

ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO
ESCOLA MARECHAL CASTELLO BRANCO

Ten Cel CHARLES **DOMINGUES** DA SILVA

**O Currículo da Escola de Comando e Estado-Maior
do Exército: visão histórica e prospectiva**



Rio de Janeiro

2011

Ten Cel CHARLES DOMINGUES DA SILVA

O Currículo da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército: visão histórica e prospectiva

Dissertação apresentada à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Militares.

Orientador: Ten Cel Paulo Maurício Rizzo Ribeiro

Rio de Janeiro
2011

S ____ Silva, Charles Domingues da.

O Currículo da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército: visão histórica e prospectiva / Charles Domingues da Silva. – 2011.

___ f.: il ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2010.

Bibliografia: f. ____ - ____.

1. Currículo. 2. Doutrina. 3. Ensino. I. Título.

CÓD: S 586

CDD: 355.007

Ten Cel CHARLES DOMINGUES DA SILVA

O Currículo da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército: visão histórica e prospectiva

Dissertação apresentada à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Militares.

Aprovado em ___ de _____ de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Paulo Maurício Rizzo Ribeiro – Ten Cel - Dr. Presidente
Escola de Comando e Estado-Maior do Exército

Sarita Léa Schaffel - Pfª Dra Membro
Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias

Ana Paula Teixeira – Pfª Doutoranda - Membro
Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias

A meus saudosos e inspiradores avós,
a meus queridos pais,
à minha amada noiva Lenine e
a minhas queridas filhas, Larissa e Clara
É por vocês que eu existo.

AGRADECIMENTOS

Ao TC Cav Paulo Maurício Rizzo Ribeiro, prezado amigo e meu orientador, pelo seguro direcionamento ao longo da maior parte da pesquisa. Sem suas intervenções, seguramente a qualidade do produto final seria apenas uma fração da atingida.

À Professora Sarita Léa Schaffel, minha sempre dileta amiga, pela sincera e oportuna ajuda. Com certeza, parcela do meu trabalho devo a ti.

À minha querida amiga Ana Paula Teixeira, pelos momentos de intensa alegria e satisfação profissional. Foi uma honra contar com sua ajuda.

Aos sujeitos da pesquisa de campo, principais participantes desta obra, sua disposição e boa vontade ao responder meu questionário contribuíram sobremaneira para a construção de uma visão prospectiva do currículo da nossa ECEME.

“Lutai contra o conservantismo, tornando-vos permeáveis às idéias novas, a fim de que possais escapar à cristalização, ao formalismo e à rotina.”
(Marechal Castello Branco)

RESUMO

O mundo globalizado apresenta vários desafios para o ser humano no século XXI. Neste contexto, a formação de recursos humanos para fazer face aos desafios emergentes é uma atividade essencial das Instituições.

Atento as mudanças, historicamente, o Exército Brasileiro sempre buscou a formação criteriosa de seus recursos humanos. Desde meados do século XX, em razão dos novos horizontes descortinados pela Arte da Guerra após o primeiro conflito mundial (1ª Grande Guerra), inicia-se uma grande transformação no preparo dos militares brasileiros. A vinda de militares franceses, com o propósito de repotencializar a arte da Guerra e o Pensamento Militar brasileiro, conhecida historicamente como “Missão Francesa”, foi um marco histórico e prenúncios de ajustamentos aos novos conceitos de emprego militar.

No mesmo período, nos Estados Unidos na América são desenvolvidos estudos teóricos sobre o processo de aprendizagem. Tais estudos foram impulsionados pelas forças econômicas, políticas e culturais da época, onde o estabelecimento de objetivos para a educação de grandes massas foi consolidado em 1918 por Bobbitt, com o livro “The curriculum”.

A partir do término da 2ª Guerra Mundial, novamente o Exército Brasileiro buscou reorientar suas bases de pensamento militar. Sob a influência norte-americana, os conceitos de formação de recursos humanos passaram a ser sintetizados por objetivos, consolidados em currículos.

O presente trabalho busca, por intermédio do recorte histórico de 1920 até o início do século XXI, dissertar a cerca da evolução histórica do currículo da ECEME, escola de mais alto nível de estudos do Exército Brasileiro, e a sua harmonia ou não com as tendências militares, econômicas e sociais do mundo nos diversos períodos. Audaciosamente busca, por intermédio da metodologia científica, verificar se no despertar do novo século o Currículo da ECEME atende as demandas Institucionais do Exército Brasileiro numa visão prospectiva.

Palavras-chave: Currículo, Doutrina, Ensino

RESUMEN

En la actualidad, el mundo globalizado presenta muchos desafíos para los seres humanos en el primer siglo veinte. En este contexto, la formación de recursos humanos para responder a los desafíos emergentes es una actividad esencial.

Consciente de los cambios, históricamente el Ejército brasileño tiene por objeto la formación de sus recursos humanos con cuidado. Desde mediados del siglo XX, debido a desplegar nuevos horizontes para el arte de la guerra y después de la Primera Guerra Mundial, comienza una transformación importante en la preparación de los militares brasileños. La llegada de las tropas francesas, con el propósito de volver a encender el arte de la Guerra y Pensamiento Militar del Brasil, conocida históricamente como la "Misión Francesa" fue un hito y precursores de los ajustes a los nuevos conceptos de uso militar.

En el mismo período, los Estados Unidos de América se desarrollan estudios teóricos sobre la manera de mejorar el aprendizaje. Estos estudios fueron conducidos por las fuerzas económicas, el tiempo político y cultural, donde se consolidaron el establecimiento de metas para la educación de gran masa en 1918 por Bobbitt, con el libro "The Curriculum".

Desde el final de la 2ª Guerra Mundial, una vez más el Ejército de Brasil ha tratado de reorientar su forma de pensar las bases militares. Bajo la influencia estadounidense, los conceptos de formación de recursos humanos empezaron a ser sintetizados por objetivos, consolidados en planes de estudio.

El presente estudio intenta, a través del período histórico de 1920 el arte de principios del siglo, el discurso acerca de la evolución histórica del currículo ECEME, el más alto nivel de escuela del Ejército Brasileño, y su armonía con las tendencias o no militar, económico y social en el mundo en el período. Valentía de búsqueda a través del método científico, verifique que a raíz del nuevo siglo los planios de estudios en ECEME satisfacer las demandas de la libra institucional del Ejército Brasileño.

Palabras clave: Currículo, Doctrina, Educación

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AZUVER | Azul – Vermelho (Exercício de Operações Conjuntas) |
| CEP | Centro de Estudos de Pessoal |
| DECEX | Departamento de Educação e Cultura do Exército |
| DEP | Departamento de Ensino e Pesquisa |
| DFA | Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento |
| ECEMAR | Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica |
| EEM | Escola de Estado-Maior |
| EGN | Escola de Guerra Naval |
| END | Estratégia Nacional de Defesa |
| ESG | Escola Superior de Guerra |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FEB | Força Expedicionária Brasileira |
| MMF | Missão Militar Francesa |
| NERC | Normas para Elaboração e Revisão de Currículos |
| PLADIS | Plano de Disciplinas |
| UE | União Europeia |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| WWW | “Wide World Web” |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Jonh Franklin Bobbit | 11 |
| Figura 2 – Ralph Tyler | 13 |
| Figura 3 – Michael Apple | 16 |
| Figura 4 – Henry Giroux | 18 |
| Figura 5 – Paul Bernstein | 20 |
| Figura 6 – Oficiais brasileiros em estágio na Alemanha (1913) | 26 |
| Figura 7 – General Gamelin | 29 |
| Figura 8 – Alunos da EEM ocupando PO em manobra escolar | 33 |
| Figura 9 – Chegada da Missão Militar Francesa | 37 |
| Figura 10 – General Castelo Branco | 40 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | TEMA | 16 |
| 1.2 | PROBLEMA | 16 |
| 1.2.1 | Alcances e limites | 18 |
| 1.2.2 | Justificativas | 18 |
| 1.2.3 | Contribuições | 19 |
| 1.3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 20 |
| 1.4 | OBJETIVOS | 21 |
| 1.5 | HIPÓTESE | 21 |
| 1.6 | VARIÁVEIS | 21 |
| 1.7 | METODOLOGIA | 22 |
| 2 | TEORIAS CURRICULARES | 23 |
| 2.1 | TEORIAS DE CURRÍCULO | 23 |
| 2.2 | TEORIAS TRADICIONAIS E CRÍTICAS | 27 |
| 2.2.1 | Primeiros estudos curriculares: teorias tradicionais | 27 |
| 2.2.2 | Início das teorias críticas de currículo | 30 |
| 2.2.3 | O currículo de Michel Apple | 31 |
| 2.2.4 | O currículo cultural de Henry Giroux | 33 |
| 2.2.5 | O currículo e a sociedade | 35 |
| 2.2.6 | O currículo oculto | 39 |
| 2.3 | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS | 40 |
| 2.3.1 | O currículo multicultural | 40 |
| 2.3.2 | O pós-modernismo | 41 |
| 3 | O CURRÍCULO DA ECEME | 43 |
| 3.1 | INFLUÊNCIA FRANCESA | 43 |
| 3.1.1 | Antecedentes | 43 |
| 3.1.2 | A Missão Militar Francesa e a EEM | 47 |
| 3.1.3 | O currículo da EEM e a Missão Militar Francesa | 50 |
| 3.1.4 | Mudanças no currículo e a demanda do período | 57 |
| 3.2 | INFLUÊNCIA NORTE – AMERICANA | 60 |
| 3.2.1 | Antecedentes | 60 |
| 3.2.2 | A influência norte-americana e a ECEME | 61 |
| 3.2.3 | O currículo da ECEME e a influência norte-americana | 64 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.2.4 | As mudanças curriculares e a demanda do período | 70 |
| 4. | VISÃO PROSPECTIVA DO CURRÍCULO DA ECEME | 73 |
| 4.1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 73 |
| 4.2 | O MUNDO GLOBALIZADO | 74 |
| 4.3 | O CURRÍCULO DA ECEME E AS NOVAS DEMANDAS | 76 |
| 4.3.1 | Novas demandas | 76 |
| 4,3,2 | O currículo da ECEME, novas demandas, visão prospectiva | 79 |
| 5 | INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA ... | 88 |
| 5.1 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 88 |
| 5.1.1 | População | 88 |
| 5.1.2 | Resultados | 89 |
| 6. | CONCLUSÃO | 97 |
| | REFERÊNCIAS | 99 |

INTRODUÇÃO

A Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) foi criada em 1905, a partir da necessidade de capacitar oficiais para a realização de atividades de estado-maior nos altos níveis de gerenciamento do Exército Brasileiro. Desde sua criação, caracterizou-se por rigoroso critério de seleção de seus alunos. Segundo o livro “ECEME-Escola do método” (2005) existiam cinco estabelecimentos de ensino do gênero¹ por ocasião da criação da ECEME em 1905, no continente americano. Seu conteúdo programático era baseado nos estabelecimentos similares de Exércitos mais experientes.

A partir de 1920, a Escola recebe a Missão Militar Francesa, que vinha ao Brasil para renovar os ensinamentos militares brasileiros. Na época, a França era considerada um dos maiores centros culturais do mundo, e na condição de vencedores da 1ª Guerra Mundial, a influência de sua Doutrina Militar pode ser considerada como poderoso influxo de modernidade no Exército Brasileiro da época.

No mesmo período, pleno de inovações no campo educacional, surge os primeiros conceitos de currículo. Nos Estados Unidos, Jonh Franklin Bobbit² publica o livro “The curriculum” (1918). A partir desta obra, os conteúdos programáticos dos estabelecimentos de ensino passaram a adquirir um formato mais racional, com especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados no ensino.

Cabe uma breve explicação sobre o que é currículo, suas correntes teóricas e sua importância para o trabalho, antes de prosseguir-se na introdução. Após sua Gênese nos anos vinte, o currículo passou a materializar o “o quê ensinar” nos mais diversos Estabelecimentos de Ensino dos Estados Unidos da América (EUA).

¹ Existiam escolas congêneres nos seguintes países: Bolívia (1838), Estados Unidos da América (1881), Chile (1886), Argentina (1900) e Peru (1904).

² Educador norte-americano que associou a educação ao processo industrial de uma fábrica.

As teorias de currículo propagadas por Bobbitt transformaram a resposta da questão “o que ensinar” uma questão meramente técnica. Sob este prisma, o currículo resume-se em discutir as melhores e mais eficazes formas de organização de conteúdos.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo divergem deste raciocínio. Estas teorias questionam o porquê de determinado conhecimento ser inserido, em detrimento de outro. Partindo deste questionamento, as teorias críticas e pós críticas sugerem que o currículo pode definir qual o perfil desejável de um indivíduo. Cada um destes modelos, dependendo da corrente teórica, corresponde a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo e, enfim, um tipo de profissional.

As teorias educacionais de Bobbitt pouco a pouco ganharam densidade, e passaram a ser adotadas nas escolas militares brasileiras. Neste momento, em meados de 1960, o Exército Brasileiro encontra-se sob influxos da doutrina militar dos Estados Unidos. No período, a Escola procurou não afastar-se de seu postulado principal: a adequação do futuro chefe militar com as demandas da Força Terrestre e da nação.

A partir de 1970, a ECEME deixou de ligar-se diretamente com o Estado-Maior do Exército (EME), passando a subordinação do recém criado Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). Com esta mudança, a ECEME agregou a sua essência doutrinária a novas técnicas de ensino organizacional, onde o currículo passou a conter os elementos necessários para que a Escola pudesse cumprir sua missão de formar lideranças para a Força Terrestre. Porém, a estrutura curricular adotada ainda permanece sob a égide da teorização de Bobbit.

O presente trabalho pretende mostrar a delicada e ao mesmo tempo firme ligação entre os antigos conteúdos programáticos da ECEME e a evolução histórica das demandas do Exército Brasileiro e do país, de 1920 até os dias atuais, bem como a adequabilidade destes conteúdos aos diversos momentos históricos

1.1 TEMA

O Currículo da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército: visão histórica e prospectiva. A partir deste tema, será utilizada a metodologia científica para a resposta do problema abaixo especificado.

1.2 PROBLEMA

A ECEME sempre buscou alinhar a formação do seu aluno às demandas da época em que o Exército Brasileiro estava inserido. Este alinhamento pode ser bem delineado pela interpretação da missão da Escola. Durante a época da Missão Militar Francesa, novos ensinamentos foram acrescentados à história militar e arte da guerra. A missão da escola, no período de 1920 a 1939 traduz esta intenção:

(...) “formar o oficial de Estado- Maior; manter o desenvolvimento de estudos constantes sobre a doutrina militar terrestre, bem como realizar sua propagação no âmbito da Força; e preparar oficiais para exercerem as funções de generais do Exército Brasileiro”³.

O Exército Brasileiro adotou, a partir de 1970, os pressupostos curriculares originalmente criados por Bobbitt. Até os dias atuais, este modelo curricular persiste, traduzindo o escopo do que deve ser ministrado na ECEME aos futuros líderes do Exército Brasileiro. Aliada a sua subordinação direta ao DECEX (Departamento de Educação e Cultura do Exército), a ECEME busca manter atualizado o cabedal de saberes que deve ser ministrado aos seus alunos, a fim de que o mesmo não esteja defasado com o cenário mundial.

A dinâmica dos dias atuais sugere novos paradigmas de formação e ensino. O cenário mundial apresenta-se globalizado, com valores difusos e conflitantes. No continente americano, a nação brasileira prenuncia um despertar promissor, como potência emergente no século XXI. O próprio ser humano, no século XXI, apresenta novas características. A influência do ciberespaço e a velocidade das informações

³ Fonte: documentação existente no Arquivo Histórico do Exército 1922 2 fl

sugerem novos paradigmas educacionais, bem diversos da segunda metade do século XX.

O Exército, outrora um dos protagonistas do cenário político-social brasileiro, vive novos paradigmas, onde o advento do Ministério da Defesa sugere o emprego conjunto das três Forças Armadas. A propósito, a Estratégia Nacional de Defesa, criada em junho de 1999, aponta como uma de suas medidas de implantação ações estratégicas na área do Ensino (parte II, página 50), onde uma de suas políticas de ensino será o incremento da interação do Ensino militar com as demais Instituições de Ensino Superior, particularmente no nível de Altos Estudos, onde a ECEME é um dos protagonistas, junto com escolas congêneres na Marinha e na Aeronáutica⁴.

Além disso, a Estratégia Nacional de Defesa sugere uma ampliação de currículos para as Escolas citadas, com a inserção de disciplinas que estão em voga na temática global, como Direitos Humanos.

O mundo caminha a passos largos para uma integração cada vez maior de seus saberes e conhecimentos. O currículo, fundamental na formação da identidade profissional de um indivíduo, passa por processos cada vez maiores de interação. Desde 2008, a Europa unificada pela União Européia (UE), lança as bases do Processo de Bologna, que tem por finalidade a completa integração do ensino militar e civil entre os participantes da UE.

A questão que norteará o futuro trabalho está assentada no seguinte questionamento: a estrutura curricular da ECEME atende as necessidades do Exército do século XXI?

⁴ EGN (Marinha) e ECEMAR (Aeronáutica).

1.2.1 Alcances e limites

O trabalho pretende fazer um recorte da história do currículo da ECEME, contextualizando-o no âmbito da doutrina e da história militar, no momento sócio-político da nação brasileira. A análise levará em conta, também, as teorias de currículo, importante norteador de como a estrutura de ensino da ECEME foi e pode ser ao longo da História, e sua relação com a Doutrina Militar Terrestre. A qualidade da abordagem dependerá das fontes encontradas na pesquisa, uma vez que abrangerá o período de 1920 (advento da Missão Militar Francesa), a influência norte-americana na ECEME e os dias atuais, com a busca, por parte do Exército Brasileiro, de uma Doutrina autóctone, harmônica com as demandas da nação brasileira e com os novos paradigmas do século XXI.

1.2.2 Justificativas

O currículo, mais do que uma organização lógica de conteúdos, reflete a identidade da Escola, no que tange a sua filosofia de ensino. O currículo evidencia os saberes, e o “saber fazer”, que também pode ser traduzido por competência profissional, um dos pressupostos básicos da Instituição.

Desta forma, a análise do conteúdo curricular da ECEME permite que se depreenda a proposta institucional de preparação dos futuros chefes militares, e assessores de alto nível do Exército Brasileiro.

É importante ressaltar que o ensino militar influenciou parte do processo educacional do Brasil, em particular nas décadas de 60 e 70 do século passado. Neste período, o Exército Brasileiro adotou eficiente estrutura curricular, nos moldes da estrutura de ensino norte-americana. Tal estrutura permanece até os dias atuais, não só na ECEME, mas na totalidade de seus Estabelecimentos de Ensino.

Sob este prisma, o projeto propõe uma reflexão sobre a pertinência ou não de continuidade desta estrutura curricular, à luz de novas teorias de currículo e dos desafios do mundo atual, um mundo globalizado e multipolar, que emerge no

alvorecer do novo século, e até mesmo o novo educando que surge, sob os influxos da cultura da informação rápida e a níveis exponenciais

No caso específico da ECEME, o estudo a ser abordado no trabalho proposto se tornará oportuno e instigante, pois esta Escola, mais do que qualquer outra no Exército Brasileiro, deve antecipar-se aos futuros cenários, participando seus formandos como principais atores no Exército Brasileiro. A adequação do seu currículo aos novos contextos de aprendizagem será abordada no presente trabalho.

1.2.3 Contribuições

A contribuição do presente trabalho reside na possibilidade de reflexão histórica e crítica da missão da ECEME, a partir de seus conteúdos programáticos e currículos, permitindo não só uma visão evolucionista, mas também reflexiva sobre os caminhos que a ECEME percorreu, da Missão Francesa aos dias atuais.

Além disso, o trabalho investigativo poderá servir de base para as eventuais reformulações do currículo da ECEME, bem como uma base científica para futuros trabalhos de revisão curricular, preconizados pela legislação de Ensino do Exército Brasileiro.

