



Denis de Miranda

O processo de socialização militar: um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Eduardo de Vasconcelos Raposo

Rio de Janeiro
Agosto de 2019



Denis de Miranda

O processo de socialização militar: um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof. Eduardo de Vasconcelos Raposo
Orientador
PUC-Rio

Prof^a. Sarita Léa Schaffel
Centro de Estudos de Pessoal

Prof. Eurico de Lima Figueiredo
UFF

Prof. Everton Araujo dos Santos
Exército Brasileiro

Fernando Cardoso Lima Neto
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Denis de Miranda

É especialista em Comunicação Social, possui graduação em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (1992), mestrado em Operações Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (2000), especialização em Psicopedagogia pela UFRJ (2002) e MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (2007). É pesquisador do Núcleo de Estudos Sociais das Instituições Militares Brasileiras e do Pró-Defesa. Mestrado em ciências sociais na PUC Rio 2010-2013.

Ficha Catalográfica

Miranda, Denis de

O processo de socialização militar : um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI / Denis de Miranda ; orientador: Eduardo de Vasconcelos Raposo. – 2019.

281 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2019.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Socialização militar. 3. Cadete. 4. Instrutor. 5. Academia militar. 6. Sandhurst. I. Raposo, Eduardo de Vasconcelos.. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

Agradecimentos

Primeiramente ao meu Deus, por ter me sustentado e revigorado durante todos esses anos de doutoramento. A Ele toda honra e glória!

Ao meu orientador Eduardo Raposo que posso considerar um precioso amigo que ganhei. Sua generosidade e paciência são contagiantes e não me abandonou um só instante durante essa jornada acadêmica. O melhor orientador que alguém poderia desejar ter! Com ele, faria tudo novamente.

Ao meu orientador do *King's College*, Vinicius Mariano de Carvalho, que me acolheu desde o primeiro contato e se mostrou entusiasmado com o tema da minha pesquisa. Amigo valioso que ganhei e me proporcionou acesso irrestrito à base de dados daquela universidade e à *Royal Military Academy Sandhurst*.

Aos meus amados Renata e Guilherme, mulher e filho, sou devedor de muitas horas de apoio e compreensão que pretendo recompensar com muito amor.

Aos meus pais, Josias, Catarina e Suzana pela torcida, apoio e orações. Sem a base de amor e aceso à educação que tive, não chegaria até aqui.

Aos doutores que participaram da Qualificação e da Banca Examinadora, Eurico Figueiredo, Sarita Léa Schaffel, Fernando Lima Neto e Everton Araújo dos Santos que acreditaram no projeto, pesquisa e texto desde o início, pelas orientações, livros, artigos indicados e cedidos que pavimentaram meus avanços acadêmicos.

Aos meus professores da PUC-Rio que compartilharam comigo não só as Ciências Sociais, mas a orientação acadêmica com suave carinho e respeito.

Aos meus chefes e companheiros do Exército Brasileiro, Coronéis Claudio Magni, Sérgio Mattos, Edson Lopes, João Ávila e Ten Cel Wellington, que tornaram possível meu afastamento para frequentar o curso de doutoramento sem nada faltar, incentivando-me a todo instante e abrindo todas as portas para que a pesquisa fosse possível, inclusive na parte internacional no Reino Unido.

Aos companheiros da AMAN, instrutores, professores e cadetes. Em especial agradeço aos Coronéis Teixeira Netto, Ramirez, Duarte e Everton, Majores Sozzi e Felipe Leite, Cadetes Almeida e Borella que me forneceram dados valiosos para a pesquisa.

Aos meus companheiros do Núcleo de Estudos Sociais das Instituições Militares Brasileiras (NESIMB) e do CEP/FDC com quem troco experiências e sigo em frente sonhando com os novos projetos que faremos juntos.

Aos amigos educadores Sarita, Débora Duran e Berredo que me fizeram conhecer mais a fundo a educação e o ensino militar.

Aos meus cadetes e alunos que me ensinam mais e mais a cada dia.

Resumo

Miranda, Denis de; Raposo, Eduardo de Vasconcelos. **O processo de socialização militar: um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI**. Rio de Janeiro, 2019. 281p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A questão básica da pesquisa é desvelar como se processa hoje a socialização dos cadetes da AMAN e como a farda adere à alma desses militares. Diante desse desafio, cadetes, professores e instrutores da AMAN foram entrevistados, questionários de opinião foram aplicados e analisados, juntamente com os documentos oficiais da AMAN e do Exército. O texto fornece ricos dados, relatos e informações que evidenciam as mudanças ocorridas no processo de socialização dos cadetes nos últimos trinta anos, com destaque para as influências advindas de fora da instituição, o mapeamento do perfil social atual dos cadetes, o papel dos professores e instrutores, a rotina dos cadetes, suas linguagens e vivências na caserna. Por fim, o processo de socialização praticado na AMAN é brevemente comparado com o experimentado na Academia Real Militar de Sandhurst, que forma os cadetes para o Exército do Reino Unido.

Palavras-chave

Socialização militar; cadete; instrutor; Academia militar; Sandhurst.

Abstract

Miranda, Denis de; Raposo, Eduardo de Vasconcelos (Advisor). **The process of military socialization: a study with the cadets and instructors of the Brazilian Army Military Academy in the 21st century**. Rio de Janeiro, 2019. 281p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The basic question of the research is to reveal how the socialization of the cadets of AMAN is processed today and how the uniform adheres to the soul of these military personnel. Faced with this challenge, AMAN cadets, teachers and instructors were interviewed, opinion questionnaires were applied and analyzed, along with official AMAN and Army documents. The text provides rich data, reports and information that show the changes that have occurred in the cadet socialization process in the last thirty years, with emphasis on influences from outside the institution, the mapping of cadets' current social profile, the role of teachers and instructors, the routine of the cadets, their languages and experiences in the barracks. Finally, the process of socialization practiced in AMAN is briefly compared to that experienced at the Royal Military Academy Sandhurst, which forms the cadets for the UK Army.

Keywords

Military socialization; cadet; instructor; Military Academy; Sandhurst.

Sumário

Introdução	12
1. O Exército como instituição fechada.....	14
2. O Exército como elite nacional	17
2.1. O Exército possui autonomia para formar seus quadros	18
2.2. O Exército como instituição incontornável	19
3. O cadete como alvo do processo de socialização	20
4. O instrutor como agente do processo de socialização	22
5. A escolha do período de análise da pesquisa	25
6. Os capítulos da tese	25
7. O método	27
8. Socialização: evolução, teorias e escolhas.....	30
Capítulo 1 - A Educação na AMAN	37
1. Educação por conceito	38
2. Educação na sociedade brasileira	39
3. A educação de John Dewey refletida no Brasil.....	44
4. A educação clássica dos gregos e a socialização militar.....	49
5. A educação transformadora de Paulo Freire	50
6. Os currículos educacionais da AMAN	53
7. Autonomia e Pensamento Crítico: diferentes visões	57
8. Objetivos de ensino traçados pelo Exército	67
9. O ensino por competências: a última tendência ou mais uma onda que passará?	70
10. Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA): novas ou novamente? ..	72
11. Professores para quê?.....	75
Conclusão.....	82
Capítulo 2 - Ventos de fora da caserna.....	86
I. As mudanças da missão do Exército e a criação do Ministério da Defesa	86
I.1. As Constituições Federais	90
I.1.1. A Constituição de 1891	90
I.1.2. A Constituição de 1934.....	90
I.1.3. A Constituição de 1937.....	90
I.1.4. A Constituição de 1946.....	91
I.1.5. A Constituição de 1967	91
I.1.6. A Constituição de 1988.....	91
I.1.6.a A Lei Complementar nº 97 (LC/97)	95
I.1.6.b A Lei Complementar nº 117	98
I.1.6.c A Lei Complementar nº 136	99
I.2. O primeiro Livro Branco de Defesa Nacional brasileiro	101
I.3. A percepção dos oficiais combatentes em relação às ações subsidiárias.....	103
II. A Chegada dos militares do Quadro Complementar de Oficiais à AMAN	106
Conclusão.....	114

Capítulo 3 - O perfil social dos cadetes	118
1. Naturalidade por regiões brasileiras	120
2. Idade de ingresso	123
3. Autodeclaração por cor ou raça	123
4. Origem por renda familiar	125
5. Filiação	128
6. Origem por localidade rural ou urbana.....	130
7. Particularidades do concurso de admissão à EsPCEx/AMAN.....	131
7.1. Cidades sedes do concurso.....	131
7.2. Como os candidatos tomam ciência do concurso.....	132
7.3. Número de tentativas dos candidatos aprovados	133
7.4. Preparação intelectual para o concurso.....	134
7.5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	135
7.6. Status social que o concurso proporciona	137
8. Religião.....	139
9. Escolha de especialidade (Arma, Quadro ou Serviço)	140
10. Evasão escolar	148
Conclusão.....	150
Capítulo 4 - O papel dos instrutores na socialização	155
1. Aula inaugural da AMAN em 2016.....	157
2. Aula inaugural da AMAN em 2017.....	165
3. Formaturas e reuniões.....	172
4. Professores e instrutores	177
5. Cadetes adjuntos.....	180
Conclusão.....	181
Capítulo 5 - Vida de Cadete	182
1. Percepções e confissões	190
2. O trote escolar	192
3. Consumo de drogas ilícitas.....	193
4. Homossexualidade	193
5. Gírias dos cadetes.....	194
6. Relacionamento com a sociedade resendense	195
7. Saídas à cidade	196
8. As repúblicas de cadetes.....	197
9. Os relacionamentos amorosos	198
10. A situação diferenciada dos atletas	199
11. Disciplinas eletivas	200
Conclusão.....	202
Capítulo 6 - Estudo comparativo dos processos de socialização praticados na Royal Military Academy Sandhurst e na Academia Militar das Agulhas Negras	205
1. Formação e Evolução do Exército Britânico	205
2. Turnos estratégicos	209
2.1. A Revisão Sandys (1957)	209
2.2. Os reflexos sobre o exército das mudanças na sociedade britânica nas décadas de 1960 e 1970.....	211
2.3 A guerra nas Falklands	212

3. Ações militares britânicas no século XXI	214
4. A questão regimental	216
5. A estrutura atual de Defesa	219
6. Idiossincrasias militares britânicas úteis para brasileiros.....	226
6.1. O sistema de valores militares e padrões de comportamento	226
6.2. O processo de seleção dos cadetes de Sandhurst.....	232
Conclusão.....	238
Capítulo 7 - Prova de fogo: a socialização dos cadetes da AMAN é eficaz? .	244
8. Conclusão	253
9. Referências Bibliográficas	265
10. Anexo	270

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1511974/CA

Quadro 2.1 – Missões das Forças Armadas	94
Quadro 2.2 - Dados coletados das placas das turmas de formação da EsFCEEx	110
Quadro 3.1 - Cadetes por ano de ingresso e origem	118
Quadro 3.1.1- Cadetes por região de nascimento.....	120
Quadro 4.2.1 - Idade de ingresso dos alunos da EsPCEEx em 2016	123
Quadro 4.3.1 - Autodeclararão de cor ou raça	124
Quadro 3.3.2 - Comparativo de cor ou raça	124
Quadro 3.4.1 - Autodeclararão de renda familiar	126
Quadro 3.4.2 - Comparação de renda familiar	126
Quadro 3.4.3 - Gráfico das pesquisas das classes sociais	127
Quadro 3.4.3 - Gráfico de renda familiar	127
Quadro 3.5.1 - Gráfico da profissão dos pais.....	129
Quadro 3.5.2 - Gráfico dos graus hierárquicos dos pais	129
Quadro 3.6.1 - Gráfico das localidades de origem	131
Quadro 3.7.1- sedes do concurso para a EsPCEEx por estados	132
Quadro 3.7.2 – conhecimento do concurso.....	132
Quadro 4.7.3 – número de tentativas no concurso.....	133
Quadro 3.7.4 – resiliência no concurso	133
Quadro 3.7.5 – preparação para o concurso.....	134
Quadro 3.7.6 – desempenho no ENEM	135
Quadro 3.7.7 – concursos concorrentes	136
Quadro 3.7.8 – Status social	137
Quadro 3.7.9 – percepção da admiração dos amigos.....	138
Quadro 4.7.10 – percepção da admiração dos familiares	138
Quadro 3.8.1 – Religião	139
Quadro 3.9.1 – Escolha da Arma, Quadro ou Serviço	142
Quadro 3.9.2 – Vagas nos cursos	143
Quadro 3.9.3 – Classificação para a escolha.....	144
Quadro 3.9.4 – Escolha dos dez primeiros colocados	145
Quadro 4.9.4 – Escolha dos primeiros classificados.....	145
Quadro 3.9.5 – Escolha de cursos em 2019	148
Quadro 3.10.1 – percentuais de evasão	148
Quadro 3.10.2 – Curva da evasão	149
Quadro 6.1 - The Regular Army's changing size.....	211
Quadro 6.2 – Comparativo de Valores e Ética Militar.....	230
Quadro 6.3 – Seleção para a RMAS	233
Quadro 7.1 - comparação da opção pela carreira militar	247
Quadro 7.2 - comparação de carreiras pelo sacerdócio.....	248
Quadro 7.3 - Momento de aquisição do caráter militar.....	251
Quadro 7.4 - Momento em que incorporou os valores militares	251

Lista de tabelas

Tabela 5.1 - Horário do corpo.....	187
Tabela 5.2 - Disciplinas eletivas	201

Introdução

A questão básica da pesquisa é desvelar como se processa hoje a socialização dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e como a farda adere à alma desses militares.

O cadete é um jovem estudante, aprendiz da carreira militar. O termo cadete¹ tem o sentido de designar o companheiro mais novo dos oficiais. No passado, cadete era o filho de família nobre europeia que seguia a carreira das armas. No Brasil, o título de cadete foi ressignificado e instituído formalmente a partir de 25 de agosto de 1931, pelo então Coronel José Pessoa, Comandante da Escola Militar do Realengo, escola predecessora da AMAN. José Pessoa teve a intenção de estabelecer uma nova cultura no ensino militar, passando a valorizar atividades culturais, educacionais e aprimorando a seleção dos jovens para ingresso na escola militar que passou a ter traços de elite institucional. Além disso, cuidou para que a imagem do cadete refletisse a nova condição de elite dentro do Exército, dando a eles novos uniformes históricos que remetiam ao passado de glórias e um símbolo especial: o espadim de Caxias. Esse espadim é um sabre, de uso exclusivo dos cadetes da AMAN. É uma réplica reduzida da espada usada em campanha pelo Duque de Caxias, patrono do Exército. O espadim foi idealizado como *“a síntese e a expressão mais viva e sublime das virtudes militares do soldado brasileiro”*. (BENTO, p. 92).

Às vésperas da mudança da Escola Militar de Realengo para Resende que ocorreu em 1944, o Marechal Dutra, Ministro da Guerra, manifestou sua intenção em forma de diretriz nas seguintes palavras:

“O ensino militar entre nós tem variado em dois extremos: ou excesso de matérias teóricas ou de cultura científica, ou a reação brusca no sentido de preparação meramente profissional, com caráter prático. É oportuno alertar sobre a inconveniência ou perigo de socorrer-se a qualquer dessas soluções extremas. A sabedoria aconselha e mostra que a virtude está no meio. Não se esqueçam os que têm a missão de formar os futuros oficiais que é sob o imperativo do ensino profissional e da cultura geral que se deve orientar aquela formação. Estamos num século eminentemente técnico. Só se tornam poderosas, as instituições e

¹ Artigo digitalizado da Revista Militar Brasileira nº 3, jul/set 1978 vol. 114, p. 61/68. Disponível no sítio eletrônico [http://www.ahimtb.org.br/A%20ORIGEM%20DO%20ESPADIM%20DE%20CAXIAS%202%20\(2\).pdf](http://www.ahimtb.org.br/A%20ORIGEM%20DO%20ESPADIM%20DE%20CAXIAS%202%20(2).pdf) consultado em 8 de junho de 2018.

nações que têm solicitado à inteligência e às ciências os conselhos e os recursos a serem seguidos, no sentido de melhor se armarem e se tornarem fortes. Mas tudo isto será incompleto e de resultado duvidoso, se o comando, professores e instrutores não cogitarem também de formar espíritos e personalidades”. (BENTO, p. 85)

É evidente a preocupação do Ministro Dutra com o processo de formação dos oficiais do Exército. A nova escola militar deveria buscar se ocupar não só com a formação profissional dos cadetes, porém mais ainda com a formação do caráter deles. Assim, a AMAN, desde sua gênese, atua nessas frentes socializando os cadetes para cultuarem os valores do Exército Brasileiro. É marcante a frase proferida pelos cadetes, em forma de juramento, na cerimônia de recebimento do Espadim, durante o mês de agosto do primeiro ano na AMAN: *“Recebo o sabre de Caxias, como o próprio símbolo da Honra Militar”*. A honra militar é, nas palavras do General de Exército Luiz Edmundo Montedônio Rêgo², um valor tido como muito caro para um militar, pois é um sentimento que leva o militar a ter uma conduta digna, corajosa, decorrente de um caráter íntegro. Por isso, o compromisso assumido pelos cadetes ocorre somente depois que eles já estão em condições de entender o significado do compromisso, cerca de dezoito meses depois de ingressarem na carreira militar.

Hoje, a AMAN é uma instituição de ensino superior destinada a formar os oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro. Está situada na cidade de Resende, no interior do Estado do Rio de Janeiro, no Vale do Rio Paraíba do Sul, às margens da Rodovia Presidente Dutra (BR 116), estrategicamente posicionada entre as duas maiores cidades do país, Rio de Janeiro e São Paulo. A AMAN tem suas origens na Academia Real Militar fundada em 1810 por D. João VI, logo após ter chegado ao Brasil com toda a corte portuguesa, para estabelecer no Rio de Janeiro a capital da Coroa Portuguesa, que estava sob ameaça de Napoleão Bonaparte que expandia seus domínios em direção à península ibérica.

Em 1944, ainda durante a Segunda Guerra Mundial, a academia foi transferida da cidade do Rio de Janeiro para Resende, porém, somente em 1951 é que recebeu a atual denominação, em referência ao pico das Agulhas Negras, que

² **Gen Ex Luiz Edmundo Montedônio Rêgo** - Publicado Originalmente na Revista DaCULTURA Edição 19 - Janeiro de 2012 – disponível no sítio eletrônico: <http://www.defesamet.com.br/doutrina/noticia/19229/Valores-Observados-no-Exercito-Brasileiro-/>, acessado em 10 de junho de 2018.

se destaca no horizonte da região junto ao maciço de Itatiaia, componente da Serra da Mantiqueira.

A formação do oficial combatente tem início na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), localizada em Campinas-SP. Após serem selecionados por concurso público de âmbito nacional, os alunos, 400 homens e 50 mulheres, entre 17 e 22 anos de idade, recebem um ano intenso de formação militar, de janeiro a dezembro. Após as férias de fim de ano, apresentam-se em janeiro na AMAN para concluírem o curso numa jornada de mais quatro anos. Ao final desses cinco anos de graduação superior, são declarados Aspirantes a Oficial - bacharéis em Ciências Militares - e transferidos para os diversos quartéis do Exército existentes em todo o território nacional. Nesses quartéis estagiam por cerca de oito meses e são promovidos ao posto de 2º Tenente, primeiro posto da carreira, que se estende por cerca de 30 anos de serviço ativo, alcançando o posto de Coronel. Esse posto é considerado o último posto da carreira, já que o generalato ocorre por escolha da Presidência da República. Anualmente, aproximadamente 22 coronéis são promovidos ao generalato. Depreende-se que, aproximadamente, apenas 5% dos oficiais combatentes de cada turma de formação da AMAN serão generais.

A opção pela AMAN como campo de pesquisa justifica-se por ser a única instituição de ensino formadora dos dirigentes do Exército Brasileiro. Somente oficiais formados na AMAN podem chegar ao posto de General de Exército e integrar o Alto Comando do Exército, órgão colegiado composto pelos quinze generais de quatro estrelas que dirigem a instituição. Entre esses generais é escolhido, pelo Presidente da República, o Comandante do Exército. Assim, de forma direta e exclusiva, a AMAN forma os futuros dirigentes do Exército.

1. O Exército como instituição fechada

Ervin Goffman (1974) aponta como “natural” a tendência de fechamento de algumas instituições, fato que dificulta o acesso de pesquisadores para qualquer coleta de dados ou análise científica. Essas instituições conquistam parte do tempo e do interesse de seus participantes que recebem em troca um sentido, um mundo

coerente ao qual precisam se esforçar constantemente para aprender e se adaptar. Como a instituição procura suprir todas as necessidades dos seus integrantes, normalmente não há interesse de estabelecerem contato com pessoas ou instituições de fora dela. Na verdade, esses contatos ocorrem com ressalvas e receios, podendo haver certo grau de desconfiança. Portanto, quando um pesquisador buscar investigar instituições militares, será difícil coletar os dados necessários de dentro da caserna ou ter acesso ao campo de pesquisa. Muitas regras serão impostas e um longo caminho burocrático deverá ser percorrido antes das autorizações serem expedidas. Ressalto que é difícil estudar o campo militar, mas não é impossível. Há relato consistente de sucesso relativo dessa empreitada. Em 1987 o antropólogo Celso Castro conseguiu a autorização para realizar pesquisa científica com os cadetes da AMAN porque era filho de militar, de coronel formado na AMAN. Mesmo assim, teve que escrever uma carta ao Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército expondo em linhas gerais os objetivos de sua pesquisa. Seu pai também facilitou o acesso ao campo por conhecer o Chefe da Divisão de Ensino da AMAN que intermediou o pedido ao general comandante daquela academia militar. O sucesso da pesquisa foi descrito por mim como “relativo” porque o próprio pesquisador citou as diversas restrições de acesso ao campo de pesquisa, como, por exemplo, o fato de ter estado presencialmente na AMAN por exatos 36 dias apenas, além de ter percebido que os instrutores sempre questionavam bastante os pedidos que Celso fazia e ele precisava explicar com detalhes cada situação. Os cadetes também estranharam sua presença e foi preciso certo jogo de cintura para quebrar o clima de desconfiança. De início teve que citar que era filho de militar e no decorrer valeu-se do título de ex-aluno de Colégio Militar para que os cadetes confiassem nele.

Instituições militares controlam o lazer, o trabalho, o sono, a moradia, a linguagem, a alimentação, o corpo, enfim, o tempo dos seus integrantes. Goffman chama de “instituições totais” aquelas em que um número elevado de indivíduos compartilha do mesmo espaço de residência e trabalho e estão separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levando uma vida fechada e formalmente administrada. Os principais exemplos desse tipo de instituição são os presídios, manicômios e os conventos, porém, Goffman destaca outro tipo de instituições com características totalizantes e que “são estabelecidas

com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho” (Goffman, 1974, p. 17). Essas são exemplificadas pelos quartéis, os navios, escolas internas, campos de trabalho e grandes mansões. O autor é cuidadoso ao deixar claro que não é possível dizer que todas essas instituições citadas compartilham das mesmas características. Ele separa as instituições totais em quatro grandes grupos muito diferentes. O que é comum nessas instituições, para o autor, é o elevado grau de intensidade de muitos dos itens dessa família de atributos destacados como totalizantes. Já ouvi militares receosos de terem sua corporação classificada como instituição total. Talvez seja pelo fato do título do livro do Goffman fazer menção a manicômios, prisões e conventos. Certamente as instituições militares não podem ser assim classificadas. Por isso, podemos ver como é coerente e nada depreciativa a classificação que Goffman faz dos quartéis juntos às escolas internas, navios e grandes mansões por suas características de organização de trabalho realizado.

Em Michel Foucault encontramos evidências claras da presença de obstáculos para o estudo dos militares. Para ele, os militares sofrem um processo de modelagem³³ de seus corpos. A modelagem ou docilidade dos corpos ocorre pelo uso metódico da disciplina. Ao mesmo tempo em que aumenta a força do corpo, a disciplina reduz seu ímpeto controlando-o pela obediência. Assim, a disciplina, que é uma das características de todo militar, funciona como blindagem, como uma carapaça que esconde as individualidades e que só deixa transparecer, para observadores desqualificados, comportamentos padronizados de uma massa uniforme institucionalizada.

Essa padronização de comportamentos, na análise foucaultiana, decorre da aplicação do poder das normas mediante uso contínuo de sanções e gratificações que sinalizam o tipo de comportamento que a instituição espera ver em seus membros. A disciplina é empregada para “*diferenciar, hierarquizar e classificar não somente os comportamentos e atitudes, mas também os indivíduos, em função de suas índoles, sua natureza e seus valores.*” (FONSECA, p. 59). Ao classificar e hierarquizar os indivíduos, a disciplina direciona cada indivíduo a escolher viver

³³ Ao tratar dos “corpos dóceis” (1999), Foucault cita o “O homem-máquina” de La Mettrie e sua teoria geral de adestramento do corpo que pode alcançar um grau de docilidade propício à manipulação do homem para fins políticos.

segundo o conjunto de valores definido pela instituição ou a abandoná-la. Oportunidades de promoção são oferecidas para aqueles que manifestam o comportamento desejado, enquanto que obstáculos institucionais impedem a ascensão daqueles que manifestam comportamentos desviantes. A “normalização” conduz à homogeneização de comportamentos, agindo sobre cada indivíduo e alcançando, conseqüentemente, todo o grupo, que manifestará comportamentos extremamente semelhantes para quem observa de fora, tornando pouco perceptíveis as características particulares de cada membro do grupo.

José Murilo de Carvalho (2005), na linha de Goffman, destacou que certas instituições possuem características e vidas próprias. Algumas instituições, como as militares, são muito mais fechadas que outras e podem ser classificadas como instituições totais como nos diz Foucault, dificultando sobremaneira a realização de pesquisas tanto sobre suas características como de seus membros, tanto dirigentes como dirigidos.

2. O Exército como elite nacional

O cientista político Eduardo Raposo nos ajuda a entender o Exército a partir de sua elite, que são os seus oficiais. Da mesma forma afirma que a observação das elites nacionais nos ajuda a compreender o Brasil. Os três pensadores que mais contribuíram para a Teoria das Elites foram Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels. Pareto constatou que certos indivíduos se destacam em suas áreas de atividade por possuírem qualidades consideradas superiores formando um grupo de elite. Gaetano Mosca contribuiu observando como aspecto determinante de uma elite a capacidade de organização dos grupos que é reforçada por qualidades valorizadas pela sociedade. Nesse aspecto da organização é que Robert Michels concorda com Mosca e esclarece que as massas normalmente são desorganizadas e desprovidas da possibilidade de ação política. Nesse sentido, Wrigth Mills e Floyd Hunter evidenciam a importância de estudarmos as elites, pois é a partir delas que as mudanças políticas ocorrem.

Eduardo Raposo direciona nosso olhar para as elites brasileiras explicando que

O Estado Brasileiro não é formado por uma só instituição, submetido a um só comando, mas sim um sistema que, apesar de hierárquico, é formado por diferentes instituições que possuem, cada qual, histórias que as estruturam em condições muito particulares. Grupos econômicos, políticos, regionais, de classe, gênero, geração etc. são dotados de densidade própria, regidos por regras que, apesar de se influenciarem mutuamente, guardam peculiaridades que condicionam e marcam seus comportamentos e ações. (Raposo, p.7)

É preciso também considerar a força política e institucional das diversas áreas do Estado brasileiro.

Para conhecermos instituições fortes, sobretudo em contextos rotineiros, não se pode deixar de considerar os valores e práticas dessas próprias instituições posto que os mesmos se reproduzem e se refletem nas identidades e ações de seus membros. É o caso dos militares tão presentes nos diversos governos do Brasil republicano. (Raposo, p.7)

Apoiado nos textos de Pierre Birbaum, Raposo reaviva a fala de seu mestre acerca da existência, no Estado Francês e em outros Estados fortes, de “*uma burocracia civil e militar fechada sobre si mesma, recrutada na base de critérios meritocráticos*”. O mestre Birbaum deixou-nos sua percepção de que certas escolas e universidades socializam seus novos integrantes das elites políticas por critérios legitimadores dos padrões estabelecidos por cada grupo da elite. Essas instituições de ensino educam novos integrantes para a manutenção dos valores, interesses e visões de mundo de cada elite. Essas instituições de ensino adquiriram autonomia própria e escapam da influência do mundo dos negócios, da igreja e de quaisquer outros interesses alheios aos seus. Aqui cabe exemplificar essa chave da autonomia das instituições fortes na relação entre o Ministério da Educação (MEC) e as Forças Armadas.

2.1. O Exército possui autonomia para formar seus quadros

Nenhuma outra instituição de ensino merece tratamento diferenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ além dos estabelecimentos militares de ensino, como está posto no corpo da LDB/96: “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Federal Nr 9394 de 20 de dezembro de 1996, com texto atualizado com as alterações realizadas até março de 2017. Disponível no sítio eletrônico do Senado Federal http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” A portaria Normativa Interministerial Nº 830 entre o Ministério da Defesa e o Ministério da Educação dispõe sobre a equivalência dos cursos de formação de oficiais das Forças Armadas:

Art. 1º Os cursos de formação de oficiais ministrados pela Escola Naval (EN), pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e pela Academia da Força Aérea (AFA) são equivalentes aos definidos no inciso II do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, na modalidade bacharelado.

O inciso II do Artigo 44 da LDB fala que o ensino superior abrange os cursos e programas de graduação “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;”. Assim, a AMAN, campo de estudo nessa pesquisa, destaca-se das demais instituições civis de ensino superior por possuir autonomia conferida em lei federal. Essa autonomia é característica marcante de uma instituição forte e permite, segundo Birbaum, que a AMAN escape da influência de qualquer outra elite. A AMAN pode decidir acerca do currículo escolar, do processo pedagógico, da ideologia, dos valores a serem cultuados, enfim, do processo de socialização que imprimirá aos cadetes para que sejam mantidas as tradições militares e a visão de mundo particular do Exército Brasileiro, uma instituição forte, indiscutivelmente, uma “instituição elite” no contexto nacional.

2.2. O Exército como instituição incontornável

A AMAN é uma escola militar de difícil acesso para pesquisa, mas é formadora de uma elite nacional que merece ser investigada pelas ciências sociais. Como se isto não fosse motivação mais que suficiente, o historiador Daniel Aarão Reis acrescenta uma característica intrigante dessa instituição que aguça nosso interesse de pesquisa. Ele declara que o Exército é uma instituição incontornável. É incontornável porque esteve presente e atuando decisivamente, desempenhando papel de elite, em todos os momentos de crise política nacional desde, e inclusive, a proclamação da república em 1889. Nos anos 1920 protagonizou o movimento tenentista e a Coluna Prestes; na derrubada da Primeira República houve sensível atuação dos militares; durante o Estado Novo de Vargas os militares exerceram

papel preponderante; na Guerra Fria, nos anos 1950 e 1960, foram intensos os debates políticos no Clube Militar no Rio de Janeiro e, logo a seguir, entre os anos 1960 e 1980 assumiram o poder político no Brasil. Em 2018, mais uma vez um Presidente da República de origem militar foi eleito. Sua escola de formação foi a AMAN e para seu staff de ministros foram chamados diversos militares das três Forças Armadas.

3. O cadete como alvo do processo de socialização

Definido o processo de socialização como tema e a AMAN como campo de pesquisa, necessariamente “o cadete” surge como objeto da pesquisa, pois corresponde à “matéria-prima” do processo de socialização praticado na AMAN. Em outras palavras, focar nossa atenção no cadete como objeto de pesquisa faz-se necessário para entendermos sua condição de indivíduo que passa pelo processo de socialização nesse campo sociológico que é a AMAN.

É bem comum ouvirmos militares utilizando o termo “fábrica” ao se referirem à Academia Militar. Talvez haja alguma coerência nessa maneira simplista de expressar o complexo processo de formação profissional que é praticado lá. Essa argumentação em termos fabris poderia dizer que é na AMAN que o Exército “modela” os futuros oficiais combatentes como um ferreiro molda valiosas e complexas peças de metal. Assim, seria possível estudar a AMAN como se fosse uma fábrica, um tipo de fundição. Um observador precipitado poderia observar os oficiais instrutores como se fossem os ferreiros; os cadetes seriam vistos como a matéria-prima a ser trabalhada comparando-os ao ferro e ressaltando suas características de metal maleável; as tradições militares atuariam nesse processo fabril como se fossem moldes rígidos das peças de ferro; e as técnicas do processo de ensino-aprendizagem empregadas pelos instrutores seriam comparadas ao manuseio dos artífices no trato das peças para alcançarem o formato e a resistência necessários ao Exército Brasileiro. Entretanto, essa alegoria está longe de captar a complexidade do real processo de socialização praticado na AMAN.

Seremos mais coerentes e precisos se caracterizarmos o processo de socialização na AMAN como um “discipulado”. Discipulado é processo. Um processo de intensa interação e aprendizagem que ocorre entre mestres experientes e seus discípulos, alunos inexperientes. Nesse processo mais humano que aquele fabril, os oficiais instrutores são os mestres e os cadetes os discípulos. O contato constante dos cadetes com seus instrutores, em regime prolongado de internato, sob rígido código de conduta e em aguda intensidade, esse conjunto de procedimentos aperfeiçoado ao longo de mais de dois séculos, proporciona as condições necessárias ao processo de construção do caráter militar dos futuros líderes da instituição. Não há, portanto, um produto acabado como em uma fábrica. Há sim um discipulado, um processo de socialização voluntário em que o cadete pode a qualquer momento desistir se entender que a carreira militar não corresponde aos seus anseios como imaginava ao ingressar na Academia. Como ocorre em toda instituição de ensino, alguns estudantes desistem do curso. Veremos nessa pesquisa que as taxas de evasão da AMAN são baixas quando comparadas com outras instituições brasileiras de ensino superior. Também ocorrem casos de trancamento de matrícula quando os cadetes interrompem o ciclo acadêmico normal e são desligados da AMAN. Veremos que alguns desses cadetes retomam o curso, enquanto outros desistem em definitivo da carreira.

No discipulado da AMAN os mestres instrutores esforçam-se para que seus cadetes superem seus antecessores. Suspeito que foi essa característica particular da superação que pode ter levado Celso Castro a classificar a AMAN como uma instituição totalizante e não total. Numa instituição total a classe dirigida nunca alcançará o status ou assumirá papel da classe dirigente, como ocorrem nos presídios ou manicômios em que é impossível um paciente ou preso assumir a direção da instituição. Apesar de o processo de socialização ter muitas características de uma instituição total, não o é porque o cadete de hoje poderá ser, em futuro próximo, um mestre instrutor da AMAN. Nas instituições totais clássicas descritas por Goffman e Foucault não existe mobilidade, a mudança de papéis entre dirigentes e dirigidos. Na AMAN essa mudança não só ocorre regularmente, como é essencialmente meritocrática desejada e estimulada pela instituição. A maioria dos instrutores nomeados para a AMAN esteve na situação de cadete e todos os generais que hoje compõem o alto comando do Exército

foram cadetes da AMAN no passado. Como exemplo, o atual Comandante do Exército, General EDSON LEAL PUJOL, formou-se na AMAN em dezembro de 1977 como primeiro colocado no Curso de Cavalaria, e depois serviu na AMAN por duas vezes. Na primeira vez foi instrutor e, na segunda, como general-de-brigada, foi o Comandante.

4. O instrutor como agente do processo de socialização

Agora vemos que além do cadete, é necessário pesquisar o importante papel desempenhado pelos instrutores da AMAN no processo de socialização, pois são eles os principais agentes transmissores dos valores militares e da visão de mundo que o Exército deseja imprimir no caráter dos seus novos integrantes, os cadetes. Aos instrutores é confiada a tarefa de serem os mestres discipuladores, as figuras exemplares que os cadetes devem espelhar, obedecer e seguir a todo instante. Esse grupo de instrutores é formado por integrantes de todos os postos da carreira. Os tenentes são os mais próximos dos cadetes e acompanham as atividades diárias desde a alvorada, passando pela hora das refeições, pelas diversas formaturas diárias, pelo treinamento físico até a hora do pernoite. Esses tenentes são jovens com elevado vigor físico e que já passaram alguns anos na tropa após se formarem na AMAN. Os tenentes chefiam e orientam grupos de cerca de 30 cadetes que constituem uma fração denominada de Pelotão. Normalmente os tenentes dialogam muito bem com os cadetes pela proximidade de idade como se fossem irmãos mais velhos. Esses tenentes já realizaram cursos de pós-graduação e especialização militares como os típicos cursos de paraquedismo, operações na selva, caatinga, montanha, pantanal etc. Eles influenciam os cadetes constantemente fazendo-os sonhar com suas histórias da tropa de onde acabaram de vir. É o relato fiel de quem se formou a pouco tempo e retornou para contar como é a vida de oficial do Exército para aqueles que estão, como aprendizes, preparando-se para esse ofício.

Diariamente, além dos Tenentes, os cadetes estão sempre muito próximos dos Capitães. Um capitão chefia uma fração denominada de Companhia que é formada por três ou quatro pelotões. Portanto, uma Companhia tem um capitão, quatro tenentes e aproximadamente 100 cadetes. Um capitão tem normalmente, entre 30 e 35 anos de idade e alia vigor físico e experiência profissional em bom

nível, pois já cumpriu todos os anos de Tenente e cursou a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO) que é o mestrado profissional do Exército.

Na rotina diária dos cadetes estão sempre presentes os capitães e os tenentes, mas os cadetes também sofrem influência dos demais oficiais instrutores da AMAN. Na sequência dos postos militares estão os maiores, tenentes-coronéis e coronéis. Na estrutura da AMAN as companhias formam os cursos. Um curso é chefiado por um oficial superior que pode ser um major ou tenente-coronel. O contato de um comandante de curso com os cadetes normalmente é semanal e intensifica-se nas atividades práticas de instrução tipicamente militares. Os instrutores que desempenham os papéis de professores das disciplinas curriculares acadêmicas normalmente são maiores, tenentes-coronéis e coronéis especialistas, mestres ou doutores em suas disciplinas como, por exemplo, Direito, Economia, Filosofia, Português, idiomas estrangeiros, Psicologia e Sociologia. Esses instrutores que atuam como professores travam contato com os cadetes nas salas de aula em ambiente acadêmico e científico, com menor rigor disciplinar quando comparado ao vivido pelos cadetes nos ambientes dos pelotões, companhias e cursos. Dessa maneira, os oficiais professores socializam os cadetes nas aulas em clima mais descontraído, contextualizando suas experiências profissionais militares durante o ensino das disciplinas acadêmicas que ministram. Em sala de aula os cadetes estão menos tensos e aproveitam para conversar com seus professores sobre diversos assuntos, militares ou não, conjuntura social, melhores quartéis para trabalhar, casamento, enfim, sobre diversos aspectos da carreira militar que o clima sempre sadio de sala de aula favorece explorar. Esse é um espaço rico de experiências do processo de socialização que esse pesquisador desvela nesse texto por ser coronel da ativa e atuar como professor de Sociologia junto aos cadetes do terceiro ano da AMAN. Os cadetes olham para nós professores com admiração e respeito. Durante um ano de duração da disciplina é possível estabelecer com alguns cadetes das turmas de aula um relacionamento mais profundo a ponto de perceber variações de humor nos seus comportamentos e poder conversar com eles nos intervalos das aulas. Muitas vezes esses cadetes confiam aos professores seus problemas pessoais como se estivessem conversando com seus pais ou tios. O regime de internato propicia esses ricos momentos afetivos e muitas outras possibilidades de aproximação entre mestres e

discípulos. Os tenentes-coronéis e coronéis têm filhos na idade dos cadetes e esforçam-se para bem aconselhá-los. Os professores fazem isso com regularidade, prazer e responsabilidade. Como ocorre nas demais escolas e universidades, os cadetes também levam por toda a vida as marcas positivas e negativas deixadas por seus professores nas suas personalidades profissionais. Quem consegue esquecer daqueles professores que nos ajudaram a amar uma disciplina e foram decisivos nas escolhas profissionais que fizemos?

Os cadetes também são socializados por oficiais gerais. O comandante da AMAN é um General de Brigada que aproveita as formaturas, palestras e encontros regulares para falar e passar aos cadetes mensagens sempre bem elaboradas, percepções do que o comando entende que os cadetes devem manter ou mudar em suas condutas. Diversos outros generais e autoridades civis e militares visitam a AMAN e trazem aos cadetes mensagens específicas carregadas dos valores profissionais necessários para o desempenho das funções que esses generais e autoridades exercem, por exemplo, funções nas diretorias e departamentos do Exército, como Logística, Ensino, Operações, Finanças etc. Duas vezes por ano, ao menos, o Comandante do Exército se faz presente na AMAN. Nas cerimônias de entrega do Espadim de Caxias aos novos cadetes do primeiro ano e na entrega das espadas de oficial aos cadetes concludentes do último ano. Nas duas cerimônias o Comandante do Exército sempre fala aos cadetes. Além dessas ocasiões regulares, é comum ocorrer a cada dois ou três anos uma palestra do Comandante do Exército aos cadetes numa aula inaugural ou outra oportunidade específica. Quando tratamos dos demais oficiais gerais de quatro estrelas, é quase certo receber ao menos um deles por semestre para falar aos cadetes acerca de assuntos específicos de interesse do Exército. Autoridades e personalidades civis de renome também realizam palestras aos cadetes. Esses são momentos que os cadetes percebem o grau de relacionamento do Exército com outras instituições da elite nacional. Dos últimos anos, posso recordar da palestra da Ministra Carmem Lúcia: do Supremo Tribunal Federal, do jornalista Alexandre Garcia: foi âncora da maior rede de televisão brasileira, do antropólogo Roberto daMatta, do sociólogo Demétrio Magnoli, entre outros. Todos esses diferentes atores atuam diretamente no processo de socialização dos cadetes e são investigados, em profundidade, nessa pesquisa no quinto capítulo.

5. A escolha do período de análise da pesquisa

A escolha do campo militar e o processo de socialização dos cadetes da AMAN no século XXI como objeto de pesquisa permitirá que obtenhamos dados atualizados dessa elite nacional, pois o único trabalho semelhante a esse foi realizado por Celso Castro em 1987 e publicado em 1988 com o título “O Espírito Militar”. Celso não teria como saber, mas considero que teve a sorte de escrever sobre a AMAN no ano que fechava um longo ciclo de 1930 a 1987. Antes e depois de Celso Castro é possível encontrarmos trabalhos acadêmicos e livros das ciências sociais voltados para o Exército como instituição, mas não encontramos consistentes trabalhos do processo de socialização praticado na AMAN. Portanto, o período pesquisado nessa tese é de cerca de trinta anos, iniciando no ano de 1988, data de publicação do Espírito Militar de Celso Castro, findando em 2019. Estas três décadas são ricas em eventos impactantes sobre o processo de socialização na AMAN e esses eventos mereceram ser estudados com profundidade nos capítulos dessa tese.

6. Os capítulos da tese

O primeiro capítulo trata da educação na AMAN, como era na década de 1980, de que maneira foi alterada durante a Modernização de Ensino implementada em 1996, a adoção do Ensino por Competências a partir de 2010 e as características atuais do ensino na AMAN.

Ventos de fora da caserna é o título do segundo capítulo que trata de dois assuntos que impactaram a AMAN ao longo desses últimos 30 anos. Inicialmente aborda a mudança da missão das Forças Armadas decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988. O segundo ponto abordado no capítulo é a chegada de professores do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), criado em 1989. A chegada deles e delas foi sentida como uma mudança radical da constituição do corpo docente na AMAN. Até 1988, os professores da AMAN eram todos homens, oficiais combatentes de carreira formados na própria AMAN e a partir de 1990 começaram a chegar professores oriundos do QCO. Esses oficiais não combatentes foram aprovados em concurso público para ingressarem no Exército

depois de graduados em universidades civis em diversas áreas de interesse do Exército como Direito, Comunicação Social, Filosofia, Pedagogia e Psicologia entre outras. Certamente as origens diversas dos oficiais do QCO e a inexperiência na carreira militar promovem visões de mundo também diversas o que contrastou sobremaneira com os valores e visão de mundo dos professores mais experientes presentes na AMAN, causando sensível impacto no processo de socialização dos cadetes.

O terceiro capítulo apresenta um perfil social detalhado dos cadetes por idade, região, religião, renda familiar, disciplina etc. Também comenta como eles optam no início do segundo ano na AMAN por uma das sete especialidades disponíveis que são as Armas, Quadro e Serviço. Essa escolha é tensa e comparada a um casamento para toda a vida, pois não oferece opção de troca posterior nem divórcio!

O papel dos instrutores na socialização dos cadetes é o tema do quarto capítulo que fala da seleção dos instrutores, de observações colhidas durante as aulas inaugurais e palestras de autoridades civis e militares. As aulas e palestras delimitam claramente a visão de mundo que o Exército como instituição forte deseja imprimir nas personalidades profissionais de cada cadete e em suas almas.

Vida de cadete é o tema do quinto capítulo que aborda aspectos particulares aos cadetes como rotina, trote, linguagem, sexualidade, as escalas de serviço, relacionamento com a sociedade resendense e as disciplinas eletivas que transportam os cadetes por sobre os muros da AMAN para se especializarem junto a diversas instituições de ensino de renome no Brasil.

O sexto capítulo mostra de forma comparativa o processo de socialização dos cadetes da AMAN com o processo de socialização dos cadetes britânicos na *Royal Military Academy Sandhurst*. Os dados e impressões foram colhidos durante a visita àquela academia militar como atividade complementar do doutorado sanduíche junto ao *King's College London* no segundo semestre de 2017. O exército britânico é um dos mais conceituados e experientes do mundo. A comparação do processo de socialização praticado na AMAN e em Sandhurst evidencia semelhanças e diferenças que merecem nossa atenção.

Por fim, o capítulo sete apresenta a prova de fogo! Será que a socialização dos cadetes da AMAN é eficaz? Certificaremos isso com dados colhidos com mais de 3.000 oficiais do Exército e constatações de pesquisas de outros autores que investigaram a socialização dos cadetes da AMAN.

7. O método

Na busca por clarificar o processo de socialização dos cadetes foi empregado o método científico que constou do emprego de uma pesquisa bibliográfica e documental prévia, seguida de pesquisa de campo com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. No Arquivo Geral da AMAN foi possível coletar diversos dados dos cadetes desde a década de 1940. Mesmo assim, um questionário para coleta de dados básicos foi aplicado em abril de 2016. Não foi por amostragem. Todos os alunos da EsPCEX responderam o questionário. Aproveitei a oportunidade que surgiu durante a visita dos alunos que vieram de Campinas, SP para conhecerem a AMAN. Esses dados coletados em 2016 serviram de base de comparação com os dados do Arquivo Geral e com os dados coletados e fornecidos por Alfred Stepan em 1971 e Celso Castro em 1988. São dados acerca da origem social dos cadetes, tais como classe social, quantos são filhos de militares, quantos estudaram em colégios militares, quantos são filhos de oficiais ou praças, região de origem, naturalidade etc. A turma que chegou na AMAN em 2018 apresenta como característica marcante a presença de mulheres combatentes como cadetes, pela primeira vez, na linha de formação militar bélica. A entrevista com algumas delas propiciou coletar dados da socialização dessa nova turma mista para comparações posteriores.

Este é um trabalho amplo e original, porém, pontuado a cada passo com o que foi colhido com os dados que já obtive na pesquisa de mestrado e com o que Celso Castro obteve em 1987. Além da pesquisa bibliográfica e documental, a observação participativa foi de grande valia para a coleta de percepções que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Trabalhar na AMAN permitiu que eu participasse do processo de socialização. Agucei meu olhar investigativo para captar diariamente as ações da instituição e as reações dos atores envolvidos no

processo de socialização. Foi um valioso “olhar de dentro” da instituição, pois vi a cada momento o processo de socialização ocorrendo a minha volta, além de ter sido, também, instrumento de socialização no desempenho do papel de professor de cadetes. O trabalho do sociólogo consiste em mostrar a sociedade para a própria sociedade. Outros cientistas, como, por exemplo, os biólogos, se ocupam em mostrar a natureza para a sociedade. Quando um biólogo estuda a produção de mel, não é para a abelha que servirá a pesquisa, mas para a sociedade que aprenderá mais acerca do mel e da abelha. Nessa pesquisa, estou mostrando o processo de socialização dos cadetes do Exército para a sociedade, o que inclui mostrar o processo para os próprios cadetes e o Exército, em benefício da sociedade, mas os objetos da pesquisa, primeiramente o cadete e, secundamente, o Exército, também são impactados e não ficarão inertes ao lerem acerca da pesquisa.

Na realidade, trata-se também de uma pesquisa etnográfica que enriquece qualitativamente as informações quantitativas da pesquisa bibliográfica, documental e dos *surveys* aplicados. Por exemplo, posso citar que ouvia as ordens verbais do comando da AMAN nas reuniões dos instrutores, os questionamentos dos instrutores e professores durante as reuniões e os comentários informais decorrentes dessas reuniões nas rodas de conversas nos corredores, no espaço do cafezinho, refeições e nos grupos de WhatsApp. Em particular, esse novo canal virtual de comunicação oferece clara possibilidade de medir o nível de aceitação e reação das ordens emitidas. Por ser espontâneo, é nítida a diferença dos comentários nos grupos em que fazem parte os chefes e subordinados e nos grupos só dos subordinados. Um pesquisador de fora não teria essa vasta gama de informações. Meu contato direto com os cadetes enquanto ministrava aulas de sociologia para eles, a possibilidade de ler o que escreviam nas avaliações da disciplina, suas dúvidas e comportamento em sala de aula forneceram elementos valiosos para a pesquisa etnográfica. Em maior grau de intimidade, conheci mais da vida dos cadetes enquanto desempenhei o papel de orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesses momentos de encontros presenciais individualizados, conversamos acerca do tema específico do TCC e esticamos a conversa para saber mais da vida deles, dos sonhos, motivações e dificuldades que passavam. O próprio sistema ajudou possibilitando esses momentos de entrevistas

individuais. Como orientador, podia e devia exigir o comparecimento deles, pois no calendário escolar estavam previstos tempos semanais separados para a realização do TCC. Combinava com eles por mídia social os momentos de encontro que fluíam com grande naturalidade. O trabalho de orientação inicia no primeiro semestre do terceiro ano e finaliza em meados do segundo semestre do quarto ano, ou seja, já bem próximo da conclusão do curso na AMAN. Nessa época os cadetes já estão bem amadurecidos por terem vivido o processo de socialização por longos cinco anos: um na EsPCEx e quase quatro na AMAN.

Voltando a esclarecer acerca do método de pesquisa, na pesquisa documental e bibliográfica buscamos traços das origens da socialização militar no Exército Brasileiro. Preferimos denominar esses traços das origens da socialização de “moldes”. Coletamos os antigos, porém permanentes, moldes do discipulado que são utilizados na transmissão da tradição militar para as novas gerações. Os moldes existem, mas não são percebidos pelos indivíduos. Os cadetes e mesmo os oficiais reproduzem a prática de utilização dos moldes, porém, normalmente, fazem sem perceber o profundo e fundamental significado sociológico da repetição dessas práticas que se constituirão em hábitos e tradições da instituição. Como exemplo, temos a “Missão a Garcia” como uma “expressão molde” conhecida por todos os militares e que direciona a ação. Logo no início da formação todo militar aprende que uma Missão a Garcia é aquela quase impossível de ser cumprida, por isso é designada a alguém de confiança que se esforçará até o último suspiro de vida para cumpri-la. Outras expressões de significação semelhante são “enquanto o mundo gira o cadete se vira” e “quem quer fazer dá um jeito, quem não quer, dá uma desculpa”. Na categoria de molde podemos incluir a preocupação que os militares têm com o alinhamento dos corpos e objetos. O jeito cartesiano, sistematizado e organizado, é fortemente incorporado ao hábito. Tudo no militarismo é alinhado, como percebe-se nas formações da tropa em colunas e linhas. Militares não ficam amontoados, ao contrário, sempre estão perfilados. Agem assim por causa do “molde” da Ordem Unida a que são submetidos. A Ordem Unida, expressão militar típica, é uma atividade prática em que os subordinados executam movimentos padronizados com seus corpos quando recebem comandos específicos emitidos por um superior hierárquico. A atividade faz parte do rol das primeiras práticas ensinadas a um

militar. Ao comando de voz, clarim ou corneta os militares executam movimentos corporais rigorosamente cadenciados. “Sentido! - Descansar! - Ordinário: Marche! - Apresentar armas! – Meia volta... volver!” São alguns dos comandos utilizados durante a Ordem Unida.

Para definir os moldes utilizados na AMAN, seguimos a visão etnológica do antropólogo Roberto DaMatta que considera que o trabalho do etnólogo é “aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico.” (DaMatta, p.180). No entanto, DaMatta confessa que esse trabalho etnológico é sempre imperfeito e deixa resíduos. Dentro desse limite, procurei me esforçar para que o texto resultante dessa pesquisa sirva para familiarizar a vida do cadete daqueles que pouco a conhecem, ao mesmo tempo em que procurei ver como exótico aquilo que é familiar para oficiais combatentes de carreira do Exército. Vale esclarecer que o termo “exótico” deve ser entendido como “um elemento situado fora do meu mundo diário, do meu universo social e ideológico dominante.” (DaMatta, apud Velho, p. 183). Consequentemente, o termo “familiar” é o oposto do exótico e refere-se ao que faz parte do meu cotidiano. Transformar o familiar em exótico é necessário para poder questioná-lo - estranhá-lo - e só assim poder submeter ao escrutínio da razão aquilo que está perto de mim e nunca parei para analisar cientificamente.

8. Socialização: evolução, teorias e escolhas

A socialização é do interesse de estudo tanto da Psicologia Social, como da Antropologia, quanto da Sociologia. Na Psicologia Social, pode ser vista como condicionamento social e designa o processo em que os indivíduos assimilam passivamente as normas, linguagens, e os valores da sociedade, formando um modelo básico de personalidade. Para a Antropologia, a socialização é o processo em que, ao longo da vida, os indivíduos aprendem e interiorizam os elementos sócio-culturais que permitirão adaptar-se ao ambiente social em que deverá viver, em forma de papéis que os indivíduos devem se comportar numa sociedade

(LINTON ⁵). Segundo Norbert Elias, a socialização é o processo de “interiorização” das normas do meio.

O clássico texto do sociólogo francês Claude DUBAR ⁶ acerca da socialização trás o levantamento histórico e as teorias que nos ajudarão a perceber a evolução do uso do conceito de socialização.

Dubar parte do debate entre as teorias de Jean Piaget e Émile Durkheim acerca da socialização das crianças, em que Piaget critica Durkheim por superestimar a coerção (concepção holista) e subestimar a cooperação (concepção relacionista) e evita pensar que a socialização seja pura “inculcação” de maneiras de agir, pensar e sentir a partir das instituições sobre passivos indivíduos.

Após Piaget, a teoria funcionalista surge com Talcott Parsons por uma interpretação psicanalista nos anos 1950 em que as sociedades precisam reproduzir, ao mesmo tempo, sua cultura e estrutura social para sobreviverem. Assim, lançam mão da “interiorização” das funções sociais vitais nas crianças. O processo inicia-se na família, passa pela escola e continua no mercado de trabalho.

Nos anos 1960-1970 a teoria funcionalista de Parsons, ao não conseguir explicar os variados modelos de socialização existentes à época, é criticada por Wright Mills naquele momento de profusão dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, surge, na França, a teoria de Bourdieu e Passeron que considera o sistema de ensino um aparelho de imposição simbólica de uma cultura previamente escolhida para ser reproduzida ideologicamente.

Os anos 1980 trouxeram significativas contribuições para o entendimento do processo de socialização com a teoria da “construção social da realidade” nas contribuições de Simmel, Mead, Peter Berger e Thomas Luckmann, revisitando Max Weber, além do próprio Dubar. A socialização passou a ser entendida não como simples reprodução da realidade ou do *habitus*, mas como a construção de um mundo vivido que pode ser desconstruído e reconstruído várias vezes ao longo

⁵ Linton, Ralph (1893-1953): antropólogo norte-americano formado por Franz Boas. Escreveu a obra *Study of Man* (1936) e apresenta a cultura como uma herança social transmitida para indivíduos a fim de adaptá-los à sociedade e ao meio.

⁶ DUBAR, Claude (1945-2015): A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005

da vida dos indivíduos. Cada indivíduo torna-se ator da sua vida e não simples reprodutor ou espelho das imposições da sociedade.

Por Dubar, chegamos a duas correntes de socialização bem definidas. A primeira que ele chama de “funcionalista” da qual são adeptos Talcott Parsons, Ruth Benedict, Margaret Mead e Ralph Linton. A corrente funcionalista apoia-se na concepção de Durkheim da significativa força das instituições sobre os indivíduos e a socialização ocorre visando a manutenção do funcionamento das instituições. Já a corrente “construtivista” baseia-se na concepção de Weber, da força que os indivíduos têm para modificarem suas realidades sociais. Os adeptos dessa corrente construtivista são Jean Piaget, Wright Mills, Bourdieu, Passeron e o próprio Claude Dubar. Em relação ao processo de socialização, os construtivistas olham criticamente para os funcionalistas destacando um caráter de “dominação” exercido pelas instituições sobre os indivíduos.

Quer se trate do feminismo, quer do movimento pela igualdade dos direitos, quer das lutas de classes, todos esses movimentos sociais revelam e contestam não somente o caráter fundamentalmente desigual das sociedades industriais “avançadas”, mas também as formas de dominação sobre as quais repousam: dominação masculina, dominação cultural, dominação econômica. Essas formas de dominação são produzidas e reproduzidas por instituições de socialização (a família, a escola, as forças armadas, as Igrejas, as grandes empresas etc.) que perdem assim sua legitimidade “natural” e seu caráter “consensual”. Desse modo desenvolvem-se teorias “críticas” da socialização, principalmente “marxistas” e “estruturalistas”, que fazem dela o mecanismo de reprodução da dominação social, da dominação de classe propriamente dita. (DUBAR, p. XVI)

O esclarecimento de Dubar posiciona a socialização praticada pelas instituições militares necessariamente sob a corrente funcionalista e a impossibilidade de praticarem o modelo construtivista, já que, nas instituições militares, preza-se pela adaptação do indivíduo ao sistema de normas e valores do grupo (cooperação) e não a valorização da individualidade (competição).

Podemos nos perguntar o motivo pelo qual alguém, diante da possibilidade de agir profissionalmente em ambiente que valorize sua vontade individual, optaria por não exercer esse direito. No entanto, entre as possibilidades que os tempos atuais nos apresentam está a de escolher seguir preceitos de instituições seculares de grande prestígio que privilegiam as ações coletivas e não as individuais. Merton e Durkheim relacionaram o individualismo com a anomia que

acaba por produzir mais competição que cooperação. Em momentos de anomia na sociedade brasileira podemos esperar um fluxo maior de jovens olhando com simpatia para as carreiras militares que oferecem uma visão de mundo peculiar baseada em valores próprios, sistema educacional próprio e controlado distanciamento da parcela anômica da sociedade civil.

Em meio às crises, as estratégias surgem como instrumentos importantes e mesmo vitais, diante das esgarçadas regras e a arte da política se transforma na principal bússola de navegação. (Raposo⁷). Foi assim, em meio à crise, que Nicolau Maquiavel (séc. XVI) escreveu páginas das mais conhecidas estratégias do mundo moderno, numa época de poucas referências disponíveis em que as instituições medievais se diluíam e o Estado moderno era incipiente. No Brasil, a partir dos anos 1930, verificamos que as instabilidades e as crises do Estado que desejava modernizar-se formaram um cenário propício ao surgimento de forte movimento individualista. Um tipo de individualismo decorrente das instituições frágeis; possessivo e predatório; que prospera sob a instabilidade de regras sociais que Merton chama de “anomia”. Vemos que a estratégia é o caminho por onde passa aquele que deseja ultrapassar o terreno movediço da crise que vive.

Eduardo Raposo⁸ quantificou a participação de militares no primeiro escalão dos governos federais entre 1961 e 2016 e constatou que 17,5% dos cargos foram ocupados por militares. Naquele período, bacharéis de direito, militares e técnicos (economistas e engenheiros) se destacavam como majoritários nos cargos de primeiro escalão e essas três carreiras profissionais protagonizaram as escolhas preferenciais das elites políticas brasileiras. Tal preferência política se repete no governo federal iniciado em 2019 com presença marcante dessas mesmas quatro formações educacionais. A procura, portanto, de uma carreira profissional militar pelos jovens da atualidade não pode ser vista com estranhamento, pois a sociedade brasileira, com variações nos diferentes governos e regimes políticos, tem sido formada com forte participação das instituições militares que gozam de grande prestígio social hoje.

⁷ RAPOSO, Eduardo de Vasconcelos – observações sobre estratégia política elaboradas durante as aulas de doutoramento na disciplina “As bases do pensamento político ocidental” em 2015.

⁸ RAPOSO, Eduardo de Vasconcelos – A formação educacional das elites brasileiras: o bacharel, o militar e o técnico (2019)

Se a pós-modernidade, modernidade tardia, líquida ou simplesmente a Era do Conhecimento oferece um leque de novas opções, também não extinguiu da lista de possibilidades as atuações profissionais tradicionais, como as militares e as religiosas, com suas rígidas normas e valores que precisam ser assimilados por aqueles que se comprometerem a seguir nelas.

A heterogeneidade da Era do Conhecimento também se manifesta no sentido de não apagar as marcas do passado que insiste em permanecer vivo. Mesmo num novo ambiente incerto, contingente e fluido, o certo e estável continua a ser apreciado por parte dos jovens que têm liberdade para buscarem por isso. A “estratégia” que esses jovens encontram para vencer a crise do tempo que vivem é apostar no seguro conforto que as instituições tradicionais oferecem, entre elas estão as instituições militares. Como imaginar que as instituições militares possam se extinguir se funcionam justamente para equilibrar forças entre sociedades que são livres para desejarem viver segundo suas próprias normas? A débil solidariedade possível entre indivíduos - cada vez mais empoderados - é defendida em uma sociedade politicamente organizada, em última instância, por suas forças armadas. Quando a diplomacia ou as forças de segurança não impedirem que outros grupos internos ou externos se imponham sobre a vontade da maioria, a força federal legitimamente armada se fará necessária.

Pouco espaço há nas instituições militares para que o indivíduo exerça força no sentido de modificar a instituição. As mudanças ocorrem, mas segundo os princípios da hierarquia e da disciplina. No início da carreira, cabe ao indivíduo ingressante se adaptar à instituição. Somente mais à frente, quando estiver ocupando funções elevadas na carreira, é que o indivíduo poderá modificar certos preceitos institucionais imprimindo sua marca pessoal. Para corroborar essa opção individual de cada jovem ingressante na Academia Militar de se submeter às normas e valores do Exército, é oportuno relembrar a frase que está ostentada no pátio de formaturas da AMAN desde 1944: “*Cadete! Ides comandar, aprendei a obedecer.*” Obedecer, portanto, não é opcional, mas é a escolha certa e convicta de quem almeja exercer a profissão militar liderando e sendo liderado por outros que aceitam viver sob as mesmas regras morais, um estatuto de direitos e deveres militares.

Tal posicionamento certo e convicto dos jovens ingressantes pode ser compreendido quando acionamos o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu como estrutura geradora de práticas que se colocam de acordo com suas lógicas, exigências e expectativas. As práticas advindas do *habitus* são probabilisticamente capazes de produzir em boa medida os efeitos almejados no acesso a algum bem desejado. Ao descartar estratégias profissionais arriscadas e se apegar à profissão militar, o jovem aceita fazer parte da engrenagem que funciona de maneira transparente e previsível pela hierarquia, disciplina e demais preceitos éticos da caserna.

Não obstante, apesar de ser clara a vocação militar pela teoria funcionalista, é importante estar atento aos preceitos da corrente construtivista, pois os ingressantes nas forças armadas passam antes por instituições que empoderam os indivíduos com princípios de autonomia e criticidade que podem se incorporar às suas personalidades, conduzindo-os a imaginar que poderão modificar a instituição militar caso essa não seja como desejariam. Imagino que esse seja um fator a ser considerado como motivador para a evasão nas academias militares. Quem opera o processo de socialização militar será mais efetivo se compreender bem a fundamentação tanto da corrente funcionalista como da construtivista da socialização.

Uma contribuição fundamental da corrente construtivista (Peter Berger e Lukmann) é a constatação de que a socialização pode ser dividida entre a fase primária e a secundária. A primária está ligada à infância e é operada pela família, creches e escolas nas fases iniciais. A secundária pela escola e mercado de trabalho.

A socialização primária promove a incorporação do saber básico do sujeito, como a linguagem e demais esquemas de que precisa para viver no mundo real, simbólico e cultural. O aparelho cognitivo do indivíduo é capacitado a interpretar as estruturas do mundo vivido, sabendo se reconhecer como um ser em meio a outros seres, com papéis previamente tipificados a exercer na comunidade.

A socialização secundária não foi formulada como simples reprodução da fase primária, mas é concebida como sendo mais débil e nunca totalmente bem-

sucedida ou terminada, pois está sempre em construção ao longo da vida do indivíduo. Dubar fala acerca da socialização secundária:

Trata-se, antes de tudo, da incorporação de saberes especializados – que chamaremos de **saberes profissionais** – que constituem um novo gênero de saberes. São maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas (fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e verdadeiro “universo simbólico” que veiculam uma concepção de mundo (*Weltanschauung*), mas que, ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades [...]. (DUBAR, p. 122)

Supõe-se que a socialização secundária pode ser desenvolvida tanto por continuidade como por ruptura em relação à primária. A ruptura pode ocorrer por influência de hábeis socializadores que assegurem fortes associações com o papel profissional visado e pelo emprego de técnicas que vão da iniciação do indivíduo na nova “casa”; pelo caminho de pequenos passos que partem da conservação, posterior modificação e reconfiguração da realidade; até a legitimação da nova realidade. Uma ruptura drástica dá nova identidade ao indivíduo. Por isso, é mais simples que a socialização secundária seja por continuidade e não por ruptura. A AMAN, ao receber um maior número de jovens egressos de famílias de militares ou de Colégios Militares, terá mais chances de ter seu trabalho de socialização facilitado.

Convido os leitores a buscarem, nos capítulos a seguir, mais informações, percepções e constatações cientificamente coletadas e analisadas acerca do processo de socialização dos Cadetes de Caxias no Século XXI.

Capítulo 1 - A Educação na AMAN

“A educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta.”

Émile Durkheim

Ao selecionar o tema da educação para esse capítulo inicial, desejo apresentar elementos que nos conduzam a compreender a sensível variação de rumo que tem tomado a educação militar do Exército nos últimos 30 anos. Esses novos princípios foram adicionados aos poucos à legislação de ensino, e podem ser claramente detectados hoje, ao adotarmos como critério de investigação científica saberes da sociologia e da ciência política.

É preciso ter em mente que o ensino é o braço formal da educação. Quando é adotada nova metodologia de ensino, a nova prática formal modificará o processo de socialização. Como consequência direta, a educação será afetada. Portanto, qualquer mudança metodológica no ensino militar do Exército precisa ser cuidadosamente estudada, verificada e testada, antes de ser adotada, para que a personalidade de cada um dos novos integrantes, que serão socializados sob a nova metodologia, continue sendo compatível com os valores cultuados pela Força Terrestre.

Mudanças são e serão sempre necessárias, porém é extremamente sensível mexer no processo de socialização do ambiente militar. Mudanças precipitadas, ou não testadas com o rigor necessário, podem provocar efeitos colaterais desastrosos na formação da personalidade militar dos egressos da instituição. Corre-se o risco de perder toda uma geração, que sofrerá demasiadamente por não se entrosar com as gerações anteriores. Se a nova geração não cultuar a mesma escala de valores das anteriores, a instituição pode passar por séria ruptura.

A socialização militar pode ser descrita da seguinte forma: pela educação, os novos integrantes aprendem com os mais antigos a adotar, sistematicamente, os valores definidos pela instituição e a formar suas personalidades profissionais militares. Se o ensino formal não der conta de conjugar a paradoxal combinação entre valores institucionais e crítica sociológica, outra escala será construída e

incorporada pelos jovens. Por conseguinte, as dificuldades de adaptação começarão a surgir lentamente provocando mudanças na estrutura maior.

A Era do Conhecimento, a qual o Exército busca acompanhar para estar preparado para atuar, tem entre suas características a fluidez e a constituição de redes que fazem com que os cadetes, mesmo em regime de internato, sejam atingidos diariamente por informações de fora dos muros da Academia. Hoje é um enorme desafio socializar com uma escala de valores institucionais rígida um grupo de cadetes, ligado simultaneamente a diversas redes sociais presenciais e virtuais. Aquela quase que total ruptura com as influências de fora provocado pelo internato não ocorre mais. O cadete do Século XXI está ligado às mídias sociais, aos amigos e familiares de fora e aos diversos grupos de influência externos à AMAN e ao Exército.

Como consequência, veremos que a educação tradicional transformada pela “modernidade”, tem sofrido ataques constantes de uma nova “modernidade” mais recente. Analisaremos as variações do cenário nacional e as principais alterações que levam a mudanças no sistema de ensino formal nacional e que afetam, consequentemente, o sistema de ensino militar do Exército e o processo de socialização dos cadetes na AMAN.

1. Educação por conceito

É necessário definirmos de início o que é educação. No prólogo da *Paideia*⁹ de Werner Jaeger, obra que trata da cultura grega, encontramos a recomendação do autor de que o conhecimento essencial da educação grega é indispensável para entendermos a educação na atualidade. O lugar dos gregos na história da educação é marcante por exprimir que

“todo o povo que atinge um certo grau de desenvolvimento se sente naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. (JAEGER, p. 3)

⁹ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M Pereira, Editora Herder: SP, 1936.

Os gregos perceberam que a educação não é uma propriedade individual, mas pertencente essencialmente à comunidade. Ela participa da vida e do desenvolvimento da sociedade sendo dependente da consciência dos valores cultuados na comunidade.

À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isso quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna. (JAEGER, p. 4)

A educação grega visava o humanismo e não o individualismo. Não estava interessada no simples adestramento do homem para uma tarefa, mas buscava a sua formação, configuração pela comunidade, para a vida inteira, plena na coletividade. “A essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.” (JAEGER, p. 13). O homem grego é um homem político, preocupado com a comunidade. “A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação duma individualidade perfeita e independente.” ((JAEGER, p. 15)

Jaeger cita como útil para a educação a “trindade pedagógica” dos sofistas. A trindade é descrita pelas palavras de Plutarco pelo exemplo da agricultura como figuração para três elementos da educação.

“Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. Quando uma natureza escassamente dotada recebe, pelo conhecimento e pelo hábito, os cuidados adequados, podem ser em parte compensadas as suas deficiências. Em contrapartida, até uma natureza exuberante decai e se perde, quando ao abandono. É isto que torna indispensável a arte da educação.” (JAEGER, p. 337)

2. Educação na sociedade brasileira

Muito do que pode ser lido hoje sobre pedagogia e educação reflete uma postura voltada para atender o mercado de trabalho. A postura conservadora foi praticamente abolida como opção no discurso e na ação pedagógica brasileira, desde o período chamado de “redemocratização”, dos meados dos anos 1980.

Em regra geral, cada grupo político que ascende ao poder nas sociedades empreende esforços para que haja continuidade do seu modelo e o sistema educacional deverá refletir o padrão vencedor. Por isso, no Brasil, as variações na legislação do ensino têm refletido as alternâncias políticas desde a proclamação da República. As mudanças que podem parecer simples modernização tecnológica, carregam no seu bojo ideais de transformação profundos, que impactam gerações de estudantes até que novo grupo político assuma o poder e modifique novamente os ideais. Algumas instituições fortes, como as militares, conseguem se proteger dessas ondas de mudanças por algum tempo, porque possuem estruturas de ensino próprias. Porém, acabam cedendo às forças de mudanças, principalmente àquelas baseadas na tecnologia, que encantam e trazem o “novo”.

Nesse momento, imagino que alguns leitores estarão franzindo o cenho e questionando: será que o autor não está exagerando? Será que ele se deixou influenciar por alguma corrente teórica de conspiração que vê influência da política em tudo? Ficou claro para mim que toda educação é uma escolha. Autores das mais diversas correntes concordam com isso.

Se por um lado a objetividade é desejada, por outro não existe neutralidade possível, pois os adultos ensinam aquilo que acreditam ser o melhor para os jovens. Na transmissão desses conhecimentos e de suas experiências vividas, necessariamente ocorre o contato dos jovens com os valores dos adultos. Isso acontece na educação de todos os sistemas. A diferença está nos padrões de comportamento e nos valores cultuados.

