



UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

**A INTEGRAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS: UMA
ANÁLISE DA ELABORAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE
COMANDO E ESTADO-MAIOR**

PRISCILA ALMEIDA FARIA

Rio de Janeiro
2014

PRISCILA ALMEIDA FARIA

**A INTEGRAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS: UMA
ANÁLISE DA ELABORAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE
COMANDO E ESTADO-MAIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências Aeroespaciais.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Maria Telles

Rio de Janeiro
2014

DEDICATÓRIA

Dedico aos que eu amo. Em especial, os meus sobrinhos, Thiago e Maria Clara. Estrelas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado até esse momento da minha vida em que eu pude aprender um pouco mais. E por ter me fortalecido nos instantes em que duvidei de mim.

Aos meus pais, Vagner e Marly, por terem me ensinado a valorizar o aprendizado e a me manter curiosa diante do que eu ainda desconheço.

À minha irmã e companheira, Tathiana, por ter me apoiado tanto nesse percurso, me mostrando, mais uma vez, que ela está sempre ao meu lado.

Aos meus familiares, em especial, Alex e Sandra, por me ajudarem, principalmente, quando o tempo era escasso para tantas tarefas.

Aos meus amigos por compreenderem a minha ausência.

À minha orientadora e amiga, Profa. Marta Maria Telles. Que todos os orientadores sejam parceiros de seus alunos como você foi de mim.

Aos amigos da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica onde trabalhei por nove anos e que colaboraram tanto comigo no início Mestrado, quando ainda era um projeto. E depois, durante todo o caminho, sempre que eu precisei. Aprendi muito nessa Escola, a inspiração para esta dissertação nasceu do que eu vivi nesse lugar e, por isso, sou grata também.

À minha amiga Solange Mazzaroto, pela disponibilidade e apoio na formatação das referências.

Aos militares da Escola Superior de Guerra, da Escola de Guerra Naval, da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército e da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica que contribuíram para a minha pesquisa.

Aos amigos do Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde (LAVSA) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz, por entenderem a importância de eu prosseguir e finalizar o Mestrado. Obrigada por me ajudarem a concluir essa jornada acadêmica.

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(PAULO FREIRE).*

RESUMO

FARIA, P. A. **A integração das Forças Armadas brasileiras**: uma análise da elaboração curricular dos cursos de Comando e Estado-Maior. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Ciências Aeroespaciais – Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular adotada nos cursos de Comando e Estado-Maior da Marinha do Brasil (MB), do Exército Brasileiro (EB) e da Aeronáutica (Aer), tomando como base as orientações relativas à integração entre as Forças Armadas brasileiras (FA), emanadas pelo Ministério da Defesa (MD). A fundamentação teórica discorre sobre a Defesa e as Forças Armadas, apontando os antecedentes históricos que mostram o surgimento do conceito de integração, as consequências dessa integração para a estrutura das Forças Armadas e para as suas áreas de ensino, com foco nos Cursos de Comando e Estado-Maior. Em seu âmbito aborda, também, as interferências que o processo de construção da educação recebe até constituir-se. Apresenta, ainda, as teorias curriculares e reflexões sobre a concepção curricular, destacando a importância desses aspectos para a definição dos Cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da FAB. A coleta de dados foi realizada por meio de coleta de depoimentos junto a representantes da Escola de Guerra Naval (EGN), da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR). Um representante da Escola Superior de Guerra (ESG) também foi entrevistado com o intuito de fornecer informações sobre o Curso de Comando e Estado-Maior Conjunto (CEMC). Complementando a coleta de dados, foram ainda levantados os currículos de cada um dos cursos e documentos afins, com vistas a identificar elementos que apontem para a integração no momento da elaboração curricular. A análise dos dados foi dividida em quatro categorias: Estrutura Curricular; Critérios para as aulas ministradas pela outra Força; Perfil Profissiográfico; e Integração das FA. Como resultado desta pesquisa, concluiu-se que a integração ocorre, parcialmente, no momento da elaboração curricular, por meio da Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas (CIDOC), que discute temas vinculados à Doutrina de Operações Conjuntas (DOC). No que concerne a aspectos relacionados a Filosofia educacional, teoria-pedagógica, estrutura curricular, conteúdos adicionais e demais elementos do currículo, verificou-se que são elaborados, singularmente, pelas FA. Constatou-se, ainda, que não há definido um perfil do Oficial de Estado-Maior Conjunto, o que poderia fundamentar um currículo integrado.

Palavras-chave: Forças Armadas. Ministério da Defesa. Cursos de Comando e Estado-Maior. Integração. Currículo.

ABSTRACT

FARIA, P. A. Brazilian Armed Forces integration: a Command and Staff courses curriculum design analysis. 2014 146f. Thesis (MA) - Aerospace Sciences Graduate Program - Air Force University, Rio de Janeiro, 2014.

This research analyzes the overall curriculum design adopted in Brazilian Navy (BN), Army (BA) and Air Force (BAF) Command and General Staff courses, based on the guidelines of Armed Forces (AF) integration's issued by the Ministry of Defence. The theoretical discourses on Defence and the Armed Forces, pointing out the historical background that shows the emergence of the concept of integration, its consequences for the Armed Forces and their respective teaching areas, specifically focused on Command Staff courses. At its core, it addresses also the interferences that the education process construction suffers throughout its constitution. It also presents the curriculum design theories and reflections, highlighting the role played by them on the BN, BA and BAF Command and General Staff course definition. Data collection was conducted through interviews with representatives of the Naval War College (NWC), the Army Command and General Staff School (ACGSS) and the Air Force Command and General Air Staff School (AFCGSS). A representative of the War School (WS) was also interviewed in order to provide information about the Joint Command and Staff Course (CSC). Complementing the data collection, the curricula of each Course and related documents were raised, in order to identify elements that could point the existing level of integration at the moment of the curricular design elaboration. The data analysis was divided into four categories: Curriculum Structure; Criteria for Classes taught by other Force; Professional Profile; and Armed Force's Integration. As research results, it was concluded that integration occurs, partially, upon curriculum design through the Joint Operations Doctrine Interscholastic Committee (JODIC), which discusses issues focused on Joint Doctrine Operations (JDO). With regard to aspects relating to Educational philosophy, Pedagogical theory, curricular structure, additional content and other curriculum elements, it was found that are designed individually by each Armed Force. It was attested, too, that there isn't a profile set for the Joint Senior Officers, which could support an integrated curriculum.

Keywords: Armed Forces. Ministry of Defence. Command and General Staff Course. Integration. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistema social.....	79
Figura 2 – Esquema para uma teoria do currículo.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Aparelho do Estado
AE	Área de Estudos
Aer	Aeronáutica
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AFA	Academia da Força Aérea
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
CA	Corpo da Armada
CAEPE	Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia
CCEM	Curso de Comando e Estado-Maior
CEIE	Comitê Executivo de Interação de Ensino
C-EMOS	Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores
CEMC	Curso de Estado-Maior Conjunto
CEPE	Centro de Estudos de Pessoal
CF	Constituição Federal
CIDOC	Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas
CMiD	Conselho Militar de Defesa
COSSAG	Chefe do Estado-Maior do Comando Supremo Aliado
CPIEM	Comissão Permanente de Interação de Estudos Militares
DAM	Divisão de Assuntos Militares
DEPEC	Diretor do Departamento de Ensino e Cooperação
DMD	Doutrina Militar de Defesa
DOC	Doutrina de Operações Conjuntas
EAOAR	Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica
EB	Exército Brasileiro
ECEMAR	Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EGN	Escola de Guerra Naval
EMA	Estado-Maior da Armada
EMCFA	Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas
EMiD	Estratégia Militar de Defesa
EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas
EMG	Estado-Maior Geral
END	Estratégia Nacional de Defesa
EN	Escola Naval
EsAO	Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
DECEX	Departamento de Ensino e Cultura do Exército
DEPENS	Departamento de Ensino da Aeronáutica
FA	Forças Armadas
FAB	Força Aérea Brasileira
FN	Fuzileiros Navais
GCC	Grupo de Construção Curricular
HE	Hipóteses de Emprego
IDOC	Instituto de Doutrina de Operações Conjuntas
IM	Intendentes da Marinha
MD	Ministério da Defesa