Outro foco pode ser a base de uma futura e não muito distante integração do Ensino Militar das Forças Armadas, caminho obrigatório para o emprego conjunto do poder militar nacional, consoante com a Estratégia Nacional de Defesa, criada no final do século XX.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

As teorias de currículo devem ser estudadas porque abordam o conteúdo o que pode ser inserido, implicitamente ou não, em determinado programa escolar ou acadêmico. Segundo SILVA⁵ (1999):

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”

Ao mesmo tempo, não se pode olvidar a íntima ligação do currículo com a missão da Escola. A missão da ECEME tem variado de acordo com a época na qual a Escola esteve inserida. Dos fatos já expostos no presente trabalho, percebe-se a ligação entre o currículo e a missão da Escola, que nos dias de hoje é traduzida por um de seus Comandantes, General Paulo Cesar de Castro⁶:

- I) “preparar oficiais, habilitando-os para o exercício dos cargos de comandantes, chefes, diretores, oficiais de estado-maior e assessores de alto nível do Exército, estabelecidos nos quadros de organização (QO), em tempo de guerra ou de paz,
- II) contribuir para o desenvolvimento da doutrina militar na área de sua competência;
- III) realizar pesquisas na área de sua competência, inclusive se necessário, com a participação de instituições congêneres.”

Sob o respaldo inicial destes dois pressupostos, o trabalho realizou uma análise histórico-crítica da estrutura curricular da ECEME, questionando a validade ou não do atual modelo curricular para uma visão prospectiva.

⁵ Doutorado em *International Development Education* pela Stanford University, EUA (1984). Professor aposentado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

1.4 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral o estudo da estrutura curricular da ECEME, e a sua adequação ou não com os desafios do novo século. Mais especificamente, a descrição das teorias de currículo pode servir de respaldo para a análise da evolução curricular da ECEME, durante o período de 1920 até os dias atuais. Com isso, pode-se caracterizar o desenvolvimento curricular da ECEME.

A partir destes objetivos, tornou-se possível apontar características da evolução histórica do currículo da ECEME, estabelecendo ligações com a atual estrutura curricular e o cenário que se descortina no século XXI, permitindo traçar, desta forma, possíveis cenários prospectivos para a evolução curricular da ECEME.

1.5 HIPÓTESE

A estrutura curricular da ECEME atende as demandas para a formação do chefe militar do século XXI? Tal hipótese norteou o acompanhamento histórico da estrutura curricular da ECEME, e investigou-se o acompanhamento das demandas essenciais do Exército Brasileiro em diferentes épocas, e as soluções criadas pelos corpos discentes e docentes em diversos períodos históricos.

1.6 VARIÁVEIS

Da análise das variáveis envolvidas no presente trabalho (o Currículo da ECEME), apresenta-se como variável independente, tendo em vista o que se espera que sua manipulação exerça efeito significativo sobre a variável independente “A visão histórica e prospectiva do Currículo” .

⁶ Comandante da ECEME no período de 28 Jan de 2000 a 09 Mai 2002

1.7 METODOLOGIA

Foram utilizados como métodos de pesquisa a pesquisa bibliográfica sobre as teorias de currículo, aliada a uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico curricular da ECEME, no período de 1920 (advento da Missão Militar Francesa) aos dias atuais.

Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre os conteúdos programáticos e documentações curriculares da ECEME. Tal pesquisa foi realizada na Divisão de Ensino da Escola e Biblioteca da Escola, Arquivo Histórico do Exército e Biblioteca Nacional. Nestes dois últimos, buscar-se-ão fontes primárias que evidenciassem os conteúdos programáticos da ECEME e a conjuntura político-social da época.

Foi realizada uma pesquisa de campo, com o objetivo de coletar maiores subsídios para a elaboração de um cenário prospectivo para o currículo da ECEME. Cabe acrescentar que na pesquisa de campo foi utilizada a técnica de pesquisa quantitativa e qualitativa, com o corpo docente e discente da ECEME nos anos de 2008 a 2010.

2 TEORIAS CURRICULARES

2.1 TEORIAS DE CURRÍCULO

O que é uma teoria de currículo? Quais são as principais teorias de currículo? O que distingue as diferentes teorias?

Pode-se começar pela discussão da própria noção de teoria. Segundo SILVA (1999), a teoria é uma representação, ou um reflexo de uma realidade pré-existente. Desta forma, pode-se concluir que o currículo precede qualquer teorização a seu respeito. O Currículo é um objeto que precede a teoria, que surge, por intermédio de seus criadores, para descobrir, explicar ou descrever um currículo.

Adotando-se uma perspectiva pós-estruturalista ⁷ a partir de Gilles Deleuze, que em seu ensaio “Nietzche et la philosophie” (1962), preconiza uma visão diferenciada do conceito de teoria. Esta visão assinala que, ao explicar uma realidade, a teoria de certo modo a reinventa. O objeto descrito por uma teoria qualquer se torna sua criação.

Com isso, uma teoria pode descobrir e descrever um objeto, que existe independentemente à teoria. Ou seja, um discurso teórico pode produzir seu próprio objeto. No tocante ao currículo, um discurso teórico sobre currículo não se detém apenas à descrição de como um currículo é na realidade. Ao contrário, produz uma noção particularizada de currículo. A teoria cria e depois descobre, porém sua visão particular determina como se apresenta ao mundo esta descoberta.

Tal efeito pode ser comprovado no próprio objeto desta dissertação. Os primeiros estudos e pesquisas sobre currículo surgiram nos Estados Unidos da América, na década de vinte do século passado. Sob a influência do processo mundial de industrialização norte-americana, e os intensos movimentos migratórios

⁷ O sujeito não é o centro da ação. Ele é pensado, inventado, teorizado.

aos EUA, aumentou-se consideravelmente o efetivo populacional deste país, contribuindo para uma contínua “massificação” da escolarização.

Desta forma, os agentes ligados ao processo administrativo-educacional buscaram racionalizar o processo de construção e desenvolvimento do currículo. Os ideários desta corrente encontraram eco no livro de Franklin Bobbitt⁸ “*The curriculum*” (1918). Nesta obra, Bobbitt apresenta o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, que eram especificados, quantificados e mensurados. Em sua obra, Bobbitt utilizou como paradigma para construção de um currículo a fábrica.

Assim, no modelo curricular de Bobbitt os discentes são considerados produtos de uma fábrica. Para ele, o currículo especifica de maneira precisa objetivos, procedimentos e artifícios para a obtenção de resultados mensurados de forma precisa. Com sua “descoberta” do que seria um currículo, Bobbitt realizou a descrição do mesmo. Para muitas escolas, o que Bobbitt definiu como currículo passou a ser uma realidade.

A não adoção desta perspectiva aumenta o risco de aceitar-se qualquer assertiva sobre uma realidade como única e verdadeira. No caso de Bobbitt, pouco interessa se ele diz que o currículo é um processo industrial. A transformação do currículo em processo industrial é que interessa. Assim sendo, o conceito de teoria, sob o prisma pós-estruturalista, será utilizado na presente dissertação.

Além disso, o conceito utilizado no presente trabalho economiza sobremaneira o excessivo tempo de escrita destinado a definições. Por exemplo, todo livro ou documento que tem por assunto o tema currículo busca definir o que é currículo, buscando inicialmente definições de dicionário e depois discorrendo sobre definições pré-existentes sobre o que seja currículo. Porém na perspectiva compartilhada na presente dissertação, as definições não serão usadas para descobrir o significado de currículo. Ao contrário, tenta mostrar que a definição de currículo depende da forma como as diversas teorias e autores o definem.

⁸ Educador norte – americano. Participou de diversos programas de melhoria do ensino nos EUA

Mais importante que a busca da definição mais atual de currículo, seja saber quais questões as diversas teorias de currículo tentam evidenciar. Particularmente no Ensino Militar, que adota como postulado o pluralismo pedagógico⁹. O fulcro desta questão reside em saber qual conhecimento deve ser ensinado ao discente. Para responder esta indagação, as teorias discutem pontos como a natureza humana, o processo de aprendizagem, ou a natureza da cultura e da sociedade.

Desta forma, pode-se presumir que o currículo é uma seleção de um universo mais pleno de conhecimentos. As teorias de currículo buscam justificar porque determinados saberes, em detrimento de outros conhecimentos, são selecionados.

Nas teorias curriculares, “o que ensinar?” está ligado a outro questionamento: “o que o discente deve se tornar?” Afinal, o currículo procura formar mais do que informar o indivíduo. Percebe-se, desta maneira, que as teorias de currículo apontam o tipo de conhecimento, considerado importante. Segundo SILVA (1999):

- “Qual o tipo de indivíduo pode ser aceito por determinada sociedade? Será uma pessoa racional e ilustrada? Será um indivíduo competitivo, dos modelos neoliberais de educação? Ou será uma pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais em voga? Cada um destes modelos preconiza um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”.

Em sua essência, reside nas teorias de currículo uma questão de “identidade”. Porém, inadvertidamente, muitos estudiosos são atraídos pela armadilha do senso comum, associando currículo apenas a conhecimento, olvidando-se que o currículo está intimamente ligado naquilo que nos tornamos ao fim de um programa de ensino. Com isso, pode-se inferir que o currículo é também uma questão de identidade. Neste epicentro gravitam as teorias de currículo.

Em face do exposto, pode-se dizer, também, que o currículo é uma questão de poder (SILVA, 1999). As teorias de currículo, quando buscam dizer como deve ser

⁹ Lei de Ensino do Exército

uma estrutura curricular, não deixam de estar envolvidas nesta ideia, pois selecionar o que vai ser aprendido é uma operação de poder.

Quando um estabelecimento de ensino destaca, entre múltiplas possibilidades, um conteúdo ou comportamento como o ideal para seus alunos, exerce em sua plenitude esta “operação de poder”. Desta forma, os agentes de ensino envolvidos neste processo carecem de acurada formação e experiência.

Esta questão de poder separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas de currículo. As teorias tradicionais apresentam-se como neutras e extremamente técnicas. Já as teorias críticas revelam que nenhum pressuposto teórico é neutro, está impregnado de questões de poder. Ainda segundo SILVA (1999):

“Desta forma, percebe-se que as teorias tradicionais concentram-se em questões meramente técnicas, como o formato de uma estrutura curricular, a disposição taxionômica de objetivos e a perseguição obstinada por conteúdos. Um conhecimento deve ser transmitido em um período determinado e de forma inflexível, da melhor forma possível. As teorias tradicionais têm como foco a organização”.

As teorias críticas e pós-críticas não se limitam apenas ao conteúdo, mas submetem este material a um constante questionamento. A questão focal é porque se deve escolher determinado conhecimento em detrimento de outro, e por que tal identidade do futuro profissional deve ser privilegiada. Para estas teorias, as conexões entre saber, identidade e poder são mais relevantes. No decorrer deste capítulo serão apresentadas estas teorias, a fim de fundamentar a visão histórica e prospectiva do currículo da ECME.

2.2 TEORIAS TRADICIONAIS E TEORIAS CRITICAS

2.2.1 Primeiros estudos curriculares: teorias tradicionais

O processo ensino-aprendizagem esteve envolvido em todas as épocas com o currículo, mesmo antes que este termo (currículo) existisse. Na história da educação do ocidente, percebe-se a preocupação em organizar a atividade educacional. A “Didactica magna”, de Comenius ¹⁰, pode ser citada como um exemplo do exposto.

A utilização do termo “curriculum”, como hoje é conhecida, passou a ser utilizado sob a influência da literatura educacional norte-americana, durante o primeiro quarto do século XX. Neste período, os EUA viviam uma fase de plena industrialização, embasada em uma burocracia estatal responsável pelo gerenciamento da educação do país. A partir dos estudos teóricos da organização do ensino norte-americano, a epistemologia do termo currículo foi modelada.

Neste contexto, em 1918, Bobbitt escreveu o livro “The curriculum”. O livro encaixava-se com a sociedade pragmática e industrialista norte-americana, em busca de um modelo educacional que estabelecesse objetivos para uma “educação de massas”. Neste momento, eram discutidas a finalidade e os paradigmas da educação de massas. Questões cruciais como o ensino de habilidades básicas como escrever, ler e contar, o ensino de ciências humanísticas ou exatas eram a tônica na época.

As respostas de Bobbitt preconizavam um sistema educacional que deveria estabelecer seus objetivos. Tais objetivos devem retratar as habilidades essenciais para o discente exercer adequadamente suas ocupações funcionais ao sair da escola. O modelo de Bobbitt conferia à educação um modelo organizacional semelhante a uma fábrica, em um paradigma de administração desenvolvido por Frederick Taylor¹¹. A atração exercida pelas teorias de Bobbitt influenciaria a educação norte-americana por todo século XX.

¹⁰ Educador europeu que, no século XVI, realizou os primeiros comentários sobre o processo ensino-aprendizagem

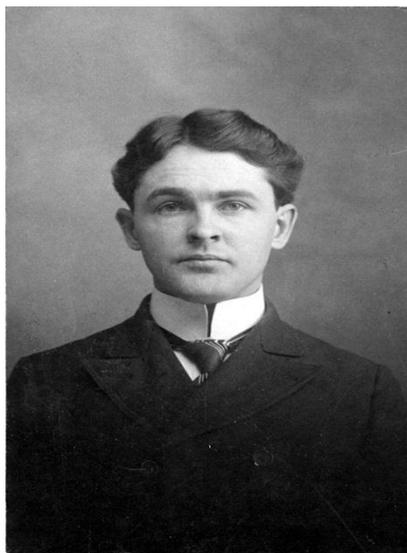


Figura 1- Bobbitt

Fonte: Curriculum Modern Education, p. 2

A influência de Bobbitt deveu-se a proposta de cientificidade à educação. As necessidades educacionais resumiam-se em pesquisas sobre qual habilidade seria necessária para determinado curso. O especialista em currículo deveria levantar as habilidades, criando currículos que permitissem o desenvolvimento destas mesmas habilidades, além de planejar e elaborar instrumentos de avaliação, que mensurassem a qualidade do aprendizado.

Para Bobbitt, as discussões sobre currículo resumiam-se na sua organização. A atividade do especialista em currículo era reduzida a atividades burocráticas de formatação, seleção e elaboração de habilidades. Neste modelo, o currículo resume-se apenas a questões técnicas. Como na indústria, o estabelecimento de padrões é fundamental. Para o autor, as variações de aprendizagem deveriam ser reduzidas ao mínimo. Segundo BOBBITT (1918):

“Numa oitava série, algumas crianças realizam adições a um ritmo de 35 combinações por minuto, enquanto outras adicionam em um ritmo médio de 105 combinações. Nas últimas décadas, os

¹¹ Engenheiro mecânico nascido nos EUA, que propôs a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas

educadores perceberam que é possível estabelecer padrões definitivos para vários produtos educacionais.”

A consolidação do modelo curricular de Bobbitt foi realizada por intermédio das teorias de Ralph Tyler¹². O modelo de Tyler tinha por foco as questões de organização e desenvolvimento. Assim, para o paradigma de Bobbitt, currículo é uma questão técnica.

Para Tyler, o currículo deveria responder quatro questões básicas¹³:

- Quais os objetivos a atingir?
- Quais saberes educacionais possibilitam atingir os objetivos propostos?
- Como organizar os saberes para alcançar as metas propostas? e
- Como certificar-se se os objetivos foram atingidos?

Com estas questões, Tyler não só expandiu o modelo de Bobbitt, como também gerou um número excessivo de objetivos.

Além disso, Tyler afirmava que os objetivos devem ser claramente definidos e expressos por termos de determinado comportamento. O comportamentalismo da teoria de Tyler recrudescer a tendência tecnicista da educação norte-americana.



Figura 2- Tyler

Fonte: On educational evaluation (1983)

¹² Educador norte-americano que trabalhou no campo da avaliação e que influenciou a política educacional norte-americana na década de 1960

As teorias tradicionais influenciaram profundamente o Brasil na mesma época. Pode-se afirmar de maneira parcial que todo o arcabouço do ensino militar está calcado nas teorias tradicionais, conforme pode ser constatado por estudiosos da educação militar. O conhecimento da gênese do paradigma vivenciado na ECEME será de muita utilidade na presente dissertação, bem como possíveis desdobramentos, em particular quando da análise das demais teorias de currículo.¹⁴

2.2.2 Início das teorias críticas de currículo

A década de 1960 do século XX foi plena de agitações e mudanças no cenário mundial. Segundo SILVA (1999):

- “As teorias críticas do currículo ganharam impulso do contexto da época. Em contrapartida, a postura tecnicista e burocrática dos modelos tradicionais não possuía espaço para questionamento do arranjo educacional existente. Além disso, os currículos do período restringiam-se à técnica de como montar um currículo”.

Como contraponto, as teorias críticas questionavam que a manutenção do ‘status quo’ de injustiças e desigualdades sociais eram reforçadas pelo currículo tradicional. Para as teorias críticas de currículo, mais importante que desenvolver técnicas de construção de currículos, seria a compreensão do que o currículo realiza na educação dos indivíduos submetidos ao seu conteúdo programático.

Um dos principais teóricos críticos foi o filósofo francês Louis Althusser¹⁵. Segundo ALTHUSSER (1998):

“A escola atua ideologicamente por intermédio de seu currículo, seja diretamente, pelas matérias que transplantam a estrutura social existente ou de maneira indireta, pelas disciplinas exatas. Por este artifício, as classes subordinadas são inclinadas à submissão e a obediência, enquanto classes diretórias aprendem a comandar e controlar”.

¹³ Basic principles of curriculum and instruction (1949)

¹⁴ Ao longo da presente dissertação, as ligações com o tema serão enxertadas ao longo do trabalho, orientando o raciocínio para a conclusão do trabalho

A problemática da teoria de Althusser consiste em novamente subordinar a educação a modelos econômicos, reproduzindo o ideário conceitual de Bobbitt e Tyler, além de não abordar o papel da educação e da escola neste processo.

Bowles e Gentis buscaram o estabelecimento desta ligação entre a escola e a produção. Segundo SAVIANI (2005) Bowles e Gentis propõem que as atitudes de obediência às ordens, pontualidade, e confiabilidade, atributos segundo eles necessários ao trabalhador subordinado e a capacidade de formular estratégias, autonomia e liderança, atitudes dos escalões dominantes são absorvidos na escola. Quando internalizados pelo estudante a escola, por meio do seu conteúdo curricular ou não, reflete as relações sociais dos diversos locais de trabalho.

A crítica ao modelo curricular também extrapolou a análise marxista dos teóricos abordados. BOURDIER e PASSERON (1990), sociólogos franceses, defendiam que o funcionamento da escola não era retirado do modelo econômico. Para eles, o modelo marxista, que preconiza o modelo cultural dominante como maléfico e o modelo da cultura dominada como ideal é equivocado. Para estes teóricos, as crianças das classes menos favorecidas deveriam ter acesso a mesma educação das classes mais bem-sucedidas. Bourdieu e Passeron reforçam o conceito de pedagogia nacional, onde o currículo reproduz as mesmas condicionantes para todos os cidadãos.

Tais modelos nos permitem constatar que as teorias críticas permitem a percepção de que o currículo pode moldar o indivíduo. No caso do currículo da ECEME, a proposta curricular pode alavancar ou estagnar o futuro chefe militar, caso a dosagem técnico-crítica não seja balanceada, uma vez que ao criar-se uma sistemática curricular burocrática, onde os objetivos sejam rígidos e de difícil substituição, o processo de construção de conteúdos pelo futuro profissional pode ser prejudicado, em função das demandas profissionais.

¹⁵ Sua principal obra foi "A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado (1970)

2.2.3 A crítica curricular de Michel Apple

A crítica às teorias tradicionais de currículo e ao papel da ideologia nas construções curriculares está ligada ao pensamento de Michel Apple.¹⁶ Apple parte dos trabalhos de Althusser e Bourdieu, que tinham como paradigmas principais a crítica da sociedade. Neste modelo, a dinâmica da sociedade orbita em torno da dominação de classe. Com isso, a economia afeta todas as esferas sociais. Assim, torna-se perceptível a ligação entre a organização do modelo econômico e a forma como o currículo pode ser elaborado.

Entretanto, para Apple esta ligação não é tão simplista. Em seu livro “Ideologia e Currículo” (1979), o que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente mensurado pelo modelo econômico. Recorrendo ao conceito de hegemonia, Apple preconiza que os grupos dominantes sentem-se compelidos a buscar o convencimento de seus conceitos ideológicos para manter sua supremacia. Desta forma, o campo cultural deixa de ser um reflexo da economia para possuir uma dinâmica própria, pois além da estrutura econômica, a consciência precisa ser atraída pelo convencimento cultural.

Com estes conceitos, Apple aponta o currículo como uma rede de termos culturais e relacionais. O currículo liga-se a estruturas mais holísticas do campo econômico e social. O currículo não é um corpo insípido, inocente e desinteressado. A seleção dos conteúdos de um currículo é a resultante de um processo, movido pelos interesses das classes e grupos dominantes. Para Apple, a questão não é descobrir qual conteúdo curricular é verdadeiro, mas qual conteúdo é considerado verdadeiro.