A educação é o instrumento maior da reprodução do *status quo* de uma sociedade. Portanto, defendo que toda educação é repleta de escolhas. Aos intelectuais de cada sociedade e de cada época cabe a defesa de suas convicções e de seus padrões de valores. No entanto, desde meados do Século XX, novas práticas pedagógicas “modernas” surgiram. É possível ver com maior clareza as distinções entre os sucessivos modelos educacionais do Século XX, na descrição feita por Demerval Saviani¹⁰.

¹⁰ SAVIANI, Demerval, 2002. Título: “Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.”

Saviani separa as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro grupo é o das Teorias Não-Críticas em que a educação é um instrumento da equalização social que visa a superação da marginalidade, considerada como um desvio indesejado em que grupos de crianças e jovens não têm igual acesso à educação de qualidade. No segundo grupo estão as Teorias Crítico-Reprodutivistas nas quais a educação deve ser compreendida a partir dos seus condicionantes sociais. A primeira teoria está baseada na ação da educação sobre a sociedade enquanto a segunda teoria percebe a dependência da educação em relação à sociedade. Saviani diz que as teorias críticas apenas explicam a razão do que consideram o fracasso das teorias não-críticas que não teriam conseguido inibir a marginalidade na educação. Assim, a teoria crítica idealizada por Saviani deveria dar substância a uma bandeira de luta a fim de evitar que a educação seja apropriada e articulada com interesses de grupos dominantes. Como a teoria crítica tem fim politicamente revolucionário, restringimos nossa análise aos modelos não-críticos.

Na concepção de teoria não-crítica estão incluídas as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. A ênfase da pedagogia tradicional está no APRENDER, da pedagogia Nova está no APRENDER A APRENDER e da Tecnicista está no APRENDER A FAZER.

A mudança da pedagogia Tradicional para a Nova é um marco importante que incorpora as evoluções dos estudos da biologia e da psicologia.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à educação tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretativismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o mais importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, p. 9)

É na passagem da pedagogia Tradicional para a Nova que o papel do professor passa a ser de estimulador e orientador dos alunos que se tornam os maiores responsáveis pela aprendizagem. Saviani discorda dos escolanovistas que viam a pedagogia Tradicional como pré-científica. Na verdade, a pedagogia Tradicional nunca perdeu importância. Todas as pedagogias não-críticas

coexistem até hoje. A tradicional é baseada no método expositivo de Herbart que se mostra extremamente útil na atualidade. Todos passamos pelo método expositivo e ele continuará sendo utilizado por sua eficácia comprovada. O método expositivo de Herbart é composto pelos cinco passos da preparação, da apresentação, da comparação e da assimilação, da generalização e, por último da aplicação. Esse método expositivo de Herbart vem do método empirista de Bacon com seus três momentos fundamentais da observação, generalização e confirmação.

O método da pedagogia Nova também é apresentado em cinco passos. Assim, o ensino seria uma atividade (1º passo) que suscita um determinado problema (2º passo). A seguir, os dados são levantados (3º passo) e hipóteses explicativas são formuladas (4º passo), levando, por fim, à experimentação (5º passo).

É importante notar que a diferença dos métodos está nas definições atribuídas ao que sejam Ensino e Pesquisa. Para os escolanovistas o ensino deveria ser um processo de desenvolvimento da ciência (pesquisa), enquanto que no método tradicional o ensino é produto da ciência. Na pedagogia Nova, os assuntos são desconhecidos dos professores e alunos que precisam construí-los juntos (pesquisa). No método tradicional, os professores dominam os assuntos transmitidos aos alunos. Daí percebemos que um método não substitui o outro, mas se complementam, pois, o método tradicional é eficiente para o ensino de conhecimentos já consolidados, enquanto o método escolanovista é eficiente para a pesquisa de novos conhecimentos. O entendimento desses dois métodos pedagógicos nos ajuda a perceber que não pode haver abandono da pedagogia Tradicional, pois o APRENDER A APRENDER (pesquisa) pode e deve se beneficiar de uma fase anterior que é a do APRENDER os conhecimentos disponíveis consolidados pela ciência. Os cinco passos de Herbart são eficientes para um aluno APRENDER os conhecimentos existentes e depois outros cinco passos podem ser utilizados para um aluno APRENDER A APRENDER, junto com seu professor, um novo conhecimento.

A terceira teoria não-crítica é a Tecnicista, a pedagogia do APRENDER A FAZER. Ela surge a partir do pressuposto da neutralidade científica desejando tornar o ensino mais objetivo e operacional seguindo o modelo fabril.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, p. 13)

As escolas passaram a se preocupar demasiadamente com a burocratização dos processos, preenchimento de formulários sem fim e crescente emprego do tempo nas atividades meio, gerando fragmentação da ação pedagógica.

As três teorias não-críticas apresentadas por Demerval Saviani marcaram a pedagogia do século XX no Brasil e permanecem em uso. Não obstante, as críticas que foram feitas à pedagogia Tradicional continuam presentes nas discussões entre os educadores hoje. O texto de Saviani esclarece que essas críticas são em boa parte descabidas e embaçam a percepção da importância da transmissão dos conhecimentos estruturados dos adultos para os jovens e crianças.

[...] o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos. (SAVIANI, p. 46)

É, portanto, exagerada a crítica quase que demonizada ao emprego do ensino tradicional nas escolas hoje. Ele continua merecendo espaço de destaque junto aos modelos pedagógicos mais recentes. Em particular, podemos perceber sua adequação na transmissão de valores e tradições às novas gerações e ainda nas

fases iniciais de aprendizagem de novas disciplinas, momento em que é necessário passar conhecimentos que servirão de base para o desenvolvimento profissional dos alunos. Para isso, o papel dos professores não pode se limitar ao de meros colaboradores/mediadores no processo de ensino, nem deixar que sobre os alunos ou sobre os métodos pedagógicos recaia toda responsabilidade pela aprendizagem. Em cada fase da aprendizagem os atores da educação desempenharão papéis ora mais relevantes, ora menos. No início dos processos de aprendizagem os professores são mais atuantes e no fim espera-se que os alunos caminhem com mais autonomia. Ao método pedagógico cabe o papel discreto e fundamental de servir os meios para que professores, escola e alunos tenham todo o suporte necessário para a melhor aprendizagem.

3. A educação de John Dewey refletida no Brasil

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano que influenciou sobremaneira os rumos da educação no Brasil. Dewey era liberal. Seu liberalismo era o típico norte-americano, ou seja, o modelo educacional elaborado por ele visava a manutenção do capitalismo norte-americano. Ele desenvolveu seus estudos no período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial e à grande depressão econômica americana de 1929, quando o capitalismo e o liberalismo estavam ameaçados pelo socialismo e fascismo. Sua intenção liberal desejava tornar possível a liberdade e a oportunidade efetivas para o crescimento pessoal de todos os indivíduos. Dessa maneira, a segurança material de cada indivíduo seria a base para que, em momento posterior, todos pudessem compartilhar das riquezas culturais existentes e alcançar outras mais.

O liberalismo é comprometido com um fim que é simultaneamente duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos para que a realização das suas capacidades possa ser a lei da sua vida. Ele é comprometido com o uso da inteligência livre como o método de conduzir a Mudança. Em todo o caso, a civilização enfrenta o problema de unir as mudanças que estão acontecendo em um modelo coerente de organização social.

O espírito liberal é marcado por sua própria imagem do modelo que é necessário: uma organização social que tornará possível liberdade e oportunidade efetivas para crescimento pessoal na mente e no espírito de todos os indivíduos. Sua atual necessidade é o reconhecimento de que a segurança material estabelecida seja um pré-requisito dos fins que ele valoriza, para que, com a base da vida estando

segura, os indivíduos possam compartilhar ativamente da riqueza dos recursos culturais que agora existem e possam contribuir, cada um da sua forma, para seu maior enriquecimento.

(DEWEY, 2008, p. 93). citação do CONDEPI =
<http://docslide.com.br/education/democracia-cooperativa-escritos-politicos-escolhidos-de-john-dewey.html>

Um dos alunos de Dewey foi Anísio Teixeira que inclusive traduziu os livros de Dewey para o português. Apesar de Dewey advertir que seu interesse era o de praticar uma filosofia livre de ideologias, vemos Anísio Teixeira como um dos maiores ativistas do progressivismo na educação brasileira utilizando a filosofia de Dewey como base de suas propostas de mudança para a educação brasileira na confecção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961.

Tendo conhecido tais teses, Teixeira se deixou absorver especialmente pelas ideias de ciência e de democracia. Com estas ideias, ele, como Dewey, apontava a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias à modernização do Brasil.

Queria-se adotar o novo modelo de escola e de educação. Creu-se no ideário do movimento de Dewey, na sua proposta de uma escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, tudo associado, a seu jeito, com liberdade do indivíduo e direito de escolha que levariam a dar contribuições para a comunidade. Aportes pragmáticos que permitiriam instaurar a solidariedade social, a inteligente e perfeita comunicação entre os membros que ansiavam transformar a ‘Grande Sociedade’ na ‘Grande Comunidade’. (p. 135) *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584*

“Experiência e Educação” é uma das obras mais comentadas de Dewey e data de 1938 (traduzida por Anísio Teixeira em 1976). Dewey faz uma importante sugestão no prefácio da obra:

[...] ao fim deste pequeno volume, que todos os que olham para a frente em busca de um novo movimento em educação, adaptado à necessidade presente de uma nova ordem social, pensem em termos de educação e não de qualquer “ismo”, mesmo que seja “progressivismo”. Isto porque, a despeito dele próprio, todo movimento, cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer “ismo”, vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros “ismos”, que acaba se sentindo por eles controlado. Os seus princípios, com efeito, se formulam em reação contra eles, que perdem de vista o exame construtivo e amplo das necessidades, problemas e possibilidades atuais. Se algum valor tem o ensaio, ora apresentado neste pequeno volume, será o desta tentativa de chamar a atenção para as questões mais amplas e profundas de educação e sugerir o quadro de referência em que podem adequadamente ser examinadas.

Ao que parece, não foi acatada a sugestão de Dewey de que todos deveriam repelir qualquer “ismo”. Vejamos o que diz o norte-americano Irwin Edman, outro aluno de Dewey, no livro que escreveu em 1955, contendo o resumo das principais obras de seu professor.

Na segunda década do século XX, a influência de DEWEY sobre a educação foi epidêmica. Todas as formas de educação progressiva se associaram ao seu nome, englobando, tanto a sadia reforma da prática educacional, como os caprichosos excessos que logo deturparam qualquer movimento novo, em qualquer setor da atividade humana. A reação de DEWEY contra a disciplina autoritária foi interpretada, em alguns círculos, como pretexto para a anarquia. A descoberta de que a educação se relacionava com a liberação de capacidades e interesses de toda a personalidade da criança foi frequentemente julgada como desculpa para o relaxamento do respeito à verdade, à disciplina do método e ao estudo rigoroso. (EDMAN, p.22-23)

Verenice Mioranza de Medeiros é pedagoga especialista em políticas educacionais e escreveu recentemente artigo científico¹¹ sobre John Dewey. Veronice buscou situar a teoria educacional da “escola nova” de John Dewey no contexto de crise do liberalismo e do modo capitalista de produção.

Como um filósofo liberal de sua época, Dewey analisa estas questões sociais, políticas e sobretudo econômicas. Encontra simpatia na política do estado interventor de John Maynard Keynes (1883-1946) como salvaguarda da economia em crise e observa que o novo modelo produtivo do fordismo necessita uma mão-de-obra qualificada com uma educação elementar de cunho ideológico. Para evitar que a classe trabalhadora americana venha simpatizar ao regime socialista, propõe um sistema educacional que absorva toda a classe trabalhadora para uma formação ética, moral, democrática, patriótica e adaptada ao modo de produção fordista americano. (MEDEIROS, p. 1)

O texto de Verenice de Medeiros soma-se ao texto de Irwin Edman e esclarece que a intenção de Dewey era a de aperfeiçoar um sistema educacional voltado para o capitalismo liberal justamente para que o povo norte-americano pudesse refutar ideias socialistas e fascistas.

Irwin Edman foi além e escreveu sobre como o povo norte-americano considerava Dewey defensor da tradição americana em 1955:

Mas Dewey, num sentido profundo, é considerado em sua pátria a expressão viva de um sólido e persistente senso prático, coragem e experiência humana. É a fé na

¹¹ Artigo publicado no XI ANPED SUL, 2016. MEDEIROS, Verenice Mioranza. John Dewey: um clássico em diálogo com as questões políticas e econômicas de seu tempo. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_VERENICE-MIORANZA-DE-MEDEIROS.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

inteligência e nos próprios indivíduos, que partilham livremente das alegrias e sofrimentos coletivos, que constitui um proverbial e arraigado anseio da tradição americana. Dewey reafirmou essa verdade em termos da idade da máquina, para uma cultura industrialista, e uma nação obrigatória e internacionalmente envolvida. [...] O páreo [ideológico] ainda terá que ser decidido entre a inteligência e a catástrofe. As alternativas são o fanatismo, o niilismo, o sentimentalismo, a trivialidade, ou o desespero. DEWEY não aceitaria nenhuma delas. Ele era a voz do bom senso e da imaginação. E será ouvido ainda por muito tempo. (EDMAN, p. 30)

No XXV encontro do CONPEDI¹² (Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito), realizado em Curitiba em dezembro de 2016, havia um grupo de trabalho voltado para o estudo das metodologias de ensino da área do direito. O décimo artigo publicado, entre dezoito do relatório do grupo de trabalho, tratou das Metodologias Ativas da Aprendizagem em John Dewey e Paulo Freire, trazendo breve histórico e discutindo as propostas essenciais desses dois pensadores da educação. De início os autores do artigo definem a diferença entre metodologia e método em que a metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria, a qual orienta a aplicação dos métodos de ensino, valendo-se de pressupostos teóricos. A metodologia engloba os métodos que englobam as técnicas de ensino. (ARRUDA & SANTOS, p.104). As metodologias são importantes porque são elas que dão o rumo teórico basilar definindo a finalidade educativa.

Nesse contexto, as metodologias ativas buscam educar para a cidadania mediante o “aprender a aprender” e o “aprender fazendo”, seguindo a concepção dos mentores da Escola Nova para a formação de sujeitos ativos com espírito investigativo, senso crítico, situados na sociedade de transição (p. 106). A lista de objetivos metodológicos pretendidos para a educação dos alunos do direito no Brasil, ultrapassa a aplicação pura da metodologia desenvolvida por Dewey quando fala da Escola Nova e da “educação transformadora” que tem origem em Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paulo Freire, sendo a lista de objetivos, portanto, claramente de viés transformador.

¹² XXV Encontro Nacional do CONDEPI. ARRUDA, Ricardo J Ramos e SANTOS, Maria Izabel de Melo O dos. Das metodologias ativas da aprendizagem em John Dewey e Paulo Freire e o ensino jurídico no brasil Disponível em < <http://conpedi.danielolr.info/publicacoes/02q8agmu/v090y092/tmM4fY7osSjF79nH.pdf> > Acesso em 10 ago. 2018

A Escola Nova chegou ao Brasil nos anos 1920 e teve impulso após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 de que participaram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. “Um aspecto importante e político da Escola Nova é a sua visão que liga a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e isso deve ser feito de forma crítica e dialogada.” (MENEZES & SANTOS, 2001). O surgimento da Escola Nova está vinculado aos avanços da Biologia e da Psicologia que impactaram as práticas pedagógicas na direção da atividade do aluno, substituição das provas formais por testes, colocando o aluno no centro do processo educacional. Convém salientar que a Escola Nova tem relações com a Escola Progressiva de John Dewey enquanto ambas se preocupam em ligar a escola aos processos sociais, porém, a Escola Progressiva era liberal e a Escola Nova era socialista. Dewey era adepto do liberalismo econômico capitalista e do conceito de democracia norte-americana. Dewey ainda mostra uma típica ideia conservadora ao desejar assegurar e manter a liberdade norte-americana. Para deixar claro esse ponto, convém citar novamente Irwin Edman que apresenta Dewey refutando ideias socialistas e fascistas quando se refere às aplicações da liberdade humana:

Se há uma conclusão que a experiência humana indubitavelmente aponta é a de que os fins democráticos exigem métodos democráticos para sua realização. Métodos autoritários se nos oferecem, presentemente, sob novos aspectos, quer apregoando servir aos fins básicos da liberdade e da justiça numa sociedade sem distinção de classes, quer recomendando a adoção de um regime totalitário para combater o totalitarismo. Qualquer que seja a forma sob a qual se apresentem, seu poder de sedução está no fato de proclamarem servir a fins ideais. Nossa primeira defesa é reconhecer que a democracia só pode ser servida pela adoção lenta e contínua e pela difusão contagiante, em cada fase de nossa vida comum, de métodos que se identifiquem com as finalidades por atingir e que o recurso a métodos gerais, absolutistas e monísticos, qualquer que seja a aparência que assumam, constitui uma traição à liberdade humana. Uma democracia americana só pode ser útil ao mundo se demonstrar pela sua própria conduta a eficácia dos diversos métodos experimentais e parciais em assegurar e manter a libertação crescente das energias da natureza humana, a serviço de uma liberdade que coopere com ela e uma cooperação que seja voluntária. (EDMAN, p. 313)

Percebemos que a metodologia liberal norte-americana de John Dewey foi reinterpretada ao ser traduzida para a educação brasileira e influenciou a legislação de ensino nacional introduzindo ideias transformadoras que deram novos sentidos aos currículos das escolas, direcionando-os para a criticidade das questões sociais, reduzindo a transmissão de conhecimentos pelo método diretivo

tradicional e reforçando os conceitos das teorias Nova e Tecnicista, porém com fortes intenções políticas.

4. A educação clássica dos gregos e a socialização militar

Em Esparta, Cidade-Estado da Grécia antiga, todos os meninos saudáveis, ao completarem sete anos de idade, eram separados de suas mães e direcionados para o dever militar. Na caserna eram socializados, aprendiam técnicas militares, desenvolviam seus corpos, corações e mentes para se tornarem exímios combatentes. Aos dezessete anos, eram testados para finalmente ingressar no exército espartano, sendo liberados da caserna somente aos sessenta anos de idade. A instabilidade política daqueles tempos exigia que todo cidadão espartano fosse também um soldado. Posteriormente, com a estabilização política, os exércitos foram reduzidos ao mínimo necessário para fazer frente às ameaças à soberania de cada sociedade ou aos seus interesses estratégicos. Atualmente, cada Estado forma seus militares, particularmente os líderes militares, em escolas específicas, onde a tradição militar é repassada dos professores e instrutores experientes aos jovens aprendizes. É a socialização militar.

A Academia Militar das Agulhas Negras é a instituição de ensino que socializa os egressos da linha militar bélica para o Exército Brasileiro. Esses são jovens voluntários, selecionados por concurso público, em âmbito nacional, que seguirão como oficiais combatentes os diversos postos da carreira de tenente a coronel, podendo ainda alcançar o generalato, liderando, ao longo do tempo, diversos contingentes militares, menores no início e maiores a seguir. É uma carreira de dedicação exclusiva para toda a vida profissional, na qual se adere ao acatamento de normas rígidas, até mesmo o sacrifício da própria vida, se preciso for, para o cumprimento do dever militar. Esse diferencial de sacrifício pressupõe uma preparação física, intelectual e psicológica com características muito peculiares. Autores militares, como João Manuel Simch Brochado, explicam que é necessária uma formação profissional diferenciada para os militares, senão o resultado pode ser catastrófico para a Nação.

A História ensina que sem um sólido caráter profissional os Soldados transformavam suas organizações em meros corpos cerimoniais, dispendiosos e inócuos. Ficavam estereis à medrança do espírito combatente. Podiam exibir vistosos uniformes, brilhantes armaduras, armas reluzentes, plumeiros, garçotas e ilusórias insígnias de merecimento, mas, em verdade, o que figuravam era o triste espectro do desastre. (BROCHADO, p. 10)

A expressão latina “*Si vis pacem, para bellum*” (Se queres a paz, prepara-te para a guerra), de antigo autor romano¹³, reforça a necessidade de uma preparação árdua, pois a guerra é como que uma doença irremediável onde o caos se instala. O português Luís Vaz de Camões também escreveu acerca da formação diferenciada necessária aos militares. Entretanto, é quase impossível encontrar o perfeito equilíbrio entre o preparo teórico e o prático na formação militar. Ao se privilegiar um aspecto o outro evidencia o perigo de ter sua fragilidade explorada pelo inimigo ávido por impor derrota.

De Phormião Philosopho elegante
Vereis como Anibal escarnecia,
Quando das artes bellicas diante
Delle com larga voz tratava & lia:
A disciplina militar prestante
Não se aprende Senhor na fantasia
Sonhando, imaginando, ou estudando,
Se não vendo, tratando, & pelejando.
(CAMÕES, Canto X, Estrofe CLIII, “Lusíadas”)

5. A educação transformadora de Paulo Freire

Paulo Freire, brasileiro de Recife-Pernambuco, educador e filósofo, viveu entre 1921 e 1997 e foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela ex-presidente Dilma Rousseff pela Lei Nº 12.612, em 13 de abril de 2012. Nas primeiras palavras que abrem seu livro “Política e Educação” o autor resume seu pensamento acerca do tema, título da obra. Naquele ano de 1993, que podemos considerar ser o auge da sua maturidade profissional, Freire declara “*reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura.*” (FREIRE, 2001, p. 8). Como fruto da produção social, o conhecimento pode ser revisitado criticamente pela curiosidade ou inconformidade do ser humano. Para esse fim, Freire defende a

¹³¹³ Frase de Publius Flavius Vegetius Renatus em seu livro “Epitoma rei Militaris” (390 D.C.)

importância da liberdade, pois a autonomia é necessária para o indivíduo realizar novas escolhas, reescrevendo seu destino.

Freire fala da necessidade de proporcionar autonomia para o aluno, para que escolha seu destino, porém entende que há, sempre, diretividade do processo educacional. A educação para Freire nunca é neutra. Ela é fruto de uma escolha política, mas não é absoluta e definidora dos destinos dos alunos. É nesse vácuo da limitação da educação que Freire vislumbra possibilidade de mudança.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 2016, p. 110)

A partir do momento em que a educação tradicional age para promover no aluno a consciência de ser, uma ação engajada pode aproveitar essa estrutura formal para promover a ação educativa voltada para a consciência de ser oprimido. Portanto, todo o mecanismo pedagógico precisa direcionar os alunos para o reconhecimento de uma identidade cultural de um ser oprimido e a apreensão da realidade por parte do aluno ocorre pela explicitação constante e exclusiva das mazelas sociais. Assim é que Paulo Freire constrói a Pedagogia do Oprimido. “*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*” (FREIRE, 1987, p. 12). Seu fim último é fazer com que os seres oprimidos tratados como menores - os que tiveram sua humanidade roubada - possam se libertar desse determinismo neoliberal e retomarem o controle de seus destinos de “seres para si” numa luta libertária contra os opressores, não como opressores de opressores, mas como restauradores da liberdade para ambos.

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17)

Na pedagogia freiriana o papel do professor deve ser de problematizador, portanto seu agir é tido como horizontalizado, posto que é dividido com os alunos. O aluno é tido como o centro do processo de aprendizagem. No entanto, é o

professor que seleciona os temas para discussão e análise sempre voltados para evidenciar as mazelas da sociedade. Na concepção de Freire, a autonomia do aluno não inclui a escolha de temas das boas práticas da sociedade ou das tradições que devem ser mantidas. Freire defende o rompimento com o modelo de educação tradicional verticalizado, ou seja, onde o professor é o transmissor do saber e o aluno recebe o conhecimento elaborado. Segundo Freire “... *A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais, isto é, em sua busca constante pela humanização...*” Freire coloca-se decididamente contrário à definição clássica de educação: “[...] *a educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do ‘analfabeto’ político sempre proclama.*” (FREIRE, 2003, p.75) Ele não aceitava a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, pois isso levaria à alienação e à dominação.

Podemos perceber que o papel do professor no modelo freiriano não permite a transmissão de valores, tradições e visão de mundo das instituições, ao contrário, o professor não pode inibir a construção de visão de mundo dos alunos, mas pela diretividade educacional, o professor coloca os alunos diante de dilemas sociais que evidenciam as mazelas sociais e a necessidade de transformar o mundo em que vivem. Ambos devem atuar para construir juntos um novo mundo. O papel do professor é declaradamente político. Ele deve seguir a visão política de forma engajada, produzindo seres inconformados com o mundo em que vivem e desejosos de realizar profundas mudanças na sociedade. A rigidez pedagógica inibe qualquer professor de passar valores tradicionais aos alunos. Qualquer valor ou tradição deve ser criticado e ressignificado segundo o pensamento dialético marxista. Os únicos valores estimulados são os da liberdade e igualdade mediante a prática constante da autonomia e da livre crítica. Não existe verdade que não deva ser questionada ou afrontada.

6. Os currículos educacionais da AMAN

No terceiro capítulo do seu livro, o antropólogo Celso Castro faz um apanhado da história da Academia Militar. Um dos aspectos realçados é a evolução dos currículos escolares e regimes na Academia. Ele apoia-se, inicialmente, nos escritos de Jehovah Motta¹⁴. Motta analisa os currículos e regimes na Academia de 1810 a 1944 finalizando com a passagem da Academia Militar para Resende. Castro vai além, acrescentando dados dos currículos e regimes de 1944 a 1988, que corresponde ao final do seu período de observação participativa. Para esse período, analisa textos de autores como Albuquerque (1953), Stepan (1975), Carvalho (1974) e Barros (1978). Esse período engloba o período destacado por Débora Mazza¹⁵ (anos 1950 e primeiros anos de 60) de sensível impulso da influência das ciências sociais sobre a educação no Brasil que chegou a promulgar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional em 1961. O que indicam os textos de Castro e Motta é que essa influência não modificou o ensino na AMAN até 1988. Esse ano de 1988 é também o ano da promulgação da nova Constituição Federal. Uma hipótese que devemos considerar é que as mudanças que sentimos no ensino militar atual decorrem boa parte da guinada política proporcionada pela chamada “Constituição Cidadã” que, entre outras muitas ações, alterou a missão das Forças Armadas. Veremos essas mudanças da missão do Exército com detalhes no próximo capítulo intitulado Ventos da Mudança.

Em 1997, o currículo da AMAN foi significativamente modificado por influência do Processo de Modernização de Ensino (PME) implementado em 1996. Após diagnóstico detalhado de um grupo de trabalho montado pelo Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército com pedagogos civis e militares, diversas ações educacionais foram sugeridas e a AMAN teve que se adequar às variações impostas. O movimento no ensino do Exército acompanhou em grande medida a mudança que ocorria no cenário nacional. Vale lembrar que a LDB também foi modificada em 1996. A anterior era de 1961, modificada em 1971. A

¹⁴ Jehovah Motta (ou Jeová Mota), 1976. Formação do Oficial do Exército: Currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944.

¹⁵ MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. Capítulo do livro organizado por Maria de Lourdes Rangel Tura sob o título: Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2002. ISBN 85-85696-45-1

partir de 1985, durante a assembleia constituinte, ocorreram embates entre adeptos das correntes políticas e o texto da Constituição Federal de 1988 concedeu espaço para nova mudança na educação nacional, que se consolidou com a promulgação da LDB/96, flexível o bastante para atender variados anseios políticos.

As inovações pretendidas pela modernização de ensino levaram até a AMAN, na década de 1990, o enfoque didático do APRENDER A APRENDER para desenvolver nos discentes a atitude de pesquisa e o gosto pelo auto aperfeiçoamento, a fim de se tornarem capazes de manejar os avançados conhecimentos da contemporaneidade. No entanto, o processo de implantação da nova metodologia sofreu críticas. Há relatos de que o processo seria a adoção da cultura do “se vira”. Já que é o aluno que deve construir o conhecimento, então os professores passaram a deixar os cadetes responsáveis totalmente pela busca do conhecimento. Passados mais de vinte anos da implantação da metodologia do aprender a aprender, muitas dúvidas e resistências persistem entre os professores e instrutores da AMAN. É nítido o atrito e dificuldade de adaptação entre a maior autonomia e críticidade pretendida para os alunos pela nova metodologia e os pilares basilares da estrutura militar que são a hierarquia e a disciplina.

É preciso levar em conta que boa parte dos professores e todos os instrutores não atuam exclusivamente no ensino ao longo de suas vidas profissionais. A atividade de ensino é momentânea para a maioria dos oficiais combatentes. Alguns poucos se submetem ao processo seletivo, interno ao Exército, para os cargos de Professor Militar Permanente da AMAN. Podem ocupar esses cargos somente oficiais superiores combatentes de carreira formados na AMAN. Na última década, não passou de cinco o número de professores militares permanentes na AMAN, num universo de mais de 130 professores da Divisão de Ensino. A década de 1990 é a que mais professores permanentes existiam, não mais que 20 professores, ainda sob a legislação anterior do Quadro do Magistério do Exército, já extinto. De sorte que, é particularmente difícil pretender que todos os professores e instrutores estejam atualizados com as constantes variações metodológicas que o sistema de ensino militar adota. O plano de carreira dos oficiais segue como princípio a vivência nacional e o constante desempenho em atividades operacionais nos corpos de tropa. De quando em vez

um oficial é movimentado para ser instrutor ou professor em uma escola. A regra é que, após a formação, o oficial siga para uma organização militar operacional. Depois de dois anos ele pode ser movimentado para outra unidade operacional ou para uma instituição de ensino militar. A prática é, no máximo, a alternância entre operacionalidade e ensino. Existem ainda os momentos obrigatórios na carreira em que os oficiais devem se especializar e frequentarem, como alunos, os cursos militares disponíveis. Os cursos podem ser operacionais ou não. Conforme escolher se especializar operacionalmente ou em outras áreas, o militar poderá atuar ao longo da carreira como instrutor ou professor nas instituições de ensino do Exército.

Depois de 1997, o ano de 2012 trouxe nova mudança curricular e a adoção do “Ensino por Competências”. Em 2017, nova atualização de currículo é realizada por força do fechamento do primeiro ciclo de aplicação do ensino por competências que corresponde aos anos de 2012 a 2016. Assim, a turma “*Sesquicentenário da batalha de Tuiuti*” formada na AMAN em dezembro de 2016 foi a primeira que viveu, teoricamente, todos os seus cinco anos de formação sob o currículo orientado por competências. Digo que é preciso tomar tal assertiva com o devido cuidado, pois pode ter sido uma orientação mais formal que real. Mudanças no processo de socialização tendem a promover alta reatância dos agentes que podem ter cedido ao apelo das mudanças de forma apenas aparente, mas sem mudar suas práticas em sala de aula. É provável que a rápida velocidade de imposição da mudança e o desejo de ver logo os resultados no comportamento dos socializados tenham encantado os impulsionadores da mudança a ponto de não se ocuparem o bastante em mudar primeiro a mentalidade dos agentes de socialização que são os professores e os instrutores. Qualquer mudança na educação passará necessariamente pelos professores e instrutores. Se estes não forem convencidos da necessidade de mudança, dificilmente algo mudará no ensino.

Se aqueles que desejam a mudança não forem capazes de convencer os mestres, então é preciso repensar os conceitos das mudanças, pois os mestres atuam como filtros do que pode não ser bom para a coletividade. O mestre só ensina ao discípulo aquilo que vivenciou, valoriza, considera bom e útil. O

discípulo confia no mestre que viveu o que ensina. A experiência do mestre é o que fascina o discípulo, pois reduz a insegurança do desconhecido. Como ensinar aquilo que não foi vivido? Qual mestre deixará de ensinar o caminho que trilhou com sucesso para ensinar outro caminho, que não tem certeza do destino? Fazer diferente disso é brigar com os próprios conceitos clássicos de educação, conforme podemos lembrar a seguir:

“A educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta.”
Émile Durkheim

“Se não morre aquele que escreve um livro e planta uma árvore,
com mais razão não morre o educador que semeia vida e escreve na alma.”
Bertolt Brecht

“Entre todas as relações humanas, singular é a relação do discípulo com o mestre que lhe revelou o sentido da vida e o orientou, não apenas na atividade profissional, mas na descoberta das certezas fundamentais.”
Georges Gusdorf

“O papel do mestre é o do intercessor: é ele que dá a forma humana aos valores.”
Georges Gusdorf

“A educação é a arte de tornar o homem ético.”
Hegel

Após destacar a importância dos agentes do processo de ensino para a efetivação de qualquer mudança no sistema do Exército, volto a comentar acerca da evolução dos currículos da AMAN. Cabe aqui destacar o que foi percebido por Castro em relação ao currículo e regime vigentes na AMAN em 1988. “[...] o cadete de hoje [de 1988] vive uma experiência na Academia muito próxima à do cadete daquela época [de 1930].” (CASTRO, 2004, p. 132). Na visão dele, havia um nítido equilíbrio na forma de socialização profissional ao longo do período de cerca de sessenta anos compreendido entre as décadas de 1930 e 1980. O equilíbrio não foi estático, mas dinâmico, com mudanças suaves ao longo do tempo que mantiveram a forma estrutural com identidade estável. Ele cita cinco elementos que se mantiveram estáveis naquele período de seis décadas: 1) A posição e o significado do curso da Academia na carreira como um todo; 2) O regime de enquadramento militar; 3) A convivência num grupo de *iguais*; 4) Um

sistema classificatório das Armas muito semelhante; 5) O trote, de longa existência, e um acervo de gírias escolares em grande parte preservado.

Tal estabilidade é entendida por Castro como decorrente da adoção dos princípios de burocratização de Max Weber e da sociedade disciplinar descrita por Michael Foucault. Podemos acrescentar os princípios de Émile Durkheim que via a educação como um processo contínuo de práticas acumuladas com o tempo que são observáveis em instituições sociais. Esses três princípios são coerentes com um currículo que podemos considerar como tradicional e acrítico.

De maneira geral, a conclusão parcial a que podemos chegar indica que a educação no Exército foi predominantemente tradicional durante o império e até o fim do Século XX, quando passou a coexistir e disputar espaço com o novo modelo educacional que chegou impulsionado pelo Processo de Modernização de Ensino. Claramente não houve ruptura ou substituição. O modelo tradicional e o moderno permanecem vivos e atuantes nas práticas em sala de aula no sistema de ensino militar do Exército.

7. Autonomia e Pensamento Crítico: diferentes visões

A concepção do termo autonomia é questão chave que precisamos esclarecer. O termo é utilizado no campo militar com um sentido diverso do que preconizam correntes modernas da pedagogia.

No campo militar, autonomia se traduz por maior liberdade para um militar agir no cumprimento do seu dever funcional, porém sempre balizado por regras restritivas emanadas por um superior hierárquico e pelo código de ética e valores militares. Traduz-se pela capacidade de o militar utilizar suas aptidões pessoais para melhor cumprir uma missão recebida. A estrutura militar confia certa liberdade de ação – autonomia - para um profissional que fará as melhores escolhas possíveis diante das incertezas que surgirem ao longo do caminho a fim de que a missão seja exitosa. É a possibilidade de escolha do militar de seguir por uma trilha e não por um trilho. Na trilha, o militar tem autonomia para caminhar mais para um lado que outro, parar quando achar conveniente, retroceder etc. No

trilho não há autonomia. O trilho é extremamente restritivo. Segue-se sem opção, com as rodas da composição sobre os trilhos, e no máximo escolhe-se a velocidade de deslocamento.

Essa noção de autonomia é coerente com o pensamento tradicional, em que os valores existem em multiplicidade e podem ser hierarquizados por sociedades particulares em arranjos diferentes. Encarar qualquer valor como um valor máximo, como os modernistas querem fazer com a autonomia é tão perigoso como eleger a liberdade ou a igualdade como valores superiores aos demais. O filósofo Isaiah Berlin advertiu que a total liberdade para os lobos é a morte dos cordeiros. De forma semelhante podemos depreender que autonomia em excesso pode ferir a autoridade, a hierarquia e a disciplina, princípios basilares do militarismo.

O Estado-Maior do Exército determina que os estabelecimentos de ensino do Exército devem fomentar em cada discente “o perfil analítico para que se possa internalizar e desenvolver o pensamento crítico nos Profissionais Militares da Instituição.”¹⁶ Nessa Diretriz, o Estado-Maior do Exército explica que a necessidade de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico surge da constatação de que, no Século XXI, os militares estão inseridos na Sociedade da Informação na qual as informações transbordam das mais variadas origens e é preciso discernimento aguçado para separar as informações úteis à instituição Exército Brasileiro. A educação militar é pensada então como instrumento para que:

o desenvolvimento de habilidades de reflexão, de análise crítica e do pensamento crítico necessários para que o profissional da Era do Conhecimento, diante de situações complexas, tenha, por exemplo: a capacidade de discernir entre o que é importante ou irrelevante no cumprimento da missão; a habilidade de identificar o primordial para a manutenção dos valores institucionais; e a desenvoltura para evitar atitudes e ações que poderão comprometer a missão atribuída, inclusive no nível Político-Estratégico, entre outras capacidades. (p.28)

Essa Diretriz de Educação e Cultura do Exército Brasileiro, para o período de 2016 a 2022, esclarece os conceitos que devem nortear a desejada inovação do ensino militar no Exército e não aparece, em nenhuma parte do documento, a

¹⁶ Texto extraído da Diretriz de Educação e Cultura do Exército Brasileiro 2016-2022, p. 28, publicada no Boletim do Exército nº 6, de 12 de fevereiro de 2016.

palavra “autonomia” relacionada à educação dos militares. O que encontramos está no sentido oposto, ou seja, no cuidado com os limites que devem ser ensinados aos discentes. Como existe clara sujeição a uma norma exterior ao indivíduo, podemos dizer que em vez de autonomia, o Estado-Maior do Exército espera a prática da heteronomia por parte dos militares. Heteronomia definida nos termos kantianos, nos quais o indivíduo não age tão somente por sua própria consciência, mas age segundo conceitos morais externos a ele. Os limites de ação são colocados aos discentes por intermédio dos valores e da ética militar definidos pela instituição e que devem ser ensinados, desenvolvidos e cultuados nas escolas de formação. O Estado-Maior do Exército faz questão de enfatizar no texto da Diretriz:

Ressalta-se, ainda, a necessidade de serem intensificadas ações que permitam aos discentes a prática dos Valores e da Ética Militar, principalmente nas escolas de formação, a fim de neutralizar ou modificar atitudes, conceitos ou valores indesejáveis que, eventualmente, possam ter sido adquiridos antes de seu ingresso no Exército. (p.26)

A maior liberdade de ação de um militar do Exército, que podemos chamar de prática autônoma, ocorre desde muito tempo nas operações militares. Exemplificando, aos oficiais da Cavalaria é dada grande liberdade de ação no campo de batalha, por isso, a formação do caráter do cavalariano é cuidadosamente acompanhada. Na Cavalaria os valores e as tradições são exaustivamente cultuados. Nisso está evidente o equilíbrio entre liberdade e controle. Aos que precisam de maior liberdade para ação é dada maior carga na socialização dos valores e da ética. Na verdade, o maior espectro de liberdade de ação dos oficiais da Cavalaria é apenas o afastamento das balizas de controle ou, em outras palavras, o alargamento do campo de atuação, portanto continua sendo ação limitada sob regras morais e valores da coletividade militar, ao que chamamos de heteronomia.

Por outra mão, na concepção modernista, a autonomia é o eixo do projeto de transformação, já que visa à autonomia de todos. A autonomia é o remédio que deve ser ministrado ao homem que sofre de alienação.

o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant... Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a

autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma outra lei, a lei de outro que não eu. (Castoriadis, 1991, p. 123) apud <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>

Paulo Freire defende que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2016, p.105). Apesar de se autodeclarar “pedagogia da autonomia” a metodologia freiriana é diretiva porquanto é conduzida por professores ativistas que submetem aos alunos apenas temas específicos selecionados para evidenciar problemas sociais. Ela tem apenas um ponto de chegada possível que é a construção de uma nova visão de mundo e a necessidade de refazê-lo, segundo novos parâmetros de liberdade e igualdade social. A autonomia que Paulo Freire deseja desenvolver nos alunos tem o fim último de levá-los à ação contra os que chama de opressores. É uma autonomia que desliga os indivíduos das estruturas da sociedade considerada opressora para que possam estar livres para construir uma nova sociedade. É, portanto, uma autonomia com fins políticos transformadores.

A autonomia é definida por Kant¹⁷ como vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível. O aspecto positivo dessa autonomia está na legislação da própria razão, enquanto que o aspecto negativo está na extrema liberdade que promove independência a qualquer coação exterior. Kant defendia a disciplina como necessária no processo educativo. O fim desse processo educativo seria a autonomia. Não cabe no pensamento kantiano pensar autonomia que seja egoísta, sem disciplina ou desligada do bem para os outros.

A professora Neusi Berbel¹⁸ explica o conceito de autonomia na educação brasileira partindo do significado sociológico e político do termo segundo o dicionário Michaelis como “Autodeterminação política-administrativa de quem podem gozar, relativamente, grupos, em relação ao país ou comunidade política

¹⁷ Júlio César Lourenço e Verônica Yurika Mori <<http://www.profala.com/arteducesp174.htm>>

¹⁸ Neusi Aparecida Navas Berbel: professora doutora pela Universidade de São Paulo; autora do artigo “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.” Publicado na revista Semina: Ciências Sociais e Humanas. V. 32, n. 1 (2011). Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>> Acesso: 23 jul. 2018.

dos quais fazem parte.” Essa Autodeterminação é tida como uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca. Apropriando-se de outros autores, Berbel transcreve: As pessoas extrinsecamente motivadas sentem-se frequentemente como marionetes da autoridade ou das recompensas, mas as pessoas intrinsecamente motivadas sentem-se como origem, comportando-se com liberdade e auto-investimento.” A autodeterminação é a face desejada da autonomia para os intelectuais da educação brasileira, pois motiva os alunos para a liberdade de agir com independência, sem influência de fatores externos ao *self*. Autonomia, portanto, tem o significado de autogoverno, autodireção, autodeterminação.

O artigo de Berbel é muito rico para essa pesquisa, pois além de definir o termo autonomia segundo a concepção da pedagogia brasileira, ainda faz a ligação com as Metodologias Ativas e autores como Gramsci, Paulo Freire, Gadoti, Mitri etc. Ela cita que encontrou em Paulo Freire uma defesa para as Metodologias Ativas por serem problematizadoras como ele desejava, além de que, sem amarras externas, os discentes podem ressignificar conceitos e transformar a sociedade. Berbel coloca que *“Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico.”* (p. 30)

Outra constatação da autora acerca das Metodologias Ativas que devem orientar nossa percepção acerca desse método de ensino é sua capacidade de estimular gradativamente a autonomia do aluno para problematizar criticamente a realidade social que vive. Lembrando que os professores direcionam os alunos sempre para o estudo das mazelas sociais, pois o objetivo é criar cidadãos ávidos por uma transformação que leve à construção de uma sociedade igualitária.

Nesse caminho, pelas características das etapas e pelo seu conjunto, pelas informações técnicas, científicas e empíricas que acessam e utilizam para a realização das atividades, os alunos vão sendo estimulados a confirmarem suas crenças, seus valores, e seus conceitos anteriores, ou a colocá-los em dúvida, ou até reformulá-los, pelos novos aprendizados. Todo o processo desenvolvido permite tomar consciência da complexidade dos fenômenos sociais envolvidos no estudo.

Os alunos são também mobilizados para aprendizados sociais, políticos e éticos, que contribuem para a formação do ser cidadão.

Em síntese, esta metodologia possibilita colocar em prática uma pedagogia problematizadora, pelo que é associada inegavelmente aos ensinamentos de Paulo Freire. (p. 34)

Sobre os sentidos diferentes do que seja autonomia para tradicionais e modernistas, podemos verificar que a legislação de ensino do Exército deixa espaço para que sejam praticadas as duas concepções em seus estabelecimentos de ensino. No Glossário de Termos e Expressões de Educação e de Cultura do Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército¹⁹ (2008) não há a definição do termo “autonomia”. O termo aparece explicitamente duas vezes dentro da definição de outros termos e indiretamente na definição do APRENDER A APRENDER:

APRENDER-A-APRENDER– É um proclamado lema educacional, tem sua origem em pedagogias da Escola Nova que defendem métodos ativos de aprendizagem, onde se destaca o learning by doing (aprender fazendo) que Dewey propôs. A idéia foi sendo influenciada por pesquisas da pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia, entre outras e atualmente fala-se nas pedagogias do aprender a aprender. Possui um conceito amplo, é construído na vivência escolar, e em última instância conduz o discente a concentrar-se na seleção das informações relevantes e construir um pensamento próprio, utilizando para tal estratégia de aprendizagem. O papel do docente no aprender-a-aprender consiste em conduzi-lo na busca do conhecimento, evitando que ele fique solitário, é, desta feita, ajudá-lo no descobrimento de suas possibilidades de aprender, orientá-lo nas suas dificuldades, indicar métodos de estudo, estratégias e atividades que o levem a agir de forma autônoma, responsável, capaz de construir respostas para os problemas que enfrenta e uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança. (p. 9)

APRENDER-A-CONHECER – É o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual. Estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Aprender -a-conhecer supõe, antes de tudo, aprender-a-aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. É um dos quatro pilares da educação. (p. 9)

APRENDER-A-SER – Atitude adotada para melhor desenvolver a personalidade e para posicionar o cidadão na altura de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade. É a importância da educação como contribuição para o desenvolvimento total da pessoa, não negligenciando as potencialidades de cada indivíduo. É um dos quatro pilares da educação. (p. 9)

¹⁹ Glossário de Termos e Expressões de Educação e de Cultura do Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército. Disponível em: <http://www.dphcex.eb.mil.br/images/Secoes/SPPC/EspacosCulturais/Legislacao/glossario-de-termos-e-expressoes-de-educacao-e-de-cultura-do-exercito-Ed-2015-EB60-G-05_001.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

Não encontramos a definição de autonomia no Glossário de Termos e Expressões de Educação e de Cultura do Exército, mas o fato do termo ser utilizado junto a dois pilares da educação (aprender a ser e aprender a conhecer), conforme descrito no glossário, permite-nos rastrear em outros documentos qual o sentido da autonomia que a metodologia do aprender a aprender preconiza.

Os quatro Pilares da Educação fazem parte do texto “Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI²⁰”, traduzido para o português e publicado em 2010, o texto original é de 1996. Jacques Delors, presidente da comissão, assina a apresentação do texto que é intitulado “A educação ou a utopia necessária”. De início já é possível ver a inclinação política do relatório que encara a educação como uma utopia. As primeiras palavras da apresentação reforçam essa inclinação:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abrete sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS, 2010, p. 5)

Minha busca por evidências do viés político do relatório de Delors/UNESCO foi facilitada ao me deparar com um artigo²¹ que compara o relatório com o texto de Pascal Bernardin: Maquiavel Pedagogo (2013) e com os

²⁰ Título original: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> - Acesso em: 19 jul. 2018.

²¹ ANÁLISE COMPARATIVA: O RELATÓRIO DELORS COMO BASE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO Larissa Prestes Silva; Liliana Grubel Nogueira; Talyta Rafaela Barros (Universidade Estadual de Maringá – CRV). Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0ahUKEwjlyY-0pavcAhUmqlkKHeVnAgcQFghQMAY&url=http%3A%2F%2Fwww.congressodehistoria.com.br%2F2017%2Fanaais%2Fanaais-2014%3Ftask%3Ddownload%26file%3D2014anaaisdownload%26id%3D263&usg=AOvVaw2IMcwuyZhVp9S_DSyKKwLc> Acesso em: 19 jul. 2018.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)²² de 2000. Fica claro que as ideias transformadoras são o cimento utilizado na construção dos quatro pilares da educação disseminados pelo relatório à UNESCO, que influenciou também a educação brasileira conforme encontramos no texto dos PCNEM.

O relatório de Delors cola-se a favor dos temas de redução da pobreza, exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... Em paralelo, encontramos nos PCNEM “a garantia de que todos desenvolvam e ampliem as suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.” (p. 11). A dualização certamente é referente à divisão em duas classes sociais comumente utilizada nas análises da sociedade.

Os PCNEM traduzem e transcrevem as partes significativas do relatório de Delors:

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”.(p.13)

Ainda nos PCNEM encontramos a declarada opção de romper com o ensino tradicional e adotar o modelo moderno proposto no relatório de Delors. No extrato abaixo encontramos também referência à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade:

Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (p.13)

²² PCNEM/2000 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2018.

O texto dos PCNEM facilita nossa busca ao fazer a ligação direta da influência do relatório de Delors sobre a LDB/96:

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (p. 14)

Pascal Bernardin explica como a proposta transformadora para a educação reduz a resistência dos professores, para a implementação das mudanças necessárias que tiram os professores do centro do processo educacional para colocar os alunos:

Essa revolução pedagógica, introduzida discretamente, mediante discretas manobras, sem deixar ver sua arquitetura geral, precisa levar em conta com a resistência dos professores, que jamais permitiriam o aviltamento de seu ofício e de seus alunos. Desse modo, aplicam-se técnicas de descentralização, oriundas diretamente das técnicas de administração e de gestão de “recursos humanos”. Consegue-se com isso envolver, engajar psicologicamente os professores e, portanto, reduzir a sua oposição. (BERNADIN, 2013, p. 12.).

Os autores do artigo da Universidade Estadual de Maringá destacam que “ao dar mais importância a abordagens culturais, os ensinamentos clássicos como matemática, português, física, química, biologia etc. são deixados de lado, fazendo com que ocorra o “desmoronamento na qualidade da educação”. (p. 6). Corroborando tal afirmação, a citação abaixo desnuda a intenção na educação:

Portanto, a manobra destinada a modificar os valores articula-se assim: inicialmente, impedir a transmissão, especialmente por meio da família, dos valores tradicionais; face ao caos ético e social daí resultantes, torna-se imperativo o retorno a uma educação ética – controlada pelos Estados e pelas organizações internacionais, e não mais pela família. Pode-se, então, induzir e controlar a modificação dos valores. Esquema revolucionário clássico: tese, antítese e síntese, que explica a razão por que, chegada a hora, os revolucionários se fazem os defensores da ordem moral. E por que, nolens, volens, os partidários de uma ordem moral institucionalizada se encontram frequentemente lado a lado com os revolucionários. (BERNARDIN, p. 65-66, 2013).

Levando os olhos para a LDB/96, vemos que ela determina que a formação ética dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico a serem oferecidos pelo sistema de ensino formal brasileiro, devem ocorrer no ensino médio.

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Não encontramos no texto da LDB/96 qualquer menção à formação ou desenvolvimento ético de alunos durante o ensino superior. Forçando o texto, podemos encaixar algum tipo de formação moral dentro da amplitude da expressão “formação contínua” que está descrita no nº II do Art. 43 - DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - que tem a seguinte redação: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;”. Quando o Exército transformou a EsPCEX de ensino médio em ensino superior, talvez não se tenha dado a devida conta que abriria mão da formação ética dos seus futuros cadetes no momento em que ocorre com os demais jovens da sociedade. A Lei do Ensino no Exército/1999 diz que a integração à educação nacional é um dos seus princípios e objetivos (Nº I do Art. 3º), como também o aperfeiçoamento constante dos padrões éticos e morais (Nº VI do Art. 3º). Notem que não fala da formação ética e moral, mas do aperfeiçoamento. O desenvolvimento do pensamento estruturado que carrega similaridade com o que a LDB chama de pensamento crítico, aparece no texto militar como um comportamento que o Exército valoriza nos concludentes das suas modalidades de ensino, mas não há comprometimento da instituição com a formação desse pensamento estruturado, apenas valoriza-se que ele seja manifestado ao fim do processo de ensino. Resta claro que na forma da letra da legislação de ensino do Exército não há previsão do encargo da formação dos seus alunos nos quesitos da ética, moral, do pensamento crítico ou da autonomia intelectual. O que está definido é apenas o aperfeiçoamento desses quesitos.

Como o ingresso para EsPCEx/AMAN ocorre por concurso que exige o ensino médio completo, o Exército deixa por conta do sistema de ensino civil a formação ética, moral, do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos jovens que ingressam na EsPCEx/AMAN. Cabe ao sistema de ensino do Exército apenas o aperfeiçoamento desses quesitos.

Estou certo de que muitos outros argumentos poderiam ser apresentados para demonstrar a pretensão transformadora que se instrumentalizou pelas mudanças na educação capitaneadas pela UNESCO e que foram perfeitamente assimiladas pelos governos brasileiros desde 1996. A presença cristalina dos mesmos Pilares da Educação nos documentos oficiais do DEP/DECEx, os objetivos da Processo de Modernização do Ensino e a implantação do Ensino por Competências e suas Metodologias Ativas deixam evidente a marca transformadora moderna no ensino militar do Exército Brasileiro e explicam porque essas mudanças metodológicas pretendidas continuam recebendo tantas críticas do público interno militar e não se estabelecem completamente nas escolas militares. Suspeito que o sólido caráter militar dos oficiais formados antes da modernização do ensino na AMAN tem servido de obstáculo para o avanço de ideais modernas.

8. Objetivos de ensino traçados pelo Exército

A socialização do cadete ocorre pela educação. Mas, de qual educação estamos falando? Para Aristóteles, a educação deve levar o homem à plena realização pelo desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais. Platão se preocupava em educar o homem para se integrar à sociedade ideal. A educação de Rousseau visava ensinar o homem a viver e aprender a exercer sua liberdade. Paulo Freire estimulava a educação utópica para dar a máxima autonomia ao homem para se libertar do capitalismo e construir uma sociedade igualitária. Só com os conceitos desses filósofos percebemos que a finalidade da educação pode ser diversa. Precisamos observar o que define o Estado-Maior para a educação no Exército. O Estado-Maior do Exército (EME) é o órgão de direção geral da instituição responsável pela elaboração da política militar terrestre, pelo

planejamento estratégico e pela emissão de diretrizes estratégicas que orientem o preparo e o emprego da Força Terrestre.

A Diretriz de Educação e Cultura do Exército (2016-2022)²³, emitida pelo EME, entende o Sistema de Educação e Cultura da Força como vetor primordial do Processo de Transformação do Exército Brasileiro e o responsável pelo “preparo dos recursos humanos de alta qualidade para atuar na Força Terrestre, em operações militares de guerra e não-guerra nas quais o Exército Brasileiro venha a ser empregado.” (p. 23).

As atividades educacionais deverão: estimular nos discentes o desenvolvimento do pensamento livre e criativo, quando couber; incentivar os alunos a apresentar soluções não estereotipadas e inéditas; possibilitar aos instruendos, nos exercícios escolares, a apresentação de soluções que enfatizem as surpresas táticas ou estratégicas; entre outras práticas educacionais inovadoras. (p.23)

Tais objetivos educacionais implicarão em revisões curriculares nas escolas militares e na adequação da capacitação e atualização dos docentes para atuarem no que é chamado de ambiente educacional dinâmico, estimulador, desafiador e sincronizado com o Processo de Transformação “FORÇA TERRESTRE 2022 (FT 2022)”.

Como condicionantes para a área de educação, a diretriz destaca o prosseguimento na implantação do Ensino por Competências, incremento da educação ambiental, integração com instituições de educação superior dos meios acadêmico nacional e internacional, entre outras. No tópico da execução, a diretriz é taxativa:

O Sistema de Educação e Cultura Continuará a ser um dos principais vetores para a internalização de valores nos integrantes da Força e para o culto e a manutenção das tradições e raízes do Exército.

[...]

Ressalta-se, ainda, a necessidade de serem intensificadas ações que permitam aos discentes a prática dos valores e da Ética Militar, principalmente nas escolas de formação, a fim de neutralizar ou modificar atitudes, conceitos ou valores indesejáveis que, eventualmente, possam ter sido adquiridos pelos alunos antes de seu ingresso no Exército. (p. 26)

²³ Diretriz de Educação e Cultura do Exército Brasileiro (2016-2022), publicada no Boletim do Exército nº 6, de 12 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeeducacao.eb.mil.br/site/341.pdf>> Acesso em: jul. 2018

Ainda no tópico da execução, a Diretriz realça o ensino e a pesquisa na área da História Militar para desenvolver nos docentes e discentes a capacidade de analisar fatos históricos nacionais e internacionais para embasarem a formação do líder militar. Esses fatos históricos analisados e processados deverão contribuir servindo de temas escolares para a preservação dos atributos éticos e valores militares.

O Sistema de Educação e Cultura deverá atuar também como indutor do desenvolvimento continuado da liderança militar. As escolas de formação tratarão de ensinar a liderança tática onde serão iniciados conjuntamente os estudos sobre estratégia.

A diretriz se ocupa de outros assuntos como a capacitação dos docentes, gestão do conhecimento, simulação do combate etc. Destaco abaixo alguns trechos do tópico acerca do Pensamento Crítico indicado para os militares do Exército:

[...] será de capital importância que a Educação Militar fomente o desenvolvimento de habilidades de reflexão, de análise crítica e do pensamento crítico necessários para que o profissional da Era do Conhecimento, diante de situações complexas, tenha, por exemplo: a capacidade de discernir entre o que é importante ou irrelevante no cumprimento da missão; a habilidade de identificar o primordial para manutenção dos valores institucionais; e a desenvoltura para evitar atitudes e ações que poderão comprometer a missão atribuída, inclusive no nível Político-Estratégico, entre outras capacidades.

Os estabelecimentos de ensino [...] fomentarão, no discente, o perfil analítico para que possa internalizar e desenvolver o pensamento crítico nos Profissionais Militares da Instituição. (p. 28)

Analisando a Diretriz de Educação e Cultura do Exército, percebemos que a cúpula do Exército segue princípios conservadores, pois as mudanças desejadas são planejadas para ocorrerem sem sobressaltos, sem revoluções. A todo momento que uma variação de rumo é sinalizada para atender às necessidades da conjuntura, junto dela está o alerta para a manutenção dos valores institucionais inegociáveis e o foco constante no cumprimento das missões constitucionais. Pelas diretrizes emanadas pelo EME, todos os órgãos e sistemas do Exército devem caminhar na mesma direção. Atenção especial é dada na formação dos novos militares para a Força que devem estar aptos a agir diante do cenário de

incertezas e fluidez do Século XXI, mas sempre direcionados a se comportarem segundo princípios morais e éticos pré-definidos pela instituição.

Como não poderia deixar de ser, a Diretriz do EME está perfeitamente alinhada com a Lei do Ensino no Exército, Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999.

9. O ensino por competências: a última tendência ou mais uma onda que passará?

“Competência é a capacidade de mobilizar, ao mesmo tempo, e de maneira inter-relacionada, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências para decidir e atuar em situações diversas.”²⁴

Até chegar no atual estágio da educação por competências o Exército trilhou um caminho que pode ser dividido em outras quatro fases²⁵. A primeira tem início com a fundação da Academia Real Militar em 1810 até sua separação em um curso para civis (Escola Politécnica) e outro para militares (Escola Militar) em 1874. A segunda fase segue do desmembramento até a promulgação do novo Regulamento para os Institutos Militares de Ensino em 1905 que, entre outras ações, levou à criação da Escola de Estado-Maior. A terceira fase corresponde ao período de influência da Missão Francesa entre 1905 e 1930. A quarta fase estende-se de 1930 aos anos 1980 em que o ensino militar foi marcado pelo desenvolvimento crescente calcado na especialização e mecanização. Podemos dizer que a fase atual teve início no período conhecido como a da “redemocratização” a partir da segunda metade da década de 1980. Um ponto de inflexão importante dessa fase atual foi o início do Processo de Modernização de Ensino em 1995 ao qual o ensino por competências está visceralmente ligado. Não por acaso, a modernização do ensino no Exército ocorre ao mesmo tempo em que o ensino brasileiro é fortemente modificado com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que substituiu a LDB anterior de 1961, reformulada em 1971.

²⁴ Definição extraída das Normas para a Avaliação da Aprendizagem (NAA-EB60-06.004, 3ª edição, publicadas na Portaria 202-DECEX, de 23 de novembro de 2016)

²⁵ Essa divisão em fases do ensino militar segue o exposto por Fernando de Azevedo no livro “A Cultura Brasileira” publicado em 1963.

A fundamentação teórica do ensino por competências no Exército não está claramente disponibilizada nos principais documentos do sistema de ensino do Exército. É surpreendente que não exista livro ou manual que ensine a aplicação da nova metodologia na instituição. Uma mudança metodológica de tal magnitude precisaria ser fundada sobre bases teóricas consistentes. Na AMAN foi elaborada uma “Cartilha do Ensino por Competências” pela Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP). A cartilha que tenho é de 2016, tem 29 páginas e creio que seja edição única. Nas referências bibliográficas, o livro do espanhol Antoni Zabala “Como aprender e ensinar competências” é o que aborda de forma específica a questão do ensino por competências, porém não é direcionado para ensino superior militar. Ao contrário é bem genérico e acaba tendendo maior aplicação no ensino médio. Essa ausência de base teórica específica por si só já explica boa parte da reatância dos professores militares para a adoção dessa nova metodologia. As tentativas de capacitação ocorrem por palestras e cada instituição de ensino militar faz as adaptações que julga necessárias. Zabala afirma que: “Não existe uma metodologia própria para o ensino das competências, mas condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas, entre as quais vale destacar a de que todas devem ter um enfoque globalizador.” (ZABALA, Kindle161-163). O enfoque globalizador diz respeito à maneira de organizar os conteúdos que valorize o conhecimento e a intervenção na realidade. Acerca do sentido que as competências devem ter nas escolas, surge a resposta abaixo:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA, Kindle 99-101).

A definição de “competência” adotada pelo Exército está apresentada na Diretriz para Gestão da Educação e Capacitação dos Recursos Humanos (Portaria nº 118-EME, de 6 de agosto de 2012). “O EB adota como definição de competência a capacidade de mobilizar Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Experiências (CHAVE), para decidir e atuar em situações diversas.” (p. 2).

Como o momento atual é de implantação e validação do modelo pedagógico das competências, a legislação de ensino do Exército tem sido modificada em curtos períodos de um a dois anos. Antes de uma determinação ser assimilada e testada outra diretriz é publicada. Das entrevistas formais e conversas informais que tive com profissionais da área pedagógica da AMAN e do DECEX tive a clara e marcante percepção de que pode haver um hiato entre os órgãos de direção e execução do ensino no tocante à compreensão do que seja a metodologia do ensino por competências para o sistema de ensino do Exército. Profissionais da AMAN ressentem-se de não serem consultados acerca das melhores práticas ou resultados obtidos na implantação das competências. As constantes mudanças nas equipes pedagógicas parecem afetar o melhor entrosamento entre os órgãos de direção e execução. Como exemplo, cito as constantes mudanças do texto das Normas para Construção de Currículos (NCC-EB60-N-06.003). A atual é de 21 de junho de 2018 (4ª edição) que substituiu a de 7 de março de 2017 (3ª edição), que substituiu a de 27 de setembro de 2014 (2ª edição), que substituiu a de 23 de setembro de 2013 (1ª edição). Foram, portanto, quatro mudanças de legislação em apenas cinco anos que impactaram os currículos das instituições de ensino do Exército, inclusive o currículo da AMAN. As constantes variações de currículo dificultam uma melhor percepção dos impactos provocados pela adoção do ensino por competências nas sucessivas turmas de cadetes por apresentarem bases curriculares diferentes. A consequência direta é que, tomando por base os cadetes que ingressaram em 2014, a turma já sofreu três mudanças de currículo.

10. Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA): novas ou novamente?

A questão embutida nas MAA está posta justamente na finalidade pretendida para a educação por esse processo e não na aplicação das técnicas e novas tecnologias em sala de aula.

A Cartilha do Ensino por Competências (2016) elaborada pela equipe da Subseção de Acompanhamento Pedagógico da AMAN apresenta o Projeto Metodologias Ativas de Aprendizagem (p. 24 a 26).

O Projeto Metodologias Ativas de Aprendizagem é um dos esforços da AMAN para incorporar, ao seu processo educativo, os sólidos avanços existentes na educação contemporânea, que tem como uma das suas premissas básicas a **participação ativa do aluno** na construção do conhecimento. (p. 24)

A adoção das MAA leva em conta que os atuais cadetes compõem a chamada “Geração Z”, as diferenciadas demandas do ensino por competências, o tratamento prioritário do viés procedimental dos conteúdos e o protagonismo do aluno que é imposto pela proposta pedagógica adotada pelo ensino por competências.

Marise Nogueira Ramos²⁶ adverte que devemos estar atentos quanto à possibilidade de risco iminente da prática das MAA consolidar nos aprendentes “o individualismo exacerbado como princípio de vida na pós-modernidade.” (RAMOS, p. 257). Tal advertência é alarmante enquanto tratamos da educação de cadetes da AMAN, pois a atividade profissional militar é necessariamente coletiva. Busca-se a todo instante reforçar o Espírito de Corpo em todos os níveis hierárquicos da instituição. Uma metodologia que desperta o individualismo e não o espírito de corpo pode trazer prejuízos ao processo de socialização mais amplo.

Outro risco pode ser notado no objetivo das MAA de protagonizar a participação do aluno na construção do conhecimento. No intuito de introduzir as MAA na AMAN, os professores e instrutores são constantemente incentivados a aplicar novas metodologias em suas aulas. Sabemos que a leitura em papel proporciona maior aprendizagem dos conteúdos que a leitura em *tablets*, *notebooks* e *smartphones*, sem esquecer que a luz emitida pelos eletrônicos prejudica a saúde, pois influencia na produção de melatonina, hormônio responsável pelo sono. Os livros e textos impressos estão perdendo espaço. Tem sido comum incentivar que os cadetes estudem previamente os conteúdos utilizando meios virtuais de aprendizagem como vídeos, consultas à internet ou textos digitais. Tal prática substitui propositadamente o ensino tradicional em que o professor transmite o conhecimento diretamente aos cadetes. Percebe-se um acentuado desequilíbrio entre metodologias tradicionais e ativas. Relembrando Saviani, é preciso atenção e cuidado para não confundir ensino com pesquisa. Não

²⁶ Doutora em Educação, autora do livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? / 3ª edição São Paulo: Cortes, 2006.

é racional que todo o conhecimento seja adquirido por pesquisa ou reconstruído para ser apreendido. O método tradicional possibilita que os alunos apreendam melhor os conceitos básicos consolidados pela ciência. Nesse momento de apreensão, é estimulada a prática da disciplina e da hierarquia, conceitos basilares para a profissão militar. Durante a transmissão de conteúdos ocorre também a transmissão de valores e tradições da instituição. A ação pessoal dos professores em sala de aula, olho no olho com os cadetes, transmite de forma verbal e não verbal todo um riquíssimo modo de ser particular dos militares que influirá na formação da personalidade dos cadetes. Quando o cadete deixa de ter diante dele um professor como condutor e transmissor de conhecimento e passa a buscar os conhecimentos básicos sozinho, reduzem-se os ricos momentos de transmissão de valores e tradições. As MAA priorizam o protagonismo dos cadetes. Assim, o cadete reforça sua personalidade individual e o processo de construção de sua personalidade profissional pode ser reforçado pelos valores que já possuía previamente. É preciso não perder de vista que mais importante que a aquisição de conhecimentos científicos é a construção do caráter profissional dos cadetes. O caráter profissional bem formado servirá para toda a carreira militar, enquanto que os conhecimentos científicos tornam-se obsoletos rapidamente, ainda mais na Era do Conhecimento. A adoção de metodologias ativas que privilegiam o fazer dando protagonismo ao cadete ocorre às custas do esvaziamento do protagonismo do professor/instrutor que é o principal agente de socialização militar. É preciso pesar melhor a quantidade e a qualidade de tempo disponibilizado para o protagonismo dos cadetes e dos professores/instrutores. A percepção de que sejam as características da chamada Geração Z, principalmente no tocante à atenção e necessidade de estímulos ao prazer, deve ser equilibrada com a necessidade de formação de uma sólida personalidade profissional voltada para atender os desafios de uma carreira de riscos constantes e reduzida transigência a erros técnicos e desvios morais. O ambiente de incertezas da pós-modernidade exige maior atenção na formação do caráter profissional militar. Por esses motivos, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem deve ser cuidadosamente pensada para que venha somar na aquisição de conhecimentos úteis ao futuro oficial no campo do “aprender a fazer”, como a ferramenta se propõe teoricamente a colaborar, porém sem reduzir a construção do caráter profissional militar que está

no campo do “aprender a ser” que é prioritário numa academia de formação de líderes.

11. Professores para quê?

Os que pretendem reduzir a educação a um sistema e imaginam que é possível equacionar o laço vital do encontro entre o professor e o discípulo, enganam-se redondamente. *Georges Gusdorf*

Ser mestre é mais que ser professor, artista, artífice, sacerdote... É ter um acréscimo de autoridade que vem do seu valor como homem e ultrapassa saberes e capacidades. A vida do mestre impõe-se sobre os discípulos como lição de humanidade. Nesses termos é que o filósofo francês Georges Gusdorf define um discipulador. Um processo de socialização eficiente não prescinde desse tipo de homem. O que se espera daqueles que decidem seguir a carreira das armas vai além de uma dedicação profissional a um cargo público. A profissão militar exige o sacrifício da própria vida pela Pátria, quando necessário. Um amplo conjunto de valores militares, deveres e todo um código ético rigoroso e específico convergem para a formação do carácter profissional do líder militar. Para isso, professores e instrutores comuns não são suficientes. Uma academia militar de formação de oficiais não existe sem seus mestres. Não seria possível formar oficiais com cursos a distância porque um oficial não precisa apenas de conhecimentos cognitivos. Conduzir homens para situações de perigo extremo exige muito mais que isso. É preciso aliar saberes, vigor físico, técnicas e virtudes diferenciados, necessários para atrair e conduzir um grupo de homens para o cumprimento das missões recebidas. Um jovem aprendiz que ingressa numa academia militar de formação de oficiais não se satisfaz em adquirir apenas técnicas e saberes da profissão. Ele precisa almejar ser um líder militar e para isso precisa ser discipulado por um grupo de hábeis mestres que vão impactá-lo de tal maneira irresistível que o jovem o seguirá de perto até se tornar um líder militar completo também. Ele vai desejar aprender com os melhores oficiais e vai se espelhar nos melhores exemplos que tiver.

No antigo e mais nobre pátio de formaturas da AMAN existe no alto e em posição central de destaque a frase: “**Cadete! Ides comandar, aprendei a obedecer**”²⁷. Ao longo de mais de setenta anos esses dizeres orientam de forma sintética o que é a formação do cadete. Em breve ele irá comandar outros homens para situações de perigo, por isso é preciso aprender como se faz isso, obedecendo outros líderes. Enxergo também que o princípio basilar da autoridade está subentendido nessa frase. Quem vai receber autoridade precisa primeiro saber respeitar a autoridade de outro. Em outras palavras, para ter autoridade é preciso conquistá-la com méritos próprios, obedecendo superiores e galgando os postos da profissão militar passo a passo.

Um mestre dá forma humana aos valores. Um mestre militar dá forma humana aos valores militares. Os jovens cadetes ingressam na AMAN com suas escalas de valores conformada segundo experiências diversas. O mestre militar irá servir de exemplo vivendo, comunicando com palavras e comportamentos, deixando-se ver, atuando nas mais diversas situações, diante dos cadetes, segundo a escala de valores militares. O mestre é para os cadetes a personificação das virtudes militares.

O ensino não é o fim. É o meio. Uma academia de formação militar ensina experiências de vida militar. O espaço não é para jogo de memória e inteligência. O espaço é próprio para a formação da personalidade inteira do futuro oficial; sensibilidade, caráter, vontade são experimentados e a aquisição de conhecimentos surge indissociável da tomada de consciência dos valores. (GUSDORF, p. 28). O internato propicia a imersão junto com outros atores no mundo militar. Novos cadetes, os cadetes mais velhos, professores e instrutores dialogam constantemente nas aulas e execução de atividades num encontro permanente de personalidades que se chocam e se reajustam, entre amizades e lutas, formando, no fim do curso, um todo homogêneo que cultua a mesma escala de valores militares. “*A educação é uma moldagem do homem pelo homem, uma contribuição de substância.*” (GUSDORF, p. 38)

²⁷ A frase é atribuída ao Marechal José Pessoa que teria dito algo semelhante durante discurso proferido no dia em que seria lançada a pedra fundamental da nova academia militar em Resende-RJ. Destaco o apoio do Coronel de Comunicações Luiz Carlos Ramirez (turma 1973), professor de Psicologia da AMAN, que colaborou na busca por uma referência bibliográfica que confirmasse a autoria da distinta frase estampada no Pátio Tenente Moura, da AMAN.

