38).

Esse método de argumentação histórica evolutiva adotada por Marx origina a argumentação dialética, criando o devir da história com os seus próprios antagonismos.

A teoria militarista da formação do Estado tem em Weber um estudioso; na qual o Estado é tido como encarnação da força física na sociedade, também admitindo a idéia de que a existência do Estado baseia-se na dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento legítimo da violência.

Em nossa época, entretanto, devemos conceber o Estado contemporâneo como uma unidade humana que, dentro dos limites de determinado território – a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado – reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. É, com efeito, próprio de nossa época o não reconhecer, em relação a qualquer outro grupo ou aos indivíduos, o direito de fazer uso da violência, a não ser nos casos em que o Estado o tolere: o Estado se transforma, portanto, na única fonte do “direito” à violência (WEBER, 1919, p. 56).

## 2. Criação das Forças Armadas

O capitalismo gerou uma intensa militarização nos Estados provocada pela incessante busca expansionista e de mundialização, de modo que as guerras, a violência e o poder militar estão latentes no sistema capitalista em expansão. O militarismo foi determinante na conquista e manutenção das colônias, de maneira que estudar a sua expansão dentro de cada território seria semelhante ao estudo da origem do Estado.

Com a eclosão da Revolução Industrial e a passagem do capitalismo comercial para o capitalismo pleno ou industrial, assiste-se a uma institucionalização (e hipertrofia) do militarismo, que se torna um aparato privilegiado e permanente no seio do Estado tipicamente capitalista, o Estado-Nação engendrado em especial no século XIX (VESENTINI, 2003, p.24).

Os modelos militares de organização ultrapassaram as suas próprias forças e se fizeram presentes na organização fabril como a hierarquia, a divisão de trabalho, a uniformização e a sistematização de horários. Marx aludia aos funcionários das fábricas como sendo “exército de mão-de-obra” (para os da ativa) e “exército industrial de reserva” (para os desempregados)<sup>3</sup> e como sendo ambos, fábrica e exército, órgãos repressores onde a manifestação da relação envolvendo opressor e oprimido era presente e massificante.

A guerra nem sempre se manifesta de maneira armada, existem outros tipos de guerras praticadas no cotidiano nas quais o jogo de interesses torna-se a arma mais potente e ardilosa. São os casos da Guerra-Fria, guerra da inteligência, etc.

A competição ou a concorrência entre firmas capitalistas também manifesta essa influência militar: as ‘guerras comerciais’ para conquistar espaços e clientelas, nas quais por vezes se faz uso da violência física, da espionagem, das pressões, da intimidação e da trapaça. As competições e os conflitos entre Estados, que algumas vezes são um subproduto da concorrência entre capitais, revela igualmente essa militarização intensa da sociedade capitalista, na qual frequentemente a

---

3 Conforme Vesentini (2003) ao referir-se à sociedade capitalista, especialmente a forma industrial, estruturada em modelos militares de organização (p. 24-25).

força militar consolidou hegemonias econômicas (VESENTINI, 2003, p.25).

Como para os princípios hobbesianos, a eliminação do constante estado de guerra seria possível pela instauração de um pacto social, da mesma maneira que a hegemonia entre os blocos históricos, pelos princípios de Gramsci, se faz pela produção do senso comum mediados pelas ações dos intelectuais. Pelo mesmo raciocínio, as Forças Armadas, numa sociedade, se fazem necessárias para a garantia da realização de uma intenção, expressa pela Política Nacional, sendo esta considerada a grande política do Estado, tida como o sentido da vida nacional da comunidade e da nação rumo a uma aspiração futura que se confirmaria como se fosse personalização abstrata do Estado.

A guerra de uma comunidade – de nações inteiras e, particularmente, de nações civilizadas – surge sempre de uma situação política e só resulta de um motivo político. Aí está porque a guerra é um ato político (...) A guerra não é somente um ato político, mas um verdadeiro instrumento político, uma continuação das relações políticas, uma realização destas por outros meios... (CLAUSEWITZ, 1996, p.26-27).

O sentido que justificou a criação dos exércitos foi sempre a eminência da guerra, apesar de existir um crescente sentimento universal no sentido de aboli-la por causa das desastrosas conseqüências trazidas por elas. Porém, existe um tipo de guerra que busca uma solução garantidora da liberdade, como sendo a única maneira de romper com a situação real incômoda para liberar a individualidade pessoal ou de classes sociais. Na guerra e pela guerra, ou na revolução, há a definitiva possibilidade de acabar com a sociedade que se tornou insuportável e, também, a esperança de uma nova forma de sociedade que ofereça recompensas e satisfaça os ideais. Nesses casos, a guerra pode ser vista como um fator de integração tanto para a Nação quanto para grupos sociais e, também, como reforço da idéia de comunidade. Então, por esta análise, o princípio de ideal comunitário, inspirado pela guerra, ultrapassa a comunidade militar e atinge a sociedade. Então, a guerra, entendida pela concepção revolucionária ou pacífica, se torna em todas as circunstâncias um ato político, manifestada pela intenção política. Contudo, a sua efetivação deve se apoiar numa situação de extrema necessidade, senão, como afirma Clausewitz,

se fosse um ato completamente autônomo, uma manifestação de violência absoluta, tal como se poderia concluir do seu puro conceito, a guerra tomaria o lugar da política, a partir do instante em que fosse provocada por esta, eliminá-la-ia e seguiria as suas próprias leis como uma coisa inteiramente independente, tal como um projétil que, uma vez lançado, já não pode ser orientado numa direção diferente daquela que lhe foi imprimida por uma pontaria prévia... (1996. p.26).

Nas Forças Armadas, os militares ganharam status de força estatal com o advento do Estado Moderno, mais precisamente com as guerras napoleônicas, ao incorporar

padrões organizacionais e valores às suas técnicas, distinguindo-se de outras profissões.

O próprio surgimento das forças armadas permanentes, especialmente do exército como instituição e do militar como profissão institucionalizada e legitimada como elemento imprescindível às funções estatais, ocorreu apenas com a construção dos Estados nacionais, sendo algo pós-napoleônico. Nenhuma sociedade anterior, nem mesmo a Roma da Antiguidade, teve essa máquina de destruição que se aperfeiçoa constantemente, essas constituições militares permanentes e esses enormes efetivos de soldados que permanecem mobilizados até mesmo em tempo de paz (VESENTINI, 2003, p. 24).

O profissionalismo militar visto como um corpo social é característica singular da Idade Moderna. O fator definidor que personaliza essa função é seu alto grau burocrático.

A função militar (...) corresponde a uma profissão ‘burocratizada’ que se especializou no exercício da violência, sendo responsável pela segurança do Estado. Valores e atitudes são parte da ética profissional dos militares se estão implicados ou derivam da peculiar habilidade, responsabilidade e organização militar (SANTOS, 1991, p.11).

A profissão militar incorpora a lealdade como sendo uma das mais altas virtudes e, pelo regulamento constitucional, como corpo social institucional, deve servir ao Estado, sejam quais forem os governos, em benefício da Nação. Essa obediência é vista e percebida no plano militar pelo seu aspecto estrutural hierárquico como valor primordial.

O estudo a seguir, inicialmente, trata do estudo do caráter evolutivo das forças militares numa visão retrospectiva das principais linhas, das transformações sucessivas da sociedade nas diferentes situações estruturais. O estudo das Forças Armadas contribui para esclarecer a atual situação mediante episódios relevantes e as peculiaridades das suas origens. As fontes bibliográficas são obras de alguns autores clássicos, como Adam Smith (1985) e Nicolau Maquiavel (1996).

O termo exército<sup>4</sup> foi utilizado pela primeira vez por Napoleão Bonaparte. A introdução do novo vocábulo, com o seu significado atual, foi severamente criticado em um artigo pelo jornalista Fievée (1814) que o entendia como um fenômeno grave, pela possibilidade das correlações com os termos povo e nação, as quais poderiam ser conduzidas para dois perigosos significados: “Povo em Armas” e “Nação Armada”. De modo que reconhecida a Nação em sua expressão militar pode-se, em sentido inverso, ver na forma de organização da Nação uma reprodução da organização militar. Acresce a isso, o fato de que a nacionalização do exército tende a nacionalizar a guerra. O trecho aludido é o seguinte:

Antigamente dizíamos as forças militares da França, da Rússia, da Espanha, da Áustria, para

---

4 Tem origem no vocábulo francês, Armée – armada, força armada -, que a partir de então, transformou-se em “Povo em armas” e em “Nação Armada” (JOUVENEL, 1978, p.121).

designar as tropas de linha que cada nação mantém em armas em tempo de paz; a palavra exército jamais era empregada a não ser em tempo de guerra, e em relação à parte das forças militares que participava dos combates; ainda, cada exército adotava um nome peculiar, que poderia ser o do país em prol do qual se desenvolviam principalmente as suas operações ou o do chefe que o comandava. Não há dúvida de que só depois de Bonaparte que se passou a dar às forças militares da França, tanto em tempo de paz como em tempo de guerra, a designação coletiva de ‘exército’; e, ao que parece, toda a Europa seguiu o exemplo. Hoje em dia pede-se pelo ‘exército’, fala-se do ‘exército’, faz-se falar o ‘exército’ (Apud JOUVENEL, 1978. p.121).

## 2.1. Criação das Forças Armadas como instituição de defesa do Estado.

Adam Smith, em *Riqueza das Nações*, explica e justifica a formação da sociedade civil moderna, prioriza quais são as necessidades de um soberano para com o Estado moderno. Um dos deveres atribuídos ao soberano diz respeito à proteção da sociedade e do país contra a violência e as invasões. Para a proteção, tanto de ataques internos quanto externos, torna-se necessária a manutenção de uma força militar e o conseqüente provimento de dividendos para tais defesas que devem variar de acordo com o momento de paz ou de guerra.

A força militar faz parte de uma sociedade organizada, haja vista que as tribos de caçadores não necessitam de tal instituição porque também acumulam as funções de guerreiros. “... Quando vai para a guerra, quer para defender a sociedade, quer para vingar qualquer dano que lhe tenha sido provocado por outras sociedades, continua a desenvolver a mesma atividade que desenvolvia em casa” (ADAM SMITH, 1985, p.289).

Da sociedade de caçadores, que não possuía um chefe, evolui-se para a de pastores na qual cada indivíduo torna-se guerreiro na defesa da pequena comunidade de pessoas, animais e coisas.

como a nação está habituada a uma vida errante, mesmo em época de paz, é com facilidade que se põe a caminho em épocas de guerra. Quer marche como um exército, quer avance como um grupo de pastores, a maneira de viver é quase a mesma, embora o objetivo que propõe seja muito diferente. Portanto, vão, todos juntos, para a guerra e cada qual faz o melhor que pode (ADAM SMITH, 1985, p. 290).

As atividades cotidianas das comunidades pastoris constituem-se em expressões de guerra: “a corrida, a luta com paus, o lançamento do dardo, o arco, etc., constituem os passatempos habituais daqueles que vivem ao ar livre e são, todos eles, a imagem viva da guerra” (p. 291). A comunidade pastoril é mais estruturada do que a dos caçadores, possui uma liderança, chefe ou soberano, e a recompensa pelas despesas empreendidas nos momentos de guerra constitui o saque aos vencidos.

O estágio seguinte do desenvolvimento da sociedade caracteriza-se pela nação de lavradores, a qual mantinha um pequeno comércio de subsistência. Os lavradores tornam-se, também, soldados guerreiros, pela garantia da sobrevivência e pela defesa dos seus patrimônios. Na lida diária concentram-se os treinamentos para as guerras e os seus passatempos constituem simulacros de guerra. Porém:

como os lavradores têm menos tempo livre do que os pastores, não se dedicam tão freqüentemente a esses passatempos. São soldados, mas soldados não tão preparados. Contudo, mesmo assim, raramente o soberano ou a comunidade se vêem obrigados a gastar algo com a sua preparação para a guerra (ADAM SMITH, 1985, p. 293).

Diferentemente dos pastores, os lavradores fixam-se na terra. Só partem para a guerra os que se encontram em idade militar, os demais, velhos, mulheres e crianças, ficam para cuidar da casa e da plantação. Entre o período da sementeira e da colheita considera-se que o lavrador e seus principais homens estão em condições de guerra. “Portanto, não se importa de servir, sem ser pago, durante uma pequena campanha, e normalmente custa tanto ao soberano ou à comunidade sustentá-lo na guerra como prepará-lo para ela” (ADAM SMITH, 1985, p.293).

Com o surgimento das manufaturas como atividade comercial, não era mais possível ao indivíduo abandonar o seu ofício e servir à guerra sem prejuízos financeiros pessoais. Tornou-se fator relevante manutenção de uma força militar constante estipendiada pelo “poder público enquanto estiver empregado ao seu serviço”, ou seja, a serviço da nação como soldado funcionário.

Outro motivo que conduziu à necessidade de investimentos para o estado de guerra foi a evolução da arte da guerra, a qual tornou-se progressivamente uma atividade complexa, de maneira que se tornou necessária uma classe especial de cidadãos logisticamente preparada para exercê-la: “(...) é necessário que esta arte se torne a única e principal ocupação de uma determinada classe de cidadãos e a divisão de trabalho é tão necessária para o seu melhoramento como o é para o de qualquer outra arte (...)” (ADAM SMITH, 1985, p.297).

A ocupação diária advinda do progresso das manufaturas e das artes absorveu todo o tempo do trabalhador do campo e das cidades. Os melhoramentos nos campos da agricultura deixaram os trabalhadores com pouco tempo disponível para dedicarem-se às guerras. Ao passo que um manufaturador não dispunha de nenhum tempo para envolver-se em batalhas sem que tivesse algum prejuízo. Em consequência desses fatores, os treinamentos para os referidos “exercícios militares acabam por ser tão desprezados pelos habitantes do campo como pelos habitantes das cidades, e a grande massa da

população torna-se totalmente avessa à guerra” (ADAM SMITH, 1985, p. 298).

O acúmulo dos melhoramentos nos setores produtivos de um país leva-o inevitavelmente ao progresso. Esse acúmulo progressivo de riquezas coloca a nação em evidência, o que poderá suscitar a cobiça de outros Estados e, conseqüentemente, exposição ao perigo “de ser atacada e, a não ser que o Estado tome algumas medidas novas relativas à defesa pública, os hábitos naturais da população tornam-na totalmente incapaz de se defender” (ADAM SMITH, 1985, p.299).

A defesa da nação, direcionada pelos interesses da mesma, poderá ser efetivada pela instauração de uma força militar por meio de serviço militar extensivo a todos os cidadãos em idade militar ou pela criação de uma instituição profissional. No primeiro caso a opção pela defesa constitui a milícia e, no segundo, pela tropa permanente.

A prática de exercícios militares é a única e principal ocupação dos soldados de um exército permanente e a manutenção ou pagamento que o Estado lhes concede constitui o único e principal fundo da sua subsistência. A prática de exercícios militares constitui a única ocupação eventual dos soldados de uma milícia e estes retiram o seu principal e normal fundo de subsistência de uma outra ocupação qualquer... (ADAM SMITH, 1985, p.299).

Na milícia predomina a ocupação do indivíduo profissional (lavrador, artífice, etc.) sobre a do soldado, seus proventos provêm da sua profissão original. Com o exército profissional essa relação dá-se de maneira inversa: predomina o soldado sobre o indivíduo e o seu sustento vem do Estado caracterizando um Exército regular.

Maquiavel, em *O Príncipe*, defende que o dever do soberano é manter fundações capazes de defenderem o país e, também, de sustentarem o Estado. Uma dessas fundações de defesas são os exércitos, que podem ser compostos por tropas mercenárias, auxiliares ou mistas. O autor defende a manutenção das tropas próprias, pois argumenta, através de exemplos históricos, que são mais confiáveis do que as outras. O autor acredita que a tropas

mercenárias e auxiliares são inúteis e perigosas. Se alguém baseia o seu Estado em milícias mercenárias, nunca estará estável e seguro, porque desunidas, ambiciosas, sem disciplina e infiéis; corajosas entre os amigos e vil entre inimigos; não temem a Deus, nem dão fê aos homens; adia-se a ruína somente adiando-se o ataque; na paz, o Estado é espoliado por elas, na guerra pelos inimigos (MAQUIAVEL, 1996, p. 73-74).

As diferenças das categorias das tropas militares, entre milícia e permanente, ultrapassam a questão fiduciária e atingem fatores fundamentais como o constante preparo para o ato de guerrear, merecendo destaques a aprimoração no uso das armas de fogo, no acompanhamento das novas logísticas de guerra e no quesito disciplinar. Essas três características são relevantes e imprescindíveis para uma tropa militar de expressão, de confiabilidade, de modo que a missão de defesa seja plenamente satisfeita.

A guerra e a sua preparação se tornaram aspectos cada vez mais importantes no mundo moderno. Esta situação modificou a teoria estratégica, que se transformou, de estudo baseada essencialmente nas ações humanas, em análise do uso mais eficiente dos instrumentos oferecidos pelo progresso tecnológico. A condição fundamental da guerra, e da vitória, não é apenas o número de homens utilizado nos embates, mas a qualidade e a potência dos armamentos, ficando o homem, paulatinamente, preparado para o manuseio dos novos instrumentos de guerra.

As características de agilidade e força exigidas pelas tropas militares que utilizam do corpo-a-corpo nos combates foram sendo substituídas, paulatinamente, pelas perícias no uso de armas de fogo. Com a evolução da arte da guerra, com o crescente perigo da morte nem sempre perceptível provocado pelo uso dos artefatos bélicos, foi necessário o incentivo da mudança de hábitos, dos quais, a ordem, a assiduidade e a obediência, só poderiam ser adquiridas por tropas treinadas em grandes corporações militares.

Assim, o primeiro dever do soberano, o de defender a sociedade da violência e injustiça de outras sociedades independentes, torna-se cada vez mais oneroso, à medida que a sociedade que, originariamente, nada custava ao soberano quer em tempo de paz, quer em tempo de guerra, passou, com o progresso do melhoramento a ser ao princípio mantida por ele em tempo de guerra e depois mesmo em tempo de paz (ADAM SMITH, 1985, p.311).

Observações essas já anunciadas em *O Príncipe*, de Maquiavel, no qual a relação do comandante com a tropa deve ser de ordem e de disciplina:

um príncipe não deve ter outro objetivo nem outro pensamento, nem praticar arte alguma fora a guerra, sua ordem e disciplina, pois esta é a única arte que se espera de um comandante e é de tal valor que não somente mantém o poder dos que nasceram príncipes, mas, muitas vezes, permite a cidadãos comuns subir a esse grau. Ao contrário, vê-se que os príncipes, quando pensaram mais nos prazeres da vida do que nas armas, perderam seu Estado. A primeira razão para perdê-lo é negligenciar esta arte. A razão para conquistá-lo é professá-la (MAQUIAVEL, 1996, p. 87).

Pela natureza diversa de formação e preparação das tropas, milicianas ou permanentes, os fatores disciplina e a vigilância constante dos superiores tornaram-se quesitos de suma importância para os combatentes.

No que respeita à disciplina ou ao hábito de obediência, uma milícia será ainda sempre mais inferior a um exército permanente do que muitas vezes o poderá ser no chamado exercício manual ou no domínio e utilização das armas. Mas na guerra moderna, o hábito da obediência pronta e instantânea tem muito mais importância do que qualquer superioridade no que respeita ao manuseamento das armas (ADAM SMITH, 1985, p.302).

Pode-se dizer que os pilares de sustentação das forças militares que são: disciplina, obediência e assiduidade que, desenvolvidos consoantes à inovação da guerra, tornam-se responsáveis pelas formações de tropas militares dinâmicas e eficazes.

### 3. Algumas considerações finais.

Foram destacadas as questões das origens, tanto institucional como funcional, do Estado, ao centrar-se o foco mais na convergência da sua formação do que na variedade das suas trajetórias. Essa solução enfoca de certa forma uma abordagem generalizante que não pode ser desprezada pelo fato de acentuar que este processo envolveu uma série de mudanças no sistema de relações. As mudanças de relações refletiram diretamente nas esferas do poder.

No mundo atual admite-se apenas uma unidade política, com sistema educacional, governo, sistema econômico e sistema de leis, únicos. Essa forma de organização permeia todas as nossas relações em todos os sentidos. Não se admite viver fora do Estado como nos tempos de Hobbes e Locke, até mesmo de Rousseau. Dependendo da maneira como se entende a concepção de Estado a partir de formas hobbesianas ou rousseauianas, admitem-se, também, maneiras diferentes de conceber relações numa análise sobre qualquer questão. A partir daí, a visualização do Estado pode assumir conotações completamente diferentes, porém em todas elas a instituição do Estado foi concebida como um elemento político agregador, capaz de resolver quase todos os problemas da sociedade civil. Então, percebe-se que o monopólio da violência nasce com a institucionalização deste.

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão de trabalho, com a divisão de trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (BOBBIO, 1999, p.74).

O uso da força como característica da manutenção do poder político dos Estados, conforme foi visto, tornou-se uma característica comum a todos eles. Foi assunto hobbesiano caracterizado pela passagem do estado de natureza ao Estado instituído, onde o contrato é representado pela condição de permuta de uma situação na qual todos usam sua força, indiscriminadamente, contra todos os demais, para entregar esse poder ao soberano. Nesse caso, o Estado se distingue em razão da sua finalidade, que é a proteção do indivíduo, como também, pelos meios específicos da efetivação da sua causa fim: o emprego exclusivo da violência legítima. O uso da força e da coação física são prerrogativas intransferíveis do Estado e, estas, exercidas por instituições e por

profissionais especializados, dentre eles o Exército.

Uma vez instituído o Estado, o tema polêmico passa a girar em torno do detentor do poder. Estado dos homens, Estado das leis, Estado socialista, Estado doutrinal, Estado do bem-estar social, ou qualquer forma de governo pode conduzir às características comuns a todos eles: questões da soberania, da despatrimonialização e da despersonalização do poder<sup>5</sup>.

A questão da soberania reconhece a “concentração e a centralização do poder em cuja dinâmica se integram como linhas de força decisivas sua fixação e centralização geográficas” (TORRES, 1989, p.47). O termo despatrimonialização, no plano político, refere-se à separação nítida entre os poderes do setor público e do setor privado, ou seja, estabelece diferenciação entre quem governa, a pessoa física, da sua função pública de governador. Esse entendimento, no plano militar, pressupõe a formação de uma força armada permanente, hierarquizada e indenizada pelos fundos públicos. O termo despersonalização quer dizer a não identificação do Estado ao titular do poder público, ou seja, a distinção clara entre o poder político e o seu titular.

## CAPÍTULO II

---

<sup>5</sup> TORRES, J.C. Brum. As figuras do Estado Moderno. São Paulo: Brasiliense em co-edição com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1989.

## FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E DAS FORÇAS ARMADAS

O presente capítulo trata da formação do Estado Brasileiro analisada a partir das relações entre os poderes despótico e infra-estrutural, numa visão que privilegia os caminhos da sua formação política. Compreendendo por poder despótico o originado da elite estatal e, por poder infra-estrutural, a capacidade logística do Estado para atender às necessidades requeridas pela sociedade.

A seguir, o estudo dará prosseguimento na análise da história das Forças Armadas, mais especificamente do Exército Brasileiro, tendo em vista os episódios históricos relevantes que justificam a sua existência como instituição da nação. A constituição do Exército Brasileiro confunde-se, ou, desenvolve-se paralelamente de forma integrada à formação do Estado Brasileiro.

### **1. Formação do Estado Brasileiro.**

A formação do Estado Brasileiro seguiu uma trajetória, da necessidade de inicialmente, definir, ampliar e consolidar a base territorial.

O estudo a seguir analisa a formação do Estado Brasileiro pelas relações dentro do poder. Lebrun (1999) defende que poder seja entendido como “a probabilidade de que uma ordem com um determinado conteúdo específico seja seguida por um grupo de pessoas”; acrescenta que esta definição é o conceito com que Weber define o que seja dominação. Esse conceito engloba no seu entendimento, as concepções de força e potência, sendo a primeira os meios que permitem influir no comportamento de uma pessoa, e a segunda, a capacidade de exercer um desempenho determinado. “Existe poder quando a potência, determinada por uma certa força, se explicita de uma maneira muito precisa. Não sob o modo da ameaça, da chantagem, etc..., mas sob o modo da ordem, dirigida a alguém que, presume-se, deve cumpri-la” (p.12).

Nicolau Maquiavel destaca em sua célebre obra, *O Príncipe*, dois tipos de governo e, também, dois tipos de poderes: um exercido pelo Príncipe e seus súditos e o outro pelo Príncipe e seus barões. São duas maneiras diferentes de organizar o Estado. O

Príncipe, no primeiro tipo, é a única fonte de poder; no segundo, as fontes de poderes são conquistadas pela hereditariedade e não advindas das concessões do Príncipe. Os barões, nesse entendimento de Estado, representam o ponto de equilíbrio entre o poder central e os súditos. As fontes de poderes, do Príncipe e dos barões, não só possuem diferenças funcionais quanto estruturais, elas se complementam. O Príncipe, o líder político, exercita as funções políticas de autoridade, num sistema de dominação vertical. Os barões detêm as funções de articulação e agregação de interesses. Essas duas funções se desenvolvem dentro da estrutura de autoridade, de poder, tanto na sociedade civil (dos súditos), quanto em direção ao Estado.

O Estado, segundo algumas teorias, pode ser dividido em dois níveis diferentes de análise: o institucional e o funcional. Ou seja, como ele adquiriu forma de uma instituição e que funções assume como Estado. Michael Mann (1992) vê o Estado tendo como elementos formadores dois poderosos pressupostos que diferem da característica dual da formação do Estado: o poder despótico e o poder infra-estrutural. No primeiro trata-se de “denominar o ‘poder despótico’ da elite estatal, a extensão das ações que a elite é capacitada a empreender sem a negociação de rotina, institucionalizada, com os grupos da sociedade civil” (p.168), e no segundo sentido denota como “a capacidade do Estado de realmente penetrar a sociedade civil e de implementar logisticamente as decisões políticas por todo o seu domínio” (p.169). Essa capacidade de penetrar e coordenar as atividades da sociedade civil abre possibilidade para o próprio Estado ser instrumento de forças dentro da sociedade civil.

quanto maior for o poder infra-estrutural do Estado, maior será o volume de leis obrigatórias e, portanto, maior a probabilidade de poder despótico sobre o indivíduo e, talvez, sobre grupos marginais, minoritários. Todos os Estados infra-estruturalmente poderosos, incluindo as democracias capitalistas, são fortes em relação aos indivíduos e aos grupos mais fracos da sociedade civil, mas os Estados democráticos capitalistas são fracos em relação aos grupos dominantes, ao menos em comparação com a maioria dos Estados históricos (MANN, 1992, p.171).

O fato da agregação e da articulação entre esses tipos de poderes define um Estado como uma instituição dotada de estrutura e processo que lhe é próprio, particular, para determinado momento histórico. Das combinações das dimensões dos poderes, despótico e infra-estrutural, derivam tipos ideais de governos podendo ser classificados como feudal, imperial, burocrático e autoritário.

O Estado feudal caracteriza-se por baixos poderes despótico e infra-estrutural e é controlado pelo senhor feudal com o auxílio dos principais magnatas e clérigos baseados numa infra-estrutura livre e contratual. O Estado Medieval aproxima-se desse tipo ideal.

No Estado imperial, predomina o alto poder despótico e a baixa coordenação infra-estrutural. É governado por agentes próprios com limitada capacidade para coordenar e penetrar na sociedade civil. Esse modelo ideal corresponde ao Estado patrimonial. O Estado burocrático, exemplificado pelas democracias capitalistas, apresenta alta coordenação infra-estrutural e baixo poder despótico. A burocracia, nesse tipo ideal de governo, tem alta capacidade organizacional. O Estado burocrático é controlado por grupos da sociedade civil assim como pela Lei, sendo, portanto, suas decisões tornadas obrigatórias por meio da infra-estrutura do Estado. O Estado autoritário possui altas dimensões de poderes, tendo alto poder despótico sobre os grupos sociais e sendo capaz de impô-lo pelo poder infra-estrutural.

em um Estado autoritário, o poder é transmitido através de suas diretivas e, assim, tais grupos competem pelo controle direto do Estado. É diferente nas democracias capitalistas, onde o poder da classe capitalista, por exemplo, permeia a totalidade da sociedade e o Estado aceita as regras e a racionalidade da economia capitalista circundante (MANN, 1992, p.172-173).

José Guilherme Merquior (1992), partindo das mesmas considerações de Michael Mann, analisa os caminhos políticos da formação do Estado Brasileiro a partir das premissas dos poderes despótico e infra-estrutural. Ou seja, a análise do Estado, dentro de uma perspectiva estrutural de poder, sendo independente ou controlado por grupos, pode, num processo, caracterizar o Estado mais fraco ou mais forte. Esse estudo inicia-se no Brasil Imperial (1822-1889) e estende-se até as décadas de 1980.

A natureza distinta do Estado Brasileiro, as relações deste com os setores da sociedade levaram a um processo interminável de instabilidade interna que debilitou o Período Imperial. Em meados deste período, o Brasil havia conquistado a unidade política sobre a sua base territorial, mesmo sendo palco de revoltas regionais com intenções separatistas. Entre algumas destas revoltas pode-se citar a Sabinada<sup>6</sup> e a Farroupilha<sup>7</sup>. Ocorreram outras disputas de cunho eminentemente sociais que desestabilizaram determinadas regiões brasileiras, como a Cabanagem<sup>8</sup> e a Praieira<sup>9</sup>.

6 A Revolta da Sabinada ocorreu na Bahia (1837-1838), foi um movimento revolucionário liberal e federalista, o qual propunha a proclamação de um Estado livre Bahiense. Foi liderado pelo médico Francisco Sabino Álvares (SILVA, 1992).

7 Na década de 1835-1845, o Rio Grande do Sul foi palco da Revolução Farroupilha comandada, inicialmente, por Bento Gonçalves, posteriormente, por Davi Canabarro com apoio de Giuseppe Garibaldi. Conhecida, também, como Guerra dos Farrapos que contestava o centralismo e a política tributária do governo imperial (Silva, 1992).

8 No período de 1831 a 1840, a região do Grão-Pará viveu o movimento armado conhecido como a Cabanagem. Movimento nativista que teve como característica a luta de brasileiros mestiços para tomar o poder das mãos dos portugueses (Silva, 1992).

9 Revolta ocorrida em Pernambuco com pretensões anti-latifundiárias (principalmente contra a soberania latifundiária política da família Cavalcanti) contra o monopólio comercial, entregue exclusivamente aos portugueses. A revolução Praieira, diferentemente das anteriores que foram em grande parte influenciadas por ideais liberais, sofreu influência do socialismo utópico europeu. Os revolucionários socialistas

Contudo, apesar de todas as revoltas que assolaram o solo brasileiro, a unidade territorial foi mantida. A preservação desta união pode ser justificada por vários motivos.

Os elementos justificadores da manutenção da unidade nacional são fundamentalmente econômicos e políticos. O econômico refere-se ao trabalho dos negros escravos nas plantações de cana do nordeste e do café no sudeste. Era interesse da aristocracia canavieira e cafeeira a manutenção da escravidão como um consenso nacional. Até mesmo o *Manifesto do Mundo*<sup>10</sup>, de concepção socialista, não incluía em suas reivindicações a questão da escravatura. No plano político, a explicação encontra-se na elevação do Brasil colônia em Reino Unido a Portugal e Algarves em 1815, fato este que eliminou a idéia de dependência colonial. Outra vertente explicativa da unidade brasileira encontra-se na existência de uma elite política nacional bastante expressiva.

elite política imperial era basicamente composta de magistrados, cujo treinamento na lei civil os tornava adeptos da manutenção dos interesses e prerrogativas da monarquia. Ao invés de pertencerem à heterogênea mistura de advogados, padres rousseauianos e ambiciosos chefes militares, todos eles subsumidos pela denominação de “libertadores”, os construtores do Império brasileiro tiveram uma formação educativa e profissional comum: quase todos foram alunos da Universidade de Coimbra, bem como partilharam a experiência de servir como agentes da Coroa em diversos lugares, tanto na metrópole quanto na colônia – uma circulação que os imbuíu de experiência prática e de um horizonte intelectual mais vasto (MERQUIOR, 1992, p.395).

O período Imperial foi caracterizado por governo centralizado e pelo Estado burocrático composto de altos funcionários públicos e políticos que denotavam o forte poder despótico da organização estatal. Em contrapartida, o deficitário meio de transportes e a baixa produtividade da agricultura doméstica impediam a exploração do mercado nacional, situação esta que evidenciava um fraco poder infra-estrutural. Forte centralização, baixos recursos estruturais caracterizam o governo Imperial como sendo um modelo ideal de Estado patrimonial.

Os próprios estratos [estratos sociais: classe dirigente brasileira] que eram tão entusiastas da centralização estatal viviam em triste dependência do Estado. Pois, no Brasil, este não só protegia os interesses globais da classe dos proprietários, mas também propiciava emprego e status em condições de crônico desemprego das classes superiores. A estagnação da economia açucareira do Norte, o quase monopólio do comércio por estrangeiros nas principais cidades e, em geral, o persistente subdesenvolvimento do país como um todo, tudo isso levava muitos descendentes das classes superiores à burocracia e, conseqüentemente, à política. Até meados do século, a maioria dos ministros do gabinete foram funcionários públicos (...) (MERQUIOR, 1992, p.397-398).

A existência da relação de dependência entre o Estado Central e os diversos

---

tornaram públicas as suas reivindicações pelo Manifesto do Mundo, de autoria de Borges da Fonseca, em 1848 (Silva, 1992).

10 No *Manifesto do Mundo* (1848) os revolucionários exigiam: o fim do Império e a proclamação de uma República; a extinção do Senado Vitalício e do Poder Moderador; voto livre e universal; nacionalização do comércio; liberdade de trabalho para garantir a vida do cidadão; reformas sociais e econômicas; liberdade de imprensa e reforma judicial que assegurassem as garantias individuais (Silva, 1992, p.152).

grupos sociais não permitiu o surgimento de grupos políticos autônomos, nem o estabelecimento de disputas políticas, porque cada qual buscava privilégios num contexto de subordinação e dependência, de maneira que os interesses públicos e privados se misturavam.

O crescimento do Estado e da cidadania, indispensável pela natureza da sociedade moderna, são processos de formação contínuos que seguem um corpo de preceitos e um conjunto de medidas sociais. O Estado Brasileiro, historicamente, como um processo construído, deu-se por volta de 1860 quando da “emergência de um poder central possuindo controle efetivo dos meios de coerção, soberania sobre um território e capacidade de arrecadar taxas regularmente, juntamente com um sistema judicial estável” (MERQUIOR, 1992, p.403).

Diversos são os fatores históricos que favoreceram a construção do Estado Brasileiro: as circunstâncias da Proclamação da Independência, a distância e a fraqueza dos focos separatistas e o consenso unitário da elite brasileira. Porém, diferentemente da construção do Estado, o processo de efetivação da cidadania, entendida como princípios democráticos traduzidos pelas igualdades gerais, civil e política, sob o amparo da lei, demorou um pouco mais para constituir-se.

Na Constituição de 1824, o voto era censitário, isto é, baseado na renda, independentemente do nível cultural do eleitor. O analfabeto podia votar desde que possuísse renda exigida para tanto<sup>11</sup>. A Carta de 1891, de maneira análoga à anterior, não contemplava totalmente os valores da cidadania, pois, constitucionalizava-se o sufrágio universal, direto e descoberto para todos os cidadãos maiores de 21 anos, exceto analfabetos, mulheres, mendigos, militares sem patentes e religiosos de ordens monásticas. O voto secreto foi instituído pela curta Constituição de 1934 e, o início de sua prática contínua deu-se após 1946, com direitos extensivos a todos os cidadãos maiores de 18 anos, exceto analfabetos, soldados e cabos.

A elite política brasileira, por volta de 1870, mostrou-se dividida; parte dela foi cúmplice do governo ao dar apoio político às decisões tomadas pelo Visconde de Rio Branco, então chefe de Gabinete de D. Pedro II, entre 1871-1875, na promulgação da Lei do Ventre Livre. Esta elite política aliancista era composta pelos funcionários públicos e proprietários de terras do nordeste. A outra parte da elite, representada pelos

---

11 Para ser eleitor de primeiro grau o cidadão deveria ter renda compatível com a produção de 150 alqueires de mandioca, os eleitores privilegiados deveriam ter renda correspondente a 250 alqueires de terra, a dos deputados deveria corresponder a 500 alqueires e, a dos senadores, a 1000 alqueires (SILVA,1992).

plantadores de café dos três províncias mais expressivos da época, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, fazia oposição à decisão do Visconde do Rio Branco. Numa análise bem superficial, porque aprofundá-la significaria extrapolar o interesse do estudo, torna-se notória a influência dos grandes proprietários e funcionários públicos sobre o sistema político brasileiro.

A luta pela hegemonia política no seio da classe dominante no Estado Brasileiro da República Velha (1889-1930) girou em torno da questão do controle do Estado. A prática do governo centralizado foi aos poucos desmantelada por sucessivos presidentes que defendiam interesses econômicos regionais.

Existiu um certo jacobinismo, uma ala estadista na primeira geração republicana, que era composta de positivistas comtianos. Eles tinham influência no exército, que crescera muito desde a Guerra do Paraguai, e cujos oficiais sentiam-se afrontados pelo “*establishment*” imperial. Mas a elite do poder que emergiu após o colapso da monarquia era uma política composta principalmente de advogados com uma clara origem na classe dos proprietários rurais e, também, de burocratas. Os novos líderes eram, neste sentido, mais representantes de classe do que os construtores do Estado no Império tinham sido (MERQUIOR, 1992, p.411).

Na primeira fase da Velha República (1889-1894), a administração governamental foi pretendida pelos fazendeiros de café e pelos militares do Exército. Os fazendeiros de café, movidos por disputas econômicas, pretendiam implantar um regime republicano federativo e os militares pretendiam a instalação de um regime ditatorial centralizado, influenciado, este, por idéias positivistas. O comando governamental desse período ficou conhecido como República da Espada, democrática e liberal, com fortes influências positivistas e com o apoio das oligarquias cafeeiras sob a forma de governo, a República Federativa Presidencialista (SILVA, 1992, p. 192-201).

O Estado Brasileiro no período de 1894 a 1930, pela prerrogativa federativa, favoreceu a constituição, sem maiores problemas, dos novos líderes das federações, os quais se tornaram os sustentáculos na defesa dos principais interesses econômicos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Em 1906 dá-se o início da hegemonia política do “café-com-leite”<sup>12</sup>, com alternância de poderes, ora centrando na oligarquia cafeeira paulista, ora na mineira.

O crescimento da indústria e o conseqüente desenvolvimento da vida urbana, com o surgimento de novas forças sociais e políticas, assinalaram o início de um processo de desagregação do regime oligárquico. O crescente descontentamento pelas

---

12 A ruptura definitiva dessa política deu-se em 1929, quando a indicação do então candidato da vez (mineiro) Antonio Carlos, não foi aceita pelo presidente Washington Luís (1926-1930), que indicou Júlio Prestes, paulista, como sucessor. O candidato recusado aliou-se a Getúlio Vargas. Em 1930, dá-se a Revolução motivada pela fraude eleitoral que elegeu Júlio Prestes e inicia-se novo período político: a Era Vargas (SILVA, 1992).

fraudes eleitorais, as revoltas políticas reivindicatórias da Vacina<sup>13</sup>, o Tenentismo<sup>14</sup>, o surgimento dos movimentos operários, entre outros, marcaram as primeiras décadas de 1900. Somam-se as essas inquietações os reflexos da economia externa que afetaram as exportações brasileiras do café, principal produto da balança comercial, à época. Todo esse conjunto de descontentamentos, aliado ao momento político, desagregou a República oligárquica e, em 1930, desponta no cenário político o gaúcho Getúlio Vargas.

Sua ditadura - o “Estado Novo”, de 1937-45 - também deu novo ímpeto ao “poder infra-estrutural” criando uma verdadeira e moderna burocracia nacional e lançando a semente da indústria. Com Vargas, dois aspectos centrados da tradição do Estado brasileiro foram revividos: o centralismo exarcebado e a ausência de vínculo entre Estado e uma classe dominante em particular (MERQUIOR, 1992, p.412).

Os 18 anos posteriores ao governo de Vargas, que apresentou feições modernizadora e autoritária, foram governos altamente centralizadores, de tendências democrático-populistas, tendo como presidentes General Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho, vice de Getúlio que assumiu após o seu suicídio (1954-1955) e Carlos Luz, substituto de Café Filho após licença de saúde (1955-1956).

O mandato do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi considerado “um governo neobismarckiano, o qual, embora incentivasse a colaboração do capital estrangeiro, estava preocupado em subordinar os recursos para investimento ao seu controle financeiro e ao seu planejamento” (MERQUIOR, 1992, p.413). Seguiu-se um período de grande desenvolvimento do poder infra-estrutural, com a máquina administrativa aberta aos investimentos internos e externos a ponto de exercer um considerável poder despótico sobre a comunidade civil.

---

13 O Presidente Rodrigues Alves (1902-1906) com o auxílio do prefeito Pereira Passos, elaborou um programa de modernização e saneamento do Rio de Janeiro que implicava na reurbanização e profilaxia da área central. Deveriam ser destruídos todos os cortiços e casebres, como também tudo mais que fosse considerado prejudicial à saúde pública. As medidas profiláticas consistiram no combate aos transmissores da peste bubônica, da febre amarela e da varíola. O médico sanitário Oswaldo Cruz, diretor da saúde pública, impôs à população a vacinação obrigatória contra a varíola. O descontentamento geral da população provocado pelas profundas mudanças na capital e pela imposição da vacina, em 1904, levou à explosão da revolta popular armada. Juntaram-se à população os militares que viam na rebelião uma possibilidade de derrubar o presidente Rodrigues Alves. Após embates vitoriosos, os rebeldes militares foram derrotados pelas tropas fiéis ao presidente. A revolta popular, também, foi sufocada (SILVA, 1992, p.211-213).

14 Movimento político da jovem oficialidade do Exército, notadamente os que se preparavam na Escola Militar de Realengo, Rio de Janeiro. Os jovens oficiais se “indispunham com a alta oficialidade e acusavam a cúpula do Exército de estar a serviço das oligarquias. Responsabilizavam seus superiores hierárquicos de sustentar um regime corrupto e fraudulento que concedia cargos e vantagens aos chefes militares (...) a jovem oficialidade sonhava com um Exército moderno e dinâmico, menos burocratizado e com um comando mais próximo das tropas.” O Tenentismo ocorreu a partir de 1922, com a Revolta do Forte de Copacabana (SILVA 1992, p.232).

Em 1964 o Brasil estava em uma situação sócio-política interna bastante tumultuada, tendo como fatores desestabilizadores: a instabilidade governamental (Presidente João Goulart 1961-1964), a desintegração do sistema de partidos, a inquietação militar, crescente radicalismo tanto da direita quanto da esquerda. Acresce a tudo isso a inflação elevada e a “ameaça comunista”, de modo que, segundo Merquior (1992), os governos seguintes representaram o estabelecimento de uma situação adequada aos interesses políticos do Estado.