MB	Marinha do Brasil
NGA	Normas Gerais de Ação
OE	Organização de Ensino
PCI	Pedido de Cooperação de Instrução
PCOM	Plano de Carreira dos Oficiais da Marinha
PDN	Política de Defesa Nacional
PEnsD	Política de Ensino de Defesa
PGG	Primeira Grande Guerra
PLADIS	Plano de Disciplinas
PLANID	Plano Integrado de Disciplinas
PMD	Política Militar de Defesa
PND	Política Nacional de Defesa
PPC	Processo de Planejamento Conjunto
PPOA	Perfil Profissional do Oficial da Aeronáutica
PUD	Plano de Unidades Didáticas
QEMA	Quadro de Estado-Maior da Ativa
QGAES	Quadro Geral das Atividades Escolares
QTE	Qualificação Técnica Especial
SELOM	Secretário de Ensino, Logística, Mobilização, Ciência e Tecnologia
SGG	Segunda Grande Guerra
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DEFESA E FORÇAS ARMADAS: PRIMÓRDIOS DA INTEGRAÇÃO	18
1.1 Histórico.....	18
1.2 As Forças Armadas e a Integração.....	26
1.3 A Estrutura do Ensino Militar e os Cursos de Comando e Estado-Maior ...	35
2 A EDUCAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO	42
2.1 A Educação e suas Influências.....	43
2.2 Cultura Militar.....	60
3 AS TEORIAS CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE COMANDO E ESTADO-MAIOR	64
3.1 Sobre o Currículo.....	64
3.2 Sobre as Teorias Curriculares.....	66
3.2.1 As Teorias Tradicionais.....	67
3.2.2 As Teorias Críticas.....	69
3.2.3 As Teorias Pós-Críticas.....	73
3.3 Sobre a Elaboração Curricular.....	75
4 A ELABORAÇÃO CURRÍCULAR NOS CURSOS DE COMANDO E ESTADO- MAIOR: INTRODUÇÃO AO ESTUDO EMPÍRICO	83
4.1 Objetivos.....	83
4.2 Método.....	83
4.2.1 O Campo de Investigação.....	83
4.2.2 A Amostra.....	85
4.2.3 A Coleta de Dados.....	85
4.2.4 O tratamento dos dados.....	87
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
5.1 Estrutura Curricular.....	88
5.2 Critérios para as aulas ministradas pela outra Força.....	96
5.3 Perfil Profissiográfico.....	107
5.4 Integração das Forças Armadas.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	143
APÊNDICE B – CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA...	145
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146

INTRODUÇÃO

A Segunda Guerra Mundial foi um evento marcante na história da humanidade. Países considerados potências mundiais se dedicaram por mais de cinco anos a conflitos armados de grandes proporções. Essa guerra, que terminou em 1945, teve consequências sociais, econômicas e geopolíticas que transformaram o contexto internacional da época.

As experiências bélicas vivenciadas em tal conflito provocaram, posteriormente, mudanças nos procedimentos operacionais e nas estruturas militares em todo o mundo. O emprego de operações conjuntas obteve tanto êxito na Segunda Grande Guerra (SGG), que um expressivo número de países passou a estruturar as suas Forças Armadas (FA) sob o comando de um único Estado-Maior ou Ministério da Defesa (BANHA, 1987). O Brasil acompanhou tais modificações, criando, em 1946, o Estado-Maior Geral (EMG). Porém, foi com o advento do Ministério da Defesa (MD), em 1999, que a reestruturação militar se consolidou, de acordo com esta concepção organizacional.

O MD, em seu documento de mais alto nível, a Política Nacional de Defesa (PND) (BRASIL, 2013a), bem como em outras documentações de sua competência, prevê a relação integrada que deve prevalecer entre as FA brasileiras, seja em tempo de paz ou na guerra. Os desdobramentos da PND suscitaram, em diversas áreas, alterações no *modus operandi* das FA gerando questionamentos e reflexões sobre a educação dos militares, que identificaram, diante dessa nova realidade, a necessidade de prepararem-se adequadamente para operarem em conjunto. Esse modelo de operação constitui o “[...] emprego de meios ponderáveis de mais de uma Força Singular, sob comando único.” (BRASIL, 2011c).

Motivadas por essa demanda, a Marinha do Brasil (MB), o Exército Brasileiro (EB) e a Aeronáutica (Aer) alteraram os cursos de Comando e Estado-Maior ministrados aos oficiais superiores (no posto de Major ou Tenente-Coronel no EB e na Aer ou Capitão-de-Fragata ou Capitão-de-Corveta na MB). Tais cursos têm o foco no nível operacional. Anteriormente, esse oficial de Estado-Maior era preparado, exclusivamente, para atuação singular, contudo, as operações conjuntas

¹ No Brasil, na condução da guerra, os níveis de decisão dividem-se em: político, estratégico, operacional e tático. No nível operacional ocorrem os planejamentos militares de campanha e a condução das operações da guerra de acordo com a estratégia determinada no nível estratégico. O nível estratégico, por sua vez, é responsável por traduzir as diretrizes políticas em ações estratégicas que serão desenvolvidas por diversos ministérios de modo harmônico com a expressão militar.

apontaram para a atuação integrada entre as FA e para a necessidade de preparar o oficial para atuar em um Estado-Maior Conjunto, composto por oficiais das três FA, cabendo-lhes planejar as operações e assessorar o Comandante. (BRASIL, 2011c).

A partir das orientações do MD, esses cursos passaram a sofrer a interferência do conceito de integração, assim como ocorre, historicamente, na educação a cada alteração política, econômica ou social, posto não estar alheia ao meio em que se insere.

Há que se considerar, de igual forma, que o currículo, tido como documento fundamental da educação (Kelly, 1981; Sacristán, 1998) é, desde a sua concepção, elaborado para o contexto em que atuará. Ele não é instrumento neutro, composto por conteúdos e técnicas desvinculados da realidade política, social e cultural em que está inserido. O currículo, ao constituir-se, reflete as escolhas dos indivíduos que o construíram.

Dentro desse escopo, o problema que esta pesquisa visa investigar, é: em que medida as Forças Armadas brasileiras admitem a interferência das orientações relativas à integração, emanadas pelo MD, no momento da elaboração curricular dos Cursos de Comando e Estado-Maior? Para orientar a pesquisa foram estabelecidas as seguintes questões: Como as Forças Armadas reagem diante das orientações relativas à integração quando concebem o currículo do Curso de Comando e Estado-Maior? Como os atributos esperados do oficial de Estado-Maior são definidos, a fim de estabelecer um padrão específico? De que modo o perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto é definido?

Tal questionamento é resultado da inquietação dessa pesquisadora, que atuou por nove anos na Subdivisão de Planejamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), planejando especificamente o Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM). Nesse período, acompanhou as dificuldades para se estabelecer, de forma integrada, o currículo de um curso que tem como particularidade preservar os conhecimentos da Força singular e ministrar os conteúdos relacionados ao emprego das operações conjuntas, bem como propiciar a formação integral do oficial de Estado-Maior Conjunto, com vistas à sua inserção harmoniosa nas três FA.

Esta pesquisa é relevante para as FA e o MD visto que realiza uma análise curricular considerando o conceito de integração, destacado amplamente nos documentos do MD. Da mesma forma, investiga a elaboração curricular de um dos

cursos de altos estudos das FA, o curso de Comando e Estado-Maior, importante para o aperfeiçoamento dos oficiais superiores e para atuação desses militares na guerra.

Assim, o objetivo geral desse estudo consiste em analisar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular adotada nos cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da Aer, tomando como base as orientações relativas à integração entre as Forças Armadas brasileiras, emanadas do MD. Para tal, foram estabelecidos objetivos específicos, que, no conjunto, respondem pelo cumprimento do objetivo geral: Identificar, no processo de elaboração do currículo, elementos que apontem para a integração; Comparar os objetivos educacionais dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer); Comparar o perfil que cada FA estabelece como padrão para os oficiais concludentes do curso de Comando e Estado-Maior; e Identificar os atributos do Oficial de Estado-Maior Conjunto estabelecidos pelo MD.

Com vistas a contribuir para essa investigação, foram levantados os trabalhos que se alinham ao tema dessa dissertação. Siqueira (2008) explorou a educação profissional do oficial de Estado-Maior da Aeronáutica, por meio da pesquisa “A formação acadêmico-profissional do oficial de Estado-Maior da Aeronáutica Brasileira e as concepções teóricas sobre o poder aéreo: uma análise temporal entre 2005 e 2008”.