Os técnicos consideram a educação como um trabalho de grandes proporções. Os professores sabem que a educação é muito mais que um grande trabalho. A educação coloca frente a frente homens de maturidade desigual e cada um dá testemunho perante o outro das possibilidades humanas. (p. 46)

A educação passa pelo ensino. É maior que o ensino e acontece apesar dele e até sem ele. Um pai educa um filho com os valores da família e o menino nunca esquecerá deles. A educação do menino pelo pai ocorreu sem ensino, sem controle técnico, pois o ensino é o processo formal. Na informalidade ocorrem grandes transformações. O controle do tempo, do currículo e do espaço escolar deve servir de pretexto para provocar o encontro do mestre com seus discípulos para que a verdadeira educação ocorra. *“Os anos da escola passam e esquece-se a regra de três, as datas da história da França e a classificação dos vertebrados. O que fica é a lenta e difícil tomada de consciência duma personalidade.”* (p. 57). Numa academia militar o emprego do tempo deve ser extremamente protegido. Se é no contato com os mestres que os cadetes têm suas personalidades confrontadas com a personalidade militar, a qual precisam passar a viver, então é preciso respeitar esses encontros “sagrados” da socialização militar. De pouco se aproveita um jovem oficial que, passando pela academia militar, não tenha sua personalidade profissional consolidada nos valores militares. Ele pode até manifestar comportamentos condizentes com a profissão, evidenciar bons conhecimentos técnicos, ter bom preparo físico, boa comunicação, mas seus subordinados perceberão que lhe falta a vocação para a carreira. A liderança vem depois da confiança. A confiança se conquista com o convívio nas lides diárias, na superação dos problemas, nas alegrias das vitórias e no sofrimento das derrotas. Um profissional militar sem vocação não conquista a confiança do seu grupo. Os subordinados percebem que nas horas mais difíceis não podem contar com quem encara a profissão apenas como um emprego que garante uma renda mensal. Mas, o que é vocação? Vejamos a explicação do Coronel autor de clássicos da sociologia militar, João Manoel Simch Brochado²⁸.

O que é vocação? Por que os Soldados profissionais não a podem dispensar? Será deveras possível anular uma vocação militar que nasce em uma criança e se

²⁸ BROCHADO, João Manuel Simch. **A imitação do combate**: sobre a experiência militar indireta. Edição eletrônica de 2010.

consolida em anos de dedicação a um ofício multimilenário que reflete a própria natureza humana e envolve o profissional com a idéia da perenidade da Pátria?

Vocação profissional no sentido genérico é o conjunto de atributos que caracteriza o envolvimento físico/afetivo de um indivíduo com determinada profissão organizada exigente, em princípio, de habilitações invulgares, de espírito de sacrifício, de dedicação acendrada, de orgulho profissional e - em muitas delas - de risco, provocando-lhe, desde cedo, uma espécie de fascinação para a autoidentificação com as aptidões necessárias, com os traços psicofisiológicos convenientes (temperamento), com as motivações e com os propósitos sociais que a atividade profissional revela.

Uma vocação, dessa forma, relaciona-se com a ânsia de dedicação a uma atividade, com a singularidade do ofício que representa, com o sacrifício por este mister, e - muitas vezes -, com a expectativa de risco por metas de valor coletivo e com o orgulho de participar de suas conquistas. (p.76)

Podemos dispensar o desejo de despertar e desenvolver a vocação na formação do oficial combatente do Exército Brasileiro? Quantos oficiais vocacionados o Exército deseja receber anualmente da AMAN? Dez por cento, cinquenta por cento, cem por cento? Como despertar e desenvolver a vocação em jovens que ingressaram por concurso público em que foi medida apenas a cognição e a capacidade física mínima? Como despertar e desenvolver vocação nos jovens ingressantes que tiveram como motivação maior garantir a estabilidade profissional num emprego público federal? Se a vocação não está entre as metas da instituição, então não precisamos de mestres na AMAN. Basta que tenhamos professores e instrutores medianos. Não precisam ter experiência militar. Podem ser terceirizados, estrangeiros... basta que tenham titulação nas disciplinas que irão ministrar. Formarão muito bem anualmente uma massa de mercenários dispostos a cumprir missões até certo limite, desde que seus interesses pessoais não sejam aviltados. A Pátria que chame outros para cumprir as missões que exigem sacrifício da vida. Por sua vez, os cadetes não precisam de farda ou código de disciplina. Poderão assistir aulas somente quando desejarem. Podem morar em repúblicas na cidade.

Desculpem se pesei demais nas cores, mas considero que, mostrando os extremos, podemos perceber melhor o que desejamos da educação militar. Por mais que pareça absurdo, o que relatei como possibilidade já foi realidade no Exército. Jeohvah Motta²⁹ revelou essa triste realidade ocorrida nos primeiros

²⁹ MOTTA, Jehovah. **Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército Editora, 2001.

anos da República. A dura frase do Ministro da Guerra na presidência de Campos Sales (1898-1902) é estarrecedora e conduziu à reforma de currículo de 1905:

A instrução hoje proporcionada pode ser a mais completa, elevada e adiantada, a mais científica – não contexto nem discuto. O que posso garantir é que absolutamente não corresponde às necessidades da vida militar. Talvez, prepare ótimos bacharéis, em ciências, soldados é que não. (Marechal José Nepomuceno de Medeiros Mallet) (MOTTA, p. 232)

O comportamento dos alunos refletia o ambiente e a desorganização do sistema da academia militar daquela época. Retornando aos tempos do Império, encontramos uma academia militar em regime de externato, os estudantes só precisavam chegar para as aulas no início das lições, o corpo docente e discente era heterogêneo e o currículo era de certa forma desmilitarizado.

A Academia nasceu com um aspecto muito pouco militarizado: nada sobre uniforme, nada sobre formaturas e sobre as práticas da vida de um quartel. [...] Podemos dizer, portanto, que faltava adequação entre as finalidades da Academia e o regime escolar que lhe foi prescrito. (MOTTA, p. 32)

Somente a partir de 1833 é que se tentou militarizar a academia instituindo-se formaturas, revistas e um código disciplinar. O comando da academia passou por períodos ora de oficiais combatentes com experiência de tropa, ora por oficiais mais acadêmicos.

Em Realengo, nos anos 1930, o Coronel José Pessoa imprimiu mudanças que conduziram a Academia a novos hábitos e costumes para formar uma elite institucional, estabelecendo nova cultura de ensino militar. Instituiu o título de Cadete aos alunos da Academia, criou o Corpo de Cadetes em 25 de agosto de 1931, providenciou uniformes históricos aos cadetes e criou o Espadim de Caxias, cópia fiel reduzida da espada de combate de Caxias, que viria a ser declarado Patrono do Exército anos depois, em 1962.

José Pessoa consolidou um novo perfil para a Academia Militar que se estende até a atualidade, reconhecida que é como o berço da formação do militar do Exército Brasileiro.

Talvez o maior dos professores que a Academia tenha tido fosse Benjamin Constant. Dele, diz Cândido Mariano Rondon – Marechal Patrono das

Comunicações: “*Benjamin Constant operava o prodígio quase sobre-humano de transfigurar sua cátedra de Geometria Algébrica em altar levantado à mais pura idealização da Pátria.*” (Motta, p. 155). Jamais tratando de política em sala de aula, encantava seus alunos com as teorias do Positivismo como filosofia das ciências, firmando-se o professor como liderança intelectual do seu tempo. Considerado como educador emérito, era um formador de homens e modelador de caracteres. (p. 156). Rondon considerou Benjamin Constant como um mago da motivação. “O mestre empolgava-nos, arrebatava-nos.” Outro aluno de Constant, Salvador Uchôa Cavalcanti disse: “Nas suas aulas havia sempre um motivo para que transmitisse aos alunos, com mestria e intuição psíquica, as suas ideias arrebatadoras de amor à Pátria, que inflamavam os corações dos jovens.” (p.193)

Para melhorar o estado por demais precário do nosso ensino público não basta reformar nossas escolas, dando-lhes excelentes planos de instrução, largos e bem combinados programas, e todos os recursos que a arte da educação tem acumulado e aperfeiçoado; é também necessário, ou antes, é condição indispensável, dar-lhes bons professores, dotados de vocação e competência. O bom professor é a alma do ensino, é a escola em ação; sem ele nada valem os melhores programas, que não passarão de letras mortas. O bom professor é o programa vivo, inteligente, animado, que a cada instante se modifica para adaptar-se à inteligência do aluno, evitar ou corrigir-lhe os erros e desvios; esclarecer-lhe as dúvidas; consolidar, desenvolver e aperfeiçoar as noções adquiridas; responder mil questões que a curiosidade lhe sugere, sem nada perder, no entanto, da soma e importância das noções a transmitir, antes ao contrário, concorrendo assim, poderosa e eficazmente, para melhor conseguir aquele *desideratum*.”. (p. 193)

Motta faz questão de registrar também a atuação do professor Augusto da Cunha Duque Estrada, entre os anos de 1911 a 1944, como sendo de conduta discreta, severa, firme, equilibrada e pela retidão dos julgamentos.

Suas aulas não seriam boas aulas, mas do professor emanava probidade, e os alunos, em troca, lhe davam estima e respeito. Afinal, de um professor não se espera apenas a demonstração de “conhecimentos”; espera-se também, e, sobretudo, a aprendizagem daqueles valores que vêm mais do exemplo do que da pregação. (MOTTA, p. 311)

Em respeito às tradições, como nos orienta o próprio Estado-Maior do Exército na sua Diretriz para a Educação mais recente, não podemos desconsiderar as palavras do Marechal Rondon e de Benjamin Constant ao pensarmos no papel a ser desempenhado hoje por um professor na AMAN. Para nossa segurança, a Lei do Ensino no Exército de 1999 transcreveu da LDB/96 que

um dos princípios da educação é o Pluralismo Pedagógico. Como as diversas metodologias continuam coexistindo, tanto as tradicionais como as modernas, podemos pensar em usos distintos para cada uma delas ao mesmo tempo, durante o processo de socialização na AMAN. Assim, podemos ter esperança de, sem contrariar nenhuma norma maior, dar, ao professor que desejar, meios, estímulos e apoio para que seja a alma do ensino, formando homens e modelando o caráter dos cadetes. Novas metodologias podem ser empregadas nas atividades práticas, nas instruções militares e em qualquer aula que se julgar conveniente por aqueles que desejam ensinar conteúdo específico ou aqueles ainda jovens, como os tenentes, que não dispõem de experiência e conhecimento suficientes para atuarem como mestres. Será que a coerção para que os professores de hoje utilizem metodologias específicas não pode inibir a ação de bons professores? Se Benjamin Constant estivesse entre nós hoje teria liberdade para ser tão bom professor como foi no passado?

Na AMAN existe um plano de palestras de autoridades civis e militares. O objetivo é que os cadetes possam ouvir e tirar dúvidas com essas figuras ilustres. Acompanhando inúmeros desses encontros pude constatar que a metodologia utilizada por todos é a tradicional. No máximo, alguns exibem filmetes e fazem uso do projetor multimídia para exibir textos e fotos que servirão de roteiro para suas apresentações orais. O principal meio é a palavra! A palavra oral carrega a credibilidade do falante ao ouvinte. O ouvinte não consegue ficar passivo, pois exige-se dele intensa utilização de todos os seus sentidos. Quem está diante dele falando perceberá tudo isso. Se estiver desatento, o falante lhe dará sinais de alerta para que volte e receba a mensagem. O poder da palestra é de tal envergadura que todos nós desejamos ouvir nossos ídolos ao vivo, pois sabemos que muito se perde nas gravações. O Comandante do Exército faz questão de estar regularmente na AMAN falando aos cadetes. Os comandantes anteriores também agiam assim. Os cadetes nem piscam nesses encontros! Como dizer que da palestra do Comandante só se fixa 5% do que ele fala? Os cadetes aprendem muito mais que isso, pois percebem seus gestos, suas pausas, silêncios, diferenças de ritmo, suas entonações... A comunicação não-verbal do palestrante também é mensagem absorvida pela plateia. Poderia o Comandante passar a utilizar videoconferências? Não. Sua palavra ao vivo é muito mais impactante e eficaz. O

comandante impressiona, ensina, inspira, modifica comportamentos, enfim, modela o caráter dos cadetes durante suas palestras.

Em menor escala, assim também podem agir os bons professores no dia a dia da AMAN nas salas de aula. Utilizando suas disciplinas como pano de fundo, orientam os cadetes passando experiências vividas na carreira que os cadetes escolheram trilhar também. A palavra convence e o exemplo arrasta! A vida do mestre diante do discípulo é o exemplo que confirma a palavra falada nas aulas. Não podemos afastar os cadetes dos bons mestres. Como ocorre nas famílias, os filhos precisam ter longo tempo de contato com seus pais. Pais ausentes verão seus filhos cultuando valores diferentes dos seus. É preciso garantir o espaço e o tempo de encontro dos bons professores com os cadetes. A manutenção da tradição não pode ser discurso vazio.

“Entre todas as relações humanas, singular é a relação do discípulo com o mestre que lhe revelou o sentido da vida e o orientou, não apenas na atividade profissional, mas na descoberta das certezas fundamentais.” (Georges Gusdorf).

Conclusão

A educação na AMAN tem sido resguardada em boa parte pela legislação nacional (Art. 83º da LDB/96) que concede ao ensino militar uma regulação diferenciada em forma de lei específica a qual dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro (Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999). Pela particularidade dos conhecimentos necessários à atuação em situações de paz ou guerra, o Sistema de Ensino do Exército é diretamente responsável pela educação, instrução e pesquisa dos recursos humanos próprios para a instituição em seus estabelecimentos de ensino.

Ao longo dos últimos trinta anos o ensino brasileiro tem sofrido variações decorrentes das alternâncias políticas pelas quais passou o país. Essas alternâncias provocaram mudanças metodológicas em todo o sistema de ensino nacional e o ensino no Exército, mesmo com possibilidade de permanecer à margem, também refletiu claras marcas dessas mudanças. Duas das três teorias metodológicas não-

críticas estiveram presentes e em uso na Academia Militar desde o início do Século XX, portanto, desde Realengo, já estava vigente a didática do “fazer para aprender” que é o mote da teoria Tecnicista. Jehovah Motta (2001) atesta que o Marechal José Nepomuceno de Medeiros Mallet, Ministro da Guerra de Campos Sales, já expressava em 1905 preocupação com a modernização do ensino no Exército e reformulou-o mediante novos padrões que aliavam a didática do “fazer para aprender” ao ensino tradicional. A chegada da teoria da Escola Nova, segunda teoria não-crítica, que estimulava o aprender a aprender é que causou grande impacto na Academia Militar sob as determinações do Processo de Modernização do Ensino (PME/1996) estabelecido pelo órgão central do Sistema de Ensino do Exército. As duas teorias metodológicas praticadas na AMAN definiam papéis claros e hierarquizados a professores/instrutores e cadetes. A implementação da teoria do aprender a aprender alteraria a hierarquia no ensino militar atribuindo novo status aos cadetes em relação aos professores/instrutores. A hierarquia que era verticalizada passaria a ser horizontalizada na busca pela construção do conhecimento e a consequente diminuição da transmissão do conhecimento. A teoria da Escola Nova que agia no cenário nacional com forte viés político com a intenção de educar cidadãos para serem mais críticos e autônomos chegou na AMAN pelo PME associado às premissas da nova LDB/96. A transformação não foi total, ao contrário, houve forte e duradoura resistência por parte dos docentes, a tal ponto de o novo processo não conseguir se estabelecer por completo, boa parte motivada pela reatância dos professores mais experientes.

Em 2012, com a implantação do Ensino por Competências no Exército, ressurgiu com maior ênfase o estímulo às teorias não-críticas da Escola Nova e Tecnicista. Novamente a teoria do Ensino Tradicional é questionada e o aprender a aprender e o aprender a fazer tomam maior impulsão na metodologia de ensino do Exército. As reações à implementação da nova metodologia são feitas no sentido de frear a importação direta dos modelos utilizados em outras instituições de ensino superior que refletem interesses diferentes dos objetivos definidos pelo Estado-Maior do Exército para a formação dos cadetes da AMAN. São muito distintos os conceitos de Autonomia e Criticidade praticados nas instituições civis que adotaram o Ensino por Competências e os conceitos de Pensamento Crítico e

Autonomia que o Exército apresenta como necessários aos profissionais militares no desempenho de suas funções. A falta de uma base teórica própria, consistente e testada em forma de livros e manuais de aplicação do Ensino por Competências em instituições militares de ensino superior, tem causado imprecisões e dúvidas nos docentes da AMAN. Somam-se a isso, as sucessivas alterações da legislação de ensino em curtos lapsos temporais que fazem com que uma turma de formação na AMAN passe por até três currículos diferentes, dificultando a medição da eficiência e eficácia das novas medidas adotadas por falta de base comparativa. As pesquisas aplicadas não têm dado conta de separar e medir as muitas variáveis introduzidas no ensino em períodos tão curtos.

O papel maior da educação militar na AMAN é o de socializar os cadetes, futuros oficiais, segundo as tradições e valores institucionais para que esses jovens sintam, pensem e ajam, da mesma forma que o grupo de origem, ou seja, adquiram e reproduzam, a cada época, a visão de mundo do Exército. As concepções pedagógicas aqui estudadas mostraram que essa transmissão de valores e tradições não se dá por completo no processo de socialização, mas passa pelo filtro da percepção dos cadetes e pode ser deformada. Assim, as novas gerações podem passar a cultuar valores e tradições com intensidades diferentes das predecessoras. Quanto mais consolidado for o caráter do cadete que chega à AMAN, maior tende a ser o esforço dele para adaptar os valores e tradições militares à sua visão anterior de mundo. Como os cadetes agora chegam à EsPCEx/AMAN com o ensino médio completo e o ensino médio é o momento em que o caráter dos jovens brasileiros é formado, conforme preconiza a LDB/96, o processo de socialização precisa dar conta dessa maior possibilidade de reatância dos cadetes que chegam com maior maturidade que antes. Até o início da década de 1990 a EsPCEx era um estabelecimento de ensino médio e os jovens lá ingressavam mais novos, com cerca de 14 anos de idade e tinham seu caráter ali formado com os valores e tradições militares. Assim, a maior parte dos jovens que ingressavam na AMAN, cerca de dois terços do total, possuía visão de mundo compatível com a do Exército. Atualmente, os jovens candidatos à EsPCEx podem ingressar na instituição com até 22 anos de idade, praticamente adultos. Vários já tinham iniciado curso superior da rede nacional e trazem as marcas de visões de mundo muito distintas. É bem provável que a maior parte deles tenha

tido o caráter formado para serem críticos e autônomos, “seres para si”, conforme a pedagogia emancipadora de Paulo Freire. É oportuno citar que a Marinha e a Força Aérea mantiveram suas próprias escolas de ensino médio como acesso às academias militares de ensino superior. A comparação dos efeitos que essas diferentes políticas de formação trazem aos processos de socialização militar nas Forças Armadas brasileiras seria de grande valia para a validação do novo formato que o Exército implementou ou para o seu abandono e retorno para a situação anterior, mantendo as três forças com mais semelhanças que diferenças nos processos de seleção e formação dos futuros oficiais combatentes.

Capítulo 2 - Ventos de fora da caserna

Ventos de fora da caserna é o título do segundo capítulo que trata de dois assuntos que impactaram a socialização dos cadetes AMAN ao longo desses últimos 30 anos. Inicialmente, abordaremos a mudança da missão das Forças Armadas decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, a seguir, a chegada na AMAN de professores do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), criado em 1989.

I. As mudanças da missão do Exército e a criação do Ministério da Defesa

Detalhando um pouco mais os fatores que, a nosso ver, têm modificado significativamente o processo de socialização na AMAN, temos que o primeiro fator levantado é o novo papel das Forças Armadas atribuído pela Constituição Federal de 1988.

A constituição federal de 1969 previa que as Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, destinavam-se à defesa da Pátria e à garantia dos poderes constituídos, da lei e da ordem. A constituição de 1988 e a Lei Complementar Nº 97 de 1999 ampliaram as missões das Forças Armadas que passaram a ser: defender a Pátria; garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem; cooperar com o desenvolvimento nacional e com a defesa civil; e ainda participar de operações internacionais. São missões menos nacionalistas e mais globalizadas. Em decorrência das novas missões, seus integrantes precisaram se adaptar e parece ter ocorrido uma mudança na escala de valores cultuados. Como exemplo dessa mudança de visão, podemos citar o valor militar “aprimoramento técnico-profissional” que faz parte da lista dos seis valores militares comuns ao Exército, Marinha e Força Aérea, previstos em Lei Federal de 1980, o Estatuto dos Militares. Percebemos que o aprimoramento técnico-profissional passa a ser, no tempo contemporâneo, uma necessidade constante para todos os profissionais, deixando de ser um valor diferenciado apenas para os militares. Assim, percebemos que esse valor, muito exigido e praticado no século XX pelos militares brasileiros, incorporou-se a todas as profissões e não é percebido mais

como um diferencial profissional dos militares atualmente, sofrendo variação na escala de valores militares, dos valores que diferenciam a identidade militar das outras identidades profissionais.

Além da mudança da missão, mudaram as relações de poder entre civis e militares com a criação do Ministério da Defesa em 1999, mediante promulgação da Lei Complementar 97 à Constituição Federal. Passou-se a notar na caserna, a marca de decisores civis nos assuntos de defesa e também certa perda de autonomia advinda da judicialização dos processos administrativos que todas as organizações, militares ou não, tiveram que passar a respeitar após a modernização que o Estado brasileiro sofreu com a promulgação da carta constitucional de 1988. Antes, um comandante de organização militar tinha maior autonomia para fazer gastos, para empregar os recursos financeiros recebidos da União e para realizar sua gestão de pessoal. Agora, é preciso cumprir regras rígidas recebidas do Ministério da Defesa. Convém ressaltar que todas essas despesas podem ser consultadas no Portal da Transparência do governo federal. Os comandantes, como administradores de recursos financeiros, sofrem fiscalização externa civil e estão sujeitos a processos judiciais se for constatada alguma inconformidade administrativa. A estrutura administrativa dos quartéis sofreu enormes alterações. Antes, os comandantes acumulavam as responsabilidades operacionais e as administrativas. Agora, existe clara separação dessas tarefas em cada instituição. A última palavra ainda é do comandante militar, mas também seguem em cada processo as assinaturas dos assessores responsáveis técnicos que respondem judicialmente junto com o comandante pelos efeitos das ordens administrativas. Hoje, não basta o comandante desejar realizar alguma atividade administrativa como a aquisição de uma nova mesa de trabalho, a reforma de uma instalação ou a transferência de um subordinado para outro quartel. Isso só ocorrerá com o aval de seus assessores administrativos e jurídicos que, se julgarem a pretensão pertinente e coerente com as regras vigentes da administração pública, darão início ao processo para a concretização da atividade administrativa. Esses fatores têm levado o comando do Exército a estimular que seus integrantes estudem em instituições de ensino civis para adquirirem expertise em relações internacionais, defesa, direito, administração, logística, economia etc. O Exército que na década de 1970 via com maus olhos os

oficiais que buscavam graduação ou pós-graduação fora da instituição, agora firma parcerias com instituições para cursos e gratifica financeiramente os militares com certificação *stricto sensu* civis. É, portanto, notório que a aproximação com instituições de ensino superior civis e a subordinação ao Ministério da Defesa permitem que a instituição sofra forte influência de fora, o que tem trazido para dentro dos quartéis discussões voltadas para a mudança das tradições militares, modificando sua autonomia. Se por um lado a instituição, por suas características de forte elite nacional, goza de autonomia junto ao Ministério da Educação, no tocante ao processo educacional de formação de seus quadros profissionais, por outro lado, perdeu parte de sua autonomia ao ter sua missão constitucional alterada e por ter seu *status* institucional diminuído deixando de ser Ministério do Exército e passando a compor o Ministério da Defesa como Comando do Exército. O Comandante do Exército, antes Ministro de Estado, agora não goza mais de todas as prerrogativas anteriores, não está mais no rol do primeiro escalão político nacional, não se assenta mais na mesa dos Ministros de Estado nas reuniões e não mais assessora diretamente o Presidente da República em assuntos que não sejam específicos da área da defesa terrestre.

No entanto, não é unânime a percepção de perda de poder dos comandantes militares após a criação do Ministério da Defesa. O antropólogo Celso Castro sinaliza que a tropa continua seguindo seu comandante direto e o Ministério da Defesa é tido como um órgão administrativo pela tropa. Um exemplo que citou foram as mensagens emitidas em mídia social pelo Comandante do Exército, General Eduardo Villas Bôas, em 3 de abril de 2018, véspera da votação do *habeas corpus* de Lula no Supremo Tribunal Federal. Os textos no *twitter* diziam:

Nessa situação que vive o Brasil, resta perguntar às instituições e ao povo quem realmente está pensando no bem do País e das gerações futuras e quem está preocupado apenas com interesses pessoais?

Asseguro à Nação que o Exército Brasileiro julga compartilhar o anseio de todos os cidadãos de bem de repúdio à impunidade e de respeito à Constituição, à paz social e à Democracia, bem como se mantém atento às suas missões institucionais. (VILLAS BÔAS, 2018)³⁰

³⁰ Página oficial do General Villas Bôas no Twitter disponível em https://twitter.com/gen_villasboas/status/981315180226318336. Acesso em: 12 de abril de 2019.

A entrevista do Comandante do Exército repercutiu nacionalmente e foi comentada indiretamente pelo decano do Supremo Tribunal Federal, Ministro Celso de Melo, durante seu voto no julgamento do *habeas corpus* de Lula no dia 4 de abril de 2018. Melo manifestou repúdio ao que considerou como “práticas estranhas (e lesivas) à ortodoxia constitucional típicas de um pretorianismo que cumpre repelir.”

Em outra ocasião, meses mais tarde, durante entrevista concedida ao jornal O Estado de São Paulo em 11 de novembro, ao ser perguntado acerca da possibilidade de Lula se tornar elegível e ganhar, qual seria a posição das Forças Armadas, Villas Bôas respondeu que:

Quem chancela isso é o povo brasileiro. Nós somos instituição de Estado que serve ao povo. Não se trata de prestar continência para A ou B. Mas, sim, de cumprir as prerrogativas estabelecidas a quem é eleito presidente. Não há hipótese de o Exército provocar uma quebra de ordem institucional. Não se trata de fulanizar. O pior cenário é termos alguém sub judice, afrontando tanto a Constituição quanto a **Lei da Ficha Limpa**, tirando a legitimidade, dificultando a estabilidade e a governabilidade do futuro governo e dividindo ainda mais a sociedade brasileira. A Lei da Ficha Limpa se aplica a todos. (MONTEIRO, 2018)³¹

Fato é que o general Villas Bôas reconheceu, posteriormente, que era “melhor prevenir que remediar” ao se mostrar preocupado com a estabilidade das instituições brasileiras naquele momento pré-eleitoral. Com esses episódios apresentados, percebemos que a repercussão das manifestações do Comandante do Exército comprova a manutenção do elevado poder do cargo que ocupa a nível nacional, mesmo depois da criação do Ministério da Defesa.

A seguir, vamos apresentar as principais variações que as Constituições Federais de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 impuseram às Forças Armadas, com a intenção de clarificar o quanto são significativas as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, que é o período analisado nessa tese. Essas mudanças impactam decisivamente no processo de socialização dos cadetes da AMAN.

³¹ MONTEIRO, Tânia. ‘Legitimidade de novo governo pode até ser questionada’, diz general Villas Bôas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 de setembro de 2018, Caderno de Política. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,legitimidade-de-novo-governo-pode-ate-ser-questionada-diz-general-villas-boas,70002493813>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

I.1. As Constituições Federais

I.1.1. A Constituição de 1891

A primeira constituição republicana brasileira, promulgada em 1891, destaca-se por ser a primeira a tratar as Forças Armadas como instituição, já que, anteriormente, durante o Império, existiam conjuntos de homens leais ao imperador, mas que não constituíam um poder militar regular e bem definido. Essa constituição republicana reconhece ainda que as forças de terra e mar eram de caráter permanente e nacional. Esse reconhecimento foi relevante para exprimir a capital importância que a elite militar teve naquele momento de adoção da República como forma de governo. O texto constitucional atribuiu às forças de terra e mar as missões de defesa externa da Pátria e a manutenção das leis no interior, devendo também sustentarem as demais instituições constitucionais.

I.1.2. A Constituição de 1934

De breve duração, essa carta particulariza-se por atribuir às Forças Armadas a garantia da ordem, avançando para além da anterior que tratava apenas da garantia da lei. Nela permanece o caráter nacional e permanente da instituição militar, a defesa da Pátria e dos Poderes constitucionais. É desse período a criação da Justiça Militar e a ampliação do direito ao voto dos aspirantes a oficial, cadetes e sargentos.

I.1.3. A Constituição de 1937

O texto constitucional canalizou poder maior em direção ao executivo e as Forças Armadas perderam autonomia nesse período. A missão foi reescrita com clara subordinação das Forças Armadas ao Presidente da República a quem cabia o dever de determinar se empregaria ou não os militares nas diversas situações externas ou internas, esvaziando o poder do legislativo e judiciário. Foram momentos de particular tensão internacional que culminou com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a participação da Força Expedicionária Brasileira

(FEB), a partir de 1944, ao lado do bloco dos aliados. O contato dos “febianos” (militares que participaram da FEB) com ideais europeus de liberdade pode ter contribuído significativamente para os militares, posteriormente, atuarem em prol do fim do Estado Novo.

I.1.4. A Constituição de 1946

Esse novo texto constitucional recompõe a autonomia das Forças Armadas perdida na carta anterior, porém sem atribuição de responsabilidade em relação à ordem, somente especificando que deveriam atuar dentro dos limites da lei. Nasce a Aeronáutica como a terceira força armada brasileira em 1941 e a nova Constituição estabelece a nova composição com novas denominações das forças para Exército, Marinha e Aeronáutica.

I.1.5. A Constituição de 1967

Novamente a denominação das Forças Armadas é levemente alterada, além da ordem em que passam a ser escritas. O texto constou como “Marinha de Guerra, Exército e Aeronáutica Militar”. Na nova destinação ressurgiu a questão da ordem nos seguintes termos: “Destinam-se as forças armadas a defender a Pátria e a garantir os Poderes constituídos, a lei e a ordem.” A todos os brasileiros passou-se a exigir compromisso com a defesa nacional, segundo o texto do Art. 93: “Todos os brasileiros são obrigados ao serviço militar ou a outros encargos necessários à segurança nacional, nos termos e sob as penas da lei.” A Doutrina de Segurança Nacional era considerada estratégica para o desenvolvimento do país. As mulheres e os eclesiásticos permaneceram isentos do serviço militar.

I.1.6. A Constituição de 1988

A atual Constituição foi elaborada logo após a transição dos governos militares para os civis, no entanto, a definição das Forças Armadas permaneceu praticamente a mesma, sendo substituído o termo “poderes constituídos” por

“poderes constitucionais”. O segundo termo foi introduzido somente na carta de 1967 e o primeiro termo constava nas cartas de 1891 e 1934. Entende-se que a manutenção da definição pode ser expressão da identidade consolidada das instituições militares junto à nação brasileira e/ou a capacidade política delas de permanecerem influenciando nos assuntos da defesa nacional.

O texto de 1988 deixou para serem definidos, posteriormente, em Lei Complementar, as normas gerais a serem adotadas na organização, no preparo e no emprego das Forças Armadas. Assim, em 1991, pela Lei Complementar nº 69, assinada pelo presidente Fernando Collor, o assunto foi complementado nos seguintes termos:

Artigo 8º – o emprego das Forças Armadas, na defesa da Pátria, dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, é da responsabilidade do Presidente da república, que o determinará aos respectivos Ministros Militares.

§ 1º – Compete ao Presidente da república a decisão do emprego das Forças Armadas, por sua iniciativa própria ou em atendimento a pedido manifestado por qualquer dos poderes constitucionais, através do Presidente do supremo tribunal Federal ou do Presidente do senado Federal ou do Presidente da Câmara dos Deputados, no âmbito de suas respectivas áreas.

§ 2º – A atuação das Forças Armadas ocorrerá de acordo com as diretrizes do Presidente da república, após esgotados todos os instrumentos destinados à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, relacionados no Art. 144 da Constituição Federal. (Lei Complementar nº 69 de 23 de julho de 1991)

A Lei Complementar nº 69 (LC/69) também tratou de definir as ações subsidiárias que as Forças Armadas deveriam cumprir. “Art. 9º Cabem às Forças Armadas as seguintes atribuições subsidiárias: I - como atribuição geral: cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil;” Diferentemente do Exército, a Marinha e a Aeronáutica receberam ações subsidiárias particulares ligadas às suas atividades principais, tais como orientar e controlar a Marinha Mercante e operar o Correio Aéreo Nacional.

As ações subsidiárias gerais de cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil são as que se impõem ao Exército, mas não somente a ele. No ano seguinte ao da assinatura da LC/69, as três forças foram empregadas na segurança da reunião mundial da ECO-92, na cidade do Rio de Janeiro. A envergadura e importância do evento fez com que houvesse o emprego das Forças Armadas nas

ruas da cidade do Rio de Janeiro, já que inexistia qualquer instituição federal com essa destinação específica, tal qual temos hoje a Força Nacional de Segurança Pública³² (FNSP) criada em 2004. A sensação de segurança promovida pelas tropas nas ruas foi favoravelmente percebida pela população carioca que superou desconfianças anteriores e passou a nutrir apreço pelas Forças Armadas nas participações de ordem pública.

A próxima tabela consolida as principais descrições das missões das Forças Armadas nos textos oficiais das diversas Constituições Federais do período republicano e as interpretações que os Comandos da Marinha, Exército e Força Aérea fazem das suas atuais missões.

Documento oficial	Missões das Forças Armadas
Constituição Federal de 1891	Art 14 - 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.
Constituição Federal de 1934	Art 162 - As forças armadas são instituições nacionais permanentes, e, dentro da lei, essencialmente obedientes aos seus superiores hierárquicos. Destinam-se a defender a Pátria e garantir os Poderes constitucionais, e, ordem e a lei.
Constituição Federal de 1937	Art 161 - As forças armadas são instituições nacionais permanentes, organizadas sobre a base da disciplina hierárquica e da fiel obediência à autoridade do Presidente da República.

³² A Força Nacional de Segurança Pública é um programa de cooperação entre os estados-membros e a União Federal, a fim de executar, através de convênio, atividades e serviços imprescindíveis à preservação da ordem pública, à segurança das pessoas e do patrimônio, atuando também em situações de emergência e calamidades públicas. (Fonte: <http://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1546630482.88> , acessado em 28 de fevereiro de 2019)

Constituição Federal de 1967	<p>Art 92 - As forças armadas, constituídas pela Marinha de guerra, Exército e Aeronáutica Militar, são instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da república e dentro dos limites da lei.</p> <p>§1º – destinam-se as forças armadas a defender a Pátria e a garantir os Poderes constituídos, a lei e a ordem.</p>
Constituição Federal de 1988	<p>Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.</p> <p>§ 1º Lei complementar estabelecerá as normas gerais a serem adotadas na organização, no preparo e no emprego das Forças Armadas.</p>
Sítio eletrônico oficial do Exército Brasileiro www.eb.mil.br	<p>Missão do Exército Brasileiro</p> <p>– Contribuir para a garantia da soberania nacional, dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, salvaguardando os interesses nacionais e cooperando com o desenvolvimento nacional e o bem-estar social.</p> <p>– Para isso, preparar a Força Terrestre, mantendo-a em permanente estado de prontidão.</p>
Sítio eletrônico oficial da Marinha do Brasil www.marinha.mil.br	<p>Missão da Marinha do Brasil</p> <p>"Preparar e empregar o Poder Naval, a fim de contribuir para a Defesa da Pátria; para a garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem; para o cumprimento das atribuições subsidiárias previstas em Lei; e para o apoio à Política Externa”.</p>
Sítio eletrônico oficial da Força Aérea Brasileira www.fab.mil.br	<p>Missão da Força Aérea Brasileira</p> <p>Missão síntese - Manter a soberania do espaço aéreo e integrar o território nacional, com vistas à defesa da Pátria. Atribuições Subsidiárias – Cabe à Aeronáutica, como atribuição subsidiária geral, cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, na forma determinada pelo Presidente da República.</p>

Quadro 2.1 – Missões das Forças Armadas

Em 1999, juntamente com a criação do Ministério da Defesa, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a vigorar novo texto referente às ações subsidiárias. A Lei Complementar nº 97 (LC/97) foi modificada pela Lei Complementar nº 117 de 2004 e ainda pela Lei Complementar nº 136 de 2010. Essas leis deram definições mais precisas no que tange ao entendimento das missões dos militares na ordem pública. Passou a ser claro o momento em que o emprego das tropas se faz possível e o mecanismo necessário do acionamento para a consecução do emprego legítimo das Forças Armadas.

I.1.6.a A Lei Complementar nº 97 (LC/97)

Além de cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, as Forças Armadas deverão participar de campanhas institucionais de utilidade pública ou de interesse social, conforme consta das disposições complementares da Lei Complementar à Constituição Federal de 1988. A LC/97 é a lei base, instituída em 1999, que foi sendo alterada posteriormente pelas LC/117 em 2004 e a LC/136 em 2010.

Uma novidade trazida pela LC/97 foi a especificação da possibilidade de emprego das Forças Armadas brasileiras em missões de paz. Tal definição não esteve presente em textos constitucionais anteriores. É certo que o Brasil já tinha enviado tropas em missões de paz como foi o caso no conflito entre egípcios e israelenses durante a crise de Suez no ano de 1956.

Em entrevista³³ cedida ao jornal Folha de São Paulo, Vinicius Mariano de Carvalho³⁴ afirmou que o reajuste do papel do Exército decorrente da CF/88 conduziu a força para

[...] programas de modernização tanto tecnológicos como doutrinários. Com isso, há um Exército mais moderno, grande atividade de circulação de militares em escolas no exterior, há um intercâmbio muito maior.

³³ As informações foram colhidas da entrevista ao jornal Folha de São Paulo em 25 de março de 2019, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/haiti-nao-causa-da-modernizacao-dos-militares-diz-pesquisador.shtml>. Acessado em 25/3/ 2019.

³⁴ Vinicius Mariano de Carvalho é professor doutor no Brazil Institute e do Departamento de Estudos de Guerra do King's College em Londres, Reino Unido. É especialista em assuntos militares, particularmente em missões de paz.

Isso marcou toda uma geração, que sabe ser necessário entender sobre geopolítica, falar línguas. O Haiti é uma consequência disso [...].

Gentilmente, o doutor Vinicius atendeu meu pedido para aprofundar um pouco mais acerca das marcas deixadas em toda uma geração por esses reajustes do papel do Exército descritos no texto da CF/88.

Vinicius - A constituição de 1988 foi muito cuidadosa em descrever as funções das Forças Armadas e principalmente em chamar a atenção para a necessidade de leis complementares específicas que regulamentassem seu emprego em atividades que, ainda que já descritas no texto constitucional, necessitavam de maior clareza e segurança jurídica, como as Operações de Garantia da Lei e da Ordem, por exemplo. Isso gerou a necessidade de uma discussão de múltiplos atores militares, políticos e sociedade civil, em torno de seu emprego. Estes debates e discussões favoreceram o desenvolvimento de uma mentalidade jurídica significativa na geração dos militares formados a partir de 1988. Essa consciência da necessidade clara do amparo legal é prova incontestável de Forças Armadas mais profissionais e em consonância com o Estado Democrático de Direito. Por outro lado, o redimensionamento e a modernização, do ensino militar, expôs jovens oficiais a doutrinas de outras forças amigas. Houve um significativo incremento da necessidade de intercâmbio de pessoal, dado também a um aspecto mais globalizante da indústria de produtos de defesa e das transferências de tecnologia. Esta abertura dialogal com outras forças armadas e outros países provocou progressivamente um repensar entre os militares sobre suas funções, posições e papéis na sociedade brasileira.

Perguntei, ainda, como ele entende que essas mudanças tecnológicas e doutrinárias impostas a partir de 1988 podem ter modificado o processo de socialização dos cadetes da AMAN.

Vinicius - Jovens cadetes, ao ingressarem na formação militar, já se confrontam com oficiais seniores com experiências de missões no exterior, seja em PKO [*Peacekeeping Operations*] ou em outras missões transitórias, de caráter diplomático ou operacional, ou mesmo tenho passado parte de sua formação no exterior. O jovem cadete entende que em sua carreira futura há a possibilidade destes intercâmbios. Ele também nota, talvez melhor que os militares mais seniores, que os desenvolvimentos tecnológicos relativos à sua profissão progridem a uma marcha acelerada e que eles precisam, portanto, manter um nível de atualização constante para não se tornarem obsoletos rapidamente. Estes dois fatores têm um impacto óbvio no processo de socialização destes cadetes, porque desde o início da formação eles já vislumbram a necessidade de uma abertura para o mundo, de aprender outras línguas, de compreender o local em perspectiva ao global.

Exemplo claro de mudança na socialização dos cadetes é a variação recente do exercício de fim de ano das escolas do Exército, conhecido como “Manobra” que é desenvolvido nas instalações da AMAN. A manobra escolar envolve os cadetes e demais alunos das escolas de formação do Exército. São

mais de 4.000 homens e mulheres envolvidos nesse exercício no terreno que é a maior atividade de preparo executada pela Força Terrestre anualmente. A partir de 2010, quando foi criado, o “Manobão” desenvolve atividades de simulações de operações da ONU, de ações subsidiárias, de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) e de defesa externa. Além dos alunos das escolas militares, universitários civis participam da manobra escolar em estágios de correspondentes de guerra para alunos dos cursos de Comunicação Social, nas simulações de conflitos entre países com alunos das Relações Internacionais e outros.

Celso Castro, ao analisar os documentos do Exército que faziam projeção para o futuro, em particular o Perfil Profissiográfico do concludente do curso da AMAN (1987), percebeu as primeiras mudanças ocorridas na AMAN em 1988 quando escreveu “O Espírito Militar: um antropólogo na caserna”.

Várias mudanças estão, portanto, sendo introduzidas enquanto eu ainda escrevo este livro, mas é difícil imaginar que sentido elas tomarão, nem sei se há um sentido claro para os próprios militares. (CASTRO, 2004, p. 158)

O Perfil Profissiográfico de 1987 analisou os fatos sociais da época e projetou que, para o fim do século XX, haveria evolução dos costumes no sentido de um afrouxamento progressivo nas regras de convivência, com riscos de abalo dos valores morais. (CASTRO, 2004, p. 156-157). O Perfil Profissiográfico alertava em 1987 para a necessidade de a AMAN acompanhar a evolução dos fenômenos sociais mais amplos, porém sem perder o foco na formação ética e moral dos cadetes.

Naquele ano de 1988 o currículo da AMAN foi ampliado de 6.257 para 8.068 horas de aulas e instruções para os cadetes. Passados trinta anos, o currículo de 2019 tem hoje 7.949 horas, pois a formação passou de quatro para cinco anos. Um ano de ensino superior em Campinas-SP na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX) e mais quatro anos em Resende-RJ na AMAN. É um curso de formação desenvolvido em dois campos universitários diferentes. Foram introduzidas disciplinas acadêmicas novas como a geopolítica, Cibernética, Sociologia e Relações Internacionais. Olhando pelo espelho retrovisor, vemos que as projeções feitas em 1987 e que constaram do Perfil Profissiográfico da AMAN estavam corretas e ultrapassaram aquele fim do século XX. Essas novas

disciplinas introduzidas também orientam os cadetes a caminhar pelos instáveis espaços sociais atuais.

I.1.6.b A Lei Complementar nº 117

A LC/117 foi sancionada cinco anos após a LC/97 e as principais alterações que impôs ao texto da lei base foram em relação aos capítulos do Preparo e Emprego das Forças Armadas, em particular, o acréscimo da missão de participar em campanhas institucionais de utilidade pública ou de interesse social.

No Preparo, foi prevista a possibilidade de realização de exercícios operacionais em cooperação com órgãos de segurança pública e órgãos públicos com interesses afins. Antes disso, as Forças Armadas, via de regra, realizavam exercícios isoladamente ou, esporadicamente entre si. Antes da criação do Ministério da Defesa em 1999 pela LC/97, existia o Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA), desde 1946, como órgão de assessoramento do Presidente da República para assuntos de Defesa. No entanto, entre as ações previstas para o EMFA, destacava-se o planejamento do emprego das Forças Armadas em operações combinadas ou conjuntas, mas as ações previstas pelo EMFA não especificavam responsabilidade quanto ao preparo para esses tipos de operações. A criação do Ministério da Defesa (MD) supriu essa necessidade de uma estrutura institucional que cuidasse do preparo das três Forças Armadas em conjunto ou combinadas, mas somente após a LC/117 é que as Forças Armadas passaram a operar com os demais órgãos de segurança pública e órgãos públicos com interesses afins.

No Emprego das Forças Armadas, as modificações do texto base foram no sentido de acrescentar especificações no tocante ao modo como as Forças Armadas podem ser acionadas nos casos de Garantia da Lei e da Ordem (GLO). O texto de 1999 era considerado vago nesse quesito específico de acionamento das forças federais nas ações de GLO, pois dizia que o acionamento das Forças Armadas estava condicionado ao esgotamento das possibilidades de ação das polícias federais, estaduais e bombeiros. A LC/117 deixou claro que os instrumentos de segurança pública somente seriam considerados esgotados

quando fossem formalmente assim reconhecidos “pelo respectivo Chefe do Poder Executivo Federal ou Estadual como indisponíveis, inexistentes ou insuficientes ao desempenho regular de sua missão constitucional.” (§ 3º acrescido ao Art. 15 da LC/97 pela LC/117). Outros parágrafos foram adicionados especificando que o emprego das Forças Armadas em ações de GLO deverá se desenvolver “de forma episódica, em área previamente estabelecida e por tempo limitado” (§ 4º). O controle operacional dos órgãos de segurança pública empregados deverá ser passado para uma autoridade competente especificamente encarregada para conduzir as operações. Essa autoridade deverá constituir um centro de coordenação das operações com os integrantes dos diversos órgãos envolvidos.

Em relação à participação em campanhas institucionais de utilidade pública ou de interesse social, passou a caber ao Exército a missão de executar obras e serviços de engenharia em cooperação com órgãos públicos ou privados e a repressão aos delitos de repercussão nacional e internacional, cooperando com órgãos federais.

I.1.6.c A Lei Complementar nº 136

A LC/136 é de 2010 e as principais alterações que impôs ao texto da LC/97 de 1999 foram em relação à organização das Forças Armadas, com a criação do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas, a nova ordenação das funções dos comandantes das três forças singulares, novos acréscimos de missões complementares e subsidiárias e a previsão de criação do Livro Branco de Defesa Nacional.

Em relação à organização das Forças Armadas, a LC/136 acrescentou ao original da LC/97 o Art. 3º-A que criou o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (EMCFA) e assegurou ao Chefe do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas o mesmo grau de precedência hierárquica dos demais Comandantes das forças singulares Marinha, Exército e Aeronáutica, além da precedência hierárquica sobre todos os demais oficiais-generais das três forças singulares. Consequentemente, o poder militar passou a ser dividido com mais um ator. Se antes da LC/97 os comandantes da Marinha, Exército e Aeronáutica tinham status

de Ministros de Estado, esses status foram reduzidos com a criação do cargo de Ministro da Defesa em 1999 e, em 2010, foram novamente reduzidos seus status com a criação do cargo de Chefe do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas que se estabeleceu de forma intermediária entre os comandos das três forças singulares e o Ministro da Defesa. Um exemplo disso está em uma das atribuições dadas ao EMCFA: (§ 1º do Art. 10 do Anexo I do Decreto Nº 9.570, de 20 de novembro de 2018).

§ 1º Cabe também ao Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas:

I - receber e analisar os projetos de interesse da defesa encaminhados ao Ministério da Defesa pelas Forças Singulares;

Se antes da criação do EMCFA os projetos do Exército eram analisados por algum órgão menor do Ministério da Defesa, agora os projetos são analisados pelo Chefe do EMCFA, autoridade do mesmo nível hierárquico do Comandante do Exército e com maior capacidade de vetar, pedir explicações, desaconselhar a implementação dos projetos etc. Está claro, portanto, que o EMCFA foi introduzido num espaço intermediário entre o Ministro da Defesa e os Comandantes do Exército, Marinha e Aeronáutica, sendo uma estrutura forte e com considerável poder de decisão e assessoramento nos assuntos militares. O Chefe do EMCFA é um ator de elevado poder na estrutura de defesa. Seu poder de assessoramento junto ao Ministro da Defesa é semelhante aos poderes dos comandantes das forças singulares. Podemos ver que o Chefe do EMCFA também tem elevada influência junto ao Presidente da República, Comandante Supremo das Forças Armadas, pois é um dos quatro componentes do Conselho Militar de Defesa, conforme está descrito no texto da Lei Complementar 97 (modificada pela LC/136).

Art. 2º O Presidente da República, na condição de Comandante Supremo das Forças Armadas, é assessorado:

I - no que concerne ao emprego de meios militares, pelo Conselho Militar de Defesa;

...

§ 1º O Conselho Militar de Defesa é composto pelos Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica e pelo Chefe do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas.

Pela LC/136 as Forças Armadas tiveram novos acréscimos de missões subsidiárias. Passaram a caber no rol de suas atividades ações preventivas e repressivas nas faixas de fronteira contra delitos transfronteiriços e ambientais, mediante o patrulhamento, revista de pessoas, de veículos, embarcações ou aeronaves e até mesmo realizando prisões em flagrante delito. Essas novas missões subsidiárias ampliaram o poder de polícia das Forças Armadas nas faixas de fronteira que antes era de competência primária das forças de segurança pública, quais sejam, a Polícia Federal e as polícias civis e militares dos estados e do Distrito Federal.

I.2. O primeiro Livro Branco de Defesa Nacional brasileiro

O Livro Branco de Defesa Nacional (LBDN)³⁵ foi elaborado em 2012 em cumprimento ao que fora estabelecido dois anos antes no Artigo 9º, parágrafo 3º da LC/136. A mensagem da presidente Dilma Rousseff abre o texto do livro com a afirmação que a publicação deve ser considerada como um marco de transparência nos assuntos de defesa e esclarece que “O livro Branco de Defesa nacional amplia o acompanhamento dos temas militares pelo conjunto da sociedade, ao apresentar as potencialidades e as necessidades de nossa Defesa ao debate público.” Celso Amorim, Ministro da Defesa, nas páginas iniciais do Livro Branco, disse que

As Forças Armadas possuem capacidade de projetar poder militar além das fronteiras. essa possibilidade, por si só, é passível de gerar insegurança em nações vizinhas. A ampla divulgação do Livro Branco de Defesa Nacional e a maneira clara com que seus capítulos procuraram expressar os objetivos de defesa do Estado brasileiro constituem medidas de construção de confiança mútua. Ao compartilhar as percepções e interesses nacionais no campo da defesa, o Brasil busca assegurar a compreensão das motivações e finalidades do instrumento militar.

³⁵ Disponível no sítio eletrônico: <https://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/mes07/lbdn.pdf>
Acessado em 12 de março de 2019.

Para elucidar a importância da publicação do LBDN brasileiro apresento resumo da entrevista realizada com Gustavo José Baracho de Souza, autor da obra “Livros Brancos de Defesa: realidade ou ficção?”³⁶

Qual o conceito de um Livro Branco?

Souza - Um Livro Branco é uma declaração da política de defesa de um país. Nele estão descritos os investimentos em defesa, a postura de defesa daquele país, a doutrina militar etc. É um instrumento que visa dar transparência à política de defesa de um país. Ele reflete o compromisso democrático de uma sociedade ao apresentar suas intenções no campo militar às demais sociedades. O lançamento de um livro branco, de certa forma, cria um sentimento de segurança entre as nações, mas constrange quem publica, dando às demais nações condições de questionar ações no campo da defesa não consonantes com o que foi publicado no Livro Branco. O compromisso com a democracia exige sacrifícios. A publicação de um Livro Branco pode ser considerada um desses sacrifícios.

Um Livro Branco também contempla assuntos não diretamente relacionados à defesa?

Souza - De forma tradicional, um Livro Branco deveria se restringir a tratar de assuntos de defesa, porém tem sido comum a inclusão de outros temas diversos, principalmente os livros brancos publicados na América Latina. Podemos considerar a questão cultural como a principal motivadora para inclusão de temas menos tradicionais em um Livro Branco. Por exemplo, países como o Brasil, que foram colonizados, têm relações estreitas com ações militares desde a formação de suas primeiras cidades que foram se desenvolvendo ao redor dos fortes construídos para a defesa do território. Os militares nessas primeiras localidades atuavam como os principais representantes dos interesses locais, agiam como juízes, polícia, fornecedores de suprimentos, planejavam as obras, abriam estradas etc. Não é sem razão que o slogan do Exército Brasileiro é “Braço forte – mão amiga.” Essa expressão define bem a estreita relação histórica da instituição militar com interesses nacionais. O Exército e a nação foram sendo formados juntos e a questão da defesa não se separa facilmente de outros interesses nacionais. Daí a dificuldade de se escrever um Livro Branco voltado para as tarefas tradicionais de emprego militar no Brasil. Soma-se à questão cultural a complexa relação entre civis e militares. É marcante a incompreensão por parte de civis das especificidades das destinações das Forças Armadas. Tal desconhecimento torna difícil o debate do tema da Defesa entre civis e militares. Por exemplo, não é comum um civil discorrer acerca da importância estratégica de a Marinha adquirir um novo tipo de porta-aviões ou submarinos para a segurança de suas esquadras.

Olhando para nosso cenário regional, todos os países da América do Sul publicaram Livros Brancos?

Souza - O Brasil publicou tardiamente seu Livro Branco. Pode-se considerar que o Brasil seguiu a terceira onda de publicações de Livros Brancos, acompanhando

³⁶ O livro é fruto da tese de doutorado do autor em Administração na FGV EBAPE e foi publicado em 2018 pela editora Appris sob o ISBN 978-85-473-1848-2

os demais países da América do Sul. A primeira onda teve início com o Reino Unido que publicou em 1935 e foi seguido por suas ex-colônias. A segunda onda ocorreu após a queda do muro de Berlim e o esfacelamento do bloco de países soviéticos nos anos 1990. Aqueles países recentemente formados lançaram seus Livros Brancos para expressarem suas intenções de defesa, buscando aproximação com a OTAN e afastamento da Rússia, além das necessidades de aquisição de armamentos e equipamentos de defesa mais modernos. A terceira onda surge com a frenética corrida armamentista mundial após o ataque terrorista às torres gêmeas nos EUA em 2001. Muitos países da América do Sul já possuíam Livros Brancos quando o Brasil publicou o seu em 2012, sendo seguido do Paraguai em 2013 e Uruguai em 2014. A Venezuela, Guiana e Suriname permanecem como exceção no continente. Podemos considerar que a Guiana Francesa, território ultramarino francês, segue o texto do Livro Branco da França.

Passados sete anos, é possível medir reflexos internos e externos da publicação do Livro Branco de Defesa Nacional brasileiro?

Souza - Internamente, é possível dizer que evoluímos nas relações civis-militares nas bases elaboradas por Samuel Huntington³⁷ em que, numa democracia plena, o controle da defesa é exercido por civis a quem os militares devem estar necessariamente subordinados por força de lei. Esse controle legal exercido por civis, legitimados pela sociedade, impede que os militares atuem por conta própria em nome do Estado. O controle dos civis em relação aos assuntos de defesa foi se consolidando após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e das Leis Complementares 97, 117 e 136. A publicação do Livro Branco de Defesa Nacional decorreu da LC/136 e sua elaboração é expressão do trabalho conjunto realizado por civis e militares. A necessidade de publicar o Livro Branco, de certa forma, forçou que militares e civis entrassem em acordo na elaboração do texto que é a expressão dos objetivos de defesa nacionais. O entrosamento permanece vivo estimulado pela necessidade de manutenção do texto do Livro Branco que precisa refletir a realidade nacional em assuntos de defesa, aquisições de novos equipamentos, armamentos, estruturas etc.

Externamente, podemos perceber que a publicação do Livro Branco de Defesa Nacional brasileiro foi bem recebido pela comunidade internacional e tem cumprido seu papel de favorecer boas relações internacionais, tanto no âmbito regional como nas relações intercontinentais.

I.3. A percepção dos oficiais combatentes em relação às ações subsidiárias

No texto do livro “A Construção da Identidade do Oficial do Exército Brasileiro” (2018) apresento o resultado do *survey* realizado com mais de 640 oficiais combatentes de carreira do Exército segundo rigoroso método científico, validado estatisticamente com nível de confiança de 98%, dentro de uma margem

³⁷ Samuel P. Huntington publicou em 1957 (traduzido para o português em 1996) “O Soldado e o Estado: teorias e Política das Relações entre civis e militares”, livro que é referência básica dos estudos das relações entre civis e militares.

de erro aceitável de 5%. Tomando por base algumas questões desse *survey*, podemos compreender melhor as diferentes percepções existentes entre os militares em relação às ações subsidiárias. Quando os militares foram perguntados “Em sua opinião, o Exército Brasileiro **se reconhece mais quando** atua em ações subsidiárias ou em ações operacionais?” os respondentes se dividiram em dois nítidos grupos, sendo que 36,2% considerou ser igual o reconhecimento em ações subsidiárias e operacionais e o outro grupo, também com 36,2%, considerou que o Exército se reconhece mais em ações operacionais. Na análise dos dados pude constatar que o primeiro grupo é formado majoritariamente pelos oficiais mais antigos, com ao menos 20 anos de serviço, ou seja, os militares mais antigos consideraram ser igual o reconhecimento do Exército nas ações subsidiárias e operacionais. Paralelamente, o segundo grupo, que afirmou que o Exército se reconhece mais nas ações operacionais, é um grupo formado pelos oficiais mais novos. Entre os oficiais com menos de 10 anos de serviço, essa opinião correspondeu ao índice de 41,9%, enquanto que entre os oficiais com mais de 20 anos de serviço o índice foi de 33%.

Na questão anterior, eu desejava medir a percepção dos militares em relação a eles mesmos. Na questão seguinte do *survey* procurei alterar a origem da percepção. Nesse segundo momento eu intencionava medir o grau de percepção dos militares em relação à opinião dos civis. Foi perguntado aos oficiais “Em sua opinião, o Exército Brasileiro **é reconhecido** (mais valorizado) quando atua em ações subsidiárias ou em ações operacionais?”. Como as opções de respostas nas duas questões eram as mesmas, foi possível medir a sensível diferença de percepção em relação à origem da opinião da sociedade brasileira. Apenas para 17,4% do grupo dos oficiais mais novos e 24,1% dos mais antigos o Exército é reconhecido igualmente quando realiza ações subsidiárias ou operacionais. Para 51,2% dos oficiais mais novos e 55,4% dos oficiais mais antigos, o Exército é mais reconhecido quando realiza ações subsidiárias. Em tempos de ausência de conflitos externos referentes à defesa da Pátria, as ações subsidiárias expõem e dão visibilidade às Forças Armadas quando colaboram no socorro às vítimas das secas, no combate à febre aftosa ou dengue, no atendimento médico nas tribos indígenas ou no apoio à população nas calamidades com enchentes, explosões, rompimento de barragens etc. No entanto, analisando as demais questões do

survey, pude constatar a atração para a carreira se dá por critérios diferentes da realização de trabalhos úteis à sociedade. A vocação para a carreira militar e a busca por um emprego estável estão no topo da lista da atratividade para a carreira entre os oficiais que possuíam menos de 10 anos de carreira. A realização de trabalho útil à sociedade apareceu somente na quinta colocação, depois das opções: vocação; emprego estável; remuneração digna; e previdência social. Apenas para 7,1% dos oficiais respondentes, a realização de trabalho útil à sociedade foi considerado o fator mais importante para ingresso na carreira militar.

É preciso deixar claro que a pesquisa foi realizada entre oficiais combatentes de carreira do Exército. Logicamente, é de se esperar que outras carreiras não combatentes do Exército expressem resultados melhores para a questão do trabalho útil à sociedade, como seria o caso dos quadros de engenheiros militares, da saúde ou o quadro complementar. Ao mesmo tempo, é possível imaginar como pode ser frustrante para um jovem que escolheu a carreira combatente ter que desempenhar constantemente ações subsidiárias tipo vacinação de animais, controle da dengue, distribuição de água para comunidades carentes etc. O importante é não perder de vista que essa categoria dos oficiais combatentes de carreira formados na AMAN é a que forma os futuros generais dirigentes da instituição. Os dados do *survey* dão mostra que, com o passar dos anos, os oficiais passam a entender melhor a importância da participação da força terrestre nas ações subsidiárias, ou seja, realizando trabalhos nitidamente percebidos como mais úteis à sociedade. Podemos depreender que as atividades desejadas por esses jovens estão relacionadas com o preparo das tropas para a defesa da Pátria, mesmo em tempos que a soberania não tem sido frontalmente atacada. “*Si vis pacem para bellum*”³⁸.

³⁸ Provérbio latino, de autoria de Publius Flavius Vegetius que pode ser traduzido como: Se queres a paz, prepara-te para a guerra.

II. A Chegada dos militares do Quadro Complementar de Oficiais à AMAN

O segundo fator que a meu ver tem modificado significativamente o processo de socialização na AMAN nos últimos 30 anos decorre da criação do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), em 1989. O QCO é formado por especialistas do Exército que atuam em diversas áreas de conhecimento. Esses militares, necessariamente graduados em instituições de ensino superior civis, são homens e mulheres selecionados por concurso público nacional e devem ter, no máximo, 36 anos de idade no momento de ingresso no Exército. O curso de formação militar é realizado em Salvador, BA na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) e tem a duração de oito meses, de março a novembro. Todos iniciam a carreira como Tenentes e podem chegar ao posto de Coronel. Eles são incorporados ao Exército já maduros e com apenas poucos meses de instrução militar voltada boa parte para conhecer a legislação militar específica de suas áreas de conhecimento em Pedagogia, Letras, Direito, Economia, Informática, Filosofia, Administração etc.

A chegada foi sentida como uma mudança radical da constituição do corpo docente na AMAN. Até 1989 os professores da AMAN eram majoritariamente homens, oficiais combatentes de carreira formados na própria AMAN e a partir de 1990 começaram a chegar professores e professoras oriundos do QCO. Esses oficiais não combatentes foram aprovados em concurso público para ingressarem no Exército depois de graduados em universidades civis em diversas áreas de interesse do Exército. Certamente, as origens diversas dos oficiais do QCO e a inexperiência na carreira militar promovem visões de mundo também diversas o que contrastou sobremaneira com os valores e visão de mundo dos professores mais experientes presentes na AMAN, causando sensível impacto no processo de socialização dos cadetes.

Existe uma particularidade no Quadro Complementar que é a área do Magistério. O edital de cada concurso anual especifica quantas vagas e quais subáreas de ensino são oferecidas. Essa área do Magistério é a que nos interessa investigar, pois é a que integra professores que poderão atuar nas escolas do Exército, inclusive na AMAN. Ao concluírem o curso de formação

complementar, os novos oficiais do Magistério são transferidos de Salvador, BA para as diversas escolas militares do Exército espalhadas pelo Brasil, como os Colégios Militares, o Centro de Idiomas do Exército e a AMAN.

O primeiro oficial oriundo do Quadro Complementar do Magistério que chegou à AMAN foi o Tenente José Delcides de Oliveira, professor de Francês. Primeiro e único naquele ano. Ele fez o concurso em 1989, frequentou o curso de oito meses em Salvador em 1990 e foi transferido para a AMAN (Resende-RJ), apresentando-se para lecionar em dezembro do mesmo ano.

No ano de 1991 a AMAN não recebeu nenhum professor do QCO, porém, a partir de 1992 começaram a chegar as primeiras professoras da pioneira turma mista da Escola de Administração do Exército (ESAEx)³⁹. Chegaram à AMAN cerca de vinte professoras do QCO para a sessão de idiomas, para as cadeiras de Inglês, Francês, Alemão e Espanhol. Em 1993 chegaram dois professores de português e mais professoras de idiomas. A primeira turma mista do QCO (1992) recebeu a denominação de “Turma Maria Quitéria” em homenagem à mulher-soldado⁴⁰, humilde sertaneja baiana, primeira mulher a assentar praça nas fileiras numa unidade militar, em terras brasileiras em 1822, ainda durante o período imperial. Maria Quitéria foi depois laureada com o título de Patrono do Quadro Complementar de Oficiais do Exército em 1996.

Outras grandes levas de professores do QCO para a AMAN ocorreram nos anos de 1999, 2000 e 2001, período em que vários professores do quadro do Magistério Militar do Exército tinham passado para a reserva (foram se aposentando). Nota-se que houve substituição de professores de formação combatente por professores de formação não combatente. Experientes professores militares combatentes com mais de trinta anos de serviço foram substituídos por professores do QCO com muito menor ou nenhuma experiência militar, porém com comprovada expertise acadêmica. O declínio do quadro do Magistério Militar ocorreu a partir de 1996, quando não mais houve renovação do quadro.

³⁹ A Escola de Administração do Exército (ESAEx) é a escola precursora da Escola de Formação Complementar (EsFCEEx). As instalações físicas são as mesmas, em Salvador, BA, mas, a partir de 2010, a escola foi reformulada para receber os cursos de formação de oficiais de Odontologia e Farmácia provenientes da Escola de Saúde do Exército (EsSEEx).

⁴⁰ Fonte: http://www.eb.mil.br/patronos/-/asset_publisher/e1fxWhhfx3Ut/content/maria-quiteria-1?inheritRedirect=false consultado em 27/3/2019.

Tal situação provavelmente tenha relação direta com o Processo de Modernização do Ensino (PME)⁴¹, que ocorreu a partir de 1996. A renovação ocorreu nas Cadeiras de Química, Física, Administração, História e Geografia. Depois desse período, passaram a chegar à AMAN apenas um ou dois militares do QCO anualmente. Os últimos que chegaram diretamente da EsFCEx foram um professor de inglês em 2009, uma professora de inglês em 2010 e uma professora de Espanhol em 2013. Atualmente, a AMAN ressenete-se de cerca de dez professores para completar as vagas existentes, porém não vemos novos professores do QCO sendo formados em quantidade suficiente para atender às demandas das escolas militares do Exército. É possível perceber uma tendência de diminuição de formação de militares do QCO e aumento de temporários sendo contratados para as vagas de professores. Talvez seja por causa da cauda previdenciária que existe no caso do QCO e não existe para temporários. Existe um movimento em todo o Exército para a redução do efetivo permanente e aumento de temporários.

Em março de 2019, estavam na Divisão de Ensino da AMAN 19 professores do QCO, 13 professores temporários, 33 professores combatentes na ativa, 27 professores Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC)⁴², 02 professores voluntários militares, 01 professora voluntária civil e 03 professores civis contratados. Somam 35 professores não combatentes e 62 combatentes, o que representa que neste ano de 2019 a proporção aproximada na AMAN é de um terço de professores não combatentes e dois terços de combatentes.

Outra análise interessante é que o número e o tipo das vagas são planejados, solicitados, negociados e autorizados entre a AMAN e seus dois órgãos superiores de ensino do Exército. Nem tudo que a AMAN solicita é atendido de imediato ou em médio prazo. No planejamento em vigor em março de 2019, 75 vagas da Divisão de Ensino estão previstas para professores do QCO e 33 para professores combatentes, o que daria a relação inversa em termos proporcionais de dois terços das vagas para não combatentes e um terço para combatentes. Na prática, temos 10 vagas de professores do QCO não ocupadas, e

⁴¹ Indicar a página do capítulo 1 que trata do PME.

⁴² Os professores PTTC são oficiais combatentes de carreira que já deixaram a ativa e retornaram como professores, porém sem usar farda.

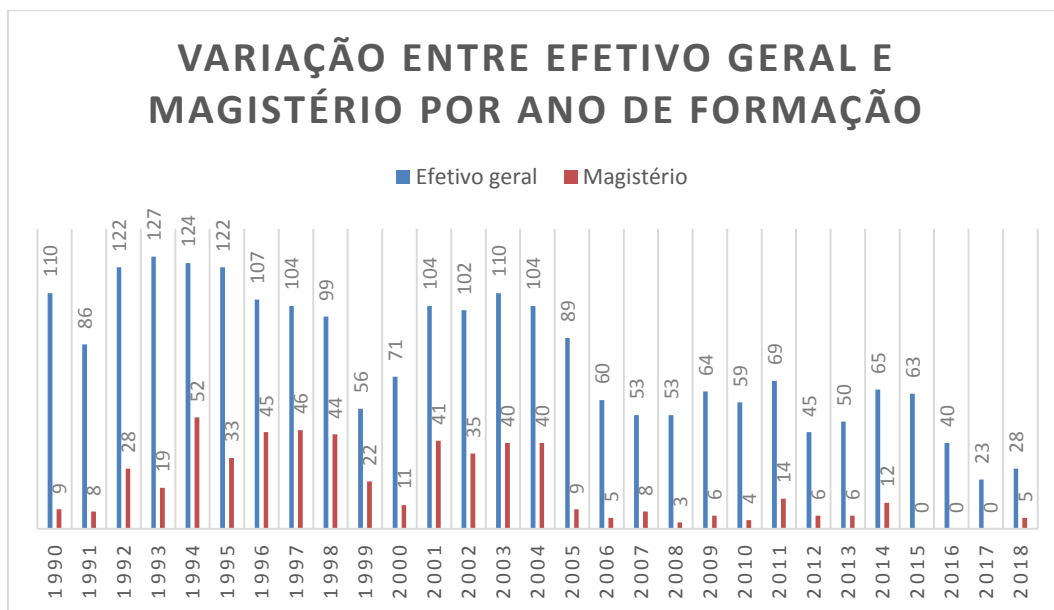
outras 46 ocupadas por oficiais temporários, professores civis e voluntários. Pelo regulamento, os oficiais PTTC e voluntários não são contados para ocupar vagas, pois são considerados excedentes, mas como faltam professores do QCO, eles têm exercido efetivamente as funções nas diversas Cadeiras da Divisão de Ensino. A situação de professores civis é bem particular, pois não existem vagas para professores civis na AMAN. Atualmente, três servidoras federais concursadas foram transferidas para a AMAN, por força da legislação, para acompanharem seus cônjuges militares. Elas exercem suas funções como professoras na Divisão de Ensino e são muito elogiadas e reconhecidas por suas contribuições ao ensino pelos demais professores.

Um aspecto a ser destacado é o fato de que as 33 vagas de professores combatentes não estão preenchidas somente por militares especialistas nomeados especificamente para desempenharem essas funções de professores. Muitos possuem a habilitação básica, são graduados nas disciplinas que ensinam, mas nem todos.

Da AMAN, é esperado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército que tenha um percentual mínimo de mestres e doutores na Divisão de Ensino (índice da CADESM⁴³). A previsão é de que seja atingido o nível mais alto em 2022, pois a AMAN está incentivando a titulação de seus professores segundo um programa de capacitação docente que teve início em 2017.

No gráfico abaixo, encontramos a variação de quantidades de vagas para o magistério em relação ao total de alunos aprovados no curso de formação para o QCO, desde a primeira turma de 1990 até 2018.

⁴³ A Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar no Exército (CADESM) é semelhante à CAPES. Classifica o corpo docente das instituições de ensino do Exército em níveis de 1 a 5.



Quadro 2.2 - Dados coletados das placas⁴⁴ das turmas de formação da EsFCEx

Do gráfico, extraímos que, nos primeiros oito anos, os efetivos gerais foram os maiores, perfazendo a média de 110 oficiais (pico de 127), enquanto que a média do Magistério foi de 32 oficiais formados no período (pico de 52). Entre 1999 e 2005, a média geral de formados baixou para 80 e a do Magistério para 25 (pico de 41). Entre 2006 e 2015, a média geral de formados baixou para 58 e a do Magistério para 6 (pico de 14). Nos últimos três anos, a média geral de formados baixou para 30 e a do Magistério para menos de dois por ano. Salta aos olhos os anos de 2015, 2016 e 2017 em que nenhum oficial do Magistério foi formado. De maneira geral, o efetivo formado de oficiais do QCO nos últimos anos foi reduzido para menos de um terço das primeiras turmas da década de 1990. Mirando o Magistério, vemos dois períodos distintos: de 1990 a 2004 com média de 32 oficiais formados; e de 2005 a 2018 com média de 6 formados. Os efetivos anuais da EsFCEx variam conforme as necessidades das diversas organizações militares e passam pela análise do Estado-Maior do Exército que define os quantitativos de vagas a cada ano.