Nos modelos tradicionais de currículo, o conhecimento constante de sua estrutura é tido como inquestionável. Em consequência, os modelos tecnicistas de currículo prendem-se no “como” organizar o currículo. Para Apple, o questionamento mais importante é o “porquê”. Porque determinado conteúdo em detrimento de outro? O questionamento de “quem produziu tal conteúdo?”, “quais os seus

¹⁶ Teórico crítico com reconhecidos trabalhos na área educacional. Leciona desde 1970 na Universidade de Wisconsin (EUA)

interesses ao selecionar tal conhecimento?” assumem capital importância na teoria de Apple.



Figura 3 – Michael Apple

Fonte: <http://www.perfectfit.org/CT/apple1.html>

Para Apple, o papel do currículo como partícipe do processo de reprodução cultural pode ser desenvolvido de dois modos. No primeiro, a crítica pode enfatizar o papel do “currículo oculto”. Bowles e Gintis assinalavam para esta visão, ao enfatizarem o papel exercido pelas relações sociais da escola, reproduzindo a sociedade. No segundo, a crítica era focada no currículo explícito, e seu conteúdo oficial. Apple supõe que a escola transmite e distribui o conhecimento produzido em outro local.

O pensamento crítico de Apple acrescentou novas condicionantes à teoria curricular. Ao enfatizar o fato de que a reprodução cultural não é um mero processo econômico, e que as pessoas precisam ser convencidas da lógica do arranjo social existente, em um processo muitas vezes conflitante, onde valores, significados e propósitos sociais e culturais são postos à prova, em um exercício contínuo de oposição de forças, Apple apresentou como se formam as resistências e atritos na construção do currículo.

A crítica de Apple fornece subsídios importantes na construção do currículo no ensino militar. Para o currículo da ECEME, ratifica a ideia de como a construção do currículo pode ser moldada por interesses dominantes, ou construído por competências autóctones. Cabe aos agentes de ensino estarem atentos para esta determinante no currículo escolar.

2.2.4 O currículo cultural de Henry Giroux

Henry Giroux¹⁷ foi um dos críticos que orientou seu pensamento nos seguintes livros, escritos por ele mesmo: *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) e *Theory and resistance in education* (1983). A crítica de Giroux seguiu os mesmos paradigmas do período, reagindo ao tecnicismo do currículo tradicional. Na crítica de Giroux, a eficiência e a burocracia dos currículos tradicionais não consideravam as ações humanas, e suas dimensões ética, histórica e política, além do conteúdo curricular. Com isso, as teorias tradicionais contribuíam para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

A obra de Giroux foi contemporânea das teorias crítica ideológica de Althusser, da crítica cultural de Bourdier e Passeron e da teorização de correspondência de Bowles e Gentis. Porém, divergia da dureza determinista destes críticos. Se por um lado criticava o determinismo da teoria de Bowles e Gentis, também não apoiava o alto peso específico dado à cultura dominante por Bourdier e Passeron. Para Giroux, o abandono destas teorias das construções sociais ocorridas no espaço social e no currículo as tornava incompletas.

Em seus ensaios, Giroux criou o conceito da resistência. Em contraponto a dominação das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelos demais teóricos críticos existiam ações na escola e no currículo que operam contra as influências externas. No currículo e na aprendizagem existem espaços para a inovação, oposição e resistência.

Contrário ao determinismo econômico e as teorias críticas de reprodução, no livro *“Aprendendo a ser trabalhador”*, Giroux busca descobrir porque jovens operários decidem, por vontade própria, escolher empregos de operários. O autor insinua em seu ensaio que os jovens não buscam tal profissão passivamente, ao bel prazer de leis econômicas ou sociais, mas sim por julgarem mais adequadas à suas personalidades. Essa “resistência” é que Giroux desenvolverá em seus ensaios.

¹⁷ Nascido em 1943, Giroux é um dos fundadores da pedagogia crítica nos EUA



Figura 4 – Henry Giroux

Fonte: Kappa Delta PI

Giroux crê que docentes e discentes podem desenvolver um processo ensino-aprendizagem e um currículo crítico das crenças e valores externos, funcionando desta forma como um espaço democrático, onde estudantes possam expor suas habilidades, discutindo e participando do ambiente escolar. Os docentes, por sua vez, não podem ser confundidos com burocratas, mas como agentes ativos, envolvidos na atividade de reavaliação e questionamento.

Enfim, para Giroux, o currículo prevê a aprendizagem e a ótica da política cultural, onde o currículo abrange a construção de significados e valores culturais. O currículo não é um mero transmissor de conteúdos e objetivos. O currículo significa, também, um espaço sócio-cultural.

Os ensaios de Giroux permitem considerações significativas para a construção de currículos. No objeto desta dissertação, nos permite inferir que observado apenas em sua ótica tradicional, apenas um currículo reproduz o “*status quo*” escolar. É que o currículo pode servir de espaço de resistência à tendências culturais dominantes. Em um mundo globalizado e multifacetado, onde valores encontram-se em mutação, o currículo pode, no caso do ensino militar, oferecer subsídios para que docentes e discentes fortaleçam seus valores, criando espaço próprio, onde a argumentação livre de preconceitos seja mais imparcial e lúcida.

2.2.5 O currículo e a sociedade

A crítica curricular ocorria na Europa, em particular na Inglaterra, a partir da sociologia. A publicação do livro "*Knowledge and control*" (1971) balizou o começo da crítica curricular europeia. Um dos mentores deste movimento foi Michael Young¹⁸. Young foi um dos precursores do que ficou conhecido como a "Nova Sociologia da Educação" (NSE). O livro já citado foi organizado pelo próprio Young, e continha ensaios de Bourdieu, Bernstein e do próprio Young.

Diferentemente dos EUA, que fundamentava a crítica nos paradigmas tradicionais do currículo, na Inglaterra o referencial era o modelo tradicional inglês de sociologia da educação. Esse modelo tinha por fundamento pesquisas sobre os resultados produzidos pelo sistema educacional inglês, com foco na falta de aproveitamento escolar de crianças e jovens da classe operária. A sociologia inglesa privilegiava em demasia a experimentação e dados estatísticos, sendo denominada pelos críticos de "sociologia aritmética".

Para a NSE, a sociologia aritmética concentrava suas análises apenas nas variáveis de entrada (classe social e renda) e nas variáveis de saída (resultados de testes e aproveitamento escolar). Com isso, a sociologia aritmética olvidava as problematizações que ocorriam entre estes dois pontos. O currículo, de formato tradicional, era aceito sem discussões. Para a NSE, apenas ocorria atenção ao processamento de pessoas, em detrimento do processamento do conhecimento.

O ideário da NSE consistia no desenvolvimento de uma "sociologia do currículo". Nessa visão, o conteúdo e os processos de avaliação e aprendizagem não são neutras. Estes elementos possuíam um caráter histórico e social. Para a NSE, não era fundamental saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas saber o que é verdadeiramente conhecimento. Além disso, a NSE não se ocupava em elaborar propostas de modelos curriculares. O mais importante era a análise sociológica e histórica dos currículos existentes.

¹⁸ Sociólogo britânico, que colocou como cerne em seus ensaios a seleção e a transmissão do conhecimento escolar

Nos ensaios dos precursores da NSE no livro “*Knowledge and control*”, o conteúdo escolar e o currículo eram invenções sociais, resultantes de um processo contínuo de conflitos e disputas centradas em torno de qual conhecimento deveria fazer parte do currículo. Deve ser questionado como determinada disciplina faz parte do currículo, o porquê de determinada organização curricular, quais valores estão inseridos no processo seletivo. Em suma, a NSE busca as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com os princípios de distribuição de recursos econômicos e sociais.

Dentro do bojo da teoria da sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra, os ensaios de Paul Bernstein ocupam posição de relevo. Segundo SILVA (1999), três pilares compõem o conhecimento formal na concepção de Bernstein: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o conteúdo válido, a pedagogia aponta o como transmitir o conhecimento e a avaliação determina o que foi apreendido do conhecimento. Além disso, Bernstein buscou as relações entre os diferentes tipos de conhecimentos que formam o currículo e sua organização.



Figura 5 – Paul Bernstein

Fonte: Mindshifth Institute

Bernstein discriminou dois tipos de estrutura curricular: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. O currículo tipo coleção possui as áreas de conhecimento isoladas, compartimentadas. O currículo integrado apresenta pouca nitidez na distinção das áreas do conhecimento, sendo mais abrangente, com maior ligação entre as áreas do conhecimento.

Para melhor distinguir determinado grau de integração curricular, Bernstein criou o termo “classificação”. Quanto maior o isolamento entre as áreas de conhecimento, maior classificação. Com isso, um currículo tradicional, organizado por disciplinas seria segundo Bernstein, detentor de alta classificação. Um currículo interdisciplinar, ao contrário, possuiria baixa classificação.

Um dos pressupostos de Bernstein era a interação existente entre currículo, pedagogia e avaliação. A organização do conhecimento (currículo) não pode estar estanque das formas de transmissão (pedagogia) e avaliação. Neste sistema, Bernstein privilegia a questão da transmissão do conhecimento. Independente da organização curricular ocorre discrepâncias na forma como o conhecimento é transmitido. Por vezes, o discente pode ter maior ou menor controle do ritmo de transmissão. Por outro lado, a divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida.

Para BERNSTEIN (1997), Em uma aula tradicional o docente define o que deve ser transmitido, o momento e o ritmo da transmissão. Comparativamente, em uma aula centrada no discente os alunos possuem relativo controle do tempo de transmissão. Porém, os objetivos a serem atingidos possuem menor grau de definição. Tal fenômeno permitiu que Bernstein criasse um novo termo: “enquadramento”. Quanto maior o controle da transmissão do conhecimento pelo docente, maior será o enquadramento. Com isso, o ensino tradicional possui um alto grau de enquadramento, quando confrontado com um ensino focado no aluno, que possui enquadramento menor.

As ideias de poder e controle da crítica de Bernstein diferem das demais análises críticas do currículo. Bernstein acredita em diferentes pressupostos de poder e controle. Um currículo com baixa classificação não significa ausência de poder, que pode estar organizado de acordo com determinado princípio. Não se pode dizer, da mesma forma, que uma determinada forma de transmissão, onde os discentes possuem maior poder de influência sobre o ritmo e tempo de aprendizagem não está isenta de controle. Certamente estão em funcionamento controles mais sutis, mas não menos eficientes.

Porém, o cerne do questionamento de Bernstein era como as estruturas da sala de aula se traduzem em uma estrutura de consciência. Para isso, Bernstein introduziu o conceito de “código” Para Bernstein (1997).

- “O código baseia-se em um conjunto de regras implícitas, estabelecidas no interior da sala de aula ou ambiente escolar. O tipo de código determina a consciência da pessoa, o que ela pensa e os significados que ela utiliza ou constrói na relação social. Bernstein identificou dois tipos de código: o código elaborado e o código restrito”.

No código elaborado, os significados que a pessoa produz não depende do contexto em que a mesma está inserida. O código restrito tem sua origem na interação social, e por isso depende deste mesmo contexto. A ligação do currículo e da pedagogia, na ótica de Bernstein, é descrita no texto de SILVA (1999);

- “Na perspectiva de Bernstein, aprende-se o código em diversas instâncias sociais [...] Aprende-se o código, entretanto, sempre da forma implícita, ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa.[...] No caso do currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. O código é implicitamente aprendido, através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidas”.

A crítica de Bernstein utiliza linguagem complexa. Seus ensaios tornaram-se obscuros para a maioria dos estudiosos de currículo. Porém, a teoria de Bernstein coloca a escola no processo de reprodução cultural, e centraliza o currículo em toda esta sistemática processual.

No objeto da presente dissertação, Bernstein acrescenta a questão de um currículo integrado “versus” um currículo formal. Para a ECME, esta questão torna-se crucial, e será analisada ao longo da presente dissertação. Outro ponto de inflexão: qual o código utilizado no ambiente escolar da ECME, ao longo de sua história? Os códigos permanecem, confundidos com os pilares fundamentais da

Instituição ou são passíveis de mudanças, em função dos dias atuais? E o currículo traduz os atuais códigos vigentes nas salas de aula da ECEME?

2.2.6 O currículo oculto

A idéia de “currículo oculto” permeou a maioria das teorias críticas do currículo. A análise de Bowles e Gintis segundo SILVA (1999), colocava que as relações sociais na escola eram responsáveis pela socialização de crianças e jovens em detrimento do conteúdo curricular. Bernstein defendia que era por intermédio da estrutura do currículo e da pedagogia que os “códigos” de classe eram aprendidos. Entretanto, o conceito de currículo oculto extrapolou estas análises, passando a integrar o vocabulário de toda teoria crítica de currículo, em sua fase embrionária.

Em 1968, o livro “*Life in classrooms*”, de Philip Jackson (1968) salientava, segundo SILVA (1999):

[...] “eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”.

Percebe-se o currículo oculto como a reunião de todos os aspectos do ambiente escolar que, apesar de não constarem no currículo formal de uma escola, contribuem para aprendizados de relevo para o discente. Ou seja, o currículo oculto permite a aprendizagem de valores e atitudes de outras esferas sociais.

Por intermédio de regras, rituais, regulamentos e normas, o currículo oculto contribui para o aprendizado. A atitude de um agente de ensino ao encontrar-se com um aspecto do currículo oculto deve ser a indicação dos benefícios ou não de sua ação para a formação escolar.

Durante muitos anos, o conceito de “currículo oculto” serviu como peça para o entendimento do cotidiano escolar. Porém com o passar dos anos, seu conceito

tornou-se obsoleto. Nos dias de hoje a velocidade e quantidade das informações não permite mais o que esconder-se em um currículo no cotidiano escolar.

2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

2.3.1 O currículo multicultural

A diversidade de paradigmas culturais no mundo moderno é uma realidade. Porém, apesar de multifacetada, a supremacia das culturas mais avançadas reproduz um determinado “padrão cultural”, onde potências influenciam bastante a cultura mundial. A autonomia de uma nação atravessa este sutil e intrincado jogo de domínio, onde diversas culturas coabitam no mesmo “guarda-chuva” cultural de uma potência hegemônica. Segundo SILVA (1999):

[...] “Entretanto, ciências como a Antropologia afiançam que não é adequado o estabelecimento de um ordenamento entre culturas, pois não existe critérios confiáveis para julgar uma cultura superior a outra.

As reflexões servem de arcabouço para a afirmativa de que o currículo pode ser influenciado pelo elemento cultural. A cultura hegemônica pode interagir de tal forma com o currículo que pode afastar o mesmo de sua orientação. A proposta do currículo multiculturalista apresenta questionamentos a cerca de até que ponto um currículo é a expressão cultural de uma sociedade ou Instituição.”

Em função dessas considerações, há que se considerar as questões étnicas, as questões de gênero e as questões culturais, que passaram a integrar a elaboração de uma estrutura curricular, particularmente em Estabelecimentos de Ensino onde o livre pensar e o acompanhamento das demandas dos diversos campos do Poder Nacional tornam-se necessárias.

O multiculturalismo coloca estes novos ingredientes, instigando a formulação de novas estruturas curriculares. Além disso, o currículo multicultural revela novas propostas para o surgimento de paradigmas autóctones, complementando os modelos curriculares do ensino militar, normalmente impregnados de modelos construídos por culturas de grande influencia mundial.

Com isso, a defesa e preservação de culturas e valores encontra respaldo no multiculturalismo. Para o ensino militar, onde o culto aos valores éticos e morais é basilar, o multiculturalismo apresenta diversos pontos de contato, justificando a manutenção dos valores institucionais, face à diversidade de culturas, éticas e valores, além de servir de referências para alterações nos currículos escolares, para acompanhar a celeridade das mudanças do mundo atual.

2.3.2 O Pós-Modernismo

O Pós-Modernismo é a denominação de um novo período surgido na segunda metade do século XX, em antítese à Época Moderna. A Modernidade, iniciada com a Renascença, consolidada no Iluminismo, cede espaço ao período pós-moderno, que se caracteriza pelo incremento da tecnologia, que elevou a níveis exponenciais a quantidade de informações disponíveis. Ao mesmo tempo, as distâncias entre países encurtaram, transformando o planeta em uma única aldeia global, com um cenário multifacetado em todos os campos do poder. Segundo SILVA (1999):

“Os princípios da modernidade, a cultura, a ética e as instituições são questionadas, demandando do indivíduo a aquisição de diversas competências, que o permitem interagir convenientemente em um mundo em constante e veloz transformação.

Estas mudanças impactam diretamente a organização curricular vigente, herdeira dos estamentos desenvolvidos pela Modernidade calcada na transmissão do conhecimento e com a responsabilidade de formar o ser humano em suas funções sociais e, muitas vezes institucionais.”

Mesmo a perspectiva crítica do currículo é questionada pelo pós-modernismo. O discurso crítico muitas vezes está apartado de uma verdadeira transformação, busca apenas assumir o controle do ideário epistemológico, não diferindo em nada dos postulados tradicionais.

O Ensino militar está inserido neste contexto. Como interagir em um mundo onde os valores estão em franca ebulição? O ser humano do século XXI, eivado das características multiculturais e pós-modernas, trava contato com uma estrutura curricular forjada na Modernidade. Como responder a este desafio?

A visão histórica do Currículo da ECEME, objeto desta dissertação, fornece subsídios importantes para a obtenção de repostas, uma vez que as soluções apresentadas no passado histórico da ECEME podem trazer respostas para desafios existentes no século XXI.

3. O CURRÍCULO DA ECEME

3.1 INFLUÊNCIA FRANCESA

3.1.1 Antecedentes

Antes da chegada da Missão Francesa, e sua influência no Currículo da ECEME, torna-se necessária a abordagem do panorama mundial da época, sem o que se tornaria difícil a análise do alinhamento do currículo da ECEME com as demandas do período. O panorama abará o período de 1912 a 1920, que servirá de respaldo para o entendimento da influência francesa.

O segundo quartil do século XX estava sob influência do final da 1ª Guerra Mundial.¹⁹ O conflito foi pródigo em novos ensinamentos e influenciou todos os campos do poder.²⁰ Novos sistemas políticos, como o fascismo e nazismo, tiveram seu embrião no epílogo da 1ª Grande Guerra; a ascensão dos EUA como uma das maiores economias mundiais; o sentimento de fim de uma época de guerras no ideário das sociedades; novos armamentos, equipamentos e táticas desenvolvidos no decorrer do conflito, acenavam para mudanças significativas nos sistemas sociais.

A partir de 1920, os estudos de Bobbitt sobre o currículo designariam novo paradigma educacional. Centrado na eficiência e obtenção de resultados, o currículo de Bobbit seria posteriormente aperfeiçoado por Tyler.

No Brasil, os acontecimentos do período afetaram com maior significado o campo econômico. A substituição de importações, aliada à exportação de matérias-primas diminuiu o crônico déficit na balança comercial brasileira.

Anterior à influência francesa, o Exército Brasileiro buscou na Alemanha avanços militares para modernizar-se. Sob a ação das reformas introduzidas pelo Marechal Hermes da Fonseca, foram enviados para a Alemanha um grupo de

¹⁹ Período de 1914 a 1918

²⁰ Campos do poder: político, econômico, psicossocial, militar e tecnológico

tenentes e capitães, com a finalidade de absorver a doutrina militar alemã e depois realizar adaptações necessárias no Exército, melhorando sua profissionalização.

Estes militares ficaram conhecidos como “jovens turcos”²¹. A influência alemã ocorreu no período de 1913 a 1920, e a instrução militar, equipamento e organização tática sofreram importantes avanços, particularmente nos pequenos escalões.