Almeida (2005) desenvolveu o tema “Interação de altos estudos militares: uma abordagem curricular para os cursos de Política e Estratégia das Forças Armadas Brasileiras” e investigou se os “[...] aspectos dos cursos de política e estratégia podem ser modificados de modo a permitir a interação de altos estudos militares nas escolas das Forças Armadas do Brasil” (ALMEIDA, 2005, p. 16). Os resultados apontaram que os currículos dos cursos poderiam ter uma interação mais ampla, contemplando uma parte comum e uma parte específica. O trabalho colaborou sobremaneira para a realização desta dissertação, pois se trata de uma pesquisa voltada para a integração de cursos de altos estudos militares.

O trabalho de Negrão (2013), intitulado “O Ensino de Operações Conjuntas nas Escolas de Altos Estudos das Forças Armadas”, teve por objetivo estudar a estrutura do ensino de conteúdos relativos a Operações Conjuntas nos cursos de Comando e Estado-Maior da Escola Superior de Guerra (ESG), Escola de Guerra Naval (EGN), Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR). Tal estudo revelou

semelhanças e diferenças entre as Escolas e, para que seu propósito fosse alcançado, Negrão (2013) utilizou informações auferidas por meio de documentos de ensino, como a carga horária e o perfil dos alunos. O autor concluiu que o ensino das operações conjuntas contribui para a integração das FA e que tal ensino é melhor desenvolvido quando os oficiais das três Forças compõem o corpo discente, ao invés de se ministrarem tal conteúdo isoladamente em cada Escola.

Além desses três autores, documentos legais, normativos e doutrinários foram estudados para sustentar as ideias desenvolvidas neste trabalho de pesquisa, que está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta, na primeira seção, um breve histórico, a partir da Segunda Guerra Mundial, sobre os fatos que impeliram o desenvolvimento do conceito de integração das FA e a criação do MD. Essa contextualização tem como objetivo mostrar que a centralização do poder das FA num único órgão de Defesa, bem como sua atuação integrada, em tempo de paz ou de guerra, é uma tendência mundial sustentada por experiências factuais.

A segunda seção expõe a transição geoestratégica ocorrida com o fim da Era Bipolar, momento em que o mundo deixou de ser dividido em dois blocos: um liberal, comandado pelos Estados Unidos da América (EUA) e outro comunista, liderado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Fica evidenciada a instabilidade político-estratégica reinante naquela época, apesar da hegemonia norte-americana. Nesse contexto, é criado, no Brasil, o MD e são emitidos novos documentos relativos à Defesa, tais como a PND e a Estratégia Nacional de Defesa (END), ambos fundamentados na Constituição Federativa do Brasil (CF), e destinados a orientar e direcionar as FA para a integração.

Os cursos de Comando e Estado-Maior são apresentados na terceira seção, bem como informações sobre o Curso de Comando e Estado-Maior Conjunto (CEMC) e sobre o Instituto de Doutrina de Operações Conjuntas (IDOC) a fim de esclarecer a inter-relação desses com os Cursos de Comando e Estado-Maior das Forças Singulares.

O segundo capítulo, na primeira seção, relaciona diferentes aspectos à educação, onde são destacadas as influências que a educação recebe do meio em que é desenvolvida, tais como a política, a economia, a ideologia e a cultura. A segunda seção expõe princípios da cultura militar e a diversidade cultural do MD.

O terceiro capítulo apresenta, em sua primeira seção, a importância do currículo para a educação e suas diversas conceituações. Na seção seguinte, as principais teorias curriculares são discutidas, assim como o surgimento de cada uma delas, os teóricos que as estudaram e as suas influências no currículo. O capítulo finaliza com a terceira seção que trata, especificamente, sobre a concepção curricular.

O quarto capítulo apresenta a metodologia empregada, objetivos, geral e específicos, e questões norteadoras. Explica, ainda, a metodologia empregada para a coleta e a análise dos dados.

Os currículos dos Cursos de Comando e Estado-Maior, em execução no ano de 2013, são objetos na investigação desta pesquisa e foram analisados com vistas a identificar elementos que revelem a integração das FA na elaboração curricular. Foram realizadas entrevistas com oficiais da EGN, ECEME e ECEMAR, indicados por essas Escolas, a fim de permitir a coleta de informações acerca da elaboração curricular, do currículo e dos demais dados pertinentes a esta dissertação. Com o intuito de obter informações sobre o CEMC e esclarecer a inter-relação desse com os cursos de Comando e Estado-Maior, um representante da ESG, também, foi entrevistado.

O quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão das seguintes categorias: Estrutura do currículo; Critérios para as aulas ministradas pela outra Força; Perfil Profissiográfico; e Integração das FA. Os dados foram analisados com base no referencial teórico com a finalidade de responder aos objetivos propostos.

Nas considerações finais do estudo são apresentadas conclusões acerca da integração na elaboração curricular dos Cursos de Comando e Estado-Maior das Forças Armadas brasileiras.

1. DEFESA E FORÇAS ARMADAS: PRIMÓRDIOS DA INTEGRAÇÃO

1.1 Histórico

A Segunda Guerra Mundial, conflagrada em 1939 pela declaração de guerra da Alemanha contra a Polônia, teve suas razões arraigadas nas providências tomadas contra a nação germânica pelos países aliados vencedores da Primeira Guerra Mundial no Tratado de Versalhes de 1919, decorrente do armistício de 1918. Esses países, de igual forma, mantiveram-se unidos com o propósito de combater o líder alemão Adolf Hitler na Segunda Grande Guerra (SGG), e colocavam toda a responsabilidade da primeira guerra na Alemanha (TAYLOR, 1963). Assim, Taylor (1963, p. 10), diz:

Além disso, supunha-se geralmente que depois da I Guerra Mundial jamais haveria outra, e portanto o seu estudo não oferecia lições para o presente. Por outro lado, o grande problema que provocara a guerra estava ainda no centro das questões internacionais, quando ela terminou. Esse problema era a Alemanha. Os aliados podiam alegar que a guerra fôra provocada pela agressão alemã; os alemães podiam responder que ela irrompera pela recusa a conceder à Alemanha seu devido lugar de grande potência. Em ambos os casos, a posição alemã é que estava em jogo.

Nesse âmbito, os principais países aliados contra a potência alemã na Primeira Grande Guerra (PGG), Inglaterra, França e URSS formaram a chamada Tríplice Entente. Os EUA participaram da Primeira Guerra Mundial ao lado dessa aliança militar e, na SGG, após o ataque à Pearl Harbor em 1941, tornaram a associar-se àqueles países, momento em que a Alemanha declarou-lhes guerra. A Itália, por sua vez, lutou do lado oposto ao que havia combatido na PGG, e apoiou a Alemanha (TAYLOR, 1963) no conflito que teve início em 1939.

Uma corrente de historiadores acredita que, após o fim do embate, responsabilizar o Chanceler germânico foi a solução mais conveniente e oportuna para ambos os lados, pois o povo alemão, que no final da Primeira Guerra Mundial, se recusava a assumir a responsabilidade pelo conflito, pôde culpar o líder pela SGG, com tranquilidade (TAYLOR, 1963). De acordo com Taylor (1963, p. 12), “Hitler pode ter causado muito mal à Alemanha quando vivo, mas compensou-o pelo seu sacrifício final no Bunker. Nenhuma culpa póstuma, por maior que fosse poderia fazer-lhe mal.”.

O primeiro alvo alemão, em 1939, foi a Polônia, que não resistiu à investida do exército de Hitler. Diferente da Inglaterra e da França, que possuíam compromissos políticos com o país invadido e anteviam os desdobramentos

iminentes da política expansionista alemã (DEBORIN, 1977), os EUA não entraram imediatamente no conflito, pois não tinham ligação direta com o país subjogado. Assim, em 3 de setembro de 1939, os governos inglês e francês declararam guerra à Alemanha.

Durante os primeiros sete meses de embates, a Inglaterra e a França mantiveram o seu poderio bélico de tempos de paz, pois ambos os países estavam ocupados demais com a campanha antissoviética promovida, principalmente, por Lituânia, Letônia e Estônia, para darem a devida atenção a Hitler (DEBORIN, 1977). Foi nesse contexto que a Alemanha seguiu avançando, em abril de 1940, sobre a Dinamarca e a Noruega e, em maio, ocupou a Bélgica, a Holanda, Luxemburgo e, por fim, a própria França.