Quando o regime militar brasileiro começou em 1964, poucos observadores compreenderam que o governo Castello Branco não era só um triunfo da reação, mas também uma forma de reformismo neocapitalista, tecnocrático, cujo intento era o crescimento sustentado e a industrialização. Sem dúvida, ele também foi um reformismo centralizador, já que os militares sempre estiveram entre os grupos mais centralistas da sociedade brasileira (MERQUIOR, 1992, p.114-115).

O poder infra-estrutural, no período pós 64, foi altamente ampliado com aumento da capacidade de arrecadação, de retenção da maior parte dos impostos para o governo central e de poucos recursos para os governos periféricos dos estados federativos e dos municípios. Período de alta centralização infra-estrutural que pode ser considerado de abrangência despótica, assim, também, como caracterizado por alto poder despótico empreendido pela elite estatal. Essas fortes estruturas de poderes provocaram dois grandes desequilíbrios: o aumento do abismo entre a riqueza das regiões e entre as classes sociais (MERQUIOR, 1992, p.415).

O período de 1964-1985, de governos militares, pelas características de fortes estruturas de poderes, aliado à origem militar de governo e associados a fortes traços burocráticos, pode ser classificado como uma forma de dominação autoritária, do tipo militar-burocrática.

## **2. Criação do Exército e das Forças Armadas Brasileiras.**

Não seria possível estudar as Forças Armadas e o Exército como órgão isolado, destacado de toda a sociedade e de todo o cenário nacional e mundial. Também não seria possível compreendê-lo sem inseri-lo numa situação real, numa vista panorâmica que contribua para explicar e esclarecer o seu papel na sociedade. A intenção deste procedimento metodológico é a de obter uma visão revestida de duplo efeito: ao mesmo tempo holística, no sentido estrutural; e dinâmica, no sentido de movimento, de transformação.

Para compreender como se dá o funcionamento do Exército como órgão institucional regulado e regulamentado por leis específicas, é necessário recorrer à história a fim de entender sua origem, criação e existência. Recorrer à história não significa, nesse caso, tomar os grandes momentos mundiais de guerra e de paz como justificativas, mas sim estudar o Exército dentro de uma concepção mais ampla de relações controladas pela ação de um governo central, ou seja, do Estado. Convém ressaltar que o uso da História neste estudo ultrapassa a concepção narrativa para ser o espaço da discussão de problemas, idéias e soluções, fazendo da exposição um movimento contínuo de justificação de hipóteses de trabalho.

A evolução política das Forças Armadas Brasileiras, em especial do Exército, acompanha a formação do Estado. Por isso o seu estudo será feito paralelamente ao do Estado. Os principais autores que dão apoio a esta temática são: Carvalho (1999), Ludwig (1998), Oliveira e Soares (2000), Ribeiro (1978), Santos (1991), Sodré (1979) e Tavares (1985).

O estudo compreende as primeiras formações militares de origem portuguesa, a necessidade de desenvolver no nativo as primeiras noções de defesa, a criação das milícias, das ordenanças e da tropa nacional permanente. A evolução política das Forças Armadas, no seu processo de implementação, acompanha a formação da nação brasileira e, aos poucos, principalmente o Exército, toma feições de uma instituição social que age e interage com o Estado.

Compreende-se por Forças Armadas a junção das três forças militares: Aeronáutica, Exército e Marinha.

## **2.1. Evolução política do Exército Brasileiro.**

A história do Exército Brasileiro, como a das Forças Armadas, confunde-se com a formação do Estado Brasileiro. Ao inserir e estudar o surgimento das instituições militares no contexto da evolução da nacionalidade, faz-se necessário ter em vista os episódios e as peculiaridades das origens e da evolução histórica brasileira. Só assim é possível entender a função e existência do Exército na Nação Brasileira, as quais devem ter explicações próprias devidas às especificidades da nacionalidade, do estágio de evolução, dos problemas próprios, da extensão territorial, dos objetivos nacionais e de

outros fatores que influenciam a orientação dos povos e do país.

A historiografia brasileira de século XVI mostra que a preocupação da Metrópole Portuguesa em relação ao território recém descoberto era povoá-lo e defendê-lo. A preocupação militar em edificar e defender a primeira capital brasileira se fez presente no *Regimento de Tomé de Sousa*, de 17 de dezembro de 1548, pelos termos abaixo descritos.

ordem e maneira com que melhor e mais seguramente se posão ir povoando pera eixalmento da nosa santa fee e proveito de meus reinos e senhorios e dos naturais deles ordenei ora de mandar nas ditas terras ffazer hua fortaleza e povoação grande e forte em hum luguar conveniente (...) que a Bahia de Todo los Santos he o lugar mais conveniente da costa do Brasill (...) ey por meu serviço que na dita Bahia se faça a dita povoação e asento e pera isso vaa húa armada com jemte artelharia armas e monyções e todo o mais que for necesario e pola muita confiança que tenho em vos (...) aveis de ser capitão (REGIMENTO TOMÉ DE SOUSA, 1548, p.345).

Por carta, o Rei D. João III decreta a edificação da Capital como se fosse uma fortaleza defensiva<sup>15</sup> tanto de ataques indígenas quanto de invasões estrangeiras. Há também a preocupação de colocar toda a comunidade local sob o comando de um capitão, hierarquizando a relação social do mando e obediência. O documento, que se revestia de diretrizes militar e civil, permitia ao donatário, o exercício do poder militar e a função de comandante. A existência de uma força militar composta de pessoas especializadas em artilharia e nas munições pressupõe a existência de especialistas, de origem lusitana, capazes de operarem tais atividades. Porque, aos nativos, era por lei proibido o manusear e portar armas:

Por quamto per direito e polas leis e ordenações destes reinos he mandado que se não dem armas a mouros nem a outros imfieis porque de se lhe darem se segue muito deserviço de Nosso Senhor e prejuizo aos christãos mando que pessa allgũa de quallquer calidade e condição que seja não dê aos jentios da dita terra do Brasill artilaria arcabuzes espigardas polvora nem monições pera elas beestas lamças e espadas e punhaes nem mamchis nem fouces de cabo de pao (...) (REGIMENTO TOMÉ DE SOUSA, 1548, p.348).

Além da fortificação assentada, além da proibição de dar posse de armas aos índios, o documento prevê aos capitães de capitánias, aos senhores de engenhos e moradores da terra, determinados instrumentos bélicos necessários à luta militar. “Tenham a artelharia e armas seguintes (...) dous falcões e seis berços e seys meyo berços e 20 arcabuzes ou espimgardas e polvora pera isso necessaria e 20 beestas e 20 lamças ou chuças e 40 espadas e 40 corpos darmas dalgodão (...)” (REGIMENTO

---

15 A defesa defensiva dá-se por intermédio de batalhas defensivas que consistem numa tomada de posição fixa à espera de um combate. “Por batalhas ofensivas entendem-se as que o exército trava quando ataca um outro em posição”. A historiografia militar mostra que a combinação dos dois tipos de batalhas produz efeitos mais apropriados. “É que o exército que mantém uma atividade estritamente defensiva, se atacado, é por fim desalojado de suas posições, mas se aproveita bem as vantagens da defensiva e se mantém pronto para tomar ofensiva, quando a ocasião se oferece, pode esperar os maiores sucessos”. (JOMINI, 1949, p.96-100).

TOMÉ DE SOUSA 1548, p.348).

Essa determinação expressa no *Regimento*, segundo Sodré (1979), delega aos donatários e proprietários de terras a jurisprudência sobre os poderes econômico, político e militar. Poder econômico, ao permitir a construção de “empresas produtoras” de açúcar, a associação comercial com o capital manufatureiro holandês e o tráfico de escravos africanos. Poder político, ao permitir ao senhor de terra a autoridade pública sobre o seu patrimônio. Poder militar, ao permitir a constituição da força armada para a própria defesa e a do seu patrimônio, e o ônus da despesa com tais forças. A defesa das águas do Atlântico era de responsabilidade da coroa lusa, que assegurava a garantia da costa litorânea e o escoamento das safras, caracterizando o monopólio do comércio (p.18).

A milícia colonial criada pelo *Regimento de Tomé de Sousa* funcionava como uma guarda territorial de existência obrigatória formada por todos os homens, colonos e seus dependentes, que deveriam manter-se convenientemente armados à própria custa.

Segundo Sodré (1979) havia, nessa época três tipos de organizações militares terrestres: as regulares, as semi-regulares e as irregulares. As regulares eram compostas pelas tropas vindas do Reino, que atendiam às operações de grande envergadura, como a expulsão dos franceses (na Guanabara e no Maranhão) e dos holandeses (em Pernambuco). As tropas semi-regulares eram legalizadas pelos documentos militares, que datam de 1534, as Cartas de Doação<sup>16</sup> (10 de março) e Farol<sup>17</sup> (4 de setembro), concedidas aos donatários; constituída pelas forças dos Serviços e Ordenanças Gerais<sup>18</sup>, composta por guerreiros sem formação profissional-militar. As tropas irregulares eram “aquelas que se organizavam, à base da iniciativa de povoadores, moradores, ou colonizadores, à margem da legislação e, portanto, da vontade das autoridades metropolitanas ou locais, para atender à necessidade dos próprios interessados, do tipo da bandeira” (p.24).

Mesmo com um exército regular estruturado na sua maioria por portugueses, mostra-se a presença da força militar com o poder de garantir a integralidade territorial da incipiente nação brasileira. Contudo, pelo reduzido número de soldados portugueses,

---

16 A Carta de Doação documento pelo qual o governo português cedia ao donatário capitania, a administração sobre ela e suas rendas e o poder legal para interpretar e ministrar a lei (SILVA, 1992.p.41).

17 O Farol estabelecia os direitos e deveres dos donatários, entre eles concessão de sesmarias, fundação de vilas e povoados e criação instrumentos administrativos jurídicos, civis e criminais (SILVA, 1992, p.41).

18 As referidas ordenanças eram compostas por guerreiros sem instrução militar que operavam em batalhas defensivas. No caso de guerra utilizavam qualquer tipo de arma, variando de um simples pau a uma arma de fogo (TAVARES, 1965).

era necessário que todos os que habitavam nas terras brasileiras assumissem em determinados momentos a defesa da terra, como semestreiros<sup>19</sup> e soldados. A Força Armada era o próprio povo já que o “cidadão” deveria estar sempre apto para a qualquer momento praticar a missão de defesa tanto do seu povoado quanto da colônia. Daí emerge o “soldado brasileiro” pela necessidade de defender a sua terra, sem sobrecarregar a Coroa com tais despesas. Era necessário, pois, aproveitar progressivamente o nativo para dar-lhe capacidade de combate, na maioria das vezes em condições de extrema precariedade. A relação entre nativo e defensor era imposição obrigatória do *Regimento Tomé de Souza* caracterizando essa situação como obrigatórios defensores da terra com a intenção da manutenção da própria vida, como a da sobrevivência do povoado, motivados pelas ameaças do constante estado de guerra.

As primeiras fortificações que assumiram características de unidades militares foram localizadas nas Capitanias de São Vicente e Rio de Janeiro, onde se instalaram os primeiros corpos militares com sentido predominantemente regional permeado de fortes interesses políticos e administrativos.

a organização geral da colônia teria que ter, como teve, até a vinda de D. João VI, caráter predominantemente militar, nos seus fins imediatos, cabendo às Forças mantidas pela metrópole, não apenas as missões de defesa do território, como as de natureza policial e até de controle da arrecadação e da evasão de riquezas (TAVARES, 1965, p.23).

Os encargos de função policial foram sendo paulatinamente entregues a outros órgãos com o próprio crescimento da necessidade da qualificação sistematizada da função de guerrear. Porém, esses órgãos fiscalizadores continuaram sob a tutela das Forças Armadas.

As necessidades crescentes da Colônia deveriam ser supridas pelo aproveitamento cada vez mais abrangente do homem genuinamente brasileiro, que ia ganhando consciência de defensor da sua própria terra. A formação de uma força com poder militar ocorreu nas Batalhas de Guararapes<sup>20</sup>, quando da união de índios, pardos e brasileiros formou-se, num mesmo esforço, a defesa nacional contra os holandeses.

O nordeste açucareiro manifestou indícios de exaustão, no século XVIII, quando a Metrópole mostrou-se impotente para assegurar a distribuição do açúcar no mercado

---

19 Termo utilizado por Tavares (1965) para designar as pessoas que trabalhavam na lida do campo, por um período determinado. Na linguagem atual pode ser comparado com os arrendatários de terra.

20 Nome dado às batalhas ocorridas em 19-04-1648 e 19-11-1649, de resistências nativistas contra os holandeses, que haviam invadido o nordeste brasileiro. Os holandeses tinham interesses mercantilistas em relação ao açúcar nacional. Foi nesse período de lutas que se ajuntaram, num mesmo esforço, as várias raças que constituem o substrato do povo brasileiro: índios comandados por Felipe Camarão e Henrique Dias e uma tropa de infantaria, composta de escravos e brasileiros, comandada por André de Vidal de Negreiros e Martin Soares Moreno (HOLANDA, 1972. Livro quarto. Cap. V).

européu e também de manter o preço do produto canavieiro, como conseqüências das debilidades naval e mercantil e da concorrência com o produto das ilhas antilhanas. Nessa época, a relação social entre a classe colonial e a classe dominante mercantilista era tacitamente determinada pela aliança firmada na divisão entre a produção e a circulação da mercadoria. Essa relação altera-se com o surgimento e ampliação da mineração. A Metrópole adotou, a partir de então, uma nova política: manteve o monopólio comercial sobre os produtos açucareiros e extrativistas, como, também, agregou o poder de explorar as jazidas. Essa dupla delegação, exclusivismos comercial e de exploração, conduziu a estruturação forçada, pela Metrópole, de uma força militar mais ampliada, com a instauração de um imenso poder público que a representasse.

No terreno militar, agora, pois, não era cabível a delegação de atribuições e, portanto, a constituição de organizações militares cujos quadros de comando e direção estivessem em mãos de elementos coloniais, todos colocados, pela característica de nascimento e de atividades, em condições de suspeição. Tais quadros de comando e de direção deveriam permanecer nas mãos da metrópole, que os proveria com elementos de sua confiança, ou enviados do Reino ou aqui recrutados entre os portugueses mais ligados à administração colonial. Criava-se e ampliava-se, em conseqüência, um poder público, separado da ordem privada e em contradição com ela (SODRÉ, 1979, p.46).

O poder público militar esteve, nessa ocasião, representado pelas milícias que assumiram a tarefa de policiar a população que buscava a atividade mineradora que se mantinha sob intervenção metropolitana. Desse fato decorre o enfraquecimento das ordenanças e o crescimento das milícias nas áreas de mineração.

No século XVIII desloca-se para a região sul do país o interesse da política militar, tanto do ponto das necessidades internas como no das relações internacionais, com o problema em torno da fixação dos limites fronteiriços envolvendo os domínios português e espanhol. No plano econômico, o interesse do nordeste canavieiro volta-se para o sul exportador. No plano político administrativo, ocorre a mudança da Capital para o Rio de Janeiro (1763)<sup>21</sup>. Os fatores históricos como o surgimento de conflitos no sul do país, a questão no Prata<sup>22</sup>, a porcentagem de militares recrutados entre os

21 A mudança da capital fez parte de uma ampla reforma imposta pelo Marques de Pombal com o intuito de melhor controlar a saída do ouro e do diamante do Brasil e de defender os interesses portugueses no sul da colônia (SILVA, 1992, p.99).

22 Questão do Prata- questão litigiosa armada e diplomática entre Portugal e Espanha pela posse de regiões do sul do país, às margens do Rio Uruguai e do Rio da Prata. As regiões disputadas foram as Colônias do Sacramento (que ficou com a possessão espanhola, atualmente Uruguai, às margens do Rio Prata) e dos Sete Povos ( compreendendo as colônias de Santo Ângelo, São Borja, São Miguel, São João, São Lourenço, São Luís Gonzaga e São Nicolau; as quais ficaram com Portugal). Litígio que atravessou todo o século XVIII, mais precisamente de 1680, quando da fundação da Colônia do Sacramento, na Bacia Platina, pelos portugueses que estavam envolvidos e interessados com o comércio do couro, com a pecuária e com o contrabando para a região mineradora da América Espanhola. As Missões dos Sete Povos eram, inicialmente, de possessão jesuítica espanhola. O conflito terminou em 1801 pelo Tratado de Badajós, e este assegurou as fronteiras ao sul do país como se apresentam atualmente (HOLANDA, 1972. Livro quinto. Cap. V).

brasileiros ter suplantado a dos portugueses, embora, sob o comando dos portugueses, fizeram com que propiciassem o crescimento do sentimento nacionalista, que eclodiria com a Independência do Brasil. Os problemas militares consistiam na repressão interna, na defesa da costa contra as invasões estrangeiras e nas operações no Prata.

Os militares brasileiros, após a Independência, assumiram funções no quadro da organização nacional, como funcionários públicos em conjunto com os profissionais formados na Europa e apoiados por profissionais estrangeiros contratados.

Cumprir lembrar que, por força da política da Metrópole, no Brasil - Colônia, os problemas de organização dos serviços públicos, com a própria escolha dos nomes para as funções civis, obedeciam aos interesses maiores de definir, explorar, ocupar e defender da cobiça dos estrangeiros as riquezas do grande território, o que explica o aproveitamento de militares em numerosos cargos civis, e, mesmo, políticos, na falta de uma organização civil capaz de atender então, às crescentes necessidades do Brasil. É o que explica a presença do militar em postos não especificamente militares (TAVARES, 1985, p.148-149).

As forças militares, no início do Império, aparecem organizadas em linhas. A primeira linha compreendia as forças permanentes constituídas pelas armas de infantaria, cavalaria e artilharia. A segunda linha correspondia aos antigos auxiliares das armas de infantaria e cavalaria. A terceira linha era formada com a antiga organização das ordenanças compreendendo a infantaria e cavalaria e algumas unidades especiais compostas de chacareiros e forasteiros. As duas últimas compreendiam as milícias.

Sodré (1979) analisa que por decorrência da Independência as relações de classe, do período anterior, mantêm-se no exercício do poder: classe dominante de senhores de terra e de escravos. Entretanto, surge, nesse período, “uma classe social intermediária, proporcionada pelo crescimento demográfico (...) pelo crescimento do mercado interno” representados pelo grupo mercantil, pelos funcionários e artífices.

Surgia, (...), depois da classe intermediária, a pequena burguesia, cujo precoce aparecimento é uma das peculiaridades de nossa formação histórica, um embrião de burguesia, demasiado débil para disputar posições, para ganhar sequer a simples representação política; e começava, também, a ter existência, uma classe trabalhadora não escrava, inteiramente destituída de direitos e sem força alguma para organizar-se. De outro lado, crises de produção, decadência de algumas zonas, alterações nos processos usuais e na sua rotina, proporcionavam a queda social de elementos antes ligados à classe senhorial, que transitavam para misteres sem significação enobrecedora, entre os quais se distinguiam as profissões ditas liberais (SODRÉ, 1979, p.117).

As modificações ocorridas nas Forças Armadas, após a Independência, foram sensíveis, pois o Estado submeteu-se ao “desenvolvimento capitalista mundial surgido no final de mercantilismo” (SODRÉ, 1979, p.116). Para tanto as relações de produção do período colonial deveriam ser mantidas, isto é, as grandes propriedades de produção extensiva, sob o trabalho escravo, deveriam ser preservadas. O que se desejava eram as

---

autonomias, comercial e política, que favorecessem o ingresso no mercado externo com a desejada quebra do exclusivismo do monopólio de trocas de mercadorias, que a metrópole exercia sobre a economia colonial.

A criação da Guarda Nacional, em 1831, veio depreciar as forças regulares do Exército. Criada para ser um instrumento militar de apoio aos senhores de terra, teve como funções, ao mesmo tempo, a de neutralizar e deslocar as forças armadas regulares para o segundo plano e de funcionar como fator de manutenção de controle do Estado. A força da Guarda Nacional era composta por pessoas de posse, sob o comando do senhor de terra, representante da divisão territorial administrativa, escolhido pela Câmara Municipal entre os “homens-bons”, entende-se, de posses, e subordinado diretamente ao juiz-de-paz. “É, pois, força de elite, por assim dizer, selecionada, escolhida, cuidadosamente recrutada, na base daquilo que hoje se convencionou conhecer como ‘senso alto’. É, também, força regional” (SODRÉ, 1979, p.118-119).

Com a criação da Guarda Nacional, as forças das Ordenanças e das Milícias são extintas. As tropas militares são a partir de então, formadas por tropas regulares, como força de linha, e a Guarda Nacional, como força auxiliar<sup>23</sup>. As forças militares, longe de possuírem uma tropa profissionalizada, eram compostas, no Império, por gente de origem modesta, reunindo pretos, mulatos, brancos e índios, sem contar os batalhões de mercenários, estrangeiros, que optavam pelo voluntariado nacional e participavam das primeiras lutas do Império.

O Exército teve de organizar-se em novas bases com o aproveitamento e valorização do contingente humano de que dispunha a Nação. “A partir daí, o Exército representou, no Brasil, o papel relevante de única estrutura aglutinadora da Nação, capaz de assegurar, ao longo do difícil e tumultuado processo da nossa evolução, a predominância do poder central ao longo de todo o imenso território” (TAVARES, 1985, p.176).

Os descontentamentos e as reclamações das tropas regulares do Exército eram as mais diversas possíveis: atraso dos pagamentos, faltas de víveres para a sobrevivência, ausência de fardamento que associados conduziam ao afrouxamento da disciplina.

Enquanto as províncias do Império mostravam-se autônomas dentro do quadro sócio-econômico do País, o Exército funcionava como um aglutinador entre as províncias pelo permanente deslocamento de seus elementos, tanto em missões, como por contingência da carreira e dos cursos militares.

---

23 A Guarda Nacional foi extinta oficialmente em 1918.

O recrutamento da Guarda Nacional era obrigatório e pessoal, abrangia homens de 18 a 50 anos. “Na realidade, ninguém era obrigado a servir no Exército (...) ser soldado era castigo, motivo de humilhação, destino de elementos incorrigíveis, de malfeitores mesmos (...)” (SODRÉ, 1979, p.127-128).

O recrutamento para a tropa regular foi alterado algumas vezes: em 1837, em 1841, em 1848, em 1852. As sucessivas leis, entretanto, admitiam a substituição; quase sempre apenas alargavam as isenções: chefes de família, estudantes, administradores de fazendas, caixeiros das grandes casas de negócios, condutores de rebanhos, marinheiros e pescadores, artífices e operários de fábricas (se apresentassem atestado de conduta), funcionários e padres. Restava servir à força, o elemento disponível, as sobras do trabalho, os marginais de concepção moderna. E só a exigência de atestado de boa conduta para ficar fora é eloqüente. Exigir esta boa conduta para isentar-se do serviço era como denunciar a má conduta dos que ingressavam nas fileiras (SODRÉ, 1979, p. 130).

Se se pensar num Estado composto pelos três elementos constitutivos que são território, povo e governo, pode-se atribuir ao Exército Imperial a função do estabelecimento do objetivo nacional de manutenção da unidade central. A Constituição do Império de 1824 assenta o fundamento jurídico das forças militares brasileiras com a finalidade de “sustentar a independência e integralidade do império” (Artigo 145<sup>24</sup>).

O estudo da construção do Exército Nacional deve ser visto inserido no quadro histórico nacional e no da época, considerando os seus feitos face às necessidades surgidas. A ordem religiosa esteve presente em todos os atos e fatos históricos do Brasil Colônia e do Império. O Brasil foi povoado, o povo nativo foi instruído na fé católica desde os primeiros momentos, como atestam todos os documentos antigos, inclusive o *Regimento de Tomé de Sousa* que teve peso de uma Constituição. Essa fé, o temor a Deus, também esteve presente na História política das Forças Armadas como parte integrante da composição da nacionalidade. Os juramentos dos oficiais e de todos os componentes da tropa eram feitos em nome dos Santos Evangelhos. “Eu F., que ora estou alistando (...) juro aos Santos Evangelhos, em que ponho as minhas mãos, de servir bem e fielmente à Sua Majestade e de obedecer com a mais exata prontidão, respeito a tudo o que contém os Artigos de Guerra, (...)” (TAVARES, 1965, p. 61). A causa provável, além de política, era de que a nossa força composta de pessoas das mais variadas formações e, a religião funcionava, supostamente, como um elemento retentor da má conduta sob pena de castigo. Essa obediência está expressa pelo Artigo 147 da Constituição de 1824 nos seguintes moldes: “A força militar é essencialmente obediente, jamais poderá reunir-se, sem que seja ordenado pela autoridade legítima”.

24 Constituição de 25 de março de 1824. Art.145 – Todos os brasileiros são obrigados a pegar em armas para sustentar a independência e integridade do Império, e defendê-lo dos seus inimigos externos ou internos (SOMBRA, 1941).

O apelo religioso foi, na República, substituído pelo de ordem moral. “A fidelidade ao serviço do Chefe de Estado passou a ser jurada em termos de compromisso para com a Pátria, as suas Instituições e a sua honra (...)” (TAVARES, 1965, p.61).

A Constituição de 1891, a primeira da República, reitera, no Artigo 14, que “As Forças de terra e mar são instituições nacionais permanentes, destinadas à defesa da Pátria no exterior e à manutenção das leis no interior. A Força Armada é essencialmente obediente, dentro dos limites da lei, aos seus superiores hierárquicos e obrigada a sustentar as instituições constitucionais”.

O Exército tem desempenhado, no Brasil, um papel que ultrapassa a função armada nacional, como prevê a organização do Estado, que é explícita por assegurar a preservação da soberania nacional, a manutenção da ordem e da instauração da lei.

Aspecto relevante de atuação do Exército foi o investimento denotado à educação. No período colonial e, principalmente, no Imperial esse serviço criou possibilidades para o brasileiro com poucos recursos econômicos ascender na hierarquia social.

Criara-se, por isso, uma espécie de nobreza militar que estava mais na envergadura moral e na atuação dos seus chefes, respeitados e admirados pela Nação, do que nos títulos nobiliárquicos que o Imperador conferira a muitíssimos deles, já enobrecidos pela auréola de heróis, que conquistaram e pelo reconhecimento nacional aos seus méritos próprios, inclusive de natureza civil.

Essa condição especial de nobreza não era por eles entendida ou usada como privilégio que os afastasse do dever militar e de vinculação estreita com a tropa, cujos integrantes se elevavam, assim, pelos interesses e pela atenção com que eram prestigiados e amparados, a uma categoria social que dificilmente poderiam conquistar por outro caminho (TAVARES, 1985, p. 188-189).

Independente da sua condição social e econômica e pelos méritos próprios, os brasileiros interessados adquiriam conhecimentos de base, ressaltando que, no nível superior, aspiravam às condições de igualarem-se aos profissionais liberais e conquistarem cargos públicos de mesma relevância cultural. Esses cursos superiores militares, como o são hoje, eram cursos de ensino gratuito mantidos pelo interesse de aperfeiçoar, difundir e atender as necessidades do Exército Nacional que nascia.

A capacitação do homem brasileiro para servir ao Exército era fator propulsor da evolução histórica e política, na qual grandes tarefas da organização nacional se confundem, porque surgiram e caminham juntas com as da própria defesa, da fixação de uma cultura nacional.

E foi precisamente por esse fim que o ensino militar, precedendo e impulsionando, em vários campos, o ensino civil, no preparo do cidadão, fez com que o Exército fosse chamado a cumprir uma das suas mais beneméritas missões de pioneirismo, com as suas Escolas, no entendimento da necessidade prioritária da formação dos quadros nacionais. É o que explica, no Brasil, o fato de, ainda hoje, serem aproveitados militares no magistério, em empresas, cargos e serviços públicos,

de caráter civil, o que somente por apreciação menos ponderada, se poderia atribuir a outras razões, sobretudo quando não há por que distinguir, entre os cidadãos, a carreira profissional, que livremente escolheram, na seleção dos que melhor convenham, pelos títulos pessoais, a determinados fins (TAVARES, 1985, p. 152).

Como consequência da interpretação do Ato Adicional<sup>25</sup>, a centralização político-administrativa prejudicaria as condições de funcionamento da Guarda Nacional, justamente porque muitos dos deveres delegados à Guarda Nacional foram retomados pelo Governo Central. Além disso, a Lei de 1865, regulamentada em 1874, alterou a finalidade específica denotada à Guarda Nacional: poderia ser convocada para com as tropas do Exército, compor as forças na defesa externa do país.

Os oficiais mais jovens, da geração posterior à Guerra do Paraguai (1865-1870), egressos da Escola Militar nacional, carregavam influências positivistas e admitiam “que os civis não estavam preparados para gerir os problemas nacionais, porque a educação que receberam se baseava em direitos e filosofia”. Por estímulo filosófico das teorias de Benjamin Constant, se sentiam como se fossem os “civilizadores” de toda a sociedade. “Eles estavam de acordo com o conceito de soldado-cidadão ou de cidadão uniformizado lançados pelos líderes políticos civis que procuravam inscrever os heróis militares da Guerra do Paraguai em seus partidos políticos” (HAYES, 1991.p.66-67).

No século XIX, os militares brasileiros aderiram aos movimentos político e social ao publicarem, em periódicos militares, *O Soldado* e a *Tribuna Militar*, depoimentos simpáticos à industrialização, à abolição da escravatura e às reformas militares. O conceito de cidadão uniformizado deu aos militares possibilidades de emitirem opiniões críticas sobre os líderes políticos com a criação de um instrumento de classe que os representava: o Clube Militar (1870).

A obediência política das forças militares ao poder político-civil tornou-se motivo de comentários, a alguns setores da sociedade, que tratam da ação do aparelho militar sobre o regime político e sobre o campo das lutas sociais.

A Constituição de 1934 determina que as Forças Armadas devem obediência aos seus superiores hierárquicos e à Pátria, defendendo-a, como também, devem preservar a lei e a ordem (Artigo 162). As Constituições seguintes: de 1937, de 1946, de 1967, de 1969 (Emenda Constitucional) e a de 1988, acrescentam às atribuições anteriores, o dever incondicional supremo de obediência à autoridade do presidente da República,

---

25 Lei de interpretação do Ato Adicional, em 1840, limitava os poderes das Assembléias Legislativas Provinciais. Contrariava o Ato Adicional de 1834, de filosofia liberal que ficara conhecido como “código de anarquia” porque privilegiava, em linhas gerais, a administração descentralizada (SILVA, 1992, p.143-144).

dentro dos limites da lei. Esses dois tipos de obediência definem as funções político-constitucionais das Forças Militares (CARVALHO, 1999, p.26).

Do significado abrangente e relativo que se tem sobre os termos, ordem e lei, de certa forma, torna-se impossível estabelecer os seus limites de atuação, pois “mostram o poder da ideologia enquanto valor introjetado no psiquismo militar. Tais palavras mobilizadoras não passam para o nível da consciência, não se apresentam como objeto de apreciação, não são tematizados” (LUDWIG, 1998, p.17).

Para entender o porquê do caráter genérico e abstrato desses termos é preciso, em primeiro lugar, compreender o papel da lei ou do direito no sistema capitalista. As leis constituem o instrumento norteador do exercício do poder praticado pelos grupos dominantes. Elaboradas por seus representantes, elas não poderiam deixar de proteger os interesses desses segmentos. Isso não significa que os setores dominados sejam totalmente desconsiderados. O conflito classista é capaz de colocar limites ao exercício do poder, e a relativa capacidade dos grupos subalternos em opor resistência geralmente lhes conferem algum benefício legal. Não pode ser esquecido também que os setores populares quase sempre conseguem representatividade no Estado por meio do processo eleitoral (LUDWIG, 1998, p.17).

Dessa maneira, o aparelho militar conserva-se sob constante vigília, em situação permanente, diante da possibilidade de atuar numa intervenção a qualquer momento que seja solicitado. Os preceitos legais atribuídos às forças militares justificam, constitucionalmente, que intervenções militares tornem, ou tornassem, realidades em vários momentos da nossa história, caracterizando dessa maneira a autonomia militar por meio da ação política. “A inserção desses termos [ordem e lei] no artigo da Constituição referente ao papel das Forças Armadas, escrito em linguagem culta e por representantes das classes dominantes, dá a entender, também que o arcabouço legal vigente deve permanecer intacto e que o conflito é prejudicial a qualquer cidadão” (LUDWIG, 1998, p17-18).

Oliveira e Soares (2000) analisam alguns aspectos da transição das Forças Armadas, especialmente o Exército, rumo ao regime democrático num período abrangendo dos anos 40, do século XX, até os dias atuais, divididos em regime democrático (1946-1964), regime autoritário (1964-1985) e processo de transição de 1985 até os dias atuais.

Na primeira forma institucional do regime democrático, as Forças Armadas eram representadas pelos seus Ministros Militares de Estado que obedeciam aos governos e à Força. Nessa época, havia entre civis e militares uma aliança de interesses na qual as crises políticas deveriam ser resolvidas por rápidas intervenções militares promovidas pelos altos escalões. Esse acordo permitiu que as relações entre militares e civis fossem de certa forma consideradas harmônicas. A atuação de o aparelho militar foi identificada

como “força política que representa o exercício da função político-intelectual da organização da dominação e do poder de Estado” (OLIVEIRA, 1994, p.28). Resolvida a iminente crise, o poder deveria retornar ao sistema civil e o poder militar só seria aceito nas condições estabelecidas como uma “força moderadora”, ou seja, as sociedades civis e militares recorreriam à legitimação de uma intervenção militar controlada. Às Forças Armadas cabia o poder moderador responsável por regular provisoriamente e “autônomo nas iniciativas de intervenção, mas dependente da legitimidade dos parceiros civis para permanecer no poder ou dele retroceder” (OLIVEIRA E SOARES, 2000, p.99). Nesse contexto, o governo civil apela para a norma constitucional de que as Forças Armadas ficavam sob sua autoridade, ao mesmo tempo, os militares apoiavam, pelos seus dispositivos próprios, a garantia da governabilidade.

A segunda forma institucional (1964 a 1985), sob o regime autoritário, é estabelecida a partir de 1964 com a destituição do governo constitucional de João Goulart, revelando um quadro jurídico ditatorial representando uma situação de ilegalidade. Caracterizou-se por um regime centralizador, contrário ao regime democrático e à livre disputa pelo poder político onde a ordem institucional prevaleceu sobre a constitucional.

restringiu liberdades políticas e, mediante o Ato Institucional n 05, suspendeu o ‘habeas corpus’. Associada a essa restrição ao julgamento de delitos políticos pela justiça Militar e ao amplo sistema de repressão, cujo centro era formado pelas estruturas superiores de comando da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, delas decorre o efetivo exercício do poder da República pelas Forças Armadas e pelo Exército em particular (OLIVEIRA; SOARES. 2000, p. 99).

Em outra obra, Oliveira (1994), divide o período político de autoritarismo militar, a segunda forma institucional, vista acima, em duas fases: período de governo exercido na legalidade, e na ilegalidade. O primeiro período, com início em 1964 e entende-se até 1968 quando da publicação do AI5, é denominado como período de saneamento autoritário da vida política social.

Durante o período de autoritarismo saneador o funcionamento regular do Congresso lhe aportaria a necessária margem de legitimidade, devendo a política exterior alinhar-se à linha política dos Estados Unidos como Estado hegemônico, inclusive naquilo que viesse a representar o esfriamento (e mesmo o rompimento) no plano das relações com os Estados socialistas... (OLIVEIRA, 1994, p.27).

As esquerdas tradicionais da América Latina em geral e, especialmente, do Brasil, fracassaram ao impor um projeto viável de tomada de poder e de reordenação da sociedade com vistas a enfrentar os problemas sociais de caráter das classes dominantes. Essa inaptidão, segundo Darcy Ribeiro (1978), foi um fator que facilitou a implantação de “ditaduras regressivas surgidas de golpes militares” (p.234).

Os esforços da consolidação das ditaduras regressivas, seja através do fascismo colonial, seja da transmissão a um simulacro de regime patriarcal, aparentemente começam a encontrar obstáculos na própria politização da oficialidade. Com efeito, a participação direta dos militares no exercício do poder levou certos setores da oficialidade a perceber, por um lado, o caráter irredutivelmente regressivo das ditaduras que implantaram através da aliança com os políticos patriciais, com o patronato oligárquico e com o estamento gerencial das empresas estrangeiras, cujos interesses retiraram do poder militar qualquer possibilidade de promover o desenvolvimento nacional autônomo. E, por outro lado, o caráter extrinsecamente regressivo do regime que custodiam, cuja continuidade só se pode lograr, fazendo da tortura um instrumento de governo, ao custo da completa degradação das forças armadas (RIBEIRO, 1978, p.238).

Como todo processo do devir histórico carrega, no interior, momentos dialéticos, até mesmo de resistência, os quais possibilitam o surgimento de elementos propícios que conduzam a uma mudança ou reforma, da mesma forma, no seio do aparelho militar, surgiu uma vertente que trabalhou para mudar a situação de autoritarismo. Oliveira (1994), ao avaliar o significado da ditadura como expressão da dominação política efetuada pelo aparelho militar, e o surgimento da distensão, comenta que:

No plano do regime político, a ditadura significa a derrota da resistência democrática da sociedade, mas também da resistência que se desenvolveu (...) no interior das Forças Armadas. Processo de forte traço voluntarista (no sentido de fundar-se na vontade política e na ação racional de um pequeno grupo), a distensão política nasce nas entranhas da ditadura na medida em que esta corresponde à negação da democracia como processo de articulação de interesses sociais e políticos. Neste sentido, a distensão não é apenas uma via que leva a alguma forma de democracia, que seria de fato restritiva se dependesse tão somente dos seus idealizadores. A distensão expressa, fundamentalmente, o reconhecimento de que a ditadura, na avaliação do grupo castelista, era uma forma circunstancial de dominação política e de organização do Estado (OLIVEIRA, 1994, p.32).

As operações militares do período autoritário intensificaram suas atenções internas como prioritárias para a Segurança Nacional, justificadas pelas injunções da Guerra Fria que poderiam ser alaistradas entre os Estados sob forma revolucionária ou subversiva. Terminado o período da Guerra Fria, no final de 1980, resultou a extinção do sistema bipolar e a conseqüente consolidação da superpotência norte-americana como país hegemônico único, além de favorecer o avanço da globalização. Os novos interesses surgidos pelo realinhamento da configuração geopolítico redimensionaram os planos de ações dos Estados, voltando a atenção para a visão interna do país. Então, dadas as preocupações com a preservação da territorialidade nacional, as ações políticas militares foram alocadas para o Cone Sul, para a Amazônia e para o Centro-oeste.

Essas injunções de variadas ordens e dimensões- tanto na órbita externa quanto na dimensão interna do país – produziram alterações na mentalidade militar e geraram uma ‘crise de identidade’, ao introduzirem um fator de tensão entre a manutenção de antigos valores consolidados ao longo da história republicana e a inserção minimamente adaptada aos novos tempos (OLIVEIRA E SOARES, 2000, p.103).

A abertura para a democratização das Forças Armadas foi se consolidando no período pós 1985, como historicamente atestado pelas eleições diretas (1989) para

presidente da República; pelo “impeachment”, segundo parâmetros constitucionais, de Fernando Collor (1992); pela assunção de Itamar Franco (1992); pela Lei dos Desaparecidos (1995) e pela Criação do Ministério da Defesa no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1999). Mas, ao mesmo tempo em que o processo conduzia para a democratização, ocorria no seio militar uma insatisfação, o início de uma crise, com a mudança de papéis na esfera política: a tutela civil sobre a militar.

Diante dessa conjunção, o papel e a função das forças regulares deveriam ser redefinidos à nova conjuntura.

As mudanças que ocorrem atualmente na sociedade civil acarretam conseqüências, diretas, à função e ao papel das Forças Armadas. Essa redefinição de função é notória; contudo, há de se procurar solucionar, no sentido de equilibrar, para que as Forças Armadas possam se posicionar adequadamente à sociedade nacional tendo em mente que a sua missão mais elevada é defender, até a última instância, os superiores interesses do Estado e dos seus cidadãos.

os militares passaram a se sentir desprestigiados pela classe política e pelas elites, que a eles acorreram em determinadas ocasiões, para depois se afastarem, não considerando o mínimo interesse da instituição militar. O orçamento e a disponibilidade de recursos vinculados ao preparo do aparelho militar transformaram-se em fator potencial de sua desestatização (OLIVEIRA E SOARES, 2000, p.104).

A criação do Ministério da Defesa em 1999, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, alterou as relações entre civis e militares permitindo um vasto campo de possibilidades para um acerto mais satisfatório entre as relações das Forças Armadas com o poder político, em condições de adequada subordinação. Em uníssono com um Ministro de Estado civil, as três Forças, numa única orientação político-estratégica em conjunto, visaram um trabalho coordenado e eficiente no emprego dos recursos financeiros, tecnológicos e humanos.

### **3. Algumas considerações finais.**

Consoante ao desenvolvimento do Estado está o desenvolvimento das Forças Armadas. Estudá-las pode ser uma maneira diferente de situar o Estado, visto que a instituição das Forças Armadas, como uma força profissional, foi uma necessidade inseparável do processo de formação do Estado. A existência da guerra pressupõe a existência de um contingente armado para defender o Estado-Nação.

Analisando pelo lado político, nos três primeiros séculos após o descobrimento, a

condução do Brasil era direcionada pela política nacional de povoar, colonizar, expandir, preservar, ou seja, tomar posse da terra como direito expansionista, colonizar para a formação de uma sociedade unitária, expandir para definir a territorialidade do Estado e preservar a soberania. A presença constante do cidadão fardado em forma de milícia ou permanente foi decisiva para a preservação da Política Nacional.

No período colonial, a organização das tropas militares iniciou-se com a criação das Ordenanças, sob o comando dos senhores de terra, com recrutamento baseado na ordem privada, com a participação obrigatória da população. As tropas irregulares, conhecidas como Bandeiras destacaram-se na defesa do território, no apressamento dos índios, na destruição dos quilombos e na expansão territorial, com a mineração. As milícias, que cresceram com a mineração, assumiram caráter de polícia, acentuando o poder público do governo central.

Tais organizações operam segundo as condições coloniais de núcleos de povoamento dispersos, voltados para o exterior, na tradição fragmentária e divisiionista que preside em toda a fase colonial, em que cada zona se defende separadamente porque se apresenta separadamente à investida do inimigo, o interno como o externo. O traço fundamental da organização é o da defesa territorial. Trata-se de conquistar território, de defender território ou de expandir território. Esta é a situação que a autonomia encontra, a herança que recebe. Sobre ela é que se deve levantar a estrutura militar própria. Se a estrutura econômica e social estava profundamente ancorada na fase colonial, a militar também estará, naturalmente (SODRÉ, 1979, p.60)

No período pós-independência, as Forças Armadas, eram responsáveis pela manutenção do território herdado da fase colonial, e pela preservação da autoridade central. Missões que para cujo cumprimento não estavam preparadas para cumpri-las. Esse fato “obrigou a autoridade constituída a valer-se de instrumentos militares que não as Forças Armadas, isto é, os mercenários”. Após a Guerra do Paraguai surge em “cena o Exército, como força organizada, capaz de colocar-se no nível da Guarda Nacional e de neutralizar-lhe as ações” (SODRÉ, 1979, p.230).

As manifestações ocorridas no final do século XIX: a eleitoral, a militar, a federativa, a abolicionista, são questões em que a participação dos militares se fez presentes. Paulatinamente, as Forças Armadas vão se acomodando “de instrumento inadequado do latifúndio em instrumento da burguesia em ascensão, participando das transformações em que esta participa (...)” (SODRÉ, 1979, p. 232).