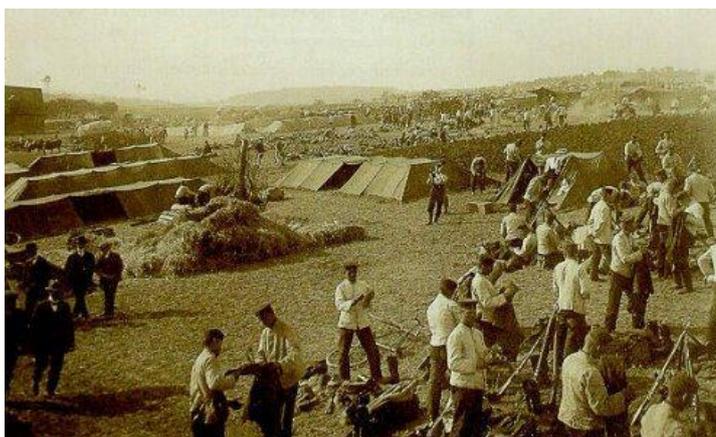


Figura 6 – Oficiais brasileiros em estágio na Alemanha (1911)

Fonte: Arquivo Histórico do Exército

No campo educacional brasileiro, os polos de excelência situavam-se nas Escolas Militares. A ECEME, objeto desta dissertação, foi criada em 1905. Denominada inicialmente como Escola de Estado-Maior, vinha atender um anseio do Exército Brasileiro da época, expresso nas palavras do General Tasso Fragoso, segundo CARLOS; HIRAM (2005)

“Faltava uma instituição que fosse capaz de estudar e propagar conhecimentos acerca da doutrina militar, além de preparar oficiais para o mister [...]aproximávamos de um novo século e de uma nova época[...]O Estado-Maior do Exército compreendeu que as atividades de assessoramento do oficial de estado-maior exigiam conhecimentos de nível superior [...]”

²¹ Comparação dos militares enviados à Alemanha com os jovens enviados pela Turquia para estudar na Europa e retornar ao país com idéias transformadoras.

Quando da chegada da Missão Militar Francesa, a Escola de Estado-Maior ocupava sua quarta sede, construída especificamente para abrigar a Escola. Sua quinta e última mudança, na Praia Vermelha, coincidiu com o ocaso da influência francesa, em 1940.

Entretanto, as tentativas de modernização do Exército Brasileiro esbarravam em dificuldades estruturais. O currículo da Escola Militar, formadora dos oficiais no período, privilegiava ciências acadêmicas, em detrimento da instrução militar. Tal fato encontrava certo respaldo no quadro educacional do Brasil, onde os polos de conhecimento e os centros educacionais de referência, como a Escola da Praia Vermelha provinham, em sua maioria, do meio militar. Porém, este paradigma produzia reflexos negativos no cerne do Exército.

A formação teórica da oficialidade era agravada pelos recursos escassos do governo aos militares, que limitavam as atividades de instrução, a manutenção dos aquartelamentos e materiais de emprego bélico. A própria Câmara dos Deputados, em discurso proferido pelos deputados Antônio Aguirre e Nabuco Gouvêa apresenta a seguinte percepção:

“[...] como íamos dizendo, tudo falta para termos um verdadeiro soldado, na justa acepção da palavra. Das nossas escolas militares, saem doutores, na maioria, e na minoria soldados.”²²

“Os nossos arsenais, talvez com exceção do desta capital, estão desprovidos os recursos mais elementares para servir o reduzido número do efetivo mínimo da tropa que possuímos[...]No Rio Grande do Sul, em Bagé, duas baterias de artilharia se inutilizaram ao relento por falta de local apropriado, e isto em um quartel modelar, imagine agora o que vai se passar em Itu[...]”²³

Um dos alentos do período era a existência de uma jovem oficialidade sequiosa de mudanças, os “jovens turcos”. De volta ao Brasil, fundaram a revista “Defesa Nacional”, periódico que defendia a urgente modernização do Exército Brasileiro. Em

²² Anais da Câmara dos Deputados, 1918, vol. 12, pp193, 194, 195, 195, in “A Missão Militar Francesa no Brasil”

²³ Anais da Câmara dos Deputados, 1917, vol 11, PP.749,750, in “ A Missão Militar Francesa no Brasil”

um de seus artigos, escritos pelo então Tenente Mário Travassos, com o título “A Missão” consolidava-se a ideia de que as falhas existentes no Exército Brasileiro poderiam ser sanadas, caso os ventos da modernidade fossem aproveitados, e a Missão Militar Francesa poderia representar este novo momento (grafia da época):

“ [...] uma legislação dissolvente, forjando leis contra os mais elementares preceitos de organização; cortando verbas, onde ellas imprescindem; concedendo despesas, onde se poderia economisar[...] officiaes de todos os postos, dispersando esforços, trabalhando cada um por uma centena, escarnecidos, calumniados e sem futuro[...] Quem poderá ser contra a Missão? [...] Só o amor à irresponsabilidade, a ausencia de ambições militares, a falta de patriotismo, poderão conduzir a um protesto contra a vinda da Missão[...]”²⁴

Por fim, o comentário de BASTOS FILHO (1994), complementa as razões que fundamentaram a vinda da Missão Militar francesa ao Brasil:

“[...] o Exército era carente de recursos. Não tinha, praticamente Aviação; suas fábricas e arsenais não correspondiam às mínimas necessidades em material bélico e munição; o Serviço de Saúde estava por ser organizado; faltavam-nos muares e eqüinos. Um Exército com tais deficiências não possuía, principalmente com as inovações geradas pela 1ª Guerra Mundial, condições de combate. Aqueles que descreviam semelhante quadro apontavam para uma solução; a missão estrangeira; seus técnicos e especialistas experimentados na guerra[...] era preciso reorganizar e modernizar diversos setores do Exército.”

Estes e outros fatores não abordados por serem similares aos já descritos concorreram para que o embaixador do Brasil na França fosse designado pelo Ministério das Relações Exteriores para que conduzisse as tratativas para a vinda da Missão Militar Francesa ao Brasil, a partir de 10 de setembro de 1918. Iniciava-se o advento da Missão Militar Francesa, que tantas mudanças realizaria no currículo da então EEM.

3.1.2 A Missão Militar Francesa e a EEM

²⁴ A Defesa Nacional, 10 de Janeiro de 1919.

Inicialmente, a Missão Militar Francesa foi contratada para o desenvolvimento e organização da aviação militar do Exército Brasileiro. Posteriormente, o contrato foi aprofundado. A missão passou às ordens de um Oficial-General, e a Escola de Estado-Maior recebeu efetivo diferenciado. Segundo BASTOS FILHO (1994):

“ Artigo I

[...] um coronel, subchefe da missão e desempenhando, ao mesmo tempo, as funções de Comandante da Escola de Estado-maior. Um oficial superior, Diretor de Estudos. Um oficial de cada uma das Armas de Infantaria, Artilharia e Cavalaria, instrutores. Um oficial de Engenharia e um oficial de Comunicações[...] Para o Estado francês, através da Missão, o Brasil foi um país na área do Exército, sem segredos táticos ou estratégicos. Os militares contratados dirigiram as escolas, impuseram-lhes os currículos [...]”²⁵

Os oficiais franceses, na sua maioria, eram instrutores em seu país. Experimentados, haviam servido durante a 1ª Guerra Mundial no Estado-Maior francês. Muito mais que a função de instrutores, onde a transmissão dos ensinamentos da Grande Guerra seriam o tema principal, a Missão assumia também a implícita tarefa de reorganização do Exército, e a EEM era um celeiro propício para esta tarefa, pois a elite da oficialidade da época teria contato com o que de mais moderno existia no panorama militar mundial. Ciente da situação, o chefe da Missão, General Gamelin afirma o seguinte:

“A tarefa da Missão Militar Francesa é um trabalho de grande fôlego. Costumamos dizer na França que para construir um edifício durável não se pode prescindir do tempo. Aos nossos camaradas brasileiros pedimos que esperem com paciência, para julgarem pelos resultados [...] a adaptação do Exército Brasileiro às condições da guerra moderna não será feita pelo toque da vara mágica de uma fada, por mais apto que seja vosso corpo de oficiais em receber as lições da experiência e bem aproveitá-las. Muito influirá o aperfeiçoamento dos métodos, não há dúvida [...] Todavia, estes “processos” devem ser aplicados, no caso do Exército Brasileiro, tendo em vista seus terrenos, condições de clima, sistema de comunicações [...] a elaboração de seus regulamentos só pode ser uma colaboração: nós vos trazemos as “lições de

²⁵ A EEM contou do início até 1930 o efetivo de 30 oficiais franceses

nossos grandes mestres”; vós acrescentareis vossas tradições, vossa experiência própria às vossas condições particulares “²⁶

O discurso do Gen Gamelin define claramente, segundo as teorias curriculares “o que seria ensinado” e quais os princípios norteadores do embrião curricular da EEM durante todo o período da Missão Militar Francesa: a transmissão de conceitos modernos, com o respeito às peculiaridades do Brasil. Embora os conceitos curriculares de Bobbit estarem embrionários, Nota-se modernos conceitos da teoria pós-crítica, como o multiculturalismo, em voga no século XXI.

Tal percepção comprova-se pelo respeito da MMF às peculiaridades econômicas, políticas, fisiográficas e militares do Brasil, ao mesmo tempo em que não ocorre uma imposição do paradigma curricular francês, que serviria apenas de arcabouço para o desenvolvimento da estrutura curricular da EEM.

Sob estas bases, novos regulamentos foram elaborados, servindo de arcabouço para o desenvolvimento do currículo da EEM. As comissões mistas de oficiais brasileiros e franceses, sob a supervisão do Estado-Maior do Exército, à época em contato direto com a EEM, elaboraram o “Regulamento para a conduta das Grandes Unidades”, embrião da nova doutrina do Exército Brasileiro e referência para todas as outras publicações.

Todo o ensino na EEM foi ministrado pela Missão Militar Francesa, até que fosse formada uma massa crítica de formandos pela nova sistemática. O Programa de Ensino (na época ainda não era denominado currículo) foi aprovado pelo Ministro da Guerra e possuía um caráter eminentemente prático, fundamentado na resolução de casos esquemáticos, na carta e no terreno. Ressalva-se apenas a omissão dos novos meios empregados e de novas doutrinas de emprego, estudados com profundidade por alemães, e em menor grau por franceses e ingleses,²⁷ essenciais na 2ª Guerra Mundial.

²⁶ Jornal “o Paiz”, em 20 de fevereiro de 1920

²⁷ Os pensadores militares da época Guderian (Alemanha) Fuller e Lidell Hart (Inglaterra)



Figura 7 – General Gamelin

Fonte: Arquivo Histórico do Exército

O cerne do pensamento militar francês pode ser definido por Peres, CARLOS,HIRAM (2005)

“[...] Os franceses sabiam das limitações dos recursos brasileiros e aqui chegariam para ministrar instruções de conhecimentos táticos aprendidos durante a guerra, eminentemente práticos [...] não cabia discutir as soluções apresentadas pelos grandes generais e pensadores da 1ª Guerra Mundial, mas principalmente aprender e captar os processos de combate por eles considerados mais eficientes [...] o pensamento militar francês dominante na montagem dos exercícios, e que serviria de base para o ensino e instrução no Brasil, partia de uma concepção estratégica defensiva, seguida de uma grande contra-ofensiva[...].”

A postura da Missão Militar Francesa, certamente respaldada pelo momento histórico, não pode deixar de ser criticada à luz de Michael Apple, com as devidas proporções do historicismo. A dominância cultural-militar da MMF permitiu a seleção do conteúdo, e a imposição de seus interesses da supremacia militar francesa, vitoriosa na época. Além disso, o Programa de Ensino, apesar de inovador para o Exército Brasileiro, continha em si o germen da obsolescência, pela omissão francesa da discussão dos ensinamentos e inovações bélicas recém-adquiridos pelos países europeus após 1918.

Apesar destes aspectos, a Missão Militar Francesa trouxe importantes contribuições, e construiu o currículo da EEM. Uma importante contribuição foi a inclusão do emprego do método de trabalho de comando e Estado-Maior, como arcabouço para a tomada de decisões. O Coronel Baudoüin, Diretor de Estudo, realizou o seguinte discurso CARLOS, HIRAM (2005):

“Não temos a pretensão de, em três anos, ‘criar’ o oficial de estado-maior e o chefe. O atestado que obtiverdes ao terminar o curso não vos consagrará definitivamente [...] Esforçar-nos-emos em proporcionar-vos todos os elementos necessários à vossa formação militar e em inculcar-vos um método de trabalho. Esses elementos e esses métodos constituirão a ‘doutrina’, isto é, uma maneira comum de encarar e tratar os problemas de ordem militar.”

O método francês, baseado no raciocínio cartesiano, empregava um processo mental que seria muito utilizado pelos seguidores de Bobbitt e Tyler, anos depois, em suas teorias curriculares, reafirmando o acompanhamento do pensamento analítico da época, e conferindo harmonia ao programa de ensino da EEM e ao seu currículo.

O método francês era baseado na divisão do todo em partes, seguido da análise destas parcelas. Tal processo tinha por finalidade a obtenção de um resultado eficiente, indo de encontro ao paradigma tecnicista, que primava pelo estabelecimento de objetivos e a compartimentação do conhecimento. Tais semelhanças facilitariam a futura assimilação da estrutura curricular de Bobbit e Tyler.

3.1.3 O Currículo da EEM e a Missão Militar Francesa.

O currículo da EEM (na época Programa de Ensino) contemplava na sua implantação dois cursos: o Curso de Estado-Maior, com a duração de dois anos, para oficiais selecionados por méritos profissionais e o Curso de Revisão, com a duração de um ano, destinado aos oficiais que já cursaram a EEM. Os Cursos foram regulados pelo 4º Regulamento da EEM²⁸. O 4º Regulamento foi concebido pela Missão Militar Francesa, e aprovado pelo Estado-Maior do Exército. Os Regulamentos, durante o período, balizaram a estrutura curricular da EEM.

O propósito de cada um dos cursos, que poderia hoje ser traduzido como a identidade e perfil do concludente, pode ser traduzido pelo extrato do decreto nº 13451, de 1919, prescrito a partir de 1929:

“ A Escola de Estado-Maior tem por fins:

Primeiro, formar o Quadro de Oficiais do Estado-Maior, destinado a constituir os estado-maiores, do tempo de paz e de guerra, do Exército Brasileiro.

Segundo, criar um viveiro de oficiais de vistas largas e cultura geral desenvolvida, fonte de recrutamento do alto comando futuro.

O Curso de Revisão propõem-se:

Primeiro, a difundir, nos quadros superiores do Exército, os progressos e o desenvolvimento da guerra moderna.

Segundo, a preparar para as mais delicadas funções do alto comando, bem como comandantes de divisão de exército e grupos de exércitos.”

[...] o Curso de Estado-Maior é indispensável para a promoção ao posto de general-de-brigada[...] aos oficiais do curso de revisão, destinados a formar o alto comando ou os seus respectivos auxiliares, convém dar uma instrução completa, compreendendo não só a tática de todas as Armas, inclusive Aviação, mas ainda Estratégia, Economia Política e conhecimentos gerais, cuja necessidade a última guerra mostrou [...]

Durante o curso, era realizada a revisão das missões e emprego das armas nos escalões de subunidade e unidade. Cada arma era estudada isoladamente, e após todos os sistemas eram reunidos, e realizado o estudo de uma situação-problema, com comentários do instrutor, que buscava em sua especialidade e experiência de combate, transmitir os fundamentos doutrinários. Todos os discursos eram transcritos para o idioma português e arquivados, seja para posterior consulta, seja para embasamento de futuros manuais.

Fundamentos essenciais para o planejador de Estado-Maior, como a análise da missão recebida, o inimigo, o terreno e os meios disponíveis eram discutidos em profícuas sessões. O código de relações criado aumentava as relações entre instrutores e alunos, descritos por Bernstein em seus ensaios sobre teoria curricular. Além disso, a estrutura curricular integrada evidenciava o surgimento do embrião de

²⁸ Decreto nº 14130, 7 de abril de 1920

um currículo interdisciplinar, que segundo o próprio Bernstein, favorece a transmissão do conhecimento.

A inclusão de assuntos como Estratégia, Aviação Militar, Economia Política e conhecimentos gerais descortina também o aspecto multidisciplinar, colocando o discente a par da problemática dos campos do poder do período. Tal característica era do próprio Estado francês, que colocou seus paradigmas no currículo da Escola de Estado-Maior.

Deve-se destacar também que o coroamento do aprendizado era realizado com manobras escolares, onde integravam-se a EEM, as Escolas de Aperfeiçoamento, Formação de Oficiais e a tropa, que executava as manobras planejadas pelos alunos nos diversos escalões. No início do século XX, bem antes dos atuais conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o currículo da EEEM construído pela Missão Militar Francesa, experimentava em seu ambiente escolar os benefícios de processos inovadores.



Figura 8 – Alunos da EEM ocupando PO em manobra escolar

Fonte: Arquivo Histórico do Exército

A seleção dos oficiais para os cursos da EEM era realizado em etapas. Inicialmente era realizada uma seleção institucional, presidida pelo sub-chefe do

Estado-Maior do Exército, e posteriormente o candidato era submetido a quatro avaliações: Tática, História, Geografia, Administração Militar e Francês.²⁹

Em 1929, o 5º Regulamento da ECEME previa a adaptação do currículo à organização das Divisões de Exército, e a valorização da cultura geral para seus diplomados, com a introdução do estudo da Estratégia. Além disso, previa o funcionamento de três cursos:

- o curso de Estado-Maior, para capitães e tenentes, com a duração de três anos;
- o curso de Revisão de Estado-Maior, destinado para oficiais superiores, e com duração de dois anos; e
- o curso de Informações, com tempo de duração variável, para oficiais gerais.

A Missão Militar Francesa elaborou o currículo dos cursos, referendados pelo Estado-Maior do Exército. Os cursos possuíam a seguinte estrutura curricular:

“ O curso de Estado-Maior foi organizado de modo a apresentar um ano de ensino preparatório(revisão de assuntos militares), um ano de assuntos militares e cultura geral (Economia, Política e Sociologia, Geografia e História Militar), além de viagens de Estado-Maior; e um ano com estudos militares do escalão Divisão - de Infantaria, de Cavalaria e Aérea- e cultura geral (Engenharia; noções de Estratégia; Organização e mobilização do Exército; questões relativas à defesa nacional; Direito Internacional e Administrativo; Geografia; e História Militar),além de viagens de Estado-Maior. Havia prática de equitação para os alunos do segundo e terceiro anos.

O Curso de Revisão obedecia ao mesmo programa dos segundo e terceiro anos do curso de Estado-Maior, com o ensino das matérias não essencialmente militares reduzido ao mínimo.

O curso de Informações envolvia o estudo de Tática Geral, de Estratégia e de grandes questões gerais relativas à organização da defesa nacional (mobilização industrial, reabastecimento nacional, etc.)³⁰

²⁹ Instruções da Missão Militar Francesa para o exame de admissão à EEM, Boletim do Exército de 15 de setembro de 1919

As diretrizes de ensino postulados pela Missão Militar Francesa preconizavam a adaptação do aluno a situações novas, raciocínio para solucionar problemas militares, aplicação nos estudos e capacidade de adaptação a mudanças de cenários. Desta forma, o pensamento militar brasileiro seria oxigenado.

A partir de 1930, em função da participação crescente de oficiais brasileiros formados pela Missão Militar Francesa na EEM, o efetivo de oficiais franceses foi gradualmente reduzido, passando a ser de sete oficiais a partir de 1934, exercendo atividades de supervisão, até o fim da Missão Militar Francesa na década de 40 do século XX.

O 6º Regulamento da Escola de Estado-Maior, ratificado pelo decreto 24539, de 03 de julho de 1934, foi o primeiro a ser elaborado unicamente por oficiais brasileiros. Nos artigos 13 a 15, os métodos e processos de ensino foram discriminados. Segundo CARLOS, HIRAM (2005):

“Art. 13. O ensino é essencialmente objetivo, e ministrado através do estudo de casos concretos, dentro da doutrina firmada pelo Estado-Maior do Exército. Visa desenvolver a personalidade dos oficiais, por meio da livre discussão de questões e do ensino das diversas funções do oficial, em campanha. As discussões e o exercício de funções se processam independentemente da situação hierárquica dos oficiais participantes.

Art.14. O ensino dos assuntos essencialmente militares se professa por meio de:

- conferências, destinadas à explanação de conhecimentos de ordem tática e técnica que interessem ao oficial de Estado-Maior;
- sessões de tática na carta, em que se estuda a aplicação dos princípios e processos em cada caso particular considerado;
- trabalhos escritos, em domicílio ou na Escola, com tempo limitado [...] destinados principalmente a desenvolver as faculdades de concepção do oficial [...]
- viagens para estudo de situações táticas das armas;
- manobras de quadros de divisão e de exército;
- viagens de estado-maior às regiões de fronteiras [...]

Art.15. O ensino dos assuntos de cultura geral deverá ter cunho o quanto possível objetivo [...] serão estudadas questões do passado e do presente que, por suas conseqüências, possam afetar direta ou indiretamente o Brasil, no ponto de vista dos interesses nacionais.”