A guerra na Europa complicou, também, a situação no Oceano Pacífico: “Los imperialistas japoneses, [...] decidieron aprovechar la ocasión para poner em práctica com la mayor rapidez sus ambiciosos planes de conquista.” (DEBORIN, 1977, p. 116). Em setembro de 1940, Japão, Alemanha e Itália assinaram o Pacto de Berlim, por meio do qual selaram a decisão de operar em conjunto para alcançar as suas aspirações na Ásia Oriental e na Europa, estabelecendo uma nova ordem mundial (DEBORIN, 1977). Este Pacto afetava, diretamente, os interesses da URSS e, também, os dos EUA e os da Inglaterra. Este envolvimento do Japão na SGG acabou, por fim, a incluir oficialmente os EUA no confronto, em 1941.

As rápidas e desconcertantes conquistas nazistas, no campo de batalha, propiciaram à Alemanha segurança para efetuar novos ataques: “Las fáciles victorias infundieron en los gobernantes alemanes la seguridad de que podían realizar cualquier aventura bélica”. (DEBORIN, 1977, p. 106). A aventura, mencionada pelo autor, refere-se à decisão de antecipar o plano de invasão da URSS, apesar de reconhecer a força militar considerável do inimigo. Tal posicionamento favoreceu a Inglaterra, pois Hitler foi obrigado a fortalecer a sua defesa contra a URSS, ao invés de investir todo o seu poderio bélico no ataque ao território britânico. Assim, em 1941, a Alemanha invadiu a URSS, tendo como consequência o alinhamento da URSS às potências ocidentais.

A expansão alemã, no fim de 1943, havia causado um impasse militar e logístico: “No começo de 1944 o problema fundamental da Alemanha nazista consistia em que ela havia conquistado mais território do que podia defender [...]”. (AMBROSE, 1997, p. 29). Para tornar a situação alemã mais complexa, a

Wehrmacht (Forças Armadas alemãs) já havia tentado, por três vezes, dominar a URSS. Os nazistas viram a sua estratégia de guerra-relâmpago, ou *Blitzkrieg* – incursões rápidas e surpreendentes contra o inimigo – fracassar contra o exército russo em 1941, em 1942 e, por último, em julho de 1943 em Kursk. “De Kursk em diante, Hitler não tinha mais esperança de obter uma vitória militar contra a União Soviética” (AMBROSE, 1997, p. 30). Então, o líder alemão decidiu mudar sua estratégia, mas não desistiu da URSS. Ele pensava em ganhar tempo na frente oriental concentrando o seu poder na frente ocidental da guerra e assim, talvez, assistir à dissolução da aliança entre Grã-Bretanha, URSS e EUA.

Alemanha e URSS já tinham sido parceiras antes de 1941 quando dividiam o domínio sobre a Europa Oriental, razão pela qual Hitler, inicialmente, pretendia retomar a dita cooperação (AMBROSE, 1997). O plano para isso era provar a Stalin que não era possível se apoiar nos EUA e na Inglaterra e que, sozinho, o Exército Vermelho não poderia vencê-lo. Para mostrar a sua força e a fraqueza do inimigo, o líder nazista determinou o reforço do oeste e deixou clara a sua vontade na Ordem nº 51:

[...] A ameaça do leste permanece, mas um perigo ainda maior avulta no oeste: o desembarque anglo-americano! No leste a vastidão do espaço permitirá, como um último recurso, uma perda de território, inclusive em maior escala, sem que se sofra um golpe mortal quanto à oportunidade de sobrevivência da Alemanha. O mesmo não acontece no oeste! Se o inimigo conseguir penetrar nossa defesa numa frente ampla, consequências de tremendas proporções se seguirão dentro de curto tempo. (AMBROSE, 1997, p. 31).

De fato, Hitler também tinha razões militares para concentrar forças no leste. Entretanto, a linha de frente do oeste estava próxima de Reno-Ruhr, coração industrial da Alemanha, enquanto a linha de frente russa situava-se a mais de 2.000 km de Berlim. Assim, uma invasão americana pelo oeste seria mais prejudicial. As razões para Hitler concentrar as suas forças no leste eram mais políticas do que militares. Como citado anteriormente, a derrota americana e inglesa teria um forte efeito moral, fato que poderia ser decisivo na guerra:

Uma vez derrotado, o inimigo nunca tentará invadir novamente. Afora suas pesadas baixas, ele precisaria de meses para organizar uma nova tentativa. E o fracasso de uma invasão daria um golpe esmagador no moral britânico e americano. (AMBROSE, 1997, p. 32).

A Wehrmacht foi formada por Hitler para ser um exército incomparável, o que pode ter sido verdade em 1939, mas que não correspondia à realidade vivenciada em 1943. As pesadas baixas de pessoal e bélicas, principalmente em

razão das tentativas de invasão à Rússia, tornaram as forças alemãs insuficientes para ofensivas. Projetos como o da aeronave de combate alemã ME – 262 também foram prejudiciais. O Reichmarschall Hermann Goering afirmou a Hitler que conseguiria transformar o caça 262 em um avião bombardeiro. Entretanto, mesmo com o apoio de Hitler, em 1944, o suposto bombardeiro relâmpago ainda não estava operacional (AMBROSE, 1997). Nessas condições, a Alemanha, sem recursos primários para manter a produção de indústria bélica, com seus projetos de armas de última geração atrasados e com suas forças armadas extenuadas pelo esforço contínuo de combate em várias frentes, viu-se forçada a tomar uma postura defensiva na guerra.

Com três frentes diferentes para defender (2.000Km na frente Oriental, 3.000Km na frente Mediterrânea e 6.000km na frente Ocidental), Hitler optou pela construção de fortificações fixas:

Em setembro de 1942, [...] Hitler reiterou suas ordens para preparar as mais sólidas fortificações fixas possíveis ao longo da Muralha Atlântica. Elas devem ser construídas, disse ele, na suposição de que os anglo-americanos desfrutassem da supremacia aérea e naval. Somente o concreto podia resistir ao peso esmagador de bombas e granadas. (AMBROSE, 1997, p. 40).

O ditador nazista planejava que essas fortificações fossem ocupadas por mais de 300.000 homens, apesar de ter sido aconselhado a manter suas tropas e blindados distantes da costa e do fogo aliado, caso ocorresse a pretensa invasão, para que fossem utilizados em um contra-ataque. Contudo, ele sabia que, mediante os recursos disponíveis, uma contra-ofensiva seria impossível.

A necessidade de retomar a Europa não era novidade para os aliados. Eles sabiam que cedo ou tarde teriam que atacar para vencer a guerra.

O Chefe de Estado-Maior do Exército dos Estados Unidos, George C. Marshall, quisera invadir a França no fim de 1942, e mais ainda nos meados de 1943. A hesitação britânica e a necessidade política haviam forçado uma dispersão para o Mediterrâneo. Entretanto, no fim de 1943, os britânicos superaram suas dúvidas e os aliados se comprometeram a desfechar um ataque através do canal como esforço decisivo para 1944. (AMBROSE, 1997, p. 44).

Quando, finalmente, o momento de planejar o grande ataque chegou, a maior dificuldade identificada pelos aliados foi justamente desembarcar e ultrapassar as barreiras de concreto alemãs. O confronto direto foi inevitável “[...] E o ataque frontal no “Dia D” se daria do mar para a terra”. (AMBROSE, 1997, p. 46). Apesar das vantagens alemãs, como suas posições fortificadas e suas linhas de comunicação, os aliados possuíam um trunfo maior:

Graças ao seu controle do mar e do ar, e à produção em massa de uma incrível variedade de barcos de desembarque, os aliados tinham uma mobilidade sem precedentes. Eles poderiam escolher quando e onde em que a batalha deveria ser travada. (AMBROSE, 1997, p. 45).

Desse modo, para acessar o território francês, decidiu-se iniciar os combates a partir de cinco praias: Utah, Omaha, Sword, Juno e Gold. Todo o poder bélico estava engajado e as três FA foram utilizadas. Cada país aliado, além dos países que os apoiavam a exemplo do Canadá, contribuiu com algum recurso. As tropas de infantaria empregaram as embarcações mistas de desembarque de veículos e pessoal (LCVP), projetadas por Andrew Higgins (AMBROSE, 1997). Os paraquedistas foram lançados por aviões C-47 atrás das linhas inimigas.