As Forças Armadas sempre estiveram presentes no cenário público nacional, ora como força constitucional ora como força institucional. Nos primeiros tempos do século XX esteve como força institucional apoiando as forças patriarcais do poder. Quando se divorciaram do poder civil, por curto tempo, incentivaram as primeiras rebeliões militares no Rio de Janeiro: a Revolta da Vacina e o Tenentismo. No período de 1930 a

1945, quando o Estado estava sob uma ditadura civil, participaram como coadjuvantes do governo. Nas décadas de 1960 a 1980 as Forças Armadas, mais precisamente as forças compostas pelo Exército, participaram diretamente na condução do País como força constitucional revestida de força institucional. Da década de 1980 até os dias atuais, numa inversão de papéis, as Forças Armadas vivem sob a tutela civil.

Sem entrar nos pormenores da existência das Forças Armadas, principalmente do Exército, nem no detalhamento da ingerência do seu poder sobre a política nacional, porque já foi explorado, o que interessa no momento é a conclusão de que a existência de um órgão que tenha a função de “monopólio da violência legítima” é necessária a todo Estado e imprescindível a toda Nação.

As Forças Armadas, além da preservação da unidade territorial, da soberania e da coesão nacional, desenvolveu um aparelho burocrático com competências autônomas de administração, jurídica e militar, que são geridas no interior das instituições pelos próprios militares. Elas têm uma organização administrativa pautada pela hierarquia de ações, uma legislação jurídica específica, todavia, consoante com a nacional e um sistema militar técnico-profissional próprio. A escala hierárquica é baseada em critérios de méritos (antiguidade e cursos), portanto há um plano de carreira pré-definido. A meritocracia funda-se em cursos escolares (de formação, de especialização e de aperfeiçoamento), e não por atividades realizadas em campanha.

As Forças Armadas ocupam na sociedade um subsistema de relações, em que as ações são pautadas pela consonância do comportamento social. Atualmente, pela criação do Ministério de Defesa, no ápice da esfera estrutural está o Ministro de Estado, seguido em escala hierárquica pelos três chefes das Forças Armadas (Aeronáutica, Exército e Marinha), escalões superiores do Alto-comando, demais oficiais superiores, oficiais subalternos, suboficiais, sargentos, cabos e soldados.

## **CAPÍTULO III**

### **O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-POLÍTICO DO ENSINO MILITAR**

Este capítulo trata do desenvolvimento histórico-político do ensino militar do Exército brasileiro, abrangendo fases distintas de sua formação numa cronológica que engloba desde “as aulas avulsas”, do período anterior à vinda da Família Real ao Brasil, até a década de 1980. Para tanto, recorre-se a especialistas, em sua grande maioria militares, dada a ausência de autores não militares que tratem desta temática. Serão utilizados, também, documentos oficiais reguladores do sistema de ensino militar.

#### **1. O ensino militar brasileiro**

A contribuição do Exército para a cultura nacional e a valorização do homem brasileiro, conquanto seja assunto de evidente interesse histórico e social, não tem merecido o adequado enfoque pelos que escrevem a história da educação nacional (TAVARES, 1985, p.15).

Por esse motivo, conseguir material para escrever sobre o assunto é uma tarefa desafiadora o que a torna dignificante, ao mesmo tempo, amedrontadora. “... A ação do Exército no campo da educação deve ser defendida e exaltada. Esta ação é altamente meritória, útil ao Exército e necessária à Nação. Não será certo, portanto, obstá-la e nem mesmo diminuí-la” (MOTTA, 1998, p.107).

Toda a cultura brasileira, no período colonial como no século XIX, assenta-se nos moldes que dela traçaram os jesuítas, com seu ensino de humanidades, de efeitos tão profundos e persistentes que se fizeram presentes até o período republicano, com pequeno intervalo de esmaecimento no período imperial, quando recebeu fortes influências francesas. Esse tipo de cultura humanística correspondia ao ideal de uma época, como também às condições sociais e econômicas:

não se pode deixar de reconhecer que a ela é que se prendem alguns dos maiores defeitos de nossa cultura, - a tendência excessivamente literária, o gosto da erudição, o pendor ou a resignação às elegâncias superficiais do academismo, o desinterêsse pelas ciências experimentais, (...), e ainda o divórcio entre o povo e os criadores intelectuais, na política, na literatura e nas artes... (AZEVEDO, 1963, p.714-715).

O primeiro núcleo de formação do ensino militar no Brasil foi o *Curso Prático de Fortificação* instalado em 1699 na cidade do Rio de Janeiro. Sua finalidade era a preparação de um pequeno número de portugueses, ou de seus descendentes, para dirigir a construção de fortificações na costa litorânea de modo que estas facilitassem a ação defensiva portuguesa contra as investidas de ataques estrangeiros. A carta régia que trata da instalação das referidas aulas foi escrita por D. Pedro II, rei de Portugal, dirigida ao então governador e capitão-general da capitania do Rio de Janeiro:

Artur de Sá e Menezes. Amigo. Eu El Rei envio muito saudar. Por ser conveniente a meu serviço, Hei por bem que nessa Capitania em que há Engenheiro<sup>26</sup>, haja aula em que pôssa ensinar a fortificar, havendo nela tres discipulos de partido, os quais serão pessôas que tenham capacidade necessaria para poderem aprender, e para se aceitarem terão ao menos dezoito anos de idade, os quais sendo soldados se lhes dará além do seu soldo meio tostão por dia; e não o sendo vencerá só o meio tostão; e todos os anos serão examinados para se ver se se adiantam nos estudos e se tem genio para eles, porque quando não aproveitem pela incapacidade serão logo excluídos, e quando não seja pela pouca aplicação, se lhes assinará tempo para se ver o que se melhoram; e, quando se não aproveitem nele serão também despedidos (...)” (PIRASSINUNGA, 1958, p.10).

A historiografia dá conta de que o ensino militar teve início em meados do século

---

26 Como fatos pitorescos e como prova da dificuldade em realizar a solicitação real, vale ressaltar dois casos. O primeiro é que o capitão engenheiro a que o Rei se refere na carta é o Gregório Gomes Henrique, o único, em toda a colônia, que aguardava preso o julgamento de acusação de “culpas que lhes resultaram de erros do seu officio”. O resultado desse litígio judicial resultou na condenação do engenheiro por degredo, pelo período de quatro anos (a contar a partir de 1671), na Nova Colônia de Sacramento. Mesmo preso concluiu no Rio as fortificações de Gravata e da Praia Vermelha, e em Sacramento ministrava aula de fortificações. O segundo fato é que o intervalo de tempo entre o pedido régio para a instalação do curso, em 1669, até a aquisição do material necessário para a administração do curso, foi de pelo menos dois anos (PIRASSINUNGA, 1958, p.11-12).

XVII. Esse ensino, como característica da época, era ministrado em aulas, que eram cursos avulsos e descentralizados com finalidades específicas tanto para formações técnicas quanto profissionais. Era um ensino específico voltado para atender às exigências imediatas da defesa nacional.

O primeiro curso de cunho prático-teórico organizado no Brasil-colônia, conhecido como Terço da Artilharia, foi criado em 1738 no Rio de Janeiro. A partir desta data, o ensino para a formação de militares torna-se obrigatório, ministrado em 5 anos. Com a elevação do Brasil a vice-Reino, e com o conde da Cunha como vice-rei que assumiu o poder em 19 de outubro de 1763, com sede no Rio de Janeiro, as organizações militares e o ensino militar sofreram modificações importantes.

Nessa época, Portugal passava por tumultuado período político envolto em relações internacionais de inimizades com a Espanha e a Inglaterra. No plano político interno passava por reformulação de toda instância comandada pelo conde de Oeiras (depois, Marques de Pombal).

As preocupações da Metrópole com relação à organização militar centravam-se no preparo dos oficiais e soldados de Artilharia como uma idéia dominante de que a Artilharia era a maior força da tropa militar. Desse entendimento, tentou-se criar um Regimento com feições dos da Metrópole objetivando a defesa nacional. Essa obrigatoriedade de semelhança a Portugal pode ser observada com clareza pela exposição, transcrita a seguir, do trecho de algumas instruções enviadas pelo Conde de Oeiras ao vice-rei conde da Cunha.

Manda El Rei Nosso Senhor que V. Exa. No Seu Real Nome declare a todos os oficiais do dito Regimento nos termos mais dignificantes e mais positivos que Sua Magestade não quer absolutamente nem por uma parte que esse Regimento de Artilharia tenha outra formatura, outros exercícios, outras manobras, outra forma de serviço, senão em tudo e por tudo os mesmos que se praticam nos mais Regimentos de Artilharia deste Reino; nem por outra parte quer que na Aula desse se ditem ou estudem outras doutrinas, se façam outros ou se leia por outros livros que não sejam os do referido Bellidoro e dos mais Autores que foram prescritos nas Instruções particulares ordenadas por sua Magestade para as referidas Lições e Estudos... (PIRASSINUNGA, 1958, p.23-24).

O curso de formação de Engenheiros Militares no Brasil tem origem em 1774, quando da instalação da cadeira de Arquitetura Militar agregada à Aula Militar do Regimento de Artilharia, no vice-reinado do Marques de Lavradio. Contudo, o emergente curso se apoiava pedagogicamente nos ensinamentos do *Novo Curso de Matemáticas* de Bellidoro.

Com o acréscimo do estudo da Arquitetura, a aula primitiva do Regimento passa a denominar-se “Aula Militar”, sem, no entanto, perder aquela característica de pertencer ao Regimento de Artilharia, porém agora com uma dupla finalidade: o preparo efetivo de oficiais técnicos em

engenharia militar que constituirão de futuro o Corpo de Engenheiros, de gloriosa tradição por relevantes serviços (...) (PIRASSINUNGA, 1958, p.27).

Posteriormente, em 1792, no vice-reinado de D. Luiz de Castro, o ensino militar sofre remodelação ao serem estabelecidas as condições para a transformação da Aula Militar do Regimento da Artilharia na Real Academia da Artilharia, Fortificação e Desenho da cidade do Rio de Janeiro. Instalou-se a Academia na Casa do Trem. Pelos estatutos da Academia, o plano de ensino compreendia o curso Matemático e os Exercícios Práticos, os quais possibilitavam a formação de oficiais a todas as Armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia) e a conseqüente valorização do mérito intelectual e da liberdade na escolha da Arma, segundo a aptidão do aluno.

O marco decisivo do ensino militar, com caráter de ensino superior destinado à profissionalização dos quadros, foi a criação da Real Academia Militar em 1810, por D. João VI, destinada a formar oficiais e engenheiros militares.

### **1.1.Desenvolvimento histórico-político do ensino militar do Exército**

O estabelecimento do Exército Brasileiro como instituição federal tem como primeiros marcos de consolidação dois importantes fatos: as Batalhas de Guararapes<sup>27</sup> e a criação, por D. João, de a Real Academia Militar em 1810. O primeiro fato consolida a formação da tropa armada profissional e o segundo, o início da sistematização do ensino propriamente dito.

Nas Batalhas de Guararapes está o lineamento inicial das primeiras formações de soldados militares originadas em torno do nacionalismo regional pela defesa das terras nordestinas contra a invasão dos holandeses e nos exemplos dos comandantes do contingente brasileiro, que se revelaram por serem brasileiros nativos. As conseqüências advindas dessas batalhas determinaram as feições do Exército nas questões do envolvimento com o sentimento do nacionalismo e da formação, com valorização da pluralidade étnica. Dentre eles destacaram-se nessas batalhas Felipe Camarão, que comandou os homens pardos; Henrique Dias, que comandou os negros; e Vidal de Negreiros que assinou em nome dos pernambucanos a Ata de Capitulação dos holandeses na campina da Taborda, em 26 de janeiro de 1624.

O segundo marco histórico-político, e o que mais nos interessa, foi a criação da

---

<sup>27</sup> Em 1994, por iniciativa do ministro do Exército, general Zenildo Zoroastro de Lucena, foi criado o dia do Exército, na data da realização da 1ª Batalha dos Guararapes (19 de abril de 1648) (CASTRO, 2002).

Real Academia Militar, fundada por Carta de Lei de 04 de janeiro de 1810 com sede na capital, Rio de Janeiro. A criação dessa escola fez parte da reforma pedagógica, instituída pelo Estado. A Academia instalou-se no ano seguinte, 23 de abril de 1811, na Academia do Trem, donde se transferiu em 1812, para o edifício do Largo de São Francisco, sede, hoje, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

O Príncipe Regente, no seu projeto de criar no Brasil um grande império, com bases próprias para prover a sua defesa e aprimorar a sua cultura, vislumbrou, na organização da força terrestre, o grande papel de estrutura mais sólida e mais ampla, em que poderia repousar, pela grande extensão do território, a integração da rica e imensa colônia, pelo aproveitamento dos militares brasileiros, que já substituíam, em grande escala considerável os portugueses enviados pela Metrópole. Portugal não dispunha de Exército para opor-se de outra maneira às ambições e às política expansionista de outros poderes conquistadores (TAVARES, 1985, p.22).

A referida escola, ao longo de sua existência, recebeu denominações diferentes de acordo com as finalidades prepostas. Em 1822, proclamada a Independência, a Academia passou a ser designada de Imperial Academia Militar; em 1832, de Academia Militar de Marinha, quando nela se incorporou a Academia Imperial da Marinha (1832), e em 1838 de Escola Militar, quando da separação definitiva entre a Marinha e o Exército.

A oficialidade que compunha a Marinha diferia muito da do Exército. Encaminhavam às fileiras da Marinha os elementos oriundos da classe dominante porque se considerava que a condição de marinheiro enaltecia a profissão militar. A Nação identificava-se com os “Branços” que deveriam “ser como uma vitrine bem cuidada, para dar a idéia do que não éramos, mas desejávamos ser, segundo os padrões da classe dominante” (SODRÉ, 1979, p.134).

Mesmo entre os oficiais do Exército observavam-se diferentes condições sociais no estabelecimento das funções militares.

Dividia-se a oficialidade de terra em duas frações: uma, constituída de uns poucos elementos oriundos da classe dominante, particularmente prestigiosos por motivos políticos, que se reservavam as funções mais importantes, como depositários da confiança das autoridades, e que passavam parte do tempo em serviço político, como representantes partidários, nas câmaras eletivas, ou como mandatários de governo, dirigindo províncias; outros, a maioria, e particularmente depois de consolidada a dominação da classe senhorial, seriam oriundos das camadas médias, da nobreza titular em declínio, elementos menores e menos favorecidos das grandes famílias, desprovidos de posses, mas as condições de acesso para estes eram difíceis e excepcionalmente recebiam funções políticas, eletivas e nomeadas (SODRÉ, 1979, p.133).

Azevedo (1963) destaca que o ensino militar passou por quatro fases distintas. A primeira, da fundação da Academia Real Militar, em 1810, até a separação dos dois cursos, civil e militar, com o desdobramento, como instituições autônomas, da antiga Escola Central na Escola Militar e Escola Politécnica. A segunda compreende a época

do desmembramento até a criação definitiva da Escola do Estado-Maior, em 1905. A terceira fase compreende o período de 1905 até 1930 com a vinda da Missão Francesa. E, a última fase, de 1930 em diante, em que o ensino militar adquire desenvolvimento caracterizado pelo enriquecimento, pela complexidade das instituições e pela crescente especialização e mecanização (p.725-726).

Acrescentar-se-ia a essas quatro fases uma quinta, que tem início na década de 1980 e estende-se até os dias atuais, período esse que se caracteriza por mudanças, ditas modernizantes, com a finalidade de adequar o ensino aos requisitos da conjuntura nacional e mundial.

O Brasil não havia recebido herança cultural militar da Metrópole, a não ser a requerida exigência pela defesa nacional; nem as condições da época e da nossa formação colocaram a necessidade de construí-la; nem os recursos financeiros permitiram a organização das tropas destinadas a esse fim, muito menos a formação de um sistema de ensino adequado. Por esses fatores, não pouco relevantes, a preparação de oficiais e engenheiros militares, realizada em escolas de cultura geral, porém com características especiais, levou várias décadas para adquirir autonomia e corpo próprio no cenário nacional.

O ensino de a Real Academia Militar foi padronizado pelo modelo francês, ensino cuidadosamente preparado e “constantemente atualizado pelo espírito renovador e dos progressos,” por adoção de livros franceses atualizados “para elevar o nível da cultura de seus homens, dando-lhes acesso às idéias novas, que eram privilégio e monopólio exclusivos dos colonizadores ou de poucos brasileiros premiados com o curso em Coimbra” (TAVARES, 1985, p.24). A Real Academia Militar representou a possibilidade de brasileiros natos assumirem a função de comando, em substituição aos portugueses.

A criação da Real Academia foi empenho do então Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, D. Rodrigo de Souza Coutinho. De início, a Real Academia não teve a aprovação dos portugueses, pois, com a sua criação, estaria propiciando a centelha da emancipação cultural, política e econômica dos brasileiros.

A função inicial da Real Academia era a de formar oficiais para compor o Exército nacional e de habilitar engenheiros para atender à Colônia nos reclamos dos serviços públicos. A Academia tinha, portanto, dupla destinação: formar oficiais de artilharia, oficiais engenheiros, inclusive oficiais engenheiros geógrafos e topógrafos, aptos não só para as lidas militares, como para executar trabalhos em estradas, portos e

canais e, ainda, formar oficiais de Infantaria e Cavalaria.

O curso estendia-se por sete anos e era dividido em três etapas. Tratava-se de um plano de ensino em que apareciam o ensino secundário e o superior, no qual as matérias específicas da técnica de engenharia alinhavam-se ao lado de matérias relativas à profissão do militar. O primeiro era o preparatório, composto de assuntos de níveis ginásial e colegial. Os segundo, terceiro e quarto anos compunham a fase intermediária; eram reservados aos estudos de grau superior, ao mesmo tempo, propedêutico para os estudos militares e de engenharia. Os três anos seguintes destinavam-se à profissionalização propriamente dita. As fontes bibliográficas utilizadas eram de origem francesa. Esse extenso curso de formação adequava-se apenas aos que pretendiam cursar as armas de Artilharia e Engenharia; os demais cursos de Infantaria e Cavalaria necessitavam de apenas dois anos de formação, compatíveis com as disciplinas referentes ao primeiro ano ( Matemática elementar) e do quinto ano ( Tática, Estratégia, Castrametação, Fortificação de campanha, reconhecimento do terreno e Química). “Diante deles, artilheiros e engenheiros, com seus longos estudos de sete anos, se colocavam como o patriciado intelectual do Exército, eram os ‘cientistas’ e os ‘doutores’ ” (MOTTA, 1998, p.23).

A partir de meados do século XIX, as Forças Armadas passaram a adquirir armamentos de outros países, considerados mais adiantados, por causa da incapacidade da indústria metalúrgica brasileira de produzir artefatos bélicos que atendessem às necessidades da Marinha e do Exército. Equipam-se de material externo, dando origem a uma longa dependência bélica com outros Estados (alemão, inglês, francês e norte-americano). Essa dependência, pela análise de Sodré (1979), não se restringe aos armamentos, mas, também, aos costumes, à disciplina, ao fardamento e à imagem simbólica:

Na Marinha imperial, e com prolongamento à fase republicana, será acentuado o traço e o hábito da imitação. E não apenas no que é formal e ritual, mas ainda no que é essencial: a Marinha permanecerá, como a diplomacia, um dos redutos do preconceito ostensivo de raça e surgirá como ilha de brancos ou brancarões, num país de população predominantemente negra ou mestiçada. Enquanto, no Exército, o acesso ao oficialato de mulatos e de negros, particularmente depois da guerra com o Paraguai, passará ser normal e comum (SODRÉ, 1979, p.134).

As relações e correlações entre os estudos desenvolvidos pela Academia e as necessidades reais do Exército eram poucas, ou inexistentes. O ensino militar, entre 1811 e 1850, desenvolveu-se em linhas opostas aos acontecimentos da época: o da sala de aula e o vivido nas campanhas do sul; sendo o primeiro versado sobre a teoria de guerra e o segundo na prática das campanhas do sul do país.

As guerras se sucediam e a elas a Academia era imune, como se aquela casa do Largo de São Francisco fora torre de marfim onde não penetrassem os ecos do Rio da Prata, nem quaisquer preocupações com o destino da Cisplatina. Ninguém foi para essas campanhas por ter tirado o curso da Academia, nada se ensinou nela, em consequência de experiência colhida naqueles campos de batalha. A Academia funcionava como centro de estudos parado no tempo, isolado das instituições militares vigentes, nada tinha a ver com os bons ou maus sucessos (...) (MOTTA, 1998, p.35).

As dificuldades encontradas para a administração da Academia, de acordo com o Estatuto, foram inúmeras: falta de professores, de livros, reprovações significativas, número reduzido de formandos e o crescente sentimento da sua inadequada prática pedagógica pelo teorismo exagerado e pela pouca atividade prática-militar. Motta (1998) comenta que o problema da Academia não se reduzia apenas a esses elementos enumerados, mas sim, na própria estrutura do Estado e do Exército.

O movimento da Independência não contribuíra para modificar os critérios dos chefes militares quanto ao ensino e quanto à capacitação técnica da oficialidade; por outro lado, a profissão de engenheiro não era ainda uma necessidade premente do meio. O que predominava, a tudo dando estilo, era uma economia agrícola à base do trabalho escravo, sem maiores exigências quanto a obras de engenharia (...) (MOTTA, 1998, p.47).

No período compreendido entre 1831 e 1850 a Real Academia passou por cinco reformulações em 1832, 1833, 1839, 1842 e 1845, na tentativa de adequá-la ao seu fim: formar oficiais combatentes e engenheiros. Essas reformas tiveram por balizamento o ajustamento do ensino, prevalentemente humanístico, as práticas exigidas pelas profissões prepostas pela escola, compatível com os progressos técnicos dos organismos militares evoluídos. “Muitas reformas, alternância de regimes escolares, ausência de sistematização didática, aulas em sala, meramente expositivas, compêndios desajustados ao nível dos alunos, normas militares frouxas senão inexistentes, eis o que pode ser dito como síntese do período” (MOTTA, 1998, p.92).

No Império, pela reforma de 1845, também conhecida como reforma Gerônimo Coelho, foram atribuídos aos concludentes da Academia os títulos de bacharel e de doutor: os títulos indicativos de postos hierárquicos foram substituídos pelo “doutor”, mais especificamente, oficial-doutor e oficial-bacharel.

Pelo Decreto 663, de 24 de dezembro de 1849, ficaram regulamentadas as normas para promoções do quadro hierárquico. Era considerado oficial somente aquele que concluísse os estudos acadêmicos na Real Academia. Os demais profissionais militares que se especializaram diretamente nas práticas vivenciadas nos campos de batalhas passaram a ser chamados de “tarimbeiros”. Em torno desse fato, proposto pelo Ministro de Guerra, Manoel Felizardo de Souza e Melo, cresceu uma grande polêmica no Brasil Império. Os comentários giravam em torno “das crianças da Academia” e entre

“os do batente” referindo-se às comparações dos efêmeros dois anos acadêmicos requeridos para as patentes dos oficiais da Cavalaria e da Infantaria e as experiências dos que em campanha lutaram, dedicando-se longos anos pela defesa da Nação. “... Daí para diante o status de oficial implicaria em estudos sistematizados, feitos em cursos regulares, e a academia passaria a ser a porta única a abrir-se às ambições e às vocações militares dos jovens (...)” (MOTTA, 1998, p.100).

De maneira geral, o Exército permanecia hostilizado porque não representava o elemento de força em que se apoiava a estrutura social; não possuía domínio, nem ascendência sobre a classe que governava o país. Essa classe possuía a Guarda Nacional, sua própria organização militar, recrutada em suas fileiras. Não necessitava do Exército para defender-lhe os privilégios (SODRÉ, 1979, p.137).

A necessidade de instrução teórica para a sistematizada profissionalização, requerida pela legislação, conduziu à criação, em 1851, e à instalação, em 1853, no Rio Grande do Sul, de um curso de Infantaria e Cavalaria, composto de grades curriculares compatíveis com os primeiro e quinto anos da Academia. Esses cursos, além de serem indicativos da profissionalização e expansão do ensino militar, denotam a importância atribuída aos problemas militares da Bacia do Prata.

Em substituição à Academia Real Militar, foi criada pelo decreto número 2.116, de 1º de março de 1858, a Escola Central do Exército que, além de atender à dupla formação, de militares e de engenheiros, passou a funcionar em dois prédios diferentes: na Praia Vermelha, com a formação de oficiais, e no Largo de São Francisco, o centro de formação de engenheiros civis, o único do período. “Numa as matemáticas, as ciências físicas, o estudo da Engenharia; noutra o regime militar rigoroso, a ordem unida, o acampamento, o manejo das armas, a prática do tiro” (MOTTA, 1998, p.113). Os dois institutos mantinham-se ligados ao Ministério da Guerra e seguiam os mesmos preceitos regulamentares; contudo, funcionavam como institutos autônomos, com seus comandos, seus quadros de professores e instrutores e administração financeira próprios.

A Escola da Praia Vermelha, de formação eminentemente militar recebeu o nome de Escola de Aplicação do Exército, e durante o período de 1855 a 1874 passou por várias reformulações que primavam, na essência, pela regulamentação do currículo aplicativo de regime acentuadamente militar, pelos rigores da disciplina e regime de internato, com horários pré-determinados e rígidos, e pelo tempo dedicado ao estudo.

A Escola Central do Exército, do Largo de São Francisco, no período compreendido entre 1855 e 1874, tratou da formação de engenheiros civis, e a

desvinculação dos tratos militares resultou em benefícios, conforme explicitados por Motta (1998):

Maiores procura de matrículas, currículo mais adequado às finalidades do ensino, e lento mas crescente desligamento da problemática militar brasileira, eis os aspectos mais notáveis da evolução por que passará a Escola Central, no período. A maior adequação do currículo foi consequência lógica de objetivos mais restritos; se à Escola não mais cabiam os assuntos militares, se agora, para ela, tudo se cinge à formação de engenheiros e aos estudos matemáticos e de ciências, então o seu currículo pode adensar-se, apresentando estrutura mais homogênea e consistente (p.127).

Foi criado, no ano de 1858, extensivo à Escola Central, o curso “preparatório”, sob responsabilidade do Ministério da Guerra, de duração de um ano, cuja finalidade propedêutica era ministrar algumas disciplinas ( Latim, História, Geografia, Aritmética, Álgebra, Geometria e Metrologia) no sentido de melhor preparar o aluno para o enfrentamento da grade curricular proposta para a carreira do ensino militar superior. Essa Escola Preparatória tornou-se o marco inicial do ensino secundário militar. Segue-se a ela, em 1863, a Escola Preparatória de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Desde então, aos poucos, foi sedimentada a idéia de que ao Exército competia, também, cuidar do ensino secundário, ou de “humanidades”. A princípio, o problema era visto sob o ângulo da necessidade de assegurar, aos alunos matriculados na Escola, preparo capaz de lhes permitir enfrentar os estudos superiores, de matemáticas e ciência. Depois, outro aspecto foi se juntando a esse: o dever do Estado de provêr a educação secundária dos filhos dos militares. Os dois ângulos se somando acabaram por impor uma política educacional uniforme e permanente, já agora secular. Se há uma tradição, na vida do Exército Brasileiro, é esta de ser, também, uma agência realizadora do ensino médio, pois que aquela política, vinda de 1858, acabou por se fazer realidade incontestável, acima dos partidos, dos regimes políticos, das gerações que vão mudando e contra ela nada podem. São seus passos, ou marcos crescentes: o ‘ano preparatório’, o ‘curso preparatório’, ‘a escola preparatória’ e o ‘colégio militar’. (MOTTA, 1998, p.107).

Em 1889, nascia o primeiro colégio militar do Brasil, atualmente Colégio Militar do Rio de Janeiro. Hoje são doze os colégios militares, sendo situados em Manaus (AM), Fortaleza (CE), Recife (PE), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Juiz de Fora (MG) e Santa Maria (RS). Todas as unidades escolares militares oferecem o ensino fundamental e médio, a qualquer aluno que se interessar, independente de estar sob a responsabilidade de qualquer militar. Atualmente, o ingresso nesses colégios faz-se por meio de concursos, dos quais participam os interessados, salvo aqueles amparados por lei, que têm acesso direto. Atendem a 13.807 alunos. Anexado ao Colégio Militar de Brasília existe a Fundação Osório, de cunho social que atende a 948 alunos (www.exercito.gov.br, 2006).

Durante o quinquênio da Guerra do Paraguai (1865-1870), as duas escolas militares da Praia Vermelha e da do Largo de São Francisco tiveram suas atividades

escolares diminuídas, senão interrompidas. As atividades formativas da Escola da Praia Vermelha, nesse período de cinco anos, foram totalmente interrompidas com a finalidade de atuação direta nos campos de batalhas. Participou da campanha todo o contingente militar: o comandante da Escola, o grupo de instrutores, a totalidade dos alunos e o batalhão de engenheiros militares. No Largo de São Francisco só os alunos paisanos do curso de engenharia civil prosseguiram em curso normal, e na Praia Vermelha só “os preparatórios” deram seqüência. Terminada a campanha, reiniciaram-se as atividades normais.

No período pós-guerra, a Escola Central, do Largo de São Francisco, foi aos poucos se desvinculando dos preceitos impostos pelo Exército, como necessidade de justificar o desligamento das contingências e imposições do regime militar aos estudos da engenharia civil, para entregar-se preeminentemente aos estudos científicos exigidos pela crescente modernização da infra-estrutura brasileira.

O ensino militar sofreu uma reformulação por autorização do Poder Legislativo, em 1873, e foi regulamentado pelo decreto número 5.529 de 17 de janeiro de 1874. Essa reformulação levou à desvinculação entre a formação dos militares e dos engenheiros, união que vinha se efetivando desde 1811, e foi a medida tomada para transformar os assuntos militares mais adequados ao que a profissão exigia, ou seja, para a “militarização dos estudos”, num ambiente único, sob uma única escola, e em regime de internato. Anteriormente, as duas escolas, militar e de engenharia, funcionavam em prédios diferentes, porém, sob uma mesma diretriz superior com o curso de engenheiros civis apoiando o curso militar na arma de engenharia. Esse intercâmbio profissional favorecia a troca de interesses e, paulatinamente, essa sinergia de interesses tornou-se um incômodo porque as influências políticas civis passaram a interferir diretamente na conduta dos militares, os quais são obrigados, por lei, à obediência constitucional. Além do mais “a engenharia militar é especialmente muito distinta da civil e exige prática continuada, tendo em vista os serviços futuros de campanha e as obras de caráter puramente militar”. Ademais a Guerra do Paraguai deixou evidente que as atividades profissionais militares de Artilharia e Engenharia deveriam ser intensificadas e modernizadas (MOTTA, 1998, p.138).

A Escola Militar, que recebeu a denominação de Escola de Aplicação do Exército, permaneceu na Praia Vermelha sob a chancela do Ministério da Guerra, e a Escola Central de Engenharia passou para o Ministério do Império com a denominação de Escola Politécnica, e seu funcionamento continuou no Largo de São Francisco.

A Escola Militar da Praia Vermelha, que lá funcionou até o início deste século (1904), tornou-se famosa pelo padrão profissional e moral dos grandes chefes militares por ela diplomados, mas foi, além disso, um notável centro de cultura intelectual, voltada, principalmente, para os problemas nacionais que o Brasil viveu, depois da Guerra do Paraguai, na mudança de rumos dos seus destinos políticos, através da abolição e da Proclamação da República (TAVARES, 1985, p.27).

O último quartel do século XIX foi composto por “anos economicamente prósperos, financeiramente difíceis e culturalmente inquietos e iconoclastas.” (MOTTA, 1998, p.143), marcados por múltiplos fatores que transformaram o cenário nacional. Esses fatores referem-se aos processos ocorridos nos planos cultural, econômico e social. No plano cultural foram as influências das idéias do positivismo, do naturalismo, do darwinismo e do evolucionismo que passaram a compor o pensamento nacional na produção do pensamento crítico. São idéias européias que se contrapõem à religião, exaltam a ciência como sendo solução para qualquer tipo de problema. Os avanços na esfera econômica foram marcados pela expansão da cultura do café, pelo aumento das exportações, pelos avanços da indústria e pelas progressivas infiltrações, pelo interior do país, da estrada de ferro e das linhas telegráficas.

Porém, essas transformações, além de progresso, trouxeram momentos de inquietações ao povo brasileiro. “... O progresso que se realizava não era fator de apaziguamento e de equilíbrio social e político; muito ao contrário, constitui-se uma fonte de desajustes, um revelador de carências, um estimulador de mudanças. Foi ele que exigiu a Abolição e trouxe a República (...)” (MOTTA, 1998, p. 145-146). No plano político destacam-se a desintegração do Império, a consolidação da República e a Abolição dos escravos.

As inquietações vivenciadas no cenário nacional trouxeram para as tropas militares uma série de conseqüências perturbadoras nos campos técnico-profissional e no filosófico-político as quais se refletiram diretamente no ensino. No campo técnico-profissional, foram as deficiências da tropa militar tanto em termos de preparo militar, quanto de material de toda natureza, além de efetivo reduzido, da necessidade de modernização, da falta de recursos econômicos e do desinteresse do governo para com as causas militares referentes à ausência de lei de recrutamento militar. Esses fatores de deficiência tornaram-se perceptíveis, mais agudamente, no período pós-guerra do Paraguai.

No campo filosófico-político destaca-se o inconformismo que surgiu na Escola Militar da Praia Vermelha e desta para todo o Exército, inconformismo atribuído às

conotações políticas resultantes do proselitismo renovador de Benjamin Constant, aos debates em torno da República, às causas abolicionistas. Merece explicitar-se que, após a Guerra do Paraguai, “a pasmaceira foi tomando conta dos corpos da tropa, das repartições militares, e contra ela nada puderam, ou nada souberam fazer, os grandes chefes guindados à situação de ministro: Caxias, Osório, Porto Alegre” (MOTTA, 1998, p.148).

Por outro lado, pelo desprestígio de que o Exército era merecedor e, também, devido a sua pouca importância no cenário nacional num período sem conflitos externos, fê-lo esquecido. Mas, no seu interior fermentavam idéias partidárias, a partir dos seus próprios chefes militares.

O Exército que surge da guerra com o Paraguai é força nova na vida do país, - não será relegado mais a segundo plano, não se conformará com isso, não se conformará com um papel subalterno na vida nacional. Até aí, - e é interessante verificar esse aspecto, - fora possível a participação, e nem era vedada, de grandes chefes militares na vida política, fazendo parte das agremiações partidárias em que se repartia a luta parlamentar no Império. Pelas suas origens, Caxias, de tradição indefectivelmente conservador, será das figuras de prol do partido com que se afina; pelas suas origens, Osório, figura espontaneamente liberal, será dos vultos marcantes do partido contrário. Isso não significa intromissão do Exército na vida política, e contra isso jamais se levantou voz ponderável, não representava isso nenhum fenômeno ou anomalia, não se discutiu nunca o problema, nem se propôs impedimentos ou se ergueu protesto, ao tempo. Isso não tinha importância, - porque o Exército não tinha importância (SODRE, 1979, p.140).

Após a Guerra do Paraguai, os debates políticos em torno dos assuntos concernentes a Abolição dos escravos e da República tornaram-se rotineiros e, aos poucos, adentraram às Forças Armadas. “A Revista do Exército Brasileiro”, criada em 1882, de cunho doutrinário, com finalidade primeira de possibilitar aos militares chances de se expressarem na sua área técnica profissional passou, também, a tratar de assuntos referentes à necessária modernização, ao comparar o Exército Nacional aos outros exércitos, especialmente ao alemão, e a clamar pela reformulação das Forças Militares.

Era linguagem nova, no ambiente do Exército. Era bandeira desfraldada em prol de instituições militares renovadas e modernas, e empunhada, não de cima para baixo, por generais ou ministros, mas por oficiais ainda nos primeiros postos. De início, meramente formuladora e até otimista, não atendida, essa linguagem; com o tempo, passou a resmungona, ácida, e esforçando-se embora por situar-se em campo politicamente neutro, na verdade acabou descendo de qualquer ação do Império, e sensível ao aceno de abolicionistas e republicanos “(MOTTA, 1998, p.149).

Terminada a guerra com o Paraguai, à medida que crescia o envolvimento dos chefes militares na vida política, também, cresceu o envolvimento do Exército com os problemas do cenário nacional. A partir desse momento, a atenção voltou-se para as Forças Armadas, de maneira que a sociedade passou a se incomodar com as manifestações políticas, e requisitar a volta dos militares aos seus lugares nas casernas, na ocupação dos seus afazeres profissionais. As mais importantes questões que

marcaram a época e tiveram influência na vida militar foram: a da liberdade dos sexagenários, a da lei eleitoral, a da liberdade do ventre livre e a militar.

O Exército aderiu, então, à causa política nacional, envolvendo-se na questão da Abolição dos escravos, na luta contra o Império, clamando pela República; mas, paralelamente, solicitando nova organização militar. O Exército vivencia, nesse conturbado período, intra e extra- muros a efervescência da época, politiza se.

Nessa época, a Escola da Praia Vermelha, que funcionava em regime de internato, teve como um dos mestres o General Roberto Trompowski Leitão de Almeida o qual influenciou o magistério militar e tornou-se o seu patrono. Outro mestre, de grande influência, foi Benjamin Constant, adepto das idéias positivistas de Augusto Comte; pelos estudos das Matemáticas e da Filosofia, transformou suas aulas numa verdadeira pregação de idéias, estas acatadas e difundidas, porém nem sempre voltadas para os assuntos militares.

As idéias positivistas cresceram e fortaleceram-se na Escola Militar motivadas pelo currículo que privilegiava as ciências matemáticas e pelo carisma e eloquência que o professor Benjamin Constant exercia sobre os alunos.

Um dos canais que possibilitou o fervilhar das idéias européias no centro das escolas militares pode ser justificado, em parte, pelo material didático escolar em forma de exemplares europeus, principalmente franceses. Algumas disciplinas utilizavam compêndios nacionais, fato que não eliminou o predomínio e a preferência pelos livros estrangeiros. Esses livros possibilitaram que as idéias reformadoras européias adentrassem, aos poucos, nos costumes nacionais.

Por outro lado, pode ser levantado um questionamento em torno da real influência positivista, como elemento revolucionário, em torno dos centros escolares militares. Vale ressaltar que, desde a criação da Academia, o currículo mostrou-se carregado de disciplinas voltadas para os estudos matemáticos. A justificativa pelo pendor positivista poderia se encontrada no seio da sociedade da época e não exclusivamente na linha curricular adotada pelas escolas militares. Benjamin Constant “expressava as necessidades de uma camada social em ascensão e em busca de instrumentos conceituais novos, capazes de abrir-lhe caminhos para a ação social e política” (MOTTA, 1998, p.155).

Benjamin Constant, capitão de engenheiros, empregava na cátedra princípios matemáticos impregnados de princípios filosóficos e sociológicos; não praticava estritamente a matemática de influência comteana, mas sim aplicações sobre

formulações filosóficas da matemática. Esse movimento positivista surgiu revestido de características revolucionárias e salvadoras, por isso, teve grande aceitação e ramificação nos centros educacionais militares e daí para o Exército.

Sodré (1979) analisa que os julgamentos feitos ao discípulo comteano, vai além da concepção filosófica, para creditar às modificações na tendência política da oficialidade, recrutada na classe média emergente, que pretendia incorporar valores a essa classe como “precursora e vanguarda da ascensão burguesa e reformista em nosso país” (p.169). O autor critica que ao responsabilizar as idéias positivistas como causadoras de influências nocivas ao ensino militar e da rebeldia da oficialidade, sem avaliar a História do momento, estaria incorrendo em um julgamento prematuro, pois, “Benjamin era pacifista convicto”, todavia, conhecia a “necessidade de ter um Exército organizado e eficiente”.

desejava-o [Benjamin Constant] respeitado e respeitador, como garantia da segurança da manutenção da ordem e da tranquilidade públicas, e trabalhando condignamente pelo engrandecimento da pátria; respeitando os poderes públicos, desde que estes cumprissem a lei, e reagindo até, se preciso fosse, na praça pública, quando os desmandos dos governos levassem o desrespeito à lei até a conspiração (MENDES, apud Sodré, 1979, p.168).

O Exército Brasileiro, nos derradeiros anos da Monarquia, se estagnara, sem renovação dos materiais bélicos e, também, sem acompanhar os novos métodos táticos e estratégicos de combate. Pode-se, então, afirmar que a onda reivindicatória foi possibilitada por um conjunto de fatores que propiciaram o clamor pela mudança das coisas. Além do plano das idéias, encontram-se na realidade social e política da época: na escolástica, na função monopolizadora e hegemônica exercida pela Igreja Católica, pela insatisfação política, entre outras.

No período de 1874 a 1904 ocorreram, no ensino militar, quatro reformas: 1874, 1889, 1890 e 1898. A primeira delas, conhecida como Regulamento Polidoro que desvincula do Exército a função de formação de engenheiros civis e centraliza numa só sede educacional (Praia Vermelha) os estudos militares. Além disso, delibera sobre o currículo, teórico e prático, delimitando o tempo de formação dos cursos das armas de Infantaria e Cavalaria (2 anos), Artilharia (3 anos), Curso de Engenharia Militar (5 anos) e do Curso do Estado-Maior (4 anos), sendo, este último, voltado eminentemente para as atividades práticas.

A Reforma de 1889, efêmera e discutível, cria a Escola Superior de Guerra para formar engenheiros, artilheiros e oficiais do Estado-Maior, e ficando sob responsabilidade da Escola Militar os cursos de Cavalaria e Infantaria. Discutível,

porque, ao desmembrar os estudos militares em duas escolas distintas, estaria retrocedendo às decisões anteriores e atrasando a pretendida modernização e homogeneização dos estudos (SODRÉ, 1979, p.168).

A Reforma de 1890, conhecida como Benjamin Constant, retoma os estudos preparatórios de 3 anos e a profissionalização de 5, 6 e 7 anos para infantess e cavalarianos, artilheiros e oficiais do Estado-Maior, respectivamente. Essa reforma trouxe perda de relevância ao ensino prático militar pela amplitude dada aos estudos das ciências gerais. O Regulamento de 1890 continuou oferecendo aos oficiais uma formação excessivamente teórica, faltando instrução militar adequada (MOTTA, 1998, p. 175).

O preceito de 1898, mesmo antes do primeiro ano de sua aplicação, fora condenado pelo então ministro de Guerra Marechal Mallet. O regulamento foi seguido a título precário enquanto se aguardava outro: “o último regulamento da Praia Vermelha passou merencoriamente, foi documento somenos da história da Escola Militar” (MOTTA, 1998, p.188).

A quantidade de reformas, num curto período de 30 anos, pode ser atribuída ao descontentamento vigente no ambiente dos organismos responsáveis pelo controle do ensino militar. As reformas foram todas elas implantadas em intervalos reduzidos de tempo, de modo que uma avaliação realística sobre seus efeitos tornou-se impraticável. Os descontentamentos mais aclamados giraram em torno de um inacessível currículo científico e escassa atividade político-militar, da problemática disciplinar, das deficiências metodológicas, do inadequado currículo, do tempo demasiadamente extenso para a profissionalização. Todos esses fatos e queixas podem ser acompanhados no relato de Jehovah Motta ao tratar desse período em apreço (MOTTA, 1998, p.187).