⁴⁴ Cada turma da EsAEx/EsFCEx descerrou uma placa de latão no dia da formatura. Essas placas contêm os nomes e as especialidades de cada oficial formado e estão dispostas no Pavilhão Duque de Caxias da EsFCEx em Salvador, BA.

Na AMAN, têm atuado como professores, diversos oficiais do Quadro Complementar nas disciplinas de inglês, Filosofia, Português, Psicologia, Economia, Informática, Estatística, Direito, Relações Internacionais e História. Também estão na AMAN uma bibliotecária e uma pedagoga. A quantidade de professores QCO na AMAN já foi maior. Ouvimos dos professores mais antigos que um comandante de anos atrás percebeu a forte influência do QCO na formação dos cadetes e fez injunções no comando do Exército e alguns foram transferidos para outras organizações do Exército. Para as vagas abertas foram contratados oficiais da reserva (aposentados) para Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), todos combatentes formados na AMAN e com larga experiência na carreira militar. Naquele período, buscou-se resgatar a importância da transmissão da tradição militar e é provável que quem contratou tenha visto nos oficiais combatentes maior possibilidade de transmitirem a tradição militar que os não combatentes.

Os oficiais do Quadro Complementar também atuam em áreas sensíveis do ensino, como o acompanhamento psicopedagógico, a biblioteca e a coordenação pedagógica da AMAN, assessorando seus chefes nas estratégias e práticas do ensino para a formação dos cadetes.

A variedade de visões de mundo manifestada tanto por combatentes, como por não combatentes, pode ser percebida quando paramos para almoçar todos os dias no refeitório de oficiais da AMAN com os professores e instrutores. Esse encontro diário serve como verdadeiro laboratório sociológico, pois nos dá a chance de colhermos opiniões variadas de forma descontraída. Sempre surgem assuntos polêmicos e, com o tempo, é possível perceber quem incorporou estritamente os valores militares oficiais à personalidade profissional individual e quem possui uma escala de valores profissionais diversa daquela, a institucional oficial, descrita no Estatuto dos Militares.

Para colher mais informações acerca da atuação dos militares do QCO na AMAN nos últimos trinta anos, conversei com alguns dos professores mais antigos, com mais “tempo de tablado” na AMAN, professores do próprio QCO, mas também outros, da linha bélica. Montei uma lista de questionamentos e fui

entrevistá-los pessoalmente. Aprendi muito nas conversas que tive. Destaco, a seguir, as principais percepções colhidas.

Comecei as entrevistas esclarecendo o objetivo da minha tese e que estava escrevendo um capítulo sobre os dois fatores que, na minha visão, mais mudanças trouxeram no processo de socialização dos cadetes, que foram: 1) a mudança da missão do Exército decorrente da Constituição Federal de 1988 e das Leis Complementares; e 2) a criação e atuação dos professores do QCO na AMAN.

Quando sentia que a conversa estava “engatilhada”, lançava a pergunta chave: “Quais as contribuições que só os oficiais do Quadro Complementar podem trazer à formação dos cadetes?” Destaco duas declarações:

O professor do QCO não só traz a bagagem da formação, como traz também uma mentalidade de ensino que não é a própria da Força [Exército]. O somatório que ele faz é esse: o ser diferente. É ver o cadete de uma maneira diferente que o instrutor militar vê.

(Declaração oral de uma professora do QCO).

Eu diria que a maior contribuição [do professor do QCO à formação do cadete] é a profundidade do conhecimento, que creio ser a finalidade principal da contratação do QCO, deixando o oficial da linha bélica voltado para a linha bélica.

(Declaração de um professor PTTC).

As respostas foram ricas e formaram uma imagem com informações que considero relevantes. Todos partiram da origem civil e da respectiva experiência acadêmica anterior que os militares do QCO tiveram antes de ingressarem no Exército como os fatores determinantes para terem visões de mundo diferenciadas. No entanto, as respostas que obtive àquela pergunta chave não foram unânimes. Alguns do QCO afirmaram que o diferencial está na habilidade de ensinar e ver o cadete; outros disseram que é a formação profissional civil que tiveram; enquanto que os professores combatentes disseram que o diferencial está no conteúdo acadêmico que os professores do QCO trazem consigo. O que nos conduz a constatar que as diferentes respostas refletem a heterogeneidade do Quadro Complementar de Oficiais. Os alunos da EsAEx/EsFCEEx vêm de origens diversas. Alguns foram oficiais temporários, sargentos, cabos ou soldados das Forças Armadas, Polícia Militar ou Bombeiros. Outros foram filhos de militares e

já conviviam desde cedo, na caserna, com os valores da profissão militar. Alguns ingressaram novos com 22 anos, outros mais próximos do limite de 36 anos de idade. Uma parcela nunca teve antes aproximação com a atividade militar. É de se esperar que a origem dos militares do QCO diferencie a contribuição que dão à formação dos cadetes. Talvez seja justamente a heterogeneidade dos militares do QCO a maior contribuição que trazem à formação dos cadetes. Heterogeneidade que promove um espectro alargado de visões de mundo, de saberes acadêmicos e, porque não, de capacidades diferentes de se aproximar, falar, ouvir e entender os cadetes.

Alguns entrevistados consideram que professores temporários podem dar a mesma contribuição que um professor do QCO, outros consideram que faltaria ao temporário uma ligação maior com a instituição que o QCO sempre tem. Discuti com eles se poderíamos considerar que, com o passar dos anos, o militar do Quadro Complementar tenderia a incorporar cada vez mais uma identidade militar em detrimento da primeira identidade profissional civil que possuía. Novamente constou das respostas a percepção deles quanto às diferentes origens. Pouco variariam aqueles que tinham sido militares e os filhos de militares, pois suas identidades já carregavam características da caserna. Aquele terceiro grupo de origem puramente civil é que poderia manifestar maior ou menor variação de identidade. Recebi relatos de que alguns incorporaram uma forte identidade profissional militar logo no momento da formação durante o curso na EsAEx/EsFCEEx. Outros foram incorporando com o tempo, porém alguns nunca deixaram de ter mais forte a identidade profissional civil primeira.

Um dos valores militares é o amor à profissão. Ouvi de um militar do QCO que, para alguns, esse amor não se remete ao Exército.

Na minha concepção, alguns “QCOs” ainda não se veem militares. Então, o amor à profissão é à profissão primeira deles, a anterior, a que eles se formaram academicamente.

(Relato de uma professora do QCO).

Essa questão do “espírito militar” ou, em outras palavras, do *ethos* militar do QCO, fez parte das perguntas que empreguei durante as entrevistas. Ouvi as seguintes declarações:

- 1) **“Nem parece QCO”** - quando dirigida a um certo militar do quadro que possui um forte espírito militar.
- 2) **“Ele é diferente, mas é um excelente professor.”**
- 3) **“Eu sou outra pessoa. Carrego comigo essa visão de fora e essa visão de dentro.”** Acerca de como a profissional é hoje reconhecida por quem é do meio acadêmico civil em congressos, encontros profissionais etc.
- 4) **“A questão do QCO é que ele já chega no EB com o caráter formado.”** Tratando da dificuldade de alguns incorporarem o *ethos* militar.
- 5) **“A nossa natureza é completamente diferente. A gente não é combatente, não é atirador, ... mas a gente é militar.”**

Conclusão

Foram aprofundados neste capítulo os dois pontos elencados como os diferenciais que trouxeram as mudanças mais significativas para o processo de socialização dos cadetes nos últimos trinta anos. Primeiramente, foram discutidas as questões referentes às mudanças nas missões do Exército provocadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e suas Leis Complementares decorrentes. Seguidamente, discutimos o impacto provocado pela criação do Quadro Complementar de Oficiais em 1989 e o desempenho desses e dessas militares como professores e professoras na AMAN desde 1990.

Durante o período republicano, as subseqüentes Constituições Federais foram alterando as missões do Exército. De 1891 a 1988, foram promulgadas seis constituições. A análise feita das variações nas missões do Exército sinaliza que a carta constitucional vigente ampliou significativamente a organização, o emprego e o preparo da Força Terrestre para além dos assuntos atinentes à defesa da Pátria, da Lei e da Ordem. Foram acrescentadas as missões subsidiárias e definidos os

critérios para a participação de tropas brasileiras em missões de paz. As ações subsidiárias referem-se à cooperação do Exército para com o desenvolvimento nacional e a defesa civil. As missões de paz são aquelas desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas no sentido de contribuírem para promover ou manter a paz em regiões de conflito por todo o globo. Os impactos decorrentes dessas novas missões na socialização dos cadetes foram marcantes. As novas possibilidades de emprego das Forças Armadas provocaram mudanças na grade escolar, nas aulas, duração do curso e nas manobras escolares da AMAN. Como exemplo, vimos que o “Manobrão” - exercício no terreno que coroa o ano de instrução militar na AMAN - foi dimensionado para desenvolver as diversas possibilidades de emprego em Missões de Paz, Garantia da Lei e da Ordem (GLO), ações subsidiárias e defesa externa. Antes de 1988, os exercícios escolares estavam focados na defesa da Pátria, da Lei e da Ordem.

Apesar do processo de formação na AMAN incluir o preparo para além dos assuntos da defesa da Pátria, os oficiais combatentes indicaram que se reconhecem mais nas atividades combatentes que na realização das ações subsidiárias, mesmo entendendo que a sociedade espera que o Exército colabore para o desenvolvimento nacional e a defesa civil. É preciso ter em mente que o Exército possui linhas de ensino distintas e os oficiais formados na AMAN pertencem à linha de ensino militar bélico. As outras linhas são as do ensino científico-tecnológico, da saúde e a complementar. É certo que os militares das outras três linhas tenham mais afinidade com atividades não bélicas.

Em decorrência das promulgações das Leis Complementares ao texto constitucional de 1988, é preciso destacar as criações do Ministério da Defesa e do Livro Branco da Defesa Nacional. O Ministro da Defesa passou a ocupar assento no espaço político que antes era dos três ministros militares que passaram a ter menor *status* no cenário administrativo, porém mantiveram elevados seus poderes juntos às suas tropas e à sociedade. Por seu turno, o Livro Branco da Defesa Nacional clarificou o sentido das novas relações civis-militares brasileiras em que a sociedade tem ampliado sua participação no acompanhamento e discussão dos temas da defesa nacional.

Concluindo acerca do segundo motivo de considerável mudança no Exército nos últimos trinta anos, constatamos que a chegada dos oficiais do Quadro Complementar trouxe sensível impacto ao processo de socialização dos cadetes. A partir de 1990 começaram a chegar para a Divisão de Ensino os professores do Magistério. Se antes da década de 1990 os professores da AMAN eram majoritariamente homens e combatentes, depois desse período começaram a chegar em grande número os professores e professoras não combatentes do Quadro Complementar. Trazendo na bagagem visões de mundo e experiências diversas, os professores do QCO integraram-se ao corpo docente da Academia Militar acrescentando novos saberes, técnicas e formatos educacionais, inclusive diferentes formas de falar, ver e ouvir os cadetes.

Ao longo desses trinta anos os efetivos de professores do QCO variaram bastante. Na primeira metade do período, ocuparam cerca de dois terços do corpo docente da AMAN e depois a quantidade de professores do QCO vem diminuindo gradativamente, estando hoje com menos de 25% do quadro de docentes. Foi possível perceber que a redução do efetivo de professores do QCO não ocorreu somente na AMAN. A Escola de Formação Complementar de Oficiais do Exército mudou de perfil. Se nos primeiros quinze anos (1990-2004) formou 473 oficiais do Magistério para as escolas militares do Exército, nos quinze anos seguintes formou apenas 78 (2005-2019). Os professores do QCO na AMAN têm sido substituídos por professores militares técnicos temporários e por militares combatentes. O Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército tem incentivado parte dos oficiais combatentes a realizarem cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* em áreas de interesse diversas que atendam às necessidades do ensino militar. Esses militares especializados têm sido direcionados para escolas militares do Exército, inclusive para assumirem vagas de professores na Divisão de Ensino da AMAN. A diminuição do número de professores do Magistério do Quadro Complementar de Oficiais segue a política de redução de militares de carreira das Forças Armadas, com o consequente aumento do número de temporários. O número de cadetes formados na AMAN também tem sofrido redução, mas em menor proporção que a efetivada no Quadro Complementar.

O ensino acadêmico na AMAN mudou e mudou muito nos últimos trinta anos. A qualificação acadêmica dos professores do QCO somou-se à experiência militar dos professores combatentes, aprimorando o ensino ministrado aos cadetes.

Os professores do QCO não formam um quadro homogêneo. Foi possível constatar a heterogeneidade desses oficiais como decorrente das suas origens. Uma parte ingressou no quadro com larga experiência militar, pois eles já tinham sido oficiais temporários ou praças nas Forças Armadas ou Auxiliares. Outra parte era de filhos de militares e já receberam desde o berço princípios do *ethos* militar, o que lhes facilitou a realização do curso de formação militar. A terceira parte é a que teve origem puramente civil e se formou em universidade/faculdade que lhe outorgou o caráter profissional civil. Esse terceiro grupo só foi receber a formação militar depois, quando já eram adultos, entre 22 e 36 anos de idade. Os reflexos dessa heterogeneidade foram relatados durante as entrevistas realizadas com professores da AMAN - do QCO e combatentes. Ambos os grupos reconheceram a relevante contribuição acadêmica dos professores do QCO e ressaltaram que todos são essencial e genuinamente militares, apenas não são combatentes.

Capítulo 3 - O perfil social dos cadetes

Os cadetes são jovens brasileiros natos advindos, desde 1991, exclusivamente da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). Até o ano de 1990, além dos concludentes da EsPCEEx, havia outras duas formas de ingresso na AMAN. O Concurso de Admissão e o Exame de Suficiência. O Concurso de Admissão (CA) era nacional e voltado para qualquer jovem da rede pública ou privada de ensino. Já o Exame de Suficiência era um concurso nacional apenas para alunos dos diversos Colégios Militares do Brasil do terceiro ano do segundo grau (atual Ensino Médio), portanto só poderia ser realizado uma única vez, enquanto o CA poderia ser repetido até o candidato atingir o limite de idade previsto em edital público. Caso o aluno do Colégio Militar não fosse classificado no Exame de Suficiência, poderia realizar o CA nos anos seguintes.

No quadro a seguir estão os quantitativos de cadetes, separados por origem, da última década em que foi possível o acesso à AMAN por Concurso de Admissão (CA), Exame de Suficiência para alunos dos 09 (nove) Colégios Militares (CM) e os que chegaram pela EsPCEEx.

	Anos									
Origem	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
CA	12%	14%	9%	15%	16%	8%	19%	25%	24%	18%
CM	48%	36%	36%	50%	30%	48%	37%	41%	28%	33%
EsPCEEx	40%	50%	55%	35%	54%	44%	44%	34%	48%	49%

Quadro 3.1 - Cadetes por ano de ingresso e origem

Medimos que o ingresso de cadetes na AMAN entre os anos de 1981 e 1990 teve média de 16% por Concurso de Admissão, 39% por Colégios Militares e 45% pela EsPCEEx. Ao chegarem na AMAN, os egressos da EsPCEEx, CA e CM frequentavam o período de adaptação, normalmente com duração de quatro semanas. Digo “normalmente” porque durante aquelas semanas alguns desistiam e novos eram chamados para completar o efetivo. Assim, alguns tiveram quatro semanas completas de adaptação enquanto outros foram chegando aos poucos.

Permitam-me manifestar que fiz parte desse período de transição, pois ingressei na AMAN em 1989 por exame de suficiência e o ano seguinte foi o derradeiro daquela forma de ingresso. Fui aluno do Colégio Militar de Brasília e aprovado na primeira lista de convocação. Naqueles tempos, tínhamos que telefonar para a AMAN para saber do resultado. Imaginem só, inúmeros candidatos do país inteiro ligando ao mesmo tempo... Só dava sinal de linha ocupada... Até que consegui ouvir sinal de chamada e me atenderam. Informei à atendente meu nome completo e número de inscrição e recebi a notícia: “você está classificado!” Estava entre os 158 alunos dos diversos colégios militares que foram aprovados e chamados”. Lembro de estar na sala de casa e sair gritando - PASSEI! PASSEI!!! Minha saudosa mãe estava comigo e pulamos de alegria juntos, abraçados, comemorando e dando glórias a Deus! Ela viveu comigo aquele ano de estudos intensos e tínhamos muito o que comemorar. Era a aprovação em concurso nacional, difícil, muito concorrido e que dava acesso à carreira de Oficial Combatente do Exército Brasileiro. Passados trinta anos, reconheço que aquele evento mudou minha vida. Era um jovem com 18 anos de idade, de infância humilde, concluindo o ensino médio e cheio de sonhos a realizar. Passada a fase da comemoração daquele fim de 1988, era hora de montar o enxoval, preparar as malas e partir para Resende-RJ em janeiro de 1989 para ser cadete da AMAN. Participei das quatro duras semanas de adaptação, mas lembro-me de um amigo de Brasília que chegou no fim da adaptação. Ele foi chamado na “repescagem”. Naquele ano, éramos quarenta alunos do Colégio Militar de Brasília matriculados na AMAN.

O ano de 1990 foi o último por exame de suficiência para alunos dos colégios militares ou por concurso de admissão direto à AMAN, fato decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988 que estipulou regras específicas para ingresso no serviço público. Com isso, o ingresso à AMAN passou a ser exclusivamente pela EsPCEEx que passou a funcionar não mais em três anos, mas apenas em um, para a realização somente do último ano do ensino médio.

A partir de 2012, a EsPCEEx deixou de ser um estabelecimento de ensino médio e passou a ser o primeiro ano da linha de ensino superior militar bélico. Assim, o curso de graduação dos cadetes ocorre em cinco anos, com seu primeiro ano na EsPCEEx e os demais na AMAN.

Durante o primeiro ano do curso, na EsPCEX, cada jovem recebe o tratamento de “aluno”. O aluno ou a aluna só receberá o título de “cadete” no mês de agosto do ano seguinte na AMAN, quando receber o “espadim de Caxias”.

A fim de conhecermos melhor os cadetes, vamos apresentar diversas categorias de classificação para compor um amplo e detalhado mosaico do perfil social desses jovens militares.

1. Naturalidade por regiões brasileiras

Vamos iniciar identificando as regiões da federação em que nasceram os cadetes. Na segunda edição de O Espírito Militar (2004), Celso Castro revisou o texto escrito em 1987 e atualizou o quadro de naturalidade dos cadetes com dados de 2000 a 2002. No quadro a seguir, acrescento os dados disponíveis dos últimos 4 anos.

Naturalidade dos alunos/cadetes matriculados

	1981-1990	2000-2002	2016	2017	2018	2019
Norte	3%	3,3%	1,8%	2,3%	2,1	2,3%
Nordeste	14,6%	19,1%	11,2%	9,3%	10,2	11,3%
Sul	13,6%	16,8%	23%	18%	18,6	15,8%
Sudeste	64,8%	53,3%	58,2%	59,7%	53,4	60%
Centro-Oeste	4%	7,5%	5,8%	10,7%	15,7	10,6%

Quadro 3.1.1- Cadetes por região de nascimento

As médias de naturalidade dos últimos quatro anos 2,1% do Norte, 10,5% do Nordeste, 18,9% do Sul, 57,9% do Sudeste e 10,7% do Centro-Oeste permanece semelhante às médias da década de 1980, porém nos últimos anos vemos que a região Sul tem enviado mais jovens que a Nordeste e o Centro-Oeste mais que dobrou o envio de jovens à AMAN. Nota-se, ainda, a prevalência de jovens advindos da região Sudeste.

A naturalidade dos cadetes tomada por regiões do país, logicamente não reflete a realidade absoluta, já que muitos cadetes podem ter nascido numa região e estudado em outra, mas ao compararmos esses dados de naturalidade com o percentual populacional de cada região, a distribuição dos efetivos das Forças Armadas⁴⁵, o índice de Gini⁴⁶ e o IDEB⁴⁷ podemos chegar a outras conclusões.

	População da região (em milhões)	Distribuição dos efetivos das FFAA	Índice de Gini 2017	IDEB 2017	Naturalidade (média 2016-2019)
Norte	18	8,72%	0,519	3,3	2,1%
Nordeste	56	14,34%	0,531	3,5	10,5%
Sudeste	87	49,14%	0,510	4,0	57,9%
Sul	29	16,49%	0,473	3,9	18,9%
Centro-Oeste	16	11,29%	0,528	4,0	10,7%

Quadro 3.1.2 - Comparativo de naturalidade

O maior percentual de cadetes é natural da região Sudeste, que é a região do país com maior número de habitantes, a que concentra os maiores efetivos das Forças Armadas, a melhor educação básica (IDEB) e a segunda melhor distribuição de renda *per capita* (índice de Gini). O segundo contingente de cadetes é natural da região Sul, que tem o segundo maior efetivo de militares das Forças Armadas, a melhor distribuição de renda *per capita* e elevado IDEB (3º do país). A região Centro-Oeste ascendeu ao terceiro efetivo de cadetes e o elevado IDEB pode ser a causa de terem praticamente dobrado de número em relação aos anos 1980. Os cadetes do Nordeste representavam o segundo maior efetivo na

⁴⁵ Dados extraídos da palestra do Ministro da Defesa em 2016. Disponível no site <https://www.poder360.com.br/governo/regiao-sudeste-concentra-metade-dos-militares-do-pais-diz-defesa/> Acessado em 9 de maio de 2019.

⁴⁶ Índice de Gini da distribuição do rendimento real efetivo domiciliar per capita, segundo as Grandes Regiões – 2017 – Fonte: IBGE, PNAD contínua 2017

⁴⁷ IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – dados de 2017 – Fonte: site oficial do INEP <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados> - Consultado em 9 de maio de 2019.

AMAN na década de 1980 com quase 15%, mas agora são apenas 10% do geral, percentual que pode ser reflexo do baixo IDEB e da pior distribuição de renda entre as regiões do país. Os cadetes naturais da região Norte permanecem com baixa representatividade na AMAN e as causas podem estar associadas ao baixo IDEB, à desigualdade de renda, à baixa distribuição de efetivos das Forças Armadas e à baixa densidade demográfica da região.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica pode ter elevado reflexo na naturalidade dos cadetes porque o ingresso na AMAN é por concurso público nacional. No concurso de 2018, a relação entre o número de candidatos por vaga para acesso à EsPCEEx foi de 89/1. Para termos uma base comparativa, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação, que dá acesso a diversas universidades federais, tem entre seus quinze cursos mais disputados as proporções entre 25/1 e 67/1. Portanto, é de se esperar que os jovens da região Norte do país tenham menor representatividade não só na AMAN, mas em outros cursos que tenham acesso por seleção intelectual.

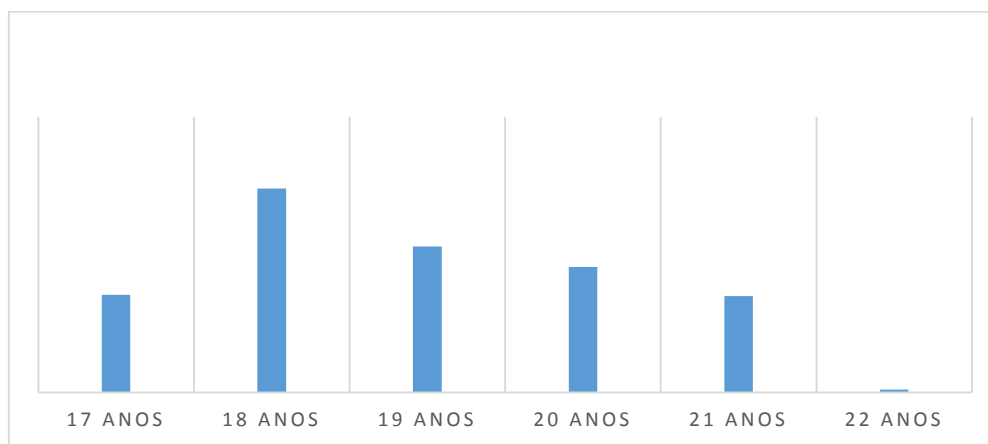
Ainda em relação à naturalidade dos cadetes, os impactos do desenvolvimento educacional (IDEB) parecem ser mais determinantes que os da distribuição de renda medidos pelo Índice de Gini, apesar de os dois índices se relacionarem diretamente, pois a má distribuição de renda prejudica os níveis de escolaridade dos jovens estudantes. Adianto aqui que a maioria dos cadetes advém da classe média (vide quadro nº 4.4.2) e é baixíssimo o ingresso de cadetes oriundos de famílias mais ricas, como também das mais pobres. Os mais ricos não se sentem atraídos pela carreira e os mais pobres têm dificuldade de atender aos padrões de escolaridade mínima exigida para a carreira de oficial. Como extraímos do quadro da naturalidade, os contingentes dos cadetes separados por região não seguem a ordenação feita pelo índice de Gini que reflete a renda domiciliar *per capita*.

Para ampliar a base de dados para levantamento e análise do perfil dos cadetes, aproveitei a oportunidade que surgiu durante a visita dos alunos da EsPCEEx que vieram de Campinas, SP para conhecerem a AMAN e apliquei um questionário em abril de 2016. Não foi por amostragem. Todos os alunos responderam o questionário. Esses dados coletados nos servem de base para

comparação com os dados do Arquivo Geral da AMAN, com os dados coletados e fornecidos por Alfred Stepan em 1971 e Celso Castro em 1987/8.

2. Idade de ingresso

O edital do concurso para a EsPCEEx prevê que os candidatos devem ter entre 17 e 22 anos de idade para o ingresso. No próximo quadro vemos as idades dos alunos que ingressaram em 2016.



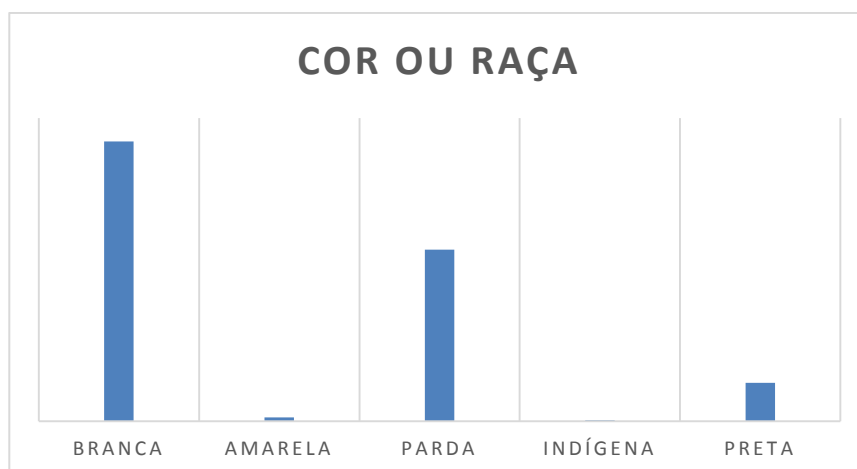
Quadro 4.2.1 - Idade de ingresso dos alunos da EsPCEEx em 2016

Historicamente, a idade de ingresso na AMAN não tem sofrido variação, pois está atrelada ao fim do curso do ensino médio. No entanto, é possível relacionar que a quantidade de jovens que ingressam com mais de 18 anos de idade pode estar vinculada com a dificuldade de aprovação no concurso. Veremos mais à frente os números de tentativas (tópico 7.3) que os candidatos empreendem para o ingresso na EsPCEEx.

3. Autodeclaração por cor ou raça

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2015, indicam que 45,22% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e

0,38% como indígenas. Por sua vez, os alunos da EsPCEEx se autodeclararam conforme o que mostra o quadro a seguir:



Quadro 4.3.1 - Autodeclaração de cor ou raça

Comparando a autodeclaração dos alunos de 2016 com os dados da PNAD/2015 temos que:

Cor ou Raça	PNAD	Alunos	Diferença
Branca	44%	56,53%	+ Alunos = 12,53%
Amarela	1,0%	0,82%	+ PNAD = 0,18%
Parda	46,6%	34,69%	+ PNAD = 11,91%
Indígena	0,45%	0,2%	+ PNAD = 0,25%
Preta	7,73%	7,76%	+ Alunos = 0,03%

Quadro 3.3.2 - Comparativo de cor ou raça

A comparação não é absoluta porque os dados da PNAD englobam as faixas de idade da população brasileira de 15 a 24 anos, homens e mulheres, enquanto os alunos da EsPCEEx de 2016 eram todos homens jovens entre 17 e 22 anos. Apesar disso, vemos que a defasagem maior é de apenas 12,53% e a menor de apenas 0,03%. Assim, é possível dizer que há na EsPCEEx/AMAN considerável representatividade autodeclarada de cor ou raça em relação à população brasileira, porém com predominância de 14,08% de brancos em relação ao somatório de pretos e partos.

Outra indicação é a de que não seria necessária a adoção do critério de separar 20% das vagas para pretos ou pardos, o que ocorreu a partir do edital de 2018/EsPCEEx, por força da Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014, já que o ingresso de jovens pretos ou pardos em 2016 foi superior a 42% (34,69% de pardos + 7,76% de pretos). Digo que não seria necessária porque historicamente o percentual de pretos e pardos sempre ultrapassou os 20% exigidos pela lei atual, mas a adoção do critério de cotas irá interferir aumentando o percentual de classificados pretos e pardos além do que a lei exige. No edital, os candidatos autodeclarados pretos e pardos concorrem às vagas comuns e são separadas mais 20% das vagas somente para esse público. Se antes todos concorriam às 450 vagas, agora as vagas comuns foram reduzidas para 360 e as demais 90 vagas são exclusivas para pretos e pardos (80 para homens e 10 para mulheres).

4. Origem por renda familiar

Celso Castro apresentou em 1988 os dados de origem dos cadetes por renda familiar que foram colhidos por Alfred Stepan⁴⁸. Os dados representam os períodos de 1941-1943 e 1962-1966. Aqueles números colhidos não são exatos, pois precisaram ser estimados das fontes que não eram absolutas. Os números estão dispostos em quatro classes sociais e usaremos essas classes em comparação com outros dados mais recentes.

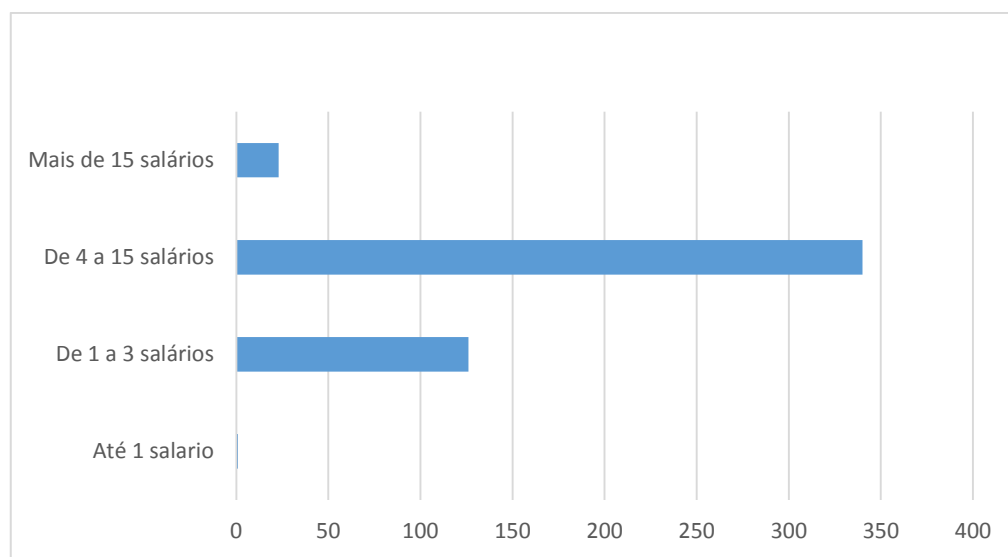
Segundo os cálculos da análise nacional⁴⁹, baseados em pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, 5,25% da população brasileira pertencia à Classe A, 5,54% à Classe B, 53,11% à Classe C, 16,48% à Classe D e 19,60% à Classe E.

Paralelamente, a origem dos alunos da EsPCEEx de 2016 em relação à renda familiar pode ser descrita conforme os dados abaixo, quando foi perguntado

⁴⁸ STEPAN, Alfred, 1975. Os militares na política. Rio de Janeiro, Artenova. Citado por CASTRO, Celso. O Espírito Militar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2ª Ed. Revista. 2004 (p. 140)

⁴⁹ Dados colhidos da matéria jornalística do Valor Econômico de 10 de maio de 2018, disponíveis no site <https://www.valor.com.br/brasil/5515501/estudos-apontam-que-ate-900-mil-pessoas-deixaram-classes-e-b>, acessado em 11 de maio de 2019.

qual o rendimento mensal da família de cada um deles em quantidade de salários mínimos:



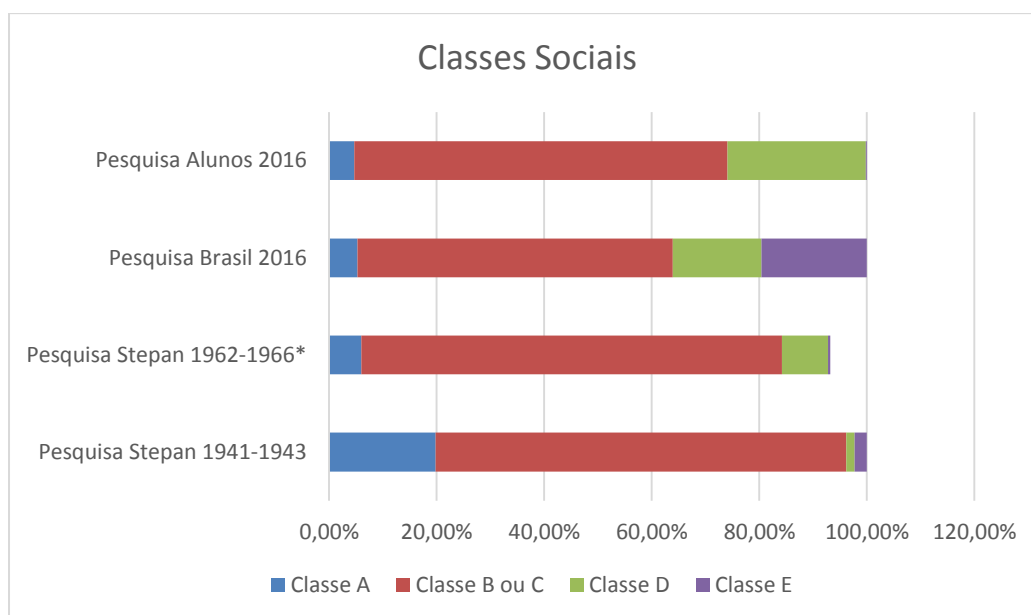
Quadro 3.4.1 - Autodeclaração de renda familiar

Colocando lado a lado os dados das pesquisas de Stepan, da pesquisa nacional e os declarados pelos alunos, tanto em quadro como em gráfico, temos que os cadetes procedem majoritariamente das classes B e C, ou em outro critério, são originários majoritariamente da classe média. Percebe-se também a redução do número de cadetes com origem na classe mais alta e na mais baixa ao longo do tempo.

Renda familiar	Pesquisa Stepan 1941-1943	Pesquisa Stepan 1962-1966*	Pesquisa Brasil 2016	Pesquisa Alunos 2016
Classe A	19,8%	6,0%	5,25%	4,7%
Classe B ou C	76,4%	78,2%	58,65%	69,39%
Classe D	1,5%	8,6%	16,48%	25,71%
Classe E	2,3%	0,4%	19,60%	0,20%

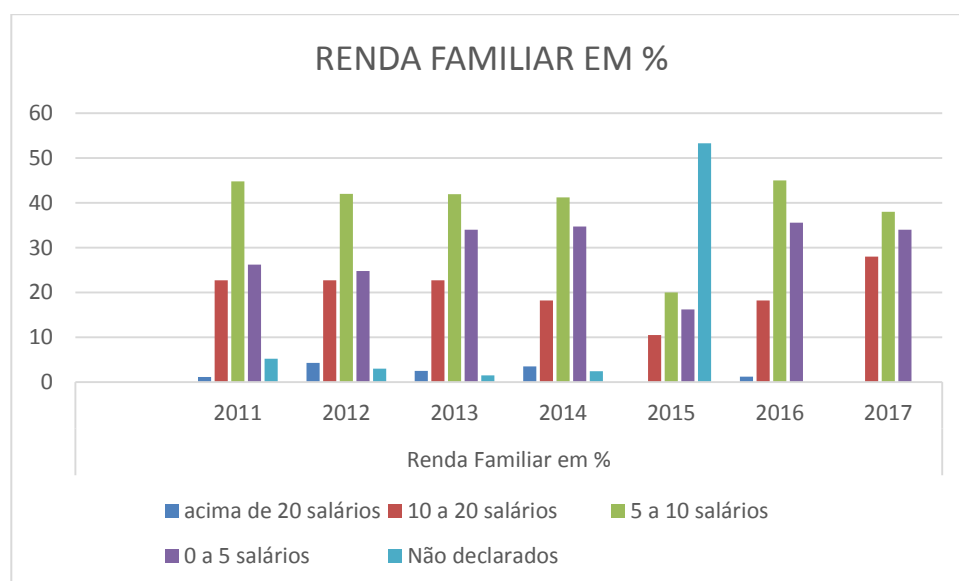
* Stepan declarou como desconhecida a classe social de 6,7% dos cadetes

Quadro 3.4.2 - Comparação de renda familiar



Quadro 3.4.3 - Gráfico das pesquisas das classes sociais

Na Divisão de Ensino da AMAN encontramos consolidados certos dados estatísticos desde 1981, porém, nem sempre é simples fazer correlações porque os critérios de consolidação variam enormemente. No caso específico da origem dos cadetes por renda familiar, os dados foram coletados por faixas diferentes. O quadro abaixo apresenta os dados de renda familiar que foram declarados pelos cadetes de 2011 a 2017.



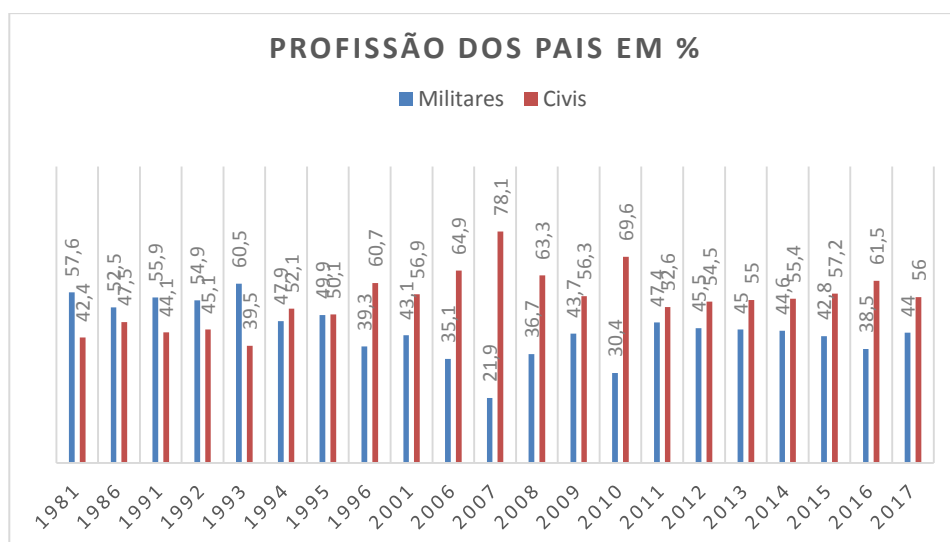
Quadro 3.4.3 - Gráfico de renda familiar

Em 2015, o elevado percentual de cadetes que não declararam as rendas de suas famílias impede a melhor análise dos dados. Desconsiderando o ano de 2015, percebemos a concentração de renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos, seguidamente aparece a concentração entre 0 e 5 salários. A porcentagem de renda familiar declarada entre 10 e 20 salários sempre esteve abaixo das porcentagens de renda de 0 a 5 e de 5 a 10 salários. Tenderam a zero os baixos percentuais das rendas das famílias acima de 20 salários.

Todos os critérios adotados para análise dos dados disponíveis conduzem a generalizarmos que os cadetes provêm majoritariamente das classes sociais B e C que são as maiores classes sociais pelo critério de renda familiar do país.

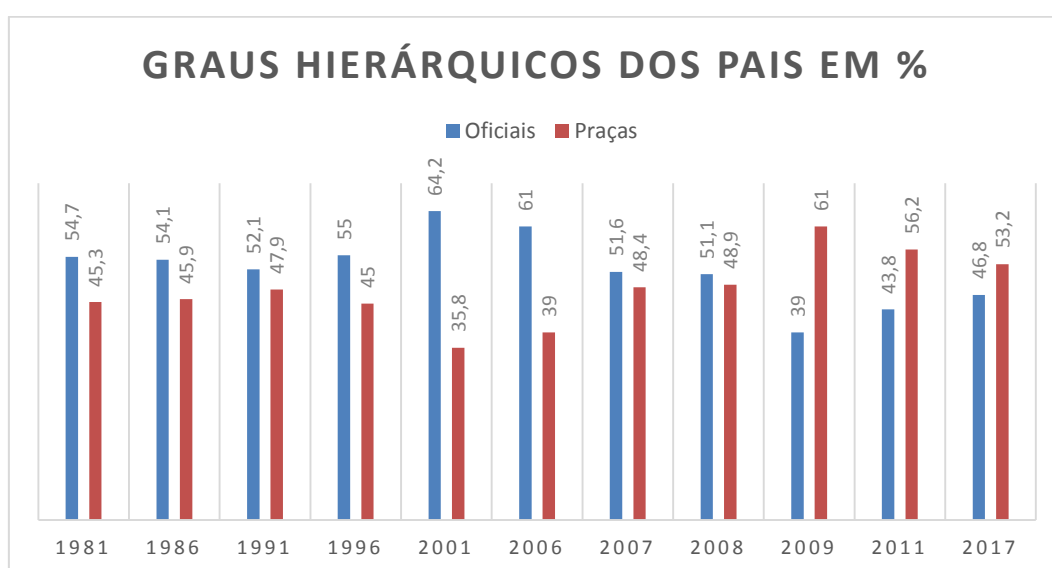
5. Filiação

O caráter do recrutamento endógeno da profissão militar é comumente apontado como característica marcante da oficialidade combatente do Exército Brasileiro. Alexandre de Souza Costa Barros, Alfred Stepan e Celso Castro indicaram em seus estudos sobre os cadetes da AMAN, em períodos diferentes, dados comprobatórios dessa tendência de recrutamento endógeno. Os períodos marcados por aqueles pesquisadores estavam bem afastados. O primeiro período marcado foi dos anos 1941 a 1943 em que 21,2% dos cadetes eram filhos de militares. O segundo período foi de 1962 a 1966 em que o percentual sobe para 34,9%. Entre 1984 e 1985 subiu para 51,9% e decresceu para 45,4% entre 2000 e 2002. Ao investigar ano a ano, podemos indicar o momento de inflexão da curva de recrutamento endógeno. No gráfico a seguir, percebemos que, até o ano de 1993, a predominância de cadetes filhos de militares beirava 60%. A partir de 1994, a proporção se inverteu e a porcentagem de filhos de militares tem sido menor que a proporção de filhos de civis, mas com média acima de 40% do total. Mesmo com a inversão desde a década de 1990, podemos considerar que o recrutamento endógeno continua a ser uma característica marcante da AMAN.



Quadro 3.5.1 - Gráfico da profissão dos pais

Analisando os dados dos filhos dos militares e depurando os que são filhos de oficiais e os que são filhos de praças, percebemos que até 2008 a predominância era de filhos de oficiais e uma inversão a partir de 2009, que tem se sustentado até a atualidade. Esses dados podem indicar a busca maior por ascensão social dos cadetes em relação aos seus pais. Aqueles filhos de praças podem enxergar na carreira militar de oficial, pela AMAN, a possibilidade de ascenderem socialmente enquanto a menor proporção de filhos de oficiais buscando estudar na AMAN representaria a manutenção do status social.

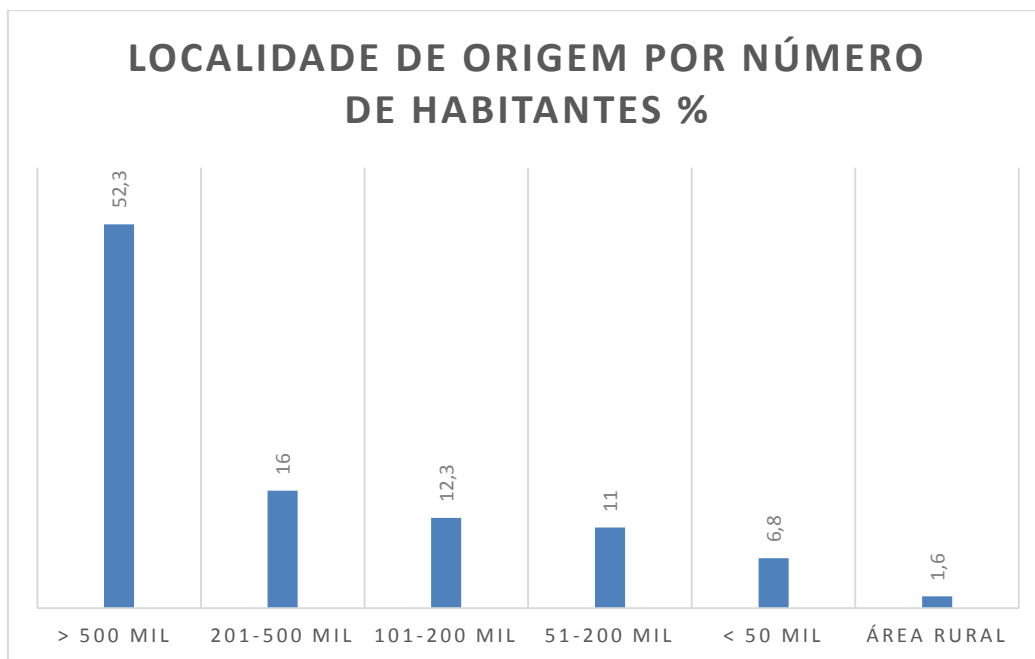


Quadro 3.5.2 - Gráfico dos graus hierárquicos dos pais

Os dados levantados diretamente com os alunos da EsPCEEx em 2016 permitem o cruzamento de informações e foi possível constatar que 44% dos alunos tinham pais militares, 0,8% tinha mãe militar, 8% tinham irmão militar, 25% tinham tio militar e que 11% tinham avô militar. Porém, somente 4,5% dos alunos tinham, ao mesmo tempo, pai e avô militar. Esses números indicam que existe um certo caráter de manutenção da tradição militar em algumas famílias, mas não é possível medir se esse caráter da tradição familiar é maior ou menor que nas décadas passadas porque nos arquivos da AMAN não encontramos referências aos avôs dos cadetes ou dos outros parentes que não pai e mãe. Como a valoração da tradição militar é algo que se busca no processo de socialização da AMAN, considero que seria conveniente medir ano a ano a ascendência militar presente nas famílias dos oficiais concludentes da AMAN. Saber se a carreira é atrativa para os filhos como foi para os pais e avós pode indicar pistas para um processo de socialização mais eficiente, que traga impactos para a redução da evasão escolar na AMAN.

6. Origem por localidade rural ou urbana

Nos arquivos da AMAN não encontrei dados tabulados que expressassem a porcentagem de cadetes em relação ao número de habitantes de suas cidades ou se viviam em área rural. Incluí esse questionamento no questionário que foi respondido pelos alunos da EsPCEEx em 2016 e obtive o seguinte quadro:



Quadro 3.6.1 - Gráfico das localidades de origem

Os resultados obtidos expressam que a maioria dos cadetes moravam em cidades (98,4%) e cidades grandes com mais de 200 mil habitantes (68,3%). Essas constatações podem nos ajudar a entender outros dados do questionário ratificando análises em relação ao concurso de admissão ou ao estado da federação de origem dos cadetes, por exemplo.

7. Particularidades do concurso de admissão à EsPCEEx/AMAN

7.1. Cidades sedes do concurso

Em relação ao concurso de admissão, verificamos que a primeira fase é realizada em 42 cidades do país, conforme consta no último manual do candidato ao concurso da EsPCEEx (2019). Há sedes para a realização das provas escritas da primeira fase em todos os estados do país e em certos estados há mais de uma sede. É preciso destacar que algumas cidades com mais de 200 mil habitantes estão afastadas da sede de realização de provas mais de 520 quilômetros, como é o caso de Vitória da Conquista, BA e os 629 quilômetros que separam Imperatriz de São Luiz, MA. Em um país de dimensões continentais deve ser bastante custoso oferecer igualdade de condições a todos os jovens que intentem realizar concursos

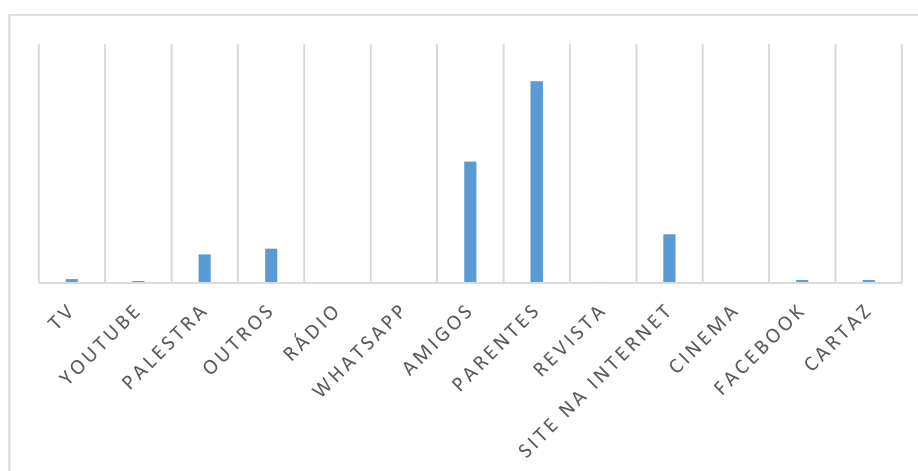
públicos, mas cabe indicarmos que o esforço para a maior democratização dos concursos poderá representar vantagens sociais para as instituições públicas.

Estado	Sedes	Estado	Sedes	Estado	Sedes
RS	2	MT	1	MA	1
SC	1	BA	1	TO	1
PR	2	SE	1	PA	1
SP	4	AL	1	AP	1
RJ	2	PE	1	RR	1
ES	1	PB	1	AM	1
MG	4	RN	1	AC	1
GO	1	CE	1	RO	1
DF	1	PI	1		

Quadro 3.7.1- sedes do concurso para a EsPCEEx por estados

7.2. Como os candidatos tomam ciência do concurso

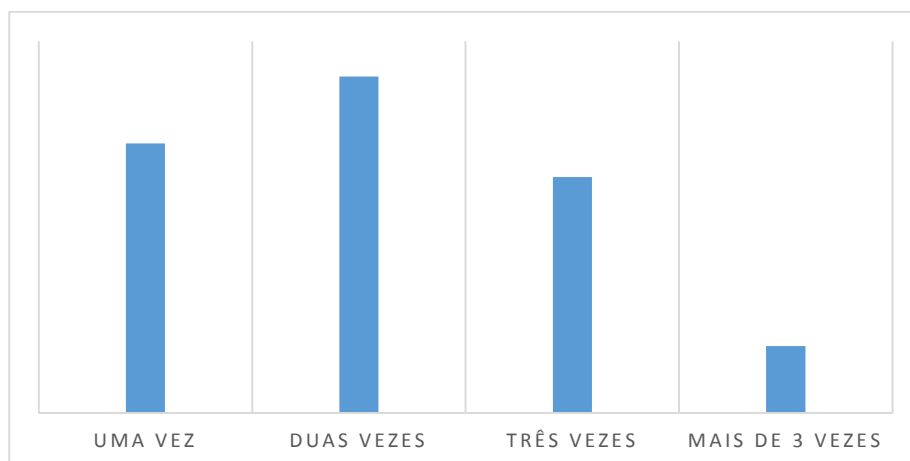
Mesmo em tempos de intenso uso das mídias sociais, parece que assuntos de maior relevância, como é o caso de uma oportunidade de realização de concurso para o ingresso na carreira militar, dependem da credibilidade da fonte de divulgação e os parentes e amigos desempenham papel importante na divulgação do concurso para a EsPCEX/AMAN.



Quadro 3.7.2 – conhecimento do concurso

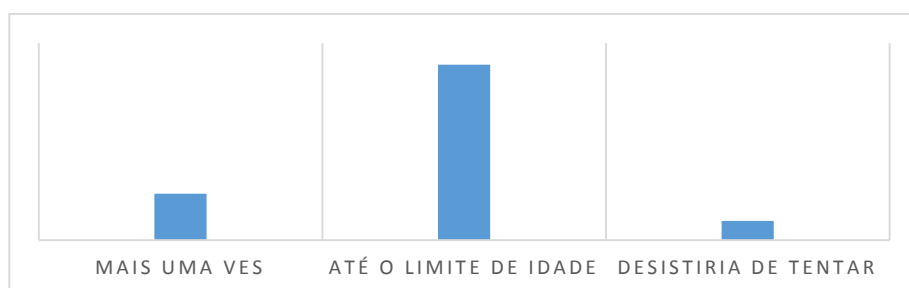
7.3. Número de tentativas dos candidatos aprovados

Passar em concurso nacional não é fácil, por isso cerca de 30% dos candidatos à EsPCEX/AMAN conseguiram ser aprovados na primeira tentativa em 2015 e ingressaram em 2016. A maior parte, cerca de 36%, só conseguiu aprovação na segunda tentativa, 25% na terceira tentativa e outros 9% insistiram e conseguiram aprovação na quarta tentativa.



Quadro 4.7.3 – número de tentativas no concurso

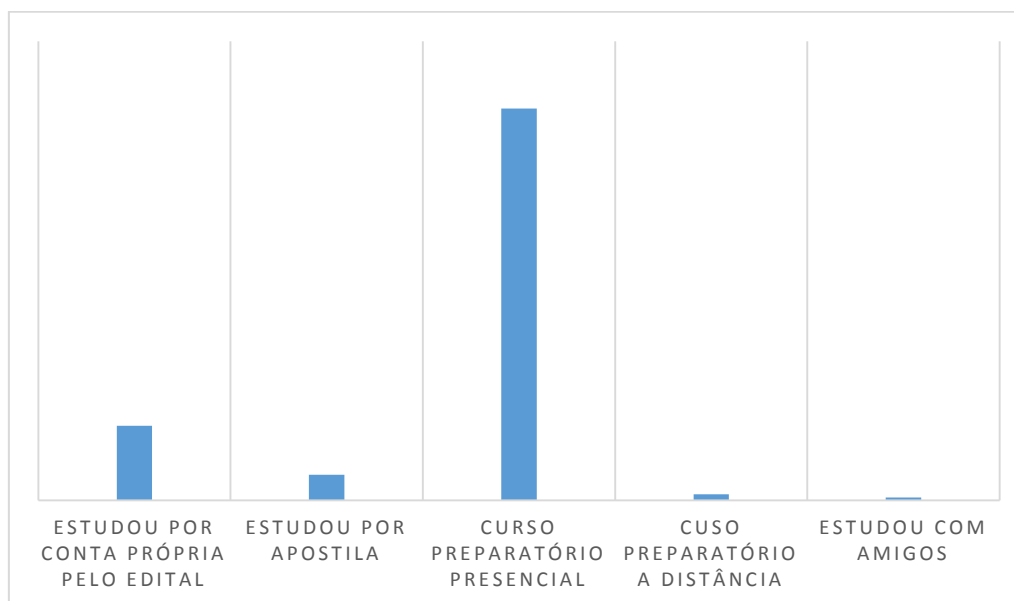
Também foi possível medir a resiliência dos alunos perguntando quantas vezes eles pretendiam prestar o concurso novamente, caso não tivessem obtido êxito naquele ano. Mais de 70% afirmou que tentaria até o limite de idade do edital e apenas 8% desistiria de tentar.



Quadro 3.7.4 – resiliência no concurso

7.4. Preparação intelectual para o concurso

Cerca de 15% dos alunos foram aprovados para a EsPCEx estudando por conta própria a partir das informações do edital do concurso. Outros 5% obtiveram êxito estudando por algum tipo de apostila e apenas 1% optou por curso preparatório na modalidade a distância. O destaque fica por conta dos 78% que frequentaram algum curso preparatório presencial.

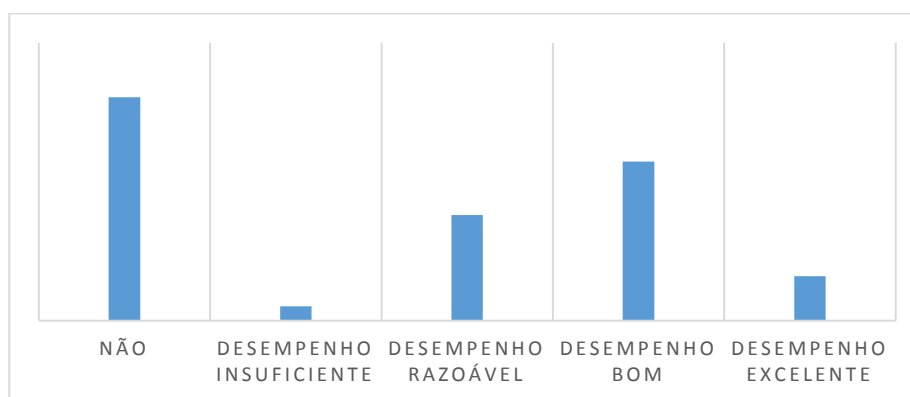


Quadro 3.7.5 – preparação para o concurso

A partir desses dados e das informações de origem por região e número de habitantes, como também das cidades sede e renda familiar, inferimos mais razões para os candidatos da área rural e os das classes sociais mais baixas não obterem êxito no concurso em maior número. Nitidamente, são mais exitosos os candidatos preparados em cursos dedicados ao concurso. No entanto, frequentar “cursinho” presencial pressupõe viver ou se deslocar para cidades onde existam cursos preparatórios, além do pagamento de mensalidades. Apesar de existirem cursos preparatórios gratuitos, não consta que sejam oferecidos pelo Exército. No edital ou na página oficial do concurso não existe informação desse tipo.

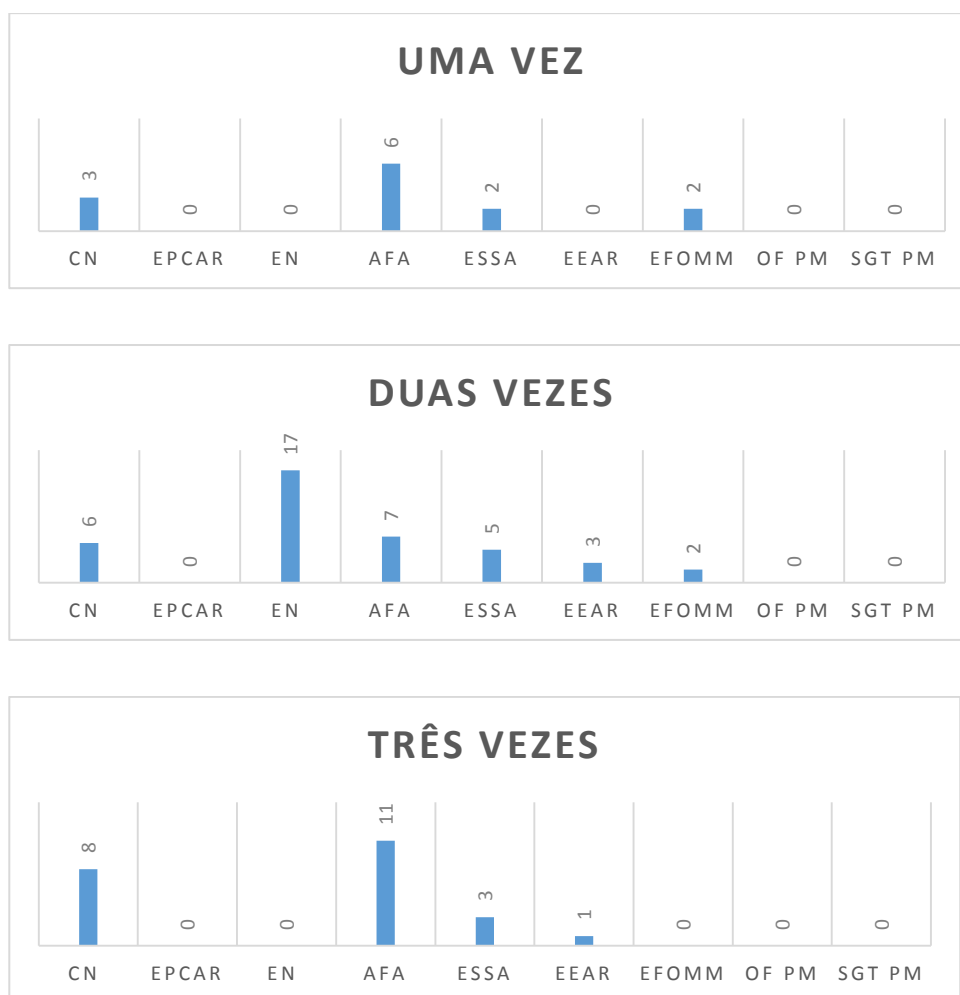
7.5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Como o concurso para EsPCEx/AMAN exige o ensino médio completo, perguntei aos alunos se eles realizaram, em 2015, o ENEM e qual o resultado que obtiveram. Percebi que cerca de 40% deles estavam focados apenas no concurso, mas 19% considerou que obteve desempenho razoável, 29% obteve desempenho bom e 8% considerou que teve desempenho excelente. Essas percepções manifestadas pelos alunos podem indicar o grau de desprendimento deles em relação a outras carreiras profissionais, já que muitos estavam preparados para ingressar em boas universidades nacionais.



Quadro 3.7.6 – desempenho no ENEM

Outro questionamento visava medir a concorrência que sofre a EsPCEx/AMAN no momento de atrair seus candidatos ao concurso. Pedi que os alunos indicassem os outros concursos que prestaram e quantas vezes prestaram. As opções foram: Colégio Naval (CN); Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAR); Escola Naval (EN); Academia da Força Aérea (AFA); Escola de Sargentos das Armas (ESA); Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR); Escola de Formação da Marinha Mercante (EFOMM); concurso para ser Oficial de Polícia Militar (OF PM); e concurso para ser Sargento de Polícia Militar (SGT PM). Os alunos responderam assim:



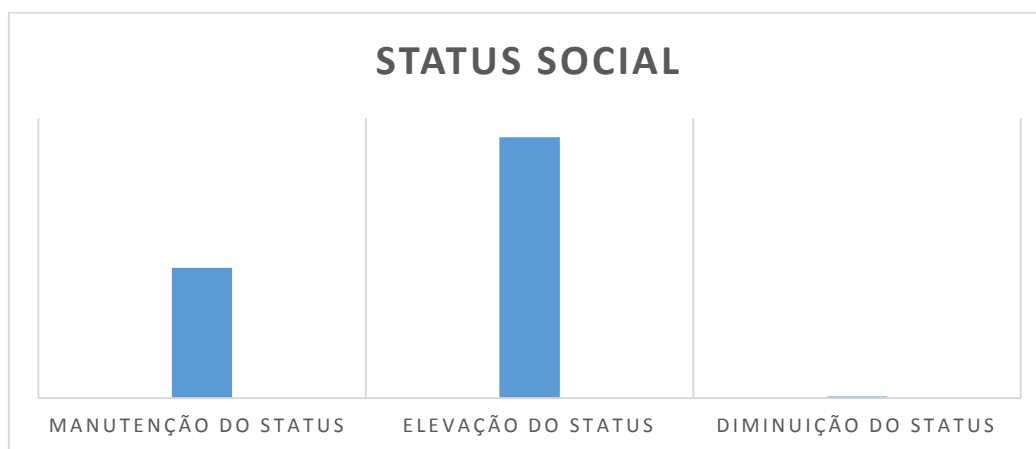
Quadro 3.7.7 – concursos concorrentes

As respostas indicam que a concorrência com outras carreiras militares existe, mas é baixa e não chegou a 5% a porcentagem de alunos que prestaram concurso para a Academia da Força Aérea (AFA) e 3,5% para a Escola Naval (EN), as quais são carreiras semelhantes à da AMAN. Os demais concursos atraíram juntos menos de 4% dos alunos por uma, duas ou três tentativas. As opções para serem sargentos não atraíram os alunos, nem as opções para as carreiras das polícias militares.

Analisando as concorrências para o concurso da EsPCEEx/AMAN, percebemos claramente que o ingresso em universidades para as carreiras não militares seria a opção mais atraente para os jovens alunos.

7.6. Status social que o concurso proporciona

Ao longo do nosso período republicano, ser oficial do Exército representou prestígio. Celso Castro colheu as impressões de oficiais formados na AMAN nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Aqueles oficiais destacaram que houve uma sensível alteração no nível social dos cadetes com o passar dos anos. Se antes os cadetes eram majoritariamente filhos da classe média alta, agora seriam filhos de “proletários” (CASTRO, p.136), muitos das classes econômicas mais baixas. Já analisamos isso estatisticamente nessa pesquisa, nas questões de renda familiar dos cadetes. Agora vamos verificar se a carreira de oficial do Exército Brasileiro representa manutenção ou elevação do status social em relação aos pais deles. Ao serem questionados: “No seu caso particular, ser oficial do Exército representará em relação aos seus pais: ...” a maioria, 66% dos alunos, respondeu que ser oficial do Exército representará elevação do status social em relação aos pais, para 33% representará manutenção do status e representará diminuição de status social para apenas 1% deles.



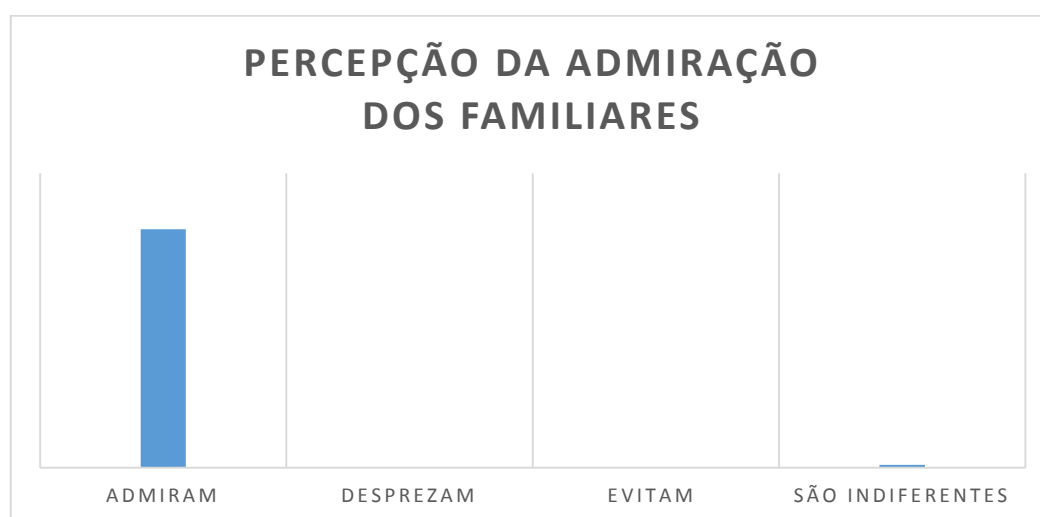
Quadro 3.7.8 – Status social

Duas outras perguntas do questionário nos ajudam a medir essa percepção dos alunos em relação ao status social que estão buscando adquirir ao ingressarem na EsPCEEx/AMAN.

As perguntas foram: “*Como seus amigos de fora da EsPCEEx olham para você hoje?*” e “*Como seus familiares olham para você hoje.*”



Quadro 3.7.9 – percepção da admiração dos amigos

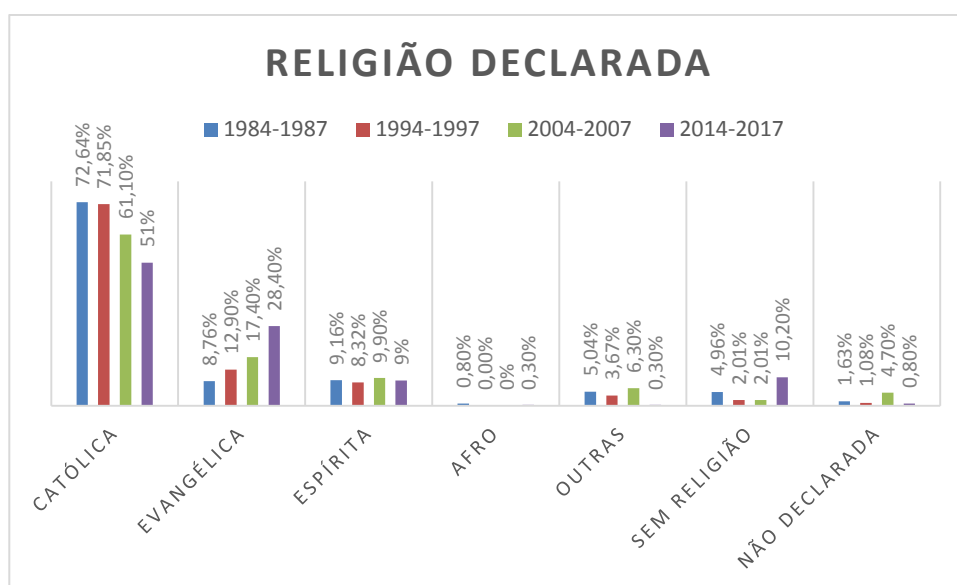


Quadro 4.7.10 – percepção da admiração dos familiares

Na percepção dos alunos, seus amigos e familiares admiram o fato de eles terem ingressado na EsPCEEx/AMAN. No entanto, 10% dos alunos cita perceber que há amigos que são indiferentes e que alguns poucos amigos passaram a evitá-los (menos de 0,5%). No caso dos familiares, a percepção da admiração é mais expressiva, sendo que apenas 1,3% dos alunos percebe alguma indiferença.

8. Religião

Em Resende, na AMAN, os cadetes de uma turma se relacionam com cadetes de outras três turmas, já que o curso nesse campus tem duração de quatro anos. Tomando o ano de 2017 por referência, por ter sido o ano mais recente com dados levantados, foram agrupados os cadetes de quatro anos em quatro décadas subsequentes para acompanharmos as variações de religiões declaradas pelos cadetes nesses períodos.



Quadro 3.8.1 – Religião

Em alguns anos ou períodos, os Agnósticos, Mórmons e os de religiões afrodescendentes foram classificados na categoria de “Outras” religiões.

É possível inferir que o número de cadetes que se declaram católicos está diminuindo, enquanto os cadetes evangélicos e os sem religião estão aumentando na AMAN. Essa variação acompanha os índices nacionais de religião medidos pelo IBGE que apontam o crescimento de 61% dos evangélicos entre 2000 e 2010 e a redução de católicos na população brasileira.

9. Escolha de especialidade (Arma, Quadro ou Serviço)

Na EsPCEEx, todos os alunos participam das mesmas atividades num curso único de um ano. Ao chegarem na AMAN, os alunos recebem o título de cadete e frequentam o Curso Básico por um ano. No início do segundo ano na AMAN, a primeira atividade é a escolha da especialidade que vai acompanhar cada cadete até o final da carreira militar. São sete especialidades, comumente chamadas de “Armas”, mas são cinco Armas: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações, o Quadro de Material Bélico e o Serviço de Intendência. Para cada especialidade existe um curso na AMAN onde os cadetes frequentarão por mais três anos até serem formados para o prosseguimento da carreira militar como oficiais combatentes. É como numa universidade civil com seus diversos cursos como de Direito, Economia, Ciências Sociais etc.

A escolha da especialidade é um verdadeiro rito de passagem na AMAN. Dizem que a escolha da Arma, Quadro ou Serviço é mais decisiva que um casamento, pois no caso da especialidade, não há possibilidade divórcio.