Segundo Ambrose (1997), o planejamento da Operação Overlord durou mais de um ano e se iniciou em 1943, sob a coordenação do Tenente-General britânico Frederick Morgan, Chefe do Estado-Maior do Comando Supremo Aliado (COSSAG). Em 1944, o comando da COSSAG e da operação foi assumido pelo General estadunidense Eisenhower. Após negociação de viés político, entre os americanos e ingleses, definiu-se que haveria um único Comandante para todas as Forças e, conseqüentemente, para toda a operação.

De acordo com Ambrose (1997), a SGG foi vencida, e os aliados iniciaram a retomada da Europa. A rendição alemã foi assinada em maio de 1945, após o suicídio de Hitler em Berlim, em 30 de abril. O Japão rendeu-se em agosto do mesmo ano.

Como se pode observar, a Operação Overlord é reconhecida por sua importância histórica e por sua complexidade, ao considerar a liderança de três FA por um só Comandante.

O modelo de batalha descrito, conhecido como “Operações Conjuntas”, caracteriza-se por um Estado-Maior, composto por representantes das Forças Armadas, Naval, Terrestre e Aérea, sob um Comando único. Operações conjuntas já haviam sido aplicadas em outras situações, mas a Operação Overlord provocou mudanças significativas que ocasionaram alterações no contexto político e na estrutura militar mundial. Após as experiências das batalhas travadas na SGG, o General Eisenhower chegou a declarar: “As guerras terrestres, navais e aéreas independentes desaparecerão para sempre”. (BANHA, 1987, p. 18).

No Brasil, há registros do emprego das FA conjuntas em 1852, na Campanha da Província Cisplatina, travada contra Rosas, e também na Guerra do

Paraguai (1864-1870). Esses confrontos tiveram origem na busca do Império do Brasil pelo controle do Rio da Prata que era um canal de comunicação e comércio para Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. “Foi fazendo-se temer que o Governo Imperial preservou a hegemonia brasileira no Prata.” (BARRIO, 2011, p. 173). Assim, manteve a Bacia Cisplatina como ligação entre o Estado do Mato Grosso e a capital, Rio de Janeiro, e a principal via de escoamento da produção, decisão vital para a economia (BARRIO, 2011).

O líder uruguaio Manuel Oribe, do partido *Blanco*, revezava o poder do país desde a sua independência, em 1828, com Fructuoso Rivera do partido *Colorado*. Os ideais federalistas de Oribe o fizeram estreitar laços com o ditador argentino Juan Manuel de Rosas e ambos passaram a perseguir o poder definitivo do Uruguai e o controle da Bacia Cisplatina. Vendo sua hegemonia ameaçada e tendo conhecimento das “[...] violências que ocorriam nas fronteiras do Império [...]” (BARRIO, 2011, p. 128), pois Rosas e Oribe tinham como prática fuzilamentos e decapitações, o Império do Brasil decidiu por uma intervenção e agiu contra Rosas e Oribe em 1851 (BARRIO, 2011).

Segundo Barrio (2011), em 4 de setembro de 1851, Duque de Caxias, que liderava o exército do Império, cruzou a fronteira entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai, apoiado pela esquadra brasileira comandada pelo Almirante John Pascoe Grefell, e subiu o Rio de Prata para impedir a passagem de uruguaios para a Argentina. Nessa investida, Oribe rendeu-se sem resistir.

Iniciou-se, então, a ofensiva contra Rosas que sofreu uma rápida derrota. A esquadra brasileira defrontou-se com o exército comandado pelo próprio Rosas, em Monte Caseros, e derrotou-o em algumas horas, no dia 3 de fevereiro de 1852 (BARRIO, 2011).

A Guerra da Tríplice Entente ou Guerra do Paraguai, iniciada em 1864, foi o conflito seguinte onde foram empregadas as operações conjuntas. Esse conflito foi motivado pela intervenção do Império do Brasil ao Uruguai, em decorrência dos constantes conflitos na fronteira, entre gaúchos e o governo Blanco. Os fazendeiros gaúchos não concordavam com as regras do governo Blanco que impedia o livre trânsito de gado e escravos nos dois lados da fronteira. Além disso, constantemente, invadiam terras uruguaias, pois se sentiam prejudicados na sua extensão. (IZECKSOHN, 2002).

Segundo Izecksohn (2002), com a intervenção, o Paraguai se sentiu ameaçado, uma vez que tal atitude quebrava, na concepção paraguaia, o equilíbrio entre os Estados na região do Rio da Prata. Tal situação culminou com o fechamento do porto de Montevideu e com a invasão do exército de Francisco Solano Lopez, no Estado do Mato Grosso, em dezembro de 1864.

De acordo com Bittencourt (2011), essa guerra, que tinha como aliados o Brasil, a Argentina e o Uruguai, teve seu início marcado por operações conjuntas e combinadas sem unidade de Comando. Mesmo entre os exércitos aliados que estavam, oficialmente, sob o comando geral do Presidente Argentino, General Bartolomé Mitre, a unidade não existia e vários conflitos aconteceram.

Desde o início, segundo Bittencourt (2011), a Força Naval apoiou as Forças Terrestres e garantiu, na batalha do Riachuelo, o bloqueio do Paraguai. Tal batalha ocorreu no momento da retomada da cidade de Corrientes, que foi o local escolhido para planejar a maior operação conjunta da Guerra, a de Passo da Pátria. Apesar da escolha, a invasão do Paraguai começou no Rio Paraná:

Foi uma operação conjunta de grande porte, bem planejada e executada, em que os navios transportaram cerca de 45 mil homens, equipamentos bélicos e suprimentos e também foram empregados para bombardear as posições paraguaias. (BITTENCOURT, 2011, p. 32).

Após o sucesso da invasão, os aliados sofreram a derrota da guerra em Curupaiti. A partir de então, o Marquês de Caxias foi designado Comandante em Chefe de todas as Forças Brasileiras e, por escolha dele, nomeou como Comandante da Força Naval do Brasil, Joaquim José Ignácio, futuro Visconde de Inhaúma. Desse momento em diante, passou a haver unidade de Comando nas Forças Brasileiras. Sob esses dois comandos, Curupaiti e Humaitá foram ultrapassados e as Forças aliadas avançaram para a capital, Assunção. Em dezembro de 1868, após uma sucessão de combates, o exército paraguaio foi derrotado, mas a guerra se estendeu até 1870, devido à fuga do Presidente paraguaio, Lopez, para as Cordilheiras.

No entanto, no início de 1869, Visconde de Inhaúma entregou o Comando da Força Naval, e Caxias, pouco tempo depois, deixou o Comando de todas as Forças Brasileiras, regressando ao Rio de Janeiro. Bittencourt (2011) destaca que Caxias:

[...] tendo sob seu comando a Força Naval de Inhaúma, realizou uma sequência de operações combinadas muito bem coordenadas. Tão importante, porém, quanto a ter um comando unificado, foi sua competência e a confiança existente entre ele e Inhaúma. Operações combinadas ou

conjuntas são, em geral, muito difíceis e [...] dependem de bom entendimento, difícil de se obter apenas formalmente. (BITTENCOURT, 2001, p. 40).

O breve registro das batalhas travadas na Campanha da Província Cisplatina e na Guerra do Paraguai evidencia o emprego das operações conjuntas com a participação do Brasil no século XIX. No entanto, somente após a SGG tais operações, como mencionado anteriormente, provocaram as mudanças na estrutura militar.

Tanto assim que, de acordo com Banha (1987), a criação do Estado-Maior Geral (EMG), que deu origem ao Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) e, posteriormente, ao Ministério da Defesa (MD), está diretamente ligada à participação do país na SGG. No pós-guerra, em decorrência das lições aprendidas e das vivências nela incorporadas, a estrutura militar brasileira sofreu alterações, e tornou-se comum em âmbito internacional, “[...] a criação de Ministérios da Defesa ou de estados-maiores combinados, organizados diferentemente em cada país, de acordo com suas peculiaridades”. (BANHA, 1987, p. 11).