Paradoxalmente, à medida que o descontentamento em torno das reformas cresce no seio político militar, o interesse e a procura pelos cursos militares aumentam progressivamente.

Entre 1874 e 1904 (sic), o número de alunos quase duplicou, pois que subiu do nível trezentos para as alturas dos quinhentos e tantos. A Guerra do Paraguai, aumentando o prestígio do Exército e, sobretudo, a prosperidade econômica do País, ampliando a classe média, foram os fatores dessa elevação. A República aureolou a farda com atrativos novos, e que teve repercussão, também, na procura de matrículas. Em 1903(sic), o número destas foi fixado em oitocentos! (MOTTA, 1998, p.188).

O Estado, por meio de políticas educacionais, formaliza uma forma de ingerência sobre o controle militar e, conseqüentemente, a modificação em toda a estrutura escolar.

A onda de insatisfações verificadas pelas constantes mudanças no rumo do ensino militar encontra explicações em Germano (1993) naquilo que o autor denomina de burocratismo burguês provocado por fatores que “colocaram a burocracia militar em contradição com o caráter escravista do Estado”, ao comparar as Forças Armadas dos Estados modernos e, conseqüentemente, a constante procura e clamor pela modernização das nossas Forças Armadas. Modernização traduzida nos seguintes moldes: lei de conscrição, procedimentos regulares para o desenvolvimento da carreira militar e “condições organizacionais indispensáveis ao funcionamento das Forças Armadas”. De modo que burocratização, nesse sentido, quer dizer a necessidade premente de superar o quadro de instabilidade e sedimentar um corpo militar regulado por normas fortes de modo que se torne independente das autoridades imperiais (p.42).

Os assuntos de inclinações positivistas e republicanas e as inquietações políticas e sociais do período influenciaram conjuntamente o pensamento militar. Germano (1993) explicita que, nesse período, o Exército passa por profundas transformações. No Império a sua posição política era considerada como marginalizada e, na República, assume posição privilegiada, de centro de poder, com a instauração da ordem burguesa e da composição social hierárquica do seu corpo.

Permeado de elementos de origem popular no período monárquico-escravista, torna-se mais seletivo, mais excludente, com relação ao acesso de indivíduos oriundos das classes subalternas ao oficialato,...). As diferentes posturas políticas adotadas pelo Exército sofreram a influência desses fatores. (...) podemos dizer que o Exército teve atuação progressista (...) até mesmo revolucionário da atuação política do Exército, como “partido” das classes médias, intervindo como vanguarda do movimento que destruiu a ordem monárquico-escravista e instaurou a ordem jurídico-política burguesa entre 1888 e 1891... (GERMANO, 1993, p.40-41).

A marginalização e o desprestígio político do Exército, no Império, como aponta Germano, são motivados pela instauração de um aparato militar de defesa formado por uma estrutura dual. Instaurado pela composição entre a Guarda Nacional (1831) a qual servia diretamente ao Estado monárquico-escravista nas questões internas, e pelas tropas do Exército que cabiam, exclusivamente, a defesa externa. À Guarda Nacional competia o padrão político social privilegiado, enquanto que ao Exército era reservada uma tropa de excluídos sociais.

No Império, a Escola Militar, era o único acolhimento dos indivíduos menos favorecidos que pretendiam ascender socialmente. Na República, o cenário alterou, “o tipo comum que ali ingressava era o do jovem provinciano que, tendo verificado praça antes como medida preparatória, (...) encontrava na escola da Praia Vermelha o caminho natural” (SODRÉ, 1979, p. 166). A composição social alterava-se, como também a

valorização profissional.

Ademais, o crescimento demográfico e a ampliação da classe média brasileira, associados com a estreiteza do mercado de trabalho, e particularmente, do trabalho que, numa sociedade eivada de preconceitos escravistas, tivesse timbre de dignidade, pressionava, naturalmente, no sentido de levar às fileiras militares, na categoria de oficiais, elementos da classe média (SODRÉ, 1979, p.167).

As referidas ações revolucionárias fazem parte dos movimentos reivindicatórios que giraram em torno da Abolição, do movimento de insatisfação no âmbito interno do Exército e dos envolvimento políticos sobre questões republicanas.

Em 1880, Joaquim Nabuco funda A Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Esse movimento foi organizado e desenvolveu-se no País entre 1880 e 1888, segundo linhas até então desconhecidas, pois deixou de ser mero debate no Parlamento e meras reuniões de cúpulas partidárias, para incorporar a ação popular por via de clubes, ligas e associações diversas. Aos poucos foi empolgando amplas camadas do povo e assumindo aspectos rumorosos, com jornais, comícios, passeatas (MOTTA, 1998, p.200).

No contexto acima descrito, o grupo militar posicionou-se contra o governo escravista-imperial ao participar ativamente de organizações abolicionistas. Outra forma de oposição, segundo a historiografia, manifestou-se na recusa em participar de operações destinadas à procura dos escravos fugitivos das fazendas.

Os episódios do 15 de Novembro, assim, não foram mais do que o coroamento de longo processo. A República não teve nada de acidental; muito ao contrário, resultou de desenvolvimento progressivo de condições que, no penúltimo decênio do século, tinham se agravado consideravelmente. Um dos aspectos mais sérios desse agravamento estava, sem dúvida, no fato de não contar a monarquia com a força armada para defendê-la. Ao lado do povo, na Abolição e na República, essa força armada refletia os anseios de mudança, esposava os novos ideais, defendia-os ardentemente. Nem teve o Positivismo, que tão largamente influi no grupo que se formava na Escola Militar, o papel causal que lhe tem sido atribuído. Conquanto fosse enorme o prestígio de Benjamin Constant, e, realmente, a doutrina de Comte, penetrando por via da matemática, influísse no pensamento dos cadetes e em determinados meios civis, ajustando-se bem aos reclamos democráticos daquela fase, sua influência foi apenas parcial e reduzida. A origem de classe da oficialidade, esta sim, explicaria as atitudes tomadas, face aos acontecimentos, pelos militares. O Positivismo, permitindo-lhes acomodar os anseios libertários com todo um conjunto de valores éticos ligados ao passado, e como tais consagrados, foi um dos veículos propício (SODRÉ, 1979, p.161).

A insurgência contra o programa de saneamento e urbanização do Rio de Janeiro, no Governo do Presidente Rodrigues Alves, coloca em palco de batalha os alunos da Escola Militar que nesse período vinha funcionando como “um misto de escola e de centro de ativismo político.” A insurreição, revolta da Vacina, ocorreu dia 14 de novembro de 1904, e dela participaram os mestres, oficiais e alunos da Escola Militar da Praia Vermelha, liderados pelo General Silvestre Travassos.

Mas tudo acabaria rápida e tristemente. Naquela mesma noite [14 de novembro de 1904] a Escola

marcha rumo ao Catete e defronta-se numa rua de Botafogo, com as forças obedientes ao governo. Seguem-se curto tiroteio, o ferimento do General Travassos [ líder da rebelião] , a retirada dos alunos. Na manhã seguinte tropas do Exército e da Marinha ocupam o edifício da Escola. Era o desfecho. Horas após os alunos seguiam em longas filas para a prisão. Acabava, naquele momento, a gloriosa Escola de Polidoro [primeiro comandante], de Benjamin Constant, de Trompwski, de tantos mestres ilustres, de tantos estudantes de alto valor intelectual e moral (MOTTA, 1998, p.209).

Da Praia Vermelha, a formação de oficiais passou para Realengo, do centro da capital deslocou-se para a periferia, longe do local da efervescência política.

A partir desse fato, o general Hermes da Fonseca, comandante do 4º Distrito Militar, que abrangia a área do Rio de Janeiro, instaurou uma nova mentalidade no Ensino Militar com a ação pedagógica voltada para a efetiva profissionalização dos oficiais, com vistas à preparação para a guerra e para missões estritamente militares. Em 1906, o Marechal Hermes criou a Confederação do Tiro Brasileiro que enquadrou os Tiros Nacionais que nasceram no sul como resultado da Revolução Federalista. O Clube de Tiro do Rio de Janeiro foi o primeiro a inovar ao empregar os primeiros fuzis de guerra.

É bem verdade que os resíduos da mentalidade anteriormente predominante e a influência da instabilidade e dos erros da política adotada na esfera nacional não favoreceram a plena consecução dos objetivos visados pela reforma por que passara o Ensino Militar, como o demonstrariam as Revoluções de 1922 e de 1930, mas é inegável que ela produziria, a médio prazo, o advento auspicioso de novas conquistas na formação do quadro dos oficiais, formados pela Escola Militar de Realengo, através das sucessivas etapas em que ela foi criando os alicerces de uma nova mentalidade profissional (TAVARES, 1985, p.35).

Durante o período em que a Escola Militar funcionou em Realengo (1904 a 1944), nove foram as reformas nos estatutos do ensino militar, sempre voltadas para a incessante busca de novos rumos, na procura de estilos e padrões adequados no que se relaciona ao enquadramento militar e ao currículo. Essas reformas não são frutos genuinamente brasileiros, sofreram fortes influências estrangeiras, cada uma há seu tempo, sendo estas motivadas pelos intercâmbios culturais técnico e profissional com o país alemão, francês e norte-americano. As reformas são: 1905, conhecida como Mallet-Argolo; 1913, Marechal Hermes; 1918, Caetano de Faria; 1919, General Alberto Cardoso e Aguiar; 1924, Ministro Setembrino de Carvalho; 1929, Sezefredo dos Passos; 1934, Góes Monteiro; 1940, Dutra e 1942, Dutra.

Além dessas reformas, merece destaque a Primeira Lei do Ensino Militar, em 1928, voltada exclusivamente para o estabelecimento das bases da organização desse ensino.

A reforma de 1905 foi concebida como uma reação enérgica contra os padrões da

Praia Vermelha, tidas como desastrosas ao preparo técnico e moral dos oficiais. Em 1905, o “curso preparatório”, criado em 1858, propedêutico à Escola Militar, foi suspenso e substituído pelo certificado de aprovação dos colégios de ensino médio civil, na linguagem atual, e ginásio nacional em termos da época.

As Escolas de formação militares eram localizadas nos estados do Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul e, pela vasta extensão da territorialidade brasileira, habilitar-se em ciências militares passou a ser uma condição que exigia devotamento e sacrifícios.

Os candidatos a oficialato vindos do Norte ou do Centro, teriam que se deslocar para Porto Alegre, e depois de dois anos de estudo, iriam para Rio Pardo, no interior rio-grandense onde ficariam mais um ano. Em seguida, os aspirantes de Artilharia e os candidatos a engenheiros prosseguiram na peregrinação, em busca do Realengo e de Curato de Santa Cruz. Se considerarmos os meios de transporte daquela época e os poucos recursos financeiros, podemos avaliar o irrealismo desse plano (MOTTA, 1998, p. 240).

Como Ministro de Guerra do governo de Afonso Pena (1906-1909), Hermes da Fonseca, modernizou o Exército ao criar em caráter permanente as grandes unidades, chamadas brigadas estratégicas, um tipo de organização adequado à realidade brasileira pelo grande vastidão do território; introduziu o serviço militar obrigatório pela Lei de 4 de janeiro de 1908; enviou três turmas de oficiais para estagiar no Exército alemão: em 1906, 1908 e 1910.

A unificação das escolas ocorreu em 1908, com a junção da Escola do Rio Pardo à de Porto Alegre e, em 1913, dessas duas à de Realengo compondo a Escola Militar e Escola Prática, intimamente articuladas. A reforma de 1913, contrapondo-se à dispersão do ensino por diversas escolas, centralizou, no Realengo, a formação dos oficiais.

A unificação das escolas favoreceu a concentração de recursos, operacionalizou num único lugar a tão sonhada ênfase na profissionalização militar. A partir dessa data (1913), os cursos foram divididos em fundamental, administrado num período de dois anos, para todas as Armas, e a parte prática, ministrada em um ano para cavalaria e Infantaria e de dois anos para Artilharia e Engenharia. Por ensino fundamental deve ser entendido como sendo uma parte básica do currículo, inicial, comum a todos os cursos e Armas. E por prática, a parte pedagógica profissional técnica especializada, específica para cada Arma. Essa norma de divisão curricular entre fundamental e prática persiste até os dias atuais.

Ao resumir o que foi o regulamento de 1913, ele pode ser descrito por três modificações básicas: redução do número de escolas de quatro para duas; redução dos tempos de estudos para os artilheiros e engenheiros; enquadramento dos programas de

ensino dentro de minúcias e rígidas prescrições com a redução dos programas disciplinares aos conhecimentos essenciais, considerando apenas aspectos relevantes das disciplinas, o que hoje se chama de “core”.

Uma nova mentalidade profissional surgiu por influência direta dos “jovens turcos” ou “germanófilos” que eram oficiais que estagiaram no Exército alemão, entre 1904 e 1914, e trouxeram uma variedade de idéias novas, de cunho profissional, criando um proselitismo renovador sem embargo de problemas políticos. Após o estágio, esses “jovens turcos” trabalharam intensamente para implantar a concepção militar alemã à brasileira. Esse grupo de jovens criou, em 1913, um veículo de comunicação que existe até os dias atuais: a revista *Defesa Nacional*. Essa mesma publicação, no período posterior, passou a divulgar publicações com idéias da concepção político-militar de influência francesa com vistas a produzir uma orientação plausível para a modernização do ensino.

Para isso não bastava intensificar o trabalho dos quartéis e orientar as escolas militares dentro desse princípio. Era preciso realizar as reformas que modernizassem a organização militar, inspirando-se nos grandes exércitos modernos, e, até a vitória iria consagrar o exército francês na Primeira Grande Guerra, o que daria origem, mais tarde, ao contrato da Missão Militar Francesa, feito por Calógeras, os ensinamentos a aproveitar deveriam ser colhidos principalmente na Alemanha (TAVARES, 1985, p.126).

No governo de Wenceslau Brás (1914-1918) a situação do Exército era de crise. Entre os fatores que contribuíram para tal situação estava a atenção acentuada aos generais e o abandono aos interesses dos praças. Mesmo entre os mais graduados da instituição, as promoções entre os pares obedeciam às considerações políticas e pessoais, ao invés, de um plano de carreiras. O aparelhamento material era precário, mesmo num ambiente de Guerra Mundial. Nos quartéis e nas escolas, a instrução estava abandonada. Predominava a ordem unida como elemento de coesão e estética da tropa. As instruções de combate eram desfalcadas. O efetivo era reduzido e as verbas eram escassas. A situação do Exército, por todo o território, era precária: “Sem cobertores, sem capotes, sem fardamento, sem quartéis, sem viaturas (...). A cavalaria não tinha cavalos, a artilharia não tinha canhões, a infantaria não tinha fuzis: a norma era liquidar a instituição: ela estava praticamente liquidada” (SODRÉ, 1979, p. 191-195).

No cenário internacional reinava a supremacia imperialista dos Estados Unidos. Em 1917, dá-se o surgimento do primeiro país socialista, a União Soviética. No plano interno, surgia o nacionalismo econômico impulsionado pelas conseqüências da Guerra, que aumentou as condições para a expansão burguesa, rompendo com a velha estrutura

política. Surgem, em 1922, o Partido Comunista, “com forte estria anarquista” e a agitação, no plano das idéias e da criação artística, com o Movimento Modernista (SODRÉ, 1979, p. 196).

O Regulamento de 1918, Lei 3.454 de 06 de janeiro (artigo 56) reflete os seguintes pensamentos: aproveitar em prol das forças nacionais os ensinamentos da Primeira Guerra Mundial; acentuar o ensino profissional militar e na adoção de medidas modernizadoras do exército alemão (MOTTA 1998, p.250). Em termos prático-pedagógicos, esses preceitos se desdobram em: aumento na grade curricular de disciplina relacionada com o ensino profissional; valorização das disciplinas militares pela utilização de coeficientes, nas notas de fim de curso; enquadramento militar por entrosamento entre as unidades das Armas com o Corpo de Alunos e este com o Comandante da Escola; subordinação didática da Escola ao Estado Maior do Exército.

Os referidos coeficientes são aplicados aos graus das disciplinas com a finalidade de hierarquizar a classificação dos alunos. Nesse período, pelo momento de intenso aprimoramento na profissionalização esses coeficientes são distribuídos de modo diferente priorizando as disciplinas militares.

A subordinação da Escola ao Estado Maior tornou-se benéfica porque, anteriormente, essa subordinação era submetida diretamente ao Ministro de Estado que nem sempre tinha adequado conhecimento da área militar; além do mais, era grande a rotatividade dos Ministros dado o valor político que este cargo representava.

A função do Estado-Maior pode ser considerada, em comparação, com a função que os barões detinham em *O Príncipe* como fator de equilíbrio entre o poder central e a sociedade civil, cada qual dotado de alguma autonomia de decisões e iniciativas, e com cada um tentando limitar e dirigir o comportamento do outro. De modo análogo, o Estado-Maior funciona, nesse contexto, como um elo de equilíbrio entre o Ministro de Estado e as demais instituições federais militares, mantendo nessa relação as estruturas de autoridades.

Segundo esta tradição: 1) O presidente da República exerce o supremo comando do Exército e, em caso de guerra, designa quem deverá exercê-lo; 2) O Ministro de Guerra atua precipuamente na linha administrativa presidindo e controlando a aplicação dos recursos disponíveis, em faces das necessidades do Exército; 3) Ao Estado – Maior compete o preparo para a guerra, o estudo técnico dos elementos necessários à defesa nacional, as diretivas da instrução e do adestramento; 4) Ao ministro cabe exercer autoridade sobre os órgãos do alto comando, inclusive sobre o Estado-Maior (MOTTA, 1998, p.229).

No ano de 1919, no governo de Delfim Moreira, assume como Ministro de Guerra o General Alberto Cardoso e Aguiar, que permaneceu um único ano no posto,

mas contribuiu com importantes medidas: o contrato da Missão Francesa, o decreto regulando o ensino militar no seu conjunto e o regulamento da Escola Militar.

A Missão Francesa de Instrução, a primeira entre elas, foi contratada pelo governo do Estado de São Paulo, sendo presidente Dr. Jorge Tibiriçá, e secretário dos Negócios da Justiça Dr. Washington Luís. Essa contratação contrariou os princípios do Ministro das Relações Exteriores, o Barão do Rio Branco, que era assumidamente germanófilo. Acordo este firmado em 1905 e renovado em 1913. A Marinha de Guerra também dispôs de uma Missão Francesa a partir de 1922. A aviação também assumiu um acordo semelhante em 1921 (MALAN, 1988).

O fato da contratação da Missão Francesa, pelo Estado de São Paulo, antes da efetivação dos préstimos para o Estado Republicano, significa o fortalecimento das Polícias Militares estaduais, como verdadeiros exércitos regionais, diretamente vinculadas à oligarquia.

A Primeira Grande Guerra trouxe novidades ao aparelho militar como novos tipos de armamentos e novos métodos de combate. Como conseqüências desapareceram as linhas de atiradores, surgiu o desenvolvimento da infantaria em grupos de combates, a introdução dos blindados; o emprego dos combates de campanha com o apoio dos serviços de campanha.

As décadas de 1920 e 1930, período entre Guerras, foram caracterizadas por grandes desenvolvimentos das cidades e pela ampliação da classe média. E nesse segmento social foram observadas demonstrações de inconformismos explícitos contra a administração nacional e a política. Esse movimento de classe média atingiu os oficiais e os alunos da Escola Militar, de maneira que se tornaram perceptíveis entre os pares, duas tendências reivindicatórias: aqueles que “afervoraram nas idéias do aperfeiçoamento técnico- militar” na procura de um exército renovado e modernizado tecnicamente e aqueles que “sensibilizaram-se ante a agitação política”, aspiravam com um país de melhores costumes político-administrativos, “enobrecido por práticas democráticas sadias, consistentes” (MOTTA, 1998, p.224).

Essas tendências conduzem para situações contraditórias, à primeira vista, no tocante ao papel e à função dos organismos militares. As Forças Armadas, pela Constituição, são instituições nacionais permanentes destinadas à defesa da Pátria, portanto, devem ser obedientes ao Estado, dentro dos limites da Lei. O Chefe do Estado é o Presidente da República, o qual deve exercer o comando supremo das forças da terra e mar dos Estados Unidos do Brasil (Constituição de 1891, artigo 48.). E ao militar,

como profissional, é delegado servir ao Estado, sendo este considerado última e única instância de servidão e devotamento.

Por outro lado, o envolvimento dos membros da Escola Militar com a política nacional denota servidão ao governo, mesmo que este democraticamente represente a vontade de maioria dos cidadãos, e não ao Estado. Essa tendência à prática democrática tem explicação, paradoxalmente, na própria Carta de 1891. O artigo 70, parágrafo 3º, abre precedentes para a participação, ao regular permissão para que os alunos das escolas militares superiores exerçam seus deveres como cidadãos eleitores. Portanto, é permitida por Lei a participação efetiva, como cidadão, nas eleições e, conseqüentemente no envolvimento na vida política nacional. E, no processo político de construção da cidadania, é permitida a manifestação política. O espírito de rebeldia, nesse caso, nasce no seio da própria Constituição.

Nos primórdios da República em que os militares estiveram no poder, no período historicamente conhecido como República da Espada, de 1889 a 1894, particularmente, o período florianista (1891-1894), apresentou-se para as forças latifundiárias como uma grande ameaça, ao promover medidas industrialistas, contrárias à vontade da classe hegemônica, dos plantadores de grandes latifúndios de café. A oligarquia cafeeira apoiou o governo de Floriano, na busca da consolidação da República, embora o presidente tenha optado por uma política econômica voltada para a expansão industrial, incompatível com os interesses da lavoura. Havia nessa aliança, intenção que beneficiaria a classe oligárquica: cessaria o controle direto, monopolístico, do Estado sobre a economia nacional. A militarização do Estado era representada por governo de posição liberal que defendia os interesses populares, conhecido como florianismo, forma típica de “governo” que o componente militar assumiu. Tratou-se logo, as forças latifundiárias, de combater os militares, de expulsá-los para as casernas, de tirá-los da cena política. “Agora, o princípio de distanciamento entre o militar e a política era defendida como essência do regime e necessário à própria estabilidade das instituições” (SODRÉ, 1979, p.178).

Para separar a política partidária do Exército e o Exército da política partidária, a solução foi o intenso período de profissionalização das Forças Armadas, a começar pela formação profissional ou no “burocratismo militar”, como explicita Germano (1993). Pautados por justificativas que giraram em torno de acordos internacionais pós- Primeira Grande Guerra, o auxílio pela profissionalização muda de foco, dos alemães para os franceses.

Todos os segmentos das Forças Armadas estavam, nessa época, procurando renovar os seus quadros. O Exército, particularmente, contratou a Missão Militar Francesa entre 1920 e 1940. A missão chegou ao Brasil em 1920; era chefiada por um general e integrada por 20 oficiais. A coordenação e implementação da reforma básica do Exército de orientação francesa estiveram a cargo do general Gamelin, a qual visava criar meios para garantir a defesa territorial, criar condições para ministrar as instruções e treinamento da tropa e criar meios de mobilização e concentração de efetivos. A Missão forneceu instrutores para a Escola do Estado-Maior, Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, a Escola de Aviação militar, o Curso de Oficiais Intendentes, o Curso de Saúde e Veterinária e o Curso de Equitação.

Para que a pretendida reforma militar se processasse, era preciso a ajuda da estrutura econômica e política do país, portanto, seria necessário dinamizar no âmbito civil, entre os políticos e intelectuais, o favorecimento do apoio nas despesas orçamentárias para a execução das reformas e, também, trabalhar no convencimento do meio civil da necessidade dessa reforma.

Sodré (1979) analisa que as contratações de missões estrangeiras para solucionar problemas estruturais do Estado Brasileiro é uma prática conseqüente do subdesenvolvimento nacional.

São as nossas, pois, Forças Armadas típicas de país dito subdesenvolvido, isto é, de país que não possui indústria pesada, indústria de bens de produção, e que, portanto, equiparando-se por aquisições do estrangeiro, ao mesmo tempo, que importa material bélico, importa processos de combate e tende à cópia de tudo o que se refere ao aparelho militar, que alguns ingênuos almejam seja tão perfeito, tão organizado e tão eficiente quanto os modelos externos, e se desesperam quando isso não é alcançado. A solução parece, a certa altura, a vinda de missões militares estrangeiras, oriundas de países em que o aparelho militar se aproxima da sonhada perfeição, e que encontram ambiente de surda resistência e cuja herança, por tudo isso, é reduzida, não ultrapassando as cúpulas militares (SODRÉ, 1979, p. 233).

A regulamentação do ensino militar de 1919 diversifica e sistematiza o curso do ensino militar tratando-os desde a preparação (cursos de Armas), ao aperfeiçoamento (na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais), aos cursos técnicos de Artilharia e de Engenharia (habilitar para funções técnicas), ao curso do Estado Maior e ao curso de Revisão. Com pequenas modificações adaptativas, esses cursos funcionam de maneira análoga até hoje. A formação do militar não se encerra na Academia, ela é apenas o início de uma longa caminhada de estudos, cabendo a ela ensinar os conhecimentos necessários ao desempenho das funções de oficial de tropa, até o posto de capitão. Depois desse posto o seu aperfeiçoamento será feito em escola especializada: a Escola de Aperfeiçoamento dos Oficiais (ESAO) que lhes dá condições práticas até os postos

seguintes (major ou tenente-coronel). A reforma de 1919 retifica e ratifica a operacionalidade profissional.

O certo é que, em 1919, atinge-se, afinal, o objetivo perseguido desde 1905: uma escola moldada segundo padrões nitidamente militares, com um currículo em que os assuntos profissionais ocupam setenta por cento de estudos, com um “ensino prático” rigoroso e absorvente, e com um regime disciplinar severo, que por vezes até se reveste de uns certos toques de prussianismo...”(Motta, 1998, p.264).

Por ato legislativo, em 1918, é extinta a Guarda Nacional, e o Exército passa responder, como órgão único, pela segurança interna e externa do país. A mentalidade trazida pela Missão Francesa altera o ensino militar de formação e aperfeiçoamento, no sentido de conferir eficiência profissional aos novos quadros.

No governo de Epitácio Pessoa (1919-1922), cresce o descontentamento dos militares devido à recusa do presidente em lhes aumentar os soldos apesar da inflação acelerada, “além da nomeação de civis para a chefia dos ministérios da Marinha e do Exército” (SILVA, 1992, p.233).

Nesse período ocorrem movimentos militares liderados por tenentes inconformados com a situação político-administrativa do Estado e com a penúria do Exército Nacional. Esses movimentos políticos giraram em torno do inconformismo oligárquico, de assuntos políticos militares (falsas cartas<sup>28</sup> e o fechamento do Clube Militar<sup>29</sup>) e, em torno da Reação Republicana que apoiava a candidatura de Nilo Peçanha para sucessor de Epitácio Pessoa. Esses descontentamentos cresceram e tomaram corpo em 1922 com o desfecho armado conhecido como revolta do Forte de Copacabana (Os Dezoito do Forte).

A insatisfação política de 1904, por ocasião da Revolta da Vacina, reinou novamente em Realengo na década de 1920. A tranquilidade política reinante em Realengo desapareceu na madrugada de 5 de julho de 1922. “Nesse histórico dia a Escola Militar declarou-se em revolta, solidária com o movimento rebelde que irrompeu

28 Carta injuriosa ao Exército e em especial ao marechal Hermes da Fonseca. Por questão dessas cartas os ânimos entre os militares exaltam-se: “A exaltação partidária era violenta por entre os militares de terra e mar. Oficiais do Exército, uniformizados e armados, faziam viagens de propaganda política e pronunciavam discursos em praça pública contra o candidato oficial. Fermentavam de revolta as guarnições e a própria Escola Militar. Em novembro, quando menos se espera, o general Luís Barbedo abandona sem ordem superior a comissão que exercia no Rio Grande do Sul e na qual já se salientara pela violência das suas manifestações, e vem ao Rio de Janeiro, onde escreve uma carta aberta às classes armadas, concitando-as a rejeitarem de modo absoluto a candidato Bernardes” (SODRÉ, 1979, p.212).

29 O fechamento do Clube Militar, em 1922, deu-se por causa da incitação rebelde, do marechal Hermes da Fonseca, contra o apoio das tropas militares do Exército no combate armado surgido em Pernambuco. “... explodiu uma luta armada em Pernambuco entre partidários de Artur Bernardes e elementos da oposição. O marechal Hermes da Fonseca enviou ao comandante militar do Recife um telegrama sugerindo que o Exército se negasse a apoiar o governo. Em virtude desse telegrama Hermes da Fonseca foi preso e o Clube Militar, do qual era presidente, foi fechado” (SILVA, 1992, p.235).

no Rio de Janeiro” (MOTTA, 1998, p.264). Essa perturbação durou algumas horas, mas foi suficiente para deixar marcas na história: quase a totalidade dos alunos é excluída (no total eram 750) e ocorreu a mudança de comando.

o Tenentismo passará por três etapas bem definidas, embora, como sempre ocorre, imprecisamente limitadas no tempo: na primeira os seus elementos operam isoladamente, os seus pronunciamentos são exclusivamente militares, abrangem pessoal militar apenas, reduzem-se aos quartéis, revestem-se do aspecto de luta armada tão-somente; na segunda, os seus elementos ligam-se a oposições políticas locais ou regionais, em particular no Rio Grande do Sul, alcançando, assim, amplitude maior, revestindo-se de aspecto diferente, vinculando-se a forças diversas das militares e de natureza partidária quase sempre; na terceira, finalmente, o vínculo será com a oposição federal, a propósito do problema de âmbito nacional, a sucessão do presidente Washington Luís, deflagrando, como coroamento, a Revolução de 1930. Claro está que essa evolução do Tenentismo esquematiza muitos dos seus aspectos, nem todos abrangidos ou valorizados (SODRÉ, 1979, p.213).

Desse episódio de rebeldia surgiram considerações acerca do currículo na Academia, notadamente profissional, prática, e a observância de falhas na formação do militar pela falta de disciplinas que contemplem a educação cultural e filosófica. A tônica em torno da ausência no currículo de disciplinas científicas de cultura geral tornou-se motivo latente em longos debates entre os políticos. A solução seria um equilíbrio adequado no programa de ensino em que as duas modalidades (fundamental e profissional) seriam privilegiadas a contento de modo que haveria destaque para as destrezas profissionais no ensino prático e acentuada cultura técnico-científica nos estudos teóricos. Essa harmonização foi levada a efeito pela reforma de 1924. “... a reforma de 1924 prestigiou os estudos gerais, científicos, sem o sacrifício dos assuntos profissionais; como os objetivos do ensino nas diversas disciplinas e o conteúdo dos programas, definidos e delimitados, procuram conter os estudos no nível adequado à finalidade da Escola, (...)” (MOTTA, 1998, p.273).

Existia entre o regulamento prescrito e a sua efetiva prática uma longa trajetória que nem sempre se mostrou satisfatória. Alguns problemas de ordem da prática pedagógica, comuns e verificáveis no cotidiano escolar, também, se manifestaram na Escola de Realengo. A aplicabilidade do “ensino militar” transcorreu, segundo Motta (1998), de maneira satisfatória porque os instrutores já eram possuidores do curso de aperfeiçoamento sob orientação francesa. A parte do ensino geral esteve abaixo do que prescrevia o Regulamento, causada pela ineficiência dos professores e do comando.

A nova Lei de 1928, conhecida como a primeira Lei de Ensino Militar, que procurou estabelecer as bases da organização do ensino militar, dispunha sobre o ensino militar ampliando a sistematização de cursos em observância da Lei de 1919, para um conjunto de 12 escolas formadoras da rede escolar do Exército, preservando as

modalidades de formação, de aperfeiçoamento e de especialização. É recriada a Escola de Engenharia Militar, Instituto Militar de Engenharia (IME), órgão anexo ao Sistema Militar do Exército com especializações em várias modalidades de engenharia: engenheiro-artilheiro, engenheiro-eletrotécnico, engenheiro-químico e engenheiro de construção.

A reforma de 1929 preservou a maioria dos artigos dos dispositivos regulamentares anteriores com exceção da criação do cargo de Diretor do Ensino Militar como responsável pela orientação, planejamento, coordenação e controle do ensino. Esse artigo pode ser avaliado como enriquecedor para a estrutura administrativa da escola, pois retira do comandante as atribuições ligadas ao ensino. Outra modificação foi a alteração no conjunto dos três anos escolares: passou a um ano o período para o curso fundamental (antes, era de dois anos) e dois para o profissional (antes, era de um ano).

A Escola de Realengo, no período de 1931-1934 sob o comando do General José Pessoa, passou por remodelação integral segundo modelos americano, francês e inglês. Essa remodelação dizia respeito aos aspectos de infra-estrutura da escola, do uniforme, da administração escolar, instituindo o Departamento de Educação Física e criando o Corpo de Cadetes. As ousadas e inovadoras medidas desse programa deram suporte à mística da carreira militar: o espadim, o pomposo uniforme, as formaturas grandiosas e a elevação da moral dos cadetes.

Na década de 1930 e início de 1940, a humanidade viveu momentos de radicalismos sangrentos com a expansão dos exércitos de Hitler na Alemanha, e com o início da Segunda Guerra Mundial, da qual o Brasil participou ativamente em campanha. Internamente, em 1935, ocorreram no Rio de Janeiro e no Nordeste revoltas militares de inspiração esquerdista; em 1937, instaurou-se o Estado Novo que viveu sob o pacto de uma aliança “de forças conservadoras com políticos ávidos de poder, de mistura com generais trabalhados por idéias de direita de maior ou menor coloração fascista” (MOTTA, 1998, p.290). Nesse período ocorreram quatro regulamentos de ensino: 1934, 1935, 1940 e 1942.

Com a participação do Brasil na Segunda Grande Guerra Mundial, como aliado dos Estados Unidos da América, iniciou-se um período de influência norte-americana na doutrina militar brasileira.

O Regulamento de ensino de 1934, pelo decreto 23.994, de 13 de março, ampliou o curso da Escola de Realengo para quatro anos para todas as Armas. Foram introduzidas, pela primeira vez, na grade curricular, disciplinas que tratam do estudo

social, porém com esquemas doutrinários estreitos: a Sociologia e a Economia Política, ambas, incluídas no ensino fundamental de obrigatoriedade a todos os cadetes.

As modificações do regulamento de 1934 foram anuladas pelo decreto de 1935. A reforma de 1940 modificou em linhas gerais a de 1934, mas com um cenário didático moderno, renovado, por influência da Missão Militar Americana e a conseqüente didática da “escola nova” ou da “escola ativa”. As inovações na elaboração de programas curriculares ocorreram nos seguintes moldes:

- a) o ensino não pode ser especulativo, mas objetivo, porque se destina à formação de oficiais, homens de ação;
- b) a eficiência do ensino não depende da quantidade de matéria dos programas, senão da sua qualidade e do modo por que é ministrado;
- c) os programas de aulas afins devem ser organizados segundo um critério de cooperação didática, de modo a evitar a perda de tempo com repetições dispensáveis;
- d) os programas devem constituir um todo orgânico, em que as diferentes partes se liguem e se completem mutuamente, com planos de trabalho, devem ser realizáveis em condições pré-determinadas de tempo (MOTTA, 1998.p.296).

As técnicas de ensino, inovadoras para o período, surgem para atestar a eficiência da aula, pautadas nos termos como: preparo cuidadoso das lições, utilização de linguagem clara e precisa; clima de cooperação entre professor e aluno; permissão para manifestações dos alunos em sala de aula; ação visando criar hábitos de trabalho mental, de atenção e reflexão, espírito de ordem e método, espírito de análise e de síntese, cuidado constante com o aproveitamento e rendimento escolar do aluno.

A reforma de 1942 deu um passo atrás e encurtou o tempo de formação para três anos; retirou do currículo Geografia Militar e Sociologia.

Em 1944 a Escola Militar de Realengo é desativada e é transferida para as novas instalações em Resende, na Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN).

O Exército possui estrutura departamental, dentro das prescrições do Decreto – Lei número 200, do Presidente Castello Branco, o qual implantou a atual organização do Exército. A formação (graduação) de oficiais da ativa é realizada na Academia Militar das Agulhas Negras (Resende, RJ), o aperfeiçoamento do oficial na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO), no Rio de Janeiro, que corresponde ao mestrado e a formação de oficiais do Estado Maior (ECEME), no Rio de Janeiro, que corresponde ao doutorado. Esses cursos são orientados, conduzidos e inspecionados pelo Departamento de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), dirigido por um oficial General de Divisão, subordinado diretamente ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), cuja chefia cabe a um General de Exército. Uma das possibilidades para o ingresso na AMAN é pela Escola Preparatória de Cadetes de Campinas onde o aluno é recrutado

por concurso público e cursa um ano equivalente ao terceiro ano do ensino médio. Atualmente, a partir de 2005, foi adotada uma outra possibilidade para o ingresso na AMAN por exame direto na Instituição, após ter concluído o ensino médio.

## **2. Algumas considerações finais.**

Este estudo levou em consideração as influências do quadro institucional; os fatos e atos políticos; as personalidades detentoras do poder; as guerras e movimentos revolucionários que se desenvolveram ao longo da nossa cultura; as doutrinas surgidas nos países hegemônicos e outros fatores que foram constantemente modificando a filosofia do ensino assim como os métodos e processos.

A guerra é universalmente reconhecida como a continuação da política do Estado por outros meios (CLAUSEWITZ, 1996, p.27), uma vez que quem a sustenta são as forças permanentes nacionais, as quais são responsáveis pela defesa, externa e interna, do país como direito inalienável do Estado. Todo o esforço empreendido em intervenções militares que conduza ao combate armado deve ser justificado e entendido por toda a nação. Por esse entendimento, pode-se dizer que a guerra deva ser de aceitação que incorpore a abrangência democrática ou que seja admitida como de conveniência geral, ou ainda, de interesse soberano de um Estado nacional. Por outras palavras, a guerra deve assumir a característica nacional, tanto no acordo quanto na abrangência.

Na filosofia clausewitziana, a guerra além de nacional, deve ser racional e instrumental. Instrumental, no entendimento de que deva alcançar um determinado objetivo político como causa primeira de que a guerra “fornece a dimensão do fim a atingir pela ação militar, assim como os esforços necessários” (p.17), sendo estes últimos baseados num levantamento de custos e lucros da operação militar. Essas três características denotam filosoficamente o sentido da guerra, como também pressupõem o levantamento de táticas e estratégias para a sua consecução.

a arte da guerra é pois a arte de saber utilizar no combate determinados recursos, e não saberíamos designá-la de outro modo senão chamando-lhe “condução de guerra”. Por outro lado, é verdade que a arte da guerra, no seu sentido mais amplo, engloba todas as atividades que a guerra suscita; por conseguinte, toda a criação das forças armadas, ou seja, o recrutamento, o armamento, o equipamento e o treino” (CLAUSEWITZ, 1996, p.92).

As atividades de guerra baseiam-se na ordenação e direção dos combates e na coordenação dos mesmos. À primeira atividade denomina-se tática, ou seja, a utilização

das forças armadas no campo de batalha e, à segunda, de estratégia, ou seja, a utilização dos embates a serviço da guerra (p.93). Na teoria e na prática, as definições entre os dois termos podem ser dialéticas, dado a mutabilidade da ação militar: ora a primeira reveste-se da segunda, ora a segunda reveste-se da primeira.

A arte da guerra, ou a condução da guerra, exige que tanto o emprego da habilidade da tática quanto o da estratégia dependem de definições bem claras e delimitadas para um desempenho satisfatório nas atividades que envolvem um embate. Antevê para tanto uma formação técnica profissional que conduza a um resultado previsível das missões, o qual só poderá ser conseguido por meio da ação escolar revestida das modalidades de instrução e ensino.

O paradigma de Clausewitz prevê que para um bom combate se utilize na tática a prática da “chave-de-guerra” como uma estratégia de combate, que tem a finalidade de surpreender inesperadamente o inimigo. Da mesma maneira, a formação profissional da tropa permanente deve requerer uma adequada e constante prática escolar moderna como estratégia que seja capaz de enfrentar as inovações e as constantes exacerbações de competições provocadas pelas renovadas especialidades modernizantes.

E, nesse caso, a estratégia não deve ser utilizada, exclusivamente, num terreno de guerra, mas como algo inerente a todas as atividades políticas humanas na composição de um estratagema de controle, na utilização e aperfeiçoamento dos recursos de uma nação. As estratégias aplicadas no constante processo de modernização do ensino militar refletem e deverão refletir, historicamente, elementos de salvaguardas das políticas educacionais e nacionais, vistas não apenas do ponto de vista mecânico.

Nesse sentido, uma boa estratégia significa ultrapassar as próprias barreiras e avançar rumo a uma educação que seja capaz de colocar o futuro oficial conectado em rede, em sinergia, com as demais civilizações. Seria o mesmo que romper com o conceito de linearidade cumulativa e inserir todo o contexto em situações que admitam mudanças em suas regras, no sentido de reorganizar todo sistema para adequar-se aos tempos modernos, porém, em sintonia com os interesses preconizados pelo Estado-nação e pelos demais Estados estrangeiros. Não significa que com esse movimento relacional o país perca a sua identidade para seguir um modelo, mas, sim, criar a sua própria identidade nacional que possibilite um avanço político, profissional e cultural.

Da mesma maneira que a filosofia de guerra pode ser explicada por várias vertentes, não só a clausewitziana, também a educação, em geral, pode ser estudada e entendida por várias modalidades explicativas. Ao tomar uma explicação, ou outra, de

qualquer maneira estaria convertendo o estudo para os conceitos de paradigmas, ou modelos, ou postulações teóricas, capazes de justificarem todo um período do devir histórico.

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados, mas refazendo-os. Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e o introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais (Marques, 1994, p.549).

Sendo assim, a evolução do ensino militar obedeceu a um processo que primou pela remodelação, sem perder a essência da sua finalidade. Foram raras as vezes em que se optou pela descontinuidade; seguiu-se, quase sempre, pela linearidade cumulativa dos fatos, num processo de retroalimentação, na procura de elementos táticos, estratégicos que atendessem às diversas situações.

No período após Guerra, com a assunção da liderança hegemônica norte-americana e da preferência brasileira em absorver tal influência, o Brasil sofre essa influência nos planos econômico e cultural.

Não é a discussão política que rege a sociedade, mas a política se subordina à economia e se organiza na forma do estado nacional. Economia e sociedade se fazem globais e onipresentes, absorvendo a vida privada e a reduzindo à interioridade de cada um. Substitui-se a eficácia política da palavra e da ação fundadoras da pluralidade humana, pelo comportamento padronizado e conformista, guiado por um único interesse globalizado e por uma opinião predominante. A sociedade reificada, em que se reduz a dimensão pública à funcionalidade utilitária (...) (MARQUES, 1994, p.553).

E a funcionalidade utilitária, aplicada à educação, pauta-se pela reorganização do conhecimento, ou da ciência, atrelada à indústria. Ou ainda, numa pretensa formação profissional pautada pela adequação dos recursos humanos, voltada para a finalidade do mercado requerente.

Nessa presente fase as atenções voltam-se para a escola ativa, na qual o aluno deixa de ser um mero expectador para ser o centro de todo processo; para o equilíbrio entre a teoria e a prática; para o privilégio dos conhecimentos técnicos e do humanístico, para a melhor dosagem das ciências exatas necessárias ao desenvolvimento das habilidades profissionais e para o emprego das ciências sociais na formação do militar.