Dos artigos apresentados, observa-se a busca da atualização militar do discente, harmônica com a doutrina militar vigente no período. Também é digna de nota a busca da contextualização com as demandas e problemáticas da época, onde os alunos eram inseridos nas questões que envolviam os interesses nacionais.

Pode ser ressaltada, também, a abertura de um espaço democrático entre docentes e discentes, onde as discussões ocorrem independentemente do grau hierárquico. Este fenômeno, definido por Giroux como reconstrução de significados e valores, criou um laço cultural que une os integrantes da EEM.

Sob a égide deste regulamento, foi instituído o curso de preparação por correspondência, embrião dos atuais cursos à distância em voga nos dias atuais. O curso de preparação foi criado para reduzir as dificuldades enfrentadas por oficiais que serviam em regiões mais afastadas dos grandes centros e que pleiteavam uma vaga na EEM. A direção do curso era designada pelo Chefe do Estado-Maior do Exército, e abordava dois temas de tática e emprego das armas, além do estudo de cultura geral. O curso possuía os seguintes objetivos:

“Atendendo às dificuldades até agora manifestada na preparação dos oficiais candidatos ao concurso para a matrícula na Escola de Estado-Maior e reais para muitos oficiais de valor[...] fica organizado no Estado-Maior do Exército um curso de preparação para o concurso de admissão àquela escola[...]
[...] Assim, a direção do curso deverá facilitar o trabalho dos oficiais por meio de respostas às consultas que estes formularem sobre assuntos dos programas de matérias do concurso [...].”

O sétimo regulamento da EEM passou a vigorar em 24 de agosto de 1938. No mesmo ano, aprovada pelo Decreto-Lei nº 432, a Lei do Ensino Militar conferia à EEM o nível de Altos Estudos Militares e determinava como finalidade da Escola o desenvolvimento de conhecimentos gerais e profissionais necessários para o Comando de unidades e assessoramento nos altos escalões do Exército Brasileiro.

O sétimo regulamento criou o curso de Aperfeiçoamento de Estado-Maior, com a finalidade de preparar os oficiais já diplomados pela EEM para o

assessoramento nos mais altos escalões do Exército Brasileiro. O curso visava atender da melhor maneira possível o preconizado na Lei de Ensino Militar. Além disso, foi criado o curso de Alto Comando, destinado a oficiais generais, coronéis e tenentes-coronéis.

Os dois cursos eram semelhantes aos antigos cursos de Revisão e Informação, suspensos em 1933. O ambiente externo de guerra latente no continente europeu ensejou a inserção de algumas matérias, a fim de preparar os oficiais de Estado-Maior brasileiros, conforme extrato do Boletim do Exército nº 24 de 1939:

- “- direção de operações no nível exército e comando-em-chefe;
 - técnicas de estado-maior nos escalões supracitados;
 - organização e funcionamento dos serviços no escalão em destaque;
 - operações combinadas – Exército e Marinha;
 - noções de tática e estratégia naval;
 - estudos históricos de direção de guerra e de operações;
 - estudos táticos e estratégicos dos teatros de operações brasileiros;
 - preparação para a guerra - noções e exercícios práticos de mobilização militar e nacional; estudo de cobertura terrestre, marítima e aérea;
 - principais questões de ordem histórica, geográfica, política e social, com preparação no conjunto da preparação e da direção da guerra
- Parágrafo único. A instrução no curso de Alto Comando versa igualmente sobre as matérias acima indicadas.

No exame das questões propostas neste curso, os oficiais-alunos colocam-se na situação de chefe, ao passo que no curso de Aperfeiçoamento de Estado-Maior os problemas são encarados pelos alunos. ”

O ano de 1940 marcou o fim da Missão Militar Francesa. O período marcou profundamente a estrutura curricular da então Escola de Estado-Maior.

3.1.4 As mudanças curriculares e a demanda do período

Do exposto sobre a influência francesa no currículo da atual Escola de Comando e Estado-Maior, percebe-se o intenso e vigoroso desempenho da plêiade de oficiais franceses inicialmente e, depois, da oficialidade brasileira, na construção

de uma nova doutrina, que reorganizaria o Exército até a segunda metade do século XX.

O 'bacharelismo' da oficialidade no início do século, e o abandono da estrutura organizacional do Exército Brasileiro pela classe política da época foi revelado em toda sua crueza com os eventos da 1ª Guerra Mundial na Europa, onde a tímida participação brasileira resumiu-se a um corpo de profissionais de saúde voluntários.

Percebe-se, do estudo crítico do período, o engajamento da classe política após a percepção da classe política das limitações do Exército, que suportava sua debilidade graças aos esforços dos 'jovens turcos' provenientes da Alemanha. Este panorama serviu como pano de fundo para a vinda da Missão Militar Francesa. Inicialmente apenas para a arma de Aviação, a Missão Militar evoluiu para um espectro mais profundo, atingindo as principais escolas da época, dentre elas a Escola de Estado-Maior.

Na Escola de Estado-Maior, a Missão Francesa dedicou seus mais seletos esforços. Os próprios oficiais franceses, especialistas em suas áreas e com experiência de combate adquirida na 1ª Grande Guerra, atuaram como instrutores, e inculcaram no seio da Escola o método para a resolução de problemas militares, à época bastante atual, haja vista que Bobbitt realizava em 1920 seus primeiros ensaios com o "The Curriculum".



Figura 9 – Chegada da Missão Militar Francesa
Fonte: Arquivo Histórico do Exército

A didática francesa agregou ao currículo da Escola de Estado-Maior o ensino fundamentado no estudo de casos esquemáticos eminentemente práticos. Além disso, a inclusão de exercícios no terreno com e sem a presença de tropa criou no currículo da ECEME importante paradigma, utilizado até hoje nos atuais currículos.

Além disso, a inclusão de assuntos contemporâneos à problemática da época, potencializados pelo estudo da Estratégia, Economia, Política e conhecimentos gerais, alinhavam o currículo da Escola de Estado-Maior e seus concludentes com as demandas do período, adicionando ao currículo uma conotação holística e integral, colocando, salvo melhor juízo, a estrutura curricular alinhada com as demandas deste quartil do século XX. O texto de Malan (1988) ilustra o que foi o advento da Missão Militar Francesa no Brasil:

“A década dos anos 20, na sua intensa marcha, é o período na vida do Exército Brasileiro no qual ele mais se transformou. Motivados objetivamente pela Missão, os novos componentes do Quadro de Estado-Maior, os jovens oficiais aperfeiçoados, os atualizados Oficiais de Serviços – Administração, Saúde e Veterinária – e logo depois os modernos sargentos e aspirantes de um novo Exército, todos foram se entrosando, se completando e compondo seus esforços numa nunca antes realizada transformação do Exército Brasileiro”

Enfim, a transição gradual e multiculturalista, preconizada pelos integrantes da Missão Militar francesa, sob a coordenação do Estado-Maior do Exército colocaram um Exército à altura das demandas da época. Segundo CARLOS, HIRAM (2005):

“Entretanto, na evolução do ensino na EEM, as modificações introduzidas no período de 1919 a 1942, sob a influência da Missão Militar Francesa, foram extremamente importantes para o Exército às vésperas da Segunda Guerra Mundial e explicam, em boa parte, as razões pelas quais foi possível, para o Brasil em cerca de dois anos, com estrutura e recursos tão limitados, executar o desdobramento defensivo no seu território, preparar uma Divisão de Infantaria Expedicionária e, ainda, assimilar e aplicar em combate uma nova doutrina, decorrente de táticas, técnicas e materiais até então desconhecidos”

3.2 INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA

3.2.1 Antecedentes

O recorte histórico considerado para a presente dissertação envolverá o período de 1940 (término da Missão Militar Francesa) até 1970.

O ano de 1940 deu início ao ocaso da Missão Militar Francesa. O efetivo de militares franceses iniciou seu decréscimo a partir de 1934, chegando ao início da década de 40 do século XX a um quantitativo de sete instrutores, que apenas supervisionavam as atividades escolares na ECEME. Tal situação era reforçada pelo início da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1939, onde a França estava decisivamente engajada no conflito.

Ao mesmo tempo, a ECEME ocupa as instalações da Praia Vermelha, que foi preparada exclusivamente para as atividades de ensino. O recrudescimento do clima de beligerância na Europa ensejou na segunda metade da década de 40 a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Instrutores e alunos da ECEME foram voluntários, e participaram do conflito. Concomitantemente, o Brasil incorporava a doutrina militar americana, mais atualizada com as modernas técnicas de combate empregadas na Segunda Guerra Mundial.

Durante o período em destaque neste capítulo, as teorias curriculares de Bobbitt foram aperfeiçoadas por Tyler, que incorporou ao currículo a taxonomia de objetivos, que modelou o processo ensino-aprendizagem e a estrutura curricular norte-americana, levando as teorias tradicionais do currículo ao auge, além de inserir o paradigma curricular tecnicista.

A vitória dos Aliados liderados pelos EUA consolidou a aproximação do Brasil com os norte-americanos. O Brasil alinhou-se ao bloco liderado pela superpotência norte-americana, celebrando acordos e intercâmbios militares, impactando o currículo dos Estabelecimentos de Ensino Militar brasileiros, inclusive a estrutura curricular e administrativa da ECEME.

3.2.2 A influência norte-americana e a ECEME

O boletim escolar nº 125, de 31 de maio de 1939 previa a visita de uma Missão Militar Norte-Americana à EEM. Tal comissão será considerada como recorte histórico, gênese da influência dos EUA na Escola. O mundo vivia o início da 2ª Guerra Mundial, que revolucionaria toda a doutrina militar, com a espetacular ascensão da doutrina de combate alemã, que pouco a pouco foi suplantada pela doutrina dos Aliados, sob a égide dos Estados Unidos da América.

Inicialmente neutro, o Brasil entrou na 2ª Guerra Mundial ao lado dos Aliados no ano de 1942, em função do torpedeamento de seus navios mercantes pelos submarinos alemães. Para combater ao lado dos Aliados, os militares brasileiros tiveram que adaptar-se à doutrina e ao material de guerra norte-americano, que nesta altura do conflito assumia a maioria do esforço militar. Por intermédio do envio de observadores militares para o teatro de operações mediterrâneo, e de oficiais para realizarem cursos nas escolas militares norte-americanas, foi criada uma massa crítica de profissionais, adaptados aos modernos conceitos de emprego do poder militar da época.

Após um período aproximado de dois anos de adaptação e treinamentos, em 1944 a Força Expedicionária Brasileira iniciou seu deslocamento para a Itália, sob o comando do General de Divisão Mascarenhas de Moraes. No efetivo expedicionário brasileiro, encontravam-se instrutores e alunos da EEM.

Ao término do conflito, o retorno dos militares da FEB foi um ponto de corte para o início da influência doutrinária norte-americana na estrutura curricular da ECEME. As lições aprendidas pelos militares brasileiros, aliada à recém-incorporada doutrina norte-americana serviram de arcabouço para a modificação do pensamento militar brasileiro.

Entretanto, as modificações não foram feitas com facilidade. O paradigma francês era muito profundo, e sua metodologia de trabalho de comando impregnava a mentalidade de ponderável parcela do corpo docente da EEM. O Comandante da EEM durante o período, General Tristão de Alencar Araripe, e seu Diretor de Ensino,

Coronel Castelo Branco, levaram a cabo as modificações, incorporando à metodologia do trabalho de comando as inovações norte-americanas, tornando o processo mais simplificado.

Cabe ressaltar a influência do então Coronel Castelo Branco. Oficial de operações da Força Expedicionária Brasileira, Castelo Branco operacionalizou a mudança das doutrinas na Escola. Antes de servir na FEB, Castelo foi instrutor da EEM, e conhecia perfeitamente a estrutura curricular da Escola. Além da sistematização da doutrina norte-americana, evitando a importação direta dos conceitos doutrinários, buscou adaptar a nova doutrina a realidade nacional.



Figura 10 – General Castelo Branco

Fonte: Biblioteca da ECEME

A elaboração de manuais doutrinários, como o Manual de Estado-Maior e Ordens (C 101-5) e a tradução do Manual de Operações (C 100-5) continham o cerne da doutrina militar norte-americana e incluíam novos conceitos, como a defesa dinâmica e em larga frente, inexistente nos manuais franceses. O método foi aperfeiçoado com o acréscimo de modificações. CARLOS, HIRAM (2005):

“O novo sistema consistia em organizar o estudo segundo itens, tais como: idéia geral da operação; exames preliminares; soluções possíveis; possibilidades do inimigo; propostas; exame da situação pelo comando; decisão; e exames pormenorizados, que encerravam os fatores da decisão (missão, inimigo, terreno e meios) do método francês”.

Além disso, a avaliação quantitativa adquire menor significação, e os alunos passaram a ser avaliados pelos instrutores, e os docentes indicavam determinado efetivo de companheiros para que fossem distinguidos como destaques.

A Segunda Guerra ensejou o estudo na EEM das funções do oficial de estado-maior em tempo de paz, ao mesmo tempo em que as relações entre o Brasil e Estados Unidos da América fortaleciam-se, atingindo na década de 1950 seu ponto mais alto, com a celebração de tratados de assistência militar recíproca. A adoção das técnicas e processos de ensino norte-americanos foram paulatinamente absorvidas. Cabe ressaltar que o paradigma educacional americano era tecnicista e fundamentado em objetivos definidos pela teoria educacional de Bobbitt e Tyler.

De maneira diversa da influência francesa, a influência norte-americana extrapolou o campo militar. A doutrina militar americana e seus armamentos eram compartilhados pelo Brasil, mas também o modo de vida americano, que passou a fazer parte do cotidiano do cidadão brasileiro, e o alinhamento ideológico brasileiro ao bloco capitalista, liderado pela superpotência norte-americana reforçavam os laços Brasil-EUA.

Entretanto, a velocidade do crescimento norte-americano era grande, e inviabilizou o acompanhamento por parte da doutrina militar brasileira, que a partir de 1959 passou a buscar uma doutrina autóctone. Tais ideias foram sedimentadas em seminários, como o “Seminário sobre a Guerra Moderna”, em 1959, que teve como reflexos o estudo de guerra nuclear e insurrecional, além da continuação dos estudos sobre guerra convencional.(CARLOS, HIRAM, 2005, p.)

“[...] Aos estudos da guerra convencional foram acrescidos os de guerra nuclear e guerra insurrecional. Isso aumentou a carga de trabalho dos instrutores. Entre as duas novas tendências, o estudo da guerra insurrecional, que veio a ser conhecida como guerra revolucionária, foi priorizado. Os óbices para adotar a primeira, dada a necessidade de tecnologias não dominadas pelo Brasil, o alto custo de sua obtenção e a definição pelo uso pacífico da energia nuclear, fatalmente, apontavam na direção do afastamento da doutrina norte-americana, já que o Exército Brasileiro não teria condições de acompanhá-la.[...]”

Apesar da influência da doutrina norte-americana, existente até os dias atuais, não se observa uma subordinação curricular, como a da Missão Militar Francesa. Entretanto, os EUA compartilharam, até certo ponto, seus próprios materiais de emprego militar, e afetaram os campos político e psicossocial do país, ao mesmo tempo em que consolidaram os modelos tradicionais e tecnicistas de Bobbitt e Tyler no ensino militar, com a adoção de currículos por objetivos e a consequente abordagem tecnicista do ensino militar a partir de então.

3.2.3 O Currículo da ECEME e a influência norte-americana.

Durante o período de 1940 a 1945, a Escola permaneceu com os programas de ensino e currículos construídos pela Missão Militar Francesa. Segundo CARLOS, HIRAM (2005):

“Entretanto, quando o Brasil encerrou sua participação na Segunda Guerra Mundial, a influência norte-americana no currículo da ECEME passou a ser mais enfática, particularmente quando o intercâmbio entre Brasil e EUA aumentou, com diversos tratados de assistência mútua e cooperação celebrados”

O 8º Regulamento, aprovado no ano de 1942, Definia a Escola como campo de estudos doutrinários e teste das novas doutrinas concebidas pelo EME, o que era oportuno, uma vez que a Segunda Guerra Mundial prodigalizava novos ensinamentos. Além disso, foram realizados estágios para o corpo discente no EME, nos estados-maiores de Regiões Militares e nas Divisões de Infantaria e Cavalaria. Também foi mantido o curso de Alto-Comando para Oficiais-Generais e Coronéis, com a finalidade de preparar este universo para assessoramento e comando da alta administração do Exército.

A partir da chegada dos oficiais-alunos e instrutores da ECEME dos campos da Itália, iniciou-se a transição da estrutura curricular francesa para o currículo fundamentado na doutrina militar norte-americana. Durante o período, o Curso de Estado-Maior tinha a duração de três anos, com a seguinte distribuição de assuntos. (CARLOS,HIRAM,2005, p.):

“[...] no 1º ano: estudo da técnica e da tática combinada das pequenas unidades das armas, como iniciação ao estudo da Tática Geral e assuntos referentes à cultura geral;

- no 2º ano: estudo completo da divisão de Infantaria, da divisão de Cavalaria e da organização e missões das forças aéreas; e
- no 3º ano: estudo completo do corpo de exército, das unidades motorizadas, das blindadas e das forças aéreas e o início do estudo do escalão exército[...].”

Durante o ano de 1945, iniciou-se o curso para oficiais do Serviço de Intendência, e não mais se matriculou oficiais subalternos aos cursos da EEM, que passou a admitir em seu corpo discente apenas oficiais superiores. Nos anos de 1946 foi incluído no currículo da EEM operações anfíbias e aeroterrestres, em razão das operações de desembarque anfíbio no Teatro de Operações do Pacífico e da Normandia, buscando acompanhar as gigantescas operações deste nível realizadas durante a 2ª Guerra Mundial.

A influência norte-americana pode ser percebida pelo teor dos manuais brasileiros produzidos no período, que eram na sua maioria traduções de manuais norte-americanos. Além disso, a experiência vivenciada pelos oficiais do corpo discente e docente da EEM na FEB reforçava ainda mais este paradigma.

O Programa de Ensino de 1948 validou os novos manuais utilizados na EEM, traduções adaptadas de documentos norte-americanos³¹ e configurados para as unidades existentes no Brasil. Em 1949, os conteúdos curriculares foram classificados pela prioridade de aplicação, a saber: aplicação imediata, não imediata e informação. O nível de planejamento era voltado para o emprego de Divisões terrestres e Força Aérea, baseadas na doutrina norte-americana.

Sob a direção de ensino do Coronel Castelo Branco, antigo chefe da seção de operações da FEB, foram priorizados assuntos como serviço militar, mobilização e organização do Exército. Foi buscado o equilíbrio entre as disciplinas táticas e os seminários, visitas conferências. Além disso, o Programa de Ensino preconizava a ênfase na busca de soluções originais. CARLOS, HIRAM (2005):

³¹ FM 105 – Regulamento de Serviço em Campanha e vade-mécum norte-americano

“O mesmo esforço deve ser feito para evitar o abuso da cópia servil de mementos e de soluções conhecidas. Os oficiais-alunos devem ser conduzidos a apresentar, com o espírito criador, soluções peculiares a cada caso e não a decalcar soluções de outros problemas”

O nono regulamento escolar, fundamentado no Decreto nº 36955, de 25 de fevereiro de 1955, mudou a designação da Escola para Escola de Comando e Estado-Maior (ECEME), e continha três cursos: o Curso de Comando e Estado-Maior; o de Chefia de Serviços e o Curso de Instrutores. A seguir, serão ressaltados alguns artigos reguladores do Decreto (CARLOS, HIRAM, 2005, p.):

“[...] Art 1º A Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), diretamente subordinada ao Estado-Maior do Exército. [...]”

“[...] Art 9º A instrução é ministrada por meio das seguintes Seções de Ensino:

Tática Geral(incluindo Defesa Nuclear), Informações, Logística, Cavalaria, Blindados, Infantaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Aeronáutica, Naval, História Militar, Guerra Química e Serviço de Estado-Maior em Tempo de Paz [...]”

“ [...] Art 10º O Curso de Estado-Maior, para oficiais das Armas, destina-se a:

- formar oficiais para as funções de Estado-Maior de grandes unidades das forças terrestres em campanha;
- ministrar conhecimentos essenciais para a formação de comandantes de grandes unidades das forças terrestres;
- iniciar a preparação de oficiais de Estado-Maior para o tempo de paz.[...]”