Conforme o histórico do MD (BRASIL, 2013c), a Constituição de 1946 já citava a criação de um Ministério único, o chamado Estado-Maior Geral (EMG). Em 1949, o EMFA substituiu o EMG e, segundo Banha (1987), dificuldades encontradas por esse novo órgão foram constatadas:

[...] na incompreensão do real papel do EMFA; no desconhecimento da sua atuação como assessoria militar do governo para o emprego e fixação da Doutrina Militar, de interesse das forças singulares; no fato de ter sido a ele atribuída, desde sua criação, a possibilidade de ser o embrião de um Ministério da Defesa, contrariando tradições históricas e políticas e a mentalidade vigente em nossas forças singulares; e na ausência de espírito de Força Armada. (BANHA, 1987, p. 12).

Em 1958, após quase uma década da criação do EMFA, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco efetuou, durante conferência ministrada na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), uma análise do nível de integração alcançado naquela oportunidade:

O funcionamento do conjunto das Forças Armadas é ainda incipiente, precário. Existe um desconhecimento de objetivos comuns e existe em grande monta os particularismos de cada Força. Falta uma doutrina imperativa que cada Força receba como imperativo a cumprir, pois não existe, ainda na prática, uma força imperativa de execução dos papéis elaborados pelo Estado-Maior das Forças Armadas. (BANHA, 1987, p. 25).

Segundo o histórico do MD (BRASIL, 2013c), em 1967, o então Presidente da República, Marechal Castelo Branco, assinou o Decreto-Lei 200, de 25 de

fevereiro, com o objetivo de promover estudos para a criação do Ministério das Forças Armadas. Apesar da iniciativa, essa intenção ficou abandonada até 1995, quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso determinou o recomeço das discussões a respeito, estando a responsabilidade dos estudos atribuída ao EMFA:

Durante os anos de 1995/96, o EMFA, responsável pelos estudos sobre a criação do Ministério da Defesa, constatou que, entre 179 países, apenas 23 não possuíam Forças Armadas integradas por um único Ministério. Desses 23 países, apenas três, entre eles o Brasil, possuíam dimensões políticas para justificar a criação de um Ministério da Defesa, como extensão territorial e Forças Armadas treinadas e estruturadas. (BRASIL, 2013c).

As pesquisas para a criação do Ministério contaram, ainda, com um grupo de trabalho interministerial que determinou as diretrizes para a sua implantação.

Após sua reeleição, Fernando Henrique Cardoso nomeou o Senador Elcio Álvares como ministro Extraordinário da Defesa e oficializou, em 10 de junho de 1999, a criação do MD. Atualmente, a Portaria Normativa nº 1.797 MD, de 25/11/10, estabelece como missão do Ministério:

Coordenar o esforço integrado de defesa, visando contribuir para a garantia da soberania, dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, do patrimônio nacional, a salvaguarda dos interesses nacionais e o incremento da inserção do Brasil no cenário internacional. (BRASIL, 2013c).

Cabe, ainda, ao MD:

[...] exercer a direção superior das Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica. Uma de suas principais atribuições é o estabelecimento de políticas ligadas à Defesa e à Segurança do País, além da implementação da Estratégia Nacional de Defesa, em vigor desde dezembro de 2008. (BRASIL, 2013c).

A partir do exposto, observa-se que, com a criação do MD, a MB, o EB e a Aer, que tiveram seus status modificados de Ministérios para Comandos, foram submetidos a um processo de consolidação e de centralização de suas políticas e diretrizes, as quais passaram a ser subordinadas a um único órgão superior que integra a operação em tempos de paz ou de guerra.

1.2 As Forças Armadas e a Integração

Após o fim da SGG, ocorreram diversas mudanças no cenário político, econômico e militar. Em 1945, nas Conferências de Yalta e Potsdam, o mundo foi dividido em dois polos geopolíticos (GÓES, 2005). De um lado, posicionava-se URSS, e do outro, os EUA.

[...] a URSS não era simplesmente um aliado difícil nas negociações de YALTA e POTSDAM, mas, ao contrário, era, inquestionavelmente, o

principal opositor geopolítico dos Estados Unidos no contexto mundial que surgia. Consolidava-se, pois, a confrontação bipolar, tendo-se, de um lado, a expansão soviética e, do outro, a contenção norte-americana. (GÓES, 2005, p. 21).

Diferentes críticas foram elaboradas quanto a esse confronto entre as superpotências, denominado Guerra Fria. Uma corrente de pensamento predominante afirma que o fato provocador do conflito foi a agressividade soviética que os EUA tentaram interromper. Outra corrente defende que o poder soviético foi extremamente valorizado e que as medidas políticas tomadas pelos EUA foram exageradas. (CHOMSKY, 2003).

Apesar das variantes, o que pode ser observado é que, estrategicamente, a URSS fazia uma política expansionista do comunismo influenciada pela teoria de Halford Mackinder. Segundo essa teoria, o Estado Nacional que dominasse a Eurásia (coração da Terra) controlaria a Ilha-mundo (Europa, Ásia e África) e, conseqüentemente, o mundo. (GÓES, 2005).

Os EUA, por sua vez, assumiram a geoestratégia de contenção de Nicholas Spykman:

Para SPYKMAN, o que realmente importa é a ocupação das bordas ou fímbrias da Ilha Mundial, é o chamado Rimland ou anel interior. Pelo controle do Rimland, evita-se a expansão da potência central que tenha o domínio do Coração da Terra, impedindo-a de atingir a Ilha do Mundo. (GÓES, 2005, p.23).

De acordo com Góes (2005), para obter sucesso, cada potência se aliou a outros países e, assim, o mundo foi dividido em dois blocos que mantiveram suas estratégias por mais de 40 anos, até a dissolução da URSS.

A queda do muro de Berlim, no dia 11 de novembro de 1989, iria modificar definitivamente a conjuntura geoestratégica. A implosão da União Soviética, em outubro de 1991, ocorria após a vitória americana na Guerra do Golfo. Pela primeira vez, sem rival, os Estados Unidos dominavam, enfim, o mundo. (RAMONET, 2001, p. 38).

Como se observa, a previsão de que os EUA dominariam o mundo foi a ideia central de uma das teorias que surgiram com o fim da Guerra Fria e da ameaça constante da guerra nuclear. O seu principal desenvolvedor foi Francis Fukuyama que vaticinou o triunfo do modelo liberal. Outros autores, como Paul Kennedy e Samuel Huntington, foram menos otimistas em suas análises, e seus prognósticos retrataram o fim da hegemonia americana, bem como o choque entre as civilizações oriental e ocidental (SILVA, 2010).

Góes (2005) explica que o novo cenário geopolítico mostrou-se instável nas décadas seguintes, apesar da supremacia americana, e promoveu ameaças que não eram consideradas, conforme afirma:

Com efeito, no plano geopolítico, o colapso do Império Soviético gerou uma nova matriz de ameaças à segurança internacional, cuja composição se pauta em uma divisão tríplice, a saber: a) ameaças regionais; b) ameaças transnacionais; e c) ameaças de proliferação das armas de destruição em massa. (GÓES, 2005, p. 28).

As supracitadas ameaças resultaram numa alteração estratégica mundial. De acordo com Almeida (2010, p. 164):

[...] Amplia-se o constructo estratégia, abrangendo o que vem sendo denominado guerra não convencional. [...] O enorme incremento da tecnologia, a partir das últimas décadas do século XX, está trazendo um novo conceito para a estratégia militar.

Considerando esse cenário geoestratégico internacional e avaliações do ambiente nacional, o MD publicou o seu documento de mais alto nível, a Política Nacional de Defesa (PND), pelo Decreto nº 373, de 25 de setembro de 2013. A finalidade desse documento estratégico é “[...] estabelecer objetivos e orientações para o preparo e o emprego dos setores militar e civil em todas as esferas do Poder Nacional, em prol da Defesa Nacional.” (BRASIL, 2013a, p. 1).

Em consonância com a PND está a Estratégia Nacional de Defesa (END), Decreto nº 373, de 25 de setembro de 2013, documento de responsabilidade do MD.

[...] é o vínculo entre o conceito e a política de independência nacional, de um lado, e as Forças Armadas para resguardar essa independência, de outro. Trata de questões políticas e institucionais decisivas para a defesa do País, como os objetivos da sua “grande estratégia” e os meios para fazer com que a Nação participe da defesa. Aborda, também, problemas propriamente militares, derivados da influência dessa “grande estratégia” na orientação e nas práticas operacionais das três Forças. (BRASIL, 2013a, p. 2).