É um momento único na vida militar. Os cadetes são reunidos no auditório mais antigo da AMAN (Auditório General Médici - AGM) e são chamados um a um para subir no palco e manifestar sua escolha diante dos demais cadetes da turma. No palco são posicionadas sete mesas com as respectivas bandeiras dos sete cursos e as listas limitadas de vagas. As quantidades de vagas em cada curso são proporcionais aos tamanhos das turmas ano a ano. Há vagas para todos, mas não há sobras. Esse fator é que gera angústia nos cadetes. “*Será que vai ter vaga para mim no curso que eu quero?*” é o pensamento que provavelmente povoa a mente da maioria dos cadetes no dia da escolha. Os dias que precedem a escolha são de enorme ansiedade. Um cadete perguntando para o outro qual curso escolherá, tem as questões da vocação, da tradição familiar, da classificação na turma, a vontade de servir perto da cidade natal etc. São muitas variáveis que influenciam na escolha da Arma, Quadro ou Serviço. Porém, tudo depende da classificação do cadete nos dois anos iniciais da graduação. É um sistema meritocrático. Todas as notas das medições cognitivas, afetivas e psicomotoras realizadas na EsPCEEx e no Curso Básico da AMAN são ponderadas e classificam os cadetes de 001 a XXX.

O cadete 001, melhor classificado na turma, tem o privilégio de escolher primeiro. Diante dele estão todas as sete opções e a angústia de não poder voltar atrás depois que a escolha for feita. Depois dele vai o cadete 002, 003... até o último.

Como alguns cursos têm poucas vagas, na casa de 30 e 40, um momento marcante e estressante é quando fecha uma das listas no palco e a bandeira é retirada da mesa. Aos demais cadetes restarão seis opções, não mais sete. O oficial cerimonialista anuncia o nome do curso quando a lista se completa. Da assistência ouve-se o burburinho dos comentários e o lamento de alguns cadetes que não puderam ingressar no curso mais desejado.

O tempo vai passando, os cadetes vão subindo no palco, anunciam - bradando bem alto - suas escolhas, são aplaudidos pela assistência formada pelo Comandante da AMAN e por muitos oficiais instrutores. Os cadetes assinam a lista do curso escolhido e saem do auditório pela porta dos fundos onde são recepcionados pelos cadetes do terceiro e quarto ano para a solenidade de ingresso na Arma, Quadro ou Serviço. É dia de festa em todos os cursos pela chegada dos novos integrantes! O almoço é especial, são feitas diversas atividades de confraternização com a presença dos oficiais da AMAN prestigiando os noviços de cada especialidade.

O tempo não para, a fila de cadetes vai diminuindo e as listas no palco vão sendo preenchidas e encerradas. Os cursos com menos vagas vão fechando e o clima de tensão vai aumentando à medida que o auditório vai esvaziando... Os cadetes com as médias de classificação mais baixas vão se resignando. Algumas lágrimas começam a molhar os rostos ainda jovens. Os últimos não escolhem. São “escolhidos”. Historicamente são chamados de “compulsados” porque para eles não havia outra opção.

O clima de tristeza dos compulsados dura pouco. Logo ao saírem do auditório são recepcionados com festa e entram no espírito das comemorações. Todos são vencedores! Todos serão oficiais do Exército Brasileiro. Motivo de orgulho para suas famílias e demais concidadãos brasileiros. A partir daquele dia terão chance de estudar mais e subir de classificação, pois no fim do curso,

novamente o sistema meritocrático será utilizado para escolherem os quartéis que servirão ao saírem da AMAN e serem promovidos aos demais postos da carreira. Para muitos, a classificação final na AMAN importa mais que a escolha da especialidade. Não dá tempo de ficar chorando. É hora de estudar. O último pode se tornar primeiro! Diante do susto de ser compulsado, os cadetes amadurecem e renovam as forças para continuarem na disputa até a formatura de conclusão da AMAN. Alguns demoram a perceber e são orientados por psicólogos da AMAN para superarem aquele momento de tristeza.

No quadro abaixo estão os dados das escolhas de Arma, Quadro e Serviço na AMAN, dos últimos cinco anos disponíveis. No ano de 2014 foram duas escolhas porque, até 2013, a escolha era no início do terceiro ano na AMAN e passou a ocorrer no início do segundo ano. As porcentagens correspondem à quantidade de cadetes restantes, ou seja, a quantidade daqueles que só puderam escolher os cursos que fecharam depois.

Escolha de Arma, Quadro e Serviço						
	2013	2014/1	2014/2	2015	2016	2017
1º curso a fechar	INT 16%	INT 25%	COM 25%	INF 35%	INT 31%	COM 42%
2º curso a fechar	COM 14%	COM 19%	INF 15%	ENG 19%	COM 16%	MB 22%
3º curso a fechar	MB 10%	MB 12%	MB 15%	COM 18%	INF 15%	INT 21%
4º curso a fechar	ART 7%	INF 10%	INT 11%	INT 15%	CAV 12%	ART 6%
5º curso a fechar	INF 1%	ART 4%	ART 4%	CAV 10%	MB 7%	ENG 5%
6º curso a fechar	ENG 1%	CAV 3%	CAV 3%	MB 7%	ART 1%	CAV 1%
7º curso a fechar	CAV	ENG	ENG	ART	ENG	INF
Compulsados	4	13	6	30	5	2

Quadro 3.9.1 – Escolha da Arma, Quadro ou Serviço

Curso	Média vagas/ano		Curso	Média vagas/ano
Infantaria (INF)	140		Engenharia (ENG)	46
Artilharia (ART)	68		Material Bélico (MB)	33
Cavalaria (CAV)	63		Comunicações (COM)	32
Intendência (INT)	58			

Quadro 3.9.2 – Vagas nos cursos

É preciso levar em conta que os cursos com menos vagas fazem as porcentagens de curso a fechar variarem bastante.

Analisando as duas tabelas, concluímos que, nesses últimos cinco anos, entre 58% e 84% dos cadetes puderam escolher qualquer das sete especialidades. Em todo o período 90% dos cadetes tiveram abertas ao menos quatro opções de escolha de curso. Apenas para cerca de 1% a 3% dos cadetes, as opções foram reduzidas para duas. O ano de 2015 mostra-se atípico ao apresentar 7% dos cadetes da turma compulsados na escolha de curso. Conversando com instrutores da AMAN, pude apurar que, naquele ano, a escolha foi influenciada negativamente por problemas de relacionamentos entre cadetes e instrutores da turma anterior no curso de Artilharia que causou certo receio entre os cadetes de 2015 que preferiram não correr riscos. Isso mostra que variáveis de curto prazo podem influenciar fortemente a escolha das especialidades por parte dos cadetes que são jovens e muitos, inexperientes ainda, só conseguem administrar o que está próximo e pesam menos as questões de médio e longo prazo. Vemos que a variável negativa foi neutralizada e nos anos subsequentes não voltou a ocorrer, já que o número de compulsados ficou reduzido e em cursos diferentes.

Desperta atenção constatar que, nesses últimos anos, muitos cadetes têm optado prioritariamente pelos cursos do Quadro de Material Bélico e do Serviço de Intendência numa Academia de formação de oficiais combatentes de carreira do Exército, uma escola de líderes militares. Desses cursos da AMAN sairão os futuros dirigentes da instituição, a maioria dos generais e necessariamente os generais Alto-Comando do Exército, aí incluídos os sucessivos comandantes do Exército. Os oficiais de Intendência podem chegar ao posto de General de Divisão (três estrelas). Somente os cursos denominados como “Armas” e o Quadro de

Material Bélico dão acesso ao Alto-Comando do Exército que é formado por Generais de Exército (quatro estrelas). Como a Arma de Comunicações foi criada em 1956 o Quadro de Material Bélico em 1959 e ambos têm efetivo reduzido em relação às demais, poucos generais oriundos dessas duas especialidades chegaram à quarta estrela.

Era de se esperar que a procura dos cadetes fosse primeiro pelos cursos das Armas. As especialidades recebem classificações que podem interferir nas escolhas dos cadetes. A Infantaria e a Cavalaria são a base de combate do Exército; a Artilharia e a Engenharia prestam apoio direto ao combate; as Comunicações apoiam o comando nos diversos níveis; e a Intendência é o Serviço que junto com o Quadro de Material Bélico dão o suporte logístico às demais armas.

Qual o motivo disso? Observando mais atentamente para os dados, podemos perceber que essa variável “Arma” pesa consideravelmente na escolha do curso entre os dez primeiros colocados das turmas.

Classificação para a escolha	Anos					
	2013	2014/1	2014/2	2015	2016	2017
1º COLOCADO	ART	INF	INF	ENG	INF	CAV
2º COLOCADO	INT	COM	INT	INF	CAV	INF
3º COLOCADO	INF	INT	COM	INF	INF	INF
4º COLOCADO	INT	MB	ENG	CAV	ART	INF
5º COLOCADO	INF	ART	CAV	INF	CAV	ART
6º COLOCADO	COM	CAV	ART	INF	INF	INT
7º COLOCADO	ENG	ENG	MB	ENG	ENG	MB
8º COLOCADO	COM	CAV	ART	INF	INT	INF
9º COLOCADO	CAV	COM	ART	ENG	INF	COM
10º COLOCADO	ART	CAV	INF	INF	ART	INF

Quadro 3.9.3 – Classificação para a escolha

Somando o número de vezes em que cada curso foi escolhido entre os dez cadetes primeiros colocados, entre 2013 e 2017, constatamos que as Armas têm a preferência em relação ao Serviço de Intendência e ao Quadro de Material Bélico.

Curso escolhido	Número de vezes
Infantaria	20
Cavalaria	9
Artilharia	9
Engenharia	7
Comunicações	6
Intendência	6
Material Bélico	3

Quadro 3.9.4 – Escolha dos dez primeiros colocados

O quadro com as informações das escolhas dos cursos feitas pelos 20 cadetes primeiros classificados entre 1998 e 2017 é elucidativo quanto à prevalência dada às Armas em relação ao Quadro de Material Bélico e ao Serviço de Intendência.

Ano	Escolha do 1º classificado	Ano	Escolha do 1º classificado	Ano	Escolha do 1º classificado
1998	INF	2005	INF	2012	INF
1999	INF	2006	CAV	2013	ART
2000	CAV	2007	COM	2014	INF
2001	INF	2008	INF	2015	INF
2002	ART	2009	INF	2016	INF
2003	INT	2010	ART	2017	CAV
2004	COM	2011	INF		

Quadro 4.9.4 – Escolha dos primeiros classificados

Em nenhum dos 20 anos entre 1998 e 2017 o Quadro de Material Bélico ou a Arma de Engenharia foi a opção do cadete primeiro classificado. Tivemos a ocorrência única em 2003 do primeiro classificado optar pelo Serviço de Intendência. As Armas foram opção para 19 desses 20 cadetes, sendo que 11

escolheram a Infantaria, 3 a Cavalaria, outros 3 a Artilharia e 2 escolheram o curso de Comunicações.

Conversando com os cadetes pude apurar melhor esse assunto. Na opinião deles, a situação dos cadetes melhor classificados leva em conta questões de longo prazo porque eles têm chance de realizar os melhores cursos da carreira de oficial e as Armas oferecem mais vagas para os cursos da aviação do Exército, por exemplo. Também vislumbram poder alcançar o generalato e optam pelos cursos das armas que têm mais vagas. Para esses cadetes melhor classificados, as questões de curto prazo têm menor peso, pois o sucesso futuro compensará qualquer pena do curto prazo. Em contrapartida, os cadetes que não vislumbram possibilidade de ascender ao generalato pesam bem os sacrifícios de curto prazo. Os cursos das armas na AMAN são considerados mais “puxados”, exigem maior sacrifício físico e psicológico que os cursos mais técnicos como é o caso das Comunicações, Material Bélico e Intendência.

Ratifico que essa é a percepção de cadetes, em maior ou menor número. A inexperiência deles deturpa consideravelmente a realidade que os oficiais mais vividos têm e tentam passar para os jovens. No entanto, a cultura do “espírito das armas” muitas vezes sucumbe à cultura da sobrevivência dos cadetes que buscam os atalhos para chegar no dia da formatura da AMAN com o menor esforço possível.

Separei aqui as prováveis percepções de dois grupos de cadetes, mas existem outros fatores que conduzem às escolhas dos cursos como a possibilidade de servir em quartéis próximos da família ou terra natal, o encantamento com as novas tecnologias, armamentos e equipamentos militares que se apresentam ciclicamente e levam cadetes hora para aderirem mais a um curso, hora para outros. Cito como exemplo, a atratividade da cibernética que tem encantado e conduzido muitos cadetes para o curso de Comunicações.

Boa parte dessas percepções utilizadas pelos cadetes na hora da escolha da especialidade pode ter sido alterada com a chegada das cadetes do sexo feminino em 2018 na AMAN. Elencamos três fatores que podem ter alterado a escolha de armas. O primeiro é que, atualmente, as cadetes só podem escolher entre o

Serviço de Intendência e o Quadro de Material Bélico. O Exército manifestou que optou por iniciar o ingresso de mulheres na linha combatente na AMAN em fases, pois as adaptações estruturais necessárias são dispendiosas. O segundo fator que pode ter interferiu na escolha de especialidades é que as cadetes passaram por um processo seletivo mais concorrido e apresentaram para a escolha de especialidade, classificação média melhor que a dos homens. O terceiro fator especulado é o “medo do desconhecido”. Ouvi opiniões de instrutores que muitos homens bem classificados podem ter preferido concorrer com outros homens por não estarem seguros da concorrência com mulheres. Foi frequente ouvir relatos de instrutores e cadetes que elas estão sendo poupadas de certas dificuldades físicas, o que afetaria a meritocracia e dificultaria a competição dos homens com elas. Será que esses três fatores “afugentaram” os homens melhores classificados que preferiram escolher as Armas e não a Intendência e o Material Bélico?

O que temos de concreto são os dados absolutos colhidos da escolha de cursos de 2019. Entre os dez primeiros colocados nos cursos tivemos oito mulheres na intendência e outras oito no Material Bélico. Esses números evidenciam os dois primeiros fatores que citamos para mostrar que essa escolha de 2019 seria diferente das anteriores. No entanto, não é possível confirmar se houve influência do “medo do desconhecido”. As escolhas de especialidades variam bastante de ano para ano por influência de motivações pessoais. Não sabemos se caiu por terra aquela tendência de preferência pelas Armas entre os dez cadetes melhores classificados, pois entre esses dez, três eram mulheres e não podiam escolher Armas. No entanto, parece que sim, já que entre os dez primeiros colocados apenas as três mulheres não escolheram Armas. Cadetes homens entre os dez primeiros poderiam ter escolhido Intendência e Material Bélico, mas não o fizeram.

	INF	CAV	ART	ENG	COM	INT	MB
1º	02	01	04	13	19	05	03
2º	06	07	08	15	35	09	23
3º	12	10	11	26	39	20	24
4º	14	18	22	40	57	27	103
5º	16	25	34	49	62	33	112
6º	17	29	43	54	73	37	140

7º	21	42	61	90	74	45	145
8º	28	47	63	126	88	48	146
9º	30	53	65	142	92	56	158
10º	31	71	66	144	141	64	185

Quadro 3.9.5 – Escolha de cursos em 2019
Cadetes do sexo feminino estão destacadas nas caixas de cor cinza.

Do quadro acima inferimos que, entre os 185 homens melhor classificados, apenas cinco não escolheram Armas. Estar entre os dez primeiros colocados de um curso na AMAN é motivo de prestígio. Futuramente, aqueles que concluírem os cursos entre os primeiros colocados, terão mais privilégios na carreira, como promoções mais rápidas e acesso a cursos no exterior.

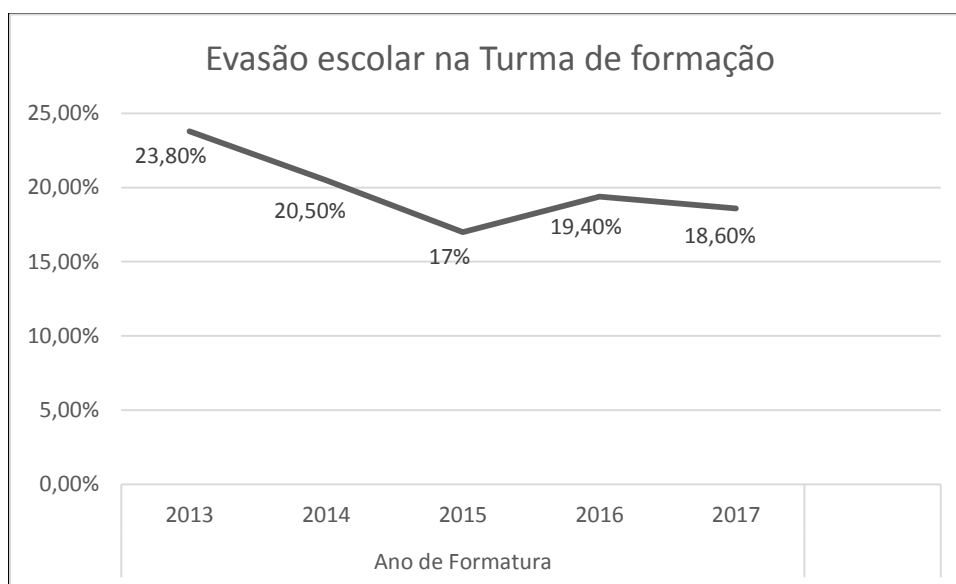
10. Evasão escolar

A evasão escolar de cada turma da AMAN pode ser estimada quando contabilizamos o número de cadetes formados no fim do ano e comparamos com o número de alunos matriculados no início do curso da EsPCEEx de quatro anos antes. A evasão é considerada como estimada porque, ano a ano, ocorrem trancamentos de matrícula, reinclusões, desligamentos a pedido ou *ex officio*, reprovações, jubilações⁵⁰ e falecimentos. A tabela abaixo apresenta as evasões do período de 2013 a 2017.

	Ano de Formatura				
	2013	2014	2015	2016	2017
Evasão escolar na Turma de formação	23,8%	20,5%	17%	19,4%	18,6%
Média das 5 turmas	19,86%				

Quadro 3.10.1 – percentuais de evasão

⁵⁰ Ao cadete é permitido ficar reprovado uma única vez. O Jubilação ocorre quando um cadete é reprovado pela segunda vez.



Quadro 3.10.2 – Curva da evasão

A taxa média de desistência acumulada dos mais de 136.800 cursos de ensino superior no Brasil foi de 35,1%, segundo mostram os indicadores de trajetória disponibilizados pelo INEP⁵¹ em 2018 dos cursos realizados entre 2010 e 2015. Ao analisarmos o quadro e o gráfico de evasão das turmas da AMAN, verificamos que a evasão escolar na Academia Militar é inferior à média da rede brasileira de ensino superior e vem decrescendo nos últimos anos atingindo índice inferior a 19%, enquanto a evasão média das turmas de 2013 a 2017 de 19,86% da AMAN mostrou-se 40% menor que a taxa média de desistência acumulada pelos demais cursos de graduação no Brasil. Como parâmetro comparativo, podemos citar a taxa de desistência acumulada entre os anos de 2010 e 2014 do curso de Administração da Universidade de Brasília (UNB) que foi de 19,9%; do curso de Administração da Universidade de São Paulo (USP) 2010-2015 que foi de 21,4%; e do curso de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 2010-2015 que foi de 28,9%. Todos esses três cursos citados estão abaixo da média nacional de evasão do ensino superior. A taxa da AMAN é semelhante à da UNB e inferior às taxas da USP e UFRJ. Essas estatísticas são surpreendentes se levarmos em consideração que o curso na EsPCEX/AMAN ocorre em regime de internato, tem desgaste físico e psicológico elevados, com cobrança cognitiva em nível semelhante a das universidades federais de renome no Brasil.

⁵¹ Dados disponíveis no site <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> consultado em 27 de maio de 2019.

Conclusão

Traçamos o perfil social mediante a análise de mais de quinze itens distintos. Iniciamos conhecendo onde nasceram e destacamos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil pode ser o fator que melhor explica os percentuais desiguais de origem dos cadetes por regiões do país. Acerca da idade de ingresso dos cadetes no Exército, vimos que a dificuldade de aprovação no concurso faz elevar a idade média dos cadetes que, em sua maioria, realizam o concurso mais de uma vez até serem aprovados.

A questão da cor ou raça dos cadetes foi estudada e concluímos que a defasagem é de cerca de 14% a mais de autodeclarados brancos em relação aos autodeclarados pretos e pardos, no entanto a porcentagem de pretos e pardos na AMAN é o dobro da estipulada pela lei de cotas que determina que 20% das vagas nos concursos nacionais sejam reservadas para candidatos pretos e pardos. Historicamente o percentual de pretos e pardos na AMAN ultrapassa os 40%. O percentual de autodeclarados pretos na AMAN, que é de 7,76% nos últimos anos, supera levemente o índice nacional PNAD de 7,73%. Os índices de pretos, amarelos e indígenas correspondem às médias da população brasileira.

Na análise da origem por renda familiar, verificamos a redução de cadetes oriundos das classes mais altas e o aumento dos egressos da classe “D”. Historicamente, sempre foi maior o índice de cadetes com origem em famílias da classe média.

Acerca das profissões dos pais dos cadetes, expandimos a análise e verificamos que o recrutamento endógeno continua existindo, pois, atualmente, mais de 40% dos pais dos cadetes são militares. Até 1993 o percentual de pais militares superava o de pais civis. A partir de 1994 a situação se inverteu e tem se mantida até hoje. Outra novidade é que até 2008 os pais militares eram na maioria oficiais, a partir de 2009 a maioria desses pais militares passou a ser de praças.

Em relação ao concurso de admissão à EsPCEEx/AMAN, medimos que os candidatos são mais aprovados a partir da segunda tentativa. Pensando em democratizar mais o acesso à AMAN, é possível pensarmos que o Exército poderia estudar a possibilidade de fornecer, gratuitamente, apostilas digitais

próprias na página oficial da EsPCEEx, como também um pacote de videoaulas para ampliar as chances de aprovação dos jovens de baixa renda e dos que vivem nas áreas rurais. O retorno se dará na elevação do nível intelectual dos candidatos. Os que não forem selecionados levarão para a vida os conteúdos estudados, além da gratidão ao Exército que lhes proporcionou tratamento igualitário que é demonstração de civilidade e civismo.

Ainda em relação ao concurso de admissão, verificamos que a concorrência com outras carreiras militares é baixa, sendo menor que 5%. Interpretando um pouco mais os dados colhidos, vemos que o Exército optou, conscientemente ou não, por concorrer mais com as carreiras civis do que com as carreiras militares para a Força Aérea, Polícias Militares e Marinha. Explico essa afirmação colocando que a Marinha e a Força Aérea permanecem atraindo candidatos mais jovens para realizarem o ensino médio no Colégio Naval e na EPCAR, reduzindo a concorrência com universidades civis no fim do ensino médio.

Exemplificando, no Colégio Naval ingressaram, em 2016, 231 alunos das 240 vagas previstas no edital, pois 9 alunos reprovados tiveram que repetir o ano. Concluíram o ensino médio lá 197 alunos em 2018. Desses 197 concludentes, 181 ingressaram automaticamente na Escola Naval. Para completar vagas, a Marinha realizou concurso em 2018 para selecionar 31 jovens para a Escola Naval (15% das vagas). Após o período de adaptação, ingressaram na Escola Naval 209 jovens, sendo 174 oriundos do Colégio Naval e 26 do concurso de admissão. Para termos parâmetro de comparação, em 2018, 228 jovens formaram-se na Escola Naval e em 2017 tinham sido 227. As turmas têm tamanhos diferentes, mas inferimos que cerca de 70% dos concludentes da Escola Naval são oriundos do Colégio Naval. Pelos quantitativos de vagas dos editais de concurso para o CN em 2012 e para a EN em 2015, foram 280 que ingressaram para se formarem 228 na EN em 2018, o que dá uma evasão estimada de 18%.

Na Aeronáutica a evasão é muito diferente do Exército e da Marinha. A explicação pode estar nas maiores exigências de saúde e psicológicas para pilotarem as aeronaves militares. Em 2017 a evasão estimada na EPCAR/AFA foi de 36% e em 2018 de 43%. Mesmo assim, a Força Aérea tem preferido manter

sua escola de formação de ensino médio. Dos 126 concludentes da EPCAR que foram para a AFA, 74 formaram-se aviadores na AFA (58%), enquanto que dos 20 recrutados diretamente do meio civil para a AFA, apenas 9 concluíram o curso (45%). A evasão na AFA foi menor entre os que vieram da EPCAR do que entre os egressos do meio civil em cerca de 13%.

Em relação ao Exército, atualmente, cerca de 40% dos alunos EsPCEX/AMAN têm pais militares e 27,5% estudaram em colégio militares. Esses critérios são os mais próximos que podemos encontrar se buscarmos ver nos alunos da EsPCEX alguma possibilidade de apresentarem previamente alguma formação de caráter com direcionamento segundo valores militares. Esses índices não chegam nem perto dos 70% que a Marinha e a Força Aérea desfrutam ao manterem suas escolas que conjugam socialização militar e ensino médio com acesso direto à graduação dos seus oficiais combatentes de carreira.

Por esses números, os modelos de recrutamento da Marinha e Força Aérea são semelhantes e mostram-se mais vantajosos para o processo de socialização militar, pois lá os jovens ingressam mais cedo, e permanecem por 7 anos enquanto no Exército o processo de socialização dura 5 anos e os jovens ingressam cerca de 2 anos mais velhos, após a conclusão do ensino médio. O modelo da Marinha e da Força Aérea assegura que a maioria dos jovens egressos sofra o processo de socialização militar ao mesmo tempo em que passa pelo processo de construção do caráter individual, conforme prevê a legislação⁵² brasileira no tocante à educação, durante os três anos do ensino médio. O modelo do Exército foi semelhante ao da Marinha e Força Aérea até 1987, mas veio sendo alterado até que, em 2012, a EsPCEX passou a funcionar como ensino superior de um ano apenas.

No capítulo sobre a educação na AMAN (p. 58), vimos que a formação ética dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico a serem oferecidos pelo sistema de ensino formal brasileiro, devem ocorrer no ensino médio. A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e

⁵² Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;”.

as legislações de ensino decorrentes dela visam a formação do caráter dos jovens sem indicar quais os valores serão desenvolvidos pelas instituições de ensino nacionais. Sendo assim, cada instituição nacional de ensino médio pode praticar o direcionamento ético que julgar mais pertinente conforme as linhas políticas de seus dirigentes.

Como as escolas de formação militar visam desenvolver o caráter dos seus alunos segundo os valores militares, torna-se tarefa muito mais árdua reconstruir do que construir o caráter de um jovem. Quanto mais consolidado estiver o caráter do indivíduo, mais difícil será a tarefa de modificá-lo a fim de atender às necessidades do Exército Brasileiro, da Marinha ou da Força Aérea.

Finalizando, está claro que nesses últimos 30 anos o perfil dos cadetes da AMAN sofreu alterações em relação aos períodos anteriores, mas as características básicas permanecem. Destaco a manutenção dos fatores: origem por naturalidade, idade de ingresso, percentuais de cor ou raça, classe social, filiação com forte viés endógeno e baixa evasão escolar. Os fatores que apresentaram as maiores alterações foram em relação à religião que refletiu a mudança de perfil nacional e a transformação da EsPCEEx em escola de nível superior de ensino com um ano de duração. Essa alteração diferenciou o processo de socialização dos oficiais combatentes de carreira do Exército dos processos de socialização praticados pela Marinha e Força Aérea que permaneceram inalterados no período analisado. O tempo de socialização para a formação de um oficial de carreira combatente no Exército foi reduzido de sete para cinco anos, enquanto na Marinha e Força Aérea a formação está mantida em sete anos e se inicia com jovens de menor idade, que não sofreram formação ética baseada nos valores cultuados na rede de ensino médio civil. É provável que o recrutamento endógeno esteja colaborando com o processo de socialização na EsPCEEx/AMAN, mas a tendência de redução de cadetes filhos de oficiais, aumento de filhos de praças, aumento de filhos de civis e aumento de cadetes oriundos de famílias com renda mais baixa possa dificultar a socialização em médio prazo. A modificação do processo desperta preocupação porque estamos falando da socialização que visa formar o caráter profissional militar dos futuros oficiais do Exército, caráter tradicionalmente sedimentado em valores militares.

Não coube nesta pesquisa, mas considero como sugestão pertinente ao Ministério da Defesa analisar comparativamente os efeitos dos processos de socialização praticados na AMAN, AFA e Escola Naval.

Capítulo 4 - O papel dos instrutores na socialização

Podemos compreender o processo de socialização que ocorre na Academia Militar das Agulhas Negras, a partir de autores clássicos das Ciências Sociais. Do entendimento de Peter Berger e Thomas Lukmann inferimos que a socialização é o processo pelo qual ocorre a “interiorização da realidade” da profissão militar tal qual é experienciada no Exército Brasileiro. De Norbert Elias vemos que os cadetes passam pelo processo de “interiorização das normas do meio” militar. Pierre Bourdieu nos ajuda a compreender que os cadetes se submetem ao aprendizado do “*habitus* da classe” militar. Por Émile Durkheim e Talcott Parsons entendemos que é um processo de socialização do tipo secundário, pois é voltado para jovens que já sofreram o estágio da socialização primária em outras instituições. Interessa acrescentar que para esses últimos autores a socialização secundária profissional deixa marca “menos forte” que a socialização primária. Podemos somar a concepção contemporânea da antropologia da cultura que trabalha a questão da “reflexividade” na qual o indivíduo destaca suas potencialidades para regular sua conduta no meio profissional em que se insere. Nesse aspecto da participação voluntária e consciente do socializado no processo, cresce de importância a qualidade das experiências passadas pelos indivíduos que podem refutar parte dos símbolos, valores, do *habitus*, das normas apresentadas a eles durante o processo de socialização. A socialização secundária vista como “menos forte” que a socialização primária se torna um desafio a ser superado pelos agentes da socialização militar e o regime de internato e a duração do processo que é de cinco anos estão voltados para vencer as barreiras que se apresentarem contra a formação do “caráter profissional militar” de cada cadete. O Vade-Mécum⁵³ do Exército que trata dos Valores, Deveres e Ética Militares expressa o que deve ser a finalidade da socialização militar que se traduz em preparar os jovens cadetes para a carreira militar.

A carreira militar não é uma atividade inespecífica e descartável, um simples emprego, uma ocupação, mas um ofício absorvente e exclusivista, que nos condiciona e autolimita até o fim. Ela não nos exige as horas de trabalho da lei, mas todas as horas da vida, nos impondo também nossos destinos. A farda não é

⁵³ PORTARIA Nº 156, DE 23 DE ABRIL DE 2002, Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército: Valores, Deveres e Ética Militares (VM 10) - 1ª Edição 2002 – disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/index.php/cerimonial/vade-mecum/106-valores-deveres-e-etica-militares> Acessado em 8 de junho de 2019.

uma veste, que se despe com facilidade e até com indiferença, mas uma outra pele, que adere à própria alma, irreversivelmente para sempre.

A socialização na AMAN é um processo de construção e desenvolvimento do “caráter militar”⁵⁴ ou “espírito militar”⁵⁵ dos cadetes para que estejam aptos a desempenhar as diversas funções inerentes aos cargos de oficial combatente do Exército Brasileiro.

O esforço empreendido para a socialização na Academia Militar é realizado por diversos “agentes” internos e externos durante quatro anos, porém o processo inicia-se na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, na cidade de Campinas, SP, durante um ano que precede o ingresso na AMAN. Semelhantemente ao que ocorre em outras profissões, a socialização dos cadetes é uma graduação de nível superior reconhecida pelo sistema nacional de ensino. Ao fim do curso os formados são titulados bacharéis em Ciências Militares.

Os diversos agentes de socialização atuam somando esforços para a construção do caráter militar dos cadetes. Os agentes internos são os professores, instrutores, monitores, integrantes do Corpo Permanente e os cadetes dos anos mais adiantados. Os agentes externos são os convidados a contribuir pontualmente no processo de socialização em situações específicas. Destacam-se como agentes externos os integrantes do Exército Brasileiro que interagem com os cadetes em atividades programadas internas e externas, autoridades civis e militares, palestrantes convidados, integrantes do Batalhão Agulhas Negras⁵⁶, familiares e os amigos dos instrutores e cadetes.

Para a análise mais apurada, é necessário restringirmos o estudo focando nos principais agentes internos da socialização que são os professores, instrutores e algumas autoridades convidadas a palestrar para os cadetes recentemente.

⁵⁴ Caráter militar é o termo utilizado por João Manuel Simch Brochado.

⁵⁵ Espírito militar é o termo utilizado por Celso Castro.

⁵⁶ O Batalhão Agulhas Negras é o Batalhão de Comando e Serviços (BCSv) que, desde 1950, apoia a AMAN nas atividades de instrução, serviço, guarda, conservação do patrimônio etc. São mais de 2.000 homens e mulheres, oficiais e praças que constituem o maior batalhão do Exército Brasileiro e que está sediado no interior do complexo da AMAN.

Podemos iniciar apresentando e analisando eventos bem pitoresco em instituições de ensino superior que são as aulas inaugurais dos inícios dos anos letivos da AMAN em 2016 e 2017.

1. Aula inaugural da AMAN em 2016

A palestra foi proferida pelo general João Camilo Pires de Campos, chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército na época. A palestra ocorreu no auditório da Academia, estando presentes os professores, instrutores e todos os mais de 1.600 cadetes naquele ano. Narrar esse evento é um esforço para reproduzir em texto um momento da história recente da Academia. É como uma fotografia que capta a luz num instante da realidade para ser apreciada no futuro.

Não esquecendo que a instituição militar é hierarquizada e disciplinada, compreendendo a visão de mundo de um chefe militar, poderemos perceber em que direção segue a socialização dos cadetes, pois os agentes internos da socialização tenderão seguir as ordens e diretrizes emanadas pelo general que ocupava o cargo mais alto da cadeia do ensino no Exército.

Conheci o general Campos cerca de dez anos antes daquele momento, quando eu era major e servia na guarnição do Rio de Janeiro. Ele era general de duas estrelas, comandante da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Portanto, já sabia da sua habilidade de cativar plateias. Tem voz grave e forte. Usa bem as pausas e coloca suas ideias claramente como poucos sabem fazer. Logo no início da palestra naquela manhã de fevereiro de 2016, conquistou a empatia dos cadetes quando se apresentou dizendo: “Permita-me apresentar. Sou o cadete 0614 do Curso de Artilharia da Academia Militar das Agulhas Negras”. É assim que os cadetes se apresentam hoje e se apresentavam no passado. Enunciam o número e o curso, na posição de sentido, com o corpo ereto, mão esquerda espalmada colada à lateral da coxa, calcanhares unidos, peito estufado e a mão direita energicamente lançada à lateral da frente em sinal de reverência, o que chamamos de “continência”. Imaginem a cena. Um general do mais alto posto, com 46 anos de serviço, dirigindo-se pessoalmente a cada cadete como um igual, um irmão, um cadete como eles. Um jovem que ingressou na EsPCEx em 1970 e

concluiu a AMAN em 1976. Ali ele era o futuro dos cadetes que estavam sentados na plateia. O general seguiu nessa direção afirmando que “daqui a 40 anos, um de vocês estará no meu lugar.” Voltou-se para o organograma exibido pelo projetor na tela do auditório e passou a citar as diretorias subordinadas ao DECEX, os nomes dos generais diretores delas e suas Armas de origem. Um de Infantaria, outro de Cavalaria, Engenharia... “Isso vai ocorrer com vocês. Cadetes hoje, tenentes amanhã e generais daqui a 35 anos. Isso é puro como água.” Poucas vezes presenciei tamanha desenvoltura e energia contagiante em uma palestra.

Com minhas palavras vou me esforçar para traduzir o conteúdo da apresentação do general Campos naquela manhã de socialização. Na percepção do general Campos, a Academia não começou a pouco tempo. Ela não se constitui de paredes, de alojamentos, de auditórios, de campos de instrução. O que forma a Academia Militar das Agulhas Negras são as pessoas que por ela passam na formação de oficiais para o Exército. A data natalícia da Academia é 23 de abril em referência à assinatura da criação da Academia real Militar por D. João VI em 1811. Portanto a Academia tem mais de 200 anos de história. No entanto, podemos considerá-la ainda mais antiga. Há notícias de que em 1699 já existia formação de oficiais do Exército aqui no Brasil. Dessa forma, são mais de 300 anos de história! São esses militares todos que formam o nosso espírito. O espírito dessa grande casa chamada AMAN.

Ainda tratando do passado, o general destaca que a cor dourada do símbolo da AMAN significa a tradição. Naquele instante, ele passa a pintar um quadro na imaginação dos cadetes, transportando-os no tempo para 1944, especificamente para o dia 7 de março de 1944, quando 15 cadetes de Realengo chegam nas novas instalações da Academia Militar em Resende, após dois dias de viagem de trem. Aqueles primeiros cadetes foram destacados para a montagem das camas, armários e birôs de estudo para os demais que chegariam em breve. No dia 11 de março ocorre o primeiro serviço de guarda dos cadetes. Prova disso é a placa de bronze que está lá na guarda até hoje com os nomes dos cadetes pioneiros. Em 20 de março, chegam os demais 473 cadetes e entram em fila indiana, individualmente, pelo portão principal da Academia. Foi para caracterizar o compromisso individual assumido com o Exército de Caxias. É a tradição da

entrada pelo portão da Academia que o general descortinou diante dos olhos atentos dos cadetes de 2016. Aquilo que todos fizeram 3, 2 ou 1 ano atrás e os mais novos que passaram pelo portão naquele mesmo ano, todos repetiram a tradição iniciada em 1944 e também assumiram o compromisso diante do mesmo Exército de Caxias.



Símbolo da AMAN

Voltando ao significado dos elementos constitutivos do brasão da AMAN, o Verde dos ramos de carvalho representa a esperança. As sementes vermelhas de carvalho representam o valor militar, pois é a partir da pequena semente que o carvalho se transforma em gigantesca árvore. Semelhantemente, a partir de uma pequena ideia, a Academia se tornaria uma grande escola. A cor azul é da justiça, hombridade, zelo e probidade. O desenho do maciço de Itatiaia lá está para representar a região e Itatiaia em Tupi significa lanças. Dois fuzis representam a Infantaria, duas lanças a Cavalaria e o canhão a Artilharia, destacando as três armas primárias do Exército. A estrela é o símbolo da escola de formação de 1858, enquanto que o torreão é da escola de 1881. Tudo isso dito para mostrar que a Academia não nasceu ontem. O espírito, a tradição, a vontade e a determinação pulsavam nos corações dos profissionais que ali estavam. Profissionais são os que professam e professar é fazer com fé. Não existia ali, na visão do general, nenhum amador. Todos eram profissionais buscando serem melhores no presente do que foram no passado. A grande missão do comandante da AMAN, dos professores e instrutores era a de formar Aspirantes melhores do que fomos formados.

Ruy Barbosa foi lembrado e seus pensamentos citados. “Habituai-vos a obedecer, para aprender a mandar. Costumais-vos a ouvir, para alcançar a entender.” A obediência é a condição orgânica da utilidade da força e a sua legitimação é o segredo moral dos triunfos militares.

Olhando para as primeiras fileiras do auditório, onde estavam os oficiais, o general aconselha: “Sempre falar. Jesuiticamente repetir: dos valores, das tradições, da liderança e da ética que é a essência da conduta.”

O chefe militar destacou algumas características marcantes acerca do compromisso individual que cada cadete deve assumir para se tornar um oficial: disponibilidade permanente; seguir princípios rígidos da hierarquia e da disciplina; dedicação exclusiva; vínculo com a profissão; não se sindicalizar; ter vigor físico; aceitar o risco de morte; ter restrições nos direitos trabalhistas e não participar de atividades políticas. Esse conjunto de ideias é que dá forma ao compromisso profissional que assumimos ao passarmos individualmente pelo portão da Academia.

No momento seguinte, o general tratou de mostrar o que torna a profissão militar diferente das demais. O primeiro aspecto é o sentimento de honra que liga a emoção do militar com a Pátria. O segundo aspecto é a capacidade de empregar a força legalmente. O terceiro aspecto é o juramento de morrer pela Pátria se preciso for. Um juramento que não pode ser da boca para fora. O último aspecto destacado diz respeito à necessidade de os militares terem um espírito comum, que os torna valorosos. Nesse ponto concluiu citando a frase do general Ernani Airoso, herói da Força Expedicionária Brasileira na Itália: *“Exemplo é não transigir consigo mesmo naquilo que se condena nos outros. É não exigir o que não se pode dar. É não abrir exceção em causa própria. É não usufruir sozinho o que é de direito do companheiro.”*

Passados quarenta minutos da palestra, segundo o roteiro inicialmente apresentado, era hora de falar das manifestações essenciais do valor militar: cumprir as tradições; a fé na missão; o amor pela profissão das armas; o aprimoramento técnico profissional; o espírito de corpo; e a coragem. O general

destacou que a fé é a fonte de todas as virtudes militares, pois virtude quer dizer “clareza”.

Temos os nossos deveres, disse o general. “Incorpore-os na alma!” Citando-os um a um, a seguir: ser justo; ser ético; cultivar tradições e valores; exercer a liderança em todos os níveis; possuir pensamento crítico; pesquisar para conhecer e desenvolver a doutrina militar; conhecer a história militar e a ética profissional; conhecer temas do meio ambiente, direito internacional e relações internacionais; ser fluente em vários idiomas; ser capaz de integrar as informações de combate; operar equipamentos com tecnologia agregada; conhecer tecnologias de informações e sistemas; saber trabalhar em rede no espaço cibernético.

Faço aqui uma pausa para um comentário. Diante dessas listas de valores e saberes, vemos claramente o general dissecando o ofício militar, mostrando cada detalhe, ponto por ponto aos cadetes. Como poderiam depois dizer que não sabiam o que o Exército esperava deles? Era socialização plena. Ao mesmo tempo em que o experiente chefe militar mostrava as agruras da carreira, mostrava também sua beleza como que inigualável, a ponto de ser cada vez mais desejável para um jovem do século XXI ávido por desafios, aventuras, superações, honra e sentido para a vida. Seres tecnológicos, nascidos no ambiente da internet, abertos às diferenças, que vivem em ritmos fragmentados, desejosos de experimentar um pouco de tudo para além das fronteiras físicas e que viram na carreira militar atrativos que lhes encheram os olhos. Temos que perceber esse encontro de interesses. No tablado estava alguém que se apresentou como um igual, personificando o sonho de cada jovem da plateia. Era como que uma sessão de cinema em que o filme apresentava a parte da vida de cada cadete que será vivida em breve. Era um momento sublime para todos os presentes. Para mim também, pois só reforçou que fui muito feliz ao escolher a socialização dos cadetes como objeto de pesquisa. Aquele momento merecia ser eternizado em texto para que outros pudessem beber daquela fonte. Não seria possível para um cientista social civil estar ali. Somente selecionados pela farda estavam lá. Era um ritual reservado para militares. Certamente, nem tudo o que vi e ouvi pode ser externado. Não seria ético. No entanto, creio que o texto vai muito além do que já foi observado por qualquer outro cientista social que se dedicou a estudar a

socialização dos cadetes da AMAN. É a visão de dentro colhida quando os indivíduos estavam à vontade, sem reservas ou receio de ter entre eles algum observador estranho ao grupo que lhe fizesse deixar de falar algo.

Liderança foi o tema explorado na sequência da aula inaugural. “Queremos que cada cadete seja um líder”, disse o general Campos. A liderança foi considerada por ele como o alicerce das tropas coesas, motivadas e aguerridas. Para ser líder, caberá ao militar: ser, saber, fazer e conviver. Um líder se interessa em conhecer, bem conviver e zelar pelo bem-estar de todos os seus subordinados. Mais uma vez, o general dá orientações aos cadetes com base na sua própria vivência na caserna e na teoria dos manuais militares de liderança que ele empregou e viu ser eficiente.

Conheça os indivíduos com que vai trabalhar nos seus pelotões e seções, nas companhias e baterias. Tenha interesse por eles. Treine a sua comunicação. Haja sempre com decisão e firme autoridade, mas tenha paciência, tenha empatia e tenham tato. [...] Pondere suas decisões e mantenha o equilíbrio emocional. Elogie o trabalho bem feito, assim como o esforço sincero para cumprir a missão. Apoie a iniciativa dos seus comandados e busque as soluções para os problemas do grupo. Mantenha seus subordinados bem informados. Use palavras positivas para reanimá-los. Em todas as situações controle o medo e demonstre coragem.

Com uma pausa e mudança de posição no tablado, o general aproximou-se da plateia e passou a contar uma de suas vivências marcantes como líder militar. Voltou no tempo ao fato ocorrido dois anos antes, 28 de novembro de 2014, quando a tropa que ele comandava no complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, sofreu uma baixa. “Eu perdi o Cabo Mikami. O primeiro militar abatido em combate numa operação em ambiente urbano desde a Segunda Guerra Mundial.” Visivelmente emocionado, o general passou a ler o texto do Noticiário do Exército de 1º de dezembro de 2014:

MIKAMI - Honra e Coragem para vencer desafios

Na última 6ª Feira, dia 28 de novembro, na Área de Operações da favela da Maré, tombou com um tiro desferido por marginais, no cumprimento irrestrito do dever, o Cabo **Michel Augusto MIKAMI**, de 21 anos.

O Cabo **MIKAMI** servia no 28º Batalhão de Infantaria Leve, sediado em Campinas e já havia atuado na Missão de Paz das Nações Unidas no Haiti e nas operações de segurança da Copa do Mundo.

Michel, nos permita chamá-lo assim, não sabemos se você algum dia ouviu falar do Sargento **MAX WOLF**, um de nossos heróis da 2ª Guerra Mundial, ele faleceu em patrulha, assim como você.

Há 70 anos, muitos militares da Força Expedicionária Brasileira tombaram nos campos da Itália em defesa dos ideais de **liberdade e democracia**.

Certamente o Sargento **WOLF** está perfilado em sua homenagem; você também é **HERÓI DO BRASIL**.

Aquele fato marcou a vida daquele general-líder. Em abril de 2015, na presença da família e dos amigos de farda, o Cabo Mikami foi homenageado postumamente com o recebimento da Medalha do Pacificador com Palmas. A medalha é a mais alta distinção por bravura para um combatente brasileiro. Era o reconhecimento do Exército ao Cabo Mikami que teve sua vida ceifada em defesa da Pátria na garantia da lei da ordem.

Naquele instante, um vídeo foi exibido para os cadetes. Era a matéria jornalística produzida por uma grande emissora de televisão sobre a vida do cabo Mikami e a homenagem póstuma que recebeu. Mais uma vez o experiente general mostra aos cadetes a realidade da carreira militar que envolve riscos e sacrifícios, até da própria vida. O vídeo mostrou que a operação continuou, mesmo com o revés da perda de um bravo combatente. Só uma tropa bem treinada e ciente do seu dever permaneceria operando em meio a dor da perda de um de seus integrantes. O general citou aquele fato vivido por ele e sua tropa para exemplificar a necessidade de cada cadete se tornar um líder. Um líder apto a atuar no caos sem perder o controle dos seus liderados.

Coube ao general Campos entregar a medalha à família do Cabo Mikami. O verdadeiro líder não se furta de cumprir suas obrigações. A fé na missão é o combustível para seguir em frente, apesar da dor. Assistimos, no vídeo, o relato da mãe do Mikami que afirmou: *“A gente sempre esteve junto com ele nesse sonho. A gente pode ver que, nesse curto espaço de tempo que permaneceu no Exército, ele foi muito feliz. O meu sentimento ainda é de que... a qualquer momento ele vai voltar...”* O general destacou durante a exibição do vídeo a figura do Tenente comandante do pelotão do Cabo Mikami. Era um tenente formado na AMAN. Dois ou três anos antes, aquele tenente tinha sido cadete. A perda que ele sofreu é algo que pode ocorrer a qualquer daqueles cadetes, futuros oficiais que estavam na plateia.

Nova pausa e mudança de posição no tablado para o general continuar a expor suas orientações acerca da liderança militar. “Seja um permanente bom exemplo. Existem várias maneiras de praticar a liderança, mas só uma é realmente efetiva, que é a prática do exemplo.” Não basta ser líder. É preciso empenhar-se em formar novos líderes para que sejam melhores que vocês o são. Que nossos subordinados sejam melhores do que nós fomos.

Na última parte da palestra o general Campos deu orientações em tom mais pessoal aos cadetes. Com voz doce, sugeriu: “Jovens, cuidem-se!” Constituam famílias. Formem a mentalidade da segurança, principalmente no trânsito. Não seremos ricos, mas a prática da educação financeira permitirá viver com dignidade. Não acreditem em dinheiro fácil. Cuidado com a automedicação. Sejam cuidadosos nas redes sociais. Respeitem para serem respeitados. Estudem, sejam competentes profissionalmente, busquem especializações e o bom preparo físico. Somos a instituição de maior credibilidade no Brasil porque cultuamos valores, cumprimos com fé nossa missão e estamos juntos da sociedade.

Por fim, citou expressões ditas pelo Marechal Mário Travassos, que integrou a Força Expedicionária Brasileira na Itália durante a Segunda Guerra Mundial e foi o primeiro comandante da Academia Militar em Resende quando era coronel. As palavras fazem parte da primeira Ordem do Dia da Academia Militar em Resende proferida em 11 de março de 1944.

Para isso, do presente é que deveis cuidar sendo cada um de vós exemplo vivo das mais caras tradições do Exército Nacional, traduzindo na seguinte fórmula que vos recomendo. **Disciplinar-se para disciplinar outrem. Educar-se para educar a outrem.**

Antes de passar para a próxima aula inaugural, coloco minha opinião acerca da diferença do discurso da primeira aula para a que veremos a seguir. Tenho para mim que essas duas aulas inaugurais tão diferentes podem se distinguir pelo fato de refletirem os acontecimentos vividos pela sociedade brasileira naqueles anos. O início de 2016 estava marcado pela acirrada disputa política que permanecia trazendo instabilidade ao país. Certo é que meses depois ocorreu o processo que levou ao impeachment da presidente da República. Dessa forma, percebi as palavras do General Campos como apaziguadoras, firmadas nas

tradições e valores do Exército, necessárias para orientar jovens militares durante o enfrentamento da crise política vivida.

O início de 2017 estava marcado pela mudança e retomada do crescimento para a saída da crise política e econômica. Percebi, então, a aula inaugural seguinte voltada para o futuro porque a inovação ajudaria na superação dos desafios nacionais.

2. Aula inaugural da AMAN em 2017

A aula inaugural do ano letivo de 2017 na AMAN durou pouco menos de duas horas. Narrarei com minhas palavras a apresentação daquela manhã, destacando os principais pontos de interesse para nosso tema da socialização dos cadetes.

O general André Luiz Novaes Miranda, comandante da AMAN, introduziu sua apresentação exprimindo a importância da “inovação” como valor indispensável na Era do Conhecimento. Utilizou como alegoria a dificuldade de uma pessoa subir por uma escada rolante que está descendo. Se a pessoa ficar parada, será levada para baixo. Andando lentamente, não sairá do lugar. É preciso superar a velocidade da escada para chegar ao andar superior. Assim é a busca do conhecimento na atualidade. É preciso empreender esforço na medida certa para não ficar desatualizado. Consequentemente, a Academia Militar precisa inovar constantemente seus processos a fim de superar os obstáculos que se apresentarem. O que funcionou bem até hoje pode não ser o suficiente para continuar no ano que se inicia. É preciso repensar e inovar os processos constantemente.

O segundo ponto da aula inaugural foi acerca da Gestão do Conhecimento. Na concepção daquele general, é preciso capacitar o corpo permanente e atrair os melhores profissionais para as funções de professores, instrutores, administradores, assessores etc. Para isso, o comando estava firmando parcerias com instituições de ensino e estimulando os oficiais do corpo permanente a realizarem cursos de especialização fora da Força Terrestre. Aqueles que

desejassem cursar MBA, mestrado ou doutorado teriam o apoio necessário do comando. Ainda na vertente da gestão do conhecimento, foi apresentada a criação da Seção de Pesquisa Acadêmica e Doutrina (SPAD) ligada à Divisão de Ensino. Avanços tecnológicos necessários foram citados como a criação da “AMAN Cloud” que é um espaço de armazenamento virtual de dados, um tipo de nuvem virtual que os usuários da rede virtual da AMAN poderiam passar a compartilhar informações, arquivos e, principalmente, conhecimentos. Resumindo, a gestão do conhecimento foi apresentada nas vertentes da capacitação de pessoal, criação da SPAD e uso das plataformas digitais para o compartilhamento do conhecimento produzido.

A seguir, o general comandante fez menção à cultura, tradições e valores como pilares da AMAN que é a instituição reconhecida como o elo entre o passado e o futuro do Exército. É preciso ter orgulho dos feitos passados desde Guararapes, tudo o que foi feito no século passado, quando o Exército combateu as piores ditaduras como o fascismo e o comunismo. Olhar para o passado e seguir para o futuro, mas não vivendo no passado. Para isso, estava iniciando um projeto voltado para as tradições, visando estimular o culto aos feitos históricos e aos valores militares. O Duque de Caxias - Patrono do Exército - e os demais patronos de cada Arma, Quadro e Serviço passariam a receber maior atenção do comando com a liberação de recursos para a ampliação dos espaços culturais da AMAN para que cadetes e visitantes conheçam mais e melhor das histórias desses ilustres militares. O general destacou que não existiu grande chefe militar na história que não tivesse vasta cultura geral. A intenção era estimular que cada cadete buscasse dar maior valor à aquisição de cultura geral, alicerce para se tornar um grande líder militar no futuro. Faço ligação aqui com uma expressão que está atualmente na página digital oficial da AMAN que diz: “Academia Militar das Agulhas Negras: forja de líderes”. A tradição da AMAN tem sido formar líderes para o Exército e, conseqüentemente, para o Brasil e o mundo.

O quarto ponto da aula inaugural tratou da cultura da gestão. A AMAN deveria se esforçar para ser modelo de gestão a ser aprendido pelos cadetes mediante o perfeito mapeamento dos macroprocessos e projetos administrativos. O objetivo era transformar a criatividade em inovação por meio da gestão. Nessa

concepção de cultura da gestão, a criatividade vem do excedente de conhecimento, do estudo, da análise, do pensamento crítico, da experiência, por fim, vem das competências. Existem, portanto, competências específicas para transformar tudo isso em inovação. Essa era a intenção do comandante.

No tocante aos processos educacionais, a AMAN estaria voltada para a implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Na visão do comandante, a Academia sempre foi referência na parte militar pela metodologia da imitação do combate por meio de exercícios práticos no terreno e deveria buscar o “estado da arte” também na parte teórica intencionando ampliar o percentual de apreensão do conhecimento teórico por parte do cadete. Nisso, a aprendizagem híbrida daria conta de fornecer ao cadete acesso ao conhecimento que teve em sala de aula e que estaria disponível também para consulta a todo instante nas plataformas virtuais, ou seja, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que estava em implementação. A antiga seção de meios audiovisuais (SMAV) estava sendo reformulada para dar maior apoio aos professores e instrutores com a aquisição de câmeras e drones e treinamento de pessoal para a operação desses equipamentos. As aulas poderiam ser montadas com vídeos editados com o apoio da nova SMAV, tudo visando a maior atratividade e qualidade das aulas teóricas.

Continuando na vertente dos novos processos educacionais, os laboratórios de cibernética recém-inaugurados e com tecnologia de ponta passariam a dar condições para os cadetes aprenderem, praticando, as medidas de segurança de rede de informações necessárias na atualidade. O Simulador de Apoio de Fogo (SIMAF), em operação desde 2016, seria ampliado com a criação do Simulador de Batalha (SIMBAT). Hoje, os dois sistemas formam a Seção de Simulação da AMAN que se tornou realidade em 2018. O sistema opera um *software* de simulação virtual de diversas funções de combate seguindo conceitos militares da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). O sistema permite maior economia, segurança e eficiência no ensino das práticas militares em combate. Os cadetes do terceiro ano dos cursos de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia já utilizam os sistemas durante o ano de instrução.

Passamos dos vinte minutos da aula inaugural. O comandante começa a expor o projeto “Meritocracia”. A partir de um projeto piloto com cadetes do curso de Cavalaria, toda a AMAN passaria a valorizar mais os aspectos do SABER SER e do SABER CONVIVER destacados na metodologia do ensino por competências adotado pelo Exército para suas escolas militares desde 2012. Até 2017, a média final de curso da AMAN estava fortemente vinculada aos aspectos cognitivos (SABER CONHECER) e psicomotores (SABER FAZER). A intenção com o projeto Meritocracia era dar peso na média final do cadete para as questões do Saber Ser e do Saber Conviver, consideradas imprescindíveis no Século XXI. Assim, atividades complementares que sempre estiveram disponíveis para os cadetes e outras novas passariam a ser valoradas. Como exemplo, temos as atividades esportivas em que os cadetes representam a AMAN, frequência nos clubes ou grêmios de tiro, mergulho, alpinismo hipismo, xadrez, paraquedismo, música, idiomas e atividades beneficentes em prol da comunidade da região de Resende. Todas essas atividades exigem desprendimento de tempo e muitos cadetes deixavam de participar porque focavam mais nos estudos visando o atingimento de melhor média final no curso. Com uma tabela de atribuição de pontos os cadetes poderiam ponderar e escolher entre as atividades complementares mais convenientes para participar e ganhar pontos importantes para a composição da média final.

O projeto Meritocracia mostrou-se uma verdadeira quebra de paradigma. Durante ao menos os trinta últimos anos na Academia, prevaleceu o culto ao estudo e era verdadeiro o lema “*Quem não papira não sai aspira!*”, significando que para se formar na AMAN e receber o título de Aspirante a Oficial era necessário se dedicar intensamente aos estudos dos livros e manuais, carinhosamente chamados de papiros porque muitos eram bem antigos, apostilas e brochuras velhas e amareladas que recebíamos e devolvíamos a cada ciclo de estudos e que seriam passadas para os cadetes dos anos seguintes nos ciclos posteriores. Seria possível tamanha mudança de paradigma de uma forma tão repentina? Como a meritocracia poderia ser tão grandemente alterada? Pelo que pude apurar, a tradição falou mais alto e aquele projeto piloto de implantação de valorização das atividades complementares para a média final da AMAN não foi

implementado ainda, permanecendo em estudo. Prevaleceu o lema “*Quem não papira não sai aspira!*”

Avançando para o fim da primeira hora da aula inaugural, o general resumiu em pequenas expressões a lista de prioridades que ele considerava ser o roteiro que os cadetes deveriam seguir. Era a mais pura prática da ação socializadora que estávamos presenciando ocorrer diante de nossos olhos atentos naquele momento. Lembrando Durkheim, “a educação é a socialização da jovem geração pela geração adulta.” Era exatamente isso que estava acontecendo naquela hora e local. Resumi assim as palavras do general acerca do papel do cadete:

- 1º - Estudar e fazer sempre o melhor;
- 2º - Participar da educação integral e das atividades complementares;
- 3º - Ser exemplo para os demais cadetes;
- 4º - Ter atitude, buscando a superação dos desafios impostos;
- 5º - Amadurecer, assumindo a cada dia mais responsabilidade e autonomia.

Virava o relógio para o início da segunda hora da aula inaugural e o comandante falou da necessidade do desenvolvimento de uma revitalização da cultura de manutenção na AMAN que, na percepção dele, estava indevidamente atenuada na atualidade. Passou a citar que novas ações estavam sendo desenvolvidas em relação à manutenção porque era a exigência dos equipamentos super tecnológicos adquiridos pelo Exército e que chegavam na AMAN, como o blindado Guarani. Essa nova família de carros de combate exigia mudança nas instalações das garagens, oficinas e treinamento das equipes de manutenção para lidar com os primeiros exemplares previstos para chegar em 2022 na AMAN. Naquele ano de 2017 as obras seriam iniciadas. Além do sistema Guarani, a cultura da manutenção passava pela responsabilidade ambiental e citou a construção recente da estação de tratamento de esgoto da AMAN como exemplo que os cadetes deveriam atentar. Todo o esgoto da AMAN passou a ser tratado e a estação ainda recebe dejetos dos bairros vizinhos. Falou também dos postos de combustível da AMAN que foram modernizados. Eram todos enterrados e poderiam poluir o ambiente em caso de vazamento. Todos os tanques passaram a ser suspensos e não mais enterrados, segundo as melhores práticas ambientais

atuais. Outra ação iniciada foi o reflorestamento da mata ciliar do rio Alambari que cruza a área de instrução da Academia. A ação futura indicada foi a criação de uma usina de tratamento do lixo produzido pela AMAN que poderia resultar em produção de energia em benefício da própria academia. Percebendo que não bastava falar, o general deu ordem aos comandantes de curso e setores que previssem para aquela semana uma visita dos cadetes e oficiais à estação de tratamento de esgoto. Sugeriu que fosse durante a prática da atividade física quando fossem correr. Deveriam passar pela área indicada para que pudessem ver a nova estação em funcionamento e levar na memória aquele ensinamento da preocupação constante com o meio ambiente. Dias depois estava eu lá, professor que sou, sendo conduzido pelo Chefe da Divisão de Ensino numa corrida até a estação de tratamento de esgoto. Realmente era surpreendente. Considerei uma obra de grandes proporções. A AMAN é tão grande que eu mesmo nunca tinha passado por lá. Ver e visitar é diferente de ouvir falar. Creio que, assim como eu, os cadetes também foram impactados com aquela efetiva ação socializadora. Percebo hoje que não só os cadetes são socializados na AMAN. Os oficiais e praças que servem na Academia também socializam e são socializados constantemente. É um processo reflexivo realmente, como descreve a antropologia da cultura.

Voltando à aula inaugural, o comandante passou a comparar a vida do cadete com a hierarquia das necessidades elencadas pelo psicólogo Abraham Maslow. Aquela hierarquia normalmente representada em formato de pirâmide foi exibida na tela diante de nós. Iniciou-se novo e rico momento de profunda socialização da jovem geração. Admito que gostei da técnica de abordagem. Considerei muito eficaz pela simplicidade da aplicação direta, na vida do cadete, daquela teoria psicológica muito conhecida por todos. Da base para o topo da pirâmide, o general foi tecendo as analogias de forma muito clara. A preocupação com as necessidades básicas fisiológicas dos cadetes será sempre provida pelo Exército. Enquanto cadetes, essas necessidades são supridas pela administração da AMAN. Não faltará comida, água, abrigo, saúde ou sono. Tudo isso com dignidade, porém sem luxo. No tópico “segurança” da teoria, o general tratou das normas de segurança na instrução e constante cuidado com a integridade física dos subordinados, mas aproveitou para falar do salário dos militares que estava

em análise para possível revisão pelo comando do Exército. Com minhas palavras indico a mensagem que foi passada no tópico da segurança: - Quem procura a carreira militar por segurança, está querendo emprego. A profissão militar é muito mais que isso e deve ser desejada por proporcionar aspectos encontrados nos demais patamares superiores da teoria de Maslow, descritos como os aspectos sociais, de estima e das realizações pessoais. O espírito de corpo que desfrutamos na carreira é a perfeita expressão do aspecto social descrito por Maslow. O reconhecimento que experimentamos nas promoções (sem exigir) e quando recebemos medalhas e elogios (novamente sem exigir), relacionados estão com a “estima” descrita por Maslow. No topo da pirâmide está a realização pessoal. Na carreira militar nos sentimos plenamente realizados no momento em que podemos bradar “Missão cumprida!” Aí está a beleza da profissão. No serviço à Pátria. [Isso me faz recordar as famosas palavras do tenente Siquera Campos: *"À Pátria tudo se deve dar, sem nada exigir em troca, nem mesmo compreensão."*] Assim, de forma cristalina e simples o general comandante passou aos cadetes o que podem e devem esperar da carreira de oficial combatente do Exército. Resumindo, conforto e segurança sem luxo, amizades duradouras e sinceras, estima em muitos momentos e autorrealização mediante o serviço à Pátria.

O papel dos instrutores e professores, agentes da socialização, foi sintetizado pelo general comandante como o de conduzir os cadetes a serem o que podem ser, atingindo seus potenciais pessoais. Para isso, cada cadete precisa desejar ser. Esse “desejar ser” é o que o general traduziu anteriormente por “atitude”. Sem atitude o cadete não alcança seu potencial pessoal. O processo de socialização está firmado nesses patamares da condução eficiente, segura, cuidadosa, atenta e exemplar dos agentes e do desejar ser sempre melhor por parte do cadete. Aqueles que trilham ou já trilharam o caminho da profissão militar, com êxito, agora conduzem os novinhos ao sucesso profissional.

Finalizando a aula inaugural, o general apresentou a meta desejada de ampliação do número de candidatos ao concurso da EsPCEx/AMAN. O Exército desejava e ainda deseja atrair os melhores jovens brasileiros para a AMAN e para isso estava investindo na divulgação do concurso. A intenção era divulgar melhor as características da carreira militar e a rotina dos cadetes. Foi constatado que o

desconhecimento da carreira impedia a inscrição no concurso, provavelmente, pelo medo do obscuro. Em 2016 foram 17 mil candidatos, 29 mil em 2017 e a meta era superar 40 mil candidatos em 2018. Para isso, entre outras modalidades de divulgação convencionais, a Academia iria se mostrar, como nunca feito antes, de dentro para fora. Um canal de vídeo no YouTube estava sendo criado para divulgar vídeos novos, semanalmente, com a exibição das atividades desenvolvidas pelos cadetes e alunos da EsPCEEx. Era um canal de comunicação dos alunos e cadetes com os jovens brasileiros, futuros candidatos ao concurso. Os candidatos podiam fazer perguntas no canal no espaço dos comentários e uma equipe de cadetes daria as respostas. O canal foi intitulado de “Vem Ser Cadete” e permanece ativo até hoje, fruto do sucesso que alcançou junto ao público jovem. A meta de atingir 40 mil candidatos inscritos foi superada. No ano de 2018, para ingresso em 2019, foram computados 40.439 candidatos para as 455 vagas ao concurso da EsPCEEx/AMAN. Os dados atuais mostram que a meta continua sendo superada, pois o número de candidatos para ingresso em 2020 foi de 43 mil e 731 jovens, crescimento de 8% em relação ao ano anterior. A ideia da abertura da rotina da EsPCEEx e da AMAN colaborou para desmistificar a vida dos alunos e cadetes, mostrando que são jovens brasileiros com características comumente encontradas no seio da sociedade brasileira. Mostrou também que a rotina na caserna é cheia de atrativos e emoções. Nos vídeos os alunos e cadetes mostram a realidade que vivem, mas fazem questão de exibir as atividades que exigem superação de limites, ação, adrenalina, orgulho, camaradagem e os demais valores que cultuam.

Com essa mensagem de visão voltada para o futuro, o general encerrou a aula inaugural.

3. Formaturas e reuniões

Além da aula inaugural, em outras oportunidades ao longo do ano de instrução, o comandante da AMAN se dirige aos grupos da Academia. Outros chefes de setores da AMAN também realizam formaturas e reuniões regularmente com os cadetes.

Mensalmente ocorre a reunião com todos os oficiais da administração, professores e instrutores. Normalmente é dirigida pelo general comandante. Ali são alinhadas metas, corrigidos rumos para que a socialização transcorra conforme a intenção do comando. São também apresentadas breves palestras dos setores da AMAN acerca da administração, do ensino ou das atividades do Corpo de Cadetes. A atividade precede a comemoração dos aniversariantes do período com singelo, mas saboroso lanche e bolo.

Os encontros regulares com os cadetes podem ocorrer com todos os quatro anos, por cursos ou por anos. Lembro-me de um encontro com todos os cadetes e oficiais quando o comandante aproveitou para comunicar que estava sendo apurada uma possível transgressão disciplinar de um cadete que ingeriu bebida alcoólica além da medida e passou a se comportar de maneira fora do esperado para a ocasião. Tinha sido durante um baile comemorativo de aniversário de um curso. O general relembrou o que a sociedade espera do comportamento de um oficial, principalmente quando está fardado. Deu detalhes da relação sempre moderada que devemos ter com bebidas. Foi um típico caso de socialização para correção de comportamento.

Recorrentes são as oportunidades de orientação de conduta dos cadetes. Nas formaturas diárias a autoridade que preside a cerimônia comenta fatos ocorridos e sinaliza qual a postura que o cadete deveria seguir. Certa vez, após um licenciamento de fim de semana, um grave acidente de trânsito envolveu um grupo de cadetes na Dutra, rodovia que liga São Paulo ao Rio de Janeiro e que passa bem na frente da AMAN. Como deve ser a conduta em caso de acidentes, um dos cadetes envolvidos no acidente ligou para a AMAN e comunicou o fato. Prontamente toda a estrutura voltou-se para a solução do problema. Um dos cadetes precisava ser transportado urgentemente para um hospital especializado em traumas neurológicos. A Aviação do Exército em Taubaté, SP, foi acionada e um helicóptero do Exército foi resgatar o cadete nas proximidades do município de Barra Mansa, RJ. Como as condições climáticas estavam ainda desfavoráveis, outro helicóptero civil de resgate não conseguiria operar naquelas condições. Durante o fim de semana diversos oficiais instrutores, da equipe do Hospital Militar de Resende e oficiais da administração da AMAN estiveram trabalhando

para atender o cadete e sua família. Na segunda-feira, na primeira formatura, o comandante da AMAN tratou do assunto dando os devidos esclarecimentos do socorro aéreo providenciado para o resgate do cadete acidentado e outros detalhes emergenciais que foram necessários tomar naquele momento. Foram lembradas as medidas que os cadetes devem adotar em casos de acidente, frisando que tudo correu como o previsto porque um dos cadetes envolvidos agiu corretamente. Infelizmente, o cadete socorrido veio a óbito dias depois.

A profissão é de risco e vemos que isso não é omitido dos cadetes. Desde que ingressam são alertados e treinados para a importância do cuidado próprio com a vida e com a dos demais que os cercam. Chega a ser cansativa a repetição constante das normas de segurança antes das atividades de maior risco. Normalmente as normas são lidas e estão escritas nas paredes junto à entrada dos estandes de tiro ou das bases de acampamento. Mesmo assim, acidentes acontecem. É da natureza humana. Porém a morte sempre choca. Quando interrompe o sonho de um jovem, choca mais ainda. A Academia é viva, exuberante e exala o suave cheiro da juventude, da aventura, da superação. A todo instante ouvimos tropas barulhentas se deslocando, cantando e vibrando. Nas manhãs, tardes e início da noite ouvimos a banda de música acompanhando a entrada dos cadetes no rancho para as refeições. Todos os dias. É contagiante! O cadete é a vida da Academia. Nas férias, a Academia perde parte do seu encanto. O que é uma escola sem seus alunos?

Em 2017 sofremos com um desses momentos em que a morte resolve levar um dos jovens cadetes. Foi um cadete do Curso Básico. Conto o ocorrido a partir das palavras do general comandante proferidas durante a formatura geral da Academia porque entendo que aqueles esclarecimentos serviram para socializar os demais cadetes. Com aquelas palavras de esclarecimento o líder militar explicava o esforço para evitar o que considerou uma derrota para toda a Academia. A liderança se alicerça na confiança. Em momentos como aquele, a confiança dos cadetes nos seus instrutores, chefes e comandantes precisava ser fortalecida.

O falecimento foi por doença. O cadete seguiu todos os protocolos de saúde previstos antes de seguir para o acampamento do Curso Básico, entre eles a possibilidade de passar por uma visita médica uma semana antes, no entanto ele

não manifestou interesse. Sua mãe relatou que ele falou que estava gripado naquela semana anterior ao acampamento. Todos os cadetes do curso iniciaram e concluíram o acampamento com níveis normais de hidratação. O cadete vitimado foi submetido aos mesmos controles de verificação de hidratação e, até o momento em que deixou o acampamento, seus índices de hidratação estavam normais. Dessa maneira foi descartada qualquer possibilidade de rabdomiólise. No retorno de uma patrulha apresentou febre e foi medicado. Na manhã seguinte foi novamente à visita médica e relatou dores no corpo, sem conseguir precisar se era na barriga ou no peito. Os médicos começaram a suspeitar de uma provável apendicite e ele foi evacuado para o Hospital Militar de Resende naquela mesma manhã. No hospital, após realizados os primeiros exames, a apendicite foi descartada e iniciado o tratamento de provável pneumonia com a administração de antibiótico de amplo espectro que costuma ser eficiente na maioria dos casos. O cadete, após medicado, desejou retornar para o acampamento, pois já se sentia melhor. Um dia depois teve uma piora no seu quadro de saúde e foi transferido para a unidade terapia intensiva do hospital da Unimed em Resende, permanecendo estável nos três dias seguintes. Com a mudança de hospital e agravamento do quadro, a família veio para Resende para acompanhar o tratamento mais de perto. As constantes investigações conseguiram detectar o tipo incomum de bactéria que estava provocando a pneumonia e passou-se a administrar o antibiótico específico, mas o quadro de saúde do cadete estava muito grave. Levantou-se, entre o corpo médico de especialistas, que um novo equipamento disponível em poucos hospitais no Brasil poderia colaborar no tratamento. Era um tipo de máquina que oxigenava o sangue aliviando o esforço dos pulmões e possibilitaria que o antibiótico fizesse melhor efeito. A equipe administrativa da AMAN conseguiu providenciar o empréstimo de um desses equipamentos que foi rapidamente trazido de helicóptero de São Paulo. O general frisou que os planos de saúde normais não cobriam o uso daquele tipo de equipamento, mas o Fundo de Saúde do Exército autorizou a contratação do empréstimo da máquina que deu sobrevida ao cadete por mais alguns dias. Nos dias seguintes o quadro de saúde do cadete teve melhora animando toda a equipe, familiares e amigos. Infelizmente, mesmo recebendo todo o cuidado que estava ao alcance, o cadete não resistiu. O general reconheceu em público o esforço da equipe de saúde, da administração e de instrução da AMAN. Disse que percebeu

que aqueles profissionais foram além do dever, não medindo ações para providenciar o melhor para o tratamento do cadete durante aqueles oito ou nove dias.