Pelas circunstâncias mundiais atuais, a guerra não só expressa a política do Estado, como também expressa a diplomacia persuasiva como um novo elemento de defesa, preventiva contra o medo de uma guerra cataclísmica. A formação educacional dos agentes permanentes, responsáveis pela manutenção da paz, interna e externa, deve

ser revista e remodelada para atender às atuais circunstâncias globalizantes. As estratégias que conduzirão ao processo de modernização, em forma de política educacional, poderão ser entendidas como uma grande reforma no âmbito do Exército, particularmente.

O Exército, segundo a tendência universal de mudança, questiona e discute toda a concepção do sistema militar de ensino num processo de modernização. Os conteúdos e os processos utilizados em seus inúmeros cursos merecem atenção na formação do militar para os tempos futuros.

É na formação dos “oficiais do futuro” que se concentra o maior esforço do presente trabalho, porque suscita, pela epistemologia, uma remodelação completa em todos os setores da atividade humana em nome da modernização. Esta está implicada com as crescentes crises que ocorrem e com os valores que se têm atribuídos à educação, ao papel e função do Estado-nação, à economia, etc. “Estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento” (MARQUES, 1994, p.556). A educação, a nova educação, que responda às necessidades da sociedade deve ser propiciada pelo alargamento dos conhecimentos cultural, relacional e dinâmico, numa construção que privilegie o homem futuro que o Estado deseja.

## **CAPÍTULO IV**

### **MODERNIZAÇÃO DO ENSINO MILITAR.**

O presente capítulo trata do processo de modernização pelo qual o ensino militar vem passando desde a década de 1990. Neste contexto fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre as propostas para a modernização elaboradas pelo Grupo de Trabalho para o estudo de Modernização – GTEME - e consolidadas em documentos do Exército. Faz-se aqui, também, um rápido comentário sobre o que vem a ser o processo de modernização e suas conseqüências.

#### **1. Modernização do ensino militar**

São vários os autores que tratam da modernização. As vozes são percebidas nas tendências pedagógicas por meio das políticas educacionais ao regularem a educação ao novo tipo de cidadão. Englobam-se, nesse olhar, interpretações dos aspectos sociais, econômicos e culturais. Estes três aspectos são os que determinam e sustentam a sociedade e são representados por atores sociais que têm papéis determinados a exercerem no Estado-nação. E o ator, que se enquadra nesse estudo, é o militar, visto pela sua formação educacional que o capacita a desempenhar um papel funcional representativo na sociedade.

O processo de atualização entendido como uma constante procura pela adequação aos tempos atuais, desenvolvido ao longo do tempo e acompanhado do uso de inovações, como meios necessários, vem sendo adotado e conquistado, paulatinamente, desde a instituição da sociedade civil como elemento impulsionador e garantidor da sobrevivência do homem. Viver socialmente pressupõe o constante aprimoramento das relações humanas, como, também, a admissão de mudanças impulsionadas pelo próprio devir histórico, entendendo que a sociedade não se desenvolve na linearidade dos fatos,

no estilo mecânico, mas num ambiente de sinergia e de incessantes trocas e conflitos.

Essa busca constante pela atualização acompanhou, como foi visto, toda a história bélica militar brasileira, como também foi motivo de exaltação de Marx e Engels em o *Manifesto Comunista*.

A burguesia, durante seu domínio de classe, apenas secular, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que tôdas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando na terra como por encanto – que século anterior teria suspeitado que semelhantes fôrças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social? (ENGELS; MARX, 1979, p.25).

Este capítulo divide-se em três partes. A primeira trata de um levantamento sobre a compreensão e entendimento que se tem sobre o termo modernização. Os autores Berman (1986), Bobbio et al (2002), Habermas (2002), Marx e Engels (1979) e Meira Mattos (1977) esclarecem a relevância do termo. A segunda parte trata de um estudo sobre o documento Fundamentos para a Modernização do Ensino (1996) elaborado pelo Grupo de Trabalho que diagnosticou e apontou soluções para um processo de reestruturação de todo o sistema de ensino militar. Nesse documento são analisados a legislação de ensino, os currículos, a avaliação, os recursos humanos e a infra-estrutura das escolas militares que se subordinam ao Departamento de Ensino e Pesquisa (no total são 91 estabelecimentos escolares). A terceira parte desse estudo trata das propostas sugeridas pelo Grupo de Trabalho.

### **1.1. Modernização.**

Ser moderno, segundo Berman (1986), é ter a capacidade de enfrentar um mundo com tendências paradoxais permeado pelo “novo” e pela insegurança e ter coragem suficiente para vivenciar situações que comportam a desintegração e mudança.

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (...) (BERMAN, 1986, p.13-14).

Berman (1986) resgata a expressão “tudo que é sólido desmancha no ar”, do *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels, para justificar os perigos e as incertezas do que seja “viver na modernidade”.

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros,

das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ”tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p.15).

Modernização é um processo dialético, porém perpétuo, de modificações, construções e desconstruções, num permanente “estado de vir-a-ser”. Esse processo, explicitado como “turbilhão da vida moderna”, é decorrente da própria evolução da sociedade e das ciências.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm chamar-se “modernização” (BERMAN, 1986.p.16).

Bobbio et al (2002) consideram como sendo marcos prováveis da modernização dois adventos: a Revolução Inglesa (1640-1780) e a Revolução Francesa (1789). Destas revoluções irrompeu uma séria de transformações nas esferas política e econômica que tiveram repercussões imediatas no sistema internacional. Esse processo local foi, inicialmente, designado de “europeização, ocidentalização, ou enfim, como o termo mais abrangente e menos etnocêntrico de Modernização”, tornando-se aos poucos um movimento de transformação global. Modernização não se restringe apenas ao processo de difusão de instituições, valores e técnicas européias, é um processo aberto, contínuo entre as várias instituições, culturas e técnicas que permeia por toda a sociedade civil, política e militar. É um processo que envolve:

todas as esferas do sistema social de forma freqüentemente conjunta, se desenvolve segundo modelos alternativos que apresentam características semelhantes e peculiares, modelos que permitem, porém, identificar, no transcorrer da história, sistemas políticos, econômicos e sociais mais ou menos modernos do que outros, com base em categorias comparadas. O aspecto mais interessante do processo de modernização se relaciona exatamente com o surgimento de formas

políticas, econômicas e sociais distintas e diferenciadas (...) (BOBBIO ET AL, 2002, p.768).

A modernização nas sociedades estatais, com o sentido de renovação dos processos de produção econômica e política, tiveram como marcos históricos as revoluções industriais, porém, esse período permitiu a culminação do processo, em decorrência do contexto e das condições propícias que vinham se desenvolvendo na sociedade. De modo que o processo de modernização conduz ao desenvolvimento. “Não se alcança o desenvolvimento político-socio-econômico sem se modernizar os processos de produção e os meios de serviços” (MEIRA MATTOS, 1977, p.53). A necessidade de modernização das sociedades estatais domina o mundo contemporâneo. Haja vista que a modernização é o meio insubstituível de conquistar o desenvolvimento econômico e social.

As transformações material e ideológica ocorridas a partir do advento da Idade Moderna tiveram grandes repercussões. O racionalismo ocidental, entendido como o processo de desencantamento, ocorrido na Europa, que ao destruir as imagens religiosas do mundo, criou uma cultura profana que possibilitou o desenvolvimento da razão cartesiana e a consolidação das “ciências empíricas modernas”, como também, desencadeou o desenvolvimento das artes, das teorias morais e jurídicas fundamentadas em princípios que formaram esferas culturais de valor que possibilitaram processos de aprendizado de problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, segundo suas respectivas “legalidades internas”. A profanização da cultura ocidental e o desenvolvimento das sociedades modernas “cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa administrativa racional com respeito a fins”. Essas situações de racionalização cultural e social dissolveram as formas de vidas tradicionais, as corporações de ofícios e trouxe para a sociedade a crença de que o homem seria capaz de equacionar os problemas do mundo físico, social e político (HABERMAS, 2002, p.3-4).

Simultaneamente ao racionalismo cartesiano do século XVII, do qual a principal característica foi a crença na ciência e na razão, ocorreram as revoluções burguesas que trouxeram conseqüências para todos os campos da sociedade. Essas transformações provocaram, no homem, a capacidade de afirmação no sentido de orientar a sua ação diante os fenômenos da natureza e de resolver os problemas de forma autônoma e racional. Isto é, levou o homem moderno ao paroxismo da razão, à elevação da ciência ao caráter salvífico, à transformação da crença religiosa à crença científica.

Berman (1986) considera o final do século XVIII e século XIX como a fase

intermediária da história da modernidade: com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política (p.16).

No século XIX, início do privilégio da educação nacional, o homem passa a exercer papel ativo na sociedade interferindo nos assuntos públicos e educacionais. Desse século procedem aos primeiros sistemas educacionais de educação.

Nesse século desenvolveu-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, clericais e estatais, para apoderar-se da educação e da escola pública. Pode-se, em geral, dizer que houve luta entre Igreja e o Estado em torno da educação; ao fim, êste vence e chega a constituir-se, em cada país, uma educação pública nacional (LUZURIAGA, 1959, p.59).

Os projetos desenvolvidos, pelos participantes políticos da sociedade do século XIX, independente das suas inspirações filosófico-partidárias, revestiam-se de um ideal comum baseado na inspiração iluminista da valorização do homem e da ciência, cujo ideal se manifestou na profanização, na racionalização secularizada e no desenvolvimento dos aparelhos estatais.

Os tempos modernos provocaram incertezas na sociedade do século XX, de tal maneira a profetizar que “tudo que era sólido e estável se esfumaça, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas”. Essas incertezas são decorrentes, entre outras, da revolução burguesa que imprimiu a garantia da sobrevivência da classe “com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, tôdas as relações sociais”. Como reverberação da revolução burguesa ocorreu a implementação da “visão cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países” denotando a desnacionalização das indústrias pela escolha de produtos importados ao invés de “matérias-primas autóctones” e pela incessante procura da satisfação por “produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos”. A exploração do mercado mundial pela burguesia desenvolve o “intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações” (MARX e ENGELS, 1979, p.24).

E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de tôdas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (MARX; ENGELS, 1979, p.25).

O fenômeno de globalização entendido como expansão de ideais e do comércio, manifestou-se desde os primórdios da História. Inicialmente concretizado pelas Cruzadas medievais; posteriormente, pelo expansionismo marítimo, com prevalência do imperialismo no século XIX; e no século XX com a mundialização das guerras e o início do desenvolvimento das redes de comunicação, que assumem consideráveis proporções no nosso século.

Habermas (2002) é do parecer que o efeito do processo de modernização, ao longo dos séculos, produziu uma série de conseqüências. Essa concatenação de fatos “refere-se a um conjunto de processos cumulativos de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de entidades nacionais (...)” (p.05).

As divisões social e técnica do trabalho foram sendo aprimoradas, paulatinamente, com o advento e a intensificação do capitalismo. Com o mercado de trabalho cada vez mais organizado e especializado, toda a sociedade foi obrigada a reestruturar-se, de tal maneira que conduziu a uma profunda transformação: “a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes” (BERMAN, 1986, p.16). Esse processo dinâmico obriga a uma autotransformação e transformação de todas as pessoas e instituições, que, num mercado capitalista mundial em constante expansão, provoca a flexibilidade e a volatilidade do mercado de trabalho. Assim sendo, o processo de modernização representa, ou melhor, solicita um recuo sobre as maneiras de pensar e de refletir e sobre o que pode, ou deve, ser feito com relação à condução social que o Estado requer. Recuo entendido como um momento de parada para reflexão e não para retroceder ao momento precedente.

O acesso aos conhecimentos técnico e científico sempre foram merecedores de destaques na luta competitiva, como também, a incessante busca pela renovação de interesses. Essa incessante busca por mecanismos impulsionadores com base na ciência, sempre foi interesse do homem quanto do Estado. Nessa batalha, o conhecimento e o saber tornam-se mercadorias-chaves a serem conquistadas por quem tiver mais capacidade e oportunidade como tem demonstrado a história econômica. Essa constante procura pelo que é considerado e enquadrado como moderno constitui um processo que prima pela continuidade tecnológica numa acomodação entre as arenas envolvidas no

conflito: Estado-nação e capital transnacional, a educação e trabalho, sociedade e trabalho, cidadania e qualidade de vida.

As variantes determinantes e propulsoras do processo de modernização não se encerram exclusivamente entre os atores envolvidos, mas sim ultrapassam todas as limitações destes. Circunscreve às transformações do cenário internacional e nacional a problemática em torno do processo de mudança, ou modernização, em todo o sistema do ensino militar. Porque o ensino ocupa papel preponderante, podendo dizer central, na preparação dos homens responsáveis pela defesa da Nação e da soberania do Estado. A ação pedagógica deve ser vista como sendo o instrumento capaz de garantir a reprodução dos valores da Instituição. O ensino militar, nessa visão, assume uma intencionalidade política explícita: preparar o militar para que esteja em condições de enfrentar a incerteza, mas ao mesmo tempo, salvaguardar os interesses da corporação bélica.

O general Gleuber Vieira em entrevista sobre o processo de modernização do ensino militar afirma que:

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. Esses devem participar ativamente do processo ensino 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 do 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<sup>30</sup>.

A educação pode ser considerada como a área da atividade humana que sofre um tipo de influência que transcende os limites da administração pública, por este motivo, encaixa-se na condição de área sensível, compreendida como veículo de transmissão de idéias, formadora de consciência, social e politicamente determinada.

Modernização, ou atualização, como um processo, como já foi visto, acompanha a existência das Forças Armadas no Brasil desde as primeiras formações militares. Da época Colonial, posteriormente a Imperial, e atualmente, a República, as Forças Armadas, num processo contínuo, aspiram pela adequação da sua formação humana, instrumental e organizacional aos tempos modernos. As mudanças ocorridas, tanto na rede de ensino quanto na estrutura, foram, aos poucos, sendo conquistadas por meio de reformas e contra- reformas, num movimento contínuo e conflituoso. Os estudos acerca

---

30 Gleuber, Vieira. Uma grande evolução. **Revista do Exército Brasileiro**. V.136, p.5-6, 1999.

do desenvolvimento do aparato educacional militar apontaram que o nome dado ao processo, modernização, assemelha-se a um processo de acomodação de todo o sistema aos novos tempos e, que este processo tem acompanhado toda a existência das Forças Armadas. Não comporta no desenvolver do processo aspectos considerados como sendo novidades originais e inovadoras, porque muitas vezes tratou-se de importação de modelos. Essa constatação torna-se clara quando se estabelece um paralelo entre a historiografia militar brasileira e os processos vividos pela sociedade global ao longo dos séculos. Apesar da denominação dada ao processo que o Exército vivencia, Modernização do Ensino Militar, passa-se analisar, a partir de agora, quais as fundamentações que norteiam a pretendida modernização e quais são as sugestões para a sua efetivação.

## **2. Fundamentos para a Modernização do Ensino Militar.**

O recente movimento pela modernização do ensino militar iniciou nas décadas de 1980-90 por ocasião dos debates em torno da Constituição de 1988, da Reformulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e da elaboração dos Planos Curriculares Nacionais (PCN). As decisões a respeito das mudanças que deveriam ser efetivadas, em todas as escolas que compõem o Sistema Militar de Ensino, foram consubstanciadas num documento conhecido como *Fundamentos para a Modernização do Ensino*, elaborado por um Grupo de Estudos, em 1996. O Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização (GTEME) teve como chefe o Coronel de artilharia Paulo Cesar de Castro, o qual, depois de promovido ao posto de general, ocupou a função de diretor do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). O referido documento teve como objetivos consubstanciar o diagnóstico do Sistema de Ensino Militar da Linha Bélica, propor ações a realizar para aperfeiçoar e modernizar o Sistema, estabelecer diretrizes para o prosseguimento dos trabalhos de modernização do ensino e servir de base para a redação do Plano Básico do Ensino Militar da Linha Bélica. As conclusões e propostas elaboradas pelo GTEME, assim como outros documentos relativos à Política Educacional da época “apontam para o redimensionamento do perfil militar profissional, tendo em vista os desafios esperados para os primeiros anos do século XXI” (FUNDAMENTOS, 1996, p.1).

As prescrições diagnósticas, propostas pelo Grupo, concentram-se no aperfeiçoamento da estrutura do ensino, na legislação de ensino, nos currículos, na didática e metodologia, no sistema de avaliação, nos recursos humanos envolvidos nas atividades de ensino, na melhoria da infra-estrutura e na reavaliação do relacionamento do sistema militar com outras instituições externas ao Exército.

A partir dos levantamentos pontuais de análise, foram propostas as maneiras de como proceder tal reestruturação por meio de condutas em forma de ações e diretrizes, entendendo por “ação toda e qualquer medida passível de ser adotada diretamente pelo DEP ou por ele proposto a outros órgãos”, e, por diretrizes, o estabelecimento de orientações documentais para o desenvolvimento e elaboração de vários projetos: reformulação da legislação básica, reformulação da metodologia de revisão de currículos, reformulação do sistema de avaliação, desenvolvimento dos recursos humanos na área de ensino, reformulação dos currículos em cada unidade escolar e revisão crítica dos perfis profissiográficos.

O Sistema de Ensino do Exército, tradicionalmente, tem demonstrado capacidade de ajustamento às exigências próprias de cada momento histórico. É comprovadamente sério, organizado, experiente, normalizado, validado e respeitado. Carece, contudo, de aperfeiçoamentos que lhe permitam fazer frente, em melhores condições, aos desafios do futuro, no qual, mais do que nunca, a Educação exercerá papel preponderante para o desenvolvimento integral do homem, elemento-chave da Instituição (FUNDAMENTOS, 1996, p.2).

As propostas do GTEME, após os estudos desenvolvidos entre setembro de 1995 e julho de 1996, ratificaram as qualidades do Sistema e evidenciaram quais os aspectos que deveriam ser aperfeiçoados. Com relação à estrutura do sistema de ensino, ressentiu-se da ausência de assessoria técnica de supervisão pedagógica, tanto no órgão central quanto nos de apoio aos estabelecimentos de ensino. A troca de experiências entre as diferentes escolas não se realizava de forma sistêmica e ágil, ficando as informações restritas aos órgãos setoriais responsáveis pela assessoria, de modo que informações importantes deixavam de ser conhecidas pelo órgão central. Atribuiu-se a essa deficiência o excesso de trabalho burocrático, limitando o poder decisório das Diretorias, e a reduzida estrutura que impedia o exercício eficaz da função de auditores e orientadores de ensino. O Sistema de Ensino Militar tem no Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) o seu órgão central e, nos Departamento Preparatório e Assistencial (DEPA) e Departamento de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), os seus órgãos setoriais de apoio.

O GTEME avaliou que a legislação de ensino composta por um conjunto de leis, do qual fazem parte regulamentos, regimentos, portarias, diretrizes, normas, planos e programas, caracterizava-se por elevado grau de centralização e detalhada regulamentação. Essas características em conjunto acentuavam, segundo o GT, caráter centralizador, caracterizando grande controle burocrático, ao mesmo tempo em que deixavam poucas possibilidades decisórias aos agentes diretores dos órgãos de apoio e muito menos aos comandantes dos estabelecimentos escolares. Os diretores das unidades de ensino são, à semelhança das unidades militares, comparados à função de comandantes, mais especificamente denominados, em documentos oficiais, como diretores de ensino. Desejava-se uma legislação correlata à nacional, ressalvadas suas particularidades, que propiciasse um relacionamento favorável ao entrosamento com o público externo, e que aperfeiçoasse possibilidades de equiparação e reconhecimento profissional aos diversos cursos oferecidos pelo Sistema de Ensino Militar.

No tocante aos currículos, foi diagnosticado que a Portaria Nr 73/DEP de 1987, vigente na época, que sistematizava e regulamentava a confecção dos documentos escolares, particularmente, na elaboração do plano de disciplinas e o de matérias, deveria ser modificado com a finalidade de estruturá-lo flexivelmente para adequá-lo às necessidades da formação do perfil profissiográfico do militar requerido para o mundo contemporâneo.

A partir dos perfis, os currículos fixam objetivos gerais para cada curso. De sua análise, conclui-se que tais objetivos atêm-se, quase que exclusivamente, aos domínios cognitivo e psicomotor. Os objetivos de domínio afetivo, inclusive aqueles indispensáveis à internalização dos conceitos de auto-aperfeiçoamento, de aprender a aprender e da criação de hábitos intelectuais duráveis, ao contrário, recebem tratamento sobremaneira genérico (FUNDAMENTOS, 1996, p.3).

Além da inclusão dos domínios da área afetiva aos currículos, solicitou-se que fosse submetido à apreciação um estudo preliminar da grade compositiva curricular, objetivando uma avaliação concernente à conveniência da eliminação ou da inclusão de algumas matérias e disciplinas. Ao mesmo tempo, solicitou-se revisão e adequação, dentro do limite do ponderável, dos objetivos geral, particular e específico de todos os assuntos pedagógicos ministrados em sala de aula.

O GTEME chegou à conclusão de que os atributos do domínio afetivo não recebiam tratamento condizente com a sua importância, perdendo-se, com isso, a oportunidade do desenvolvimento global dos alunos. Pois se acredita que os atributos da área cognitiva, psicomotora e do afetivo, em conjunto, propiciam a formação do homem

integral por utilizar como proponentes formadores e avaliatórios aspectos que contemplam a totalidade humana, ou seja, pleiteia-se a chamada educação holística.

Constatou se, também, currículos extensos, incompatíveis com a carga horária, e a demasiada importância dada para determinados assuntos não tão relevantes, e privilégio da quantidade em detrimento da qualidade. Na reformulação dos planos impôs-se que fosse efetivada, dentro de um processo de revisão global de todos os currículos, a integração dos assuntos e disciplinas de modo a facilitar, sempre que possível, a interdisciplinaridade. Propôs-se que fosse valorizado o CORE<sup>31</sup> dos assuntos, contudo, não foi feita nenhuma menção sobre prioridades de assuntos, ou seja, a primazia de um sobre o outro.

A justificativa na proposta do aperfeiçoamento referente à didática e à metodologia encetou-se em registros sobre a inadequação e desatualização do documento oficial, o Manual do Instrutor -T 21-250, que sistematizava e orientava, doutrinamente, os processos de ensino. Além disso, o documento salientou com relativa ênfase que:

O processo ensino-aprendizagem permanece na figura do professor ou do instrutor. O docente desempenha o papel de detentor, quase que exclusivo, do conhecimento e de transmissor único das informações necessárias ao exercício profissional de seus alunos ou instruendos. Professores e instrutores não estão preparados, nem técnica, nem psicologicamente para exercerem a função de facilitadores da aprendizagem. Além disso, não dispõem de suficiente preparação pedagógica para recorrer aos diferentes processos de ensino postos à sua disposição (FUNDAMENTOS, 1996, p.4).

Os diferentes processos a que a citação acima se refere são as práticas do trabalho em grupo, em substituição à primazia das palestras. A intenção dessa chamada estava em mostrar a necessidade, ou vontade, de promover a mudança da postura do professor, com a declarada exigência de alteração de paradigmas. As palestras<sup>32</sup> eram consideradas as vilãs do processo ensino-aprendizagem. Desejava-se aulas mais dinâmicas com a observância no aluno trabalhando na construção do seu próprio aprendizado, e no professor como condutor facilitador desse processo. Porque da sua conduta orientadora dependeria o cumprimento do currículo e o aprendizado do aluno.

As causas apontadas como pontos negativos, com relação à metodologia e ao método, são: desconhecimento do emprego da técnica em grupo, ou de outra prática de

---

31 CORE – núcleo de conhecimentos básicos, necessários para que o aluno possa complementar sua formação durante a carreira, por intermédio da continuidade dos estudos e do auto-aperfeiçoamento.

32 Palestras devem ser entendidas como sendo as aulas expositivas.

atividade diferente da palestra; desconhecimento dos fundamentos metodológicos; inadequação da arquitetura, ausência de espaços físicos convenientes e, até mesmo inexistentes, de maneira que não conduziam às boas oportunidades de trabalho; utilização sistemática da cultura de polígrafos, de apostilas e de notas de aula, por vezes, usados sem atualização por vários anos seguidos.

Cada estabelecimento escolar tem um referencial normatizado para ser empregado no processo de avaliação. Este manual era denominado por Normas Internas para Medida de Aprendizagem que a sua confecção baseava-se em outros documentos publicados pelo DEP, as Normas para Medida da Aprendizagem (NMA) e as Normas para Planejamento e Montagem dos Instrumentos de Medida da Aprendizagem (NPMIMA).

Os cuidados direcionados às orientações da avaliação, seja na execução da montagem, como pela medida, ocupam o centro do processo ensino-aprendizagem. No final de cada curso os alunos são elencados de acordo com os méritos dos graus obtidos. Essas classificações são utilizadas como elementos decisórios que perpassam toda a vida ativa militar como: na escolha dos locais onde trabalhar, nas pontuações, nas promoções e em outras vantagens. Por isso, o esmero na concentração e atenção, em torno do processo da avaliação, é determinante, pois, a sua eficiente implementação acarretará conseqüências para toda a vida profissional, enquanto militar da ativa, ou seja, enquanto ocupar cargo ou função no Exército.

O processo avaliatório ao ser desempenhado satisfatoriamente estará, conseqüentemente, formando e preparando discentes para serem, no futuro, avaliadores.

Ademais, a eficácia do ensino-aprendizagem exige avaliação sistemática dos professores, dos currículos e da infra-estrutura escolar, bem como a validação do próprio processo de avaliação. Longe de se esgotar em si mesma, a avaliação deve gerar reorientação e correção de rumos, o que nem sempre fica evidente no cotidiano dos EE (FUNDAMENTOS, 1996, p.06).

Dentre os pontos negativos, o Grupo de Trabalho, observou que, freqüentemente, nos empregos das verificações exigiam-se exercícios de memorização de textos, e que os resultados das mesmas, se negativos, não eram utilizados para retificação da aprendizagem, tendo como justificativa a falta de tempo previsto no plano de disciplinas. Ademais, as rotinas burocráticas que envolviam a montagem da avaliação e o emprego dos instrumentos estatísticos na elaboração de dados sobre os resultados alcançados eram demasiadas, desgastando sobremaneira o órgão responsável (a Seção Técnica de

Ensino).

Acrescenta-se aos aspectos negativos acima comentados, o fato de na avaliação preponderarem medições dos aspectos cognitivo e psicomotor em detrimento do afetivo, os quais “permitiriam uma apreciação mais precisa do homem e do militar” (FUNDAMENTOS, 1996, p.6).

Além de tudo, constatou-se falta de padronização nos conceitos de avaliação da aprendizagem, na avaliação do desempenho e na de conceituação de alunos, pela inexistência de uma normatização específica, direcionada, para esses fins; falha assumida pelo DEP como justificativa de que deveria ter previsto tal responsabilidade, como órgão executor que é.

As conclusões a que o GT chegou no tocante à utilização dos recursos humanos, no balanço geral, são mais de reprovação do que de méritos. Os agentes de ensino compreendem o diretor de ensino, seus assessores imediatos, professores, instrutores e monitores. O diretor de ensino é o próprio comandante da Escola que é nomeado para o cargo, o que ocupa por dois anos, podendo, atualmente, ser prorrogado por mais um ano. O comandante nem sempre é especialista em educação. A preparação superior dos oficiais centra-se na condução do foco profissional, na formação de oficiais aptos para exercer a função de comandante, e não a de diretor de ensino, “fato este que facilita a adoção de medidas por vezes personalistas, com prejuízo do trato pedagógico de diferentes assuntos” (FUNDAMENTOS, 1996, p.6).

Os assessores imediatos do diretor de ensino são o subdiretor de ensino, o chefe da Divisão de Ensino (DE), o chefe da Seção Psicotécnica, o comandante do Corpo de Alunos (CA) e o chefe do Departamento de Planejamento e Coordenação (DPC). Todas essas chefias são reguladas e regulamentadas por documentos específicos. Com relação aos professores, são de formação civil e militar. Os professores civis são concursados ou, em casos específicos, contratados por um período de dois anos, prorrogado por mais um ano. Os professores militares são oriundos de quatro origens diferentes: do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), do Magistério do Exército (ME), do Quadro de Oficiais Técnicos Temporários (OTT) e do Quadro dos oficiais da reserva que são os Prestadores por Tarefa por Tempo Certo (PTTC). Os QCO são graduados em instituições civis que se tornam militares ao realizarem a Escola de Administração do Exército, em Salvador. Os militares do ME são bacharéis militares que prestam concurso na área de ensino e passam a exercer atividade de professor ou como chefe da Divisão de

Ensino. Para concorrer ao ME não é exigida a formação na área educacional, basta ser aprovado em concurso interno específico para cada área de conhecimento. Os professores prestadores de serviço são os oficiais de reserva que retornam à escola por tempo determinado por meio de contrato firmado e renovado anualmente. Deles, também, não é exigida a formação específica na área educacional, se bem que, os PTTC, na sua maioria, são antigos professores militares. Os instrutores são oficiais combatentes que trabalham diretamente com os alunos. Cada instrutor é responsável por um batalhão de alunos e sua função primordial é tratar da parte profissional militar, enquanto que a do professor é o trato com a parte fundamental que pode ser entendida como toda prática pedagógica.

O diagnóstico a respeito dos recursos humanos foi de que “todos evidenciam falta ou deficiência de formação pedagógica”, exceto os QCO e que o relacionamento funcional e hierárquico entre os agentes de ensino é conflituoso por vários motivos: reações dos professores civis à orientação da Seção Técnica de Ensino; o desentendimento do significado da assessoria pedagógica e a relutância, por parte dos oficiais mais antigos, de aceitarem que a supervisão pedagógica seja realizada por um oficial mais jovem.

Somam-se a esses aspectos negativos a depreciação da figura do professor no seio do Exército à semelhança do que ocorre na educação nacional. Os professores do magistério do Exército sentem-se desprestigiados diante dos professores do quadro complementar e dos civis, e isto influi na capacitação intelectual para o exercício da docência; esta lacuna coloca-os em situação de inferioridade em face dos professores civis e dos oficiais professores do Quadro Complementar, retifica o documento.

As dificuldades de relacionamento entre os agentes do ensino, não só se observam entre os professores, mas, também, entre os últimos e os instrutores responsáveis pela prática pedagógica e militar, respectivamente.

É evidente o afastamento entre os instrutores e professores nas escolas em que ambos os segmentos integram o corpo docente. As diferenças se evidenciam na postura, na apresentação pessoal, no entusiasmo, na visão recíproca, no relacionamento, na didática e, até mesmo, no uniforme. (...) é comum atribuir-se exclusivamente aos instrutores a tarefa de conceituar alunos, alijando-se os professores dessa relevante atividade (FUNDAMENTOS, 1996, p.7).

Esta aludida função de conceituar alunos<sup>33</sup> deve ser entendida como a prática que

---

33 Conceituar alunos, neste caso, significa atribuir uma valoração de juízo acerca de aspectos morais, éticos e profissionais. As observações são registradas em fichas apropriadas que comporão a nota final do aluno.

os instrutores exercem ao avaliarem o desempenho prático-militar e as atividades observadas, cotidianamente, no emprego de diversas tarefas que o aluno militar efetua ao longo do ano. Vale ressaltar que se deve compreender que a avaliação relativa ao trato pedagógico é feita pelo professor responsável pela disciplina. O processo avaliatório não é unânime para todos os estabelecimentos escolares, contudo, professores e instrutores participam como avaliadores dos alunos por meio de conceitos ou de graus. Cada escola militar possui um documento, aprovado pelo DEP, que trata da avaliação. Existem escolas que privilegiam as avaliações dos professores e dos instrutores<sup>34</sup> na elaboração do conceito final do aluno. Em outros estabelecimentos escolares militares, compõem a média anual do aluno, as observações avaliatórias dos instrutores e dos professores, bem como as avaliações emitidas pelos próprios alunos companheiros. Em outros estabelecimentos, as avaliações dos instrutores não entram no cômputo da nota, mas, sim, como conceitos. O Processo avaliatório, no interior da unidade escolar, é único, mas se comparado com outras torna-se complexo. Isso porque o processo é estabelecido de acordo com a finalidade que cada estabelecimento escolar propõe.

Com relação à infra-estrutura dos estabelecimentos escolares militares, as avaliações diagnósticas abrangeram registros sobre as inadequações dos espaços físicos destinados à educação, aos poucos recursos envolvidos na área da informática, às desatualizações das bibliotecas e sobre a falta de laboratórios capacitados. Conseqüentemente, os reflexos desses aspectos negativos fazem-se ressentir na prática ensino-aprendizagem como falta de espaço e material para tornar as aulas, ou instruções, mais dinâmicas, repetição da prática pedagógica de décadas atrás, ausências visíveis de atividades de pesquisa, de leitura e, da busca ativa ao conhecimento renovado.

As escolas do Exército têm mantido relacionamento com outras instituições civis, porém, relações nem sempre profícuas, sendo estas caracterizadas pelo intercâmbio superficial e assistemático, quase sempre, por mera troca de visitas. A causa do limitado entrosamento do Sistema Militar do Exército com o Sistema Nacional de Educação reside no próprio órgão central do sistema de ensino. O que mais se ressentiu, observou o

---

34 A distinção entre instrutor e professor foi utilizada, neste estudo, para delimitar a divisão das atividades de trabalho, sendo, professor o profissional do ensino pedagógico e, instrutor o profissional que trata do ensino prático-militar. As modalidades de ensino dividem-se em sessões de aula e de instrução. Essa distinção faz-se necessária porque o Manual do Instrutor- T 21- 250 – define que “no amplo conceito da palavra instrutor incluem-se os professores militares e civis dos Quadros do Magistério Militar e Complementar de Oficiais (Magistério)”, mas, também, considera instrutor “todos os oficiais, subtenentes e sargentos, como especialistas em assuntos militares”, ou seja, todos que estão “capacitados a ajudar na aprendizagem”.

Grupo de Trabalho, é o não reconhecimento dos certificados e diplomas expedidos pelo Exército pela comunidade intelectual civil: “as escolas militares de terceiro grau não graduam nem titulam; os cursos de formação e de aperfeiçoamento de sargentos não têm equivalência com cursos civis do mesmo nível; e as cargas horárias ministradas pelo Exército não equivalem às de idênticas disciplinas ensinadas nos estabelecimentos civis” (FUNDAMENTOS, 1996, p.9).

### **3. Propostas elaboradas pelo GTEME.**

Depois de efetuado o diagnóstico foram propostas medidas para a implementação do projeto de modernização que fundamentavam-se em ações e diretrizes. As ações seriam as medidas implementadas pelo Departamento de Ensino e Pesquisa em decorrência das propostas do GTEME referentes às modificações em torno da estrutura do ensino, da legislação de ensino, dos currículos, da didática e da metodologia, da avaliação, dos recursos humanos e da infra-estrutura.

Para cada ação planejada foi criado um projeto que revestiu, cada um deles, de diretrizes para implementação, as quais deveriam ser efetuadas pelos estabelecimentos de ensino. Os estabelecimentos de ensino que compõem o sistema militar seriam, na teoria, os executores das ações. O órgão central de regulação estrutural educacional, o Departamento de Ensino e Pesquisa, passou a exercer a função legisladora, ao remodelar todos os documentos de ensino e, os estabelecimentos de ensino passaram a exercer a função executora.

As medidas de ordem estrutural do ensino centraram-se no aperfeiçoamento do sistema com objetivos de aumentar a sua eficácia. Sendo eficácia entendida como o resultado esperado de uma série de proposições de objetivos e de instrumentos explícitos que conduziram aos resultados efetivos. Os instrumentos que conduziram aos objetivos deveriam ser eficientes. Então, a eficiência deveria ser procurada por meio dos documentos de currículos, de avaliação, de supervisão pedagógica, dos documentos de administração, ou seja, procurou-se refazer todos os documentos de ensino, tanto de abrangência geral quanto do particular.

As ações efetivas propostas no tocante à legislação de ensino giraram em torno da promoção, do estudo e da conveniência de alteração das leis reguladoras sobre o

ensino. As diretrizes apontaram a necessidade de se traçar alterações que tornassem a legislação menos centralizadora e detalhista, facilitando a implementação de mudanças e dotando os estabelecimentos de ensino de maior autonomia. Foram propostas medidas legisladoras que permitiriam a compatibilização e a integração do sistema de ensino no Exército ao Sistema de Educação Nacional.

Para atingir os objetivos diagnósticos foram sugeridas ações que conduziram à implementação de uma constante assessoria de supervisão pedagógica com o objetivo de permitir, simultaneamente, a manutenção de uma permanente auditoria do ensino e de planejar a evolução do processo (FUNDAMENTOS, 1996, p.10).

Como referencial avaliatório comparativo foi proposto o incremento da estatística que funcionaria como instrumento diagnóstico que permitiria a coleta, o arquivamento e a utilização dessas informações para o interesse do ensino. Seria a criação de um banco de dados a serem disponibilizados em possíveis modificações das ações da Instituição.

As ações orientadoras concernentes ao currículo giraram em torno da determinação e da promoção de um estudo de revisão do documento orientador para a confecção de currículos - Metodologia para Elaboração e Revisão de Currículos. As diretrizes para os docentes pautaram-se nas propostas de sugestões para a execução da reformulação, na atualização e aplicação dos novos currículos, valendo-se das possibilidades de estabelecerem os objetivos para as disciplinas, compatibilização da carga horária com este último, e da prevalência de disciplinas voltadas para “tudo que o aluno necessitar para o desempenho profissional”. Foi dada a possibilidade ao professor de utilizar-se das aulas não presenciais, de “tempos à disposição do comando” e atividades livres. Entendidas as aulas não presenciais como “aquela destinada à realização de tarefas escolares, em momento e local de livre escolha dos alunos e instruídos, com ou sem a presença de professores e instrutores, com prazo determinado pela escola e especificidade na grade escolar” (FUNDAMENTOS, 1996, p.12).

No documento o Departamento de Ensino e Pesquisa estimulam-se mecanismos que facilitem o intercâmbio entre as escolas do sistema alertando sobre os cuidados na montagem da grade curricular para que não ocorra a repetição entre as disciplinas sequenciais. Para tanto, as escolas deveriam estar integradas. A comunicação eficiente entre os estabelecimentos de ensino e destes com o órgão central, como também o decréscimo e a simplificação das rotinas burocráticas seriam resolvidos com a criação de

uma rede de dados interligados.

As regulamentações direcionam para o incentivo do trabalho interdisciplinar; para o estudo de idiomas estrangeiros, com a possibilidade de concessão de diplomas de proficiência e, a admissão dos certificados de proficiência em língua estrangeira como pré-requisitos à matrícula de cursos superiores contínuos<sup>35</sup>.

Estabelece como diretriz a supressão das expressões militares: ensino fundamental e profissional apoiado na justificativa de que as duas partes dos componentes curriculares integram “um só conjunto de conhecimentos necessários ao desempenho profissional” (FUNDAMENTOS, 1966, p.11). Mais adiante, salienta que se “deva estudar o organização do denominado ensino fundamental em dois grandes grupos”: o central e eletivo. O grupo ou núcleo central - o core – denominado como o grupo de disciplinas que caracteriza a formação geral mínima, de conhecimentos indispensáveis a todos os futuros oficiais de modo que incorpore os princípios fundamentais da ciência; e por grupo de disciplinas eletivas as que caracterizam a formação especializada. A definição do que deva a ser o núcleo central eletivo será discutido com outros órgãos que tratam da política de pessoal e com os comandos dos cursos posteriores.

Para promover o intercâmbio entre o meio civil, como um dos fatores, recomenda-se aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino que administram cursos de graduação e pós-graduação militares que devam estudar a possibilidade de inserir nos currículos, objetivos que capacitem o oficial para entender e analisar o papel e o crescente poder da mídia, com a finalidade de habilitar e familiarizar o futuro oficial a relacionar-se com os profissionais da imprensa e, inclusive, a participar de entrevistas.

Operações psicológicas e História Militar são áreas de conhecimentos citadas como merecedoras de destaque a serem aprimoradas e desenvolvidas, pois, deve-se ter “em vista experiências recentes e a perspectiva de sua crescente importância”. A História Militar deve ser compreendida “com o objetivo de subsidiar o estudo da tática, da logística e da liderança do escalão unidade, e de contribuir para o desenvolvimento da flexibilidade e criatividade” (FUNDAMENTOS, 1996, p.13).

A preocupação com a formação dos recursos humanos se faz presente na estratégia com a possibilidade de se introduzir no currículo, porém com caráter

---

35 Os referidos cursos contínuos são os efetuados após o de habilitação profissional superior. Esses cursos fazem parte do plano de carreira.

voluntário, de assuntos optativos (informática, desenho, etc.) de maneira que permita ao aluno o desenvolvimento de habilidades pessoais e de adquirir outras capacitações úteis ao desempenho profissional.

No tocante à didática e à metodologia, as orientações voltaram-se para a implementação do Projeto de Trabalho em Grupo; incentivo a leitura, à produção de trabalhos escritos; e a leitura e o estudo dos manuais, livros e periódicos de cunho profissional. Solicitou-se, também, o incremento e a valorização da atividade de supervisão pedagógica; o uso dos jogos de guerra como instrumentos de apoio ao ensino, em especial para a História Militar. Porém, o documento alerta aos responsáveis pelas operacionalizações das diretrizes que devam atentar para “aproveitar de cada escola pedagógica, as peculiaridades julgadas adequadas, sem, todavia, vincular o ensino no Exército a qualquer delas, optando por uma visão eclética que melhor enriqueça as experiências a serem oferecidas aos alunos” (FUNDAMENTOS, 1966, p.14).

Tendo em vista as diferentes características dos graus e ciclos de ensino escolar, as propostas para a orientação no tocante à avaliação, de maneira abrangente, determina que as providências relativas às verificações classificatórias atentem para os seguintes aspectos: priorização das questões discursivas; máximo uso de provas com consulta livre; máxima utilização de questões práticas; compatibilização dos itens das verificações com os níveis taxionômicos previstos no plano das matérias e; a previsão de tempo para as retificações de aprendizagem. Baseado nessas premissas, em cada estabelecimento de ensino, executou-se um documento específico para normatizar o processo avaliatório.

Aos recursos humanos, o documento prevê ações no sentido do aperfeiçoamento e atualização constante por meio de estágios de preparação para trabalhar na área afetiva; na preparação do avaliador do desempenho e; na validação de cursos de informática aplicada ao ensino. Aos diretores e aos chefes da divisão de ensino, prevê a realização de estágios sobre administração de ensino, atualização pedagógica de supervisão escolar como ações que promovam o entrosamento destes profissionais militares, habilitados em ciências militares, com o ensino e a prática pedagógica.

Compete aos comandantes dos estabelecimentos de ensino favorecer as condições para que as diretrizes se operacionalizem, inclusive devem considerar como alternativas de atualização, a realização de cursos à distância, oferecidos pelo Centro de Estudos de Pessoal – CEP- sendo que alguns deles funcionam em parceria com a

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com essas diretrizes de incentivo a permanente atualização dos professores consoantes as propostas que deverão ser sugeridas pelos comandos, acredita-se, segundo o documento, que se estará valorizando a atuação de todos os docentes.