A PND e a END fundamentam-se na Constituição Federativa do Brasil (CF) (1988) e, por isso, dissertam em suas introduções sobre o Princípio da Resolução Pacífica dos Conflitos, mostrando a preferência do país pela diplomacia. Nesse sentido, a CF é categórica desde seu preâmbulo.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, Preâmbulo).

Apesar de a CF prever a solução pacífica das controvérsias, a possibilidade de defesa por meio do confronto não é desconsiderada, haja vista, em seu Art. 1º, declarar a soberania como um dos fundamentos do Estado democrático brasileiro. Para garantir a soberania pode ser necessária a utilização de meios bélicos, determinada pelo Comandante Supremo das FA, o Presidente da República, assim instituído no seu Art. 84.

Nos Art. 142 e 143 da CF são determinados os princípios básicos das FA, constituídas pela MB, pelo EB e pela Aer. Entre eles, a sua destinação “[...] à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.” (BRASIL, 1988, p. 26). Observa-se, também, no texto, a indicação de possível conflito armado, pois o parágrafo 1º do Art. 142 ressalta que “Lei complementar estabelecerá as normas gerais a serem adotadas na organização, no preparo e no emprego das Forças Armadas.” (BRASIL, 1988, p.26).

Dessa forma, conforme preconiza a CF, a Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, modificada pelas Leis Complementares nº 117, de 2 de setembro de 2004, e nº 136, de 25 de agosto de 2010, dispõe as normas gerais para o preparo e emprego das FA e determina a subordinação destas ao Ministro de Estado de Defesa. De acordo com esse documento legal, Art 13, parágrafo 1º, cabe aos seus respectivos comandantes, no que diz respeito ao preparo dos seus órgãos operativos,

[...] as atividades permanentes de planejamento, organização e articulação, instrução e adestramento, desenvolvimento de doutrina e pesquisas específicas, inteligência e estruturação das Forças Armadas, de sua logística e mobilização. (BRASIL, 2004, p. 4)

No que concerne ao emprego das FA, a Lei Complementar nº 97 (BRASIL,1999b), ainda, em seu Art 15, entre outros direcionamentos, trata da hipótese de emprego em operações de paz e instrui a respeito da atuação das FA na garantia da lei e da ordem, uma vez esgotados os instrumentos do Art. 144 da CF (BRASIL, 1988), referentes à segurança pública.

Cabe ressaltar que a Lei Complementar nº 136 (BRASIL, 2010b), no seu Art 3º, estabelece o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (EMCFA) como órgão permanente de assessoramento do Ministro de Estado de Defesa, cuja competência está determinada no Art. 11.

Compete ao Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas elaborar o planejamento do emprego conjunto das Forças Armadas e assessorar o Ministro de Estado da Defesa na condução dos exercícios conjuntos e

quanto à atuação de forças brasileiras em operações de paz, além de outras atribuições que lhe forem estabelecidas pelo Ministro de Estado da Defesa. (BRASIL, 2010b, p. 3).

Nesse âmbito, fica evidente a possibilidade de resolução de conflitos por meio da ação bélica, tanto com a atuação das FA de forma singular, quanto com o emprego conjunto, ou seja, “[...] sob comando único” (BRASIL, 2007c, p. 110). É possível observar a ênfase na possibilidade de aplicação de ambas às modalidades desde a fase do preparo, uma vez que uma das orientações presentes no Art 14 da Lei Complementar 97 (BRASIL, 1999b) consiste na “[...] permanente eficiência operacional singular e nas diferentes modalidades de emprego interdependentes”. (BRASIL, 1999b, p. 4).

A PND (BRASIL, 2013a), elaborada considerando tais normatizações, realça, logo em sua introdução, o descrédito do povo brasileiro numa situação em que seja necessário o uso da força. “Após longo período livre de conflitos que tenham afetado diretamente o território e a soberania nacional, a percepção das ameaças está desvanecida para muitos brasileiros.” (BRASIL, 2013a, p. 1), é sobremodo importante ressaltar que o referido documento, em seu desenrolar, alerta para o fato de ser essa uma percepção equivocada, em virtude do potencial que o país apresenta, e que a mudança dessa concepção constitui um dos efeitos que se espera que a legislação tenha sobre o povo.

A segurança já esteve vinculada apenas à defesa externa, ou seja, relacionada ao conflito entre Estados. Todavia, ao longo dos anos, esse conceito e os procedimentos executados para alcançá-lo foram ampliados. Atualmente, no ambiente externo, relaciona-se a segurança à esfera política, social e militar, entre outras. No ambiente interno, vincula-se, principalmente, à defesa civil, à segurança pública e à política econômica. (BRASIL, 2013a, p. 1).

Isso posto, diversas definições para os termos Defesa e Segurança são amplamente debatidas academicamente. Para efeito desta pesquisa serão considerados os conceitos preconizados pela PND (BRASIL, 2013a), a saber:

I - Segurança é a condição que permite ao País preservar sua soberania e integridade territorial, promover seus interesses nacionais, livre de pressões e ameaças, e garantir aos cidadãos o exercício de seus direitos e deveres constitucionais;

II - Defesa Nacional é o conjunto de medidas e ações do Estado, com ênfase no campo militar, para a defesa do território, da soberania e dos interesses nacionais contra ameaças preponderantemente externas, potenciais ou manifestas. (BRASIL, 2013a, p. 2).

Nesse sentido, para garantir a defesa nacional frente ao complexo ambiente das relações internacionais, a PND (BRASIL, 2013a) prevê objetivos nacionais de defesa, desenvolvidos com a intenção de preparar o país de acordo com as suas metas político-estratégicas. Dentre eles, preconiza a manutenção de: “[...] Forças Armadas modernas, integradas, adestradas e balanceadas, e com crescente profissionalização, operando de forma conjunta e adequadamente desdobradas no território nacional”. (BRASIL, 2013a, p. 7).

Da mesma forma, a END (BRASIL, 2013a) cita a importância do emprego conjunto em diversos itens do seu texto tornando patente a relação que deve prevalecer entre as FA. Quando trata do trinômio “monitoramento”, “mobilidade” e “presença”, base para a organização das FA, essa legislação aponta que, para o monitoramento, será exigido que as elas possuam “[...] ação que, mais do que conjunta, seja unificada.” (BRASIL, 2013a, p. 3). Estabelece, ainda, como uma de suas diretrizes: “Unificar e desenvolver as operações conjuntas das três Forças, muito além dos limites impostos pelos protocolos de exercícios conjuntos.” (BRASIL, 2013a, p. 3).

Não obstante, o documento esclarece, na sua seção sobre hipóteses de emprego, que a atuação das FA dependerá da situação de conflito que se apresentar e dos interesses do Estado. Assim, “o emprego das Forças Armadas será singular ou conjunto e ocorrerá em consonância com as diretrizes expedidas.” (BRASIL, 2013a, p. 29).

Com o intuito de estarem em consonância com as principais orientações do MD, documentos específicos do campo militar sofrem revisões periódicas, como é o caso da Política de Defesa Nacional (PDN) (2005a), que teve a sua nomenclatura alterada na edição de 2013 da PND. A Política Militar de Defesa (PMD) – MD51-P-02, a Estratégia Militar de Defesa (E Mi D) – M50-D-01 e a Doutrina Militar de Defesa (DMD) – MD51-M-04 tiveram as suas últimas edições publicadas, respectivamente, em 21 de setembro de 2005, em 27 de dezembro de 2007 e em 1º de fevereiro de 2007. É provável, com a nova edição da PND de 2013, que tais documentos sofram revisões de caráter doutrinário. De qualquer maneira, essas publicações militares já citavam a integração como aspecto a ser considerado, visto ser um conceito presente na PDN, publicada em 2005.