Esclarecido o fato, o general seguiu no sentido de dar aos cadetes uma visão ampliada daquela situação. Um líder não se prende ao presente. A partir de uma derrota, segue direcionando sua equipe para a superação do momento desagradável e o prosseguimento da missão. Assim fez o general Novaes. Passou a falar que a formação de um oficial combatente é árdua e precisa ser. O nível de exigência na Academia é alto para aqueles que irão conduzir os destinos do Exército Brasileiro. As competências desenvolvidas na AMAN são muito complexas e de difícil desdobramento, exigindo dos cadetes na parte cognitiva um esforço de muito estudo e dedicação. Na parte das habilidades psicomotoras e físicas a exigência também é elevada. Porém, o aspecto mais difícil de desenvolver é o atitudinal. A academia faz isso com conhecimento e experiência enorme de mais de 200 anos. Desenvolvemos nos cadetes o “ser” e o “querer fazer” administrando estressores que não são os mesmos do combate, mas estressores que substituem em boa medida os do combate, ensinando os cadetes a agir com desenvoltura mesmo sob alto nível de estresse. Outro conjunto desenvolvido na AMAN é o “saber conviver” visando a coesão quer seja entre cadetes ou entre cadetes e oficiais. A equipe de instrutores prepara os cadetes para trabalharem conosco futuramente na tropa e para nos substituírem aqui na AMAN em breve, afirmou o general. A coesão entre nós extrapola nossas relações internas. Ao longo da semana, o general viu mães de outros cadetes vindo ajudar os familiares do cadete adoentado, prestando solidariedade e carinho. O líder da tropa afirmou que estavam vivendo o dia mais triste que pode existir, que é o dia da perda irreparável de um dos nossos membros. No entanto é preciso prosseguir, mantendo para sempre a lembrança do nosso querido cadete que nos deixou. É preciso estar preparado para esses momentos. Seguiu o primeiro integrante dessa turma e vai ocorrer com todos. Receberemos essa semana os integrantes da turma de 1946. Agora restam menos de vinte deles. Os demais já partiram. Dez dos remanescentes que permanecem com saúde vêm comemorar os 70 anos da turma. Guerreiro não é o que sempre vence, mas o que permanece lutando até o final. Foi assim com o cadete que perdemos. Lutou de forma ferrenha o quanto pode.

Recebeu de nós o máximo do apoio que a medicina atual pode dar a nível nacional e se fosse preciso deslocá-lo para outro país qualquer no mundo, assim teríamos feito. O Exército não mediu esforços para salvar nosso cadete enquanto adoecido nem faltará com nenhum de nós ou nossos dependentes. Por fim, o general se colocou à disposição para esclarecer dúvidas de qualquer cadete ou oficial acerca do ocorrido. Caso não conseguisse responder, iria buscar a resposta apropriada junto aos especialistas. Naquele instante passou as frações da tropa ao comando dos respectivos comandantes para que fossem todos liberados. Não havia espírito para canto ou desfile da tropa como costuma ocorrer em formaturas militares. Era dia de luto para todos.

4. Professores e instrutores

Professores são diferentes de instrutores na AMAN. Os professores cuidam do ensino acadêmico como idiomas, Filosofia, Direito Sociologia, Economia, Relações internacionais e outras disciplinas do ensino superior formal. Já os instrutores cuidam dos assuntos profissionais como tiro, ofensiva, acampamentos, técnicas especiais, sobrevivência na selva, etc. Os professores e os instrutores são os principais agentes responsáveis pela socialização dos cadetes.

Os professores são, na maioria, cerca de dois terços deles, oficiais superiores com mais de vinte anos de serviço. Poucos são os tenentes do Quadro Complementar ou temporários. Isso favorece que ajam como que fossem pais e mães dos cadetes muitas vezes. A diferença de idade e a experiência profissional colaboram para um trato mais terno. Os professores até podem atuar disciplinando os cadetes, mas na prática isso pouco acontece. No máximo, as correções são verbais e os problemas são resolvidos na sala de aula mesmo. Problemas disciplinares mais sérios são comunicados aos instrutores para que resolvam no âmbito dos cursos. A socialização por parte dos professores tem esse caráter menos formal e ameno. Os professores combatentes passam suas experiências de vida militar durante as aulas mostrando aos cadetes como os assuntos estudados são úteis no desempenho das funções na tropa e no contato com outras instituições da sociedade mais ampla. Falam das cidades onde já trabalharam, dos cursos de

especialização que fizeram, de como constituíram família, do que esperar da carreira, como fizeram suas graduações e pós-graduações em instituições civis de ensino, dicas de educação financeira e qualquer outro assunto. Os cadetes sempre apreciam esses momentos em que podem visualizar o futuro deles. Ficam sonhando acordados, planejando os cursos que farão e as cidades que desejam trabalhar. Querem saber de tudo. Se o professor não cuida, o tempo voa e a matéria fica atrasada.

Ao mesmo tempo em que ensinam os saberes acadêmicos, os professores são exemplos vivos do comportamento baseado nos valores constituintes do caráter profissional militar. O contato mais descontraído dos cadetes com os professores experientes ajuda a moldar o caráter do jovem que tem a oportunidade de observar o comportamento de diversos oficiais superiores das Armas, Quadro e Serviço, percebendo que há uma estrutura de valores comuns a todos os oficiais combatentes de carreira. A cada ano os cadetes travam contato com equipes de professores diferentes, mas com a mesma base de caráter militar. Por intermédio dos professores, a socialização militar flui espontaneamente, quase que naturalmente, sem que sejam traçados objetivos específicos do que vai ocorrer a cada encontro em sala de aula. Podemos perceber a socialização espontânea como tendo elevado grau de eficiência na formação dos cadetes. Muitos irão levar para suas vidas as lições de vida aprendidas com seus professores da AMAN. Os cadetes poderão até esquecer os conteúdos programáticos das disciplinas que estudaram, mas ficarão entranhados com o jeito de ser militar aprendido com seus professores.

Fato semelhante ocorre na socialização dos cadetes pelos instrutores. No entanto, os instrutores são na maioria tenentes, jovens com cerca de seis anos a mais de idade que os cadetes. Irmãos mais velhos com todo vigor físico para acompanhar os cadetes nos exercícios militares, no treinamento físico e na correria diária, da alvorada ao pernoite. O tenente observa o cadete de perto e boa parte do tempo do dia. O tenente está lá verificando se o cadete já está de pé ao fim do toque de alvorada emitido por corneta. Verifica se o cadete está barbeado e uniformizado impecavelmente antes do café da manhã. Depois do descanso do almoço tem uma formatura para avisos na ala dos apartamentos dos cadetes. Lá

está o capitão dando os avisos do dia e o tenente verificando se o cadete está perfeitamente barbeado e uniformizado. O tenente é tipo um “Pitbull” que não desgruda do pé do cadete. No fim do dia tem a Revistado Recolher e claro que o tenente estará lá verificando o cadete. Em três ou quatro tardes de uma semana normal, ocorre a prática da atividade física. Os capitães e os tenentes sempre estão juntos com os cadetes, quer seja na piscina, na corrida, pista de treinamento de circuito, pista de cordas ou outra atividade física qualquer. Quer saber das corridas? Dessas eu me lembro bem... são voltas ao mundo! A AMAN é imensa. Cada dia o capitão escolhe um caminho diferente e quando você pensa que já está voltando, ele faz uma curva e segue se afastando do caminho mais curto. Não é só correr. É correr em forma, no ritmo alucinado do capitão, entoando canções militares bem alto e sob a mira dos tenentes. Se fizer corpo mole, ficar para trás ou não cantar alto, o tenente anota e o cadete perde a liberação do fim de semana. Parece que todo capitão instrutor é atleta de corrida de fundo. Como correm!

O capitão tem entre 30 e 35 anos de idade. Alia experiência com vigor físico. Um capitão comanda um grupo de cerca de 120 cadetes e é auxiliado por quatro tenentes. Na parte disciplinar o capitão é o juiz, o tenente o acusador e o cadete faz sua própria defesa. No processo de socialização militar as regras são ensinadas logo no início do curso e depois os cadetes são constantemente fiscalizados. Normalmente, uma ou duas vezes por semana os cadetes são chamados pelo capitão para a “hora do pato”. Momento em que serão ouvidos para explicar porque cometeram algum ato fora do normal. O capitão recebe por sistema digital as anotações feitas por qualquer dos professores ou instrutores. As anotações podem ser elogios que serão pontuados positivamente na ficha do cadete, mas a maioria das anotações são críticas por desvio das normas. O capitão ouve cada cadete e julga conforme o previsto no código disciplinar. Digo por experiência própria que a “hora do pato” não é nada agradável. Ocorre mais no primeiro ano. Quase toda semana o cadete do Curso Básico é chamado para se explicar. A partir do segundo ano o cadete vai amadurecendo e incorporando as normas e vai espaçando o número de chamadas para se explicar. Raro é um cadete passar o ano sem ser chamado para a hora do pato para ser elogiado ou punido.

É possível perceber que ser tenente ou capitão na AMAN não é fácil. Existe o desgaste físico e psicológico. Ser exemplo o tempo todo não é para qualquer um. Além disso, é preciso ter atributos diferenciados de paciência, temperança, comunicabilidade, tato, desprendimento, saber trabalhar em equipe, liderança, vigor físico muito acima da média, amor pela profissão e amor sacrificial pelos cadetes. É comum vermos muitos dos ex-instrutores da AMAN alcançando o generalato. São profissionais realmente diferenciados e precisam ser, pois são como que modelos para os cadetes. Um cadete precisa ver no instrutor a personificação do oficial ideal que deve espelhar, imitar e seguir, como um “tipo ideal” weberiano. Na caserna existe um ditado que diz: “O instrutor nunca erra. No máximo se engana porque algum cadete o atrapalhou.”

5. Cadetes adjuntos

Os cadetes do quarto ano exercem a função de Adjunto de Pelotão, auxiliando os tenentes do Curso Básico e do segundo ano por cerca de um mês e em regime de rodízio. Na função de Adjunto o cadete é tratado como oficial, orientando os cadetes do pelotão, participando das reuniões com os tenentes e o capitão, até frequentando o refeitório de oficiais. É um perfeito estágio onde o cadete em fim de curso começa a ser colocado em situações parecidas com a que desempenhará em breve na tropa quando se formar.

Os cadetes do terceiro ano exercem função semelhante dos cadetes adjuntos do quarto ano, mas a função é denominada de Adjunto de Grupo. Nesse caso, somente junto aos cadetes do primeiro ano, cada pelotão recebe dois Adjuntos de Grupo. Isso demonstra a preocupação com a progressão da socialização na AMAN. Cada grupo de 30 cadetes do primeiro ano constitui um Pelotão e é observado e orientado muito de perto por um tenente, um adjunto do quarto ano e mais dois adjuntos do terceiro ano. No segundo ano, um efetivo de 30 cadetes é conduzido e orientado por um tenente e um adjunto do quarto ano. No terceiro e no quarto ano os tenentes conduzem efetivos maiores de cadetes, podendo chegar a 40, sem apoio de adjuntos.

Alguns cadetes do quarto ano desempenham a função de Adjunto de Comando. É na verdade uma honraria, pois acompanham o general comandante da AMAN por um mês, participando com ele das refeições, reuniões, formaturas, recebimento de autoridades etc. Esses cadetes, os primeiros colocados dos cursos, são socializados de forma especial, diretamente pelo general, tendo acesso aos assuntos mais estratégicos da AMAN. São estimulados a continuarem se destacando, pois, o futuro deles poderá ser o de alcançar o generalato também. Eles recebem da instituição a sinalização de que estão no caminho certo.

Conclusão

A expertise da Academia Militar das Agulhas Negras no domínio do processo de socialização é inegável. Os principais agentes da socialização que são os instrutores e os professores, trabalham para formar os futuros oficiais combatentes de carreira que o Exército precisa. A preocupação é com a perfeita formação do caráter dos cadetes baseada nos valores militares e isso ocorre principalmente pelo exemplo que parte dos professores e instrutores no contato intenso, envolvente e absorvente, permitido pelo regime de internato. Enquanto as inúmeras atividades ocorrem, o ensino acadêmico e profissional acontece, mas, inegavelmente, o espírito militar invade avassaladoramente os corações dos cadetes.

Veremos os efeitos do processo de socialização e o quanto é concretamente eficaz no próximo capítulo que descortina a vida dos cadetes.

Capítulo 5 - Vida de Cadete

A vida do cadete varia bastante de acordo com o período da formação que é dividido em anos e não em semestres, como é comum ocorrer nas universidades federais brasileiras. O aluno chega da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) em janeiro, passa por um período de ‘nivelamento’ que dura cerca de duas semanas e inicia o primeiro ano no Curso Básico. Na página oficial⁵⁷ da AMAN na internet encontramos a descrição dos objetivos do Curso Básico.

No 1º ano da Academia Militar, Curso Básico, ocorre a Formação Básica do futuro oficial. Os objetivos são ajustar a personalidade do cadete aos princípios que regem a vida militar, assegurar os conhecimentos que o habilitem ao prosseguimento de sua formação de oficial, fortalecer o caráter militar, preparar o combatente básico, obtendo reflexos na execução de técnicas e táticas individuais de combate, obter capacitação física e desenvolver habilidades técnicas.

No Básico, os alunos são divididos em quadro Companhias, cada uma comandada por um capitão. Cada Companhia é constituída por quatro pelotões que são comandados por quatro tenentes. Cada pelotão tem cerca de 30 alunos. A companhia e o pelotão ficarão marcados para sempre na memória dos que se formam na AMAN, pois geram vínculos extremamente fortes de pertencimento estimulados por competições esportivas, concursos de ordem unida, mas principalmente porque é na estrutura física e no ambiente psicológico da Companhia que o cadete vive o ano mais difícil da formação.

As Companhias do Básico têm nomes diferentes. A Primeira companhia é a “Leões de Guerra”, mas todos chamam “de Guerra”. A Segunda Companhia tem o nome de “Pantera”. A Terceira é a “Águia Guerreira” e a Quarta é a CHIVUNCK. O nome da Quarta Companhia é na verdade uma sigla que significa o seguinte: C – Coragem, H – Honra, I – Iniciativa, V – Vontade, UN – União, C – Camaradagem e K – Killer.

CHIVUNCK traduz a força que emerge do íntimo do ser e o compele a superar qualquer obstáculo. Quando o corpo parece não mais suportar o esforço e a mente é capaz apenas de vislumbrar o brilho da honra pessoal é que surge o “CHIVUNCK”, multiplicando a força, revelando clareza nos objetivos e trazendo ao forte o orgulho de mais uma conquista.

(Texto copiado dos dizeres existentes na ala da 4ª Companhia).

⁵⁷ Página oficial da AMAN na internet. Disponível em <http://www.aman.eb.mil.br/corpo-de-cadetes>. Acessada em 20 de junho de 2019.

Cada companhia ocupa fisicamente uma ala que tem apenas um acesso pela frente e um grande corredor central com 3 metros de largura e 80 metros de comprimento. Logo na abertura da ala tem um espaço onde ficam os símbolos da Companhia do lado esquerdo e um grande quadro mural do lado direito. A cada semana os doze cadetes de cada apartamento da ala ficam responsáveis pela atualização do mural da Companhia com assuntos de interesse da atualidade. A seguir tem uma escada com apenas 6 degraus, que não impede quem chega de observar toda extensão da ala mesmo antes de subir.

A primeira sala à direita, após a escada, é o Posto de Comando do capitão e dos tenentes. Ali estão as mesas de trabalho, arquivos e um cômodo interno reservado com camas, armários e banheiro para os oficiais. O espaço para o capitão é diferenciado. É um tipo de aquário envidraçado no fundo e no canto da sala que fornece certa privacidade. Depois do Posto de Comando, do mesmo lado direito da ala, estão, em sequência, um bebedouro, os 10 apartamentos dos alunos, um grêmio e uma sala de estudo. Cada apartamento tem seis beliches, duas mesas grandes com 12 cadeiras para estudo, e quatro armários de seis portas, sendo três da altura de um homem e três menores, acima. Tudo de cada aluno tem que caber em uma porta de armário e naquela pequena superior. Só as malas de viagem são guardadas em um cafofo⁵⁸ à parte.

Do lado esquerdo da ala estão os dois conjuntos de banheiros. Cada um tem o espaço coletivo de chuveiros, o espaço dos vasos sanitários com divisórias e portas, os mictórios e as bancadas grandes com pias, torneiras e espelho. Entre os banheiros existem espaços para deixar os coturnos e tênis secando, lavadora de roupas e os varais para roupas. No grêmio do fundo da ala tem televisor e videogame, além do micro-ondas e refrigerador. No primeiro ano, parece que o aluno só fica sozinho quando está utilizando o vaso sanitário. Fora isso, tem sempre alguém fazendo companhia.

Procurei descrever os detalhes do ambiente físico em que vive o cadete do primeiro ano hoje. Como referência, existe um apartamento museu no terceiro piso do Conjunto Principal 1 (CP 1) aberto à visitação. Nele encontramos os

⁵⁸ Cafofo no jargão militar   o cômodo que não   constantemente acessado.   um depósito de materiais de uso pouco frequente.

primeiros móveis, fotografias, uniformes e utensílios dos cadetes da década de 1940. A estrutura dos apartamentos permanece a mesma, no entanto, quero destacar as mudanças que considero significativas dentro desses últimos trinta anos. Os cadetes da década de 1980 e 1990 tinham que encerar o piso de tacos de madeira dos seus apartamentos diariamente. Era um trabalho exaustivo e meticuloso. Tinha que ficar com alto brilho a ponto de o tenente no dia seguinte conseguir se enxergar nele. Para isso, os cadetes utilizavam cera líquida e enceradeiras elétricas que faziam um barulho bem peculiar. Cada dia um cadete era responsável pela manutenção do apartamento. Depois que o cadete escalado encerava o piso, todos do apartamento tinham que utilizar pantufas de feltro nos pés para não estragar o brilho. Hoje isso não acontece mais. Em algum momento entre a década de 1990 e a de 2010 o piso de tacos de madeira dos apartamentos dos cadetes foi substituído por um prático piso cerâmico que fica limpo e brilhoso apenas com o auxílio de um pano úmido na vassoura. Permanece a escala do cadete responsável pela manutenção dos apartamentos, mas perdeu-se o *glamour* do ruído das enceradeiras elétricas e das pantufas de feltro. Outra mudança é a tecnológica. As alas dos cadetes tem sinal de rede *wi-fi*, lavadoras de roupa, forno de micro-ondas, televisores gigantes de LED, canais de TV por assinatura, *videogames*, cafeteiras elétricas... Há trinta anos, nas alas dos cadetes no máximo tinha um televisor colorido de vinte polegadas que sintonizava apenas um canal ou dois, um videocassete para verem fitas de VHS e para aquecer água para o café, chimarrão ou fazer macarrão instantâneo, os cadetes utilizavam uma resistência elétrica chamada de “rabo quente”. Essas comparações servem para percebermos que a instituição é conservadora, o que não impede que as mudanças aconteçam. Acontecem lentamente, mas acontecem. A mentalidade também muda. Na década de 1980 já existia *videogame*, mas era impensável ter um console de Atari numa ala de cadetes na AMAN. Hoje os cadetes fazem torneios de *games* e são ranqueados...

Citei as mudanças na estrutura física das alas dos cadetes em uma mídia social para um grupo de amigos que são oficiais formados na AMAN a pouco mais ou menos de 30 anos para ver o que eles comentariam. Muitos nem sequer acreditaram em mim. Acharam que era gozação. Outros ficaram assustados com tamanha mudança em apenas vinte e poucos anos. As críticas se voltaram contra

os videogames e a troca do piso de madeira pelo cerâmico. Um colega foi além e comentou:

Quando estive na AMAN em 2017, confesso que a visita à ala dos cadetes foi uma decepção. O piso original de madeira era muito superior ao atual. Além disso, a tarefa do faxineiro de dia com a atribuição de encerar [o piso] fazia parte da formação básica. Da mesma maneira, as portas tampouco tinham os puxadores dourados e, o pior, havia aldrabas com cadeados nas portas. Enfim, discordo de todas estas mudanças. Nem sempre é necessário mudar. A tradição em uma instituição secular como a nossa é fundamental e reforça o culto aos nossos valores mais sagrados. (autor anônimo)

Foi interessante compartilhar as mudanças que observei com aqueles amigos. Eu não tinha observado que os puxadores dourados tinham desaparecido também. Aqueles puxadores precisavam ser polidos diariamente pois oxidavam e escureciam. Precisavam estar brilhando pela manhã na hora da revista do tenente. Lembro que um colega perdeu a licença do fim de semana porque o tenente achou uma marca de digital no puxador dourado na hora da revista matinal... Retiraram os vidros por onde os tenentes poderiam observar o que os cadetes estavam fazendo dentro dos apartamentos, trocaram os puxadores dourados por outros que não precisam de manutenção diária e colocaram trancas. Será que a ausência dos vidros e presença das trancas nas portas refletem alguma oscilação no compromisso de privacidade, honestidade e lealdade entre os cadetes de hoje em relação ao compromisso que era sentido no século passado? Tenho para mim que é bem provável que seja reflexo da individualidade, da infelicidade, da falta de esperança que levam as gerações mais recentes a viverem na contingência como destino, perfazendo um novo tipo de solidariedade que é a solidariedade da contingência desprovida de certeza, conforme descreve o filósofo Zygmunt Bauman.

Voltando às descrições das instalações, cada Companhia do Curso Básico ocupa uma ala. Entre as alas existem espaços ao ar livre com piso rústico cimentado. São as “*entrealas*”. Por elas os cadetes circulam para os fundos da AMAN onde ficam outras instalações de instrução da AMAN, inclusive seguem por ali para a prática da atividade física ou para os acampamentos. Pelas *entrealas* os cadetes retornam das atividades em forma, cantando e marchando. O som não se dissipa e é reforçado pelas espessas paredes e vidraças ao redor. A vibração das batidas dos coturnos no piso dá o ritmo. É impactante! É uma maneira de os

cadetes chamarem atenção. São exteriorizações coletivas que chegam aos ouvidos das companhias rivais e dos próprios instrutores que percebem a chegada dos seus cadetes. Além das canções, tem os gritos de guerra que os cadetes esguelham nas *entrealas*. É bem provável que o arquiteto não tenha projetado aqueles espaços pensando o quanto reforçariam os sons emitidos pelas vozes, assobios, palmas e coturnos dos cadetes, mas certamente foi muito feliz na criação desse efeito colateral que funciona para os cadetes como espaço de exteriorização da alegria por terem superado mais um dia de dificuldades ou da tristeza por alguma perda. Tente imaginar uma Companhia completa com 120 cadetes chegando pela *entreal* cantando e marchando, no fim de um dia cansativo, numa véspera de feriado com liberação para viajarem para verem suas famílias... Não adiantaria eu gravar. Aquele espaço tem vida própria. Só estando lá para sentir as vibrações. Qualquer um ficaria arrepiado. Curiosamente, os espaços existentes entre as alas novas do Conjunto Principal 2 (CP 2) não produzem o mesmo efeito sonoro. O CP 1 tem seus mistérios...

Existe uma quinta ala no primeiro piso que é a ala mista. Ali são alojados os cadetes excedentes que não têm espaço nas alas das quatro companhias. Essas cinco alas são somente para homens. No piso acima das alas do primeiro ano ficam outras cinco alas e no terceiro piso mais cinco. Antigamente, todos os cadetes dos quatro anos eram divididos entre essas quinze alas. Os efetivos das turmas eram bem menores. Na década de 1980, a AMAN praticamente dobrou de tamanho com a construção do que ficou conhecido por Conjunto Principal 2 (CP 2). Uma das cinco alas antigas do terceiro piso do CP 1 foi adaptada para receber as cadetes. Como o efetivo delas ainda é reduzido, lá estão as cadetes do primeiro e do segundo ano. A previsão é que uma segunda ala seja também adaptada para mais cadetes do sexo feminino que continuarão chegando ano a ano. Como a vida dos cadetes é super corrida, com intervalos reduzidos entre as atividades, a ala que o cadete está alojado faz muita diferença. As diversas formaturas diárias nas Companhias acontecem na ala principal de cada Companhia. Os cadetes da ala mista sofrem porque gastam mais tempo se deslocando, assim como as cadetes que ficam no piso superior. Nesses deslocamentos entre as alas pode acontecer de cruzar por um superior hierárquico e ter que reduzir a marcha para cumprimentá-lo ou, pior, se cruzar por uma tropa em deslocamento, será preciso parar e esperar

que toda a tropa passe para depois seguir. Pode parecer exagero, mas dois segundos podem fazer imensa diferença na vida de um cadete do primeiro ano. Se chegar atrasado em qualquer atividade, poderá ter sua liberação de final de semana comprometida.

No fim do nivelamento acontece um exercício inopinado. Os alunos nunca sabem ao certo que dia vai acontecer nem qual atividade será executada. Sem perceberem, são conduzidos ao “banhesp”, que é um banho especial, um batismo, ritual de passagem em que deixam de ser alunos para serem cadetes! Orgulhosos, recebem dos seus instrutores a barreta e o brasão da AMAN, insígnias que ostentarão na gola da farda dali em diante.

Após o período do nivelamento, restrito ao Curso Básico, chegam os cadetes dos demais cursos e tem início o ano letivo.

Celso Castro apresentou o Horário do Corpo vigente na AMAN em 1988 que nos permite comparar a rotina dos cadetes de hoje com a rotina de 31 anos atrás.

Atividade	1988	2019
Alvorada	5:50	5:50
Parada-avançar	5:55	5:55
Parada-rendição	6:10	6:15
Café da manhã	6:20	6:20
Formatura geral	6:40	6:40
1ª parte do expediente	7:00 – 12:20	7:20 – 12:30
Almoço	12:45	12:50
2ª parte do expediente	14:00 – 17:30	14:00 – 16:50
Jantar	17:45	18:45
Revista do recolher	19:00	19:15
Estudo	19:30 – 21:30	19:45 – 21:15
Ceia (não obrigatória)	21:30	21:30
Silêncio	22:00	22:00
Nos fins de semana a alvorada ocorre às 7:00 horas em 2019, como era em 1988.		

Tabela 5.1 - Horário do corpo

A rotina é muito semelhante para todos os cadetes, porém alguns benefícios vão sendo concedidos conforme o cadete avança de ano. Todos concorrem às escalas de serviço, mas as folgas entre um dia de serviço e outro varia, vão aumentando conforme os cadetes são promovidos para o ano seguinte. Os serviços de escala ocorrem durante todo o ano de instrução, inclusive nos feriados e fins de semana. As folgas no primeiro ano são menores e o tipo de serviço é mais desgastante. Grosso modo, os cadetes do primeiro ano exercem a escala de serviço compatível com a dos soldados na tropa, ou seja, cumprem as funções de sentinelas e plantões. São atividades bem desgastantes. Por exemplo, o serviço de sentinela exige que se permaneça de pé por duas horas vigiando alguma instalação ou região e o descanso é de quatro horas até que tenha que retornar para ficar mais duas horas de pé. Isso ocorre durante vinte e quatro horas até que seja rendido por outra equipe.

Os cadetes do segundo ano executam as escalas de serviço compatíveis com a dos cabos. Nessa função eles passam pelos postos das sentinelas substituindo-as de duas em duas horas. Mesmo de madrugada, precisa levantar e caminhar de duas em duas horas entre todos os postos. Alguns circuitos na AMAN são bem longos e o cadete percorre cerca de 35 minutos em cada substituição. O descanso fica picado. Dorme-se muito pouco.

Os cadetes do terceiro ano executam o serviço típico do sargento que é controlar o serviço dos cabos e soldados. Exige mais conhecimento e certo nível de liderança. O cadete na função de sargento de serviço faz a ronda pelos postos das sentinelas e faz um plantão de duas horas na madrugada.

No quarto ano o cadete executa as escalas de serviço de oficial. O cadete controlará toda uma guarnição de serviço de um setor da AMAN e auxiliará um tenente da AMAN no exercício real da função de Oficial-de-Dia. Os cadetes do quarto ano aprendem ao longo do ano como diversos tenentes se comportam na função do serviço de guarda do aquartelamento. Os tenentes deixam os cadetes darem os avisos, fiscalizarem as atividades, realizarem as rondas etc., enquanto são orientados de perto pelo oficial.

O desgaste físico e mental durante o dia de serviço de escala é grande e interfere no rendimento do cadete no dia seguinte. Sofre-se as intempéries das estações do ano, frio, calor, sequeidão, chuva, lama e sol escaldante nas caminhadas entre os postos. Na tropa, após o cadete se formar, não será diferente. Não há liberação do expediente de trabalho no dia seguinte ao do serviço de escala. É diferente do que ocorre em outras profissões como a dos policiais e dos médicos. A necessidade de os cadetes aprenderem as características e sentirem nos próprios corpos as agruras dos serviços de escala dos soldados, cabos, sargentos e tenentes está vinculada ao grande mote da Academia que é primeiro obedecer, para depois poder comandar. No pátio histórico da AMAN, bem no alto onde todos podem ver diariamente, está a frase: “Cadete: ides comandar, aprendei a obedecer.

O ano de instrução na AMAN é regulado por um calendário geral que é um dos anexos do Plano Geral de Ensino. O calendário geral discrimina todos os principais eventos como os dias normais de aula, os fins de semana livres, os não livres, os feriados, férias, acampamentos, estágios, comemorações especiais etc. Como exemplo, em 2019, os alunos da EsPCEEx chegaram para o nivelamento no dia 30 de janeiro e participaram da cerimônia de entrada pelo portão principal da AMAN no dia 9 de fevereiro. O início do ano letivo ocorreu em 11 de fevereiro. A partir dessa data estão previstas: 28 semanas brancas, que são as de aula normal; a semana da olimpíada Acadêmica no início de março, quando as quatro companhias do Curso Básico competem entre si; cinco feriados acompanhando as datas nacionais; seis semanas verdes, quando ocorrem os acampamentos do Curso Básico; uma semana separada para a execução das atividades a cargo da Seção de Instrução Especial, que, no caso do primeiro ano, é quando os cadetes aprendem as técnicas de operações em ambiente de montanha no pico das Agulhas Negras; duas semanas de recesso escolar nas duas primeiras semanas de julho; e uma semana de treinamento em agosto que culminará com a cerimônia de recebimento do espadim de Caxias, símbolo do cadete. Por fim, em dezembro, os cadetes terão duas semanas de recuperação de aprendizagem, provas finais e o encerramento do ano letivo em 13 de dezembro. Quem atinge a média anual é liberado mais cedo e não precisa frequentar as duas semanas de recuperação de

aprendizagem de dezembro. Isso é privilégio para poucos... No geral, a maioria só goza as oito semanas de férias até o início do segundo ano.

Como podemos perceber, a vida do cadete é bem agitada. Alternam-se períodos de estudo com serviços de escala, atividades práticas, acampamentos, solenidades e ainda acontecem exercícios inopinados. Aqueles que não estudam regularmente e deixam para ver a matéria na véspera de uma prova, podem ser surpreendidos no fim do dia por um tenente gritando para entrarem nas viaturas em dez minutos! Tempo suficiente para vestirem o uniforme camuflado e a mochila que deve estar semipronta no armário. Dali seguirão para uma longa noite de instrução em que tudo pode acontecer, menos dormir, descansar ou estudar. Parece insano, mas os cadetes adoram isso! É a pura adrenalina que a profissão militar entrega nesses momentos sublimes. Nada de dizer que não quer fazer isso ou aquilo. É embarcar na viatura e se deixar levar! Lá no destino alguns percebem que esqueceram as pilhas da lanterna, de encher o cantil de água, de levar a marmita... Nada como um exercício inopinado depois do outro para o cadete aprender a estar com a mochila sempre pronta para cumprir qualquer missão. No retorno, será hora de limpar o equipamento, lavar as roupas e voltar à rotina de estudante de ensino superior, assistir aulas, estudar e fazer provas.

Deve ser por isso que um cadete no primeiro ano é chamado de “bicho”, no segundo ano de “calouro”, no terceiro de “afim” e no quarto de “aspirante”. Parece que esses chamamentos jocosos refletem o grau de experiência e maturidade dos cadetes. Esses chamamentos são utilizados exclusivamente entre os cadetes. Os oficiais chamam cada cadete pelo número, nome de guerra ou de cadete mesmo. Quando o cadete erra, pode ser chamado de “bisonho”, que significa “inexperiente” ou sem habilidade para uma tarefa. No entanto, tem alguns que se superam. Já ouvi relato de um cadete sob pressão calçar os pés dos coturnos invertidos: coturno esquerdo no pé direito e vice e versa.

1. Percepções e confissões

Perguntei a alguns cadetes qual o impacto sentido com a chegada das cadetes. De maneira geral, sentiram que a chegada delas tornou o clima mais

ameno. Um cadete que acompanhou o período de nivelamento disse que “agora tem menos apito”. O apito é muito utilizado no meio militar para gerar vivacidade e presteza no cumprimento das atividades. Quando tem muito apito significa que há agitação, correria e sugação. Então, com menos apito, entendo que a percepção do cadete é que o nivelamento sofreu ajustes, sendo abrandado, por causa das alunas.

Foi declarado pelos cadetes homens, em tom velado, mas como desabafo, que o tratamento entre cadetes homens e mulheres não é igual em relação à escala de serviço, pois as cadetes concorrem a escalas diferentes. Na visão deles, isso não deveria acontecer. O serviço de escala é algo que desgasta bastante o cadete e a diferença nesse quesito em relação às mulheres gera desconforto. No sistema meritocrático, qualquer diferença privilegia um indivíduo em detrimento de outro. Se as mulheres deixam de concorrer a algum tipo de serviço de escala, certamente o desgaste é diferenciado e interfere na meritocracia ao oportunizar mais tempo de sono, de estudo ou lazer para apenas um grupo privilegiado de concorrentes.

Apresentei a alguns cadetes um pequeno texto que redigi e pedi que emitissem opinião.

“É correto dizer: - De forma geral, o cadete não gosta de moleza. O que o atrai é a aventura, os acampamentos, a superação de desafios, a ética, o companheirismo e o ideal de servir à Pátria. Um cadete prefere as atividades práticas e tolera as teóricas.”

Recebi como resposta as opiniões abaixo:

- 1) Concordo, em especial com a parte “tolera as teóricas”. Ótima definição. De fato, apenas toleramos as aulas e instruções teóricas.
- 2) Esta última frase é a mais real de todas!!!
- 3) Realmente o cadete prefere prática, porém mais do que a natureza da atividade, o que importa é a finalidade das atividades que são propostas. Quando ocultam a finalidade de uma marcha forçada no meio de uma semana de aulas teóricas da Divisão de Ensino, por

exemplo, percebemos como “*jogação*” e são tão desmotivadoras quanto as atividades teóricas.

- 4) Concordo com a afirmação. Uma das coisas que mais me impulsionaram a seguir a carreira militar foi a busca pelo auto aperfeiçoamento.
- 5) Sim. De maneira geral, as instruções teóricas não prendem a atenção dos cadetes, tornando-se atividades entediantes rapidamente.
- 6) Não. Todo mundo gosta de moleza, mas tudo tem seu momento. Há momentos de *ralar a carcaça* e outros que precisamos de moleza. O que nos atrai é a prática das atividades que outros indivíduos não fazem.

2. O trote escolar

Há trinta anos, o “trote” na AMAN foi objeto da análise de Celso Castro. Revisitando o texto dele, extraímos que o trote era considerado uma antiga tradição nas escolas militares. Castro descreveu que

A relação de trote estabelece-se entre aspirantes e bichos. Por vezes um aluno do 3º ano pode dar trotes num do 1º ano [...] somente os bichos recebem trotes; [...]

Alguns cadetes fazem distinção entre trote e “brincadeira”. A diferença não é muito clara e na maioria das vezes os dois termos são usados indistintamente, mas em geral o trote é considerado “mais pesado”, humilhante, dramático e desintegrador, enquanto a brincadeira seria “mais leve”, cômica ou inofensiva e integradora. [...] Apesar de proibido, os oficiais sabem da existência do trote - eles também já foram bichos - e de maneira geral não procuram combatê-lo, mas apenas regulá-lo, evitando exageros. (CASTRO, 2004, p.30)

Hoje a situação é muito diferente. Quebrou-se o que Castro chamou de “antiga tradição”. Entre os cadetes não há mais tolerância ao trote e os oficiais combatem qualquer manifestação do tipo. Basta um cadete informar que sofreu algum tipo de brincadeira ou trote que uma apuração interna ocorre e o caso é tratado com transgressão disciplinar grave. Recebi relato de um cadete que, meses atrás, um outro cadete quebrou a regra e foi punido disciplinarmente com severidade. Ao que parece, a cultura do trote na AMAN faz parte do passado. Considero que seria oportuno verificar em pesquisa como a extinção do trote afeta

na consolidação do espírito de corpo, no respeito e na cooperação entre cadetes de anos diferentes.

3. Consumo de drogas ilícitas

O consumo de qualquer substância ilícita sempre foi combatido na Academia Militar e os casos de consumo por parte de cadetes são raríssimos e não tolerados. No passado, as drogas ilícitas utilizadas entre os jovens brasileiros eram as entorpecentes. Nos últimos anos, com a cultura dos corpos esbeltos e fortes, os anabolizantes passaram a fazer parte do desejo de muitos jovens. Como a carga de atividade física na AMAN é intensa, mesmo sabendo que o uso de qualquer substância química por parte do cadete só pode ocorrer sob prescrição médica, alguns insistem na automedicação de suplementos alimentares. Esses casos são combatidos mediante fiscalização constante dos instrutores. No Hospital Militar de Resende existem especialistas que prescrevem suplementos aos cadetes que necessitam, principalmente aos atletas, mas a cultura da automedicação, que assola a sociedade brasileira, não deixa de se manifestar entre os jovens que entram para a carreira militar.

4. Homossexualidade

As manifestações afetivas nos ambientes profissionais brasileiros estão submetidas à cultura nacional que carrega forte impacto da cristandade. Na caserna também é assim e a AMAN espelha os comportamentos mais tradicionais. A norma social prevalente é a heterossexual. Não há no corpo de professores ou instrutores relato histórico de profissionais declaradamente homossexuais. Como os postos e funções de destaque na carreira são normalmente alcançados por indicação de colegiados, aqueles que almejam subir na carreira vão se moldando ao comportamento esperado e claramente indicado pela instituição. Por força de lei, não há discriminação sexual declarada na AMAN. O que existe é a proibição de manifestações públicas de afetividade. Relacionamentos hétero ou homossexuais não são bem aceitos no ambiente profissional militar,

principalmente quando os militares estão fardados. Até mesmo em encontros sociais mais descontraídos e sem farda, as manifestações de contato físico como beijos, abraços, sentar no colo, botar a perna sobre a outra pessoa ou o uso de roupas provocantes, não são bem aceitos. A lei não alcança os preconceitos e o que as pessoas pensam e sentem não é passível de criminalização.

Entre cadetes, a homossexualidade é realidade hoje, diferentemente do que foi nos anos 1980, 1990 e 2000. O tema ainda é tratado como tabu. Percebe-se claramente o incômodo dos cadetes entrevistados ao se tocar nesse assunto. Apesar do ambiente tradicional e conservador prevalecer nas relações, há cadetes que se apresentam como homossexuais e têm recebido o tratamento segundo a norma legal. Nada há que reforce ou estimule a homossexualidade. Pelo contrário, o modelo familiar apresentado aos cadetes por seus instrutores e professores é o heterossexual. Como a chegada das cadetes do sexo feminino é ainda recente, não se tem relato de homossexualidade declarada nesse grupo específico.

5. Gírias dos cadetes

Pedi, como um favor, para um cadete observar e anotar as gírias que são utilizadas hoje entre eles. Como um bom jovem do século XXI, ele me surpreendeu com o envio de um arquivo digital, por mídia social, contendo uma enorme relação de gírias e expressões militares. Era uma cópia do texto do Coronel Claudio Moreira Bento, antigo professor da AMAN, da turma de 1955. No texto, o Coronel Bento, historiador militar, faz menção de que a relação foi compilada por cadetes e seus antigos amigos de farda. Trata-se de uma pesquisa com informações de mais de 60 anos de abrangência. Na lista estão gírias e expressões dos cadetes desde a década de 1930, ou seja, desde a antiga Academia Militar em Realengo. Certamente, muitas delas já saíram de uso e o cadete me fez o favor de marcar aquelas que nunca ouviu falar para que tenhamos as informações atualizadas.

Pesquisando mais acerca da origem da lista de gírias o Coronel Bento não citou a data de elaboração dela, mas faz menção do Coronel Fernando Bassoto como quem lhe enviara a lista. Por sorte deste pesquisador, o Cel Bassoto ainda

está como professor na AMAN e me deu novas pistas para seguir. Bassoto me falou que o autor da lista de gírias é o Coronel Luiz Carlos Ramirez que também é professor na Academia. Do Coronel Ramirez extraí que a primeira versão da lista foi organizada em 4 de novembro de 2010 e que ele vem atualizando sistematicamente a listagem, acrescentando novas informações. Ele, que é professor de Psicologia, afirmou que “a linguagem peculiar de um grupo é um poderoso instrumento de aglutinação e de sentimento de pertença.”

Interessante perceber que a lista que me chegou pelo cadete é a da primeira versão de 2010. Perguntei ao cadete onde ele conseguiu a lista e me respondeu que recebeu eletronicamente ano passado, no grupo da turma dele.

Como a lista é extensa, prefiro fornecê-la em anexo para que possa ser apreciada com calma e que permaneça registrada como testemunho da linguagem dos cadetes desse tempo presente e de tantos outros passados, mais de setenta anos. Que os méritos e créditos sejam devidamente dados ao autor da lista, o Coronel Luiz Carlos Ramirez, da Arma de Comunicações, da turma da AMAN de 1973.

6. Relacionamento com a sociedade resendense

Na chegada da AMAN em 1944, a cidade de Resende tinha economia praticamente agrária. No senso de 1950, a população de Resende era de pouco mais de 7 mil habitantes. Nos anos 1990 a população alcançava mais de 84 mil habitantes e hoje tem cerca de 120 mil habitantes. A economia deixou de ser predominante agrária e hoje a cidade faz parte do polo automotivo do Vale do Paraíba com diversas indústrias. O Índice de Desenvolvimento Humano do município é considerado alto, sendo o 5º do Estado do Rio de Janeiro e o 263º do país. Com esses números é possível perceber porque os estranhamentos entre os cadetes e os jovens resendenses deixou de existir. Na segunda metade do Século XX eram comuns relatos de atritos entre cadetes e jovens da região que disputavam a atenção das moças da cidade. Os cadetes pouco viajavam e as opções de lazer eram em Resende. Com a evolução do sistema de transportes e da economia regional e nacional, muitos cadetes viajam para outras cidades e a

tensão com jovens resendenses não existe mais. Proporcionalmente, o número de cadetes que frequentam os pontos de lazer da cidade é bem menor que no século passado.

A população resendente nutre hoje um carinho enorme pela AMAN e seus cadetes. Nas instalações da Academia ocorrem competições esportivas, shows, peças teatrais, festas de casamento e formaturas das escolas e faculdades da cidade. A AMAN é um dos cartões postais de Resende. Há na cidade diversos cursinhos preparatórios para o concurso de ingresso à EsPCEEx/AMAN e o desejo manifesto por um Colégio Militar na cidade.

Com o tempo, muitos instrutores e professores aposentados fixaram residência na cidade. Gerações de jovens da região têm servido no Batalhão Agulhas Negras como soldados, cabos e sargentos e sentem orgulho da AMAN. Os professores militares também ministram aulas nas faculdades da região e colaboram na formação superior dos jovens. A presença de um grande efetivo de militares não é problema para uma cidade que cresceu, industrializou-se e é polo atrativo de jovens da região sul-fluminense. Em tempos de crise nacional na segurança pública, a presença de militares na cidade é tida como bem-vinda.

7. Saídas à cidade

Como a Academia é muito grande, sempre foi um transtorno entrar e sair a pé. Do portão principal até a entrada do CP 1 é uma longa caminhada ao ar livre de cerca de setecentos metros. Somam-se mais trezentos metros até a Casa do Laranjeira, prédio onde tem armários e banheiros para o cadete trocar de roupa, retirando a farda, para passear na cidade. Recentemente, a Sociedade Acadêmica Militar (SAM), que é uma antiga sociedade que coordena benefícios para os cadetes, passou a disponibilizar para os cadetes um sistema de transporte que foi apelidado de “trans retão”. É um sistema bem interessante de transporte por vans que circula nos fins de semana levando os cadetes de dentro do Conjunto Principal até a Casa do Laranjeira, centro de Resende e ao Shopping Pátio Mix, que fica próximo à rodoviária municipal. Também tem sido muito utilizado pelos cadetes o transporte por aplicativo tipo Uber em vez do tradicional taxi que era a

única possibilidade tempos atrás. Antes da chegada dos celulares e mais recentemente dos *smartphones*, o cadete tinha que enfrentar a fila do telefone público para ligar para o ponto de taxi e esperar cerca de vinte a trinta minutos pela chegada do carro. Agora tudo se resolve por aplicativo no *smartphone* e em cerca de cinco a sete minutos o Uber chega. Sem falar no custo das viagens que ficaram bem mais baratas, quebrando o monopólio dos taxistas que extorquiram os cadetes por décadas. Confesso que invejo essas facilidades de transportes dos atuais cadetes... como era sofrido caminhar pelo retão da AMAN debaixo de sol e muitas vezes na chuva, pois não tínhamos, a maioria dos cadetes, dinheiro para o caro taxi.

8. As repúblicas de cadetes

Alguns cadetes formam repúblicas atualmente. Algo impensável para anos atrás. Para não ficar na Academia nos fins de semana, alguns cadetes estão se juntando para pagar as despesas e alugando apartamentos ou casas na cidade. As repúblicas masculinas surgiram primeiro e agora já existe uma feminina. Lá eles ficam mais à vontade, podem sair e voltar a qualquer hora do dia ou noite e, inclusive receber visitas, encher a geladeira do que desejarem, até com bebidas mais fortes, o que não é possível quando alojados na Academia.

Essa é uma mudança significativa do modo de viver dos cadetes nos tempos atuais. Certamente, isso só é possível com a ajuda financeira das famílias deles. O soldo que os cadetes recebem não permite uma despesa como essa. Entendi que o sistema funciona em rodízio. Quando um cadete do quarto ano se forma, ele passa a vaga na república para outro cadete mais moderno interessado. Nas repúblicas vivem cadetes de todos os quatro anos. Assim, os apartamentos estão sempre com as vagas completas.

Eles não dormem lá todas as noites da semana. Todos os cadetes devem dormir na Academia a partir das 24:00 horas de domingo. Todos os que não estiverem impedidos disciplinarmente são liberados na sexta-feira de tarde. Depois da revista do recolher, que ocorre às 19:00 horas, nenhum cadete pode sair da Academia. Os cadetes do primeiro ano frequentam a revista do recolher de segunda a quinta-feira. Os cadetes do segundo ano frequentam a revista do

recolher nas segundas, terças e quintas-feiras, podendo dormir fora nas quartas, sextas e sábados. Os cadetes do terceiro ano precisam dormir na AMAN nos domingos, segundas e quintas-feiras. Os cadetes do quarto ano só precisam dormir na AMAN nos domingos e segundas-feiras. Além disso, têm os feriados e recessos em que os cadetes podem dormir fora.

9. Os relacionamentos amorosos

Entre jovens, os relacionamentos amorosos fervem! Não é diferente com os cadetes. Muitos já tinham seus amores desde antes da EsPCEEx, outros foram arrumando com o passar dos anos, sempre aparecem os que se desiludem e sofrem amores perdidos... Tem aqueles que preferem os relacionamentos de bolso, os do tipo descartável. Outros há que preferem se dedicar aos estudos e deixam para namorar depois de formados. O que parece ter enfraquecido é a fidelidade entre casais de namorados, provavelmente como decorrente da infidelidade crescente na sociedade mais ampla no presente século. Esses tipos de relacionamento citados permanecem. O que mudou radicalmente foi a legislação federal que passou a permitir o ingresso de cadetes com dependentes. Desde 2012, com o advento da lei 12.705 que dispõe sobre os requisitos para ingresso nos cursos de formação de militares de carreira do Exército, os cadetes podem chegar casados ou se casarem durante o curso na EsPCEEx/AMAN, com todos os direitos e benefícios financeiros decorrentes, como a licença de 8 dias para núpcias. Igual situação de direitos ocorre em caso de união estável. Para entendermos como isso é diferente do passado, no ano de 2019, contabilizam-se 27 cadetes casados e mais 5 em regime de união estável. Não foi possível precisar a situação de todos, mas é certo que alguns desses cônjuges vieram residir em Resende para acompanhar os cadetes durante a realização do curso na AMAN. Com relação às cadetes, não consta, até o momento, caso de jovem casada ou em união estável declarada, mas já há moças namorando rapazes cadetes e não há relatos de lesbianismo declarado. Entre os cadetes rapazes não há relatos de relacionamentos homoafetivos, mesmo não havendo legislação proibindo. Dentro da AMAN ou em qualquer organização militar do Exército não é permitido namorar, mas os casais de namorados devem comunicar o relacionamento aos seus chefes.

10. A situação diferenciada dos atletas

O bom condicionamento físico é considerado como um fator fundamental para um combatente do Exército Brasileiro, pois, segundo a doutrina militar, o homem é considerado o elemento fundamental da ação. Regularmente, três vezes ao ano, todo militar da ativa precisa demonstrar que está em conformidade com os padrões físicos mínimos exigidos. Existe uma tabela de verificação com índices proporcionais ao sexo, à idade e ao tipo de atividade que o militar exerce. De forma geral, nas organizações militares operacionais, é exigido maior nível de desempenho físico e os índices são mais elevados que nas organizações não operacionais. A Marinha e o Exército são pioneiros no Brasil nas práticas da educação física buscando um corpo sã para seus integrantes por influência das missões⁵⁹ alemãs e francesas do início do século XX.

Dentro dessa cultura de excelência no condicionamento físico, a AMAN tem uma Seção de Educação Física (SEF) que faz parte do Corpo de Cadetes e se preocupa com a manutenção do padrão físico e da composição corporal dos cadetes. A quantidade de gordura corporal dos cadetes é periodicamente acompanhada e controlada. Tudo é feito visando a saúde física do cadete. Também é missão da SEF bem preparar o cadete para suportar as cargas físicas exigidas nos exercícios militares no terreno voltados para a simulação do combate.

Para a manutenção da cultura do bom preparo físico, as competições esportivas são muito estimuladas no meio militar. Desde a EsPCEX os cadetes são instados a comporem equipes esportivas de diversas modalidades. Aqueles que se destacam nas competições formam o seletor e ambicionado grupo dos atletas. Na AMAN, esse trabalho com os atletas é continuado e ampliado. Ser atleta é motivo de honra para um cadete. É também situação vantajosa, já que em todos os quatro anos na AMAN os cadetes precisam ser aprovados nas disciplinas de Educação Física I e II. Os índices exigidos são bem elevados nas duas disciplinas e, para superá-los, é comum os cadetes treinarem fora do expediente, no fim do dia ou

⁵⁹ No início do século XX houve regular intercâmbio militar entre o Brasil, a Alemanha e a França. Diversos oficiais brasileiros viajaram para a Europa e trouxeram conhecimentos militares avançados para a época. Missões francesas e alemãs também vieram para o Brasil e influenciaram a nossa doutrina militar.

nos fins de semana. Nisso os cadetes atletas são privilegiados. Eles recebem dois pontos na média de cada disciplina de educação física. Em contrapartida, eles participam diariamente dos treinamentos diferenciados no fim da manhã e no fim da tarde. Os atletas verdadeiramente são mais exigidos fisicamente que os demais cadetes e ainda têm que participar das competições esportivas representando a AMAN em diversos fins de semana, dentro e fora da Academia. Se por um lado é instigante competir e viajar conhecendo outras cidades, inclusive no exterior, por outro lado exige dedicação e tempo dos cadetes. O tempo a mais despendido na preparação física por um cadete atleta é retirado do tempo de lazer ou de estudo e isso pode interferir na classificação final deles. Os dois pontos na média que os atletas recebem visam compensar esse esforço extra. Porém, nem tudo na vida do atleta é vantagem. Um dissabor é ter que avançar ao rancho do almoço mais tarde e ver as linhas de servir remexidas pelos cadetes não atletas que passaram por lá antes. É como chegar tarde num restaurante que serve “comida a quilo”. Os melhores pedaços de carne já não estão mais lá e aquela linguiça do feijão já foi apanhada por um cadete “barriga branca”. Essa é a maneira jocosa que os atletas usam para denominar os cadetes que não fazem parte de nenhuma equipe desportiva.

11. Disciplinas eletivas

Com a mudança de currículo da Academia, decorrente da adoção do ensino por competências em 2012, surgiram, recentemente, as disciplinas eletivas para os cadetes realizarem durante o quarto ano. São mais de cinquenta opções entre disciplinas teóricas, práticas ou mistas. Algumas são realizadas dentro da Academia e outras fora, por todo o país.

Entre as eletivas disponibilizadas em 2019, podemos destacar:

Título	Local	Vagas
Redes de comunicação Segura e Guerra Eletrônica	Instituto Militar de Engenharia - RJ	02
Veículos Militares	Instituto Militar de Engenharia - RJ	15
Psicologia Complexa e o Conflito Armado	AMAN	19
Estágio de Comunicação Social	Centro de Comunicação Social do Exército - DF	23
História Militar	AMAN	17
Logística Aplicada ao Transporte Aéreo; Emprego de Drones em Operações	Academia de Força Aérea -SP	27
“Lean Manufacturing”	Associação Educacional Dom Bosco (faculdade em Resende) RJ	27
Linguagem Corporal para Liderança	AMAN	21
“Civil-Military Interaction in Peace Operations”	Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil – RJ	29
Operações Psicológicas	Goiânia - GO	09
Simulação Organizacional e Casos de Gestão	FACAMP - Campinas - SP	26
Curso de Atividades Cibernéticas	Centro de Instrução de Guerra Eletrônica – Brasília - DF	06
Estágio de adaptação e operações (Caatinga)	Petrolina - PE	37
Curso Básico de Montanha	São João Del Rei - MG	20
Estágio de Artilharia de Foguetes	Formosa - GO	05
Estágio de Emprego de Embarcações	Manaus – AM	14
Estágio de Operações Aeroterrestres	Brigada Paraquedista - RJ	11
Viatura Guarani	Santa Maria - RS	06
Anatomia Humana Básica	Escola de Educação Física do Exército – RJ	70

Tabela 5.2 - Disciplinas eletivas

As eletivas somam-se aos dois estágios na tropa que os cadetes do quarto ano realizam como sendo atividades que correm dirigidas por instrutores externos à AMAN. Essas atividades complementam a formação técnica dos cadetes nos assuntos que despertam maior interesse em cada um. Eles recebem a listagem com os títulos das eletivas, um resumo da proposta de cada uma e as vagas disponíveis. Uma janela de inscrição eletrônica é criada para que todos os cadetes manifestem suas prioridades. Por critério meritocrático, a equipe de instrutores faz a seleção, segundo as prioridades que os cadetes manifestaram e o número de vagas

disponíveis. Dessa maneira, os cadetes já saem da AMAN com especialidades que serão úteis às respectivas opções de carreira.

As eletivas chegaram para agregar valor ao curso e são muito apreciadas pelos cadetes. Como podemos ver na tabela 6.1, as opções são bem variadas e instigantes. Tem assuntos ligados às novas tecnologias, à liderança, ao combate pós-moderno, à atividade física e desporto etc. Relevantes também são as ligações com instituições de renome nacional e em vários estados do país.

Com as eletivas, a formação dos futuros oficiais se estendeu para muito além da instituição. Até bem pouco tempo atrás, os cadetes apenas recebiam palestrantes na AMAN que falavam das novidades que existiam do outro lado do muro acadêmico, agora os cadetes saem para experienciar novas vivências em outras instituições Brasil a fora.

Conclusão

Para falar da vida de cadete é preciso não perder de vista que estamos tratando de algo que parece passageiro, mas nem tanto. Se a socialização é bem-sucedida, uma vez cadete de Caxias, sempre cadete.

O espírito de cadete adere à alma do jovem e não descola mais. Para provar isso, começamos por descrever parte da estrutura física da Academia com a finalidade de relacionar a parte material com a imaterial, evidenciando o choque existente entre tradição e mudança numa escola com mais de duzentos anos de história. Nesse mesmo espaço físico convivem gerações diferentes de cadetes que se tornaram professores e instrutores, fazendo o sistema se sustentar na tradição. Em continuum, as antigas turmas retornam à AMAN para celebrar os feitos realizados e as amizades cultivadas por anos. A tradição insiste em dividir espaço com o novo. Os novos cadetes não conseguem se descolar do passado que os aprisiona constantemente com as correntes espessas das tradições. É de tirar o fôlego ver um antigo general sentar à mesa junto com os cadetes de hoje e utilizarem todos os mesmos copos de louça que resistem ao tempo por mais de quarenta anos e compartilharem do mesmo linguajar repleto de gírias, siglas e

expressões dominadas por jovens e pelos experimentados na lida militar. O general conhece todos os espaços da Academia porque viveu ali seu tempo de cadete da maneira muito semelhante à que vivem os novos cadetes.

Muito se mantém, mas nem tudo. A mudança existe, mas é lenta, bem lenta. É desde o berço da formação do oficial que os profissionais combatentes adquirem o espírito militar e suas marcas conservadoras. O cadete constrói sua personalidade militar por osmose enquanto recebe os sinais que brotam da estrutura física, dos dizerem das placas de bronze nas paredes dos prédios, das canções militares entoadas nas formaturas, corridas e deslocamentos a pé. Também por osmose recebe os insistentes sinais dos instrutores e professores de forma verbal e não verbal. Tudo conspira para o mesmo fim que é formar o espírito militar do cadete. Observando de perto a vida do cadete, não tem como ignorar o quanto cada um deles entra e sai diferente da AMAN. Aqueles que não se adaptam pedem desligamento. Esses são estatisticamente poucos, proporcionalmente menos cadetes abandonam o curso da AMAN quando comparamos com a maioria dos outros estudantes de cursos superiores no Brasil.

Mesmo vivendo em regime de internato num misto de prédios antigos e novos e sob pressão psicológica constante, os jovens que chegam não abandonam tudo que trazem em suas personalidades. Ficou claro o novo tipo de solidariedade dessa geração que é em grande parte desprovida de certeza e impelida a viver na era do conhecimento sob a contingência do destino. Os rearranjos podem ser percebidos quando contrastamos o hoje com o ontem de 20 ou 30 anos passados. As portas dos quartos de hoje precisam de cadeados. A individualidade muitas vezes fala mais alto que a coletividade. A tradição do piso de madeira encerado cedeu espaço à praticidade do piso cerâmico. A rotina continua muito parecida até nos horários e no uso dos espaços, só que o jovem é diferente.

A vida do cadete continua agitada como sempre foi. Não há tempo de sobra. É dividida entre os estudos, os serviços de escala, o treinamento físico militar, os acampamentos, solenidades, formaturas e um pouco de lazer, principalmente nos fins de semana livres. Pode parecer pesado, mas cadete não gosta de moleza. Prefere as atividades práticas e tolera as teóricas.

A cultura do trote escolar, que durou por décadas, chegou ao ocaso. Se nos anos 1980 e 1990 foi vista como “antiga tradição”, agora é combatida tanto por cadetes como por instrutores. É outra prova da solidariedade contingente dessa era em que o respeito à individualidade sobressai e a autoridade sem fundamento legal não se estabelece.

A norma vivida é a da heterossexualidade com respeito legal à homossexualidade. Não há expressão alguma de homossexualidade entre os socializadores, mas entre os socializados a diversidade sexual pode e é, por vezes, assumida.

O relacionamento dos cadetes com a sociedade resendense mudou. Agora a harmonia é bem percebida. A população vê a Academia com carinho e apreço como parte integrante da sociedade. Os cadetes se sentem tão à vontade na cidade que muitos vivem seus tempos livres em repúblicas, algo impensável em tempos passados. A cidade também recebe cônjuges dos cadetes que, por mudança da lei de ingresso nas escolas militares, agora podem ter família constituída, ser casados ou ter união estável declarada.

A maior mudança percebida em relação à vida do cadete está na possibilidade recente de frequentar disciplinas eletivas existentes em larga gama de opções. Essas eletivas transportam os cadetes por sobre os muros da Academia para todas as regiões do país, permitindo o alargamento das suas visões de mundo e formação técnica diferenciada, provida pelo contato com instrutores de escolas e instituições civis e militares de renome.

A vida de cadete não é circular, mas sim uma espiral ascendente. Não gira em torno somente do Exército, mas varia tridimensionalmente sob os eixos de influência da sociedade brasileira, do Exército e das preferências do próprio cadete, enquanto absorve o espírito militar que lhe permitirá integrar a Força Terrestre e depois servir à Pátria.

Capítulo 6 - Estudo comparativo dos processos de socialização praticados na Royal Military Academy Sandhurst e na Academia Militar das Agulhas Negras

*Royal Military Academy Sandhurst – “Serve to Lead”
British Army*

O presente texto reúne características relevantes do processo de socialização praticado na *Royal Military Academy Sandhurst* (RMAS). A escolha da RMAS como objeto para análise comparativa com o processo de socialização executado na AMAN decorre do elevado status que goza o Exército Britânico, um dos cinco mais experientes, renomados e respeitados do mundo. Os dados e impressões apresentados no texto foram colhidos durante a visita àquela academia militar britânica como atividade complementar do doutorado sanduíche realizado no Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio e no *King’s Brazil Institute/King’s College London* no segundo semestre de 2017. A comparação dos processos de socialização praticados na AMAN e na RMAS evidencia semelhanças e diferenças que merecem nossa atenção para a ampliação da compreensão desse campo de pesquisa militar sob o olhar das Ciências Sociais.

1. Formação e Evolução do Exército Britânico

De uma maneira geral, cada exército distingue-se hoje dos demais em decorrência do seu passado, das ameaças que seu país sofreu e sofre, das influências culturais de seu povo, das correntes doutrinárias que adotou, das suas participações em conflitos internos e externos e, conseqüentemente, das vitórias conquistadas e revezes que sofreu. Cada experiência vivida constrói, modifica ou reforça suas tradições e assim é moldado ao longo do tempo o seu caráter militar próprio, a identidade particular desse grupo específico de militares. Assim, O caráter militar, que é compartilhado hoje entre os membros do exército britânico, pode ser melhor compreendido se analisarmos primeiramente a formação e a evolução desse exército.

Por ser praticamente uma ilha junto ao continente europeu, o Reino Unido sempre valorizou o mar por dois motivos principais e complementares. Primeiro por atuar como um verdadeiro fosso de defesa contra invasores europeus. O outro motivo é que o mar sempre foi como uma grande via natural motivadora para a formação de um império que atingiu seu ápice em 1921 quando um quarto do globo estava sob domínio da Grã-Bretanha. É, portanto, fácil compreender porque a marinha britânica sempre gozou de elevado prestígio. Os nomes de cada integrante das forças armadas britânicas refletem o grau de prestígio que possuíam nos momentos de suas criações. *Royal Navy* (1546), *British Army* (1660) e *Royal Air Force* (1918). Por que não *Royal Army*? Em 1660, o parlamento britânico temia o poder que um exército regular poderia alcançar internamente enquanto que a marinha gozava um status bem diferente. Ou seja, não havia respaldo político para a criação de uma força terrestre naquele período turbulento de reestruturação da Coroa. Documentos navais britânicos de 1661 ostentam frases de efeito como essa que retoma palavras utilizadas para elogiar a Marinha no ano de 1415: "A marinha de sua majestade, navios de guerra e forças pelo mar, onde, sob a boa Providência e Proteção de Deus, a riqueza, a segurança e a força desse rei estão tão interessados." (ASCOLI, 1983, p. 14, tradução nossa).

É a partir dos anos 1660 que surgem os primeiros movimentos de formação do que viria a ser o exército britânico. Quando Charles II reassumiu o trono britânico cuidou para que o parlamento dissolvesse o exército da comunidade (*army of the Commonwealth*), o que foi sendo feito aos poucos, mas permaneceram ativos dois regimentos que serviram como instrumento de Charles II para a restauração da coroa. Esses regimentos ativos de 1660 são os embrionários do Exército Britânico. No entanto, com a solvência do exército da comunidade criou-se um hiato nas questões de segurança do reino e do soberano e a história quis que um rasteiro movimento de insurreição em Londres acelerasse o processo de criação do Exército Britânico. A eficaz atuação de tropas leais ao soberano (*General Monk's Coldstream Regiment and the King's personal guard*) sufocou o movimento e deu ao Rei o argumento necessário junto ao parlamento para a criação de um exército regular (*Regular Army*). Em 14 de fevereiro de 1661, ocorreu um significativo gesto simbólico dos militares do *General Monk's Coldstream Regiment* de estender os braços aos pés da *Tower Hill* reafirmando a

dedicação aos serviços da coroa. Dias depois, em 26 de fevereiro de 1661, o parlamento aprovou a verba para o sustento de um regimento montado e dois de guarda voltados para a segurança do parlamento e do soberano. Estes eventos de dezembro de 1660 a fevereiro de 1661 marcam o surgimento do “*Regular Army*” inglês.

No sítio eletrônico oficial do Exército Britânico encontramos a história da infantaria britânica referenciada ao período da reforma instituída por Oliver Cromwell em 1645, porém não são apresentadas comprovações de continuidade desses regimentos pelos anos seguintes. Provavelmente foram descontinuados. Em outra parte do mesmo sítio eletrônico está a afirmação clara que “*The Life Guards are the senior regiment of the British Army*”⁶⁰ e esclarece que o momento do passado a que se refere é a Restauração de Charles II em 1660 e que seus leais regimentos de guarda o acompanharam por todo período do exílio desde a Batalha de Worcester (1651).

Podemos fazer um breve balanço dos feitos em combate desse exército. O historiador David Ascoli computou em 1983 que, em pouco mais de 300 anos de existência, os batalhões britânicos haviam colecionado 998 honras de batalha em cinco continentes diferentes. Os anos seguintes também indicam um número maior de vitórias que reveses. O General Sir Richard Dannatt (2017) atualiza esses feitos evidenciando fatos de 1945 a 2017. Segundo ele, o Exército Britânico continua a ser a força de combate profissional mais renomada do mundo. (DANNATT, p. 3). Ele acrescenta que os militares das forças armadas britânicas ajudaram a forjar a Grã-Bretanha e depois o seu império. Os militares não somente defendem a Nação, mas também colaboram moldando-a. A razão apresentada pelo autor é que “*War is agent of change.*” (DANNATT, p. 2). As guerras mundiais principalmente, pois alteram significativamente a ordem mundial. Portanto, “*The history of Britain is the history of her Army and vice versa.*” (DANNATT, p. 3).

Durante séculos, esses militares britânicos foram respeitados em todos os continentes por sua bravura, tenacidade e coragem. Os demais exércitos sempre

⁶⁰ Disponível em <http://www.army.mod.uk/28088.aspx> - Consultado em 3 de setembro de 2018.

utilizaram o Exército Britânico como parâmetro de comparação de eficiência. Porém, o reconhecimento por parte da sociedade britânica oscilou muito ao longo do tempo. Uma visão mais aguda foi proferida pelo General Wellington que se referiu aos soldados do seu tempo como sendo brutais e licenciosos. Um poema de 1892 esclarece bem o sentimento da sociedade britânica por seus soldados no Século XIX: “*Tommy Atkins foi rejeitado e evitado, indesejável em pubs e indesejado por jovens mulheres - até que a banda começou a tocar, convocando-o para lutar pela rainha e pelo país.*” (DANNATT, p. 4, tradução nossa).

O senso comum era de que o Exército não passava de um refúgio para todas as pessoas ociosas. Porém, a Primeira Guerra Mundial mudou corações e mentes. A guerra não deixou nenhum vilarejo sem um memorial, nenhuma família sem suas próprias perdas e feridas. “O Exército tinha vindo para o povo e o povo agora vinha ao encontro do Exército.” (ASCOLI, p.51, tradução nossa). O historiador David Ascoli lamenta que o povo britânico tenha descuidado do seu heroico passado, pois não há monumentos que lembrem as grandes guerras dos séculos XVIII e XIX, exceto alguns da Guerra Sul Africana.

Felizmente, hoje, os soldados britânicos são dignitários e honrados pela sociedade pelos seus reconhecidos feitos em prol da Nação. É comum ver, durante o mês de novembro, cidadãos britânicos de todas as idades exibindo broches em formato de uma flor vermelha nas golas e lapelas de suas roupas. É a “*remembrance poppy*”. Conta-se que essas papoulas vermelhas insistiam em florescer mesmo nos sangrentos campos de batalha em Flandres, na Bélgica, durante a Primeira Guerra Mundial. Hoje, rememoram-se as vidas perdidas durante aquela guerra a cada mês de novembro, dia da assinatura do armistício que ocorreu às 11 horas do dia 11 de novembro de 1918. Foram instituídos o *Remembrance Sunday* e o *Two minute Silence*. Mais de cem mil monumentos foram erguidos no Reino Unido para marcar a memória dos heróis da primeira grande guerra. O mais famoso é o “*The Cenotaph*”, no centro de Londres, que exibe a expressão “*The Glorious Dead*” e nas laterais do monumento estão representados os integrantes do Exército, Marinha, Força Aérea e Marinha Mercante que tiveram suas vidas ceifadas durante a guerra. Ali, anualmente, durante o *Remembrance Sunday*, segundo domingo de novembro, ocorre o evento

que une em sentimento toda a Nação. Esse sentimento de gratidão, confiança e respeito é o que claramente pode ser percebido nas relações entre civis e militares britânicos hoje. Este pesquisador teve o privilégio de participar presencialmente do *Remembrance Sunday*, posicionado bem em frente ao *Cenotaph*, junto da multidão. Boa parte da população daquela cidade acelerada aquieta-se e relembra seus mortos. Um tiro de canhão dá início aos dois minutos de silêncio nos quais ouvem-se apenas as badaladas do *Big Ben*, até o segundo tiro de canhão. Olhando para os lados vi a multidão em absoluto silêncio e seus semblantes consternados traduziam a dor sentida pelas perdas daqueles que foram abreviados pela guerra a cem anos. As principais autoridades nacionais lá estavam. A Rainha Elizabeth II e o Príncipe Philip, seu marido, assistiram ao evento, mas coube ao seu filho mais velho, o Príncipe Charles, render tributos depositando a coroa de flores junto ao monumento, assim como a Primeira Ministra e outros políticos também fizeram suas homenagens. Ao fim da cerimônia, o longo desfile de veteranos foi aplaudido e prestigiado pela multidão. Os heróis do passado e do presente foram reverenciados pela Nação!!!

Ao que se pode perceber, o sadio relacionamento vivido hoje entre civis e militares reflete o espírito patriótico britânico que foi sendo construído ao longo do tempo.

2. Turnos estratégicos

Chamamos de turnos estratégicos as principais mudanças e pontos de inflexão do Exército Britânico ocorridos após o triunfo do general britânico Montgomery na Segunda Guerra Mundial e desenvolveu-se por todo o período da Guerra Fria, principalmente durante a permanência dos britânicos em solo germânico até o fim do Pacto de Varsóvia.