Salienta o documento, que as ações com relação à infra-estrutura, dependem da disponibilidade financeira do Ministério, mesmo assim, em primeira instância, determina-se que seja priorizada a modernização das bibliotecas, a criação de um órgão informático voltado para o ensino e a distribuição de publicações oficiais e doutrinárias.

Disponibilizar informações militares com abertura de um canal informático, foi uma das determinações para estimular o relacionamento externo. Inclui também o incentivo aos professores civis e militares em cursos, estágios, congressos, simpósios patrocinados por outras instituições nacionais e estrangeiras.

#### **4. Algumas considerações finais.**

A progressividade dos trabalhos que conduzam para um resultado satisfatório pressupõe o esforço continuado de todos os integrantes do sistema porque “não é apenas um conjunto de medidas, mas um esforço continuado que começa na consciência individual e coletiva de que há passos indispensáveis que devam ser dados pela Força, o quanto antes”.O documento enfatiza que o Sistema possui inúmeras condições facilitadoras como a história e a tradição do Exército, a competência elevada dos recursos humanos, a capacidade do aproveitamento do desenvolvimento científico-tecnológico disponibilizados e o sentimento da necessidade de modernização em observação às conjunturas nacional e internacional (FUNDAMENTOS, 1996, p.16).

Foi proposto pelo Grupo que as modificações deveriam ser postas em prática segundo a prevalência de objetivos e recursos. Todos os planos de disciplinas entraram num processo de reformulação, foram desenvolvidos e sistematizados os processos avaliatórios, ou seja, dentro do limite todas as reformulações previstas pelo GTEME foram, ou estão sendo, executadas e algumas delas encontram-se em fase de avaliação. Contudo, todas as tomadas de decisões específicas e práticas geraram outros documentos, portarias, leis e decretos. As modificações na legislação de ensino pautaram-se pela descentralização e pela diminuição dos detalhamentos de regulação

que acarretavam pouca flexibilidade e demasiado controle burocrático, consubstanciadas na nova Lei de Ensino (2002) e na Diretriz Estratégica de Ensino (2002). Foi feito um levantamento do perfil profissiográfico do futuro militar com aproveitamento das previsíveis necessidades futuras consoantes à realidade da sociedade. A partir do estabelecimento do perfil, foram propostas modificações a todas as atividades concernentes ao ensino-aprendizagem: revisão curricular, revisões da didática e dos procedimentos pedagógicos, da avaliação e referente à formação dos recursos humanos envolvidos no processo.

Algumas dessas modificações foram aperfeiçoadas por meio de projetos específicos denominados por projeto Biblioteca, Trabalho em Grupo; História Militar e Liderança. Várias destas modificações serão apreciadas nos capítulos seguintes.

## **CAPÍTULO V**

### **SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO**

Este capítulo discorre sobre as especificidades do sistema de ensino do Exército

Brasileiro pautadas por documentos militares gerados pelo Departamento de Ensino e Pesquisa – DEP. Os documentos principais, base deste estudo, são a Política Educacional (2002) e as Diretrizes Estratégicas (2002), nas suas versões atuais. As especificidades que permeiam e definem esse sistema de ensino não o exime da observância das normas dos demais documentos nacionais sobre educação.

## **1. Sistema de Ensino do Exército**

Discorrer sobre o Sistema de Ensino do Exército significa, nesse caso, comentar as especificidades dos seus aspectos que denotam as diferenças com os demais sistemas. Essas especificidades são determinadas pela sua finalidade, pela estrutura organizacional de ensino, pelas relações entre os subsistemas, características estas observadas nos documentos oficiais que regulamentam o ensino militar. O ensino no Exército Brasileiro é regido e regulamentado por normas específicas, contudo, em consonância com o que estabelece a legislação federal. As políticas e estratégias do ensino militar são propostas pelo Estado-Maior do Exército ao Ministro de Estado que compete aprová-las e conduzi-las.

É conveniente esclarecer que este capítulo, diferentemente dos anteriores, não obedece a uma sucessão interligada de fatos. Pauta-se pela análise dos documentos que definem a política e a estratégia do ensino militar, nas versões atuais (2002). A finalidade é de familiarizar o leitor com o funcionamento do Sistema, antes de tratar dos outros aspectos do processo atual de modernização do ensino, como a Instituição denomina o processo de mudança atual.

Para tanto, esse estudo parte do esclarecimento do que seja política pública, na vertente educacional e qual a concepção que se deve ter sobre estratégia. Os autores Azevedo (2004) e Meira Mattos (1986) são os destacados no trato desse assunto conjuntamente com os documentos oficiais: Política de Ensino (2002) e Diretriz Estratégica de Ensino (2002). Na segunda parte deste estudo recebem atenção a estrutura funcional do sistema militar de ensino, alguns comentários relevantes sobre a política, objetivando a determinação das especificidades do sistema, bem como as relações entre os subsistemas. Alguns dos autores que colaboram neste estudo são: Bordignon e Gracindo (2000), Freitas (2003) e Ludwig (1998).

### **1.1 Política Educacional e Estratégia.**

Política pública é elemento estrutural de regulação que cada sociedade desenvolve a partir de um determinado estágio do seu desenvolvimento, configurando a relação de articulação entre Estado e a sociedade. Há de se reconhecer que, na atualidade, a relação entre Estado e sociedade vem sendo revista, por meio de ações de políticas públicas, no sentido de se documentar a alegação da premência da construção de novos padrões de intervenções, tendo em vista os processos sociais que impõem reformas na estrutura das formas e funções do Estado.

Políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constróem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significado à definição social que vai orientar os processos de decisão, formulação das políticas (AZEVEDO, 2004. prefácio).

Os formuladores da política, no caso, o Estado-Maior do Exército, ao decidirem a definição e formulação de uma política estão particularizando um determinado tipo de realidade social, cuja direção militar define as suas representações, ou necessidades, a respeito de certos problemas que lhe são pertinentes, e aponta as ações por meio de uma política educacional. O Estado-Maior do Exército estabelece as políticas militar terrestre e a política de ensino do Exército. Toda política compõe-se de um referencial normativo setorial que se articula com outro referencial mais amplo que é a representação de toda a sociedade (AZEVEDO, 2004, p.65-66). Em termos práticos, aplicados ao sistema em questão, pode-se dizer que, apesar das especificidades particulares que determinam o sistema militar de ensino, a sua política deve ser articulada em integração com a legislação nacional de educação. O Sistema de Ensino executa essas políticas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A política de ensino do Exército visa à preparação e ao treinamento do pessoal para o planejamento e o emprego do Exército Brasileiro; às atividades de ciência e de tecnologia; às atividades de saúde; às atividades complementares, e à condução do ensino preparatório e assistencial.

Segundo as idéias de Azevedo (2004), as políticas públicas são norteadas por representações sociais baseadas em referenciais normativos direcionados por dimensões cognitiva, instrumental e normativa. A dimensão cognitiva relaciona-se com o conhecimento técnico-científico como também com a realidade social dos formuladores

da política. A dimensão instrumental refere-se à estratégia e instrumento político adotados para a resolução dos problemas; por fim, a dimensão normativa que articula e integra as políticas setoriais ao projeto global em curso na sociedade.

Na fase atual de movimentos acelerados por que passam as sociedades, “onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re)construção de novo sistema valorativo” (AZEVEDO, 2004, p.68), repensar a nova política educacional significa atribuir ao sistema militar de ensino novas dimensões cognitiva, instrumental e normativa, de maneira que a educação geral, oferecida aos militares, capacite-os a acompanhar a evolução da sociedade, das ciências e do ofício do militar ao longo de sua carreira.

Para tanto, a política do ensino do Exército deve ser conduzida a partir das vertentes reguladoras, vistas por três enfoques. Primeiramente, no sentido de que o ensino no Exército deva ser atividade prioritária capaz de manter atualizados os recursos humanos, consoante à evolução e o progresso em todos os campos do conhecimento. A segunda seria a utilização de técnicas pedagógicas e estratégicas, como ferramentas de transmissão de conhecimento, que visem estimular o aluno na busca do auto-perfeioamento, atuando o professor como facilitador da aprendizagem e avaliador do desempenho, de forma a constituir-se um agente eficaz na produção de resultados almejados no processo educacional. A terceira trata da centralização dos alunos como figuras prioritárias do processo, na busca do aprimoramento do pensamento e do espírito criativo e crítico.

Portanto, as políticas revestem-se 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.

A educação brasileira, em primeira instância, está subordinada ao que institui a Constituição de 1988, a qual formula que ela é um direito de todos os cidadãos, e um dever do Estado e da família promovê-la, e que deverá ser incentivada pela colaboração da sociedade (Art.205). Também, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, trata da educação, regulando-a e implementando-a, para todo o cenário nacional, porém, em seu artigo 83, estabelece que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Esses pareceres legais dão sustento de que o Sistema militar de Ensino tem autonomia para delimitar sua política educacional e as suas estratégias. Essas possibilidades de

descentralização de poder coadunam-se com o princípio filosófico das próprias leis citadas. Porém, pela particularidade funcional que caracteriza este sistema, a dimensão instrumental da política educacional reveste-se de meios estratégicos que têm por finalidades básicas as orientações que conduzam ao atingimento dos objetivos fixados pela Política de Ensino, de modo que o planejamento das atividades inerentes ao Sistema seja estabelecido. Algumas das premissas estratégicas, de dimensão estrutural, estão relacionadas numa série de medidas que deverão ser concretizadas para a manutenção da estrutura desejada. Propõe, na Diretriz Estratégica (2002), a manutenção de um sistema de ensino próprio, estruturado em graus, linhas e ciclos de ensino, apoiados pelos recursos da informática, pelas modernas tecnologias educacionais, pela reciclagem dos agentes de ensino, com o objetivo de valorizar a prática educacional e o militar profissional.

A palavra estratégia, de origem grega, *estratego*, originalmente, referia-se ao general comandante dos exércitos. Tem a sua origem, estritamente militar, utilizada na qualificação do responsável pela condução da guerra. Atualmente, é reconhecida em decorrência da relação política que se tem nos interesses do Estado o estabelecimento das prioridades para o atingimento de um objetivo.

A estratégia é uma decorrência da Política, razão porque para conceituá-la devemos antes conceituar a Política. Esta é a arte ou ciência de governar. É a concepção de como governar o Estado. A Estratégia é a arte de executar a Política. Compreendem a ação, ou as ações, necessárias para alcançar os objetivos da Política (MEIRA MATTOS, 1986, p.07).

As estratégias compõem um plano de ação que se apóia num conjunto de princípios de caráter geral e de propósitos diretamente operativos intimamente ligados entre si. Assim como a estratégia está subordinada à Política, a tática representa o meio da aplicação da estratégia. Militarmente, a escolha dos meios táticos implica no uso ou ameaça do uso da força física, para alcançar os objetivos indicados pela Política. Pedagogicamente, a estratégia se transforma então, de técnica a serviço do interesse militar, em ciência subsidiária das relações pedagógicas.

A Política Educacional militar estabelece os objetivos da Política de Ensino do Exército e orienta sua implementação. Considera que o ensino seja uma atividade prioritária capaz de manter atualizado e capacitado o recurso humano consoante à evolução e ao progresso, em todos os campos do conhecimento, como também para o exercício do desempenho de funções, nos momentos de paz e da guerra, por intermédio da educação, da instrução e da pesquisa. As principais estratégias são: basear-se no princípio da continuidade incentivando a realização de cursos, estágios, de forma

permanente; ensino dinâmico com enfoque na conjuntura nacional e mundial; preparação dos recursos humanos para suprir as necessidades específicas da Força, e capacitá-los para interagir em todos os níveis com a sociedade brasileira. Para cada uma das premissas estratégicas elencadas são estabelecidas orientações gerais para a condução da educação militar.

As funções militares, na paz e na guerra, revestem-se de objetivos diferentes. Durante a paz, prepara-se para a guerra. Para que tipo de guerra deve ser o militar preparado? Para a guerra direta, para a guerra indireta, para a diplomática e persuasiva, para a revolucionária ou para a nuclear?

Para cada uma das variantes existe uma estratégia determinada. Estas são reconhecidas pelos estrategistas do pensamento militar como estratégias de ação direta, indireta e de dissuasão.

A estratégia de ação direta tem seus representantes em Nicolau Maquiavel e Clausewitz. Consiste em embates de confrontos diretos aos objetivos políticos de maneira a destruir as forças do inimigo e conquistar o seu território de forma revolucionária, ou pelo ataque direto, sem rodeios.

A modernização do ensino vista pela estratégia direta, até certo ponto, pode ser considerada válida desde que o sistema militar de educação seja capaz de concentrar a superioridade de meios sobre os objetivos, e de aplicá-los de maneira inusitada, de surpresa, no centro de gravidade dos dispositivos considerados ultrapassados. Por outro lado, se considerar que a ação pedagógica desenvolve-se gradativamente, num processo, torna-se impraticável conceber uma rápida reviravolta educacional por meio de um ataque ostensivo. Mas, também, se as Forças Armadas pretendem reformular toda a sua estrutura, o ataque à educação, como meio para o alcance de um dos objetivos explica a ação estratégica direta. Portanto, a estratégia direta pode ser aplicada ao ponto sensível, no caso a educação, sem muita demora, porém, a ação sobre a educação deve ser implementada de forma gradual. O emprego da visão clausewitziana, que fazendo da guerra a continuação da política por outros meios, põe em cerne a discussão do papel da estratégia como charneira entre o movimento pacífico e o movimento violento da vida política.

A estratégia indireta tem seu representante Sun Tzu e Ledell Hart (apud Meira Mattos, 1986) que propagavam que sendo a guerra um assunto inerente ao Estado exigia um cuidadoso estudo e análise das condutas das operações. Acreditavam que não era necessário, numa guerra, grandes batalhas destrutivas. As decisões táticas feitas por um

levantamento meticuloso sobre o inimigo com o emprego do apelo psicológico, moral e intelectual devem imperar sobre a violência direta.

Ao considerar os levantamentos diagnósticos e prognósticos feitos pelo GTEME, pode-se considerar que, estrategicamente ao detalhar e conhecer o universo escolar militar, indiretamente, estaria o DEP preparando um planejamento estratégico por meio de atitudes logísticas de apoio para a efetivação do processo de modernização. As atividades logísticas de apoio podem ser compreendidas como as ações e diretrizes emitidas pelo órgão central no auxílio da consecução do objetivo. As estratégias, de orientação geral, prevêm condições para a preparação dos recursos humanos como também proporcionam que este processo seja mantido pelos favorecimentos e ampliação de cursos, estágios complementares orientados para a valorização do militar, proporcionando o acesso ao conhecimento e ao aperfeiçoamento contínuo. A Estratégia preocupa-se em adaptar os fins políticos aos meios disponíveis. Essa adequação permite o vislumbre da compatibilidade essencial de que os objetivos planejados possam ter uma expectativa de êxito do processo. Ao “administrar, de acordo com os princípios modernos de Gestão de Recursos Humanos, todas as atividades pertinentes ao Sistema de Ensino do Exército” e racionalizar a execução das atividades, por intermédio da otimização dos recursos humanos e econômicos (DIRETRIZ ESTRATÉGICA, 2002), estará se prevendo de forma contínua o atingimento dos objetivos da política de ensino por meio da estratégia moderna, na aplicação da ciência e da arte.

## **2. Estrutura do Sistema de Ensino do Exército**

A política educacional para o ensino estabelece que o Sistema de Ensino do Exército tem por finalidade qualificar os recursos humanos necessários à ocupação de cargos previstos e ao desempenho de funções definidas na estrutura organizacional do Exército (artigo 1, decreto número 3.182).

O principal objetivo do Sistema de Ensino do Exército é formar o militar profissional dotado de iniciativa, criatividade e adaptabilidade e com capacidade para o auto-aperfeiçoamento. Fundamenta-se nos seguintes princípios: integração nacional;

seleção por mérito individual do profissional; profissionalização continuada e progressiva; avaliação integral, continuada e cumulativa; pluralismo pedagógico (ensino presencial e a distância, valendo-se de inúmeros processos de técnicas de ensino); estímulo ao auto-aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; e equivalência com os demais sistemas de ensino do país, no que se refere à graduação (bacharelado) e às titulações de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*.

É composto pelos seguintes sistemas setoriais: Militar Bélico, Militar Científico-Tecnológico, Militar de Saúde, Militar Complementar e Cultural do Exército, sendo este último regido por política e diretriz própria.

Cada sistema setorial tem sob sua responsabilidade a preparação, formação, aperfeiçoamento, se for o caso, de diferentes segmentos educacionais. Esses segmentos ou variações são denominados de linhas de ensino, que no entendimento civil significam áreas de estudos. As linhas de ensino dispõem sobre as áreas de concentração dos estudos e das funções militares e são desenvolvidas em sistemas escolares que variam de acordo com as suas finalidades. A linha Bélica é destinada à qualificação continuada de pessoal necessário à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre; a linha Científico-Tecnológica é destinada à qualificação continuada do pessoal necessário à direção e à execução das atividades científico-tecnológicas; a linha de Saúde destina-se à qualificação de pessoal necessário à direção e à execução das atividades de saúde; e a linha Complementar é destinada à qualificação continuada de pessoal necessário ao desempenho de atividades não enquadradas nas linhas anteriores e definidas em legislação específica.

As atividades de ensino relativas à linha Científico-Tecnológica são de responsabilidade do Departamento de Ciência e Tecnologia e são conduzidas por meio do Instituto Militar de Engenharia.

Os profissionais das linhas de Saúde e Complementar ingressam para as fileiras do Exército com graduação e formação adquiridas em estabelecimentos de níveis superiores civis. O Exército não mantém cursos superiores para prover os seus quadros na área médica e de outros agentes que direta, ou indiretamente, são envolvidos com a educação e congêneres. A Escola de Administração do Exército (EsAEx), sediada em Salvador, Bahia, e a Escola de Saúde do Exército (EsSEx), sediada no Rio de Janeiro, RJ, capacitam e preparam a integração e adequação do profissional civil à vida militar, ou seja, criam condições institucionais aos profissionais civis graduados a ocuparem postos hierárquicos iguais aos bacharéis militares e, de ascenderem até o posto de

tenente-coronel. Nesses cursos de duração de um ano (o ingresso é por concurso), onde se ministram atividades relativas ao meio militar, as quais variam desde as práticas em campanhas, por meio de exercícios práticos, e de estudos das legislações específicas.

Todas as outras atividades de ensino desenvolvidas no Exército são planejadas, orientadas, coordenadas e supervisionadas pelo DEP e por suas diretorias e estabelecimentos de ensino (EE) subordinados ou vinculados para fins de orientação técnico-pedagógica.

Dentro das linhas de ensino, ou da área de estudo, existe a profissionalização cada vez mais depurada, tratada como “qualificação continuada” do militar nelas envolvidos. Quer dizer que a qualificação do profissional, ou dos recursos humanos, como se refere o decreto Lei 3.182, obedece a um processo gradual, seriado e de constante aperfeiçoamento, variando desde os estudos práticos mais simples até aos mais elevados padrões de cultura geral e profissional<sup>36</sup>. Os cursos mantidos pelo Exército são de base humanística, filosófica, científica e tecnológica, política e estratégica, para permitir o acompanhamento da evolução das diversas áreas do conhecimento, o inter-relacionamento com a sociedade e a atualização constante da doutrina militar (artigos 2 e 3 do decreto 3.182).

A qualificação continuada é conquistada progressivamente na carreira militar por meio de ciclos de estudos, os quais podem ser traduzidos como o agrupamento das atividades de ensino destinados à continuação da escalada no quadro das Forças Armadas. Esses ciclos são organizados da seguinte maneira: o 1º ciclo refere-se ao curso de formação e graduação; o 2º ciclo refere-se ao curso de aperfeiçoamento; o 3º ciclo destina-se aos altos estudos militares e; 4º ciclo aos cursos de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (artigo 9. Decreto 3.182). Os cursos do 2º e 3º ciclos correspondem aos cursos de pós-graduação nos níveis *lato-sensu* e *stricto-sensu*, com as respectivas formações de Mestre em Operações Militares e de Doutorado em Política, Estratégia e Administrações Militares. Os cursos de pós-graduações, do Sistema em questão, admitem as titulações equivalentes às conferidas à educação superior nacional. Seus estudos são feitos em escolas especializadas situadas na cidade do Rio de Janeiro,

---

36 O Exército Brasileiro proporciona aos seus oficiais, educação continuada, oferecendo-lhes a formação, a especialização e o aperfeiçoamento durante a carreira. A progressão segue o seguinte caminho: cursos da Escola Preparatória de Cadetes de Campinas; Cursos de Formação da AMAN; cursos de especialização em Material Bélico, Comunicações, Artilharia Costeira, Centro de Estudos, Educação Física, Pára-quedismo, Administração do Exército; cursos de pós-graduações na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais e na Escola do Estado-Maior do Exército; pós-pós-graduação com o Curso de Política e Estratégia e Alta Administração do Exército (para coronéis) na ECEME.

RJ. A primeira trata-se da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO) a segunda, da Escola do Estado-Maior do Exército (ECEME), sendo esta última de duração de dois anos. O 4º ciclo corresponde ao pós-doutorado, feito na Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, RJ.

Além dos ciclos acima descritos, o Exército mantém os três graus de educação que versam sobre a escolaridade das diferentes atividades de ensino e existe direta correlação com os níveis funcionais militares. São eles: fundamental, médio ou técnico e universitário ou superior. O ensino fundamental compreende as atividades primordiais educacionais para o desempenho técnico-profissional dos soldados e cabos. O ensino médio ou técnico destina-se à qualificação orientada para o exercício das atividades funcionais ocupadas pelos sargentos, subtenentes e para os Quadros Auxiliar de Oficiais<sup>37</sup>. O ensino universitário e superior<sup>38</sup> destina-se à qualificação de pessoal para a ocupação de cargos militares e ao desempenho de funções próprias de oficiais e de oficiais-generais.

O Sistema de Ensino Militar mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, os ensinos preparatório e assistencial<sup>39</sup>. O primeiro é realizado na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), que comporta um efetivo de 500 alunos, sediada em Campinas, SP, a qual tem seus estudos voltados para o prosseguimento do curso superior militar na Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN). O segundo compreende o ensino fundamental e médio por meio dos colégios militares distribuídos por todo o território nacional. Os Colégios Militares, no total de doze, são responsáveis por acolher em seus estudos todos os alunos que se interessam mesmo aquele que não objetiva prosseguir nos estudos militares. Os estabelecimentos educacionais, acima mencionados, obedecem à legislação federal pertinente, ressalvadas suas particularidades, como também, mantém regime disciplinar de natureza educativa compatível com a atividade militar. Atendem a 13.807 alunos.

37 As escolas de formação de nível médio são as escolas destinadas a formação e especialização de sargentos. São elas: Escola de Sargentos das Armas (ESA) sediada em Três Corações, Minas Gerais (com efetivo de 4.438 alunos) e Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos (EASA), sediada em Cruz Alta, Rio Grande do Sul. O Quadro de Oficiais Auxiliares é composto, inicialmente, de soldados profissionais que seguem a carreira militar até o posto de capitão. A escolaridade profissional é desenvolvida ao longo da carreira.

38 As escolas superiores são: Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN), sediada em Resende, Rio de Janeiro que confere o título de bacharel em Ciências Militares (com 1.564 cadetes que após quatro anos é declarado aspirante-oficial, habilitando-se a exercer as funções de oficial até o posto de capitão) e, o Instituto Militar de Engenharia (IME), sediada no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, que confere o título de Engenheiro Militar em várias áreas de conhecimento.

39 Tradição que se estende desde 1889 quando da criação do primeiro colégio militar, o de Porto Alegre. O ensino preparatório, com a finalidade propedêutica, foi criado em 1858, anexo à Escola Central. Cf. capítulo III.

O acesso à EsPCEEx é feito anualmente, exclusivamente, por meio de concurso público nacional. O ingresso aos Colégios Militares é semelhante ao anterior, realizado por aprovação em concurso público nas primeiras séries dos graus fundamental e médio, salvo algumas exceções amparadas por leis federais. O ingresso nesses estabelecimentos de ensino é regido por regulamento de acordo com a observância do Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército, o R 126.

Estruturalmente, o Sistema de Ensino do Exército compreende os seguintes órgãos e organizações: Estado Maior do Exército (EME), o Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), Secretaria de Ciência e Tecnologia (SCT), Órgãos técnico-normativos, Institutos de Pesquisa, Estabelecimentos de Ensino e Organizações Militares designadas.

As competências legais atribuídas ao Estado Maior de Exército (EME), órgão de direção central, dirigida por uma equipe comandada por General de Exército são: formular a política e estratégias de ensino, planejar, coordenar e controlar o funcionamento do Sistema. Ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão de direção setorial compete planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades de ensino e pesquisa, além de ser responsável diretamente pela linha de ensino militar bélico, de saúde e complementar. Vinculam-se ao DEP, 91 estabelecimentos de ensino, distribuídos às diversas diretorias setoriais. À Secretaria de Ciência e Tecnologia (SCT) compete efetuar o controle sobre toda a linha de ensino militar técnico-científico. Aos órgãos técnico-normativos além das atribuições de orientação, competem as funções de supervisionar as atividades de ensino e de pesquisa em organizações diretamente subordinadas ou em organizações vinculadas<sup>40</sup>. Aos Institutos de Pesquisa competem realizar estudos e pesquisas com o propósito de capacitar o Exército às novas técnicas, tecnologias e materiais. E aos estabelecimentos de ensino, como órgãos executores, compete administrar e avaliar o ensino e a aprendizagem fornecendo informações aos escalões superiores sobre a execução do processo educacional com o objetivo de retificação e aprimoramento do ensino. E, finalmente, às organizações militares designadas competem colaborar nas atividades de ensino.

A Escola Preparatória de Cadetes mantém um regulamento (R114) que tem por finalidade estabelecer os preceitos aplicáveis à organização escolar. Regula que esta escola é subordinada à Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), também, que é

40 Compõem o órgão técnico - normativo, a Diretoria de Estudos Preparatório e Assistencial (DEPA), a Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), a Diretoria de Especialização e Extensão (DEE), a Diretoria de Assuntos Culturais (DAC) e a Diretoria de Pesquisa e Estudo de Pessoal (DPEP). Os dois primeiros são centros diretórios responsáveis diretamente pelo controle do ensino dos Colégios Militares e da Escola Preparatória de Cadetes (NOTICIÁRIO DO EXÉRCITO, 2005).

um estabelecimento de ensino preparatório que ministra o 3º ano do ensino médio, destinado a selecionar e preparar candidatos destinados à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Além das finalidades e objetivos, o documento, detalha pormenorizadamente a estrutura organizacional do Estabelecimento que compreende do Comando, Divisão de Ensino, Corpo de alunos, Divisão de Pessoal, Divisão Administrativa, Divisão de Planejamento e Coordenação, Divisão de Tecnologia da Informação, Seção de Concurso, Seção de Comunicação Social e Companhia de Comando e Serviços. O Comandante, que ocupa a função de diretor de ensino, dispõe de um órgão de assessoramento – Conselho de Ensino – de caráter exclusivamente técnico-consultivo para assuntos pertinentes ao ensino, por ele presidido e assim constituído: subcomandante, subdiretor de ensino, chefe de Divisão de Ensino (DE), Comandante do Corpo de alunos (CA), chefe da Divisão de Planejamento e Coordenação (DPC) e outros a critério do diretor de ensino (R 114 - artigo 5). Todos os Estabelecimentos de Ensino possuem um regulamento, que em observância com a Política de Ensino e a Diretriz Estratégica, estabelece as normas reguladoras internas.

No curso superior, para profissionalizar-se como militar combatente, deverá o oficial cursar a Academia Militar, ou se desejar um curso tecnológico, deverá cursar o Instituto Militar de Engenharia, e se desejar um outro curso qualquer, que não militar combatente ou de engenharia, deverá cursar um instituto civil qualquer, passando, em seguida, por um curso militar destinado a proporcionar-lhe equivalência de curso. Equivalência de curso, nesse caso específico, pode ser entendida como uma concessão que as Forças Armadas dão aos civis que desejam integrar-se no meio militar.

Outro entendimento que se deve ter com relação à equivalência de cursos, como fator integrante da dimensão estratégica normativa do Sistema de Ensino Militar que se deseja almejar, é pelo reconhecimento civil aos cursos militares. Essa pretendida sistematização é embasada legalmente ao propor, por exemplo, que os cursos de pós-graduação – *lato-sensu* e *stricto-sensu* –, por meio de cursos específicos, sejam considerados equivalentes, mediante a concessão, suprimento e reconhecimento de títulos e graus acadêmicos.

### **3. Algumas considerações finais.**

A educação militar liga-se à educação nacional no tocante ao oferecimento das disciplinas do ensino fundamental e médio preconizadas pela grade curricular. Ademais,

a educação militar reveste-se de preceitos particulares próprios da natureza específica do sistema. Essa liberdade de atuação denota grande autonomia da Instituição. Por conta dessa autonomia elabora os instrumentos próprios de intervenção na área educacional expressos por Política de Ensino e Diretriz Estratégica.

Estes documentos técnicos visam o máximo do rendimento corporativo em virtude da precisão, da continuidade, da disciplina, da intensidade e da extensibilidade dos objetivos e, também, favorecem a aplicabilidade formal e universal de todas as tarefas. Esse envolvimento de todos com a Instituição consolida o tipo de administração estrutural-funcionalista, com competências estruturalmente determinadas pelo privilégio da escala hierárquica.

As ações pautadas pelas operacionalizações expressas por comandar, por planejar, por organizar, por coordenar e por controlar caracterizam um determinado tipo de administração que admite no seu interior uma relação precípua entre o sistema, como ponto de partida, e os executores, como ponto final, num relacionamento corporativo.

Esse modelo administrativo, de cunho fayolista, baseia-se em alguns princípios. O de planejar visa à diminuição dos riscos de um empreendimento e à facilitação do ato de controlar. O de organizar tem por finalidade o agrupamento das atividades em face dos objetivos da empresa. O de comandar, significando dar ordens, bastante próprio da caserna, almeja motivar os empregados à realização das tarefas previstas. O de coordenar visa à unificação e à consonância das atividades, por meio da linha de autoridade e da comunicação que parte do superior hierárquico aos membros subordinados. O de controlar é destinado a constatar o desempenho dos executantes diante de um plano de ação que contém determinados padrões, os quais permitem a avaliação do desempenho e a correção dos desvios (LUDWIG, 1998, p.31).

As relações de verticalidade perpassam todas as estruturas administrativas escolares, como, também, empresariais. Essas relações de interdependência se mantêm no interior desses estabelecimentos expressando as posturas estratégicas de produção e divulgação de conhecimento, como também, as linhas de montagem de produção. Objetiva, pelo emprego da logística, uma segura tomada de decisão por meio de um conjunto de meios pré-elaborados, como também capacita para a constante preparação para um combate. A previsibilidade, nessas duas relações, estratégicas e logísticas, é a tônica e o objetivo primordial caracterizando a relação administrativa de conformismo diante dos pares sociais. A previsibilidade como fator de segurança entre os pares, e diante do futuro, coloca o Sistema Militar com possibilidade de utilizar, como fonte renovadora, a retroalimentação. Denota, assim, uma relação funcional-determinista, na qual as diretrizes são previamente determinadas, as suas estratégias são traçadas e o resultado, dessa maneira, torna-se previsível. Essa relação pode-se dizer harmoniosa e segura, contradiz a filosofia de insegurança e de incerteza que impera na sociedade atual.

Por esses parâmetros estruturais, o Sistema Militar pretende fazer processar a modernização do ensino. Trata-se de um desafio que está lançado, pois, ao mesmo tempo em que, a escola é considerada um reflexo do seu tempo, ela deve preparar os indivíduos para o futuro.

A organização escolar tem sido alvo direto do processo de modernização porque é por ela que se formam os militares. O Sistema de Ensino Militar deve ser considerado uma organização social instituída e estatuída, definida pelas unidades escolares, orientada para a consecução de fins particulares e definidos. A concorrência que existe entre elas é postulada, apenas, por seus fins e não por processos acirrados de vencedores e perdedores. Ao considerar, epistemologicamente, que as Forças Armadas constituem uma instituição social com fins unitário e específico<sup>41</sup>, pode-se dizer que se tem uma organização social, a escola, inserida numa instituição social, as Forças Armadas.

A Organização Social Militar, representada pelas unidades escolares, inserida na Instituição Social Militar presta-se para a garantia da pretendida homogeneidade entre Estado e Instituição. Eis a função principal das escolas militares, vista pela análise relacional: formar oficiais de modo que estes sejam considerados o cimento, o consenso, entre Estado e as Forças Armadas. Ou a justificação, por outras palavras, da utilização das organizações escolares como elemento imprescindível para a realização da modernização, referindo-se à modernização do ensino. Porque a estrutura funcional, organizacional e operacional da linha bélica, também, sofre, atualmente, reformulações. Porém, todos os militares, exceto os soldados, freqüentam estabelecimentos escolares formais.

Fato relevante para a compreensão do funcionamento dos Estabelecimentos Escolares que convém ser comentado trata-se da formação profissional dos agentes envolvidos nas atividades escolares. Dentre os oficiais, componentes da estrutura funcional, existem os que são responsáveis pela administração e planejamento, os responsáveis pelos órgãos administrativos, os que tratam da parte prático-militar e os profissionais agentes do trato pedagógico. Como a natureza principal da Escola gravita em torno do ensino supõe-se que os profissionais assessores, principalmente os relacionados diretamente ao ensino, deveriam possuir cursos ou especializações específicas. Infelizmente, a graduação dos militares é orientada para fins relacionados à carreira, os cursos voltados para o ensino são ministrados pelo Centro de Estudos de

---

41 Porque se baseia no pressuposto da qualificação igual, em princípio, para todos, na direção da profissionalização.

Pessoal a título de aperfeiçoamento e pós-graduação, extensivo para militares e aos professores civis que desejarem. Alguns assessores que formam o conselho técnico-consultivo possuem cursos relacionados à educação. Diante desse cenário de formações diversificadas fica explícito que existe um relacionamento de idéias nem sempre harmonioso nesse universo.

O processo de gestão desenvolvido no sistema de ensino militar baseia-se numa visão educacional que obedece à relação de verticalidade, com padrões hierárquicos claros e bem definidos que perpassam toda estrutura funcional. Essas relações são burocráticas, baseadas na concepção estrutural-funcionalista.

A verticalidade das ações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo. Essas relações permitem ao (à) secretário (a) de Educação e ao (à) diretor(a) da Escola administrar segundo sua idiosincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação. A superação dessas relações de verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2000.p.151)<sup>42</sup>.

Pela pluralidade de formação profissional, num mesmo sistema, pode-se admitir o surgimento de idéias contraditórias, ou até mesmo, a possibilidade do surgimento de idéias idiossincráticas com a admissão de possíveis interpretações particulares aos fatos notadamente institucionais e políticos. Nesse caso, Bordignon e Gracindo (2000) explicitam que: "... Quando alguém revestido de poder determina a ação do grupo a partir de suas idéias, de sua particular visão de mundo, ele não está conduzindo esse grupo segundo determinado paradigma, mas, sim, segundo seu posicionamento pessoal, portanto, idiossincrático" (p.150).

Essas contradições atravessam de modo natural, às vezes despercebidas, todos os sistemas nos seus diferentes níveis hierárquicos, nas diferentes faixas de clivagens de responsabilidades, porque em todos elas estão presentes na pessoa do chefe imediato, o poder de mando. Os conflitos, existentes em todas as atividades humanas, coexistem num sistema que passa por mudança. Todo o devir histórico conduz ao surgimento de situações antagônicas, as quais justificam a necessidade da construção de um novo pensar, materializado por novas condutas. Denotaria anomalia, ao sistema, se as idéias dialéticas, ou até mesmo as idiossincráticas, superassem todas as outras idéias gerais nascidas do interesse desse grupo. Se assim fosse, qualquer processo de mudança em curso, ou a escolha de novo ideal filosófico, estaria condenado mesmo antes de ser

---

42 Estes autores não tratam de assuntos militares especificamente. Suas teorias, pelas propriedades e relevâncias, foram utilizadas nesse estudo.

implementado, pois não teria um sistema de idéias fixadas que lhe desse sustentação.

Os conflitos assumem aspectos importantes quando devidamente aproveitados. Ao mesmo tempo, que ampliam o poder político e social da instituição como um todo, possibilitam aos agentes dessa organização incentivos para terem confiança nessa cultura e se tornarem culturalmente afirmativos. Por outro lado, o processo de mudança gera sentimentos de crise, à medida que os laços tradicionais e sedimentados são rompidos e conduzem a uma crise de identidade. Assim sendo, a direção política que norteia uma conduta deve ser estabelecida por uma estratégia bem delimitada para que o referencial paradigmático seja convincente o suficiente e consiga superar e aproveitar todas as adversidades advindas no seu curso, pois:

o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa mais do que o outro pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação dos atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON; GRACINDO, 2000.p.151-152).

A dominação vivenciada no interior do Sistema Militar, observada pela estrutura verticalizada, encontra explicação na teoria weberiana, a partir do momento que o poder seja justificativo a um partir de uma situação específica. O exercício da obediência deriva a partir da pessoa instituída para exercer um determinado mandato. Nesse tipo de dominação, a legal, as obrigações são reconhecidas conforme um estatuto, sendo o tipo mais puro a dominação burocrática. As unidades militares devem obediência a um chefe, que, no caso, é personificado pelo comandante do Estado Maior do Exército. Por esse raciocínio, todas as unidades militares, bélicas ou não, funcionam como se fossem braços, ou apêndices, do Exército, porém, essas instituições militares não são completamente autônomas nem autocéfalas, ou seja, os decretos e leis não são definidos nos seus interiores, mas sim pela participação de todos em forma de uma associação mais ampla. A obediência, nessa relação, dá-se à pessoa instituída, no âmbito de uma “competência concreta cujas delimitação e especialização se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário”, numa seleção impessoal, pois, perante a Lei, são todos iguais. Por outros termos, pode-se dizer que o dever de obediência encontra justificativa na hierarquia estrutural profissional, na relação de um sistema de cargos de mando e subordinação. “O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores

aos superiores, e dispõe de um direito de queixa regulamentado. A base do funcionário técnico é a disciplina do serviço” (WEBER, s/d, p.129).

O poder, como elemento de dominação burocrática, está presente em todos os escalões, em todas as esferas de responsabilidades. Porém, pela concepção hierárquica verticalizada própria e de especificidade do sistema militar, todos os níveis hierárquicos e as esferas de responsabilidades são colocados num patamar de relativa semelhança quando em situações de decisões. Ao mesmo tempo em que se observa o exercício de poder de mando, de cima para baixo, observa-se que existe um tipo de relacionamento no sistema que possibilita que se desenvolvam entre os meios, na estrutura organizacional horizontal, relações interpessoais. Estas verificadas nos momentos em que decisões são acertadas por meio de reuniões programadas e atitudes particulares. Essas reuniões programadas referem-se ao cumprimento de deveres que as diferentes esferas administrativas devam cumprir para tomadas de decisões nos níveis internos, as quais deverão ser repassadas a outros escalões administrativos para as efetivações de decisões, ou acertos, na condução do processo. Exemplificando, o Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão de direção setorial, responsável pelo ensino militar, tem como uma das atribuições prestar orientação técnico-pedagógica aos cursos e estágios que estão sob sua responsabilidade. Essas orientações, políticas ou estratégicas, são determinações estabelecidas pelos órgãos competentes do Estado Maior do Exército (EME), o qual, na esfera hierárquica ocupa um nível superior ao DEP. Entre a aprovação e regulamentação de políticas e estratégias de ensino, ocorre entre esses dois departamentos, central e setorial, relações de intercâmbio de informações, mesmo que estas sejam determinadas pela política educacional, informações estas que são geridas e discutidas no interior de cada setor responsável. Essas relações observadas dentro do Sistema de Ensino Militar conferem a idéia de que as contradições devem ser enquadradas como possíveis possibilidades de retroalimentação do sistema, ou seja, a “idéia de que as contradições são absorvidas pelo sistema que, retroalimentando, reorienta seus objetivos reabsorvendo e corrigindo a distorção” (FREITAS, 2003, p.09).

Trazendo, o exemplo das relações verticais e horizontais para as últimas instâncias do sistema militar, as unidades escolares, observa-se que no interior da administração da ação pedagógica, as relações entre os níveis hierárquicos e de responsabilidades se efetivam e se misturam. Os alunos militares têm a possibilidade, de após o encerramento de um período letivo ou após a realização de um instrumento formal de avaliação, fazerem considerações pessoais e individuais a respeito das

condições vivenciadas ao longo do processo pedagógico, por meio de pesquisas desenvolvidas pela seção psicotécnica ou pela seção de ensino. Essas informações, após coletadas e analisadas pelas seções responsáveis, são disponibilizadas ao comando da escola e deste para os agentes envolvidos no processo.

São exemplos claros, que ocorrem no interior do processo, os quais evidenciam a estrutura verticalizada de poder e as esferas de responsabilidades, mas também permite na estrutura horizontal o desenvolvimento das relações interpessoais, num sistema que convive com idéias oficiais paradigmáticas e posições idiossincráticas.

## **CAPÍTULO VI**

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DA REFORMA DO ENSINO MILITAR**

A partir de observações da conjuntura internacional e doméstica, das percepções atuais sobre o Exército e o novo perfil profissiográfico do militar “do futuro”, e mediante o exame de aspectos da formação profissional, da educação continuada, da administração, e do relacionamento entre os agentes envolvidos nas atividades curriculares do ensino militar, faz-se neste capítulo uma sucinta análise de aspectos que visem à propaganda atualização do Exército com as exigências do seu tempo. Em termos mais concisos, visa-se a análise de importantes aspectos da proposta de reforma do

ensino militar.

## 1.Introdução

As Forças Armadas, tidas como uma instituição social, aspiram à universalidade e têm na sociedade o seu princípio e referência normativa. Por isso, se propõem a acompanhar e compreender as transformações sociais, econômicas e políticas, de modo a responderem às contradições e desafios impostos pela conjuntura.

Em função dessas transformações, as Forças Armadas brasileiras foram compelidas a alterar sua maneira de atuar e de interagir com outras instituições estatais e sociais, a fim de poderem renovar e melhor definir a sua existência como força institucional. Mas que transformações conduziram as essas necessárias mudanças das Forças Armadas?

As transformações observadas no cenário internacional e doméstico alteraram, antes de tudo, a maneira de pensar-se os processos que envolvam a guerra e a paz. O novo cenário mundial, marcado pelo fim da Guerra Fria, contribuiu para o redimensionamento da importância do fator militar na conjuntura internacional. No Cone Sul<sup>43</sup>, a partir da década de 1980, essas alterações foram acentuadas pelo processo de integração regional e, ao mesmo tempo, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, países que experimentaram envolvimento direto da instituição militar na política estatal, passaram, e passam, por momentos de consolidação de novas democracias e por discussões sobre o papel que deve ser assumido pelas Forças Armadas neste novo contexto.

A bipolaridade mundial conferia aos Estados um tipo de padrão ou de poder para classificar as questões, os temas, os conflitos e a forma de cooperação entre os Estados. Os dois eixos Leste-Oeste e Norte-Sul direcionavam os arranjos políticos, sendo o primeiro determinado pelo eixo da segurança e o segundo pelo eixo do desenvolvimento econômico-social. Por este padrão todas as questões interestaduais se fundamentavam na possibilidade de uma guerra de destruição em massa, tanto bélica, quanto econômica e social. Os demais assuntos de interesse eram colocados em um plano inferior, como o meio ambiente, os direitos humanos, a integração entre os blocos regionais<sup>44</sup>, entre

---

43 Cf. CASTRO Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina. **Democracia e Forças Armadas no Cone Sul**. Rio de Janeiro: FGV ed., 2000.