“[...] Art 11º O Curso de Chefia de Serviços destina-se a preparar oficiais de serviços para funções de chefia dos serviços nas grandes unidades da força terrestre para o comando de unidades de serviços no escalão exército e na zona de administração [...]”

A ECEME mantinha sua ligação direta com o Estado-Maior do Exército, e encetava a realização de ensaios doutrinários, testando as propostas a serem postas em prática na Força Terrestre, sob intensa influência norte-americana.

A partir da década de 60 do século XX, a ECEME buscou desenvolver uma doutrina genuinamente brasileira. Tal fato foi reforçado pelo quadro político brasileiro, que demandava a reorientação do emprego das Forças Armadas na

segurança interna do País. A ação do marxismo-leninismo no Brasil envolveu o estamento militar em um contexto de guerra revolucionária.

Até meados da década de 1970, três condicionantes nortearam a estrutura curricular da ECEME: o perigo nuclear, a guerra revolucionária no Brasil e as rápidas evoluções doutrinárias norte-americanas, que apenas podiam ser seguidas pelo ensino militar brasileiro no campo da educação, onde as teorias tecnicistas de Tyler atingiam profundamente o Ensino militar.

O Exército, por intermédio do Centro de Estudos de Pessoal (CEP), difundia por todo o País o paradigma de Tyler, consolidando no ensino militar o currículo por objetivos, que aliado a taxonomia de Bloom, estabeleceu parâmetros científicos ao processo ensino-aprendizagem, coerente com a ordem mundial vigente.

Durante o período, a ECEME adotou um modelo curricular diferenciado da metodologia em expansão no ensino militar. A escola adotou uma estrutura flexível. As disciplinas foram divididas em áreas de ensino, com determinada quantidade de carga horária. Dentro destas áreas, seriam inseridos os assuntos, que poderiam ser acrescentados ou retirados de acordo com a demanda institucional do período e as transformações doutrinárias do pensamento militar da época (CARLOS, HIRAM, 2005, p.):

“[...] O rol de matérias e as horas que lhe serão destinadas distribuem-se pelas cinco áreas de ensino:

(1) Três são as áreas destinadas ao estudo de operações (áreas I,II e III), traduzindo três ordens de preocupações e medidas relativas a:

Área I-Operações de Defesa Territorial e Segurança Interna;

Área II-Operações em TO Continental e Segurança Interamericana; e

Área III-Operações em TO Extracontinental e Segurança Internacional.

(2) A área IV-Estado-Maior e Extensão Profissional-é constituída de um rol de matérias complementares necessárias à formação de eficientes oficiais de Estado-Maior.

(3) A área V, de atividades diversas-como prática de educação física, etc...

As cinco áreas continham todos os assuntos uma carga horária de 3 mil horas de atividades.[...]”

As áreas de ensino possuíam carga horária e as disciplinas eram discriminadas. Porém, os objetivos não eram descritos, permitindo flexibilidade para acréscimos e supressões, necessárias para acompanhamento da celeridade da evolução doutrinária imprimida por norte-americanos e soviéticos, os dois gigantes militares do período.³²

Além disso, no ano de 1965, as verificações não possuíam mais uma solução fornecida pela equipe de instrutores. As diversas respostas dos alunos seriam consideradas corretas, ressalvadas as proposições que divergiam claramente da doutrina vigente. Tais medidas eram inovadoras, em um período onde o tecnicismo florescia no ensino brasileiro.

O décimo regulamento da Escola, publicado no Boletim Escolar de 11 de fevereiro de 1968, trouxe novas modificações. Sob orientação didática do CEP, implantou-se na ECEME o currículo por objetivos, traduzido por planos de matérias (PLAMA) e unidades didáticas. O sistema, oriundo do tecnicismo em voga no período, reorientou a sistemática curricular da ECEME, que abandonou o modelo curricular por áreas de ensino.

A estruturação do Ensino foi organizada segundo o seguinte modelo (CARLOS, HIRAM, 2005, p. 236)

“[...] Da Organização Geral do Ensino

Art 3º Funcionam na ECEME:

- 1) o Curso de Comando e Estado-Maior (CEEM);
- 2) o Curso de Chefia e Estado-Maior de Serviços (CEEMS);
- 3) o Curso de Preparação, atualmente transformado em Divisão de Ensino a Distância; e
- 4) o Curso de Atualização.

CAPÍTULO II

Das Diretrizes Gerais de Ensino

Art 8º Os objetivos visados pelo ensino são, particularmente, os seguintes:

³² Ainda não tinha sido implantado o currículo por objetivos pelo CEP, e a flexibilidade era percebida no currículo com possibilidade de acréscimos e supressões sem o previsto nas atuais NERC, em função da necessidade de acompanhamento da doutrina militar dos EUA (nota do autor).

- desenvolver no oficial o método de raciocínio e flexibilidade mental de modo a capacitá-lo a solucionar problemas complexos, ainda que novos e originais;
- consolidar e aprimorar no oficial a consciência democrática;
- cultivar elevados padrões morais e espírito militar; e
- desenvolver as qualidades de chefia e liderança e a capacidade de trabalho em equipe.[...]"

No ano de 1969, a ECEME saiu da subordinação do Estado-Maior do Exército, passando a subordinar-se à Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento, e esta ao Departamento de Ensino e Pesquisa, para fins de orientação técnico-pedagógica. Entretanto, foi mantida a orientação doutrinária do Estado-Maior do Exército.

3.2.4 As mudanças curriculares e a demanda do período

Partindo-se da influência norte-americana no currículo da ECEME, percebe-se que o modelo curricular norte-americano, se não atingiu o cerne do ensino militar na Escola, foi precedido pela aproximação dos EUA nos diversos campos de poder do Brasil, impactando de maneira indireta, mas nem por isso menos intensamente, a estrutura curricular da ECEME.

Durante a 2ª Guerra Mundial, brasileiros e norte-americanos combateram juntos os países do eixo Roma-Berlim-Tóquio. Para adaptarem-se aos novos processos de guerra no período, os militares brasileiros, em todos os escalões, adaptaram seus processos e formas de emprego e planejamento aos preceitos doutrinários dos EUA.

Instrutores e alunos da ECEME participantes do conflito, ao término da 2ª Guerra Mundial retornaram à ECEME. Iniciou-se a implantação da metodologia norte-americana na escola. Um dos grandes impulsionadores da mudança foi o então coronel Castelo Branco. Posteriormente Comandante da ECEME, Castelo Branco inseriu no currículo a metodologia norte-americana, em substituição ao modelo francês.

Novos manuais foram produzidos, e assuntos como mobilização, operações anfíbias e aeroterrestres, amplamente utilizadas na 2ª Grande Guerra, foram inseridos no currículo da ECEME. Sob os influxos da Guerra Fria entre russos e norte-americanos, o Brasil foi palco no período de 1965 a 1973 de focos de guerrilha. Neste contexto, o currículo da ECEME continha como assunto em seu currículo temas ligado à Guerra Revolucionária.

Apesar das adaptações dos manuais norte-americanos e do constante intercâmbio doutrinário, a velocidade das modificações doutrinárias dos EUA inviabilizou o acompanhamento curricular da ECEME, sob pena de não refletir mais a realidade do Exército. Com isso, a ECEME passou a buscar uma doutrina autóctone. Entretanto, o processo de ensino norte-americano, fundamentado nas teorias de Bobbitt e Tyler, impregnou o ensino brasileiro, que adotaria o currículo por objetivos e a taxonomia de Bloom, que seria consolidado em todos os Estabelecimentos de Ensino militares.

Entretanto, a ECEME adotou um paradigma curricular original, até a implantação do modelo curricular tecnicista. Com a finalidade de acompanhar a celeridade das mudanças da Arte da Guerra e do Pensamento Militar, a ECEME adotou o modelo curricular por áreas de ensino, onde os assuntos tinham liberdade para serem acrescentados ou retirados, em determinado número de cargas horárias. Posteriormente, o modelo foi substituído pelo currículo por objetivos.

O processo de ensino foi incrementado no período. As soluções dos alunos passaram a ser corretas, desde que seguissem os preceitos doutrinários, abolindo-se a solução única da equipe de instrução. Os trabalhos em grupo foram priorizados, buscando integração dos Estados Maiores constituídos, além da manutenção dos estágios em Grandes Unidades do Exército.

No ano de 1970, a ECEME deixa de subordinar-se única e diretamente ao EME, subordinando-se pedagogicamente à Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento, diretoria subordinada ao Departamento de Ensino e Pesquisa. Entretanto, a orientação e ligação doutrinária ao EME foram mantidas.

A partir desta época, a ECEME adotou a nova Metodologia para Elaboração e Revisão de Currículos, desenvolvida pelo Centro de Estudos de Pessoal em parceria com o Ministério de Educação e Cultura. A nova metodologia sofria influência do tecnicismo da escola norte-americana de Tyler, e em seu âmago estava centrada na forma da estrutura curricular. Segundo **Schaffel (2010)**:

“[...]A tendência tecnicista da educação, dominante naquela ocasião, acompanhava todo um movimento de racionalização que impregnava a burocracia do Estado, refletindo, ainda, a influência de organismos internacionais no ensino brasileiro.[...]”

Apesar de buscar uma doutrina militar autóctone, a ECEME permanecia ligada a um paradigma curricular estrangeiro, baseado no currículo por objetivos. Tal fenômeno acontecia em todos os Estabelecimentos de Ensino militar do Exército Brasileiro no período.

Apesar da diversidade de propostas pedagógicas existentes nas escolas militares, em particular na ECEME, a padronização da estrutura curricular passou a nivelar os conteúdos, o que de certa forma facilitou o controle do processo ensino-aprendizagem. Porém, tal paradigma limitaria a quantidade de informações acessíveis ao currículo da ECEME, com importantes reflexos futuros..

Observa-se também que a influência norte-americana foi “de fora para dentro”. Apesar de não ter sido tão intensa quanto a influência francesa, a presença norte-americana, evidente até os dias atuais, reorientou a estrutura curricular da ECEME, que modificou-se para acompanhar a ordem mundial da época, buscando adequar o currículo às demandas do período.

O formato curricular por objetivos, herança do tecnicismo de Tyler, foi adotado pela ECEME. À época, era o que havia de mais moderno, e as instituições de ensino militares, referenciais neste período, eram copiadas pelas demais Instituições de Ensino no Brasil.

Enfim, apesar de não acompanhar completamente as doutrinas dos Exércitos mais avançados da época, o currículo da ECEME buscou o atendimento das demandas do período, deixando um legado importante para os anos seguintes.

4. VISÃO PROSPECTIVA DO CURRÍCULO DA ECEME

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste momento do trabalho, inicia-se a proposta de uma visão prospectiva sobre o currículo da ECEME. Como toda proposta deste teor, será motivada pela perspectiva do analista, e baseada em tendências.

A partir da década de 1970, o modelo curricular tecnicista consolidou-se no ensino militar. A ECEME, sob a supervisão pedagógica do então Departamento de Ensino e Pesquisa, buscou adaptar seus conteúdos à estrutura curricular vigente. Entretanto, diferentemente das fases anteriores, onde o “como e o quê ensinar” eram um processo integrado (influência da MMF e influência norte-americana), a estrutura curricular da ECEME passou a viver duplicidade de processos na elaboração e vivificação de seu currículo.

Tal duplicidade pode ser demonstrada na própria subordinação da Escola a partir de 1970: o “como ensinar” passou a ser atribuição do DEP, que passou a supervisionar o processo pedagógico do ensino-aprendizagem; o “que ensinar” era atribuição do EME, que estabelecia diretrizes para a condução do ensino na ECEME. Este paradigma persiste até os dias atuais.

Entretanto, a supervisão exercida pela Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento, coordenada pelo DEP, era mais profunda. Os conteúdos distribuídos na estrutura curricular eram supervisionados unicamente na sua forma escrita, em detrimento do currículo vivenciado na Escola. Tal comportamento pedagógico é consequência da doutrina pedagógica tecnicista adotada no ensino militar.

Em razão de crescentes atribuições, o EME não mantinha integrantes de sua estrutura na ECEME, que assumiu a tarefa de inserção dos conteúdos suggestionados pelo órgão. Além disso, a tendência das autoridades de ensino da época de privilegiar a eficiência e a eficácia do ensino reforçava a estrutura curricular tecnicista de objetivos, inspiração da retórica científica de Tyler.

Entretanto, durante o período, as teorias críticas e pós-críticas iniciavam o questionamento dos modelos cientificistas de currículo. Para estes teóricos, a formação de indivíduos não estaria apenas ligada nas relações de eficiência e eficácia. A formação da identidade do discente, forjada na discussão do conteúdo a ser transmitido, deveria ser considerado.

A partir de 1990, o Exército deu início a novos estudos, que tinham por objetivo colimar os rumos educacionais no ensino Militar. A “Modernização do Ensino” foi um movimento pertinente e oportuno, porém não conseguiu mudar o currículo formal³³, restringindo-se a mudanças pontuais no currículo vivenciado nos Estabelecimentos de Ensino³⁴, dentre eles a ECEME. A estrutura curricular e o paradigma de Tyler permaneceram. A partir deste momento, o mundo consolidava uma nova ordem mundial, e paradigmas bem diferenciados entre si passariam a coexistir em um mesmo espaço geográfico-temporal.

4.2 O MUNDO GLOBALIZADO

O entendimento do mundo globalizado é importante para a identificação de novas condicionantes que norteariam a construção de uma estrutura curricular, particularmente um currículo do quilate da ECEME, Escola que tem por finalidade a formação de líderes para o Exército Brasileiro, e que possui em sua proposta pedagógica o desenvolvimento em seus alunos a percepção holística do panorama nacional e internacional.

A partir de 1991, a URSS entra em colapso. As políticas soviéticas de abertura econômica e social³⁵ expuseram a fragilidade do regime soviético. Poderosa crise econômica instalou-se no seio da URSS, e o bloco monolítico comunista ruiu, sendo a queda do Muro de Berlim um dos marcos históricos deste fato.

³³ Haja vista a permanência da estrutura curricular tecnicista até os dias atuais (nota do autor)

³⁴ “Aprender a aprender” (busca do discente pelo auto aperfeiçoamento), avaliações com consulta a documentos e o instrutor como mediador do processo ensino-aprendizagem.

³⁵ Perestroika e Glasnost, respectivamente.

Com isso, uma nova ordem mundial foi estabelecida. O quadro geopolítico mundial, outrora dividido entre os EUA e a URSS, tornou-se unipolar: apenas uma única superpotência passou a existir no mundo, e com este quadro novos eventos vieram a compor o reordenamento global.

A internet, um conglomerado de redes em escala mundial, passou a interligar todos os computadores em escala planetária, permitindo o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados. Com isso, o fluxo de informações cresceu exponencialmente. O mundo tornou-se menor e eventos passaram a ser transmitidos em tempo real. O conhecimento de onde encontrar a informação tornou-se mais importante que o seu acúmulo e catalogação. O idioma inglês, utilizado em profusão na internet, consolidou ainda mais uma relativa unidade linguística.

O gigantismo econômico da superpotência norte-americana e a velocidade das informações proporcionaram o surgimento da migração do capital nacional para grandes empresas. Movendo-se ao sabor das bolsas de valores e de mercados atraentes, o capital tornou-se fluido, compelindo as nações a procurarem a integração em blocos econômicos, advento que serviu de gênese para o paradigma europeu, onde associado à integração econômica sobreveio a integração política, militar e cultural com a criação da União Europeia.

O fluxo de informações possui amplo gerenciamento da mídia³⁶, que contribui de maneira importante para a formação da “aldeia global”, tornando-se poderoso instrumento de formação da opinião pública, que vale-se da comunicação objetiva e muitas vezes persuasiva da mídia para manter-se informada.

Tal aspecto criou uma geração de seres humanos exigentes com a sua qualidade de vida. Apesar de unidos em um mundo globalizado, o ciberespaço tornou os indivíduos mais egocêntricos, priorizando interesses pessoais em detrimento da coletividade. Além disso, a disponibilidade a uma gama enorme de

³⁶ Meios de comunicação social (internet, televisão, jornal e rádio), usados para comunicação de massa.

informações tornou a geração atual mais generalista, e assumindo postura estritamente profissional com as Instituições que trabalham.

A cultura tornou-se mais heterogênea. A aldeia global passou a considerar importante o respeito às questões multiculturais. A cultura de grupos humanos passou a ser considerada, bem como a microética, presente em variados segmentos sociais. As minorias ganharam espaço, e o paradigma predominantemente ocidental convive com modelos religiosos e culturais diversos, expandindo ainda mais as relações sociais.

Como contraponto, o surgimento do narcotráfico, a lavagem de dinheiro, o crime organizado, o terrorismo e a corrupção, em conjunto com o crescente combate assimétrico e não linear redefinem novos modelos para a formação militar.

O currículo da ECEME, enquanto documento de identidade, possui características, limitações e paradigmas, que serão exploradas de maneira prospectiva, que terão na conclusão do presente trabalho a elaboração de possíveis tendências futuras, que contribuirão para a pertinência ou não da atual estrutura curricular da ECEME.

4.3 O CURRÍCULO DA ECEME E AS NOVAS DEMANDAS

4.3.1 **Novas demandas**

Refletindo o panorama mundial, o ensino passa por importantes transformações. As tendências educacionais encontram um novo paradigma, onde os currículos buscam a integração apesar das fronteiras internacionais. Desde o ano 2000, a União Europeia busca estabelecer um “espaço europeu de ensino superior”, onde a criação de um currículo comum seria compartilhada por todos os países da União Europeia. Conforme a DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999):

“O processo europeu, graças aos processos extraordinários dos últimos anos, tornou-se uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a UE e seus cidadãos.

As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do espaço Europeu do Ensino Superior.

A Declaração de Bolonha visa à integração do ensino superior na UE, integrando os currículos dos estabelecimentos de ensino de nível superior. Embora ainda em andamento, e apresentando diversas oportunidades de melhoria, a Declaração de Bolonha busca criar um novo modelo, onde o ensino ultrapassa fronteiras nacionais e busca de certa forma, a transdisciplinaridade.

Esta tendência integradora dos currículos e de conhecimentos é uma tendência que aponta para a construção de currículos complementares, que facultem aos corpos discentes e docentes das diversas Instituições de Ensino a possibilidade de compartilhar conhecimentos, por intermédio de intercâmbios culturais, simpósios, seminários e cursos conjuntos.

A Estratégia Nacional de Defesa, criada no ano de 2008, busca integrar todos os segmentos da sociedade brasileira em torno do assunto Defesa Nacional. A END estabelece diversas ações estratégicas, em função do cenário mundial, das demandas nacionais e internacionais, e como empregar as Forças Armadas e os diversos campos do Poder Nacional conjuntamente, em função dos diversos desafios estratégicos. Além disso, busca alinhamento com o desenvolvimento nacional.. (ESTRATÉGIA NACIONAL DE DEFESA, 2008, p. 2):

“[...] A estratégia nacional de defesa é inseparável da estratégia nacional de desenvolvimento [...] cada uma reforça a ação da outra. [...] Defendido, o Brasil terá como dizer não, quando tiver que dizer não”.

“Difícil-e necessário-é para as Forças Armadas de um País tão pacífico como o Brasil manterem, em meio à paz, o impulso de se prepararem para o combate e de cultivarem, em prol desse preparo, o hábito da transformação[...].”

As diretrizes da END apresentam direções para serem seguidas pelas três Forças Armadas. Destas diretrizes algumas impactam de maneira importante o currículo da ECEME. (ESTRATÉGIA NACIONAL DE DEFESA, 2008, p. 32):

[...] Unificar as operações das três Forças, muito além dos limites impostos pelos protocolos e exercícios conjuntos [...]
[...] Cada combatente deve contar com meios e habilitações para atuar em rede, não só com combatentes da sua Força, mas com combatentes e contingentes da outra força [...]
[...] cada combatente deve ser treinado para abordar o combate de modo a atenuar as formas rígidas e tradicionais do comando e controle em prol da flexibilidade, da adaptabilidade, da audácia e da surpresa no campo de batalha [...]
[...] Preparar efetivos para o cumprimento de missões de garantia da lei e da ordem, nos termos da Constituição Federal [...]
[...] Preparar as Forças Armadas para desempenharem responsabilidades crescentes em operações de manutenção da paz [...]"