2.1. A Revisão Sandys (1957)

O desgaste sofrido com a guerra em Suez (1956) motivou uma radical mudança nos objetivos de defesa do Reino Unido. A guerra em Suez tinha sido vitoriosa nos campos de batalha, mas não houve vitória política e econômica. A

União Soviética pressionou para a retirada das forças armadas britânicas e francesas de Suez e o Egito passou a sofrer influência ideológica dos russos. O temor de uma retaliação atômica por parte dos russos fez os britânicos e franceses recuarem. Naquele conturbado período, em cerca de trinta meses foram substituídos cinco ministros da defesa britânicos. Até que Churchill nomeasse Duncan Sandys em janeiro de 1957. A Revisão Sandys causou sensíveis impactos nas forças armadas britânicas. Foi retirado poder de cada uma das forças singulares em favor do comando central. De modo geral, a nova política de defesa seria dirigida por dois fatores. O primeiro fator era a necessidade de desenvolvimento da bomba atômica (*H-bomb*) pelos britânicos e o segundo fator era o econômico. O jogo estratégico mundial girava em torno do poder proporcionado pela possibilidade de emprego de artefato atômico.

Uma das consequências diretas da revisão foi o corte que reduziu o efetivo do exército enquanto aumentou o efetivo do *National Service*, um efetivo temporário de recrutas convocados por cerca de um ano e meio que agia com um tipo de guarda nacional, voltada para segurança interna. A mudança nas forças armadas foi de tal envergadura que alterou significativamente também, como efeito colateral, o instrumento militar que os políticos poderiam ter à sua disposição no futuro. Os dados coletados no National Army Museum em janeiro de 2018 elucidam a variação de efetivo do Exército Britânico a partir de 1815.

The Regular Army's changing size		
1815	250,000	End of the Napoleonic War
1817	92,000	Reduced government spending
1853	150,000	Crimean War
1883	124,000	Reduced government spending
1902	430,000	End of the Second Boer War
1918	3,818,292	End of First World War
1922	350,000	Severe cuts to government spending on the army
1945	3,120,000	End of Second World War
1960	315,000	Cold War
1990	153,000	End of Cold War
1994	126,600	Options for Change restructuring
2010	101,000	War on Terror
2020	82,000	Government plans for the size of the Regular Army

Quadro 6.1 - The Regular Army's changing size

2.2. Os reflexos sobre o exército das mudanças na sociedade britânica nas décadas de 1960 e 1970

Os anos 1960 e 1970 foram de efervescentes mudanças na sociedade britânica. Costumes considerados contraculturais foram assimilados pela sociedade. O materialismo crescente, o questionamento da autoridade como valor, flexibilização de métodos de ensino no sistema escolar, aversão pela disciplina, entre outros comportamentos, exemplificam o que ocorreu naquele período. Cerca de um terço dos jovens que desistiram do serviço militar alegaram não se adaptar à disciplina castrense.

Uma das consequências diretas foi a mudança no sistema de recrutamento (*National Service*). A partir do ano de 1949 boa parte dos jovens saudáveis do sexo masculino, entre 17 e 21 anos de idade, deveriam servir às forças armadas por cerca de 18 meses e depois ainda comporiam uma reserva mobilizável por mais quatro anos. Esse sistema de recrutamento foi perdendo força a partir de

1957 e durou até 1960. Os últimos que ingressaram nas forças armadas sob essa legislação deram baixa em 1963.

Para o General Richard Dannatt, “O final dos anos 1960 - 1970 pode ser considerado o início de uma época em que o Exército entrou em descompasso com a sociedade civil.” (DANNATT, p. 151). A explicação que dá está amparada no encerramento do *National Service* que rompeu a estreita ligação do Exército com a sociedade. O Exército permaneceu com sua cultura de preservação de valores enquanto a sociedade abriu mão de valores tradicionais como o apego à família e religião.

A crise econômica mundial da época, tais como as do petróleo de 1973 e 1979, assim como alterações na condução política, provocaram cortes no orçamento das Forças Armadas. Em 1973 o efetivo do Exército foi reduzido de 180 mil para cerca de 159 mil militares.

2.3 A guerra nas Falklands

Em abril de 1982 os britânicos foram surpreendidos com a invasão das Falklands pelos argentinos. Especialistas afirmam que a surpresa não ocorreu por indisponibilidade de informações, mas por ineficiência burocrática e também da mentalidade dos profissionais ou por falha no processamento das informações disponíveis. Outra linha de especialistas desloca a falha para os primeiros escalões de inteligência que não teriam coletado corretamente as informações.

É importante ressaltar que o erro maior ocorreu ao longo de anos enquanto os membros do governo britânico responsáveis pela política internacional não atentaram para o real nível de insatisfação dos argentinos com a questão das ilhas. A conclusão de Lawrence Freedman, historiador inglês oficial do conflito, é que a política britânica de apaziguamento foi equivocada. Os atores envolvidos nas negociações com os argentinos não estavam devidamente preparados para a tarefa. As ações adotadas foram apenas paliativas e não atenderam às expectativas dos ilheus e dos argentinos. As sucessivas ações políticas erráticas foram reduzindo as alternativas viáveis até não restar outra opção que não o conflito armado.

Focando na questão militar, percebe-se que as escolhas estratégicas das décadas de 1950 a 1980 em relação à Defesa conduziram as Forças Armadas para uma situação crítica diante do conflito com a Argentina. Os sucessivos cortes no orçamento deixaram os equipamentos militares em um baixo nível de eficiência. O impacto da revisão de Defesa de 1981 foi maior sobre a Marinha (57%). Muitos navios até tinham sido considerados obsoletos e estavam em processo de venda para outros países ou previstos para serem destruídos como foi o caso dos navios *Hermes*, *Invencible*, *Fearless* e *Intrepid*, além do *Endurance*. Todos eles, entretanto, participaram da ação nas Falklands. Lawrence Freedman afirmou que a guerra nas Falklands era a que Grã-Bretanha tinha planejando menos. O fato de ter sido uma operação anfíbia, a qual exige elevada coordenação militar, foi um complicador, já que as últimas operações desse tipo tinham sido desencadeadas mais de 25 anos antes em Inchon na Coreia (1950) e na invasão de Suez (1956). Outro problema com as operações anfíbias é a logística. Nesse caso das Falklands, a distância de cerca de 8.000 milhas da base britânica, fez enorme diferença na evolução do combate e exigiu que as ações militares britânicas fossem aceleradas para não comprometer o difícil ressuprimento. Assim, as ações militares duraram apenas 10 semanas, da tomada das ilhas pelos argentinos em 2 de abril até o cerco de Porto Stanley pelos britânicos em 14 de junho de 1982.

O esforço maior coube à Marinha, porém houve acentuada participação do Exército e da Força Aérea. A campanha foi rápida, porém pesada. Ao todo, computaram-se 225 mortos e 770 feridos entre os britânicos (DANNATT, p. 183) e entre os argentinos foram 649 mortos e 1.068 feridos.

O fator “legitimidade” da guerra também convém ser analisado. Parece que o povo britânico encarou a guerra muito pessoalmente (BOYCE, 2005). O caráter pessoal da guerra nas Falklands foi sentido como muito superior ao exteriorizado nas guerras posteriores à 2ª GM como em Suez ou na Guerra do Golfo, por exemplo. O sentimento entre os britânicos era de uma “guerra justa” nas Falklands. Uma hipótese levantada para explicar esse fenômeno pessoal é o fato de que as pessoas que viviam nas ilhas eram consideradas como britânicas e protegê-las dos invasores era uma obrigação. Esse motivo era muito diverso do interesse econômico ou estratégico presente nas outras guerras recentes. O fato de

as Falklands terem sido invadidas também mexeu com o orgulho nacional dos britânicos. Não se tratava de uma ofensiva contra um país de menor envergadura política e econômica, mas sim uma resposta firme que merecia ser dada contra uma agressão sofrida.

A relação sadia e de confiança nutrida entre as Forças Armadas britânicas e seu povo, a qual foi consolidada após as guerras mundiais, estava perdendo força devido às mudanças no recrutamento para o serviço militar e à implementação dos programas de revisão de efetivos, equipamentos e orçamentos voltados para a Defesa. Aquele momento de formação das tropas que iriam combater o invasor nas Falklands foi recebido pelos militares com orgulho e satisfação. Era chegada a hora de colocar em prática todo o patriotismo e provar de forma real o treinamento militar recebido. O chamado soou individualmente como: Precisam de alguém como eu para fazer isso! (BOYCE, p. 62). Aquela seria uma guerra regular contra um adversário real e com uma motivação justa. Assim, o Reino Unido enviou para o combate algumas das suas tropas de elite. Estiveram lá Marines, Gurkas, Paraquedistas e integrantes da *Life Guards*.

John Keegan, ex-professor da Real Academia Militar de Sandhurst, afirmou que a Guerra nas Falklands marcou o ressurgimento da Grã-Bretanha como poder internacional no século XX. (BOYCE, p. 221). Para DANNATT, a Guerra nas Falklands serviu como um catalizador para a mudança na política de defesa que se fez necessária para o ingresso das Forças Armadas Britânicas no século XXI. A guerra provou que as revisões na política de defesa entre 1945 e 1981 estavam em boa parte equivocadas. Se as ações de desmobilização de pessoal e equipamentos militares, previstas na revisão de 1981, tivessem sido plenamente efetivadas, o desfecho da guerra poderia ter sido outro.

3. Ações militares britânicas no século XXI

A vitória nas Falklands reacendeu o espírito dos integrantes das Forças Armadas britânicas e o orgulho nacional. Também mudou o entendimento do parlamento e da opinião pública acerca da necessidade do montante mínimo de recursos empregados em Defesa. Nesse contexto de êxito, o General Sir Nigel

Bagnall conseguiu implementar significativa reforma na doutrina militar do Exército Britânico. O que estava acontecendo era a constatação dos efeitos sucessivos cortes no orçamento de Defesa percebidos na ponta da linha de comando. Via-se um baixo estoque de munição, falta de combustível para treinamentos e até mesmo para o deslocamento das patrulhas dos efetivos britânicos na Irlanda do Norte e na Alemanha, além do sucateamento dos equipamentos.

O general Bagnall instilou um espírito ofensivo como o empregado na campanha das Falklands (DANNATT, p. 185), deslocou forças e reestruturou corpos. Equipamentos novos foram adquiridos e incentivou-se a busca da eficácia nas ações. Em 1989 foi publicado o novo texto doutrinário com foco no nível operacional. Um ano antes o general já tinha criado novo curso para oficiais superiores em Camberley, era o *Higher Command and Staff Course* (HCSC), com vistas a ampliar a visão operacional da guerra e do valor da manobra, já que antes a doutrina privilegiava o atrito e não a manobra no campo de batalha. O curso foi considerado um sucesso e foi estendido para oficiais da Marinha e Força Aérea, sendo portanto um curso completamente conjunto a partir de 1990. Essas mudanças estruturais e doutrinárias alicerçaram a preparação do Exército Britânico para operar no século XXI.

No século XXI, a Grã-Bretanha permanece entre as grandes potências do planeta como G7 ou G8, quando olhamos para o G20. Ela atua como membro permanente do Conselho de Segurança da ONU, como integrante da OTAN e tendo os Estados Unidos como principal aliado nas questões de Defesa, as ações do Exército Britânico têm sido de agir em combates de alta intensidade, operações de manutenção da paz e missões humanitárias, além do apoio que presta na solução dos problemas domésticos. A experiência internacional continua elevada. Após a Segunda Grande Guerra, o Exército Britânico atuou na Guerra do Golfo, Iraque, Afeganistão, Líbia, Serra Leoa, Egito, Chipre, Bósnia, Malásia, Falklands, Irlanda do Norte, entre outros.

Faz parte do Ethos militar britânico a determinação para cumprir as tarefas recebidas, mesmo em condições adversas, se as comunicações falharem ou que falte suprimento. No entanto, deve-se considerar que o emprego do Exército

Britânico deve exigir a discussão prévia no Parlamento, o apoio do povo britânico e uma estratégia bem definida.

Um exército que aprendeu muito, tem muito a ensinar para as novas gerações. Nesse sentido, a Academia Militar de Sandhurst e o Royal College of Defence Studies se beneficiam do apoio de professores-doutores, especialistas civis em assuntos de Defesa, que ministram nessas instituições militares. “*Si vis pacem, para bellum.*” O entendimento é que as questões de Defesa e as da Economia estão intimamente ligadas, por isso, militares e civis devem ter conhecimento dessas imbricações para sempre agirem em consonância com os interesses estratégicos britânicos. (DANNATT).

4. A questão regimental

A guerra Franco-Prussiana (1870-1871) provocou mudanças no sistema militar britânico. A constatação de que o sistema militar prussiano era profissional despertou entre os britânicos o interesse pela profissionalização do seu Exército. O objetivo de Childers⁶¹ era criar uma nova tradição para que os novos integrantes dos regimentos fossem estimulados a criar laços de afinidade com seus superiores, como os de uma comunidade familiar, mediante uma relação de respeito e admiração, reduzindo a necessidade de sanções punitivas para a manutenção de bons níveis disciplinares.

Sua Majestade, a Rainha, sancionou a adoção de designações territoriais para os Novos Regimentos, mas não deixou de expressar sua predileção pelo sistema numérico que era mais racional. Certamente não foi sem fortes reações dos regimentos que a mudança ocorreu. Com isso, a partir de 1950 foi sendo abandonado o antigo sistema adotado em 1751 em que os regimentos eram conhecidos por seus números e passou-se a atribuir títulos às organizações militares sob a forma de designações territoriais. Havia a desconfiança que a alteração deixaria para trás anos de história e vitórias conquistadas pelos

⁶¹ Hugh Childers era o Secretário de Estado para a Guerra durante 1881. Ficou conhecido por realizar reformas que reorganizaram os regimentos de infantaria do exército britânico em continuação às reformas anteriores de Cardwell.

regimentos. Além da mudança denominacional, ocorreu a alteração das áreas onde cada regimento recrutava os jovens para o serviço militar e também foi reduzido o tempo de duração desse serviço inicial. A reforma buscou aproximar o Exército da comunidade, vinculando cada regimento à uma área geográfica específica e próxima. Porém, isso não foi possível em todos os casos. Alguns regimentos passaram a receber recrutas de áreas afastadas, como foi o caso do *Wiltshire Regiment* formado pelos antigos regimentos *62nd Regiment of Foot (Wiltshire* – no sudoeste da Inglaterra) e o *99th Regiment of Foot (Lanarkshire* – no cinturão central da Escócia) que passaram a ser chamados, respectivamente de *1st Batalion* e *2nd Batalion* do *Wiltshire Regiment*, que ganhou o título de “Regimento Duque de Edimburgo”. Esses batalhões não realizavam atividades em conjunto. Eles reuniram-se apenas duas vezes entre 1881 e 1947. Quando foi necessária a atuação conjunta na Índia, durante a Segunda Guerra Mundial, símbolos foram manipulados para criar um espírito de corpo comum entre os batalhões do regimento. Foi preciso criar rituais, cerimoniais e histórias para promover o entrosamento.

Para a implantação do sistema regimental a partir dos anos 1870, era necessário instilar nos novos recrutas o amor pelo regimento para que eles percebessem, por sugestão e não por imposição, como era legítima a autoridade de seus superiores hierárquicos. A conquista da legitimidade da autoridade por sugestão era o desafio imposto aos comandantes. Cada jovem deveria ser levado a crer na elevada reputação do regimento e que ele também tinha que, como um dever, manter elevada essa reputação com sua conduta pessoal. Tal atitude colaborativa seria revertida em benefício para ele também em forma de reputação pessoal ao garantir para si, por toda a vida, o direito de ostentar o título de integrante do regimento perante sua comunidade. Para os regimentos de artilharia e engenharia a tarefa foi mais fácil, pois podiam convencer os recrutas que estavam adquirindo conhecimentos técnicos diferenciados que os tornavam mais aptos e especiais. Já entre a infantaria e cavalaria o convencimento era mais difícil por causa da atividade física desgastante e trabalho mais simples. Houve então o estabelecimento de um código de costumes próprios para gerar a diferenciação. A *invenção* dessas tradições particulares a cada regimento foi se consolidando ao longo do tempo e mostrou-se eficiente. Podemos encontrar relatos de ex-

integrantes de regimentos afirmando que “O Regimento é uma alma viva, algo mais do que o casual. [...] Devemos subordinar-nos aos interesses do Regimento se for para ser bem sucedido. Em outras palavras, o Regimento vive por onde nós passamos”. (FRENCH, p.79, tradução nossa). Também é possível afirmar que os recrutas incorporaram esse sentimento de amor pelos regimentos e se orgulhavam de envergar seus uniformes e manifestar um comportamento impregnado de costumes e hábitos da caserna nas atividades das comunidades a que pertenciam.

A partir de 1890, muitos regimentos passaram a produzir panfletos contendo um resumo da história da organização militar. Esses panfletos eram distribuídos para que a sociedade conhecesse e valorizasse cada regimento. Outro objetivo era atrair jovens para o serviço militar. As histórias tinham um tom familiar. Nesses panfletos apareciam nomes de famílias tradicionais locais de onde vinham os heróis do regimento. Tudo procurando mostrar que cada regimento era uma extensão das famílias da sua comunidade. O texto ainda induzia os leitores do dever e justiça moral de apoiar os regimentos, já que eram frutos das comunidades. Com o tempo, os panfletos passaram a ser melhor elaborados, os textos passaram a ter um propósito explícito de influenciar novos jovens para o alistamento e a seguirem os exemplos dos predecessores modelares no serviço ao Rei e ao Império Britânico. Cada regimento tentou criar para si uma imagem diferenciada e ativa, com tradições invejáveis que superavam os feitos de outros regimentos. Todos queriam atrair os melhores jovens para si. Em contrapartida, os jovens ao ingressarem, deveriam ser dignos de manter a imagem do regimento comportando-se sempre de forma adequada com os padrões rígidos exigidos.

Não bastavam as histórias escritas em papel. Para reforçar toda a carga imagética dos regimentos foram criados símbolos especiais concretos e bem visíveis.

Isto foi conseguido através de uma combinação de simbolismo e cerimonial público. Os regimentos dependiam fortemente de totens, crachás e botões, para fornecer aos seus membros um meio prático de identificação e solidariedade. Nenhum dos regimentos no Exército Britânico usava exatamente o mesmo uniforme. As variações podem, em alguns casos, ser bastante pequenas - um padrão diferente de botão ou emblema de boné -, mas as funções das diferenças eram bastante deliberadas. Eles eram um símbolo visível da identidade comum

que cada membro do regimento compartilhou, e eles aumentaram a sensação de separação de cada regimento. De acordo com um comandante de batalhão, "qualquer coisa que separe um regimento da massa tem sempre o efeito de aumentar o espírito de corpo. Chame como quiser, eles têm orgulho nisso!" (FRENCH, p. 85, Tradução nossa).

Em 1945, logo após o fim da Segunda Grande Guerra, o Conselho do Exército Britânico reforçou que os comandantes dos regimentos deveriam assegurar o interesse das comunidades locais com as atividades da caserna, estreitando as relações entre civis e militares. Em decorrência, foram criadas diversas associações regimentais que cuidavam de administrar fundos de caridade para o apoio de filhos e viúvas de militares falecidos, tratamento de saúde para militares com sequelas de combate, reinserção dos ex-combatentes na sociedade e no mercado de trabalho etc. As associações regimentais também organizaram jantares e encontros anuais para conagração entre o pessoal da ativa, da reserva e civis quando eram lembrados os feitos históricos dos regimentos e homenageados os que perderam suas vidas em combate. O entrelaçamento constante entre a comunidade e seu batalhão age fortemente sobre o espírito de corpo dos militares, pois une a tropa com um poderoso valor afetivo no qual passam a agir coletivamente muito mais que individualmente. Une coletivamente também a tropa à comunidade como um só corpo. As muitas e sempre frequentes guerras que os britânicos se envolvem mantém acesa a chama da questão regimental que alimenta o "espírito de corpo". A comunidade reconhece a necessidade do batalhão que a protege e o batalhão está ligado umbilicalmente à comunidade que gesta, educa e fornece seus filhos e filhas para formarem suas fileiras combatentes dispostos a dar tudo, até a própria vida pela comunidade e, conseqüentemente, pela Pátria.

5. A estrutura atual de Defesa

Pesquisando os sítios eletrônicos oficiais do Ministério da Defesa do Reino Unido e das suas forças armadas foi possível levantar que até 1963 estavam ativos no Reino Unido três serviços combatentes independentes: Almirantado, Ministério da Guerra e Ministério do Ar. Estes serviços - as três Forças Armadas - foram fundidos para formar o Ministério da Defesa do Reino Unido (MoD)

vigente hoje. O MoD é chefiado pelo Secretário de Estado para Defesa, normalmente um civil, responsável por cerca de meio milhão de militares⁶², reservistas e funcionários públicos do Ministério da Defesa. Ele é assessorado pelo Chefe do Estado-Maior da Defesa (CDS), profissional das Forças Armadas Britânicas e mais antigo conselheiro militar uniformizado do Secretário de Estado da Defesa e do Primeiro Ministro. O CDS é o oficial responsável perante o Secretário de Estado da Defesa pelo esforço coordenado de todos os três serviços de combate. Ele tem sua própria Organização Central de Pessoal e um Vice-Chefe do Estado-Maior da Defesa, que ocupa o quarto lugar na hierarquia de serviços, seguindo os três comandantes dos serviços: *Royal Navy*, *British Army* e *Royal Air Force*.

Sob a estrutura do ministério da Defesa está a Academia de Defesa do Reino Unido (DA)⁶³ que é responsável pelo ensino de pós-graduação e pela formação avançada nos assuntos de pessoal, liderança, gerenciamento de defesa, aquisição e treinamento em tecnologia para membros das Forças Armadas do Reino Unido e funcionários públicos do MoD. É também o principal elo do MoD com universidades do Reino Unido e instituições educacionais militares internacionais. Essa academia especializa juntamente os oficiais superiores (maiores, tenentes-coronéis e coronéis) dos três serviços em seus cursos regulares. O objetivo da academia é desenvolver intelectualmente profissionais de nível superior da estrutura de defesa para o sucesso nas operações e liderança no governo. A Academia oferece cursos destinados a desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos para expandir seus horizontes intelectuais e capacidades, com um portfólio de cursos longos e curtos abrangendo habilidades de liderança, estratégia, ciência e tecnologia, além de negócios.

Tamir Libel é um autor israelense especialista nas relações civis-militares. Um de seus textos⁶⁴ recentes explora em detalhes o novo conceito de educação militar na Europa que se consolidou com a criação de diversas academias civis credenciadas pelos ministérios de defesa dos países europeus sob o título comum

⁶² Informação disponível no sítio eletrônico <http://www.armedforces.co.uk/mod/listings/10004.html> acessado em 8/5/2018.

⁶³ Academia de Defesa do Reino Unido: <https://www.da.mod.uk/>

⁶⁴ European Military Culture and Security Governance, Soldiers, Scholars and National Defence Universities – Tamir Libel Editora Routledge, 2016

a elas de Universidade Nacional de Defesa (NDU). Nesse novo formato, surge, entre 1998 e 2002, a Academia de Defesa do Reino Unido (DA) com seus três parceiros estratégicos - o *King's College London*, *Serco UK and Europe*, e a *Cranfield University* - que fornecem suporte acadêmico e de instalações vitais para o funcionamento da Academia. As novas academias militares de defesa funcionam como incubadoras de gestação do processo de europeização militar que visa convergir a cultura militar europeia no entorno de práticas comuns a todos os países do bloco, gerando segurança mútua com laços estendidos também para a OTAN e a União Europeia.

A mudança do conceito de educação militar decorre da mudança do paradigma da “Guerra Heróica”, vigente durante os anos da Guerra Fria, para o conceito de “Operações pós-heróicas”. Esse contexto pós-guerra fria é caracterizado pela ausência ou diminuição do poder exercido pela Rússia sobre os países do antigo bloco soviético. Sem esse controle, a solidariedade que os unia foi atenuada e foram liberados antagonismos como os vistos entre os Estados da Europa Oriental, na Geórgia, o conflito checheno, Moldávia, Iugoslávia etc. Também houve reflexos na Itália com desejos de autonomia das suas regiões mais ao norte e, na Espanha, vê-se que reacenderam as pretensões por autonomia dos grupos bascos e catalães.

A atual educação militar europeia baseia-se no conceito de “*fourth generation*” *strategic culture* - cultura estratégica de quarta geração – que consiste na adoção de subunidades concorrentes (subculturas) e não mais em uma entidade unificada e coesa. Assim, as comunidades epistêmicas centradas na segurança de cada país e/ou de blocos de países, constituem núcleos de subculturas que se unem para influenciar políticas externas. Nesse novo formato, as ideias de segurança praticadas por cada membro concorrem para um fim comum, por intermédio de um mecanismo social mais eficiente de colaboração. Congressos e encontros regulares são estimulados para propiciar a construção de novas ideias baseadas nas experiências de cada força nacional em prol da comunidade europeia. Há o intercâmbio de professores civis e militares entre as academias militares dos países e maior aproveitamento dos professores civis especialistas em assuntos de defesa nas academias militares.

O resultado da aplicação desse conceito de cultura estratégica de quarta geração pode ser percebido na mudança das relações civis-militares que passam a buscar o *officership as profession* – o “oficialato como profissão”. Acerca dessa mudança de perfil do oficial, Janowitz conclui, ainda nos anos 1960, que no século XIX a disciplina militar era majoritariamente autoritária, baseada na dominação de um homem com poder outorgado institucionalmente e que após a Segunda Guerra Mundial a disciplina militar passou a se basear na competência, no domínio técnico e na qualidade pessoal do oficial que o torna apto a liderar outros homens lançando mão da manipulação, persuasão e consenso grupal.

O oficial tático já não corresponde mais à imagem do oficial de cavalaria de voz ríspida, bradando ordens para homens que ele supunha ignorantes. Ao invés disso, [...] é um “*junior executive*”, confrontado com a tarefa de coordenar especialistas e demonstrar pelo exemplo que é competente para dirigir uma batalha. Quando a disciplina militar se baseava na dominação, os oficiais tinham de demonstrar que eram diferentes dos homens a quem comandavam. Hoje, os líderes devem continuamente demonstrar sua competência e capacidade técnica, para que possam comandar sem recorrer a sanções arbitrárias e extremas. Antigamente, o lema nas forças armadas era “Faça continência às divisas, e não ao homem”,

porquanto a autoridade era formal. Os papéis militares contemporâneos, porém, dependem das qualidades dos homens que ocupam posições profissionais. (JANOWITZ, 1967, p. 46-47).

Voltando à análise do texto de Tamir Libel, a reformulação da cultura estratégica passa pelo processo contemporâneo de socialização implementado nas escolas militares de formação, as quais integram o *Professional Military Education System (PME)* (Sistema de Educação Militar Profissional). No PME, as ideias informam e influenciam a política, fazendo surgir novas dimensões militares da cultura estratégica. Esse é o aspecto que nos interessa na investigação dos processos de socialização militar. Com o texto de Libel, vemos que, na Europa, as estruturas responsáveis pelo processo de socialização militar sofreram forte mudança a partir do meado do século XX sob influência da Segunda Guerra Mundial, pela Guerra Fria e seu ocaso. As mudanças que ocorrem nas cúpulas das estruturas de defesa dos países refletem-se nas escolas de formação de oficiais. Mudadas as relações civis-militares na sociedade europeia, necessariamente também se alteraram as relações de autoridade e exercício da disciplina praticados e ensinados nas escolas de formação militares. Como consequência, as teorias e

práticas de liderança militar ganharam espaço considerável nos currículos durante o período de formação dos oficiais.

Focando no *ethos* das forças armadas do Reino Unido, vemos que é mais forte a influência da doutrina militar dos Estados Unidos da América do que das doutrinas europeias. Tal influência doutrinária norte americana faz com que seja possível percebermos porque o sistema de ensino militar britânico é sensivelmente diferente do conceito de educação militar da Universidade Nacional de Defesa (NDU) praticado entre as forças armadas europeias. O currículo da Academia de Defesa do Reino Unido privilegia o estudo acadêmico amplo e relacionado à segurança, como ocorre nas demais universidades européias de defesa, porém, Libel destaca que nada encontrou formalmente escrito no currículo britânico acerca do “Processo de Bolonha”⁶⁵. Aproveito para destacar que as faculdades que integram a Academia de Defesa são orientadas por um plano formal e claro voltado para a integração em uma organização coesa e inter-relacionada que foi estabelecido pelo terceiro Diretor Geral, General Brigadeiro Andrew Graham. O plano definiu que os cursos de defesa seriam todos oferecidos no formato de diversas pós-graduações e a integração das faculdades deveria ocorrer em torno do objetivo de “ensinar”. *“Based on his findings [Andrew Graham] he pursued the integration of the colleges around the aim of “teaching”.* (LIBEL, p. 71). O verbo “ensinar” escolhido como meta do processo pedagógico da Academia de Defesa do Reino Unido merece destaque, pois destoa do método pedagógico adotado no Brasil que tem elegido o aluno como centro do processo. O foco no ensino pressupõe que certa quantidade de conhecimento já foi testada, está consolidada, e deve ser repassada por professores/instrutores aos alunos. A instituição de ensino domina o processo pedagógico, seleciona quais os conhecimentos (conteúdos) desejados, monta os currículos e seleciona os professores/instrutores. Aos alunos cabe a tarefa de apropriarem-se do conjunto de conhecimentos. São alunos experientes, oficiais superiores, todos com no mínimo 26 anos de idade, ou seja, com o caráter militar consolidado nas academias de formação e aprenderão em cursos de pós-graduação da Academia de Defesa a desempenharem os papéis de liderança no desenvolvimento da capacidade de pensamento estratégico de defesa,

⁶⁵ O Processo de Bolonha é um esforço de integração dos diversos sistemas de educação visando propiciar o reconhecimento das qualificações obtidas por um estudante em um país qualquer da Europa, facilitando a mobilidade dos estudantes e dos candidatos a emprego na Europa.

assim como o papel de defender os interesses do Reino Unido e seus aliados e parceiros através da educação e treinamento. (LIBEL, p. 69). Ficou claro que a Academia de Defesa não espera que seus alunos desenvolvam doutrina ou que construam conhecimento. Para isso existe uma estrutura própria que é o *Development, Concept and Doctrine Centre (DCDC)* – Centro de Desenvolvimento, Conceito e Doutrina – que funciona dentro do complexo de Defesa na cidade de Shriveham, a cerca de 130 quilômetros de Londres. A Academia está lá para ensinar a gama de conhecimentos já testados e consolidados que esses oficiais superiores precisam incorporar em suas práticas profissionais no prosseguimento da carreira. A composição dos quadros da Academia de Defesa é predominantemente de militares. Os professores civis desempenham funções complementares diretamente voltadas à pesquisa e ao ensino das disciplinas do currículo das quais são especialistas. O resultado disso é que são preservadas as identidades profissionais tanto dos militares quanto dos civis que atuam na Academia de Defesa do Reino Unido. Percebe-se a consistente mudança das relações civis-militares na atualidade, ocorrida a partir da década de 1990, em que na Academia de Defesa estudam juntos, nos diversos cursos oferecidos, alunos civis e militares dos três serviços que são ensinados por professores/instrutores civis e militares. No sistema tradicional anterior, cada serviço tinha suas próprias escolas de especialização nas quais os alunos eram todos militares e a presença de professores civis era mínima. Em relação ao currículo, Libel descreve que a prática pedagógica permanece quase inalterada. “O currículo é transmitido tradicionalmente por discussões de grupos de seminários, palestras e palestrantes convidados, exercícios e amplos estudos de campo no Reino Unido e no exterior.” (LIBEL, p.84). As mudanças ocorrem nos conteúdos e não na forma de ministração. É claro que novas tecnologias foram acrescidas nas práticas pedagógicas, porém dentro das diversas técnicas de ensino existentes. Como exemplo, foram expandidos assuntos militares estudados. A partir da década de 1990 foram acrescidos os estudos de novos tipos de operações militares, operações interagências, abrangentes e baseadas em efeitos, maior ênfase em fatores não militares, como organizações internacionais, mídia e direito.

Outra mudança significativa foi a possibilidade de militares e civis britânicos do sistema de defesa frequentarem cursos *stricto sensu* ofertados pelo

King's College London e pela *Cranfield University* em assuntos de Defesa. O modelo despertou interesse da Marinha do Brasil que firmou convênio com o KCL. Atualmente, lá está um Capitão de Mar e Guerra como pioneiro frequentando o curso de doutorado com liberdade para cursar disciplinas do *War Studies* e do *King's Brazil Institute* no KCL. Em dezembro de 2017 presenciei, em Londres, a assinatura do convênio entre a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e o KCL para que oficiais brasileiros possam frequentar os cursos de mestrado e doutorado em defesa naquela universidade. Os convênios não exigem os oficiais candidatos de nenhuma etapa do processo seletivo internacional das universidades. O nível de exigência é elevado, principalmente na apresentação do projeto de pesquisa e no teste de idioma. Ser aprovado nas disciplinas cursadas também exige enorme esforço do oficial-aluno nas apresentações orais dos seminários e avaliações escritas. Tudo recompensado pela oportunidade de frequentar bibliotecas com extensa oferta de títulos de defesa, trocar experiências diariamente com os alunos de diversos países e aprender com professores especialistas em cada assunto de defesa, além do que se aprende culturalmente morando em Londres. No regresso ao Brasil, toda essa bagagem de conhecimentos científicos e culturais adquiridos oxigena nossas instituições quando são escritas as teses de doutorado, relatórios oficiais, artigos diversos ou nas aulas e palestras ministradas, disseminando assuntos de Defesa colhidos na Europa.

Nas conclusões de seu livro, Libel declara que a implantação da Academia Defesa do Reino Unido (DA) ficou aquém da promessa. A preocupação em atender aos interesses específicos do Ministério da Defesa do Reino Unido (MoD) e de suas Forças Armadas, afastaram a Academia de Defesa do conceito de educação militar da Universidade Nacional de Defesa (NDU). A Academia tem um forte caráter civil-militar e um forte caráter acadêmico-profissional. Foram mantidas as identidades profissionais dos militares e dos civis. Os professores civis muito contribuíram para a melhoria curricular e o atingimento de altos padrões acadêmicos de ensino criando conteúdos modulares flexíveis atendendo às necessidades dos alunos. Por outro lado, o modelo adotado de parcerias com universidades civis provoca rotatividade dos professores civis que são terceirizados. A terceirização de professores civis propicia menor custo ao sistema

de ensino militar e tem sido a opção frequentemente adotada no lugar da contratação de militares e servidores públicos da área da defesa, doutores especialistas, que amplificariam a qualidade do corpo docente da academia. Os próprios ex-alunos da academia, militares e funcionários públicos do MoD não têm sido aproveitados como professores do corpo permanente da academia. A contratação de professores terceirizados, que deveria ser provisória, tem se repetido ao longo dos anos e não permite o desenvolvimento de longo prazo de doutores militares ou de doutores civis da carreira de defesa que poderiam desempenhar posições-chaves no sistema de defesa do Reino Unido, particularmente no sistema de ensino de defesa.

6. Idiossincrasias militares britânicas úteis para brasileiros

6.1. O sistema de valores militares e padrões de comportamento

A comunicação oficial do Exército Britânico⁶⁶ declara as principais características da instituição que puderam ser comprovadas nos contatos pessoais com oficiais daquele exército e na bibliografia pesquisada que não se restringiu à opinião de autores britânicos. Um bom resumo está na citação a seguir:

Quem nós somos

Estamos voltados para o futuro e prontos para os desafios do futuro, tanto em casa como no exterior.

Temos que tomar decisões críticas para a vida e tomar ações intencionais em situações às vezes hostis, confusas e pouco claras que ocasionalmente nos testam ao limite da resistência humana. Nosso treinamento, desenvolvimento e preparação é pessoalmente recompensador, mas também garante que estamos unidos por valores comuns e fortes laços e faremos a coisa certa, mesmo sob as circunstâncias mais difíceis. (BRITISH ARMY, 2018, tradução nossa)

As características atuais descritas na citação acima estão impregnadas da formação histórica dessa instituição. Como exemplo, vemos que os “valores comuns e fortes laços” são estimulados desde os anos 1880 pela adoção do sistema regimental que recrutava jovens para os batalhões mantendo seus laços com as comunidades locais. Os batalhões são percebidos como sendo das próprias comunidades locais. Gerações das famílias locais se sucedem na composição dos

⁶⁶ Sítio eletrônico oficial do Exército Britânico: www.army.mod.uk

quadros de pessoal dos batalhões vivendo as lides militares, incorporando hábitos, linguagem e valores. Sobrenomes familiares locais se fundem com atos heroicos de bravura militar nas participações dos batalhões em missões de combates ao longo do tempo em todos os continentes do planeta, consolidando tradições militares. Os regimentos, portanto, são percebidos como parte da comunidade mais ampla.

A atividade militar é claramente percebida como coletiva. Todo militar britânico aprende desde cedo que é membro de uma equipe e que precisa subordinar seu ego aos objetivos maiores da equipe a qual pertence. (FRENCH, p. 64). O treinamento militar dá conta de disciplinar cada indivíduo desde o início do processo de incorporação na tropa. O manual do Exército Britânico de treinamento de infantaria de 1932 destaca que o exercício da “ordem unida” é o método mais rápido de ensinar a disciplina. Cada comando de voz do chefe conduz o subordinado a executar um movimento físico. É um exercício de repetição simples de estímulo e resposta que faz o subordinado se acostumar a obedecer a seu chefe de forma automática. O processo evolui do individual para o coletivo. Após aprenderem individualmente a executar os comandos, os novatos passam a realizar os movimentos da ordem unida em formação lado a lado, em linhas e colunas. Por exemplo, 48 subordinados dispostos em seis colunas de oito linhas, com afastamento de um passo entre linhas e de um braço entre colunas, formando um bloco simétrico, executam movimentos como o desfile em marcha perfeitamente alinhados e sincronizados. O correto desempenho individual é fundamental para que todo o grupo cumpra a tarefa. Como os movimentos a serem executados são iguais para todos, bastaria apenas um indivíduo destoar para o insucesso de todo o grupo. Assim, na ordem unida, cada indivíduo é levado a se esforçar para fazer os movimentos corretamente. É na prática exaustiva da ordem unida que começa a surgir o “espírito de corpo”, valor militar fundamental que agrega os indivíduos em prol de um objetivo comum. A ordem unida exercita o corpo do subordinado, mas também seu espírito, pois o indivíduo incorpora com o passar dos dias na caserna os princípios basilares da instituição militar que são a hierarquia e a disciplina.

Em 1940, o manual de treinamento ainda reforçava a importância da disciplina na formação militar, mas acrescentava a importância de desenvolvimento da inteligência e da iniciativa nos combatentes, pois as atividades militares da época exigiam dispersão controlada no terreno. Tal controle exigia dos militares elevada obediência e iniciativa. As experiências adquiridas durante as duas guerras mundiais confirmaram a importância de se desenvolver, durante a formação militar, não somente elevada disciplina, mas também elevada iniciativa.

Durante e após a Segunda Grande Guerra, houve sensível aumento dos estudos da Psicologia e das Ciências Sociais aplicadas à educação e à liderança. Tais estudos impactaram os currículos das escolas do mundo ocidental e as instituições militares incorporaram novas metodologias. O que vemos hoje nas instituições de ensino militares é a depuração dessas teorias implantadas e testadas no século passado.

Para enfrentar os desafios da atualidade, o Exército Britânico consolidou, em 2015, os conhecimentos acerca do desenvolvimento da liderança militar no Código de Liderança do Exército (*The Army Leadership Code An Introductory Guide*)⁶⁷. O Comando do Exército Britânico teve como intenção atualizar a compreensão acerca da teoria e prática da liderança em face aos desafios do ambiente operacional cada vez mais incerto, complexo e disperso. O tipo de doutrina adotada pelos britânicos ressalta a importância do exercício da liderança entre todos os integrantes, do soldado ao general. A doutrina do *Mission Command*⁶⁸ é uma filosofia de comando descentralizado baseada na **confiança** e na **iniciativa**. Suas origens podem ser rastreadas pelo menos desde as Guerras Napoleônicas, embora não necessariamente na prática britânica. Sua proveniência mais imediata está na prática alemã nas duas guerras mundiais. Foi adotada pelo exército britânico em 1987 e posteriormente tornou-se um dos pilares da doutrina conjunta britânica. Como essa doutrina é baseada na confiança mútua entre os

⁶⁷ The Army Leadership Code An Introductory Guide. Disponível em <https://www.army.mod.uk/media/2698/ac72021_the_army_leadership_code_an_introductory_guide.pdf> Acesso em: 10 set. 2018.

⁶⁸ Texto extraído do artigo do Major Jim Storr, do Exército Britânico, publicado na Revista de Estudos de Defesa, ISSN: 1470-2436 (Print) 1743-9698. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14702430308405081>> Acesso em: 10 set. 2018.

líderes e aqueles que eles lideram, os líderes têm um dever de fornecer a orientação, incluindo recursos e restrições que levam os subordinados a usar sua iniciativa e capacidade própria de decisão. Consequentemente, os subordinados têm o dever de agir com lealdade e disciplina.

Essa é uma cultura que capacita todos os líderes em todos os níveis. Gera agilidade e ritmo. Isso nos permite superar um inimigo nas mais caóticas e exigentes circunstâncias. A opção por essa cultura nos permite desbloquear o potencial de todos para aproveitar as oportunidades vencedoras, mesmo que seja por pouco tempo. Os líderes devem capacitar seus subordinados rotineiramente porque isso lhes dará a confiança de agir com ousadia e independência no campo de batalha. Devemos nos esforçar para maximizar o potencial de todos os nossos soldados e usar seu talento para nos ajudar a vencer. Isso requer que os líderes conheçam aqueles que lideram, entendam-nos e deem prioridade aos cuidados com seus subordinados ante as demais coisas que fazem. (ARMY, 2015, p. 2, tradução nossa)

Em paralelo, podemos vislumbrar os aspectos da Doutrina Militar Terrestre⁶⁹ em que as Operações no Amplo Espectro definem o conceito operativo do Exército Brasileiro. Semelhantemente à doutrina *Mission Command* adotada pelo Exército Britânico, a doutrina brasileira requer que todos os comandantes, em todos os níveis da escala hierárquica, possuam alto grau de iniciativa e liderança para potencializar de forma sinérgica as forças que receberem para o cumprimento das missões impostas.

Empoderando cada integrante sob a prática do exercício de liderança, a doutrina militar britânica pretende desbloquear o potencial de cada soldado. Ao mesmo tempo em que valoriza e dá poder aos indivíduos, o Exército Britânico espera que todos vivam sob os Valores e Padrões preconizados pela instituição que geram predisposição mental positiva para o cumprimento das missões militares.

O Código de Liderança do Exército baseia-se em nossos valores. Para nós, **Coragem, Disciplina, Respeito pelos Outros, Integridade, Lealdade e Comprometimento** são muito mais do que palavras em uma página, são o que o Exército britânico defende e o que nos diferencia da sociedade. E a sociedade tem o maior respeito pelo que nossos antepassados e nós fizemos. Aplicamos nossos valores ao que fazemos usando nossos padrões de comportamento de forma **Apropriada, Legal e Totalmente Profissional**. Os Valores do Exército fazem parte de bons líderes, que os vivem 24 horas por dia, 7 dias por semana e 365 dias por ano, qualquer que seja a situação. (ARMY, 2015, p. 4, tradução nossa)

⁶⁹ Disponível no manual EB 20 – MF - 10.102, 1ª edição, 2014.

O quadro abaixo coloca lado a lado valores e padrões de comportamento preconizados no Exército Britânico e no Exército Brasileiro, permitindo-nos perceber melhor as idiosincrasias existentes em cada instituição.

<p>The Army's Values</p> <ul style="list-style-type: none"> • Courage • Discipline • Respect for Others • Integrity • Loyalty • Selfless Commitment 	<p>Valores militares do Exército Brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patriotismo • Civismo • Espírito de corpo • Amor à profissão • Fé na missão • Aprimoramento técnico-profissional
<p>Army Standards The way in which we put our values into practice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appropriate Behaviour • Lawful • Totally Professional 	<p>Ética Militar Conjunto de regras ou padrões que levam o militar a agir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimento do dever • Honra pessoal • Pundonor militar • Decoro da classe

Quadro 6.2 – Comparativo de Valores e Ética Militar

O código de liderança, consolidado em 2015, não se coloca como novidade, ao contrário, afirma ser a reunião organizada de algo praticado a tempos no seio da instituição e que se mostrou útil também nos combates recentes no Iraque e Afeganistão. O código de liderança apresenta as atitudes úteis aos militares britânicos em sete determinações: Lidere pelo exemplo; Incentive o pensamento; Aplique recompensa e disciplina; Demande alto desempenho; Incentive a confiança na equipe; Reconheça as forças individuais e fraquezas; e Lute pelos objetivos da equipe.

Os valores, para os britânicos, expressam os sentimentos das pessoas e as conduzem à ação. O código de liderança destaca a importância dos valores:

Valores são crenças específicas que as pessoas têm sobre o que é importante e sem importância, bem e mal, certo e errado. Valores se desenvolvem a partir de nossas experiências diretas com pessoas que são importantes para nós e têm

impacto em nossas vidas. Quando os valores são declarados e seguidos, eles formam a base da confiança. Quando eles não são declarados, eles são freqüentemente inferidos de comportamento observável. Quando eles são declarados e não seguidos, a confiança é quebrada. (ARMY, 2015, p. 6, tradução nossa)

Tão importante quanto os Valores são os Padrões de comportamento adotados pelo Exército Britânico, pois eles expressam as maneiras como os valores devem ser praticados. Os Padrões garantem que tudo a ser feito seja Adequado, Legal e Totalmente Profissional.

O Código de Liderança do Exército Britânico expressa os Valores e Padrões de comportamento desejados pela instituição para todos os militares. O código direciona o processo de aprendizagem e apreensão dos Valores e Padrões que se inicia pela irradiação dos líderes que vivem segundo o código e disseminam esses princípios aos subordinados que assimilam e passam a adotar os mesmos princípios. Tal cadeia de irradiação desenvolvida pelo exemplo de vida promove a criação de alto desempenho de indivíduos e equipes que culmina na melhoria da adequação de todos ao combate.

O Código de Liderança do Exército foi desenvolvido a partir do conceito conhecido como Liderança Baseada em Valores, que há alguns anos tem sido aplicado em nossos estabelecimentos de ensino com grande efeito, e onde foi muito bem sucedido no Exército de Campanha. (ARMY, 2015, p. 13, tradução nossa)

O Código mescla princípios da teoria acadêmica com a experiência prática dos militares do Exército Britânico adquirida em combate, as quais são, verdadeiramente, evidências empíricas. Os comportamentos de liderança desenvolvidos a partir dos princípios da teoria são expressos em ações comportamentais Transacionais e Transformacionais que devem ser mesclados para a promoção do desempenho humano ideal e a constante comunicação dos Valores e Padrões da instituição. Comportamentos transacionais porque, em certos momentos, um líder precisa ser diretivo – “Just do it!!!” – levando os subordinados a agirem imediatamente sem hesitação baseados na total confiança em seu líder adquirida e desenvolvida durante as longas horas que vivenciaram juntos nos treinamentos prévios. Os riscos do combate exigem respostas que muitas vezes precisam ser rápidas e só mediante o emprego da memória muscular haverá efetividade para a superação desses desafios. Por exemplo, podemos

pensar numa ordem de alerta padronizada do tipo “Granada!”. Ao ouvir a ordem, a qual significa que foi lançada uma granada no ambiente que pode explodir em instantes, os subordinados respondem instantaneamente, muscularmente - sem pensar – e buscam abrigo para a preservação de suas vidas. A prática da liderança transacional, apesar de ser diretiva é bem aceita por todos, pois é baseada na confiança de que o líder sempre buscará proteger seus subordinados. A liderança transformacional é a que motiva e inspira a equipe a alcançar visão, segurança e confiança por intermédio dos valores compartilhados. Esses aspectos de liderança transacionais e transformacionais estropolam o ambiente profissional e são incorporados a todas as feições de vida dos militares.

6.2. O processo de seleção dos cadetes de Sandhurst

A seleção dos candidatos ocorre em quatro dias. O processo visa determinar a habilidade intelectual, o potencial físico e o caráter de cada candidato. Para isso, são realizadas entrevistas, testes psicométricos, testes práticos, verificação da capacidade de solução de problemas, teste de redação, teste de liderança de pequenos grupos, testes físicos e testes para verificar o que chamam de “As 10 Dimensões” (*The 10 Dimensions*): comando, comunicação, competência profissional, inteligência efetiva, liderança, valores centrais e padrões de comportamento, impacto, determinação, reação sob stress e trabalho em equipe.

Principais atividades do processo de seleção para a RMAS			
1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia
<p>Testes físicos:</p> <p>testes cronometrados de agilidade, flexões e abdominais.</p> <p>Palestra introdutória:</p> <p>dicas de como aproveitar ao máximo a atividade</p> <p>Testes escritos:</p> <p>uma redação e testes sobre conhecimentos gerais, assuntos atuais e conhecimento militar</p> <p>Testes psicométricos:</p> <p>uma medida do perfil cognitivo e da personalidade</p>	<p>Entrevista:</p> <p>perguntas sobre as experiências e interesses, e por que o candidato está se apresentando para ser um oficial do Exército.</p> <p>Tarefas externas:</p> <p>são exercícios de grupo na resolução de problemas praticados no Briefing</p> <p>Tutorial:</p> <p>um período de revisão em preparação para o exercício de planejamento</p>	<p>Exercício de planejamento:</p> <p>um teste de solução de problemas conceitual entregue por meio de uma solução por escrito e uma discussão em grupo</p> <p>Tarefa de comando:</p> <p>Atividades ao ar livre onde cada candidato se revezará para liderar o grupo</p> <p>Curso de Obstáculos:</p> <p>cada candidato Enfrenta todos os obstáculos possíveis dentro de um limite de tempo</p> <p>Palestra:</p> <p>Cada candidato ministra uma palestra de 5 minutos e recebe respostas do grupo</p> <p>Noite:</p> <p>jantar da equipe.</p>	<p>Corrida final:</p> <p>uma competição de equipes ao ar livre entre todos os diferentes grupos.</p> <p>O que acontece depois? Os Diretores se reúnem para avaliar cada candidato e emitir o resultado da seleção</p>

Quadro 6.3 – Seleção para a RMAS

É relevante destacar que a habilidade intelectual é aferida já no início do processo de inscrição para participar da seleção. Existe uma nota mínima que o candidato deve superar para ter sua inscrição deferida. As possibilidades de aferição de desempenho intelectual no processo de seleção para a RMAS variam conforme a origem do candidato. Se ele possuir um certificado geral de ensino médio válido no Reino Unido (GCSE) deverá ter ao menos 35 pontos somados no sistema de informação de nível avançado (ALIS). Caso tenha estudado no sistema de ensino escocês (SNQ), deverá ter somados ao menos 34 pontos (ALIS). Caso já possua graduação de nível superior, deverá comprovar ter ao menos 72 pontos no sistema UCAS que traduz em notas as qualificações de um graduado nas

universidades britânicas. Esses índices podem ser considerados elevados para o sistema de ensino britânico, pois são exigidos 35 pontos de um máximo de 60 na escala GCSE. A gradação é por menções de E (baixa) a A (alta), sendo a faixa A entre 45 e 60 pontos e a faixa B entre 35 e 44,99 pontos. Como referência, verificamos os dados de 2017 das médias dos alunos entre 16 e 18 anos de idade que frequentaram escolas na Inglaterra⁷⁰. A melhor escola obteve média 52,94 (*King's College London Maths School*). Do total de 4.477 escolas, na faixa A estavam relacionadas apenas 87 escolas e na faixa B apenas 517 escolas. Reforçando a ideia de que é elevado o nível intelectual dos candidatos que ingressam na RMAS, o índice de candidatos já graduados em nível superior foi de 86,4% em maio de 2014.

A seleção para ingresso na AMAN é muito diferente. Ocorre anualmente por concurso público de nível nacional. O concurso ocorre em cinco fases sucessivas e eliminatórias: exame intelectual, inspeção de saúde, exame de aptidão física, avaliação psicológica⁷¹ e a comprovação dos requisitos para a matrícula quando os candidatos devem apresentar seus documentos e comprovantes originais.

Constatamos que os processos seletivos brasileiro e britânico são muito diferentes. Dos candidatos brasileiros é exigido o ensino médio completo, porém é comum que alguns já tenham iniciado cursos superiores que não são formalmente aproveitados para a realização do bacharelado em Ciências Militares que a AMAN conduz para todos os cadetes. Na RMAS a maioria dos candidatos chega com curso superior completo e os demais são estimulados a iniciar ou continuar um curso superior após a conclusão do curso militar. O processo seletivo da RMAS também difere do brasileiro por verificar nos candidatos a vocação para a carreira militar e as habilidades necessárias para o desenvolvimento da liderança. Essa verificação de habilidades para a liderança chama a atenção por estar diretamente ligada ao tempo de duração do curso. Um curso de apenas um ano

⁷⁰ Informações disponíveis no sítio eletrônico oficial do Governo Britânico https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/schools-by-type?step=default&table=schools®ion=all-england&for=16to18&orderby=ks5.0.TALLPPE_ALEV_1618&orderdir=asc&datatype=integer&sortpolicy=inversepolicy&page=2

⁷¹ A avaliação psicológica voltou a fazer parte do processo seletivo no concurso de 2018 para ingresso em 2019.

difficilmente daria conta de desenvolver a liderança em um cadete para que atinja um alto grau de eficiência se não partir de uma boa base daquelas “Dez Dimensões” (*The 10 Dimensions*).

Por ano, ocorrem três entradas de candidatos ao *Regular Army* na RMAS, nos meses de janeiro, maio e setembro. O curso tem a duração de 44 semanas e absorve cerca de 230 cadetes por entrada, de ambos os sexos, entre 19 e 28 anos de idade, incluindo cerca de 20 estrangeiros de 18 países diferentes, em média. As 44 semanas são divididas em três blocos de 14 semanas separados por recessos de uma semana. No primeiro bloco - *Junior Term* – ocorre a transformação dos civis em militares e o desenvolvimento introdutório da liderança. No segundo bloco – *Intermediate Term* – são desenvolvidas as habilidades de liderança, a tática e a doutrina militares. O terceiro bloco – *Senior Term* – engloba as operações táticas complexas, a continuação do desenvolvimento das habilidades de liderança e a preparação para o primeiro comando.

A vertente acadêmica contribui na formação da liderança dos futuros oficiais de carreira do Exército Britânico. A importância dessa vertente acadêmica está claramente definida em três termos: oficiais são aqueles que devotam suas vidas à ação; acadêmicos são aqueles que devotam suas vidas ao estudo; e em Sandhurst, o papel do acadêmico é reforçar o conhecimento profissional do oficial cadete. A vertente acadêmica é utilizada para dar aos cadetes: 1) conhecimentos do **Terreno Estratégico**, desenvolvendo a visão do contexto internacional e as noções de defesa necessárias, explicando como ocorrem os conflitos e como podem ser evitados; 2) conhecimentos do **Terreno Militar**, estudando a arte da guerra, como os exércitos lutaram no passado e podem lutar no futuro; e 3) conhecimentos do **Terreno Humano**, pelo estudo da comunicação e das ciências comportamentais aplicadas para adquirirem habilidades de negociação e trato com a mídia que um combatente precisa para agir com eficácia.

A preocupação maior do curso para oficiais de carreira na RMAS é com o desenvolvimento da liderança dos futuros oficiais. Esse desenvolvimento ocorre nas vertentes do caráter, do intelecto e da competência profissional. O conceito britânico de desenvolvimento da liderança começa por apresentar o que os líderes são (*What leaders are*). Eles são influentes, responsáveis, dão exemplo e cultuam

valores que direcionam seus padrões de comportamento. A competência profissional vem do que os líderes sabem (*What leaders know*) em termos de inteligência efetiva e agilidade mental. O que os líderes são e sabem, conduz ao que os líderes fazem (*What leaders do*). Os líderes são capazes de: desenvolver a si mesmos e a outros; construir times indicando a direção a seguir, desenvolvendo a coesão, elevando padrões e empoderando os demais membros da equipe; e, por fim, os líderes são capazes de alcançar os resultados esperados.

Para verificar o estágio de desenvolvimento da liderança, cada cadete é avaliado periodicamente segundo os aspectos das Dez Dimensões da liderança, podendo receber as menções correspondentes a BOM, SATISFATÓRIO, INSUFICIENTE ou NÃO OBSERVADO. As avaliações ocorrem nas semanas 7 e 12 dos blocos 1 e 2, e semanas 7 e 11 do bloco 3.

Fazendo uma abordagem do ensino teórico de Liderança na RMAS, verificamos que são previstas 200 horas de estudo, distribuídas em dois módulos de 100 horas. Cada módulo tem 50 horas destinadas ao estudo individual, 28 horas em sala de aula com os professores e mais 22 horas de estudo dirigido em sala de aula. Em comparação, na AMAN, o ensino acadêmico de Liderança tem 60 horas em sala de aula e os 45 tempos para estudo individual não são exclusivos para Liderança, mas disponibilizados para os cadetes estudarem para qualquer das disciplinas do curso. A Seção Psicopedagógica desenvolve os Valores Militares em estudos de casos em sala de aula com os cadetes do primeiro ano. São apenas 8 horas de atividade no ano, mas podemos considerar que o estudo dos Valores Militares está ligado ao ensino de liderança.

Voltando nossos olhos para a estrutura voltada ao desenvolvimento da liderança, verificamos que a equipe acadêmica do Departamento de Comunicação e Ciência Comportamental Aplicada da RMAS (CABS), responsável pelo ensino de Liderança, é composta⁷² por dois oficiais superiores combatentes experientes e mais dez professores civis, sendo seis doutores e quatro especialistas em Psicologia e Ciências Sociais. Os oficiais superiores também são especialistas. O contato dos cadetes com acadêmicos especialistas é estimulado na RMAS e

⁷² Dados de dezembro de 2017, coletados durante a visita à RMAS.

parece que é apreciado pelos discentes. A impressão colhida por um pesquisador⁷³ do Peace Research Institute Frankfurt em 2010, acerca do estudo acadêmico na Academia, evidencia o bom entrosamento entre professores acadêmicos e cadetes. Ele relata a conversa que teve com um major comandante de subunidade de cadetes da RMAS. Pude comprovar tal impressão conversando com um dos professores, oficial superior do Departamento, em 2017.

O Maj Aitken está convencido de que os cadetes entendem que o lado acadêmico é parte integrante de todo o pacote do curso de comissionamento e que gostam de ser intelectualmente desafiados: eles fazem muito treinamento físico e militar aqui e aproveitam a chance de usar seus intelectos e entrar em mais de um ambiente de aprendizagem, quase universitário, onde provavelmente sentem que podem ter uma discussão mais livre com os acadêmicos.

Comparativamente, na AMAN, a estrutura voltada para o ensino da liderança fica a cargo do Corpo de Cadetes que possui uma Seção de Liderança (SL). Na SL está um oficial superior, especialista em liderança. Ele é responsável por preparar intelectualmente sete capitães que ministrarão as 60 horas de aula da disciplina acadêmica de liderança aos cadetes do terceiro ano como encargo adicional às suas funções principais. A cada ano a equipe muda conforme mudam os capitães que assumem as funções de Comandante de Subunidade. Normalmente, mudam seis dos sete capitães. Apenas um permanece na função de um ano para outro, mas não ocorre de permanecer por mais de dois anos. Além do oficial Chefe da SL, encontramos especialistas em assuntos acadêmicos ligados à liderança entre os oficiais da Seção Psicopedagógica, três ou quatro oficiais mestres ou doutores em psicologia. No entanto, esses últimos só ministram 8 horas de aula aos cadetes do primeiro ano e tratam especificamente do ensino dos Valores Militares.

Outros especialistas em liderança podem ser encontrados na AMAN, como nas Cadeiras de Psicologia, Idiomas, Administração e Sociologia da Divisão de Ensino, porém esses não ministram aulas específicas de liderança aos cadetes porque não há previsão curricular para esse fim. Assim, temos que o ensino formal teórico de liderança na AMAN não está atrelado à formação acadêmica específica em Psicologia, Administração ou nas Ciências Sociais como

⁷³ Marco Fey, Research Associate, Peace Research Institute Frankfurt. Artigo disponível em https://www.researchgate.net/profile/Marco_Fey/publication/257267883_The_Ideal_British_Officer_-_Professional_Intellectual_and_Educated/links/57ac4f5a08ae7a6420c2ce02.pdf

ocorre na Academia Militar britânica. A liderança na AMAN é mais espontaneamente desenvolvida no contato pessoal entre oficiais e cadetes do que formalmente em sala de aula durante os cinco anos de formação. Levanto como hipótese que a diferença de carga horária para o estudo formal de liderança entre as academias militares brasileira e britânica pode estar relacionada com o tempo disponível para a socialização. Desenvolver liderança ao longo de cinco anos permite inúmeros e variados contatos pessoais entre oficiais e cadetes para a observação, análise e assimilação dos melhores exemplos a seguir. O convívio entre cadetes de anos diferentes em muito colabora com a prática da liderança na AMAN. Por exemplo, durante os acampamentos no terreno, os cadetes mais antigos exercem funções de liderança enquanto os mais modernos são liderados. Com o passar dos anos, os cadetes vão ascendendo nas funções de liderança e praticam aquilo que aprenderam observando nos anos anteriores. Ao fim dos cinco anos da formação, espera-se que a liderança, em todas as suas dimensões, esteja consolidada na personalidade profissional de cada cadete da AMAN.

Em contrapartida, em apenas um ano de formação na RMAS, creio que seja preciso maior sistematização do ensino de liderança, já que as oportunidades são reduzidas para a análise e assimilação do comportamento dos oficiais pelos cadetes. Não seria inoportuno esperar que, diante dos desafios do Século XXI, principalmente no tocante à crescente importância do Terreno Humano para o emprego militar, o ensino teórico formal de liderança na AMAN venha a ser redimensionado em breve. Não somente em relação ao aumento da carga horária, mas também na reestruturação da Seção de Liderança que poderia ganhar um quadro de oficiais especialistas dedicado ao ensino e à pesquisa, além do melhor aproveitamento de oficiais especialistas de Psicologia e Ciências Sociais já presentes no corpo docente.

Conclusão

A comparação dos processos de socialização praticados na AMAN e na RMAS evidencia semelhanças e diferenças que merecem nossa atenção para a

ampliação da compreensão desse campo de pesquisa militar sob o olhar das Ciências Sociais.

Observando a formação e evolução do Exército Britânico, verificamos como sua estrutura e a identidade institucional do presente refletem as ameaças sofridas no passado, as experiências vividas entre vitórias e revezes nas inúmeras participações em conflitos armados internos e externos, a evolução cultural do povo britânico e do velho mundo europeu em que se insere. A posição geográfica da Grã-Bretanha, sede do Reino Unido, impede que fique alheia às questões dos demais países europeus, mas sua insularidade sempre lhe foi um privilégio ao promover proteção natural e ao mesmo tempo facilitação para explorar rotas marinhas para outros continentes. Por esse particular, a Marinha Britânica sempre gozou de alto prestígio junto ao povo britânico. Com o passar dos anos, o Exército foi conquistando o apreço e admiração da população a ponto de não haver mais diferenciação de status entre os três serviços combatentes britânicos.

As principais mudanças e pontos de inflexão do Exército Britânico ocorridos entre o término da Segunda Guerra Mundial e o fim do Pacto de Varsóvia nos anos 1990, o que chamamos de turnos estratégicos, dão prova da evolução doutrinária militar vinculada à política do Reino Unido. Destaca-se a participação nas Falklands, na qual verificou-se a necessidade de revisão da política de Defesa para fazer frente aos desafios do fim do Século XX e início do XXI.

As experiências de combate do Exército Britânico, sempre chamado a participar de inúmeros conflitos, aproximou a instituição do povo britânico. O sistema regimental foi a opção adotada para unir de forma umbilical os regimentos às comunidades locais. A partir de 1870, os jovens das comunidades passaram a ser sugestionados pelos regimentos para se voluntariarem espontaneamente ao serviço militar. Cada jovem deveria ser levado a crer na elevada reputação do regimento e que ele não poderia ficar de fora, ao contrário, tinha o dever de participar dessa tradição mantendo elevado o nome de sua família com sua correta conduta pessoal durante o período que permanecesse no regimento. Durante muito tempo o sistema regimental favoreceu o espírito de corpo dos regimentos britânicos e ainda permanecem vestígios desse sistema nas

comunidades locais britânicas mesmo após as sucessivas fusões promovidas mais recentemente pelo comando do Exército.

A estrutura de Defesa do Reino Unido foi reformulada em 1963 com a criação do Ministério da Defesa (MoD) que uniu os três serviços combatentes sob o comando de um Ministro civil e um Estado-Maior composto de civis e militares. As forças singulares permaneceram com suas escolas de formação originais, mas o ensino de pós-graduação e formação avançada nos assuntos de pessoal, liderança, gerenciamento de defesa, aquisição e treinamento em tecnologia para membros das Forças Armadas do Reino Unido e funcionários públicos do MoD passou a ser centralizado na Academia de Defesa do Reino Unido (DA). Tal movimento foi decorrente da onda europeia de criação de academias de ensino de defesa que visava o compartilhamento de uma cultura militar baseada no “oficialato como profissão” entre os países da Comunidade Europeia e da OTAN, formando um *Professional Military Education System (PME)*. As estruturas responsáveis pelo processo de socialização militar sofreram forte mudança a partir da criação do PME. As mudanças que ocorrem nas cúpulas das estruturas de defesa dos países refletem-se nas escolas de formação de oficiais. Como também mudaram as relações civis-militares na sociedade europeia, as relações de autoridade e exercício da disciplina praticados e ensinados nas escolas de formação militares deixaram de ser as mesmas. Em seguimento, as teorias e práticas de liderança militar ganharam espaço considerável nos currículos durante o período de formação dos oficiais.

Nos anos 1990, uma estrutura própria foi criada dentro do complexo de Defesa na cidade de Shriveham que é o *Development, Concept and Doctrine Centre (DCDC)*. O quadro de professores do DCDC é predominantemente de militares e os professores civis desempenham funções complementares voltadas ao ensino e à pesquisa segundo suas especialidades. Com isso, são preservadas as identidades profissionais num ambiente propício para as melhores práticas das relações civis-militares. Como os alunos da Academia de Defesa são do MoD, estudam juntos nos diversos cursos os servidores civis e os militares dos três serviços combatentes, além de alunos convidados de outros países. É, portanto, uma instituição de ensino única que estimula o entrosamento das forças

combatentes e dos civis da Defesa, desenvolvendo e disseminando a doutrina britânica. É importante frisar o estímulo dado aos militares e civis britânicos do sistema de defesa para frequentarem cursos *stricto sensu* ofertados pelo *King's College* London e pela *Cranfield University* em assuntos de Defesa. Certamente, essa prática favorece o desenvolvimento das Operações Conjuntas, já que civis e militares estudam as mesmas teorias doutrinárias e utilizam os mesmos códigos linguísticos. No Brasil, ainda vigoram as escolas de aperfeiçoamento e de altos estudos em cada força singular sem a participação dos funcionários civis do Ministério da Defesa, semelhantemente ao modelo vigente no Reino Unido antes de 1990. Os exercícios conjuntos de Defesa deixam perceber que o aperfeiçoamento e a especialização em separado geram diferenças que inibem o melhor entrosamento. Os convênios com instituições de ensino civis nacionais e internacionais ocorre em separado. Cada força singular busca seus interesses e firma suas parcerias para oferecer cursos de mestrado e doutorado de interesse para assuntos de Defesa.

A implantação da Academia Defesa do Reino Unido (DA) ficou aquém da promessa, segundo afirma o pesquisador israelense Tamir Libel. Ela se distingue das demais congêneres europeias no conceito de educação militar, já que as identidades civis e militares foram mantidas e não fundidas. Os professores civis contribuem para a melhoria curricular, mas existe alta rotatividade desses professores que são terceirizados. Os professores militares também não são bem aproveitados na estrutura permanente da Academia de Defesa. A atual estrutura de pessoal não comporta a contratação permanente dos especialistas civis e militares em número adequado e muito do conhecimento que possuem não é aproveitado. A solução provisória de contratação de professores terceirizados é que se tornou permanente.

Algumas características particulares do processo de socialização praticado na *Royal Military Academy Sandhurst* foram destacadas como sendo idiossincrasias militares. A primeira diz respeito aos Valores e Padrões de comportamento. Como a atividade militar é precisamente coletiva, o compartilhamento do código de valores militares conduz ao padrão esperado de comportamento dos cadetes britânicos. O Código de Liderança declara que a

doutrina do Exército é uma filosofia de comando descentralizado baseada na confiança e na iniciativa. Essa doutrina foi sendo aprimorada ao longo do Século XX e, desde 1987, é considerada um dos pilares da doutrina conjunta britânica. Como essa doutrina é baseada na confiança mútua entre líderes e liderados, a lealdade e a disciplina dão suporte para a prática da iniciativa em todos os níveis hierárquicos. Olhando para a doutrina militar terrestre brasileira, percebemos que muito se assemelha da britânica por ser também baseada em alto grau de iniciativa e liderança voltadas para o cumprimento das missões militares. A liderança baseada em valores faz estrapolar o comportamento dos cadetes britânicos e brasileiros para além da atividade profissional, alcançando todas as feições de suas vidas.

A segunda idiossincrasia é o processo de seleção dos cadetes de Sandhurst. O processo visa determinar a habilidade intelectual, o potencial físico e o caráter de cada candidato. Nos quatro dias da seleção são realizadas entrevistas, testes psicométricos, testes práticos, verificação da capacidade de solução de problemas, teste de redação, teste de liderança de pequenos grupos, testes físicos e testes para verificar dez dimensões da liderança militar. As diferenças de seleção para ingresso na AMAN e RMAS são relevantes, já que a AMAN é uma instituição de ensino superior com duração de cinco anos, enquanto que a RMAS é um curso de formação estritamente militar com duração de um ano. Na RMAS ocorre a seleção de candidatos que devem demonstrar o domínio de atributos que serão aprimorados durante o curso. Na seleção para a AMAN os candidatos realizam um concurso público com enorme peso sobre a capacidade intelectual numa primeira fase, complementado com outras fases que observam os aspectos físicos e psicotécnicos dos candidatos. As dimensões da liderança militar que são verificadas para ingresso na RMAS não fazem parte do processo de seleção para a AMAN. Esse aspecto da verificação prévia dos atributos de personalidade que favorecem o desenvolvimento da liderança dos cadetes merece ser destacado. Grosso modo, sem essa verificação prévia, corre-se o risco de selecionar candidatos com maiores potenciais cognitivos e desprezar candidatos com maiores potenciais para a liderança.

As estruturas para o desenvolvimento da liderança na RMAS e na AMAN são assimétricas. A equipe britânica é composta por doze especialistas fixos, civis e militares, a maioria com cursos de mestrado e doutorado, que ministram 200 horas de aulas aos cadetes. A equipe brasileira tem um oficial superior especialista fixo que recebe apoio de seis oficiais intermediários de outras funções que auxiliam ministrando 60 horas de aulas de liderança aos cadetes. Enquanto o ensino de liderança na RMAS tem expressiva carga teórica que se consolida com a prática nos exercícios práticos, na AMAN o ensino teórico de liderança é bem menor. Como o tempo de formação dos cadetes na AMAN é de cinco anos, podemos inferir que o ensino de liderança ocorre em maior parte pelo intenso e prolongado convívio dos cadetes com outros cadetes de turmas diferentes e com os oficiais da Escola Preparatória e da Academia. Olhando para as características e desafios dos próximos anos, principalmente a crescente importância do Terreno Humano nas operações de guerra e não-guerra, a experiência britânica de seleção para ingresso na RMAS que leva em conta as aptidões para a liderança poderiam ser incorporadas ao processo de seleção para a AMAN. O redimensionamento da estrutura de pessoal e carga teórica da Seção de Liderança da AMAN também poderiam seguir o competente modelo britânico, com as devidas particularizações e adaptações à realidade brasileira.

Finalizando, o estudo comparativo do processo de socialização praticado na RMAS e AMAN mostrou-se útil para indicar caminhos seguros para a Academia Militar brasileira trilhar na formação de líderes da Era do Conhecimento para o Exército e para o Brasil. É particularmente oportuno constatar com alacridade que o foco da socialização dos cadetes de ambas as academias militares está no ensino da liderança baseada em valores.

Capítulo 7 - Prova de fogo: a socialização dos cadetes da AMAN é eficaz?