44 Cf. GONÇALVES, Williams (2004). **Relações Internacionais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (p.11)

outros.

Atualmente, a ordem internacional estrutura-se na dimensão militar, pela unipolaridade bélico-militar dos Estados Unidos; na dimensão econômica, pela multipolaridade (dividida entre a supremacia norte-americana e a do Grupo dos Sete), e, na dimensão de valores, pelas idéias nucleares de ideologia liberal que prevalecem sobre as idéias socialistas revolucionárias, sem oposição, por inexistência de outra formação ideológica (GONÇALVES, 2004, p.11).

No cenário internacional atual interagem os Estados, os Organismos Multilaterais Financeiros (FMI, BM, BID, OMC, entre outros), a Organização das Nações Unidas, as Organizações não-governamentais e as empresas multinacionais. Essa nova integração e configuração reforçam a perda da centralidade do poderio militar nas questões de relacionamento entre os Estados e também definem a posição geopolítica de cada país. Essa nova conjuntura internacional incentiva à abertura de novos mecanismos de toda a natureza, principalmente, os provocados pelos condicionantes dos processos da economia, da transnacionalização das estruturas de poder e pela reestruturação produtiva. Esses fenômenos adquiriram ritmos acelerados a partir da década de 1970, configurando um processo de (re)organização e de (re)articulação do sistema capitalista.

O processo da globalização, por ser de agregação mundial, não só integra nações e sistemas econômicos nacionais como, também, coordena as ações dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. A abrangência do processo de internacionalização do capital atingiu o ponto máximo e transformou-se em transnacionalização, que, na ótica de Pereira (2003) trata-se de construções políticas por meio de pactos intermediados por macro-empresas transnacionais que estabelecem regras e parâmetros de tudo o que diz respeito ao mercado globalizado. Mais precisamente são relações entre:

atores não estatais que, sob a forma de grupos de pressão e de interesses internacionais, partidos políticos, grupos ideológicos, sindicatos internacionais e religiosos e, muito especialmente, as grandes corporações transnacionais, com muito voluntarismo, dinamizam a vida internacional. Foram essas forças que propiciaram o aparecimento, ao lado das relações tradicionais entre os Estados, da proliferação das chamadas “relações transnacionais” determinadas pelos contratos, coalizões e interações que ultrapassam as fronteiras nacionais e que não são, ao cabo, executadas somente pelos órgãos estatais de planejamento e implementação da política exterior do Estado. Essas relações se caracterizam pelo fato de contarem com a participação imprescindível de, pelo menos, um agente ou instituição não governamental (PEREIRA, 2003, p.38).

A revolução técnico-científica aliada à globalização redefine o mercado de trabalho como também reorganiza e reproduz o espaço geográfico com uma acentuada

descentralização da indústria e principalmente das atividades terciárias. Realinha a alocação das empresas nos campos das telecomunicações, energia e transportes em detrimento da transformação da matéria-prima. No campo do trabalho nota-se um crescente privilégio pela força de trabalho qualificada, eliminação de um imenso número de profissões e ou atividades, ou então, a criação de outras, esvaziando ainda mais o setor primário e secundário e, ao mesmo tempo, exigindo uma mão-de-obra cada vez mais escolarizada, qualificada e flexível. Daí a importância, em primeira instância, dos investimentos em educação para um cenário globalizado:

tornou-se imperativo, sob essa ótica, investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimentos a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores, como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais (ROSAR; KRAWCZYK, 2000, p. 34).

Como consequência desses processos desencadeia-se um jogo de concorrência entre os países, mas, ao mesmo tempo, sistematiza-se a interdependência entre eles. Neste jogo de interesses estão envolvidos os temas que são considerados importantes para o estabelecimento do “novo sistema”, entre eles a educação.

O Brasil não ficou imune aos efeitos dos mercados globalizantes e dos efeitos das marés da globalização contemporânea<sup>45</sup>. Na área educacional, com a agenda política voltada para a idéia da governança<sup>46</sup>, os reflexos fizeram-se presentes nas reformas educacionais. Na procura da afirmação da educação nacional<sup>47</sup>, entre as décadas de 1970 e 1990, quase todos os países da América Latina operaram reformas no sistema

---

45 Castanho (2003, p.13-37) escreve que o processo envolvendo a evolução do capitalismo apresenta um movimento que denomina de “marés da globalização”. Compreende seis movimentos distintos: o primeiro, a *maré anti-feudal de totalização nacional*, quando o feudo perdeu a sua força e principiou o surgimento da nação; o segundo, *de maré da globalização mercantil*, quando os primeiros Estados europeus buscaram novos mercados e novas fontes de suprimentos de mercadorias; o terceiro, a *maré globalizante da indústria* quando o sistema manufatureiro força a desintegração do sistema colonial ao pressionar por novos mercados, como também, as progressivas independências das colônias; o quarto movimento, *a maré globalizante do imperialismo*, quando os cartéis econômicos, a partir do crack de 1873, tornaram-se a base de toda a vida econômica, provocando a monopolização, liderada pela Inglaterra, em escala mundial; o quinto movimento, a *maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista* quando ocorre a expansão da internacionalização, o fortalecimento dos Estados nacionais, principalmente dos Estados Unidos, e o desenvolvimento da ideologia do nacionalismo; o sexto movimento, *de maré de globalização contemporânea*, caracterizada pela expansão das novas tecnologias derivadas da microeletrônica e da informática, da formação de megaconglomerados empresariais, sofisticação do sistema gerencial de produção, da desregulamentação dos Estados nacionais, entre outras.

46 A partir da Nova República, a evolução da agenda pública brasileira esteve voltada, na primeira fase, para o cumprimento de princípios de reformismo social-democrata: universalismo, descentralização e transparência, esperando um novo desenho das políticas para torná-las mais eficientes, democráticas e redistributivas. No governo do presidente Collor o princípio que pautou a agenda social foi voltado para o cesarismo reformista e para as reformas como imperativos de “governabilidade”; o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso pautou-se pela instituição da Boa Governança, pela ação pública como fixação de regras do jogo estáveis e universalistas. (MELO, 2001).

47 Educação nacional no entendimento de Luzuriaga (1959).

educacional. Reformas motivadas por um processo de indução externa, impulsionadas pelas instituições financeiras multilaterais que, mediante a utilização de seus instrumentos de poder, exigiram políticas de ajuste estrutural (ROSAR; KRAWCZYK, 2001, p.33). Essas reformas apresentaram acentuado caráter homogêneo, por causa das análises diagnósticas que apontaram problemas similares em todos os países latino-americanos, ao imporem uma padronização da política educacional para a região analisada.

O Consenso de Washington, além de contraditório com as práticas dos Estados Unidos e dos países desenvolvidos em geral, contém (...), várias incoerências nos seus próprios termos. Revela-se especialmente inadequado quando se tem em conta que sua avaliação e prescrições se aplicam de maneira uniforme a todos os países da região, independentemente das diferenças de tamanho, de estágio de desenvolvimento ou dos problemas que estejam concretamente enfrentando. O diagnóstico e a terapêutica são virtualmente idênticos tanto para um imenso Brasil já substancialmente industrializado quanto para um pequeno Uruguai ou Bolívia ainda em fase pré-industrial. Não diferem muito, por incrível que pareça, do que o FMI e o Banco Mundial estão recomendando à Europa oriental na sua transição para economias de mercado. (BATISTA, 2001, p.25-26).

As reformas têm caráter homogeneizador tanto nas leituras das realidades locais quanto nas suas propostas (ROSAR; KRAWCZYK, 2001, p.33). Atenta a estas questões, Lucia Bruno (2002, p.21) acredita que o processo de transnacionalização não implica necessariamente uma homogeneização das condições econômicas e sociais e sim uma reprodução acelerada das desigualdades em escala mundial provocadas pelas profundas alterações na divisão internacional do trabalho.

Quando se formula a possibilidade de um projeto que integre e que homogeneíze toda a sociedade, espera-se que a recorrência da universalização da ação administrativa seja orientada para tais resultados. A globalização e os acordos internacionais vieram modificar e limitar o poder do Estado em sua ação, tanto externamente quanto internamente, em razão do peso das forças econômicas, pelas doutrinas minimalistas que subordinam os Estados nacionais, principalmente as nações periféricas, a organismos multinacionais interventores como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, entre outras.

é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Européia), cuja influência se vem juntar às outras organizações já que não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, (...), aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de

forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e da globalização hegemónica (AFONSO, 2001, p.24).

A passagem e a discussão sobre a modernização dos pressupostos educacionais, em sua essência, tratam de substituir o que é considerado “velho” pelo “novo”.

Nessa visão, o modelo considerado “velho” que corresponde ao regime de acumulação fordista foi, paulatinamente, suplantado pelo regime de acumulação flexível. Segundo Harvey (2003, p.121-134) um Estado que se baseia na produção econômica de acumulação fordista caracteriza-se por fortes controles na economia de grande escala, na administração corporativista pautada pela racionalidade burocrática técnico-científica, pelo forte predomínio de decisões hegemônicas nas áreas do social e pelo controle no próprio regime de consumo de massa padronizado. Um Estado que assimila essas particularidades, pela sua própria constituição de administração científica, regula todas as facetas da atividade estatal, inclusive a área educacional. O fordismo alcançou dimensões internacionais a ponto de transformar o dólar como moeda oficial de reserva mundial<sup>48</sup>.

Porém, o fordismo no período de 1965 a 1975 por causa da sua rigidez tornou-se incapaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo que se tornaram tônica nos investimentos do capital, no planejamento estatal e privado, na alocação de recursos e nos contratos de trabalho. Os anos compreendidos entre as décadas de 70 e 80 foram conturbados economicamente e, também, tempos de reestruturação social e política. Um novo processo de acumulação produtiva, mais flexível, que se contrapôs à rigidez do fordismo, toma lugar no eixo econômico: o de acumulação flexível.

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto em setores quanto em regiões geográficas, criando um exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços (...) envolve também um novo movimento que chamarei de compressão do espaço-tempo (...) no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2003, p.140).

Esse “turbilhão de idéias” afeta diariamente os setores da sociedade e exige do

---

48 Pelo acordo de Bretton Woods, em 1944.

homem uma nova postura diante da realidade, mesmo que essa realidade traga momentos de dúvidas e de incertezas, conforme salienta Berman (1986, p.16). Todas essas teorias justificam e esclarecem que os movimentos, surgidos no último quartil do século XX, carregam nos seus interiores pontos contraditórios e dialéticos que possibilitaram o surgimento de um novo agir, de um novo pensar. Se se optar pela justificativa da globalização, pela história humana, ou pela prática diária, fica evidente que todas elas, de maneiras diferentes, justificam a mudança. Mudança traduzida por uma nova postura de adequação aos tempos vividos. Então, o processo modernização educacional militar, nesse contexto, pode ser compreendido como um tempo de viver com a incerteza, com as dúvidas, mas não para criar ou estabelecer algo completamente inédito e sim para cumprir uma necessidade imposta pelo devir histórico.

## **2. Repercussões das novas configurações internacional e nacional no cenário militar.**

As relações entre civis e militares, ao longo da existência do Estado brasileiro, manifestaram-se, como foi visto, sob duas formas constitucionais bem definidas e esclarecidas. A primeira (anterior à década de 1960) denominada de moderadora por pautar-se pelo tácito acordo firmado entre os políticos e os militares; a segunda (entre meados de 1960 e 1980) denominada de autoritária caracterizou-se pela ingerência da ordem militar na condução do Estado. Esta última forma encerra-se a partir de um processo de democratização “pelo alto” que surgiu no interior da própria instituição e teve continuidade na política estatal após 1985<sup>49</sup>.

Por decorrência das novas configurações políticas, da cessação da possibilidade de guerras, de novos focos de interesses internacionais e nacionais e das parcas destinações financeiras, segundo OLIVEIRA; SOARES (2000), ocorrem desafios que marcam a atuação das Forças Armadas gerando momentos de incertezas, que os autores denominam de “crise de identidade”:

internalização do conflito, o que fundamenta a teoria do inimigo interno (...) essas injunções de variadas ordens e dimensões (...) produziram alterações na mentalidade do militar e geraram uma crise de identidade, ao introduzirem um fator de tensão entre a manutenção de antigos valores consolidados ao longo da história republicana e a inserção minimamente adaptada aos novos tempos. Além de marcada pela confluência de questões nacionais e internacionais, essa crise de

---

49 Cf. OLIVEIRA e SOARES, 2000.

identidade (...) estava também relacionada à ausência de um projeto de sociedade como um todo, e da classe política em particular, no que se refere ao papel a ser desempenhado pelas Forças Armadas nessa nova conjuntura. Ao deparar-se com essa situação, o aparelho militar passa a ocupar o espaço que deveria ser preenchido pelo poder civil e vê-se impelido a definir autonomamente a sua configuração na cena política (OLIVEIRA; SOARES, 2000, p.103).

A atenção militar pós-regime autoritário ateu-se centrada nos postulados concernentes à segurança nacional. Os envolvimento dos militares em situações internas, não devidamente esclarecidas pela Constituição, não ocorrem sem riscos para as instituições democráticas, o que justifica a elaboração de um plano técnico específico na garantia da lei e da ordem. Este plano significa atribuir identidade própria às Forças Armadas, pois estas estão “intrinsecamente liga[das] à autonomia institucional e a seu papel no interesse político” (OLIVEIRA; SOARES, 2000, p. 105).

As Forças Armadas não apresentam os mesmos problemas de definição de outros extratos e instituições sociais. As emissões de juízos de valor acerca da sua atuação e da profissão militar são carregadas de percepções múltiplas decorrentes dos conflitos advindos da atuação constitucional da profissão e do entendimento dos termos lei e ordem.

Como diz Oliveira, “O aparelho militar vive uma crise de identidade em razão da ausência de uma política de defesa, de objetivos que lhe sejam atribuídos pelo sistema político” (1994, p.18). A portaria 657, de 4 de novembro de 2003, estabelece a missão e a visão do futuro do Exército e reitera que quem define o momento decisivo de atuação das tropas militares, em casos da manutenção da lei e da ordem, é o Presidente da República, porém, “emprego de forma emergencial e temporária, depois de esgotados os instrumentos destinados à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, relacionados no art. 144 da Constituição”. Ou então, determina a participação, como ação subsidiária, em operações internas que envolvam assuntos relacionados ao “desenvolvimento nacional e de defesa civil, na forma da Lei”.

Atualmente a agenda internacional e a nacional privilegiam determinados assuntos de interesse em detrimento de temas que envolvam a lógica da confrontação entre os antigos blocos de poder. Entre estes assuntos estão os que tratam dos direitos humanos. Essa tendência, segundo Agüero, pode ser observada nos países do Cone Sul ao vincularem o uso das Forças Armadas diretamente ligadas às ordens dos chefes dos respectivos Estados, como medidas de “corrigir” os conflitos entre civis e militares. “Esse tema vai ser a pedra permanente no sapato, uma pedra que aparecerá em diferentes lugares para incomodar quando menos se esperar. É um problema que não desaparece, é

uma questão histórica permanente, é uma lição da história” (2000, p. 270-271).

A questão internacional, que merece atenção militar é a ecológica, não pelos assuntos relativos ao meio ambiente, mas sim pelo desenvolvimento da região amazônica, da preservação da nacionalidade e da soberania<sup>50</sup>. Não existe, estabelecido pelo Estado, plano de atuação sobre alguns assuntos considerados internacionais como os direitos humanos, o narcotráfico, o terrorismo, as migrações e o crime organizado nos quais as ações de emprego direto das Forças Armadas se faz recomendado. São aspectos, segundo a sociedade política e estatal, que devem ser tratados por meio de ações jurídicas e policiais<sup>51</sup>.

A reforma institucional militar passa ser objetivo consciente dos indivíduos dessa instituição social como um fato deliberado, prévio e natural que permite ao profissional comunicar-se, comportar-se e ser aceito, mesmo em situações de “crise de identidade”. Para enfrentar esses desafios, a instituição esforça-se para dar uma nova visão de mundo aos seus elementos, educando-os para os tempos novos.

As relações civis-militares e políticos-militares encontram-se num processo político e social de efetivação do equilíbrio entre o passado histórico e o presente carregado de incertezas, a partir da institucionalização da supremacia civil sobre o poder militar.

Esse processo denominado de controle civil objetivo decorre da intensificação do profissionalismo militar, que se assenta nas seguintes condições: monopólio de um corpo generalizado e sistemático de conhecimentos; um modo de controle social interno e uma ética que define as normas e os valores de um grupo, assim como um sentimento arraigado de lealdade e obediência ao poder civil (OLIVEIRA; SOARES, 2000, p.105).

A bibliografia militar, salvo algumas exceções, aponta que o estabelecimento de opiniões referentes às manifestações políticas dos militares pauta-se pelo comportamento político dos militares como elementos inseridos numa instituição, num corpo militar, que empregam o uso da força legítima e não pela sua cultura política particular e pessoal. Essa postura de referência política é justificada pela construção de uma visão de mundo no interior das instituições militares, mediante um processo específico de profissionalização e de socialização. Portanto, são construções de mundos diferentes: a civil e a militar. Por isso, por muitos, consideradas antagônicas. Os conflitos gerados entre civis e militares são decorrentes do próprio devir histórico, como também, pelas prerrogativas constitucionais imputadas às Forças Armadas na manutenção da lei e da ordem.

---

50 Conforme Oliveira, 1994.

51 Conforme Fázio e Mathias, 2002.

Apesar de sob tutela ao poder civil, desde criação do Ministério da Defesa (1999), as Forças Armadas gozam de alto grau de autonomia. Os principais responsáveis por essa “delegação” de autonomia encontram-se na sociedade civil e na sua representação política que, segundo OLIVEIRA; SOARES (2000), não se interessam pela discussão de assuntos dessa envergadura ou são omissos no tocante ao estabelecimento de uma agenda política que contemple assuntos militares:

é comum às formas institucionais das relações civis-militares no Brasil o perfil acentuadamente tímido, ineficiente e irresponsável mesmo do Congresso Nacional no tocante à temática militar. A sociedade civil manifesta-se de modo semelhante (...), uma espécie de pacto de silêncio condiciona o comportamento da mídia: eventuais escândalos, suspeitas de procedimentos inadequados, vantagens inaceitáveis e outros temas negativos merecem sua atenção. Eventualmente, matérias de grande relevância militar e ou política são publicadas, até porque algumas temáticas impõem-se pela força das circunstâncias: guerra nas proximidades das fronteiras brasileiras, perspectivas de um esquema de defesa regional, algo em torno da pauta das relações civis-militares nacionais, etc. No entanto, nada disso confronta ou nega o pacto de silêncio sobre as Forças Armadas, as quais, no entanto e paradoxalmente, continuam gozando de elevado prestígio junto à opinião pública” (p.108).

A ingerência militar mostra-se soberana na determinação da agenda voltada para algumas áreas de interesse. Uma dessas áreas refere-se à autonomia de elaborar mecanismos próprios, o Direito Militar, no campo de atuação da justiça e dos limites da jurisdição aplicáveis ao sistema militar. As duas outras áreas de excepcionalidade encontram-se nos campos educacional e administrativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 rege toda a educação, mas estabelece que a educação militar será regulada por lei específica. Os formuladores de política definiram o plano de educação para o contexto nacional, mas não incluíram nesse plano a orientação para a educação militar, que se manteve num espaço destinado apenas aos homens da caserna. Este fato não significa que a educação militar divirja da proposta geral e sim que ela seja considerada como área de excepcionalidade, ou seja, a proposta do Estado para a educação da sociedade não se aplica às Forças Armadas. O fato da exclusividade na formação de uma política e de estratégias aplicadas ao plano educacional influencia o modo pelo qual se constituem as relações entre civis e militares. A educação é uma área muito valorizada pelas Forças Armadas, pois, nela reside a base das suas especificidades corporativas e da geração de valores profissionais. Esse fato de exclusivismo chama a atenção da sociedade civil.

Esse valor exclusivo acerca do estabelecimento de mecanismos próprios de elaboração, implementação e de avaliação de uma agenda voltada para a educação, bem como a auto-suficiência patrimonial para o estabelecimento de um aparato escolar próprio, independente da formação nacional, suscita conflitos e curiosidades em relação

à educação militar, a sua finalidade e necessidade.

Por decorrência dessas particularidades, os formuladores da agenda militar prevêem uma ampla modernização nas suas estruturas. Nessa modernização todos os meios técnico-científicos estão colocados à disposição do aparato militar, não como elementos de excepcionalidade, mas sim em decorrência dos caminhos gerados pela globalização e pelas quebras de barreiras limítrofes, tanto estatais quanto institucionais.

A ingerência dos organismos internacionais na condução das reformas que se processam nos Estados não é explicitamente clara o suficiente quando se trata de orientações específicas com relação às Forças Armadas:

A administração do Estado, a burocracia, é regida (...) por mecanismos claros, herdados de concepções européias; mas essa homogeneidade acaba quando se introduz o elemento militar. Nesse aspecto não há o mesmo sentido de correspondência existente para o restante da administração pública. As Forças Armadas são uma exceção porque têm sua própria concepção jurídica administrativa. Esse ponto requer atenção específica, especialmente quando se fala em reforma do Estado. O Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, os *thinktanks* internacionais falam em restringir, racionalizar, modernizar o Estado, mas não incluem as Forças Armadas, instituição vertebral do Estado. Ou seja, opinam sobre reformas, cortes e expansões nos ministérios da Saúde, Obras Públicas, Planejamento, Habitação, mas deixam os militares de fora. No fundo, esta sim, é uma abdicação, e nós, que nos interessamos pelo tema de reforma do Estado, nos tornamos cúmplices dessa postura (...) (AGÜERRO, 2000, p.272).

A mudança, ou reforma, na educação pode comportar no seu interior, entre outras, as tarefas da manutenção do *status quo*, e também, de sua utilização como forma de recuperar algo que se perdeu. A educação, em decorrência do desdobramento de um longo processo histórico, vem sendo implantada sob novas formas e meios, como fatores estratégicos para a construção do homem moderno e elemento de salvaguarda dos interesses da Instituição. Por outro lado, essa mudança que se deseja, tendo a educação como o meio para a sua efetivação, pode ocorrer para o resgate da identidade institucional e da função de uma força mantenedora da paz e da segurança externa. A função atribuída à educação depende das visões de mundo, de valores e de decisões que são definidas, algumas vezes, fora do contexto da própria educação, como justificativas decorrentes de situações que extrapolam o cenário educacional.

Com isso pode-se afirmar que a educação tornou-se um fator de grande influência na transformação humana. Ademais, as mudanças no cenário internacional e nacional alteraram, de uma forma ou outra, o modo de pensar e de executar um processo de guerra e paz. Guerra entendida, nesse contexto, não apenas a manifestada pelos embates bélicos a curta distância, mas, e principalmente, a guerra com a utilização dos armamentos de destruição de longa distância, e, principalmente, as maneiras de evitá-la. Em razão disso, as Forças Armadas foram convocadas, pelo contexto globalizante, para

mudarem sua a maneira de atuação; e também para reverem o modo de interagir com outros Estados-nação. O ensino militar não se esquivaria desses tempos de mudança, tanto que paralelamente às reconstruções nacionais, os altos escalões propuseram um projeto de modernização do seu ensino. E nesse processo de mudança, de modernização, o ensino ocupa um papel preponderante e crucial, porque além de formar os representantes defensores da nação, estará promovendo a garantia da salvaguarda dos valores corporativos e da Instituição.

Segundo os porta-vozes da proposta de mudança, o êxito na construção de fatores que projetem o Exército para que atenda às necessidades nacionais está na capacidade de compreender os tempos atuais, de perceber o futuro e de preservar os valores historicamente herdados. “Inserir o Exército nessa realidade implica ousar e, sustentado pelos valores que conformam nossa identidade, adotar a visão menos ortodoxa e mais adequada ao ambiente que nos envolve e limita”<sup>52</sup>.

Um dos pressupostos centrais que orientou a estratégia de atuação educacional militar foi o estabelecimento do perfil profissiográfico do futuro militar, com o objetivo de melhor prepará-lo para enfrentar os momentos de incertezas provocados pelo processo da modernidade. O perfil profissiográfico poderá ser explicado pela identificação de aspectos convencionais, culturalmente e historicamente construídos, e agregados à qualidade do profissional como se fossem aspectos formais firmados por meio de contratos consensuais e hegemônicos para a manutenção e sucesso da reforma. E essa construção cultural dos perfis tomou forma na produção da “sociedade do conhecimento” como fator balizador da conduta educacional. Importa destacar que na referida “sociedade do conhecimento” incorporam-se todas as práticas pedagógicas, como, também, a administração escolar.

Este traço sobre a percepção da atual conjuntura do Exército permite que se analisem alguns aspectos que visem à propagada inserção do Exército nos horizontes futuros: a administração militar, a formação profissional continuada, o currículo e a avaliação educacionais. Porém, convém partir-se da questão: como deve ser o futuro profissional que atenda às solicitações futuras?

### **3. Perfil profissiográfico.**

---

52 General de Exército Gleuber Vieira, ex-Comandante do Exército. 2006. [www.exercito.gov.br](http://www.exercito.gov.br), acesso em 04/05/2006.

Os cursos mantidos pelo Sistema do Ensino Militar, com exceção dos ministrados pelos colégios militares, têm a finalidade de qualificar os recursos humanos para o exercício dos cargos e funções previstos pela Organização Armada; recurso humano compreendido como elemento fundamental da Força Terrestre.

Portanto, a elaboração dos currículos escolares militares, assim como todas as atividades devem ser norteadas para a capacitação e para o desempenho da profissão. Para o alcance do objetivo, a priori, é necessário o conhecimento atualizado da natureza e das condições do exercício profissional e relacioná-lo para cada curso e função profissionalizante. Na prática, essa adequação entre profissão e curso pode ser conquistada com o alcance dos objetivos curriculares. Ou seja, a importância denotada ao preparo do currículo e a todas as atividades escolares será imprescindível para que estes favoreçam os contornos e as características do profissional desejado ao longo da formação educacional.

Do entendimento de que deva prevalecer a relação precípua entre a habilitação para a profissão e os meios efetivos representados pelas atividades escolares militares, procede-se, agora, ao levantamento do tipo de profissional que a Força requer, ou que o Estado deseja. Isto porque é a partir do Estado, na sua relação com a sociedade, que define o que é público e o que é privado. É a partir de sua organização que sistematiza e organiza a sociedade.

A educação militar, mantida pelo poder público, cumpre as prerrogativas deste poder. A missão do Exército é a de defender a Pátria, cooperar com o desenvolvimento nacional, garantir os poderes constitucionais, assegurar a lei e a ordem, cooperar com a defesa civil, e também, participar de operações internacionais. Esta missão encontra-se orientada pela destinação das Forças Armadas, pelas leis complementares, pelas diretrizes do comandante da Força e pelas determinações do Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa, nessa ordem. Esta última chefia, pela Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento, pela qual estão vinculadas as escolas militares, com exceção dos Colégios Militares, considera que deva dar grande importância e destaque à atividade de ensino e às principais ações dos estabelecimentos de ensino. Justifica que “a maior preocupação do educador militar consiste em qualificar o recurso humano, sem a preocupação de rotulá-lo, mas sim de formá-lo e desenvolvê-lo de acordo com os interesses do Exército” (DIRETRIZ DE 28 DE ABRIL DE 2003).

Ao pretender a preparação do homem dos “novos tempos” se faz rogado,

anteriormente, o estabelecimento do perfil profissiográfico<sup>53</sup> do concludente. Este perfil é elaborado por uma equipe estabelecida pelo Departamento de Ensino e Pesquisa constituída por militares, psicólogos e pedagogos, e é submetido à apreciação do Estado Maior do Exército. A elaboração do perfil inicia-se com a análise ocupacional conhecida como a análise do trabalho que consiste no estudo de uma atividade profissional, por meio da decomposição dos elementos que a ela se referem, a fim de se caracterizarem as tarefas e o instrumental utilizado, o ambiente físico e social, a delimitação de atribuições, os requisitos pessoais e as necessidades da formação profissional. Segue-se a essa fase a caracterização da profissão. Definido o tipo ideal de profissional dá-se prosseguimento à definição, efetuando-se a montagem da estrutura que apoiará essa formação no estabelecimento de diretrizes que atentem para os seguintes itens: os cargos e funções para os quais o curso habilita; as atividades; o instrumental e o ambiente de trabalho; os requisitos pessoais para o desempenho funcional e a documentação que regula o exercício profissional. A observância desses itens estruturais define a condução das atividades de formação. Ao se analisarem os cargos e funções a serem almejadas estar-se-á trabalhando com fatores indicativos para a habilitação da função desejada, como também, preparando o militar para ocupar outras funções “para as quais o militar tem base suficiente”.

A preparação do militar no tocante ao conhecimento técnico varia de acordo com a escolha de cada aluno; para tanto, o currículo deve viabilizar as atividades em dois núcleos que atendam à opção e à Instituição: o comum e o específico. Comum, são as atividades exercidas por todos os militares, independente da sua especialização e, específicas, são as atividades curriculares que direcionam a habilitação diferenciadora. A priorização de componentes curriculares que privilegiem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor estará preparando o aluno para o efetivo desempenho funcional.

O mapeamento do perfil profissiográfico tem como principal atividade a definição da composição curricular, a definição dos objetivos gerais, dos objetivos particulares e específicos de cada assunto, como a análise e indicação de disciplinas a serem incluídas. Por isso tem grande relevância.

A preocupação com a qualificação dos recursos humanos, com a intenção de não rotulá-lo pressupõe, antes de tudo, a intenção de formar cidadãos conscientes de sua época. Por outro lado, deve-se atentar para os interesses da Instituição. A Diretriz de

---

53 O entendimento que a Instituição tem sobre o perfil profissiográfico e a sua estruturação encontra-se na Normas para a Elaboração e Revisão de Currículos, em suas páginas iniciais.

2006 estabelece, em linhas gerais, o tipo de profissional militar “do futuro” e como deve ser a sua habilitação. A missão principal dos Estabelecimentos de Ensino é a formação, o aperfeiçoamento e o aprimoramento do profissional militar ajustado ao contexto nacional e mundial do momento, dotado de criatividade, de flexibilidade, de iniciativa e liderança militar, porém, sempre de acordo com os interesses do Exército (DIRETRIZ DE 2006). Estabelece-se o perfil profissiográfico do profissional militar, voltado ao mesmo tempo para servir à Instituição e em consonância com os contextos atuais.

E, a Escola militar responde a todos esses itens refazendo e revisando o perfil desejado com a finalidade de validá-lo junto ao meio militar e à sociedade. Para tanto devem ser realizadas atividades congregando todos os profissionais encarregados da elaboração, validação e revisão dos perfis, as equipes de docentes e responsáveis pelos sistemas de avaliação e de planejamento dos cursos, tendo em vista o conhecimento e esclarecimento de dúvidas sobre os perfis, assim como a discussão e a viabilização das atividades previstas.

Nas situações de aprendizagem e de avaliação encontram-se os caminhos dos estabelecimentos do perfil desejado. Nas situações de aprendizagem, a Instituição entende como sendo as atividades voltadas para o desenvolvimento dos requisitos, seja dos conteúdos, das atividades, das técnicas de ensino e de cooperação entre os profissionais envolvidos no processo e, pelos instrumentos de avaliação, situações que permitam certificar-se se estão sendo desenvolvidos os requisitos previstos pelos perfis.

Até aqui, este estudo tratou dos estabelecimentos das ações e diretrizes oriundas dos órgãos setoriais, principalmente, do Departamento de Ensino e Pesquisa, assim como foram articuladas algumas considerações sobre o perfil profissiográfico. O que se segue, a partir de agora, é o esforço de analisar como essas intenções estão sendo resolvidas no interior do sistema educacional, salientando que para todas as atividades que envolvam o ensino-aprendizagem existem regras normativas de abrangência geral e expedidas pelo Departamento de Ensino e Pesquisa. E cada estabelecimento de ensino, a partir das documentações gerais, desenvolve uma linha de atuação particular, contudo sob a valia supervisora do órgão central (DIRETRIZ DFA, 2006).

#### **4. Administração e relacionamento entre os agentes da educação**

Foi estudada, anteriormente, no que tange ao aspecto profissional, que a determinação do perfil delimitou, ou pelo menos pautou, quais são os atributos a serem

desenvolvidos e como a educação deve ser formatada e socializada, para a consecução de tais características. A educação foi tomada como um meio para se atingir um determinado objetivo. Formatada a partir de diretrizes, de grades curriculares, de programas de ensino e de planos de disciplina e socializada no sentido que se estende a um segmento social e que deva ocorrer de maneira conformista e adaptativa. Conformista por causa das sujeições às aptidões profissionais; e, adaptativas por causa da constante adequação ao modelo de Estado. Como deve ser a administração escolar que atenda às chamadas dessa reformulação? E como devem caracterizar-se as relações interpessoais dentro desse sistema? A partir deste ponto, o estudo concentrar-se-á na discussão de como se efetivam as relações entre os agentes de ensino, mais precisamente entre os professores e o tipo de modelo administrativo que foi adotado.

A DIRETRIZ DFA 2003 recomenda que as Instituições Militares estejam atentas aos direitos e deveres do militar e dos funcionários civis pela informação atualizada obtida nos diversos instrumentos reguladores como o Diário Oficial, portarias, diretrizes, regulamentos, regimentos internos, manuais, normas escolares e instituições reguladoras do DEP do DFA e dos Estabelecimentos de Ensinos. Por todas essas regulamentações doutrinárias e pela autonomia da justiça e da jurisprudência disciplinar militar, os conflitos que poderão surgir tornam-se pontuais, o que não é aqui objetivo explorá-los.

A administração do pessoal deve estar baseada no Programa de Excelência Gerencial – PEG-, a melhoria contínua do serviço deve ser buscada, a fim de se evitar atrasos, pendências e erros na tramitação de processos e documentos de pessoal, que venham a gerar prejuízos ao militar e à Instituição, bem como incentivar processos de ressarcimento de direitos. Para tanto, devem-se enfatizar os seguintes pressupostos básicos: rigor nos cumprimentos dos prazos e amparos legais, rapidez de resposta e flexibilidade e pensamento sistêmico (DIRETRIZ DFA, 2003). A administração gerencial

parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades (...). Gerenciar difere de controlar (...). Essa perspectiva, desenvolvida na administração de empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém, da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (PEREIRA; SPINK, 2003, p.07).

O Programa de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro, PEG – EB, pode ser definido como um projeto que visa melhorar a operacionalidade da força armada para que este atenda em melhores condições aos anseios da defesa e de segurança da

sociedade brasileira, objetivando a qualidade do serviço público. Os objetivos estratégicos aplicados à reorganização das atividades internas sob a égide da excelência prestam-se a melhoria da qualidade dos processos, dos projetos e do gerenciamento do Exército.

A questão central desse tipo de escolha é a de como redefinir a administração do Exército para uma situação de severas restrições orçamentárias e de um mundo globalizado. Então, essa administração baseia-se na capacitação dos recursos humanos, com ações distintas voltadas para a otimização dos processos, para o gerenciamento dos projetos e para a motivação de todos os integrantes. Os projetos e os processos são voltados para a busca de melhorias contínuas e do aperfeiçoamento dos processos existentes. A importância atribuída ao planejamento e à elaboração de projetos privilegia o controle dos resultados, o equilíbrio orçamentário, à redução e otimização dos gastos públicos.

A ênfase no trabalho burocrático de execução de projetos para toda e qualquer atividade que envolva o emprego orçamentário, de certa maneira, recrudescer o sentimento de conformismo técnico burocrático, ou seja, os projetos só poderão ser aplicados se forem devidamente previstos e detalhados. Por outro lado o envolvimento com esse tipo de administração acarreta o absoluto sentimento profissional conformista a qualquer circunstância: econômica, política e social.

A capacitação dos gestores<sup>54</sup> sob a égide da excelência presta-se para a montagem de uma administração não apenas mais profissionalizada, mas também mais eficiente voltada para o atendimento do público interno da instituição, ou seja, objetiva tornar a administração mais flexível, mais eficiente e descentralizada. A priorização de projetos reguladores deve, ou espera-se que deva, superar as crises de todas as ordens, pois são fundamentados e justificados para que se tornem exequíveis. Pois,

Uma auto-avaliação em todas as organizações militares do Exército foi feita utilizando o instrumento de auto-avaliação do PQSP [Programa de Qualidade do Serviço Público], baseada em sete critérios de excelência<sup>55</sup>. Nessa fase, foram definidos os pontos fortes e as oportunidades de melhorias e estão sendo implementados projetos de inovação e melhoria. A validação dessas

---

54 Realizou-se uma grande capacitação de recursos humanos, a partir de 2004, por intermédio de diversos instrumentos, com destaque para os cursos de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; os realizados na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e na Escola de Administração Financeira (ESAF); a pós-graduação de Gerência Executiva de Transporte e Mobilização; os cursos de Elaboração e Gerenciamento de Projetos e de análise e Melhoria de Processos e o de Auditor-Líder da ISO 9000. Realizaram-se, também, palestras sobre o *Balance Scorecard* (BSC), palestras nos estabelecimentos de ensino militares e a adaptação dos currículos destas escolas, atualizando matérias de gestão administrativa ([www.exercito.gov.br](http://www.exercito.gov.br), acesso em 05/04/2006).

55 O Modelo de Excelência em Gestão Pública é composto por sete partes que, juntas, compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro: liderança, estratégias e planos, cidadãos e sociedade, informação, pessoas, processos e resultados ([www.exercito.gov.br](http://www.exercito.gov.br), acesso em 05/04/2006)).

auto-avaliações nas diversas OM [Organizações Militares] foi feita por equipes de oficiais auditores externos (www.exercito.gov.br, 2004).

A execução desse controle gerencial burocrático demanda o emprego de executores logísticos e de tempo para o preparo. Tem alto custo. Por outro lado, as soluções que poderiam melhorar esse tipo de controle, na maioria das vezes, não se encontram ao alcance dos estabelecimentos escolares como, por exemplo, a fixação de níveis salariais o suficientemente altos para atrair profissionais altamente qualificados; autonomia na implantação de “sistemas de monitoramento que possibilitem a perda de emprego em caso de mau desempenho” (PRZEWORSKI, 2003, p.55-56). Estas incapacidades conjunturais podem prejudicar a eficiência do processo.

Como foi visto em capítulo anterior, existe uma divergência e pluralidade no tocante à habilitação e à procedência profissional dos docentes. Resumindo, pode-se dizer que existem cinco categorias de professores: os militares combatentes que são os oficiais do magistério militar que foram formados nos estabelecimentos militares superiores e por meio de concurso ingressaram para o magistério (hoje em pequeno número); os militares contratados por tempo de serviço que são, geralmente, os professores militares aposentados que retornam à profissão; os militares do quadro complementar que são aqueles que se tornam professores militares após a conclusão de curso que o inserem no sistema (atualmente, compõem a maioria dos professores); os professores temporários contratados como militares que são habilitados em cursos civis que ingressam no Exército após estágio de adaptação; e os professores civis concursados<sup>56</sup>. Existem os instrutores que são os agentes de ensino responsáveis pelos assuntos prático-militares. Os professores militares, os do quadro complementar e temporário, além das funções pedagógica e didática, prestam serviços próprios da carreira como trabalhos burocráticos, representações, serviços de oficial e superior de dia, etc.

É natural que existam nessas relações conflitos que nem sempre são resolvidos. Os professores militares dos quadros complementares e os temporários, como também os instrutores, são regidos por Lei prevista no Estatuto dos Militares. A diferença primordial entre os profissionais professores e instrutores encontra-se na atividade fim. O primeiro é responsável pela parte pedagógica da formação do aluno e o segundo pela parte prático-militar. A historiografia do ensino militar mostrou que desde a criação da Real Academia os conflitos curriculares entre adequação entre a teoria e prática sempre

---

56 Uma informação sobre a questão do gênero: são professoras as profissionais do quadro complementar, do quadro temporário e as civis concursadas. A professora do magistério militar não existe porque o Exército não recruta mulheres em suas fileiras de habilitação.

existiram, e que esses conflitos são trazidos para a área de trabalho como, por exemplo, os conflitos surgidos na época de Benjamin Constant por conta do currículo filosófico-positivista associados a causas provenientes da situação política, econômica e social do país.

Esses conflitos, pela própria diferença de formação profissional, perduram até os nossos dias, uma vez também justificados pelo devir histórico que permite, em nome da modernização, construções e desconstruções. Discorrer sobre as possíveis maneiras de se resolver essas contradições dentro de uma unidade militar específica significaria levantar algumas suspeitas localizadas, ou um estudo de levantamento do caso, uma vez que todos os militares, indistintamente, são regidos por uma legislação única. De modo que, se privilegiar um modo particular de estudo, os conflitos seriam justificados mais por ordem pessoal do que institucional. O que torna plausível a análise das relações entre os professores, sem questionar o mérito pessoal e o tratamento particularizado de cada estabelecimento de ensino, seria o estudo voltado para a gestão administrativa que os rege.

A diretriz estratégica (Portaria 716, 2002) prevê que a administração de todas as atividades relacionadas ao Sistema de Ensino do Exército seja efetuada de acordo com os princípios modernos de gestão de Recursos Humanos.

A gestão da administração pública burocrática, à semelhança do modelo econômico de acumulação fordista, tornou-se ultrapassada por não se pautar por uma diretiva baseada na flexibilidade. Pela necessidade de aumentar a eficiência do Estado, pelo acirramento da competição internacional e pelo processo da globalização, “a administração pública burocrática tornou-se obsoleta e as burocracias públicas estão sendo levadas cada vez mais a adotar uma abordagem gerencial, baseada na descentralização, no controle dos resultados e não no controle dos procedimentos, na competição administrativa, e no controle direto” (PEREIRA; SPINK, 2003, p.11).

A descentralização, como prerrogativa do sistema moderno de administração aplicada diretamente aos agentes de ensino, no caso os professores, pressupõe delegação de acordos de confiança.

Confiança limitada, permanentemente controlada por resultados, mas ainda assim suficiente para permitir a delegação, que o gestor público possa ter liberdade de escolher os meios apropriados ao cumprimento das metas estabelecidas (PEREIRA; SPINK, 2003, p.30).

Esses acordos de confiança, nesse tipo de administração, além de serem uma forma de controle podem ser entendidos como um acordo de cooperação. A portaria que

aprova e regulamenta as instruções para o docente civil <sup>57</sup> (de 07 de fevereiro de 2006) determina que o horário de trabalho seja flexibilizado entre carga pedagógica e carga didática, de maneira que a pedagógica possa ser cumprida em local diferente do trabalho. Em contrapartida acentua que a carga pedagógica “objetiva proporcionar ao docente as melhores condições possíveis para exercê-la tendo em vista o desenvolvimento profissional e a preparação da carga didática” (ART. 18).