As diretrizes da END nos permite depreender a necessidade de um currículo mais flexível, em razão da imprevisibilidade do cenário atual e futuro, com capacidade de integrar os currículos das três Forças buscando a sinergia nas Forças Armadas, mesmo em operações de não guerra, como as Operações de Garantia da Lei e da Ordem e de Manutenção da Paz.

As diretrizes foram condicionadas pelo contexto atual, escopo da segunda parte da END, onde os aspectos positivos e as vulnerabilidades da estrutura de defesa do país são apresentados. A END destacou como aspectos positivos a adaptabilidade do povo brasileiro a situações novas e o reconhecimento da qualidade do ensino nas Forças Armadas, em sua constante busca pelo aprimoramento.

Entretanto, o pouco envolvimento da sociedade brasileira com assuntos de defesa, a obsolescência dos equipamentos militares e a insuficiência de cursos de capacitação de civis em assuntos de defesa servem de bases para a elaboração de ações estratégicas na área de ensino (ESTRATÉGIA NACIONAL DE DEFESA, 2008, p. 50);

“[...] Promover maior interação e participação dos setores civis governamentais na discussão de temas ligados à defesa, assim como a participação efetiva da sociedade brasileira, por intermédio do meio acadêmico e de institutos e entidades ligados aos assuntos estratégicos de defesa [...]”

Observa-se neste trecho da END a busca de uma situação que existia anteriormente na sociedade brasileira em outros tempos, a saber, a participação da classe política e o engajamento social em temas de defesa, que outrora fomentou a vinda da MMF. Além disso, a END prevê como ação estratégica na área de ensino a realização de seminários, encontros e simpósios, destinados à discussão de assuntos estratégicos, bem como a divulgação das atividades de defesa.

Pode-se inferir que as novas demandas sinalizam para um cenário de transformações importantes na estrutura curricular. Fruto da globalização, os estabelecimentos de ensino tendem para a unificação de currículos, integrando conhecimentos, a fim de criar um espaço comum de conhecimento. A estrutura curricular deverá apresentar-se flexível, a fim de que possa participar deste novo processo.

Além disso, o advento da END no cenário nacional privilegia a sinergia entre as três Forças, para fazer frente às incertezas do panorama mundial. Preconiza, também, o engajamento de toda sociedade brasileira, em torno dos assuntos correlacionados à Defesa. A ECEME, principal Estabelecimento de Ensino do Exército Brasileiro, adentra no século XXI com estas novas demandas. Porém, como o currículo formal e o currículo vivenciado na ECEME reagem a estes novos desafios?

4.3.2 O Currículo da ECEME, visão prospectiva

Neste momento do trabalho, será buscada a confrontação da estrutura curricular da ECEME com as demandas descritas anteriormente e o currículo vivenciado na Escola.

O conceito de currículo transcende a sua forma escrita. Além de sua estrutura formal, o currículo abrange o espaço escolar interno e externo, o espaço escolar e o currículo vivenciado ou oculto, onde as características das aulas e o espaço de ensino evidenciam significativas oportunidades de melhoria, particularmente no caso da ECEME.

O currículo da ECEME fundamenta sua formatação curricular escrita nas Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC), documento que padroniza o procedimento para elaboração curricular em todos os estabelecimentos de Ensino do Exército.

As matérias discriminadas no currículo da ECEME estão condicionadas a rígida formatação curricular, que prescreve a redação meticulosa de objetivos nos campos cognitivos e afetivo. Percebe-se a prevalência da escritura formal do currículo, em detrimento do espaço escolar, da interação na sala de aula e do currículo vivenciado na Escola. Este paradigma está em harmonia com a Lei de Ensino do Exército, que estabelece que os alunos sejam preparados para exercerem cargos e funções.

A NERC apresenta, também, importante influência do paradigma tecnicista de Tyler, ao condicionar o currículo a uma sequência de procedimentos a serem observados, além do estabelecimento de objetivos gerais, específicos e particulares, com o intuito de acompanhar todo o conteúdo ministrado ao discente.

O currículo é consolidado pelo Plano de Disciplinas. Construído pela equipe de instrutores, o PLADIS realiza a descrição dos objetivos particulares da disciplina, dos objetivos específicos de cada assunto, da carga horária, e das instruções metodológicas, que correspondem a sugestões de estratégias para atingir-se os objetivos propostos na disciplina. O PLADIS também contempla as referências

bibliográficas, para assuntos a serem construídos em sala de aula, e os instrumentos de avaliação das disciplinas.

Além disso, o PLADIS possui objetivos afetivos, relacionados com os assuntos a serem ministrados. Os objetivos afetivos são descritos em sua totalidade na Portaria nº 12/DEP, de 12 de maio de 1998, e são representados por verbos, que evidenciam, demonstram ou manifestam comportamentos do discente durante a aula.

Apesar de não possuírem uma comprovação científico-pedagógica, e serem fruto de uma manifestação interna do ser humano, os atributos da área afetiva são enfatizados nas aulas, e motivos de observações pelo docente. De estrutura comportamentalista, os atributos são descritos como atitudes a serem manifestadas pelos discentes, em detrimento da subjetividade do observador (docente) e do momento da observação.

O currículo sofre periodicamente um processo de revisão. A revisão está fundamentada em uma metodologia de coleta de dados, fundamentada por questionários distribuídos a ex-discentes e chefes imediatos, além da avaliação dos docentes sobre os assuntos ministrados durante o período letivo.

Após um período de três anos, é proposta uma revisão curricular, nos questionamentos descritos anteriormente. Ressalta-se que os questionários normalmente seguem modelo sugerido pela própria NERC, com perguntas atreladas a questões objetivas, sem reflexões os questionamentos sobre como o processo ensino-aprendizagem está sendo realizado.

A Diretriz de Planejamento para o ano de 2012 na ECEME orienta a estrutura curricular, ratificando o seu funcionamento. A diretriz procura extrapolar o campo formal do currículo, ao estabelecer os seguintes pontos::

“3. GENERALIDADES

c. O foco do processo ensino-aprendizagem continua sendo o aluno [...]

O papel do instrutor vai além da transmissão do conhecimento, incluindo a

necessidade de proporcionar as condições adequadas para o ambiente de ensino[...]

e. O aprender a aprender vai além do objetivo de devolver no aluno a capacidade de buscar novos conhecimentos [...] seu papel como orientador será referência e parâmetro para o aluno.

g. [...] é fundamental que o aluno tenha um exemplo prático daquilo que será estudado. Não se deve limitar o ensino à mera repetição do que está escrito nos manuais doutrinários. ”

Os cursos que funcionam atualmente na ECEME também são abordados na Diretriz:

“a. Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (CPEAEX): 43 semanas.

b. Curso de Altos Estudos Militares (CAEM):44 semanas no 1º ano e 43 semanas no segundo ano.

c. Curso de Gestão e Assessoramento de Estado-Maior (CGAEM): 02 turnos de 12 semanas

d. Curso de Preparação aos Cursos da ECEME: 10 meses, voluntariado, modalidade à distância”

Além disso, a ECEME possui os seguintes programas, descritos no mesmo documento:

- Programa de Atualização dos Diplomados da ECEME (PADECEME), com a finalidade de atualizar os diplomados da ECEME;

- Programa Expedito de Preparação para o Concurso de Admissão (PEP/CA), de três meses e de caráter voluntário;

- Programas de Pós Graduação, com especializações “Lato Sensu” para os discentes do CPEAEX, e opcional para os discentes do CAEM, além da especialização “Stricto sensu” (mestrado e doutorado) para os discentes do CAEM; e

- Programa de leitura, conduzido pela Seção de Idiomas da ECEME, com ciclos de leitura nos idiomas inglês e espanhol para os corpos docente e discente da ECEME .

Em diretrizes específicas para seus cursos, destacam-se na Diretriz de Planejamento os seguintes tópicos:

“ DIRETRIZES ESPECÍFICAS PARA O CPEAEX

- a. Ampliar o número de operações conjuntas com os cursos correlatos da Marinha do Brasil, da Aeronáutica e da ESG.
- b. Planejar o estudo de Liderança Estratégica[...] Na seleção dos palestrantes priorizar autoridades de notório saber, tanto no meio civil como militar.

DIRETRIZES ESPECÍFICAS PARA O CAEM

- a. Ressaltar a importância da Logística e as limitações que impõem às operações militares[...]
- b. Considerar em pelo menos um tema os escassos meios existentes nos partidos oponentes[...] da mesma forma inserir os assuntos de Operações Humanitárias, Evacuação de Civis e Direito Internacional dos Conflitos Armados[...]
- c. Desenvolver estudos sobre o combate urbano[...]
- e. Intensificar o estudo da História Militar[...]
- g. Implementar as medidas necessárias à adoção de revisão curricular, tais como:

DIRETRIZES ESPECÍFICAS PARA O CGAEM

- f. Incentivar o estudo de Administração Militar
- l. Estudar o incremento da videoconferência”

Percebe-se na Diretriz de Ensino da ECEME a busca do atendimento da END e das demandas do período, visando adequar o currículo formal à realidade contemporânea.

Entretanto, o currículo vivido, onde, segundo Bernstein, a transmissão do conhecimento pode ser percebida, apresenta descompassos importantes com o currículo formal. Um dos primeiros óbices observados é o “inchaço curricular”.

O paradigma tecnicista do currículo da ECEME determina que todo o conteúdo seja descrito no currículo, por intermédio dos objetivos particulares e específicos. Ora, o mundo globalizado possui uma infinidade de informações, tornando inviável o relacionamento detalhado de objetivos. Embora as Diretrizes de Ensino

preconizadas pelo DECEX determinem a seleção dos assuntos essenciais³⁷, no caso da ECEME, em razão de seu nível de abrangência cognitiva, tal procedimento torna-se mero paliativo.

Desta forma, a carga horária torna-se insuficiente, e horários preciosos para o discente, como o treinamento físico e tempos para pesquisa e estudo são suprimidos, em prol de melhor aprendizado, gerando um círculo vicioso de saturação curricular.

Outro fenômeno observado é a dificuldade para a realização de eficiente supervisão escolar, realizada pelos agentes de ensino, e primordial para a melhoria do processo ensino–aprendizagem. A estrutura curricular tecnicista enfatiza a forma documental, condicionando o corpo discente e os agentes de ensino ao atendimento de extensa burocracia documental, com a atualização de objetivos taxionômicos e operacionalização de objetivos afetivos.

O preenchimento sistemático e operacionalização mecânica de objetivos desviam o corpo docente da observação de detalhes importantes, ressaltados pela teoria crítica curricular. Questões fundamentais como: “o quê o aluno aprende?”; “como o aluno está aprendendo?” “este assunto é realmente relevante para formar a identidade do discente ou é uma imposição de culturas dominantes?”; são relegados a um segundo plano no cotidiano escolar.

Outra dicotomia vivida no “currículo oculto” da ECEME é o seguinte: “como formar um generalista?”; “um generalista se forma com outro generalista, ou por grupos de especialistas?”

A globalização fracionou a ciência em especialidades, ao mesmo tempo em que miscigenou o conhecimento. Na ECEME, o docente encontra uma classe repleta de adultos com especialidades e experiências diversas. Grande parte dos assuntos abordados na atual estrutura curricular da ECEME depende de especialistas.

³⁷ Tais assuntos seriam o coração, ou seja, o “CORE” da disciplina (nota do autor).

Entretanto, em razão da estrutura organizacional do Exército, a maioria do corpo discente é de instrutores generalistas. Tal fenômeno pode diminuir a qualidade da aprendizagem, uma vez que, muitas vezes, o docente vale-se de especialistas entre os próprios alunos, para aperfeiçoar o aprendizado, causando discrepâncias no aprendizado do todo, uma vez que nem sempre em uma sala se possui todos os especialistas.

A utilização perfeita do método para a solução do problema militar depende do conhecimento perfeito dos fundamentos da ciência militar estudada. Percebe-se uma interpretação errada no emprego do método. O aluno aprende o método, na maioria das vezes, antes da consolidação dos fundamentos do assunto estudado.

Tal procedimento condiciona o docente a repetição sistemática do método. Ao perceber que o método foi absorvido, o problema militar é apresentado, e o aluno, por deficiência de aprendizagem do fundamento, “decora” soluções”. O Instrutor, por sua vez, privilegia determinada solução, normalmente a mais próxima dos objetivos particulares e específicos previstos no PLADIS, facilitando sua correção nas avaliações.

Este fenômeno acaba prejudicando o estudo de casos e soluções originais apresentadas em situações históricas e recentes, condicionando o discente a “reprodutor” do conhecimento depositado em sua memória cognitiva, um típico caso de educação bancária.³⁸

Outro ponto a ser ressaltado é a necessidade de aperfeiçoamentos no método para resolução de problemas militares adotado no atual currículo da ECEME. A metodologia empregada, de divisão do problema em partes, válido no período da MMF e aperfeiçoado no advento da 2ª Guerra Mundial, apresenta diversas oportunidades de melhoria, em razão das condicionantes do século XXI.

O novo século apresenta cenários difusos e interligados, demandando dos decisores militares e do seu estado-maior uma visão holística do problema militar,

³⁸ Modelo tradicional de prática pedagógica desenvolvido por Paulo Freire, que visa a transmissão passiva de conteúdos do professor para o aluno

sugerindo aperfeiçoamentos importantes no método em vigor na ECEME, a fim de que o estudo de situação do Estado-Maior observe o problema militar em uma ótica integradora.

Outro ponto a ser abordado no currículo da ECEME é a interação da Escola com outros integrantes das Forças Armadas. Partindo-se da análise da estrutura curricular da ECEME e sua atual diretriz, não se percebe a integração de currículos com a ECEMAR e a EGN, embora exista a previsão de exercícios conjuntos de forma episódica.

A integração curricular com o meio civil, um dos pressupostos da END, ainda não foi abordada no currículo da ECEME. Por intermédio do DECEX, busca-se a inclusão do curso na CAPES³⁹, a fim de equiparar os cursos “*Stricto sensu*” realizados na ECEME com o meio acadêmico civil.

Pode-se inferir que o atual currículo da ECEME possui estrutura curricular tecnicista, estrutura esta adotada pelo ensino militar para todos os seus estabelecimentos de ensino. A estrutura curricular busca atender as demandas atuais e da END. Entretanto, os descompassos entre o currículo formal e o currículo vivenciado dificultam o aprendizado.

De posse destes argumentos, pode-se elaborar como cenário prospectivo a obsolescência da estrutura curricular tecnicista, existente na ECEME desde a década de 1970, em função do incremento da informação, e dos avanços nos diversos campos do poder. A integração curricular das três Forças, com a busca de conhecimentos comuns, realizando em sua plenitude a transdisciplinaridade.

Provavelmente as três Escolas de Estado-Maior compartilharão seus espaços físicos, onde o ensino, ministrado pelos especialistas mais capacitados no meio militar e acadêmico contribuam pra a formação de oficiais com uma visão holística dos problemas militares do século XXI. Para a solução destes desafios, o método, tão consagrado nas escolas sofreu importantes modificações estruturais, a fim de

³⁹ Entidade acadêmica que tem por finalidade a melhoria da pós-graduação brasileira, através da avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional.

permitir aos futuros oficiais de Estado-Maior a percepção de detalhes e soluções no todo multifacetado das demandas do País.

Enfim, além desta indispensável integração das Forças Armadas, o ensino brasileiro ultrapassará os liames dos pórticos do ensino militar. A Ciência de Defesa permitirá que universitários compartilhem os cursos de Estado-Maior, integrando definitivamente a sociedade brasileira à defesa e segurança do País, encerrando o círculo virtuoso prospectivo do futuro currículo da ECEME.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente dissertação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ao se consultar livros, artigos, e fontes primárias relacionadas à pesquisa.

A pesquisa primária foi decorrente da análise de livros relacionados com o currículo da ECEME, a Missão Militar Francesa, a influência dos EUA no Exército Brasileiro, fontes primárias extraídas do arquivo Histórico do Exército, (fotografias, discursos, publicações da Revista a Defesa nacional no período de 1920 a 1939, entre outros), com o intuito de situar historicamente o trabalho.

A pesquisa de campo impactou positivamente a dissertação, uma vez que a percepção do atendimento ou não dos pressupostos essenciais da END não seria possível ser analisado com propriedade, unicamente por intermédio de pesquisa documental.

Cabe ressaltar que a pesquisa descritiva fundamentou-se na apresentação das principais teorias curriculares, a fim de orientar o leitor sob qual enfoque e pressupostos teóricos está assentada a presente dissertação. Em complemento, a pesquisa explicativa foi realizada por intermédio da narrativa das influências estrangeiras no currículo da ECEME e durante a elaboração da visão prospectiva da estrutura curricular da ECEME, condicionada pela atual conjuntura.

No tocante à realização da pesquisa de campo, foi utilizado o faseamento proposto por MARCONI e LAKATOS(2007, pp 32-40).

5.1.1 População

A pesquisa executada foi predominantemente qualitativa. Foram selecionados para envio dos questionário ex-discentes das turmas de 2008, 2009 e 2010, que atualmente exercem funções nos Estados Maiores de Grandes Unidades, Órgãos de Direção Setorial e Estabelecimentos de Ensino.

5.1.2 Resultados

A END direciona as ações estratégicas a serem desencadeadas em diversas áreas, dentre elas o Ensino. A END é um documento que exerce influência direta na construção da estrutura curricular da ECEME. Entretanto, em função de sua recente implementação, fez-se necessário um contato mais estreito com os Oficiais formados pela ECEME, a fim de ratificar ou não a problemática destacada pela presente dissertação.

A pesquisa de campo foi realizada pela aplicação do questionário abaixo discriminado:

ESCOLA DE COMANDO E ESTADO - MAIOR DO EXÉRCITO

ESCOLA MARECHAL CASTELLO BRANCO

PESQUISA DE CAMPO PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Objetivo: analisar a pertinência do currículo da ECEME diante das demandas do Exército Brasileiro em relação ao Oficial de Estado-Maior.

Autor: TC Inf Charles **Domingues** da Silva.

Email: charlesdomingues@bol.com.br

Telefones: (21) 25482025 ou (21) 88905451.

A partir da análise histórica dos currículos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), percebe-se os esforços das diversas gerações de militares em orientar o ensino e a aprendizagem da Escola, buscando aliar os conhecimentos da Arte da Guerra com o momento histórico vivido, a fim de que o oficial de Estado-Maior possa responder aos desafios que o panorama mundial apresenta.

A Missão Militar Francesa (1920 a 1940), e a influência norte-americana (1940 a 1995), foram exemplos da tentativa de alinhamento do currículo da ECEME com as demandas em diferentes épocas. A partir de 1995, a Modernização do Ensino inseriu novos processos de ensino e aprendizagem, que impactaram significativamente o currículo e os programas de ensino da ECEME.

A sua contribuição na solução deste questionário é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em pauta. Assim, solicito a resposta aos quesitos abaixo apresentados.

Considerando, para tanto:

- o período em que o Sr foi aluno da ECEME e o período como Instrutor desta Escola (SFC); e

- o momento vivido pelo Brasil e pelo Exército no cenário interno e mundial

1. O Currículo da ECEME aborda com ênfase assuntos que visam a interoperabilidade das três Forças Armadas.

- concordo
- concordo parcialmente
- não tenho opinião formada
- discordo parcialmente
- discordo

2. O Currículo da ECEME atende as demandas dos órgãos de gestão do Exército, Grandes Comandos Operacionais e Grandes Unidades quanto aos oficiais concludentes.

- concordo
- concordo parcialmente
- não tenho opinião formada
- discordo parcialmente
- discordo

3. O Currículo da ECEME acompanha as evoluções políticas, econômicas e sociais dos dias atuais.

- concordo
- concordo parcialmente
- não tenho opinião formada
- discordo parcialmente
- discordo

4. A ECEME está buscando a aproximação com escolas congêneres do meio acadêmico e seus representantes.

- concordo
- concordo parcialmente
- não tenho opinião formada
- discordo parcialmente
- discordo

5. O Currículo da ECEME está buscando o adestramento de Estados-Maiores Conjuntos em suas disciplinas.

- () concordo
- () concordo parcialmente
- () não tenho opinião formada
- () discordo parcialmente
- () discordo

6. O Currículo da ECEME transmitiu noções de Direito Constitucional e de Direitos Humanos.

- () concordo
- () concordo parcialmente
- () não tenho opinião formada
- () discordo parcialmente
- () discordo

7. A ECEME prevê em seu currículo a participação e integração dos diversos setores civis nos assuntos relacionados à defesa.