A AMAN anualmente recebe cerca de 450 alunos da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e, após quatro anos em regime de internato, entrega a diversas organizações militares espalhadas por todo o território brasileiro os Aspirantes a Oficial nas sete especialidades combatentes – Armas, Quadro e Serviço – em que foram profissionalizados como cadetes. O que desejamos indicar agora é como a AMAN tem sido percebida na sua missão de formar oficiais combatentes para o Exército Brasileiro. Essa é a prova de fogo! O processo de socialização militar praticado na AMAN tem atendido às expectativas do Exército?

Para responder essa questão, a qual extrapola os objetivos da pesquisa, mas que serve para enquadrar o tema da socialização militar no cenário institucional mais amplo, analisaremos, comparativamente, um capítulo específico da obra *Para Pensar o Exército Brasileiro no Século XXI* (2019)⁷⁴ com um capítulo da obra *A Construção da Identidade do Oficial do Exército Brasileiro* (2018)⁷⁵. As duas obras são fruto do convênio estabelecido pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) do Exército e o Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio (CIS/PUC-Rio), dentro do projeto Pró-Defesa II/2008, na linha de pesquisa da SOCIOLOGIA DAS FORÇAS ARMADAS. Do convênio nasceu o Núcleo de Estudos Sociais das Instituições Militares Brasileiras (NESIMB), cadastrado como grupo de pesquisas junto à CAPES em 2009, que tem produzido dissertações, teses e livros que se consolidam na *Coleção Sociologia das Forças Armadas*⁷⁶ como selo específico da Editora PUC-Rio e tem como integrantes do Conselho Editorial da coleção os professores José Murilo de Carvalho(UFRJ), Eurico de Lima Figueiredo (UFF) e

⁷⁴ **Para Pensar o Exército Brasileiro no Século XXI** – Eduardo Raposo, Maria Alice Rezende de Carvalho e Sarita Schaffel. Editora PUC-Rio, 2019.

⁷⁵ **A Construção da Identidade do Oficial do Exército Brasileiro**. Denis de Miranda. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018

⁷⁶ Até 2019, foram publicados os seguintes trabalhos: MIRANDA, Denis. **A Construção da Identidade do Oficial do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018; SANTOS, Everton Araujo. **O Carisma do Comandante**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018; GOMES, Júlio César. **Mulheres no Campo de Marte**: um estudo sobre o Habitus de Gênero na Oficialidade do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018; e RAPOSO, Carvalho e SHAFFEL. **Para Pensar o Exército Brasileiro no Século XXI**, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2019;

Sarita Shaffel (CEP/FDC). A presente pesquisa acerca do processo de socialização dos cadetes e instrutores da AMAN também é um dos recentes frutos do convênio firmado e se soma à coleção.

O texto *Para Pensar o Exército Brasileiro no Século XXI* é baseado em inédito *survey* sobre o perfil socioeconômico e valorativo dos oficiais do Exército realizado em 2011 e que teve os dados coletados confrontados com as literaturas internacionais sobre o tema até 2013. A partir de 2015, a profunda análise dos autores resultou na publicação da obra em 2019. A pesquisa é baseada nos questionários respondidos por 2.726 oficiais do Exército Brasileiro e tem considerável relevância estatística em relação ao universo pesquisado. Entre os respondentes estão oficiais das diversas Armas Quadros e Serviços, de carreira e temporários, sendo que, dos respondentes do *survey*, apenas 7% eram oficiais temporários. Já a segunda obra *A Construção da Identidade do Oficial do Exército Brasileiro* (2018) tem universo de respondentes mais restrito e formado somente por oficiais combatentes de carreira formados na AMAN. A amostra de 643 respondentes deu à pesquisa um nível de confiança de 95% com uma margem de erro aceitável de 5%. Comparando as respostas dadas pelos dois públicos esperamos encontrar percepções que nos aproximem de comprovar se há eficácia no processo de socialização de cadetes da AMAN para o Exército.

O terceiro capítulo da primeira obra (2019), intitulado de “O militar e sua carreira”, pode nos fornecer boas respostas à questão que nos interessa confirmar. Em três eixos, os autores dividem a análise da relação do militar com sua carreira. O primeiro eixo é o da formação para o trabalho. Para levantar a percepção dos oficiais, são apresentados três modelos: o vocacional, o profissional e o ocupacional. As concepções ortodoxas do militar estariam mais de acordo com o modelo vocacional. As certificações e diplomas específicos que os militares possuem reforçam o modelo profissional. Já o modelo ocupacional, fundamentaria o grau de convergência militar com estruturas e normas civis em que pesaria menos a hierarquia e a disciplina e valeriam mais um consenso negociado nas relações funcionais. Os autores concluem que é possível ver elementos presentes dos três modelos, porém em constante fricção nas Forças Armadas no Brasil. Especificamente no Exército, o modelo vocacional protagoniza, sendo seguido

pelo modelo profissional na auto-representação dos respondentes do *survey* e o modelo ocupacional tem tido pouco espaço, pois uma instituição militar é fundamentada na hierarquia e na disciplina e o consenso negociado afronta esses pilares seculares.

Foi notada certa ambivalência nos militares em relação ao aspecto do trabalho que por um lado se reconhecem como um grupo profissional atento às características da sociedade atual e suas variações culturais e, por outro lado, recluso na caserna por um “senso de missão e uma ideia de vocação”. (RAPOSO, CARVALHO e SCHAFFEL, p. 72)

Para nossa pesquisa é relevante destacar que os oficiais respondentes do *survey* mais amplo, quando indagados acerca da prática da educação continuada ao longo da carreira, indicaram a AMAN como a escola de formação do Exército com a melhor avaliação quando comparada à Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO) e à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), escolas de pós-graduação por onde passam parcelas consideráveis dos oficiais de carreira do Exército. Os itens comparados foram: atualidade do currículo, qualidade do corpo docente e discente e sistema de avaliação dos estudantes.

O segundo eixo de análise da relação do militar com sua carreira é o das motivações para o ingresso no Exército. Dos oito aspectos disponibilizados aos respondentes para que ordenassem por prioridade, surgiu em primeiro lugar com as melhores médias o critério “emprego estável”, seguido da “vocação” e, em terceiro lugar o “trabalho útil à sociedade”. Para melhor análise das motivações para o ingresso, convém lembrar que esse ordenamento foi feito no universo de todos os oficiais do Exército e nele estavam incluídos os de carreira, os temporários, os da área da saúde, técnicos, ou seja, os combatentes e os não combatentes. No outro *survey* publicado em 2018, encontramos as opiniões apenas dos oficiais combatentes de carreira formados na AMAN. Ao pedir que numerassem por prioridades entre nove aspectos que os levaram a optar pela carreira militar, a maioria elegeu em primeiro lugar o aspecto da “vocação”. Os números são importantes para essa análise e vale citá-los. Como primeira opção a vocação teve 41,8% e o emprego estável 23,8%, praticamente a metade da vocação. Na segunda opção a situação se inverteu com diferença ainda maior:

emprego estável teve 27,4% e a vocação 10,4%. Em terceiro lugar a “remuneração digna” foi indicada praticamente empatada com a “previdência social”. A forte marcação bem diferenciada desses dois motivadores para a escolha da carreira militar evidencia que a “vocação” pode ser encarada como característica desse universo de oficiais combatentes de carreira, em consonância com o que foi constatado no outro *survey*.

No quadro a seguir podemos comparar os resultados dos dois *surveys*.

Apuração do <i>survey</i> (2019) aplicado aos oficiais do Exército combatentes e não combatentes, de carreira e temporários		Apuração do <i>survey</i> (2018) aplicado apenas aos oficiais do Exército combatentes de carreira	
Emprego estável	1º	Vocação	1º
Vocação	2º	Emprego estável	2º
Trabalho útil à sociedade	3º	Remuneração digna	3º
Previdência social	4º	Previdência social	4º
Remuneração digna	5º	Trabalho útil à sociedade	5º
Ascensão social	6º	Ascensão social	6º
Desejo dos pais	7º	Desejo dos pais	7º
Justiça corporativa militar	8º	Justiça corporativa militar	8º
	9º	Tradição familiar	9º

Quadro 7.1 - comparação da opção pela carreira militar

A comparação das prioridades conduz a percebermos que, entre as motivações para escolha da carreira militar dos oficiais combatentes de carreira, a “vocação” se destaca como prioritária e o “trabalho útil à sociedade” aparece em quinta colocação. Quando olhamos para as motivações do universo maior de oficiais, no qual entram as motivações dos não combatentes e dos temporários, a “estabilidade” supera a “vocação” e o “trabalho útil à sociedade” cresce de prioridade. Certamente, o aspecto “trabalho útil à sociedade” e a “vocação” não têm o mesmo peso na escolha da profissão para combatentes e não combatentes (médicos, engenheiros, advogados, enfermeiros, veterinários, pedagogos, economistas etc.) que faziam parte do universo pesquisado pelo *survey* publicado em 2019. Quando comparamos com a percepção dos oficiais do universo formado apenas pelos combatentes, isso fica muito evidente.

O terceiro eixo de análise da relação do militar com sua carreira compõe-se pelo significado, valores e envolvimento com o trabalho. Para os autores, a ideia do “sacerdócio” é a que melhor se aproxima da percepção que eles têm da própria profissão.

A consagração de um *ethos*, de um modo de vida em que predominam a obediência, a disciplina e a renúncia entre outros predicados ligados ao princípio da autocontentação conforma uma ideologia vocacional que ajuda a explicar o conceito que os militares têm de si. (RAPOSO; CARVALHO e SCHAFFEL, p. 75)

Quando solicitados a ordenar a lista de profissões dadas pelo critério de “sacerdócio”, os respondentes do *survey* de 2019 (universo mais amplo de oficiais) e os de 2018 (universo mais restrito de oficiais) expressaram as seguintes percepções:

Apuração do <i>survey</i> (2019) aplicado aos oficiais do Exército combatentes e não combatentes, de carreira e temporários		Apuração do <i>survey</i> (2018) aplicado apenas aos oficiais do Exército combatentes de carreira
Militar	1º	Padre/Pastor
Padre/Pastor	2º	Militar
Professor	3º	Professor
Bombeiro	4º	Bombeiro
Médico	5º	Policial
Policial	6º	Médico
Juiz	7º	Juiz
Político	8º	Político

Quadro 7.2 - comparação de carreiras pelo sacerdócio

O sacerdócio percebido em alto grau como característica da carreira profissional militar pelos próprios integrantes expressados nos dois *surveys*, em momentos diferentes e por militares combatentes e não combatentes, de carreira e temporários, não deve ser confundido com uma identificação religiosa, pois não tem um sentido devocional (p.71), mas deve se assemelhar em maior grau ao caráter professoral vivido nas escolas ou ao paternal vivido no seio familiar. Os

autores do *survey* mais amplo descrevem que o sacerdócio “*compõe o campo semântico em que se inscrevem outras noções como altruísmo, dedicação ao público, disponibilidade para o serviço ao próximo etc.*” (p. 71).

Buscando respostas em outro campo de pesquisa para além da sociologia, temos a pesquisa da doutora psicóloga Daniela Wortmeyer⁷⁷ (2017) que teve por objetivo analisar o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos relacionados a valores morais dos cadetes da AMAN durante a socialização militar (p. 75). Entre seus objetivos específicos, Wortmeyer intentou analisar os impactos da socialização na internalização e externalização dos valores morais por parte dos cadetes.

A pesquisa de Wortmeyer, a meu ver, no prisma da internalização dos valores, reforça a constatação de que a socialização na AMAN ocorre pelo processo que temos chamado de “discipulado” nesta pesquisa em que os exemplos e vivências dos instrutores supera discursos e teorias.

A significação das experiências de um cadete em sua formação não pode ser, de fato, traduzida por meio de discursos e teorias. A linguagem verbal é insuficiente para externalizar a constelação de valores e significados derivada da imersão nesse contexto cultural peculiar, em que a própria comunicação entre seus integrantes deve prescindir de extensas elaborações argumentativas. A conexão afetiva e semiótica entre os militares é garantida, em primeiro lugar, pela convergência de visões de mundo, sentimentos e ideais, construída pela participação solidária em atividades típicas desse universo profissional. (WORTMEYER, p. 251)

Como escrevemos no capítulo 6, Vida de cadete (p. ____), é forte a influência da estrutura arquitetônica da AMAN no processo de socialização e foi observada também pela psicóloga. No tocante à externalização dos valores, a socialização é vista por Wortmeyer como eficiente ao dotar os cadetes da visão de mundo peculiar ao Exército e influenciá-los, direcionando-os para os posicionamentos morais que encontrarão ao longo da carreira.

A pesquisa realizada nesse campo [da perspectiva da psicologia semiótico-cultural] permitiu analisar o desenvolvimento moral para além dos limites de um contexto educacional tradicional, revelando os impactos afetivo-semióticos

⁷⁷ WORTMEYER, Daniela Schmitz - **O desenvolvimento de valores morais na socialização militar**: entre a liberdade subjetiva e o controle institucional. Disponível em <https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/dissertacoes_e_teses/vii_i_cdtndn_2018/o_desenvolvimento_de_valores_morais.pdf> Acesso em: 27 jul. 2019.

exercidos por sugestões sociais presentes no ambiente geográfico e arquitetônico da Academia Militar das Agulhas Negras, nos variados signos materiais associados à identidade militar, na realização de cerimônias e rituais relativos a eventos específicos e a atividades rotineiras, na própria forma de organização das atividades, movimentos e relações interpessoais no contexto da formação militar, entre outros aspectos. [...] Por meio de interações verbais e não verbais, as relações significativas estabelecidas com esses outros sociais canalizam as interpretações dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, assim como contribuem para a projeção de suas expectativas em relação ao futuro, influenciando fortemente seus processos de desenvolvimento. (WORTMEYER, p. 252)

O antropólogo Celso Castro analisou os efeitos da socialização dos cadetes que levam os militares a se perceberem como diferentes em relação aos civis. Ao descrever a importância de um discurso específico de um instrutor a um grupo de cadetes, Castro interpreta o discurso como um exemplo da construção do “espírito militar” que se manifestará neles ao longo da toda a carreira profissional militar como marca da externalização da socialização praticada na AMAN.

Englobando e fundamentando todos os níveis das características diferenciais entre militares e paisanos [...] existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da proeminência da coletividade sobre os indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si. (CASTRO, 2004, p. 46)

Por fim, duas questões do *survey* publicado em 2018 servirão para fecharmos a análise proposta. Na questão 22 da pesquisa de 2018 com os oficiais de carreira combatentes, ou seja, somente com os oficiais, de tenente a general, que se formaram na AMAN.

Marque a alternativa que melhor expressa sua opinião em relação à aquisição do caráter militar.	
O aprendizado ocorre espontaneamente.	32,8%
O aprendizado ocorre nas escolas militares.	64,2%
Não sei.	3,0%

Quadro 7.3 - Momento de aquisição do caráter militar

Como o senhor incorporou os valores militares?	
Na minha família.	33,0%
Ainda cedo no Colégio Militar.	18,2%
Na minha escola de formação (EsPCEx/AMAN).	43,7%
Depois de formado, influenciado por outros militares mais experientes.	3,0%
Com meus pares.	0,5%
Não sei.	1,7%

Quadro 7.4 - Momento em que incorporou os valores militares

Do primeiro quadro verificamos que, para 64,2% dos oficiais pesquisados, a aquisição do caráter militar ocorre nas escolas militares e do segundo quadro extraímos que, para apenas 3,5% dos oficiais respondentes, a incorporação dos valores militares ocorre depois da passagem pela AMAN. É bem verdade que o processo de socialização tem sido facilitado pela característica endógena do recrutamento para a EsPCEx/AMAN, em que cerca de 40% dos jovens ingressantes provém de Colégios Militares e/ou são filhos de militares e já chegam ao Exército bem familiarizados com o *ethos* militar. Como a incorporação dos valores militares é o principal elemento para a formação do caráter militar, concluímos, a partir da opinião dos militares que passaram pela AMAN, que é realmente efetiva a socialização militar praticada naquele estabelecimento de ensino, berço da oficialidade combatente de carreira do Exército Brasileiro.

As percepções que foram apuradas nos *surveys* diretamente com mais de 3.300 oficiais do Exército - sob rigoroso método estatístico - e as apuradas nos

textos citados da psicóloga Daniela Wortmeyer e do antropólogo Celso Castro seguem todas na mesma direção, evidenciando que a socialização praticada com os cadetes da AMAN tem sido eficaz nos últimos 30 anos, lapso temporal desta pesquisa, fornecendo ao Exército, a cada ano, mais de 400 novos oficiais combatentes fortemente ajustados ao *ethos* da instituição.

8. Conclusão

A socialização dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) deve seguir o padrão de socialização militar mais amplo no qual, pela educação, os novos integrantes aprendem com os mais antigos os valores definidos pelo Exército Brasileiro para a formação de suas personalidades profissionais militares. Esses valores estão claramente definidos nas políticas e diretrizes formuladas pelo Estado-Maior do Exército (EME). De posse das políticas e diretrizes do Estado-Maior do Exército, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e a Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil) dirigem a formação dos oficiais de carreira das linhas de ensino militar bélico, enquadrando a AMAN que é a executora. A tarefa do Exército de formar seus próprios quadros é garantida pela Lei Federal Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que reconhece a especificidade da formação militar que deve ser voltada tanto para a paz como para a guerra. Essa particularidade de formar seus próprios quadros pode resguardar o Exército das oscilações das políticas de educação nacionais que ocorrem nas alternâncias de governo. No entanto, percebemos que, em algumas oportunidades, ao longo dos últimos anos, os filtros do sistema de ensino do Exército não deram conta de manter a autonomia da educação militar por completo e algumas ações de governo provocaram mudanças profundas no sistema de ensino militar. Como exemplo, podem ser citados o ingresso do sexo feminino e o ingresso por cotas raciais na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX) que garante o acesso direto à AMAN. As ações citadas não se originaram no EME, mas foram imposições geradas no âmbito político exterior ao Exército.

Definida a política de educação militar pelos órgãos gestores enquadrantes da AMAN, o ensino militar, como braço formal da educação militar, deve combinar os valores institucionais com a crítica sociológica dos jovens que chegam na Academia com suas personalidades constituídas a ponto de, ao fim da formação, ingressarem nos corpos de tropa em perfeita sintonia com a escala de valores militares da instituição. Caso o processo de socialização não seja eficiente nesse aspecto, uma nova escala de valores será construída e incorporada pelos jovens cadetes, colocando em risco a estrutura maior do Exército.

Mesmo vivendo em regime de internato, o cadete de hoje tem constante acesso ao que ocorre fora dos muros da Academia por estar conectado em rede por mídias sociais com seus amigos, parentes e demais influenciadores. Tal ligação do cadete com o exterior exige maior esforço dos agentes de socialização que podem ser mais questionados hoje, na Era do Conhecimento, do que na Era Industrial.

Para a execução do processo de socialização dos cadetes, a AMAN segue a metodologia de ensino definida pelos escalões superiores. A partir de 2012, a metodologia vigente é a do Ensino por Competências, a qual tem origem na Escola Nova e na Tecnista e direciona o ensino fortemente para o “aprender a fazer”, enquanto a AMAN sempre foi vocacionada para o “Aprender a ser”, ou seja, para a formação do caráter profissional militar dos futuros oficiais. A questão relevante da mudança de metodologia é que não há ainda doutrina ou base teórica formulada e testada para a aplicação do Ensino por Competências em instituições de ensino superior militar no Brasil. Tal falta de base teórica consistente tem gerado insegurança nos executores. Não é simples transformar uma metodologia vocacionada para o FAZER em uma metodologia voltada para a construção do SER. Durante a pesquisa encontramos um embrião da base teórica que é uma pequena brochura de 29 páginas elaborada pela equipe pedagógica da própria AMAN em 2016, quatro anos após a implementação daquela metodologia em todo o Exército. A brochura apresenta tópicos acerca do Ensino por Competências e das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Os pedagogos e gestores de ensino, quando questionados por este pesquisador, foram unânimes em concordar que seria bom se houvesse uma literatura condensando toda base teórica e os documentos oficiais dos escalões superiores. Isso também os aflige.

Na opinião de especialistas, as características e tradições do ensino militar indicam que seria interessante que o período de implantação da nova metodologia fosse mais extenso e apoiado em base teórica fornecida previamente para estudo por parte dos agentes e executores. Tudo isso decorre do fato de o sistema de ensino militar não contar somente com professores dedicados exclusivamente à atividade de ensino. A maior parte dos instrutores e professores atuam em constante rodízio. São prioritariamente profissionais combatentes voltados para a

atividade fim do Exército nos corpos de tropa e que são, de tempos em tempos, deslocados para atuarem nas escolas militares. A cada ano a equipe de docentes é modificada em pelo menos um terço do seu efetivo. Sem a base teórica do Ensino por Competências definida e com as constantes mudanças na legislação, surgem, entre os professores e instrutores aqueles que não estão plenamente seguros acerca de como devem ser conduzir na prática o novo ensino militar.

Pelo que foi possível apurar junto aos professores e pedagogos militares e civis, a sugestão colhida foi no sentido de que as mudanças profundas na metodologia de ensino demandam ações prévias de capacitação dos agentes da educação, confecção de uma base teórica consistente e adoção de projetos pilotos em escolas menores de especialização do Exército onde os efeitos seriam melhor controlados e os revezes causariam consequências de menor envergadura.

Na doutrina conservadora, conservar é manter o que tem reconhecido valor, só trocando por algo de maior valor comprovado. Percebemos que a AMAN é uma escola que segue princípios conservadores, necessariamente, porque o Exército assim espera, como está previsto na Diretriz de Educação e Cultura do Exército Brasileiro para o período de 2016 a 2022.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de serem intensificadas ações que permitam aos discentes a prática dos Valores e da Ética Militar, principalmente nas escolas de formação, a fim de neutralizar ou modificar atitudes, conceitos ou valores indesejáveis que, eventualmente, possam ter sido adquiridos antes de seu ingresso no Exército. (p.26)

[A educação militar é pensada então como instrumento para que:] o desenvolvimento de habilidades de reflexão, de análise crítica e do pensamento crítico necessários para que o profissional da Era do Conhecimento, diante de situações complexas, tenha, por exemplo: a capacidade de discernir entre o que é importante ou irrelevante no cumprimento da missão; a habilidade de identificar o primordial para a manutenção dos valores institucionais; e a desenvoltura para evitar atitudes e ações que poderão comprometer a missão atribuída, inclusive no nível Político-Estratégico, entre outras capacidades. (p.28)

Da citação acima destaco a atribuição dada às escolas de formação: “a fim de neutralizar ou modificar atitudes, conceitos ou valores indesejáveis”. Essa atribuição é a clara manifestação de que a instituição deve transformar o indivíduo ingressante e não se deixar transformar por ele. Mais adiante encontramos que o discente deve possuir “a habilidade de identificar o primordial para a manutenção

dos valores institucionais”. Se no primeiro trecho destacado vimos a expectativa da instituição em relação aos docentes, o segundo trecho evidencia a intenção da instituição com os discentes. Ambos, docentes e discentes, são orientados a seguirem no mesmo sentido do comportamento baseado nos valores institucionais.

A pesquisa aprofundada da legislação militar de ensino trouxe à tona a questão da divergência de significado da “autonomia” e da “críticidade”. Esses dois termos são apresentados pelos autores da metodologia de Ensino por Competências aplicada às instituições civis com significados que destoam bastante do que seria esperado pelo Exército.

A autonomia na metodologia é sinônimo de autodeterminação pura, sem limites - como é apresentada por Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire - e o fim esperado para a autonomia é a da superação da opressão do indivíduo em relação às instituições. Na legislação de ensino do EME encontramos que os indivíduos militares não são puramente livres e sem amarras segundo a concepção de Rousseau e Freire, mas sempre devem ter limites claros de ação segundo os valores da instituição. Portanto, foi possível inferir que os militares estão mais próximos da concepção filosófica de Emanuel Kant que submete e limita a autonomia do sujeito à disciplina e ao bem comum para todos. Resta claro que a concepção de autonomia freireana da educação brasileira, presente na metodologia das Competências mais ampliada e utilizada no meio civil, deve ser de liberdade irrestrita para o sujeito agir sem influência de fatores externos ao *self*, enquanto que a autonomia no meio militar sempre está submetida a fatores externos ao *self*, como a disciplina e a hierarquia. Dessa diferença conceitual do que seja a “autonomia” segue-se a questão da mudança do papel do professor e do aluno. Na concepção rousseuniana/freireana, apropriada pelo Ensino por Competências tecnicista, o papel do professor é diminuído enquanto o aluno é empoderado com liberdade para construir conhecimento sob pouca ou reduzida influência do professor.

A diferença conceitual do termo “críticidade” também é fundamental. Na educação brasileira a criticidade aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000 como sendo a habilidade e a possibilidade de um indivíduo criticar as questões sociais que assolam os menos

favorecidos. A criticidade é um posicionamento político desejável diante das instituições e decorre do pensamento de que todo valor ou tradição deve ser criticado (Karl Marx). Paulo Freire orientava que todo conhecimento podia ser revisitado criticamente pela curiosidade ou inconformidade do ser humano. Certamente, o Exército, como uma instituição de Estado, não poderia ter a mesma conceituação. Durante a pesquisa foi possível constatar que o EME define como meta para o ensino militar que se desenvolva nos discentes o pensamento crítico com a finalidade de poderem discernir o que é importante ou não para o cumprimento de suas missões. Vemos que a criticidade aqui tem sentido contrário ao freireano, pois é dirigido para a manutenção das instituições e não para abalá-las.

As concepções pedagógicas analisadas na pesquisa mostraram que a socialização não ocorre por completo. Os socializados sempre têm a palavra final, podendo incorporar certas visões da instituição socializadora e refutar outras. O nível de experiência de cada socializado influi nesse processo de seleção do que é e do que não é incorporado ao caráter profissional. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional define que a formação do caráter dos alunos da rede nacional deve ocorrer no ensino médio. É no ensino médio que as questões éticas, os valores e os costumes são incorporados ao caráter dos jovens brasileiros. A opção do Exército de transformar a EsPCEEx em escola de nível médio para ensino superior, confiou a formação moral e o caráter dos futuros cadetes ao sistema nacional de ensino que tem, na maioria de suas escolas, valores bem diferentes dos militares. Esses jovens chegarão mais velhos à AMAN e poderão ser mais críticos aos valores militares e à visão de mundo que a instituição lhes apresentará, dificultando a tarefa dos socializadores. A Marinha e a Força Aérea permanecem com suas escolas de nível médio e, como era a EsPCEEx, recebendo jovens mais novos e formando o caráter deles desde cedo segundo os valores militares. Entendemos que o alto recrutamento endógeno da EsPCEEx/AMAN pode dar a explicação para que não se vejam cadetes com forte resistência ao processo de socialização, pois é de se esperar que tragam em suas personalidades os valores da instituição passados por seus pais desde cedo, mas é preciso ver que o índice de cadetes filhos de militares está com tendência de redução.

O estudo do processo de socialização evolui do entendimento de pura transmissão de crenças e valores de uma geração para a seguinte (Durkheim), passa pelos conceitos de assimilação e acomodação em que se negociam crenças e valores entre socializadores e socializados (Piaget) e é acrescido do esquema do código simbólico (Annick Percheron) que interpreta a questão transacional na construção de representações de mundo. Nas três abordagens citadas, nunca deixam de estar presentes o socializador e o socializado como atores imprescindíveis do processo e as crenças e valores que regem o grupo social.

O *habitus* é formado no encontro entre o socializador e o socializado, entre o indivíduo e a sociedade. A socialização é uma incorporação duradoura das formas de sentir, pensar e agir do grupo de origem (DUBAR, p. 68), mas que não ocorre de forma perfeita, pois passa pela percepção do socializado a ponto de poder deformar-se. Assim, uma crença ou tradição pode ser reinterpretada ao ser passada de uma geração para outra. Se o objetivo da socialização é a manutenção do estatuto do grupo de origem, o socializado pode, pela reinterpretação do *habitus*, desejar não a manutenção, mas a superação do estatuto. Ele pode desejar alcançar níveis superiores do que o grupo de origem considera suficiente. Nas reinterpretações que ocorrem nas passagens entre gerações é que as crenças e tradições podem sofrer variações. Apesar das inevitáveis variações, a socialização permanece majoritária, privilegiando a continuidade e a coerência em relação às rupturas e às contradições na reprodução da ordem social.

Detalhando um pouco mais os fatores que, a nosso ver, têm modificado significativamente o processo de socialização na AMAN, temos que o primeiro fator levantado é o novo papel das Forças Armadas atribuído pela Constituição Federal de 1988. A constituição federal de 1969 previa que as Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, destinavam-se à defesa da Pátria e à garantia dos poderes constituídos, da lei e da ordem. A constituição de 1988 e a Lei Complementar Nº 97 de 1999 ampliaram as missões das Forças Armadas que passaram a ser: defender a Pátria; garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem; cooperar com o desenvolvimento nacional e com a defesa civil; e ainda participar de operações internacionais. São missões menos nacionalistas e mais globalizadas. Em decorrência das novas missões, seus integrantes precisaram

se adaptar e parece ter ocorrido uma mudança na escala de valores cultuados. Como exemplo dessa mudança de visão, podemos citar o valor militar “aprimoramento técnico-profissional” que faz parte da lista dos seis valores militares comuns ao Exército, Marinha e Força Aérea, previstos em Lei Federal de 1980, o Estatuto dos Militares. Percebemos que o aprimoramento técnico-profissional passa a ser, no tempo contemporâneo, uma necessidade constante para todos os profissionais, deixando de ser um valor diferenciado apenas para os militares. Assim, percebemos que esse valor, muito exigido e praticado no século XX pelos militares brasileiros, incorporou-se a todas as profissões e não é percebido mais como um diferencial profissional dos militares atualmente, sofrendo variação na escala de valores militares, dos valores que diferenciam a identidade militar das outras identidades profissionais.

O segundo fator que tem modificado significativamente o processo de socialização na AMAN decorre da criação do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), em 1989, para incluir especialistas de nível superior em diversas áreas para o Exército. Esses especialistas, homens e mulheres com diploma de nível superior de ensino, chegaram para somar com suas visões de mundo diversas, já que não são combatentes. Suas experiências no magistério trouxeram para a AMAN novas abordagens educacionais que foram se moldando às abordagens militares, trazendo mais ganhos que perdas ao ensino para os cadetes.

O perfil social dos cadetes foi objeto de apurada investigação e constatou-se que o recrutamento endógeno continua como marca forte na EsPCEx/AMAN. Hoje, cerca de 40% dos cadetes são filhos de militares. Até 1993 o número de cadetes filhos de militares superava o número de filhos de civis. A partir de 1994 a situação se inverteu e passou a ser a regra, com defasagens que chegou na proporção de 22% contra 78%. Nos últimos anos, a defasagem tem sido menor, cerca de 40% de filhos de militares contra 60% de filhos de civis. Até 2008, a maioria dos pais militares dos cadetes eram oficiais, a partir de 2009 a maioria é de praças.

Um dos fatores sociais que apresentou maior variação nos últimos trinta anos foi a questão religiosa com o aumento de evangélicos e não religiosos e a queda do número de católicos, dados que acompanharam, de certa forma, a

variação religiosa da sociedade brasileira como um todo. Em contrapartida, foi percebida a manutenção dos níveis de origem por naturalidade, idade de ingresso, percentuais de cor ou raça, classe social, filiação com forte viés endógeno e baixa evasão escolar.

O papel dos instrutores no processo de socialização dos cadetes da AMAN pode ser considerado bem exitoso. A ferramenta mais utilizada é o exemplo de comportamento que é emitido constantemente pelos socializadores aos socializados. O contato aproximado entre eles imprime nos cadetes a marca do caráter militar. A ação dos socializadores é verbal, teórica, prática, não verbal e por indução. Ocorre com maior intensidade no início do processo e vai suavizando com o passar dos anos da formação, dando maior autonomia aos cadetes do quarto ano, num sincronizado processo de descompressão que possibilita ao recém-formado chegar na tropa bem seguro e com elevada autoestima.

A vida de cadete foi analisada a partir de elementos concretos e abstratos. A relação do cadete com a estrutura física da Academia mostrou particularidades que auxiliam na absorção das tradições militares e que dão sequência à noção de pertencimento à instituição que tem mais de duzentos anos de história. No mesmo espaço físico convivem cadetes de gerações diferentes, pois os instrutores de hoje foram cadetes de ontem. Uma vez cadete de Caxias, sempre cadete de Caxias. As marcas materiais estão lá para não deixar que o cadete se afaste do ideal da construção do caráter militar, baseado nos valores institucionais. Os uniformes, monumentos, museus, esculturas, cores, sons, placas de turmas, dizeres nas paredes, gritos de guerra, sinais, gestos, objetos, movimentos, sabores e cheiros conduzem os cadetes diuturnamente aos ideais da instituição.

Apesar da manutenção da tradição ser impactante, as mudanças ocorrem. Lentamente, mas em constante marcha. O contraste do que é vivido pelo cadete hoje com o que cadetes de vinte ou trinta anos viveram, evidencia sensíveis diferenças. A nova geração traz consigo as marcas da Era do Conhecimento em que um novo tipo de solidariedade é em grande parte desprovida de certeza o que leva os jovens a viverem sob a contingência do destino. Parece que os cadetes de hoje são mais individualistas que os cadetes da Era Industrial e tal característica

entra em choque com o desempenho da atividade militar que é eminentemente coletiva. O desenvolvimento do Espírito de Corpo como valor militar a ser incorporado ao caráter dos cadetes é um desafio maior hoje do que era com as gerações passadas.

A vida do cadete continua agitada como foi no passado, mas o cadete de qualquer tempo não gosta de moleza, no entanto, ele prefere as atividades práticas e apenas tolera as teóricas. Os mais maduros sabem se beneficiar da teoria ensinada, enquanto os imaturos não as absorvem como deveriam.

Constatamos o ocaso da cultura do trote escolar que perdurou por décadas. cadetes e oficiais não toleram mais o trote e aqueles incautos que não se aperceberam disso ainda, têm sofrido fortes sanções disciplinares. A tendência é que o trote seja considerado, em poucos anos, como página virada, mas talvez a sua falta cause reflexos no espírito de corpo, cooperação e na disciplina entre os cadetes dos diversos anos.

A norma vivida na AMAN é a da heterossexualidade. A homossexualidade é tratada nos devidos limites da lei. Não há expressão alguma de homossexualidade entre os socializadores e, entre os socializados, a diversidade sexual é assumida por alguns. Se entre os militares britânicos pude constatar que o Dia do Orgulho LGBT é motivo de desfile militar, na AMAN a data não faz parte do calendário escolar.

Qualquer cadete, desde 2012, pode contrair matrimônio, ter filhos ou viver em união estável, se desejar. Alguns cônjuges de cadetes têm residido em Resende para acompanhá-los até se formarem. A relação dos cadetes de hoje com a sociedade resendense é bastante amistosa, diferindo bastante dos atritos vistos no passado. A cidade cresceu, industrializou-se e a presença de muitos militares inativos, que passaram a residir na região, tem contribuído para o sadio relacionamento.

Se antes a Academia esteve fechada para preservar os cadetes dos agitos políticos e sociais da sociedade mais ampla, agora está firmando parcerias com universidades e instituições civis para oferecer disciplinas eletivas para os cadetes

do último ano frequentarem. As eletivas ampliam as visões de mundo dos cadetes preparando-os para os desafios do Século XXI. São mais de cinquenta disciplinas disponibilizadas, que ocorrem em todas as regiões do país, com temas teóricos e práticos atuais que têm despertado elevado interesse entre os cadetes. Eles retornam dessas atividades felizes, satisfeitos e engrandecidos cognitivamente. A Academia está se abrindo para o mundo.

A compreensão da socialização praticada na AMAN torna-se mais rica quando a comparamos com a socialização praticada em outra academia militar, a *Royal Military Academy Sandhurst* (RMAS), que é referência mundial na formação de oficiais para uma força terrestre. Essa foi a oportunidade proporcionada durante a etapa internacional da pesquisa, a qual foi orientada pela equipe do *King's Brazil Institute*, do *King's College London*, no Reino Unido.

A socialização dos cadetes na RMAS é baseada em Valores e Padrões de Comportamento que foram consolidados recentemente num Código de Liderança, uma pequena brochura, largamente disseminada no Exército Britânico. A consolidação ocorreu em 2015, mas traz a vasta experiência de liderança dos britânicos ao longo da história. A doutrina militar terrestre britânica é baseada na confiança mútua entre os militares e a lealdade e a disciplina suportam a prática da iniciativa em todos os níveis hierárquicos. A doutrina brasileira é semelhante à britânica por estar baseada no alto grau de iniciativa e liderança voltadas para o cumprimento das missões militares. A liderança baseada em valores é comum nas duas academias comparadas e ultrapassa os limites profissionais, alcançando todas as esferas da vida dos cadetes.

A idiossincrasia que desperta atenção é a questão da seleção para ingresso na RMAS. Ela ocorre em quadro dias e visa determinar a habilidade intelectual, o potencial físico e o caráter de cada candidato. Na seleção são realizadas entrevistas, testes psicométricos, testes práticos, verificação da capacidade de solução de problemas, teste de redação, teste de liderança de pequenos grupos, testes físicos e testes para verificar dez dimensões da liderança militar. A rigorosa seleção permite que ingressem jovens com o perfil necessário e que terão suas habilidades desenvolvidas durante o curso de formação que dura apenas um ano,

enquanto que no Brasil é de cinco anos. Aqui a seleção é intelectual, de saúde e física, sendo que uma seleção psicológica foi acrescida a partir de 2018.

A assimetria entre os cursos brasileiro e britânico pode ser medida na diferença das suas estruturas de desenvolvimento da disciplina de liderança. A equipe britânica é composta por uma robusta equipe de especialistas dedicados à tarefa que ministra 200 horas de aula em um ano de formação, enquanto que a equipe brasileira é formada por poucos oficiais com alta rotatividade na função e que não estão dedicados exclusivamente à tarefa de ministrar 60 horas aos cadetes no curso de cinco anos. O desenvolvimento da liderança na AMAN é menos teórico e ocorre mais pelo exemplo dos professores e instrutores junto aos cadetes. Ao verificarmos o modelo de intensa ministração teórica da liderança que observamos na RMAS, entendemos que pode servir de norte para a reestruturação da disciplina de liderança na AMAN, principalmente no emprego de especialistas dedicados à função e ampliação da carga horária, formando um modelo de recrutamento mais apurado e voltado para medir nos candidatos a aptidão para a carreira.

Por fim, percebe-se que o processo de socialização pode estar passando por um momento de turbulência provocado pela escolha pedagógica em favor do ensino por competências. A socialização sempre ocorreu pelo exemplo dos líderes. Todos comungaram das máximas “*A palavra convence, o Exemplo arrasta!*” e “*Ides comandar, aprendei a obedecer*”. O cadete era despido do seu *self* para incorporar um novo *self* baseado nos valores militares. O esforço maior dos instrutores (mestres) era empreendido na formação do caráter militar dos cadetes (discípulos). Portanto, o componente mais importante do ensino era o atitudinal. Todo um rito de passagem marcava o abandono do velho *self* e a adoção do novo *self*, como a mudança do prenome pelo “nome de guerra”, uso do número de cadete, corte de cabelo igual para todos, uso de uniformes, nova linguagem, nova postura corporal etc. Isso tudo já foi bem descrito por Celso Castro em *O Espírito Militar* (2004). A adoção do ensino por competências, indica uma necessária customização para evitar conflitos da metodologia pedagógica com os objetivos institucionais das escolas militares. No lugar privilegiado do componente atitudinal, necessário para a formação do caráter

militar baseado nos valores militares, o ensino por competências tecnicista privilegia o componente procedimental voltado para o mercado de trabalho e que em poucos anos fica obsoleto, enquanto o componente atitudinal é para toda a vida. Não colhi opiniões de que o Ensino por Competências devesse ser abandonado, mas sim ajustado, customizado. Como boa parte do ensino na AMAN é procedimental, bastaria que as vantagens da nova metodologia fossem direcionadas para essa parte técnica e que a formação do caráter do cadete continuasse como prioridade e sob a metodologia tradicional. Dessa forma híbrida, a legislação de ensino permaneceria sendo respeitada, assim como as diretrizes do Estado-Maior do Exército. Em paralelo, considero que o Exército Britânico percebe o componente atitudinal como prioritário e deixa a maior parte da formação procedimental do oficial para ser aprendida na tropa, após a formação. Naquele um ano de formação, o esforço é voltado para a formação do caráter do oficial.

Voltando às palavras do General Eurico Gaspar Dutra, quando da criação da AMAN, a escola militar foi idealizada para dar aos cadetes sólida formação técnica profissional militar em equilíbrio com a cultura geral, porém ele enfatiza que: “Mas tudo isto será incompleto e de resultado duvidoso, se o comando, professores e instrutores não cogitarem também de formar espíritos e personalidades”. (BENTO, p. 89). Quando paramos para relembrar o foco das palavras direcionadas aos cadetes pelos generais brasileiros que são unânimes em falar da importância fundamental dos valores militares para a liderança e constatamos que o modelo referencial britânico reforça essa mesma importância da liderança baseada em valores, temos provas incontestes de que a formação de oficiais aptos a liderar na Era do Conhecimento deve sim passar pela formação procedimental, mas a formação do caráter, a atitudinal, continua sendo a missão maior do processo de socialização em uma academia militar.

9. Referências Bibliográficas

ARMY, British. **The Army Leadership Code An Introductory Guide.**

Disponível em

<https://www.army.mod.uk/media/2698/ac72021_the_army_leadership_code_an_introductory_guide.pdf> Acesso em: 10 set. 2018.

ASCOLI, David. **A Companion to the British Army 1660-1983.** London: Harrap, 1983. ISBN 0 245-53960-3

BARROS, Alexandre de Souza Costa. ***The Brazilian Military. Professional Socialization, Political Performance and State Building.*** Chicago, The University of Chicago, Tese de Doutorado.

BENTO, Cláudio Moreira. **2010 – 200 anos da Criação da Real Academia Militar à Academia Militar das Agulhas Negras.** Edição da Academia de História Militar Terrestre do Brasil (AHIMTB) RESENDE – RJ, 2010.

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo – ou o ministério da reforma psicológica.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: CEDET, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico:** Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOYCE, George. **The Falklands War.** Uk: Palgrave Macmillan, 2005.

BRASIL. Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército. **Valores, Deveres e Ética Militares** (VM 10). Disponível em <http://www.sgex.eb.mil.br/vade_mecum/valores_etica_militares/vade_mecum.htm> Acesso em 4/10/2014.

BROCHADO, João Manoel Sinch. **Eia, Avante!** A energia dos agrupamentos humanos. Edição eletrônica de 2010.

_____. **A imitação do combate:** sobre a experiência militar indireta. Edição eletrônica de 2010.

_____. **O Caráter dos Soldados.** Rio de Janeiro: Biblioteca de Exército Editora, 2001.

CARRAHER, David W. **Senso crítico:** do dia-a-dia às ciências sociais. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **As Forças Armadas na Primeira República: O poder Desestabilizador.** História geral da Civilização Brasileira 9. São Paulo. Difel, 1978.

_____. **Forças Armadas e política no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTRO, Celso. **A invenção do Exército brasileiro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. **O espírito militar: um antropólogo na caserna.** 2ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários.** São Paulo: Três Estrelas, 2014.

_____. PONDÉ, Luiz Felipe. ROSENFELD, Denis. **Por que virei à direita.** São Paulo: Três Estrelas, 2016.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Relativizando.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DANNATH, Richard. **Boots on the ground.** Britain and her Army since 1945. London: Profile Books LTD, 2017. ISBN 978 1 78125 381 6

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Andréa Stahel M. da Silva – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 9ª ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1973

_____. **O Socialismo.** Tradução e prefácio Sandra Guimarães – São Paulo: EDIPRO, 2016.

EDMAN, Irwin. **John Dewey: Sua contribuição para a tradição americana.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1960.

FONSECA, márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** 3ª edição – Ed. São Paulo: EDU, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREEDMAN, Lawrence. **Strategy: a history.**Uk: Oxford University Press, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A alfabetização de adultos:** crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª Ed. -Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

_____. **Política e educação.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRENCH, David. **Military Identities.** The Regimental System, the British Army, and the British People, c.1870-2000. UK: Oxford University Press, 2005. ISBN 978-0-19-92.5803-1

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, Júlio César. **Mulheres no Campo de Marte:** um estudo sobre o Habitus de Gênero na Oficialidade do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Tradução de João Bérnard da Costa e Antônio Ramos Rosa. 2ª Ed. Portugal, Lisboa: Moraes Editores, 1970.

HUNTINGTON, Samuel P. **O Soldado e o Estado:** Teoria política das Relações entre civis e militares. Tradução de José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1996.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego.** tradução de Artur M Pereira. Editora Herder: São Paulo, 1936.

JANOWITZ, Morris. **O Soldado Profissional:** Estudo Social e Político. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1967.

LIBEL, Tamir. **European Military Culture and Security Governance, National Defenses Universities.** UK: Routledge, 2016. ISBN 978-1-315-84891-4 (ebk)

LUDWIG, Antonio Carlos Will. Conservadorismo e progressismo na formação docente. Campinas, SP: Pontes; Itatiba, SP; FIAN Edições, 2000.

MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. **O Processo de Modernização de Ensino (PME) do Exército brasileiro (1995-2001): investigando o ethos e a ação política dos especialistas de ensino.** Artigo publicado nos anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio em julho de 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276564883_ARQUIVO_ArtigodoPos-docparaANPUHR.pdf. Acessado em 10 de julho de 2018.

MEDEIROS, Verenice Mioranza. XI ANPED Sul, 2016. John Dewey: um clássico em diálogo com as questões políticas e econômicas de seu tempo. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_VERENICE-MIORANZA-DE-MEDEIROS.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 24 de jul. 2017.

MIRANDA, Denis de. **A construção da identidade do Oficial do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTTA, Jehovah. **Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército Editora, 2001.

NETO, Antonio Julio de Menezes (Org.). **Socialismo e educação**. 1ª ed. Belo Horizonte MG. Fino Traço, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortes, 2006.

RAPOSO, CARVALHO e SCHAFFEL. **Para pensar o Exército Brasileiro no século XXI**. Rio de Janeiro. Editora: PUC-Rio, 2019. 136 p.

RAPOSO, Eduardo. 2018 – Texto acerca da teoria das elites (em elaboração)

REIS, Daniel Aarão. **As Forças Armadas e os nossos narizes**. O Globo, Rio de Janeiro, publicado em 33/7/2010. Disponível em <www.oabrij.org.br/artigo/2566> Acesso em 6/10/2014.

SANTOS, Everton Araujo dos. **O carisma do comandante: um estudo das relações pessoais dos militares do Exército Brasileiro sob o enfoque do poder simbólico, dos corpos dóceis e das instituições totais**. Disponível em <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?srtSecao=resultado&nrSeq=20508@1> acessado em 6/10/2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política** - 35ª edição - Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SCRUTON, Roger. **Como ser um conservador**. 3ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOUZA, Gustavo José Baracho. **Livros brancos de defesa: realidade ou ficção?** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

STEPAN, Alfred. **Os militares na política** - as mudanças de padrões na vida brasileira. Trad. Italo Tronca do original americano: *The military in politics*. Rio de Janeiro, Editora Artenova S.A., 1975.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.), Leandro Konder, [et al.] **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro. Quartet, 2ª ed. 2002.

WORTMEYER, Daniela Schmitz - **O desenvolvimento de valores morais na socialização militar**: entre a liberdade subjetiva e o controle institucional.

Disponível em:

<https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/dissertacoes_e_teses/viii_cdtndn_2018/o_desenvolvimento_de_-valores_morais.pdf> -

Acesso em: 27 jul. 2019.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

10. Anexo

As Gírias e jargões utilizados pelos cadetes da AMAN

Lista confeccionada em 2010 e atualizada até 2019 pelo Coronel de Comunicações Luiz Carlos **Ramirez**, da turma de 1973.

Abostar = deitar-se para descansar em qualquer lugar

Abrir-se = rir.

Acoxambrar = ficar de corpo mole, moleza, encobrir falta ou transgressão.

Afim = cadete do 3o. Ano.

Agasalhar = conformar-se com uma situação. Abraçar, no sentido de aceitar uma situação.

Aloprar = brigar, discutir. Alteração.

Anus = avião nunca utilizado em serviço (avião doado pela FAB existente na AMAN).

Arataca = nordestino. Nortista, cabeça-chata.

Arcabuzar = pegar para si, expropriar, requisitar.

Arrego = fala-se a alguém que não executou algo bem, fácil. Expressão de desaprovação, desapontamento.

Augustíssimo = título que se dá ao cadete do 4o. Ano.

Avançar o logaritmo = dar o número.

Azulão = uniforme de gala azul ferrete.

Badaloso = afeminado.

Bagulho = mulher feia.

Baleiro = aluno da Escola Preparatória de Cadetes. A palavra se origina da semelhança entre o uniforme do aluno e o do vendedor de balas no cinema da Academia.

Banquinho = aula ou instrução teórica.

Barbada = coisa fácil de fazer. Dica do que vai cair na prova.

Barro = dar-se mal. Exemplo: Se você não estudar, vai pro barro; se não se preparar: barro!

Baseado = é o “bicho” (cadete do primeiro ano), que se julga no direito de contestar os cadetes dos demais anos. O cadete que não se submete aos dos demais anos. Cadete que abusa do único direito que ele possui - O de não ter o direito a nada!

Bastião = um dos morros do campo de instrução.

Beconizar = piruar conceito

Bicharada = o primeiro ano.

Bicho = na Escola da Praia Vermelha os veteranos chamavam os que eram admitidos de seres ignorantes, verdadeiros bichos, animais. Daí o termo que se refere ao cadete do primeiro ano.

Bivaque = Acampar sem barracas, somente com a capa de chuva.

Bizonho = pessoa que faz coisa errada, sem instrução. Quem erra muito. Novato, que erra tudo.

Bizu = dica (É bizu levar bússola? É bizu levar régua?). A palavra se origina do teorema de Bézout, sobre o número de interseções entre curvas algébricas. Diz a tradição que em uma prova da Escola da Praia Vermelha esse teorema cairia. Os alunos perguntavam o que iria cair e a resposta era: “quem quiser passar tem que saber o teorema de Bézout”. Daí bézout (bizu) significar o que vai cair na prova, o que é bom ter. Há outra versão: Os militares mais antigos sussurravam dicas nos ouvidos dos recrutas ("peixes") sobre como proceder para terem sucesso na caserna. Os comandantes observavam os 3 atos, mas, de longe, só podiam ouvir aquela onomatopéia característica de cochicho "...bzbzbzu", dando assim origem ao termo bizu: "– Atenção, tropa! Não quero ouvir nenhum bizu aqui dentro!". OS: Acredito ser a primeira versão a mais plausível.

Bizuleu = é o anti – bizu.

Bobina = confuso, enrolado.

Bodosidade = coisas ruins, difíceis, com grande dificuldade.

Bodoso = difícil de resolver.

Bolha = a própria Academia, devido ao relativo isolamento dos cadetes, que são internos.

Bombeiro = aluno do Colégio Militar (devido ao vermelho do uniforme).

Bostejador = aquele que fala demasiadamente, faz discurso prolixo e sem nexos.

Bostejar = falar muito, dizer besteiras, falar demasiadamente e sem nexos.

Bostejo = falar prolixa, demasiada, sem nexos.

Brochante = Algo que desestimula. Qualquer liquido servido na ceia das 21 horas.

Cadetina = moça que namora muitos cadetes. Moça que só quer casar com cadete.

Cagaço = medo.

Calouro = cadete do 2o. Ano.

Canga = companheiro num exercício.

Cangalha = equipamento individual do combatente.

Canguru = tipo de exercício físico utilizado para aquecimento ou provocar cansaço.

Atualmente o canguru está proibido pela possibilidade de provocar lesões físicas.

Canhão = mulher feia.

Carangar = passar frio

Caroço = cadete que monta mal a cavalo.

Carrapato do diabo = reparo da metralhadora MAG.

Carrapicho = morro do campo de instrução.

Cartear = no sentido de falar algo, qualquer coisa, com convicção e nenhuma certeza, na esperança de que esta resposta seja aceita. Chutar uma resposta. Falar uma coisa sem certeza.

Cassino = local de café, almoço e jantar de Sgt e Oficiais.

Catanho = O Ten. Cel. Moreira César, comandante da terceira expedição a Canudos, também conhecido como o corta-cabeças ou o treme-terra, incumbiu o segundo oficial mais antigo da expedição, o Ten Cel. Pedro Nunes Tamarindo, Comandante do 9º Batalhão de Infantaria, de realizar estudos para suprir as tropas durante o longo deslocamento. O Ten. Cel. Tamarindo, por sua vez, determinou a um militar de nome Catanho, não se sabe ao certo que posição hierárquica este militar ocupava, a missão de confeccionar um cardápio com os gêneros existentes no momento, principalmente farinha e carne seca, de forma que pudesse ser acondicionado em bornais e em seguida distribuída aos soldados. A refeição agradou tanto o paladar dos soldados que estes resolveram batizá-la de catanho. Em sua forma mais comum e rústica, consiste de uma mistura de farinha de mandioca torrada com óleo de soja, pedaços de carne, sal, pedaços de goiabada acondicionada em sacos plásticos dispensando o uso de talheres, e deve ser consumida juntamente com a água do cantil para aumentar a sensação de saciedade. Essa mistura de farinha é também conhecida como farofão. Também pode consistir basicamente de um sanduíche, algumas frutas, chocolate, sucos de frutas ou refrigerante.

Caveiroso = trotista, mau, difícil.

Caxiagem = exigência, rigor.

Caxias = rigoroso, crente, o que prima pela correção.

CC = Corpo de Cadetes. Também pode se referir ao CCRR, clube da cidade.

Cerrar = usar coisas dos outros.

Choradeira = Granada de gás lacrimogêneo.

Chumbrega = mal feito, mal-ajambrado, feio, ruim, de péssima aparência.

Cobertura = boina, quepe ou capacete. Qualquer tipo de chapéu que os militares usam.

Cobre e alinha = garota vesga.

Cobrear = estudar escondido, esconder o bizu.

CP3 = shopping de Resende. Há dois conjuntos principais na AMAN (CP1 e CP2).

Culhoneira = adereço colorido utilizado nos uniformes de gala, que serve para distinguir

os anos (séries) que o cadete está cursando. O nome correto: cordão com palmatórias e

borlas. Pode designar também aquele que não se intimida. Exemplo: Para ir para o Dragão (1o. RCG) tem que ter culhão!

Dep ou depe = aquele que ficou em dependência em alguma disciplina.

Derrancho = canga, companheiro num exercício.

Desembocar = ação de cumprir uma missão com muita desenvoltura, criatividade e oportunidade.

Desmanivrado = aquele que resolve os problemas rapidamente, com sucesso. Eficiente.

E = último da classificação, lanterninha.

ECD = em condições de

Ejetar = sair pela tangente

Embromar = fazer corpo mole, “enrolar”, não se esforçar.

Encagaçado = cadete que demonstra receio.

Encarnerar = seguir o outro sem saber o que está acontecendo.

Encaveirar = agravar, complicar, piorar.

Encornar = estudar, ler.

Engatilhado = tudo acertado, e na prática vai dar certo

Engrenado = tudo acertado, mas na prática não funciona

Enjambrar = passar o outro cadete na classificação.

Enquadrado = disciplinado.

Enquadrar = disciplinar, punir.

Enrolado = atrapalhado.

Enrolão = farsante, mentiroso, enrolador.

Enrolar = enganar, iludir.

Ensarihar = abandonar a missão; deixar de estudar. A expressão origina-se de um comando de ordem unida: ensarihar a arma é colocá-la em um dispositivo formado por três armas que se sustentam mutuamente.

Esporro = bronca.

Estrume = indivíduo desclassificado, ruim, que não consegue fazer as tarefas, largado.

FAL = fuzil aparentemente leve (na realidade é fuzil automático leve).

FAP = fuzil assustadoramente pesado (na realidade é fuzil automático pesado).

Farândula = Grupo de pessoas reunidas desordenadamente. Reunião de agitadores.

Aglomerado de baderneiros. Bagunça.

Felpa = coisa boa, tranqüila.

Felpuda = tem relação com a manta felpuda recebida pelo cadete para uso na cama da

nas alas (apartamentos) = conforto, gostoso, coisa boa, bom.

Fraginha = garota todo mundo namora

Frango = os tenentes seriam os frangos – aqueles que querem mandar no terreiro, mas devem se subordinar a outras autoridades maiores, como os capitães, majores e coronéis. Depois passou a designação genérica do oficial que serve na AMAN.

Gabaritar = tirar grau máximo em uma avaliação, acertar tudo.

Gagá = estudo, cadete que estuda muito. Alguns usam o termo cepar = estudar muito.

Gagá do desespero = estudo de última hora.

Gagazeira = quebra-luz utilizado pelos cadetes que estudam depois do apagar das luzes dos apartamentos

Gaivota = score, uma ideia. Correspondente a um determinado grau num item de uma prova.

Gandola = Blusão que compõe a parte superior do uniforme de instrução ou serviço.

GDH = Grupo Data Hora. Por exemplo, 270900Ago10. Traduzindo: Dia 27 às 09h00minh do mês de agosto do ano de 2010.

Godói = morro do campo de instrução.

Golpe = ato de burlar, enganar, esquivar-se de um dever, obter vantagem.

Gravata = enguiço no mecanismo da arma. Pode ser também o que na gosta de exercícios no campo, o que não é combatente.

Guerreiro = Soldado combatente. Forma de chamar o cadete.

Guimba = final do cigarro, “vinte”, “bituca”, bagana

Vinte = A guimba muito usada na EPPA . correspondente à 5a parte restante de um cigarro que um aluno da EPPA pedia a um aluno fumante antes que jogasse fora a guimba.

Jambrar = passar o outro na classificação

Jangal = má situação, dificuldade, “está no sanhaço”.

Laranjeira = cadete que mora em local distante e não viaja, que fica alojado no quartel. A expressão se origina de escola militar que ficava no Rio de Janeiro, onde havia pés de laranja que os cadetes que eram internos consumiam nas horas de intervalo.

Lavar = se dar bem na prova.

Leite (milk) = dica da prova. Ponto que vai ser verificado na prova.

Leiteiro = cadete do 3o ano de cavalaria. Por não usar espora seu uniforme se assemelha

à roupa do leiteiro nos laticínios.

Macete = bizu, coisa que ajuda, facilita.

Maceteiro = livro do qual são tiradas questões de prova. Tudo o que pode facilitar alguma coisa.

Macetoso = cadete com muito jeito para resolver problemas. Previdente.

Macuco = morro do campo de instrução da AMAN.

Mafrudo = forte, briguento, guerreiro.

Majin boo = garota que todo mundo namora parecida com um personagem de desenho animado.

Marreta = crítica ou aquele que só critica.

Mijada = sermão do superior. Levar uma mijada quer dizer ser chamado à atenção.

Mistério = exagero, contar um caso exagerando as circunstâncias, mentira.

Mocorongo = desajeitado, enrolado, que tem dificuldade em fazer as coisas.

Moita = diz-se do cadete que quase não aparece, calado, o que faz segredo de sua situação.

Monstro = cadete do 1o. Ano, bicho.

Mucureto = fedorento

Muquiço: Quando alguém aparece com a farda amassada, com o coturno sem brilho.

N.B = não faz barras

N.C = não corredor;

Negão = qualquer pessoa. Exemplo – é isso aí, negão.

NN = cadete que não sabe nadar, não nadador.

P3M = garota pela qual todo mundo já passou; Pátio Marechal Mascarenhas de Moraes

Pagar = distribuir, dar, entregar. Tem o sentido também de elaborar prova fácil, pagar grau.

Papirar = estudar.

Papiro = notas de aula ou de instrução recebidas pelos cadetes.

Paraquedista = aquele que é incluído numa situação que está em andamento.

Parque = local onde é realizada instrução militar.

Pau = reprovação, insucesso no exame final.

Perna ou perninha= quem monta bem a cavalo.

PH = papel higiênico. Pode ser também no sentido de dormir: rebater no PH.

PICA = pedaço inútil de concreto armado (obelisco existente em frente ao túnel).

Picão= Cadete grande namorador, conquistador.

Piruar = agir como um peru que rodeia seu terreiro buscando algo, piruar significa querer ou almejar alguma coisa, e empregar certo esforço em consegui-lo, muitas vezes sub-repticiamente. Pode-se piruar uma nota melhor junto ao professor, ou pedir algo a algum amigo. Originalmente era empregado para alcançar o objetivo sem levantar suspeitas de quem tomaria a decisão. Piruar também tem o sentido de pegar emprestado. Pode também significar: se oferecer voluntária ou

voluntariamente. O termo é empregado em outras escolas militares e já chegou ao vocabulário corrente.

Pirulito = tipo de sinalizador de segurança no estande de tiro, cuja forma lembrava um pirulito (redondo, com um lado em vermelho e outro branco).

Ponderar = fazer uma ponderação, justificativa, querer responder, teimar.

Postular = pagar embuste, falar o que não sabe

Pqd = pára-quedaista. Aquele que entra em uma situação por um atalho.

QSL = entendido, copiado. O termo originou-se do radioamadorismo.

Rancho = cozinha do quartel.

Rela = o mesmo que relação.

Rep ou repe = aquele que repetiu o ano (série).

Retão = Av. Duque de Caxias, que liga o Portão Monumental ao Conjunto Principal da AMAN.

Rolha = o que não é interessante, supérfluo, chato.

Sacovox = antigo sistema de comunicação existente entre o Estado – Maior da AMAN e as alas, que servia para dar avisos e chamar os cadetes. Vem da gíria um saco: chato, inconveniente.

Safo = esperto, malandro, que resolve os problemas. Desmanivrado,

Sangrar = sofrer

Sanhaço = situação instável, preocupante. Dificuldade.

Suga = grande esforço.

Sugado = Quando o cadete está muito cansado, está exaurido.

Surumbático = cansado, pensativo.

Tampa = cobertura, qualquer tipo de chapéu utilizado pelos militares.

Torrar = anotar o cadete que comete uma transgressão (descumprir as normas).

Traíra = cadete que estuda escondido. O mesmo que cobrear.

Treva = aquele que não tem habilidade na prática de esportes e atividades físicas.

Trevas = coisa horrível

Três us = mais que urgetíssimo.

Trucidar = arrebentar, arrasar, diz-se isso geralmente das provas muito difíceis.

Trote = atividade salutar, dentro de limites razoáveis, outrora existente na Academia, de

interação social entre os cadetes do primeiro ano com os cadetes do terceiro e quarto anos.

Varado = sem rumo

Vinte = cigarro quase no fim. Explo: Piruei a vinte = quero fumar o restinho do cigarro.

Voador = cadete que esquece as coisas, não presta atenção.

Xerife = cadete chefe de turno em exercício.

Zaralho = bagunça, zorra.

Zumba = o cadete está cansado, zumbizado, cansado, extenuado.

Expressões utilizadas sobre o modo de falar e ser

Até a cintura = até o fim

Até a pleura = até o fim

Até a tampa = até o fim

Até o talo = até o fim

Atingi a nega=cansaço extremo, muito usada no Curso de Engenharia

Azar militar = o imponderável.

Boca de rancho = cadete que sempre está nas refeições, inclusive nos sábados e domingos.

Boca podre = missão difícil, ruim, que ninguém quer.

Cadete.

= não entra: avança

= não pode: tem permissão

= não come: arrancha

= não dorme: tora

= não relaxa: acoxambra

= não adoece: baixa

= não anda: marcha sem cadência

= não desfila: marcha

= não estuda: papira

= não volta atrás: dá última forma

= não se arrasta: rasteja no 1º processo

= não se agrupa: fica coberto e alinhado

= não se protege: fica coberto e abrigado

= não se esconde: camufla-se

= não tem tarefa: tem missão

= não tem carro: tem viatura

= não pratica esporte: pratica tfm (treinamento físico militar)

= não tem alarme: tem pda (plano de defesa do aquartelamento)

= não é burro: é bizonho

= não vai embora: segue o destino

= não faz bagunça: toca zaralho

= não tem dica: tem bizu

Carrapato do diabo = reparo da metralhadora MAG.

Charuto do capeta = o tubo do morteiro 81 mm.

Cheio de verniz = cheio de melindres

Chutar o pau da barraca = aloprar, chutar o balde.

Corrida do Saco = trazer o saco com o material novo (fardamento, etc) no início do ano

em passo acelerado, do almoxarifado até a ala (normalmente para o primeiro ano).

Baba ovo = puxa-saco, bajulador. Os oficiais não colocavam suas roupas em malas, mas

em sacos durante as viagens. Mas quem carregava, obedientemente, a bagagem para

cima e para baixo eram os soldados. Puxar esses sacos virou sinônimo de subserviência.

E o puxa-saco passou a definir todos que bajulavam superiores ou qualquer outra pessoa.

Bobinado = enrolado, atrapalhado.

Boca de rancho ou Pirú de rancho - diz-se do cadete que arrancha todas as refeições,

de segunda a domingo, e ainda comparece à ceia (não sei se hoje ainda tem ceia).

Cobre mira = indivíduo pequeno, magro.

Coça saco = vagabundo, sem vontade de fazer as coisas.

Coisa rara = bicho, raridade, no sentido de ser diferente dos outros.

Dar o golpe = burlar regra, enganar.

Dar o Jack = dar o golpe (vem de João sem braço, daí Jack)

Dar sopa na crista = ficar exposto, aparecer. A palavra crista deriva da terminologia militar e significa ponto elevado de uma colina, chamada de crista, quando a silhueta do combatente fica visível contra a luz.

Deu delta = indeferiu.

Em QAP = na escuta. Deriva do código Q do radioamadorismo.

Encher os cornos = embebedar-se.

Entrar bem = ser punido.

Escalão girafa = alto comando.

Estrela do Macário = estrela existente em frente do Conjunto Principal da AMAN.

O nome origina-se de Macário, funcionário que cuidou por muito tempo desse jardim.

Fazer ombro arma = furtar, desapertar, retirar sem permissão do dono.

Fechar o escantilhão = passar o que vai cair na prova.

Guitarra do capeta = metralhadora MAG (metralhadora automática a gás).

Hora da tora - salutar horário de descanso, após o almoço, outrora existente na Academia.

Hora do pato = hora em que o cadete é ouvido sobre alguma alteração dada. O nome deriva de antigo programa de rádio no qual os calouros eram eliminados ao som de um grasnado de pato.

Juntar os cascos = ficar na posição de sentido, bater os calcanhares.

Ler o celotex = verificar avisos no quadro mural.

Limpar a namorada (ou neguinha) = dar manutenção e limpar o fuzil.

Loura rep = uma das moças que o cadete que namorasse ficaria repetente. Também

designa a menina que namora muitos cadetes... fica repetindo, repetindo...daí rep.

Peguei uma vermelha = estar de serviço sábado ou domingo, ou nos feriados.

Peguei uma preta = estar de serviço qualquer dia 2a. a 6a feira.

Madrugada e confusão = expressão usada principalmente pela Cavalaria, devido à necessidade de cuidar e alimentar os cavalos de madrugada, diariamente.

Maria Gasolina = garota que só namora cadete que tem carro.

Mensagem a Garcia = equivale a dizer isso é com você, se vire. Significa que a missão foi dada mas a forma de executá-la é por conta do executor. (A História diz que quando começou a guerra entre Espanha e Estados Unidos o então presidente McKinley precisava fazer contato com um líder rebelde em Cuba, chamado general Garcia. Então o presidente chamou um homem, um mensageiro chamado Rowan, e lhe deu uma carta para que fosse urgentemente entregue a Garcia. Esse mensageiro simplesmente pegou a carta e saiu, sem perguntar onde encontraria esse general. Mas ele procurou e encontrou, depois de muitas dificuldades, e conseguiu entregar a carta).

Meter bronca = dar início ao cumprimento de uma missão, com energia e determinação.

Meter os cornos = estudar.

Meter o gagá = estudar.

Meu peixe = significa meu protegido dentro do quartel.

No pau da goiaba = a coisa como ela realmente é.

Nomes dados pelos cadetes às refeições

O bom humor e as brincadeiras ajudam na manutenção do moral alto. E os cadetes usam desse bom humor em diversas ocasiões. Nas refeições, utilizam nomes pitorescos:

almôndegas = granadas

arroz = unidos venceremos

bife a milanesa = bife de japona

bife rolê = guarda – fecho.

carne cozida = carne de monstro

carne moída = boi ralado

cola de obréia = mingau

dobradinha = desastre na Dutra

doce de mamão = charco (as partes verdes sobre a pasta do doce parecem o charco)

frango frito = frango de Chernobil (só tem asa e coxa)

gororoba ou grude ou bóia= a comida, de modo geral.

Biodiesel=guaraná =

kaol = café com leite ou chocolate servido na ceia ou café da manhã.

mato, verdejo = qualquer tipo de verdura servida na refeição.

cola de obréia =mingau

“zoiudo”=ovo frito

sopa de japona ou sopa de gandola=sopa de legumes ou caldo verde

□ sangue de diabo ou sangue do calouro ou SNI = sabor não identificado= suco vermelho

Papa gaivota = funcionário encarregado de revisar a contagem de escores nas provas. Faz a conferência das correções das avaliações, assegurando que o critério de correção seja igual para todos os cadetes.

Pega-loco (pega – louco) = abrigo verde oliva de algodão.

Pega lavrado = caramba, toma a sua merenda

Pica fumo = tenente. Origem da expressão: em tempos antigos, a maioria dos oficiais fumava cachimbo ou cigarro feito com fumo picado. Era comum dar a tarefa de picar o fumo para os oficiais mais novos: tenentes. Por extensão, os tenentes ficaram conhecidos pela alcunha de “pica fumo”.

Prega presa - diz-se do cadete que, por mais que treine ordem unida, não consegue um bom desempenho.

Pulinho de galo = tipo de exercício físico utilizado para aquecimento ou provocar cansaço. Proibido atualmente pela possibilidade de provocar lesões nos joelhos.

Pagar até morrer = exercícios físicos continuados e estafante. Geralmente flexões de braço.

Pé de poeira = militares da Infantaria.

Peguei uma preta = estar de serviço qualquer dia 2a. a 6a.

Peguei uma vermelha = estar de serviço sábado ou domingo, ou nos feriados.

Peixe dourado = no lago da Academia onde há um chafariz, há peixes. O cadete que ver o peixe dourado ficará repetente (rep)

Quarenta por cento = depois de exaurido, o cadete ainda tem 40% de energia.

Quebec Foxtrot (QF) = queimar o filme. Desperdiçar oportunidade com uma garota.

Ralar o cepo = exercícios que se utiliza muito do processo de rastejar.

Seis enes = cadete que não nada nada, nem nunca nadará.

Se jogar nas cordas = entregar-se, desistir

Sentar na capichama = se dar mal.

Sentar no trono de ouriço = prestar contas ao superior, se dar mal.

Sobre o estudo:

O que o cadete do primeiro ano estuda: só o que não cai

O que o cadete do segundo ano estuda: o que cai e o que não cai

O que o cadete do terceiro ano estuda: só o que cai.

O que o cadete do quarto ano estuda: só cai o que ele estuda.

Tá osso = está difícil, está duro de realizar.

Tá voando = o cadete que não tem nada o que fazer ou que está desatento na aula ou instrução.

Tocar o rebu = fazer bagunça, bagunçar, agitar.

Tocar o zaralho = fazer bagunça.

Um aço = tinindo, em ótimas condições.

Última forma = da forma anterior. Para desfazer o que foi feito por último.

Vale grau = o que vale nota na prova, vale pontos para a classificação no final do curso. Já houve o caso de cadete que perguntava sempre: Vale grau? Vale grau? E acabou ficando com esse apelido.

Zero um = primeiro colocado em um dos cursos ou o primeiro colocado na turma de formação. Esta expressão é relativamente nova. A mais usada era 1o de Turma

Zero último = último colocado na classificação dos cursos. “E” é a expressão nova. A então usada era “O E da Turma”,

Última forma = retiro o que eu disse, esquece o que eu falei. Volta ao estado de coisas original.

Expressões não mais reconhecidas pelos cadetes de 2019

Arcabuzar, avançar o logaritmo, barbada, beconizar, bicharada, bobina, chumbrega, fraginha, gagazeira, gagá, desmanivrado, embromar, Godói, perna ou perninha, guimba, vinte, atingi a nega, deu delta, encher os cornos, entrar bem, escalão girafa, meter os cornos, unidos venceremos, guarda-fecho, charco, biodiesel, cola de obreia, pega loco, prega pressa, sentar no trono do ouriço, sentar na capichama e você é meu bicho.