O desenvolvimento profissional, pelo artigo acima citado, assume uma dupla função: pessoal e institucional. A orientação geral da *Diretriz de 2002* explicita que, periodicamente, deva a Instituição proporcionar “a reciclagem dos agentes de ensino, visando o aperfeiçoamento do Sistema de Ensino do Exército”. Essa referida “reciclagem” consta de estágios de atualização obrigatório proporcionado pelos estabelecimentos de ensinos e, também, de incentivos aos cursos de auto-aperfeiçoamento, sendo este último oferecido pelo Centro de Estudos de Pessoal, ou por este em convênio com outras instituições de ensino, ou, na última hipótese, por recursos financeiros próprios.

A opção administrativa para controlar o trabalho pedagógico baseia-se mais no cumprimento de regras do que em incentivos devido ao universo diferenciado de profissionais. Esse controle gerencial é conhecido como burocrático que consiste em estabelecer o controle *a priori* dos processos. Przeworski (2003) apropria-se, para explicar esse controle, da definição de Tirole: “a característica central das burocracias é que não se confia em seus integrantes o suficiente para permitir que cada um use informação que afete outros integrantes que não eles próprios, portanto, as decisões baseiam-se em regras rígidas” (p.55). A exortação de Maquiavel que declara que a ordem deve ser constantemente construída a partir da verdade efetiva dos fatos aplica-se nessa situação: o controle dos contratos de confiança é processado a partir de determinações regulamentadas.

Os conflitos entre os professores, na sua essência, são decorrentes da própria diferenciação da habilitação. São professores de filosofias e ideologias diferentes que são responsáveis pelo ensino militar que prima pela tradição, hierarquia e disciplina.

O que justifica a aceitação e o envolvimento a essas regras institucionais baseadas na ordem, na disciplina e na hierarquia? Os motivos que justificam o envolvimento e o comprometimento de todos os atores no sistema de ensino militar podem encontrar respostas no relacionamento de poder que tem Weber como teórico.

---

57 Nem todos os estabelecimentos militares de ensino admitem professores civis.

Esse tipo especial de poder exerce um papel considerável na comunidade escolar militar como também determina a forma e a preponderância da linguagem oficial. Além do mais, converte um grupo de profissionais numa associação corporativa. Segundo Weber (1998) o Estado só pode existir sob a condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores. Essa dominação é justificada a partir de três princípios que sustentam a legalidade do ato: pelo poder tradicional, pelo carisma e pela legalidade. Em linhas gerais o poder tradicional assenta-se a partir dos costumes santificados pela validade imemorial e pelo hábito, enraizados nos homens; o carisma caracteriza-se pela devoção e confiança estritamente depositadas em alguém; e o poder legal baseia-se na validade de um estatuto legal e de uma competência fundada em regras positivas e racionais (p.57).

Esses tipos de dominação podem ser transportados para o ambiente escolar militar porque atendem profissionais que concordam, ou consentem, em viver em uma unidade na qual todos representam uma única Instituição, portanto, não privilegia vontades particulares. E o que os envolvem nessa unidade são os três tipos de dominação acima descritos porque comportam o poder e a legitimação. Em muitos casos os poderes se interpenetram.

## **5. Formação profissional e educação continuada**

É relevante afirmar que a centralidade da reformulação da educação militar presta-se ao desenvolvimento do novo profissional, do novo recurso humano, para a Instituição. Esta intenção perpassa todos os documentos e traduz-se em atividades direcionadas aos aspectos vinculados ao novo perfil profissiográfico do militar. Esse pensamento pauta-se pelos aspectos de crença e nos compromisso com os valores centrais da Instituição; pelas atitudes que denotem criatividade, iniciativa, decisão, adaptabilidade, cooperação, arrojo, flexibilidade e liderança; com o desenvolvimento de habilidades interpessoais que facilitem a interação com os indivíduos e grupos; com o desenvolvimento do senso de responsabilidade pelo auto-aperfeiçoamento; com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, nos níveis de compreensão, reflexão crítica e de aplicação de idéias criativas; com o domínio de idiomas estrangeiros; com as habilidades de fazer uso dos recursos da informática e com as habilidades típicas da profissão (FUNDAMENTOS, 1996).

O sistema de ensino militar, com exceção do ato de admissão, segue um curso

comum para todos os alunos, ressalvadas as suas especificidades, ou seja, todos têm iguais oportunidades para a disputa, a partir da preparação inicial. Dessa compreensão pode-se inferir que o conhecimento está acessível a todos, porque todos são partícipes de um mesmo processo e que o cenário da concorrência individual, a livre disputa, é comum para a classe, pois, possibilita a definição da classificação por méritos. A diferenciação entre os envolvidos na disputa ficaria por conta das diferentes capacidades, dos diferentes talentos, do senso de responsabilidade, etc. As igualdades e as desigualdades são vistas como naturais, positivas, porque não só constituem fatores que propiciam o desempenho pessoal como também revelam a valorização do empreendimento.

Essas considerações merecem relevância e centralidade quando em explicação dos entendimentos que a Instituição, especialmente o Exército, tem sobre a progressão continuada e acumulação dos conhecimentos.

A acumulação do conhecimento é de ordem subjetiva e funciona como um fator de auto-aperfeiçoamento que conduz a uma situação específica que possibilita a ascensão hierárquica. Essa “hierarquização social militar” de aspecto vertical e horizontal possibilita ao sistema admitir concepções particulares sobre esse ponto de vista. O aspecto “hierárquico vertical” deve ser entendido como a ascensão na escala de poder, ou seja, ser promovido a postos mais elevados. Sobre o aspecto “hierárquico horizontal” deve se ter como premissa as classificações dentro de um mesmo posto, estas conseguidas ao longo da habilitação por meio de cursos adicionais, da própria classificação nos cursos formais oficiais e do tempo de serviço. O sistema meritório, pelo viés do conhecimento, possibilita as concessões de valores hierárquicos para quem adquirir o maior conhecimento subjetivo. Essa maneira particular de classificação não pode ser admitida como uma situação que se justifica no assentamento de práticas democráticas. Quando se ingressa no sistema militar, o futuro profissional torna-se funcionário público e aluno, portanto sabedor das características que sustentam o sistema.

É impossível discutir a progressão continuada de modo que não se refira à acumulação de conhecimento. A educação continuada, nesse sistema, também tem um entendimento diferenciado. Ao tomar a formação seriada e por disciplinas como seqüência lógica da habilitação profissional, e admitir a repetência, a prática de adaptações e dependências de disciplinas como inadmissíveis ao processo, pode-se, a partir de então, considerar a progressão continuada como atividades pedagógicas

complementares à carreira militar. De modo que educação continuada é uma seqüência, seriada e progressiva da formação militar, portanto de caráter compatível com a carreira. Para esclarecer pode-se comentar a progressão funcional de um militar combatente. A habilitação na Academia Militar de Agulhas Negras dá-lhe os suportes teóricos e práticos para que o militar prossiga até o posto de capitão; o interstício entre aspirante-a-oficial, primeiro posto depois de formado, e o posto de capitão, em média, é de seis anos. Nessa fase profissional, o militar freqüenta a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais que lhe dá possibilidades para alcançar o posto de oficial superior (major, tenente-coronel e coronel); este curso tem equivalência ao curso de mestrado. O curso posterior que abre possibilidade ao militar de assumir o comando de uma unidade militar, na Escola do Estado Maior do Exército, confere-lhe o título equivalente ao de doutor<sup>58</sup>. Então, essa seqüência que abrange os cursos de habilitação, pós-graduação nos níveis de mestrado e de doutorado são considerados como percursos normais e naturais da educação militar e, oferecidos pelo próprio sistema. Nem todos os oficiais ingressam neste último curso, às vezes, por motivos pessoais, outras vezes por motivos profissionais. Os outros cursos, os cursos de especializações, de extensão e os estágios além de agregar pontuações na escala horizontal, abrem possibilidades para prestação de serviços em locais especializados. Educação continuada abrange todos os cursos, seqüenciais ou de aperfeiçoamentos. Então, o auto-aperfeiçoamento, tônica do momento como a manutenção do constante aprender, deve ser direcionado mais para os cursos de aperfeiçoamento, de extensão, de especialização, de estágios e de altos estudos militares<sup>59</sup>, porque os outros, de formação, de graduação e de pós-graduação, são

58 Decreto 3.182, de 23 de setembro de 1999. Artigo 18: Os cursos e programas de grau universitário ou superior, mantidos pelo exército, possuem as seguintes diplomações e titulações, equivalentes às conferidas à educação nacional:

I – cursos de graduação e formação, graduação universitária, desde que o aluno conclua o curso com aproveitamento e preencha as demais exigências contidas nos regulamentos dos estabelecimentos de ensino, recebendo o título de bacharel;

II – Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais:

- a) pós-graduação, lato sensu, de aperfeiçoamento em Operações Militares, desde que o aluno conclua o curso, com aproveitamento, apresente, quando determinado, monografia, aprovada pelo Diretor de Ensino, e preencha as demais exigências contidas no regulamento da Escola; e
- b) pós-graduação, stricto sensu, de mestre em Operações Militares, desde que o aluno (...)

III- Curso de Comando e Estado-Maior (...).

- a) (...).

Pós-graduação, stricto sensu, de Doutorado em Ciências Militares, desde que o aluno (...).

59 Os cursos de aperfeiçoamentos atualizam e ampliam conhecimentos obtidos com a formação ou a graduação; são necessários para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções de maior complexidade. Os cursos de extensão ampliam o conhecimento e as técnicas adquiridos em cursos superiores; são necessários para a ocupação de determinados cargos e para o desempenho de determinadas profissões. A especialização qualifica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções que exijam conhecimentos e práticas especializados. O curso de Altos Estudos Militares qualifica para o desempenho de funções privativas no Quadro do Estado Maior da ativa, bem como atualiza, amplia e

inerentes ao plano de carreira.

As solicitações de incentivos atuais às práticas pedagógicas agregam à educação uma nova possibilidade como consequência da era do conhecimento globalizado: a de não ser possível mais “ensinar tudo”. Essa concepção de entendimento global coloca no aluno a responsabilidade de procurar a continuidade da educação por outros meios que não a formal. Para tanto, se privilegia o uso da internet, de cursos de universidades, de cursos à distância, entre outras. Ou seja, como consequência dos efeitos decorrentes da era globalizada enfatiza-se que o engrandecimento pessoal deverá ser conquistado, paulatinamente, com esforços próprios, além da formação profissional regular. Nesse pressuposto inovador encontra-se a essência do privilégio curricular pelo predomínio das disciplinas ministradas pelo seu núcleo principal de entendimento (CORE): ensina-se a essência, o restante torna-se um desafio para o aluno. Pois, a educação continuada torna-se uma estratégia de ensino face às constantes mudanças no mercado de trabalho<sup>60</sup>.

Os estímulos aos cursos de auto-aperfeiçoamento são vários: a ampliação dos cursos e estágios à distância; ampliação do uso da informática; oferecimento de cursos e estágios, no país e no exterior, em organizações civis ou militares destinados à capacitação para atividades não previstas nos objetivos dos cursos conduzidos pela Força; estímulo ao estudo de idiomas estrangeiros e o aperfeiçoamento do idioma nacional incentivando o gosto pela leitura e valorização do militar proporcionando condições que favoreçam o acesso ao conhecimento e ao aperfeiçoamento contínuo (DIRETRIZ ESTRATÉGICA, 2003).

Em qualquer curso, de formação continuada, que o militar freqüente, existe a preocupação com a classificação, de modo que a produção de conhecimento torna-se um fator subjetivo, pois, agrega vantagens ao militar. Nessas condições a escalada hierárquica é uma questão de efetivação de vantagens inerentes ao plano de carreiras.

Ao promover a reforma e ao solicitar a participação de todos os envolvidos no processo, o Exército está reduzindo o seu papel coativo e o nível de intervenção. Estará atuando como uma “mão invisível” que deixa os fatos resolverem-se livremente guiados por todas as suas formas de interação social vistas como eficiente e democrática. Pela

---

estrutura conhecimentos em ciências militares, políticas e sociais; quem se habilita neste curso ocupa postos de funções estratégicas de decisões nacionais. Os estágios constituem uma atividade didático-pedagógica complementar a determinadas modalidades de cursos; destinados a desenvolver a qualificação cultural e profissional. (DIRETRIZ ESTRATÉGICA DE ENSINO, 2002). O tempo de duração do curso e o universo de freqüência são fatores que caracterizam um ou outro curso, porque todos eles destinam-se a qualificação em determinadas áreas de conhecimento e de atuação.

60 Mercado de trabalho, nesse caso específico, refere-se à prática militar profissional sintonizada com as mudanças globais.

própria constituição do Exército, a visão de força se mostra atuante nas políticas relativas às especificações das relações, nos padrões e condutas, e nas especificações dos conhecimentos a serem transmitidos às futuras gerações, ao postular quais as características que deseja agregar ao profissional do futuro e de como efetivá-las. Impõe uma situação específica e espera, ou melhor, concita colaborações para a montagem de um projeto que ateste a eficácia e a efetividade dos fatos. Esse chamamento remete à valorização de unidade corporativa e conduz à satisfação dos seus membros envolvidos.

No processo educacional estão envolvidos vários fatores que se interpenetram e se justificam. A acumulação de conhecimento é tida como um fator que propicia a hierarquia social militar. A profissão militar exige a formação continuada como plano de carreira e, ao mesmo tempo oferece possibilidades para a efetivação desses cursos. Conseqüentemente, envolto nesses dois fatores encontra-se a necessidade pelo autoaperfeiçoamento. Esta atitude propõe-se, deve ser estimulada por um conjunto de estratégias que seja capaz de possibilitar um crescimento pessoal e profissional continuado.

Essas estratégias, se efetivadas de maneira que agrade a todos os componentes do sistema, irão comprovar a eficiência e a eficácia do chamamento de todos à participação no projeto. Dimensionar novas atribuições a essa instituição de poder que pratica no interior das organizações uma maneira própria de organização de trabalho e que esta implica em formas de controle, significa direcionar as críticas para o modelo de administração e não para a Instituição propriamente dita. Porque a instituição militar acompanha o surgimento do Estado brasileiro; sua trajetória liga-se diretamente à formação do Estado-nação e, as suas atribuições constitucionais e institucionais, ao longo da História, não sofreram modificações, salvo os casos de exceções. O que ocorreu foram as mudanças de comandos, de chefes de Estado e da conjuntura nacional e internacional. Portanto, o que se encontra em constante processo de mudança, por variados fatores, principalmente no século atual, é a concepção e o papel do Estado; as Forças Armadas, como prerrogativas constitucionais, sempre foram responsáveis pela manutenção da lei e da ordem e da soberania nacional. Ainda que essas responsabilidades permitam variadas considerações, inclusive ideológicas, as suas funções sempre estiveram ligadas aos interesses do Estado. A reforma militar trata de sintonizar o Exército brasileiro às conjunturas estruturais do Estado, como também do contexto internacional. Todas as operações militares que envolvam mudanças, no seu aspecto interno, são coordenadas pela própria Instituição, uma vez que, segundo Oliveira

e Soares (2000) e Agüero (2000), a sociedade civil e a política, bem como outras instâncias reguladoras, não estabelecem políticas públicas interventoras para as Forças Armadas.

Educação continuada deve ter o mesmo entendimento de “reciclagem de conhecimentos”?

As características marcantes dos “novos tempos” como a efemeridade, a comunicabilidade instantânea e a transitoriedade numa “compressão espaço-tempo” (HARVEY, 2003, p.140) afetam a compreensão sobre a transitoriedade dos progressos da ciência dando a impressão de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Essa visão de mudanças aplicada à formação profissional mascara a compreensão de educação continuada e reciclagem. Muitas vezes refere-se a “reciclagem dos recursos humanos” como se fosse um recurso contínuo da formação. A educação continuada deve ser entendida como a formação profissional que agrega ao militar capital cultural para que possa acompanhar as transformações da sociedade. E reciclagem como um recurso ou um treinamento para o emprego de determinadas técnicas. Muitas vezes ao utilizar uma modalidade, utiliza-se outra.

Estabelecer os meios efetivos que conduzam aos hábitos de aperfeiçoar e de desenvolver o aprimoramento profissional, como missão educacional, significa pleitear que na formação do militar seja desenvolvida a capacidade de auto-aperfeiçoamento dando-se ênfase especial às atividades de leitura, à pesquisa científica, ao interesse constante pelo estudo de idiomas estrangeiros, à informática e ao estudo da História Militar. Neste contexto todas as atividades das estruturas escolares devem voltar-se para o discente, para o incentivo do trabalho em grupo, pelas trocas de experiências e de conhecimentos. Para tanto, o professor deve “portar-se como o facilitador da aprendizagem, o que exige maior preparo, maior atenção nas ações dos alunos e, sobretudo, na condução dos temas” (DIRETRIZ DFA, 2006).

## **6. O currículo militar**

O currículo pode ser interpretado como um plano de ação na forma de descrição de situações, de atividades a serem desenvolvidas, de seleção de setores das disciplinas do conhecimento humano, de prescrições pedagógicas e de como se desenvolvem as atividades educacionais. É dessa forma que a Instituição concebe um currículo, de maneira funcionalista, condicionado a uma série de aspectos históricos, culturais,

políticos e filosóficos. Dessa forma reflete a filosofia e a política educacional de um contexto social onde se insere a instituição militar (NERC, 2000).

O currículo, ponto central do plano pedagógico, é elaborado tendo em vista os conhecimentos dos aspectos dos perfis, assim como o da discussão e da viabilização das atividades e requisitos previstos. Estão estruturadas no documento curricular as situações de aprendizagem especialmente as voltadas para o desenvolvimento dos requisitos, seja em termos de conteúdos, sejam em termos de atividades ou técnicas de ensino. Estão estruturadas, também no documento curricular, situações e instrumentos de avaliação que permitam verificar como estão se efetivando os requisitos estabelecidos pelos perfis. Essas atividades previstas aparecem sempre operacionalizadas e viabilizadas.

Os estabelecimentos de ensino militares adotam o modelo de matérias isoladas, numa seqüência informativa correspondente à sua estrutura. São disciplinas com conteúdos selecionados e organizados a permitirem o crescimento do aluno na aquisição do conhecimento em cada área. Esses conteúdos são articulados entre os objetivos gerais do curso, entre os objetivos particulares da disciplina, entre os assuntos e objetivos específicos da disciplina.

A coordenação curricular envolve os aspectos seqüenciais e de relacionamento. A ordenação seqüencial, tida como ordenação vertical, permite a observância da própria ordem de desenvolvimento das disciplinas e dos estabelecimentos dos objetivos a serem atingidos. Esses objetivos são operacionalizados e obedecem a uma ordem crescente de compreensão da escala do conhecimento. A ordenação de relacionamento, tida como ordenação horizontal, permite efetuar o desenvolvimento paralelo às outras disciplinas que possam ser complementares. Com o ordenamento horizontal procura-se a elaboração de um currículo que valorize a interdisciplinaridade.

Os currículos das disciplinas são montados por especialistas – professores, assessores e técnicos – e aprovados pelo Departamento de Ensino e Pesquisa. Cada estabelecimento escolar, de acordo com o objetivo proponente, elabora o seu próprio documento. No ato da revisão curricular, que deve ser anual, é permitido que uma parte considerável do documento seja alterada (cerca de 20%).

O ato da revisão curricular pressupõe uma série de ações e etapas preliminares e o próprio ato de modificação curricular. Existem dois critérios: o de avaliação e o da validação. Na avaliação reside a determinação do nível de eficiência, isto é, de observar a exequibilidade entre os meios utilizados e os objetivos pré-fixados no decorrer do próprio processo educacional. O ato de avaliação curricular é feito com a utilização dos

instrumentos de avaliação da aprendizagem, das observações do corpo docente, da administração escolar e dos alunos. O processo revisional de validação consiste na avaliação da eficácia do currículo, isto é, a comprovação da efetividade entre o apresentado e as expectativas. Esses dados que permitem a validação são coletados após o desenvolvimento do processo educacional.

As situações de aprendizagem envolvem as relações interpessoais desenvolvidas no interior do sistema. Essas relações podem ser analisadas pelos envolvimento entre alunos, entre os docentes e entre estes e o comando da Escola. As situações de avaliação ultrapassam a condição de avaliação educacional e podem ser analisadas como se fossem institucionais

O fato de se atribuir aos estabelecimentos escolares militares a responsabilidade pela execução dos seus documentos de currículo denota a valorização da conduta de descentralização. Mas, quando a proposta de montagem, ou de revisão curricular, passa pela aprovação do órgão superior demonstra, nessa ocasião, uma autonomia controlada. Por outro lado, certifica que todas as atividades curriculares, como também todos os aspectos particularizantes neles envolvidos são determinados *a priori*, característica da previsibilidade administrativa como um fator determinante e característico da administração institucional.

Os assuntos arrolados nos currículos militares são desenvolvidos e avaliados segundo a Taxionomia de Benjamin Bloom, que consiste num conjunto de categorias hierarquizadas, gerais e específicas que incluem os resultados esperados da aprendizagem e são orientados para a determinação de um tipo de comportamento específico. Compreende três domínios, ou abrangência, a saber: cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses domínios devem ser desenvolvidos simultaneamente nas atividades de aprendizagem e para cada nível de categoria corresponde uma ação operacionalizada.

As categorias do nível cognitivo, na escala hierarquizada do mais simples para o mais complexo, são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação<sup>61</sup>. Da mesma maneira, o domínio afetivo segue uma escala hierárquica de

---

61 Conhecimento envolve a recordação de fatos específicos, gerais, métodos e outros itens previamente aprendidos, valorizando principalmente a memória e o armanejamento de informações. O instruendo identifica, descreve ou define. Compreensão refere-se ao tipo de entendimento do significado de um conteúdo, revelado pela habilidade de demonstração desse comportamento. O instruendo exemplifica, justifica ou sumaria. Aplicação capacidade de usar abstrações, ou seja, métodos regras ou princípios para solucionar situações particulares e concretas. O instruendo calcula, converte, demonstra ou produz. A análise é a capacidade de dividir um material em partes e racioná-las de modo a perceber sua estrutura. O instruendo decompõe, esboça ou diagrama. No nível da síntese pratica-se a formulação de novos conhecimentos criativos. O instruendo categoriza, cria e organiza. A avaliação implica a utilização de julgamentos conscientes de valor. O instruendo critica, aprecia ou compara (NERC, 2000).

categorias: acolhimento, resposta, valorização, organização e complexo de valores<sup>62</sup>. Igualmente, na escala do domínio psicomotor as categorias são: percepção, preparação, resposta orientada, mecanismo, resposta complexa, adaptação e originalidade<sup>63</sup>.

Como conseqüência das transformações do mundo contemporâneo, a ciência e a inovação tecnológica despontam como “forças produtivas uma vez que o conhecimento, o saber e a ciência assumem o papel destacado em todos os setores” (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p.57). O profissional militar não concorre ao mundo do trabalho de maneira semelhante dos demais profissionais, mesmo assim não deixa de envolver-se com as conseqüências advindas dos avanços tecnológicos e de reestruturação do sistema de produção econômico de acumulação flexível.

A educação foi levada a dotar uma perspectiva de valor do capital econômico. Tal visão vem sendo disseminada desde os anos de 1960 pela Teoria do Capital Humano, compreendida como um enfoque conceitual que orienta a educação no sentido de produzir competências e técnicas, de modo a assegurar e agregar valor aos recursos humanos no mercado (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p.58).

Não é intenção de neste estudo tratar da teoria do capital humano, mas fica evidente que ao se propor uma administração burocrática gerencial, a otimização dos recursos humanos e dos meios econômicos essa se torna explícita. A administração pautada pela hierarquização dos méritos, e atualmente, dos projetos, é burocrática por apoiar-se na concepção racional-legal e gerencial na medida em que possibilita a resolução dos conflitos das demandas.

E como deve ser o currículo militar aplicado ao desenvolvimento dos recursos humanos?

A aplicação de um currículo que desenvolva as características da educação atual deve pautar-se pelo desenvolvimento das competências e habilidades. A pedagogia das competências, de acordo com a adoção da Taxionomia de Bloom, é uma forma de sistematizar os meios que conduzem ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, exigidos pela qualificação profissional, como também, dos processos de avaliação. Dessa forma, o vínculo entre a construção das competências e a prática social possui

---

62 Acolhimento refere-se à disposição do aluno para prestar atenção aos fenômenos particulares ou a estímulos. Os resultados da aprendizagem vão desde a simples consciência de que uma coisa existe até a atenção seletiva da parte do instruído. Resposta refere-se à participação ativa. Os resultados de aprendizagem nesta área podem enfatizar aquiescência em responder, disposição ou satisfação para responder. A valorização está baseada na interiorização de um conjunto de valores específicos, mas as evidências desses valores podem ser expressas pelo comportamento observável no instruído. Organização refere-se à reunião de diferentes valores, à resolução de conflitos. Assim sendo, a ênfase está em comparar, relacionar e sintetizar valores. Caracterização refere-se às atividades que pautam por comportamento consistente e previsível, sendo, contudo, passível de mudança (NERC, 2000).

63 Essa escala psicomotora adotada não está inclusa nos objetivos de Benjamin Bloom, foi elaborada pelo Centro de Estudo do Pessoal.

importante valor, além do mais, responde aos anseios das novas exigências, colocadas pela reestruturação do perfil e da nova organização do trabalho. A pedagogia das competências e habilidades revela-se como um modo de compreender a hierarquia dos saberes e das práticas educacionais por uma sistematização de formas de saberes que conduzem a uma determinada expectativa. Revela-se uma ferramenta de consenso, de sistematização e de homogeneização de práticas educacionais.

A avaliação, como instrumento de retificação e ratificação do aprendizado, tornou-se o elemento estratégico definidor desse tipo de administração adotado. A validação do processo tornou-se uma ferramenta de gerenciamento dos projetos. A qualidade educacional seria conquistada pela política de avaliação com atenção na ênfase do gerenciamento dos resultados. Os objetivos operacionalizados, classificados por categorias num nível crescente, conduzem aos estabelecimentos das competências e habilidades como recursos que respondam às demandas do estabelecimento do novo perfil.

O aluno deve ser posicionado como elemento central do processo didático-pedagógico e devem ser-lhe disponibilizadas as condições necessárias ao desenvolvimento de seu pensamento criativo e do espírito crítico, com base na experimentação, objetivando superar os constantes desafios das atividades cotidianas (POLÍTICA DE ENSINO, 2002). O desenvolvimento e a construção dos hábitos que garantam o pensamento criativo e o pensamento crítico, segundo o Exército, devem ser atingidos com a utilização nas disciplinas curriculares que atentem para os objetivos operacionalizados nas categorias dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. O alcance desses objetivos deve ser pautada pela prática da experimentação. Então, o professor “deve portar-se como o facilitador da aprendizagem, o que exige maior preparo, maior atenção nos alunos e, sobretudo, na condução dos temas” (DIRETRIZ DFA, 2006).

Na condução do processo de experimentação que privilegia prioritariamente a potencialização da capacidade de aprender e a disposição para o auto-aperfeiçoamento, como recomendam os documentos, deve ser, para tanto, utilizada a técnica do “aprender a aprender”, pois “vale muito mais do que aprender um assunto, uma matéria específica, uma vez que significa aprender princípios, modelos ou bases, a partir dos quais se tornará mais fácil adquirir novos conhecimentos relacionados previamente” (MANUAL DO INSTRUTOR, 1997). Esse tipo de técnica pedagógica possibilita ao aluno a construção do próprio conhecimento, porém sendo este orientado pelo professor. Como

consequência dessa opção, deve ocorrer uma adequação de ordem prática entre o conteúdo disciplinar e a carga horária disponível para o atingimento do objetivo. De maneira que se incentivou, de forma ostensiva, que os currículos devam ser reduzidos à essência do assunto, ao *core*, ao objetivo central definidor da disciplina.

Os documentos, todos eles, são claros e suficientes em suas determinações para que sejam colocadas em prática as suas intenções. O que se observa, em todas as atividades envolvidas com ensino-aprendizagem, na sua elaboração ou na prática, é que elas são passíveis de sofrerem modificações, de serem retroalimentadas. O controle burocrático cerca todo o cotidiano militar possibilitando a revisão e a validação de todo o processo. A eficiência, a eficácia e a efetividade dos fatos acarretam a leitura dessa realidade para a postura compatível com o processo de acumulação capitalista. Também evidencia que um dos pontos centrais da educação é a legitimação do sistema pela salvaguarda dos seus interesses, e, por fim, com as modificações instauradas pretende-se a construção do controle institucional e da manutenção da ordem militar.

Sobre a visão de que as Forças Armadas são instituições sociais em constante interação com o todo orgânico pode-se, a partir daí, considerá-las como um sistema aberto, porém com as características estruturais funcionalistas que lhe são próprias.

Esse sistema aberto, ao manter relações com a sociedade, estabelece possibilidades adaptativas da organização a um novo contexto, por isso a grande importância atribuída à possível mudança do sistema e ao estabelecimento de condições favoráveis que favoreçam as modificações. Os processos de mudança arrolados nos documentos prevêm que essas transformações ocorram tanto nos relacionamentos internos quanto nos externos, ou seja, que, além da promoção do intercâmbio externo, seja promovida a integração no “ambiente interno”, entre os diversos departamentos e níveis funcionais. Este duplo processo de integração possibilita que se articulem e estabeleçam como forma organizacional práticas estratégicas que visem às articulações.

As propostas de modernização ou de estabelecimento de novas relações numa estrutural-funcionalista e hierárquica como a militar não se processa sem contradições e dilemas. Pautada por uma estrutura de administração tradicional centrada em um poder personalizado e monocrático, requer reformulações na estrutura de poder.

A unificação do poder de mando e decisão das três Forças (Aeronáutica, Marinha e Exército) em 1999 com a criação do Ministério da Defesa orienta para o delineamento de difusão de poder. As decisões e as deliberações partem da articulação de centros múltiplos de poder.

Essa difusão de poder traduzida pela política educacional em uma era globalizada, refletiu em novas articulações no interior do sistema. As solicitações de provimentos de atividades supervisionadas que conduzam aos assessoramentos entre os níveis de poderes com a finalidade de facilitar o relacionamento entre os canais que ligam o Departamento de Ensino e Pesquisa e as Unidades Escolares tendem a minimizar o poder de decisão verticalizado e os conflitos em decorrência das deliberações de missões. Esse relacionamento de decisões articulados no interior do sistema em nome da flexibilidade, da descentralização e da eficiência pode explicitar práticas democráticas de relacionamento. Por outro lado o processo de delegação de poderes pode caracterizar o fenômeno da despersonalização defendida por Brum Torres (1989, p.67-75) que implica numa forma de abstração de dominação.

A valorização constante do conhecimento e da informação como mecanismos que atendam às necessidades do contexto atual caracterizam a idéia do desenvolvimento da sociedade do conhecimento<sup>64</sup>, que segundo Chauí (2003), é regida pela lógica do mercado, mais especificamente, pelo mercado financeiro que detém a hegemonia econômica. “O capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais”, ou seja, a sua existência se reduz às informações e estas prevalecem sobre o conhecimento.

Em outras palavras, a assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (CHAUÍ, 2003, p. 8-9).

A sociedade do conhecimento compreendida a partir do emprego do conhecimento, em decorrência da acelerada exploração da tecnologia e dos recursos apropriados, acaba por interferir no conteúdo da investigação científica, na quantidade e na qualidade dos conhecimentos e no entendimento da educação continuada e permanente. A ciência torna-se força produtiva e a informação, nessa concepção, assume a força de poder. O conhecimento e a informação tornam-se, na sociedade atual, valores de dominação.

A sociedade do conhecimento é a nova forma da ideologia da competência. Esta surgiu com a chamada organização científica do trabalho industrial, ou gerência científica, e se espalhou para todas as esferas da existência social (...) é uma forma de poder e de dominação que se intensifica e se potencializa na nova forma de capital, isto é, quando a ciência se torna força produtiva e a informação significa poder. Não tem nada a ver com mérito ou meritocracia, mas com exercício

---

64 Esse assunto não refere-se diretamente à educação militar, porém, pode ser dimensionado para esse sistema de ensino, devido a grande relevância que assumiu no cenário educacional dada a conjuntura atual. A autora examina a concepção da sociedade do conhecimento, ao discorrer sobre os rumos da universidade pública em *A universidade pública sob nova perspectiva* (2003), na Conferência de abertura da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 05 de outubro de 2003. Em outra ocasião, numa entrevista em 2004, a autora também, trata, entre outros assuntos, da sociedade do conhecimento.

de dominação (CHAUÍ, 2004).

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (2001) Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXII, número 75, p.15-32, Ago 2001.

AGÜERRO, Felipe. Perspectivas para o Futuro. In: CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina. **Democracia e Forças Armadas no Cone Sul**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 263-272.

AKKARI, Adeljalil; NOGUEIRA, Natania e MESQUIDA, Peri. Globalização e educação: tendências, paradoxos e perspectivas. In: **Comunicações**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Ano 9. Número 1. p.132-149, Jun. de 2002.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Disponível em: <http://www.sócrates.if.usp.br/~altmann/arquivi/html/Consenso.htm>. Acesso em 25-05-2001.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **Educação e o tempo**. Três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba. Ed. Unimep, 2000.

BOBBIO, Norberto. Estado, poder e governo. In, **Estado, governo e sociedade; para uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 53-126, 1999.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Vol.1 e 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 12ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação. O Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (org). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez. p.147-176, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.786**. Brasília: DO.27 de 09-02-1999. p.01

\_\_\_\_\_. Presidência da República. . **Decreto nº 3.182**. Brasília. 23 de setembro 1999

\_\_\_\_\_.Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. 11ª ed. São Paulo: Atlas AS, 1998.

\_\_\_\_\_.DEP. Portaria Nr. 657, de 04 de novembro de 2003. Estabelece a Missão e a Visão de Futuro do Exército.

\_\_\_\_\_. DEP. Portaria Nr. 006 de 07 de fevereiro de 2006. Regulamento da Lei de Ensino do Exército.

\_\_\_\_\_. DEP.**Manual do Instrutor** T21-250. 1997.

\_\_\_\_\_. DFA. Diretriz específica de 28 de abril de 2003.

\_\_\_\_\_. DFA. Diretriz do Diretor de Formação e Aperfeiçoamento de 2006.

\_\_\_\_\_.MEC. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. **Fundamentos para a modernização do Ensino**. Brasília: Departamento de Ensino e pesquisa, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério do Exército. **Estatuto dos Militares**. Lei 6.880, de 09 de dezembro de 1980.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Portaria nº 715, de 6 de dezembro de 2002. Política de Ensino do Exército. In: **Boletim do Exército** nº 51. p. 07-14, 20 de dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Portaria nº 716, de 06 de dezembro de 2002. Diretriz Estratégica de Ensino. In: **Boletim do Exército** nº 51, p.09-14, de 20 de dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (R114)**. Portaria 010 de 14 de janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Normas para a Elaboração e Revisão de Currículos (NERC)**. Portaria número 103 DEP, 28 de dezembro de 2000.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA,

Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BURNS, Edward Mcnall. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas às naves espaciais. – v. 2 / Edward Mcnall Burns, Robert E. Lerner, Standish Meacham; tradução Donaldson M. Garshagen. 41 ed. São Paulo: Globo, 2003.

CARVALHO, Manoel Teixeira do Rio. Os valores militares e a sociedade do futuro. In: **Revista do Exército Brasileiro**. ISSN 0101-7184. Vol. 136. p.8-13, 1º quadrimestre de 1999.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus Impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ª ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC, p. 13-35, 2003. Coleção Educação Contemporânea.

CASTRO, Celso. **A invenção do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina. Democracia e Forças Armadas no Cone Sul. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Centro de Comunicação Social do Exército. **Noticiário do Exército**. Brasília-DF, out. 2005. Ano XLIX. No 10.251.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**. n.24. ANPEd- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação. ISSN 1413-2478. Autores Associados. Set\out\nov\dez 2003.

\_\_\_\_\_. In Valor online. Entrevista concedida a Robinson Borges. Acesso em 05\05\2004.

CLAUSEWITZ, Carl Von. **Da Guerra**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COHN, Gabriel. **Weber**. Coordenador Florestam Fernandes. São Paulo: Ática. p.129-141. s\d.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania Uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FÁZIO, Ednéia; MATHIAS, Suzeley Kalil. **O ensino médio e o papel do Exército**. GUEDES-UNESP-FRANCA. 2002. Texto datilografado.

FIGUEIREDO, Pedro de Oliveira. As Forças Armadas como instituição social. In: **A Defesa Nacional**. Rio de Janeiro, RJ: Produção Gráfica e Publicidade Ltda. n. 736, p. 7-23, 1º quadrimestre de 1988.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e educação**. 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** Prova de Didática ao concurso de Professor Titular junto à Faculdade da UNICAMP, 16-12-2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2ª ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC, p. 79-106, 2003. Coleção Educação Contemporânea.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

GLEUBER, Vieira. Uma grande evolução. In: **Revista do Exército Brasileiro.** ISSN 01017184. Vol.136, 1º quadrimestre de 1999.

\_\_\_\_\_.Exército Brasileiro: <http://www.exercito.gov.br> acesso em 04\05\2006.

GONÇALVES, Williams. **Relações Internacionais.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GRAMSCI, Antonio. O Moderno Príncipe. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.3-102, 1988.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12ª ed. São Paulo, Sp: Edições Loyola, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Fontes, 2002.

HAYES, Robert A. **Nação Armada. A mística Militar Brasileira.** Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora, 1991.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848,** tradução de Maria Tereza e Marcos Penchel. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Temi, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque (direção). **A época Colonial.** Do descobrimento à expansão territorial. Tomo I. 4ª ed. São Paulo: Difusão do Livro, 1972.

JOMINI. **A Arte da Guerra.** Versão condensada e com introdução de J.D. Hittle. Tradução do Major Napoleão Nobre. Rio de Janeiro: Gráfica Laemmert Limitada, 1949.

JOUVENEL, Bertrand. **As origens do Estado Moderno.** Uma história das idéias políticas no século XIX. Tradução de Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder.** 34ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999. (Coleção

Primeiros Passos; 24).

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. Tradução de E. Jacy Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

LUDWIG, Antonio Carlos Wil. **A Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 66).

LUZURIAGA, Lourenço. **História da Educação Pública**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MALAN, Alfredo Souto. **Missão Militar Francesa de instrução junto ao Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1988.

MAGALHÃES, J. B. **A evolução Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANN, Michael. O poder Autônomo do Estado: Suas Origens, Mecanismos e Resultados. In, HALL, John (org) **Os Estados na História** Tradução de Paulo Vaz, Almir Nascimento e Roberto Brandão. Rio de Janeiro. Imago Ed. p. 163-204, 1992.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Maria Alice Cumo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Terra e Paz, 1996. Coleção Leitura.

MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. IN: **Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos**. Brasília. MEC/INEP. Vol. 73, número 175, p.547-565, Set/dez 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas. p.11-77, 1979.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MATTOS, Meira. **A Geopolítica e as Projeções do Poder**. Rio de Janeiro, RJ: Bibliex, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estratégias Militares Dominantes: Sugestões para uma estratégia militar brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Bibliex, 1986.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. (org.) **Os Clássicos da Política**. 5ª ed. São Paulo: Ática. p. 79-90, 1995. Série Fundamentos.

MELO, Marcus André. As Sete Vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo (org). **Avaliação de políticas** sociais. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, p. 11-28, 2001.

MELQUIOR, José Guilherme. Padrões de Construção do Estado no Brasil e na Argentina. In: HALL, John (org) **Os Estados na História** Tradução de Paulo Vaz, Almir Nascimento e Roberto Brandão. Rio de Janeiro. Imago Ed. p. 386-421, 1992.

MOTTA, Jehovah. **Formação do Oficial do Exército**. Currículos e regimes da academia militar 1810-1944. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora, 1998.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo; SOARES, Samuel. Forças Armadas, direção política e formato institucional. In: CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina. (orgs) **Democracia e Forças Armadas no Cone Sul**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getulio Vargas. p. 98-124, 2000.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo. Política e Defesa Nacional e relação civil-militares no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. In: **Premissas**. Caderno 17. Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de Estudos Estratégicos. p.37-68, Maio de 1998.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo. **De Geisel a Collor**. Forças Armadas e Transição e Democracia. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e a educação gerenciada. In: **Impulso. Revista de Ciências Sociais e Humanas. Educação e Política**. Vol. 16, Editora Unimep, p. 55-65, maio-ago. 2005.

OLIVEIRA, Pêrsio Santo de, **Introdução à Sociologia**. 20ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PEG – EB Programa de Excelência Gerencial. <http://www.exercito.gov.br> acesso em 05\04\2006.

PEREIRA, Antonio Celso Alves. A soberania do Estado contemporâneo. In, **A Defesa Nacional**. Ano XC, número 798. p. 34-52, Primeiro quadrimestre de 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

PIRASSINUNGA, Adailton Coronel. **O ensino Militar no Brasil** (Colônia). Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora, 1958.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter (orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, p. 39-73, 2003.

REGIMENTO de Tomé de Sousa. In: DIAS, Carlos Malheiro. **História da Colonização Portuguesa do Brasil**. Porto: Litografia Nacional, p.345-350, 1924.

RIBEIRO, Darcy. **O Dilema da América Latina**. Estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSAR, Maria de Fátima Felix e KRAWCZYK, Nora Rut (2001) Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In, **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XXII, número 75. p.33-45, Ago 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Costa Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores,

SADEK, Maria Teresa. Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú. In: WEFFORT, Francisco C. (org). **Os Clássicos da Política**. 5ª edição. São Paulo: Ática. p. 11 –25, 1995 (Série Fundamentos).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Murillo. **O caminho da profissionalização das Forças Armadas**. Rio de Janeiro, RJ: Gráfica Editora do Livro Ltda, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Do senso Comum à Consciência Filosófica**. 13ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHWARTZMAN, Lima e outros. **Tempos de Capanema**. 2a.ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. Ver. E ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Brasileira no séc. XXI – entre a cultura do medo e a busca da liberdade. In: **Impulso. Revista de Ciências Sociais e Humanas. Educação e Política**. Vol. 16, Editora Unimep, p. 11-18, maio-ago. 2005.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**: Colônia, Império, República. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Ilse Gomes. **A Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São

Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).

SMITH, Adam. A Receita do Soberano ou do Estado. In: **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, Vol. II, Livro Quinto, Capítulo I, p 149 -239, 1985.

\_\_\_\_\_ Da despesa das instituições para a educação de juventude. In: **A riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural. Vol. II, Livro V, Capítulo I. p.389-425, 1985.

SMITH, Anthony D. Criação do Estado e Construção da Nação. In: HALL, John (org.). **Os Estados na História**; tradução Roberto Brandão. Rio de Janeiro: Imago Ed. p. 334 - 385, 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOMBRA, Severino capitão. **Forças Armadas e Direção Política**. Rio de Janeiro, RJ: D.I.P. , 1941.

TAVARES, Aurélio de Lyra. **Nosso Exército: essa grande escola**. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 1985.

\_\_\_\_\_ **Exército e Nação**. Recife, PE: Imprensa Universitária, 1965.

TORRES, João Carlos Brum. **Figuras do Estado Moderno. Representação Política no Ocidente**. São Paulo: Brasiliense – CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1989.

VESENTINI, José William. **Nova ordem, imperialismo e geopolítica global**. Campinas, SP: Papyrus, 2003 (Coleção Papyrus Educação).

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, pp. 129-145, 2000.

WEBER. Max. **Ciência e Política duas vocações**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix. 17ª ed.; 1998.