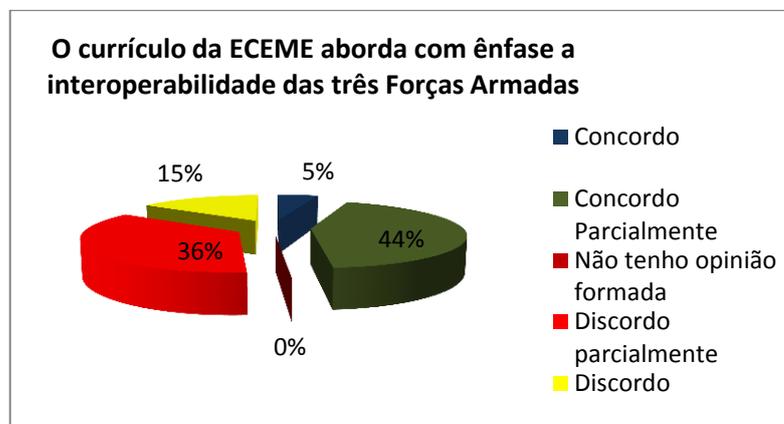
- () concordo
- () concordo parcialmente
- () não tenho opinião formada
- () discordo parcialmente
- () discordo

6. Responda o seguinte questionamento:

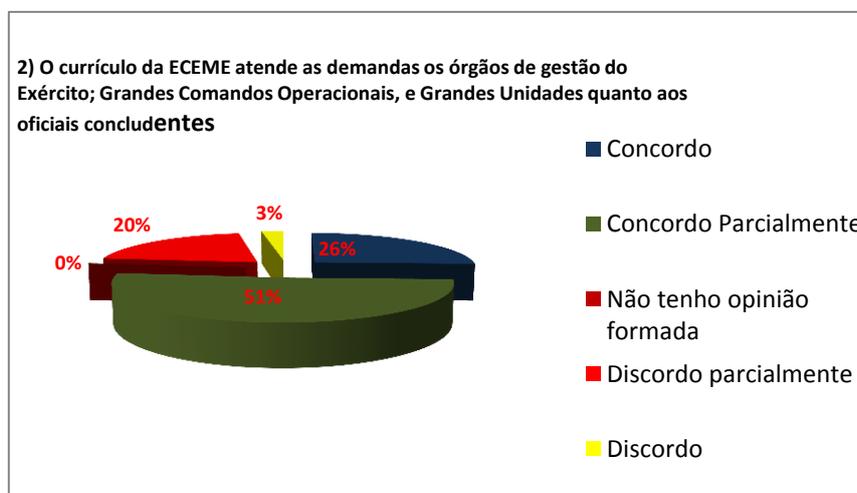
a) Segundo seu ponto de vista, as normas escolares emanadas pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) auxilia a ECEME na construção de um Programa de Ensino orientado para as demandas do mundo atual ou restringe-se à supervisão do formato dos programas de currículo? Explique.

Muito obrigado pela colaboração em dedicar parte do seu tempo na resposta aos quesitos, fundamental contribuição para a realização deste trabalho.

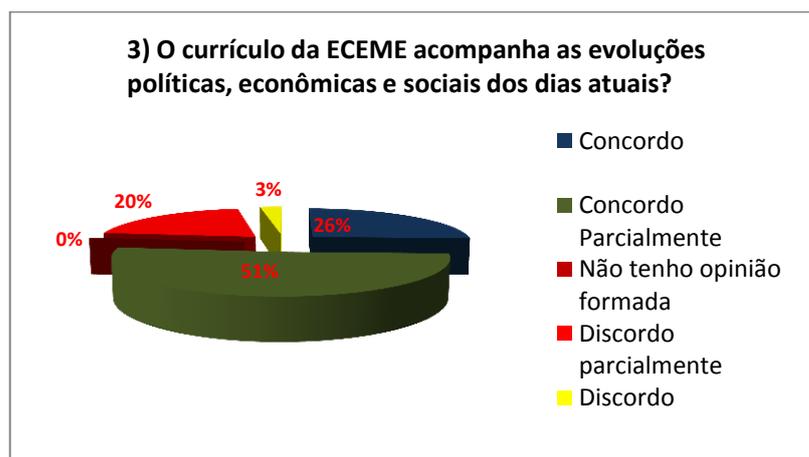
A partir de agora serão realizados comentários sobre o resultado da pesquisa, onde foram entrevistados 162 Oficiais das Turmas concludentes da ECEME já referenciadas. Inicialmente serão comentadas as questões de múltipla escolha, onde os entrevistados manifestaram sua concordância ou discordância (total ou parcial) sobre as questões elencadas. No questionário, os entrevistados podiam optar por não terem opinião formada sobre a proposição.



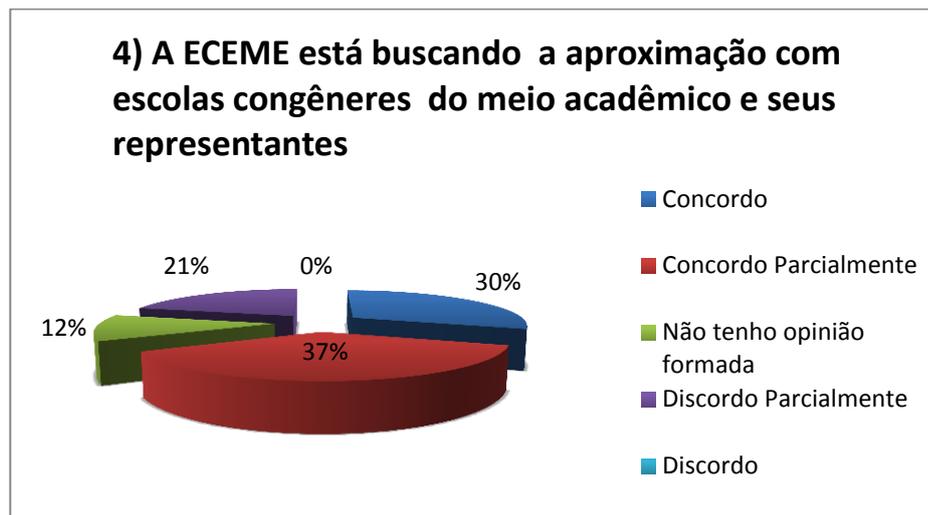
Existe uma tendência a não concordar com a assertiva, uma vez que aproximadamente 49% não concordam ou discordam parcialmente e 44% concordam com ressalvas, caracterizando que a interoperabilidade entre as três Forças ainda não é uma realidade na estrutura curricular da ECEME. Cabe ressaltar o considerável percentual (36%) que não formaram opinião sobre o assunto, sinalizando para que a ECEME busque maiores esforços na busca de sinergia com as demais Forças Armadas.



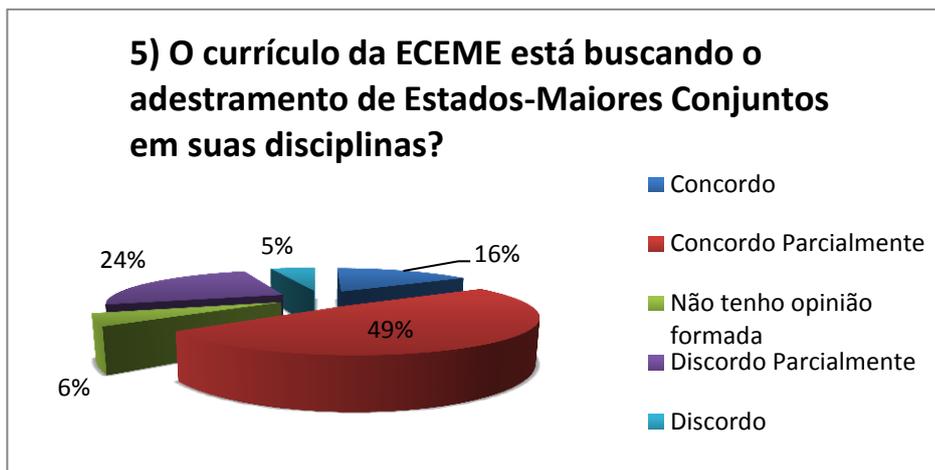
Desta feita, a maioria dos entrevistados entende que a estrutura curricular da ECEME atende as demandas do Exército Brasileiro. Tal fato corrobora com a análise do presente trabalho, uma vez que uma das finalidades do currículo é a de preparar os concludentes para exercer cargos e funções, buscando a formação de competências..



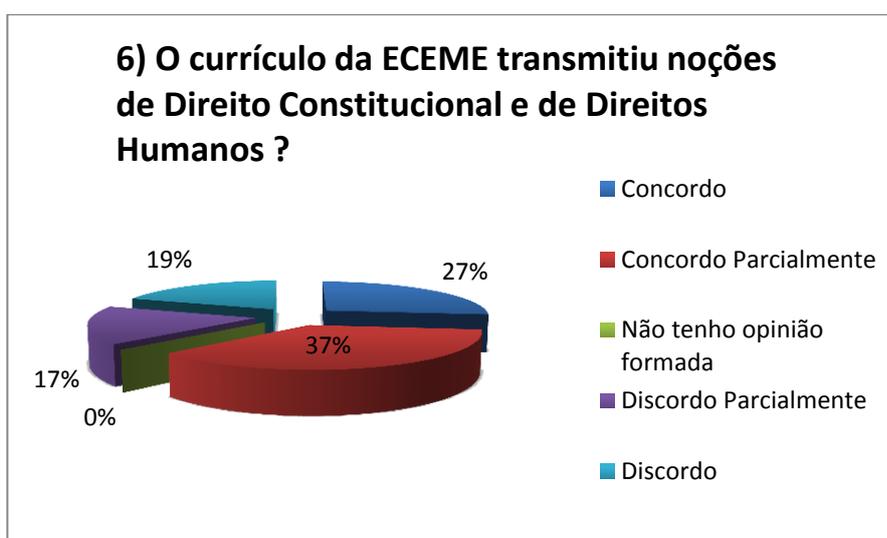
A maioria dos entrevistados entende que o currículo acompanha a evolução do mundo contemporâneo. Tal resultado sinaliza que os esforços da Escola buscam manter seu currículo atualizado, sendo tal fato percebido por seus corpos docente e discente.



Não existe uma concordância em tal assertiva. A maioria dos entrevistados (5%) possui alguma ressalva, podendo-se inferir que a aproximação com o meio acadêmico ainda não foi percebida no cotidiano escolar da ECEME.

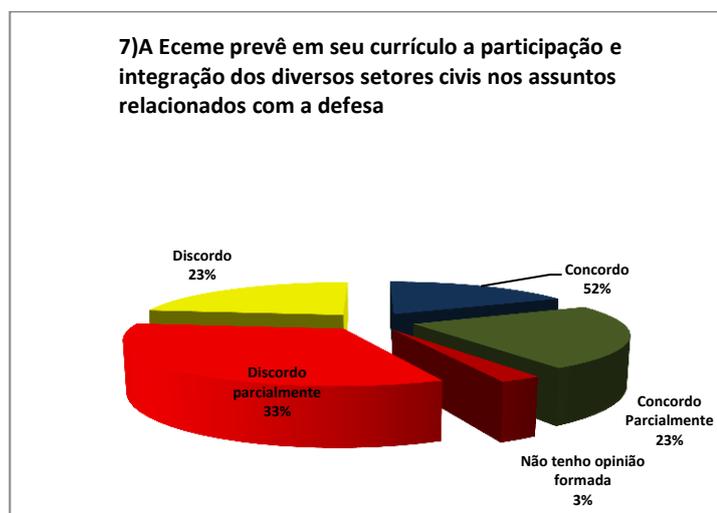


A maioria dos entrevistados possui ressalvas no tocante a este quesito. Porém a maioria concorda que tal adestramento é realizado, com restrições. O Exercício realizado pela escola, em conjunto com os alunos da EGN e ECEMAR (AZUVER), é uma boa oportunidade de adestramento. Porém há que se pensar em outras oportunidades de adestramento conjunto, otimizando o atendimento desta servidão da END.



A inserção do Direito Internacional dos Conflitos Armados nos temas da ECEME permitiu que a concordância dos entrevistados com a proposição fosse possível..

Entretanto 26% dos entrevistados não concordam, sugerido medidas a serem tomadas pela ECEME para o atendimento desta demanda.



A maioria dos entrevistados (55%) discorda da existência de espaços no currículo para a integração da Escola com o meio acadêmico. Tal objetivo carece de maior implementação por parte da ECEME, a fim de que a Escola possa colaborar com esta ação estratégica definida na área de ensino pela END.

O trecho qualitativo do questionário será abordado pelas respostas com maior incidência durante a pesquisa. As respostas mais recorrentes serão abordadas de maneira sintética, facilitando a análise.

Aproximadamente 51% das entrevistas abordou a falta de assuntos que não foram abordados na Escola e tornaram-se demandas na vida profissional dos antigos oficiais-alunos. Temas como conflito assimétrico, trabalho integrado do Estado Maior Conjunto e gerenciamento de projetos foram pouco explorados na Escola.

No tocante à supervisão do DECEX, levantou-se a preocupação excessiva do órgão com aspectos de formatação curricular, confirmando a abordagem da presente dissertação do viés tecnicista das NERC. Tal fenômeno redundava em anacronismo cognitivo, e novas doutrinas e casos militares deixam de ser estudados na ECEME em função da rigidez documental do currículo.

Aproximadamente 21% dos entrevistados alegaram total desconhecimento das normas e documentos de ensino, evidenciando um desconhecimento da sistemática do processo ensino-aprendizagem, que pode comprometer a estrutura curricular.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação de Mestrado teve por objetivo verificar se a estrutura curricular da ECEME atende as necessidades do Exército Brasileiro no século XXI. Para isso, foi traçado um roteiro, onde se realizou inicialmente uma pesquisa histórica, a partir de 1920, ano em que a MMF chegou ao Brasil com a finalidade de reestruturar o Exército. A então EEM foi um dos depositários da equipe de oficiais franceses. Iniciou-se a elaboração curricular da ECEME.

A MMF atendeu a demanda do Exército da época, que se modernizou. Logo após, a influência norte-americana supriu as necessidades de modernização do Exército. Novamente o currículo da ECEME foi alterado, sob a ação direta do Gen Castelo Branco.

Posteriormente, o Exército busca sua doutrina autóctone. Porém adotou a estrutura curricular tecnicista, que acompanha o Exército até hoje. Neste momento da dissertação iniciou-se a visão prospectiva do currículo, que apresenta tendências onde a END é o grande farol da estrutura curricular da ECEME.

Fruto de todo trabalho exposto, é lícito inferir que o currículo atual da ECEME ainda não atende em sua plenitude as demandas do século XXI. Tal fato pode ser confirmado pela pesquisa de campo, uma das fontes de diversas oportunidades de melhoria, embora seja nítido ao longo de sua história, em articular a partir da influencia norte-americana na ECEME a busca constante deste objetivo.

A substituição do atual currículo por um que apresente uma formatação mais flexível, em que os objetivos específicos sejam suprimidos, permitindo uma maior flexibilidade. Em complemento, a criação de áreas de ensino, onde o intervalo de revisões curriculares seja inferior a três anos pode imprimir maior celeridade pedagógica .

A formação holística do Oficial de Estado Maior não pode prescindir de um número de especialistas para cada assunto. A competência não será traduzida em verbos taxionômicos, mas sim com um corpo discente de qualidade, onde o

instrutor, navegando pelos objetivos particulares de seu assunto crie um roteiro de aprendizagem, construído em sala de aula e com o coordenador do curso, este sim generalista.

O método para solução de problemas militares pode ser repensado, de tal forma que seu corolário seja mais holístico, para que o para que o Oficial de Estado-Maior substitua a “divisão do todo em partes” pela visão de todos os aspectos do problema militar e suas implicações, sem a necessidade de compartimentações, acelerando o processo decisório.

A integração curricular das três Forças, com interação entre seus respectivos corpos docente e discente, de tal forma que as aulas, seminários e trabalhos escolares sejam realizados em conjunto, com turmas mistas. Ao mesmo tempo a integração nos cursos de Estado-Maior das forças Armadas de civis, nas matérias convergentes na ciência de defesa, como por exemplo, a Disciplina de Estratégia.

Enfim, mais importante que o conteúdo curricular, sempre mutante na “era da informação” seja como o aluno aprende. A busca de novos processos de aprendizagem, e o conhecimento de que a solução de problemas é um processo bastante adequado para os alunos da ECEME poderá colocar a escola em um patamar moderno, harmônico com as demandas do século XXI.

As propostas de melhoria acima descritas podem parecer inatingíveis ou de difícil execução. Mas termino esta dissertação com a célebre assertiva do Ilustre Patrono da ECEME, Marechal Castelo Branco:

“ O profissional de qualquer uma das três Forças ou evolui com os avanços da sua própria época, ou se atrasa por circunstâncias várias, ou fica à margem, bloqueado pelas injunções de defender uma posição personalista, enfunado com afetação de dono incontestável de ideias, que julga serem as únicas válidas para sua Corporação. São piores do que os tardios, pois, para construir, não são comunicativos no plano do pensamento, muito menos no do debate, e praticamente comportam-se como se não tivessem

ideias. E permanecem ilhados no isolacionismo profissional, dissociados da evolução e, absolutamente inadequados à realidade brasileira⁴⁰

Charles Domingues da Silva – Ten Cel

⁴⁰ Palestra do então Presidente Castelo Branco aos oficiais do 12º Regimento de Infantaria, 1966.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª Ed Rio de Janeiro: Graal, 1998. 127 p.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1917, vol 11, PP.749,750, in “A missão francesa no Brasil”

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1918, vol. 12, pp193, 194, 195, 195, in “A Missão Militar Francesa no Brasil”

ARQUIVO HISTÓRICO DO EXÉRCITO. **Boletim escolar** nº 125, de 31 de maio de 1939.

BASTOS FILHO, Jayme de Araújo. **A Missão Militar Francesa no Brasil** 1.Ed, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1994 169p.

BERNSTEIN, Paul. **American Works Values**. EUA, Suny press, 1997. 368 p.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum** EUA, Mifflin Company, 1918. 295 p.

BOURDIER, PASSERON. *Reproduction in education, society, and culture*. EUA, SAGE, 1990. 254 p.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Defesa**. EM Interministerial nº 0043/MD/SAE-PR. 64 p

BRASIL. Exército Brasileiro. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. **Diretriz de Planejamento para 2012**, de 23 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Lei de Ensino do Exército**. Lei nº 9786, de 8 de fevereiro de 1999.

BRASIL. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC)**. Portaria nº 103/DEP, de 28 de dezembro de 2000.

BRASIL. Extrato do Decreto nº 13451, de 1919. Regula os cursos a serem realizados na Escola de Estado-Maior

BRASIL. Instruções da Missão Militar Francesa para o exame de admissão à EEM, Boletim do Exército de 15 de setembro de 1919

BRASIL, Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Conceituação dos Atributos da Área Afetiva**, Portaria nº 12/DEP, de 12 de maio de 1998.

BRASIL. Exército Brasileiro. Escola de Comando e Estado Maior do Exército. **Diretriz de Planejamento para 2012** Orienta as atividades de ensino na ECEME para o ano de 2012. A ser publicada em 12 de fevereiro de 2012.

CARLOS ; HIRAM. **ECEME – a escola do método: um século pensando o Exército** 1 Ed, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 2005. 272p.

DELEUZE, Gilles. **Nietzche et la philosophie** 6 Ed, Presses universitaires de France, 1967 233 p.

ITÁLIA, Bolonha. **Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos ministros de Educação europeus, 19 jun1999.

JORNAL “**O Paiz**”, Rio de Janeiro, em 20 de fevereiro de 1920.

MALAN, Alfredo Souto. **Missão Militar Francesa de Instrução junto ao Exército Brasileiro** 1. Ed, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1988 572 p.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**, 6 ed, São Paulo, SP Atlas 2007.299 p

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** 1. Ed, Belo Horizonte, Autêntica, 1999 156p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40 Ed, São Paulo, Autores Associados, 2005. 94 p.

TRAVASSOS, Mario. A Missão 1 Ed, Rio de Janeiro, A Defesa Nacional,p.34-35, mar 1919.

TYLER Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. EUA. University of Chicago, 1950. 83 p.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.184 p.

VIANA,F. **Os novos tempos: a convivência das gerações x e y nas empresas**. [on-line]:Infonet. Disponível em:

http://www.infonet.com.br/fernandoviana/ler.asp?id=73931&titulo=Fernando_Viana > acesso em: 10 jun 2010