É oportuno esclarecer que o termo “combinado” foi utilizado, segundo Siqueira (2010), até a primeira publicação da END, em 2008, para designar o que

hoje se entende por “conjunto”. Essa alteração teve como objetivo à época “[...] designar o termo *joint* em inglês” (SIQUEIRA, 2010, p. 31) e, por isso, o termo “combinado” ainda se encontra presente em algumas publicações com edições anteriores a 2008, e aparecerá neste trabalho em certas citações. De acordo com Almeida (2005):

A *Política Militar de Defesa* brasileira estabelece os objetivos a serem alcançados pela expressão militar do Poder Nacional, no sentido de capacitá-lo para a defesa da Nação, bem como as diretrizes que orientam o preparo e o emprego das Forças Armadas. A *Estratégia Militar de Defesa* orienta o planejamento estratégico das Forças Armadas, de modo a estabelecer ações para que sejam alcançados aqueles objetivos. (ALMEIDA, 2005, p. 72).

Tais documentos, considerados reservados, não serão citados na íntegra. No entanto, convém ressaltar o seu importante papel no preparo e emprego das FA, considerando tanto o emprego singular quanto conjunto.

Vale lembrar, ademais, que a DMD constitui documento que fundamenta o preparo e o emprego das FA, observando o previsto na CF, e, ainda, “[...] tem o propósito adicional de prover entendimentos comuns às FA, propiciando condições para um eficaz emprego combinado”. (BRASIL, 2007c, p. 12).

É possível observar, na citação anterior, que a DMD, dividida em seis capítulos: Introdução; Poder Nacional; Segurança e Defesa; Conflitos; Crises Internacionais político-estratégicas; Fundamentos do Emprego do Poder Militar e Emprego das Forças Armadas, também se preocupa em contemplar o emprego conjunto das FA e padronizar certos entendimentos doutrinários.

Um documento publicado pelo MD, com vistas a padronizar, especificamente, “[...] os fundamentos doutrinários que orientarão as Forças no processo de planejamento, preparo e emprego em Operações Conjuntas, baseado nas Hipóteses de Emprego (HE)”, é a Doutrina de Operações Conjuntas (DOC) (BRASIL, 2011c, p. 15). Documento apresentado em três volumes, distribuídos em capítulos que tratam de temas importantes do planejamento e emprego conjunto, a saber: Sistemática de Planejamento de Emprego Conjunto das Forças Armadas, Operações Conjuntas das Forças Armadas, Comando Operacional Conjunto, Estado-Maior Conjunto (incluindo as principais competências e atribuições), Arte Operacional, Exame de Situação Estratégico, Processo de Planejamento Conjunto, Inteligência para Operações Conjuntas, Logística para Operações Conjuntas e Comando e Controle para Operações Conjuntas. Cabe ressaltar que o capítulo

“Estado-Maior Conjunto” define competências e atribuições do Chefe de Estado-Maior e dos chefes das respectivas seções.

Cada uma das Forças Armadas é responsável pelo desenvolvimento da sua própria doutrina, onde ideias e entendimentos são discutidos e orientações estabelecidas quanto ao emprego. Essas doutrinas devem seguir os preceitos do MD, e, assim, também considerarem o emprego conjunto das FA.

A DMD esclarece importante aspecto para esta dissertação, visto definir que o objeto de estudo, os Cursos de Comando e Estado-Maior das três FA brasileiras, são considerados cursos de nível operacional. Na condução da guerra, os níveis de decisão dividem-se em: político, estratégico, operacional e tático.

O nível político é representado pelo Presidente da República que possui, como algumas de suas atribuições, o estabelecimento de objetivos da guerra e a delimitação do emprego dos meios militares.

O nível estratégico, composto pelo MD, pelo Conselho Militar de Defesa (CMiD) e pelos Comandos das Forças Armadas, age de modo coordenado com o poder militar, expressão que prevalece numa situação de conflito, e “[...] transforma os condicionamentos e as diretrizes políticas em ações estratégicas” (BRASIL, 2007c, p. 26).

O nível operacional, composto pelos comandos operacionais, tem a responsabilidade de elaborar o planejamento militar de campanha e dar condução às operações da guerra, de acordo com as orientações recebidas do nível estratégico.

O quarto e último nível é o tático, cenário onde ocorrem os confrontos entre os adversários. “[...] empregam-se frações de forças militares, organizadas segundo características e capacidades próprias, para conquistar objetivos operacionais ou para cumprir missões.” (BRASIL, 2007c, p. 26).

A DMD preconiza que, no momento do emprego da força, o nível operacional será a ligação entre o estratégico e o tático, traduzindo as orientações superiores para o nível subalterno, elucidando quanto às ações que este nível poderá realizar contra o inimigo.

Cabe esclarecer que, por vezes, os documentos de Defesa, PND e END, utilizam o termo *interoperabilidade* que guarda relação com a integração das FA. Entretanto, não são sinônimos, embora, em alguns casos, sejam tratados quase como um mesmo conceito. Como exemplo, pode-se citar a notícia veiculada sobre a

V Jornada de Interoperabilidade Logística do MD, onde a mídia tratou os dois termos como similares: “Redução de custos, integração e aproveitamento de ferramentas logísticas são alguns dos principais temas a serem debatidos na V Jornada de Interoperabilidade Logística”. (BRASIL, 2013d).

No entanto, de acordo com o MD (BRASIL, 2007d), a integração é definida como a “Ação de ligar um conjunto de subsistemas num todo lógico, de tal forma que as relações entre eles sejam mais importantes do que os próprios subsistemas, ou que as relações entre eles possam gerar um efeito sinérgico.” (BRASIL, 2007d, p. 138). Por seu turno, a interoperabilidade consiste na

Capacidade de forças militares nacionais ou aliadas operarem, efetivamente, de acordo com a estrutura de comando estabelecida, na execução de uma missão de natureza estratégica ou tática, de combate ou logística, em adestramento ou instrução. O desenvolvimento da interoperabilidade busca otimizar o emprego dos recursos humanos e materiais, assim como aprimorar a doutrina de emprego das Forças Armadas. A consecução de um alto grau de interoperabilidade está ligada diretamente ao maior ou menor nível de padronização de doutrina, procedimentos, documentação e de material das Forças Armadas. São os seguintes níveis de padronização: compatibilidade, intercambialidade e comunalidade. (BRASIL, 2007d, p.140).

Em virtude dessas considerações, é possível observar que a integração busca uma maior sinergia entre subsistemas, no caso do MD, entre as FA e que a relação entre elas, a ação conjunta, é considerada mais importante que a ação singular. Da mesma sorte, a interoperabilidade tem a finalidade de provocar uma operação mais eficiente e mais padronizada. Essa padronização, por sua vez, será diretamente beneficiada pela sinergia buscada pela integração.

Para exemplificar, um campo do conhecimento que também trabalha esses conceitos é a tecnologia da informação que, frequentemente, tenta resolver problemas de interoperabilidade entre sistemas para ampliar a integração entre redes. A pesquisa de Jacoski e Lamberts (2002) trata da integração de projetos na construção civil. “A discussão a respeito do modelo que consiga integrar as etapas de projeto, passa necessariamente pela solução de problemas da falta de interoperabilidade entre as ferramentas.” (2002, p. 01). Já Damaso (2012) escreve sobre a interoperabilidade e a integração, ainda na área da informática, todavia voltadas para a área da saúde. Percebe-se, assim, que esses dois termos interligam-se, mas não têm o mesmo significado.

Com vistas ao aumento da interoperabilidade entre as FA, o MD leva a termo, constantemente, exercícios de operações conjuntas, como por exemplo, o

Exercício Laçador e o Exercício Laguna. O primeiro, realizado na Região Sul do país, se iniciou em setembro de 2013, durou doze dias e teve a participação de mais de oito mil militares. O objetivo principal foi “[...] aprimorar o adestramento das três Forças para atuar, de forma coordenada e eficaz, em conflitos convencionais.” (BRASIL, 2013e). O segundo, realizado em setembro de 2009, também teve como objetivo o treinamento conjunto das FA. Ocorreu no Estado de Mato Grosso do Sul e contou com mais de 1.500 militares (BRASIL, 2009).

O MD já promoveu, no período compreendido entre 2002 e 2013, trinta e cinco exercícios do tipo conjunto. Iniciativa importante, que tem por objetivo promover a interoperabilidade (BRASIL, 2013c), mas que não substitui o convívio entre os militares das FA quando ingressam nos Cursos de Comando e Estado-Maior, cursos de altos estudos e de cunho operacional, conforme consta no Livro Branco de Defesa. O Livro em questão, de elaboração do MD, é “[...] esclarecedor das atividades de Defesa do país” (BRASIL, 2013a, p. 12) e trata, em seus seis capítulos, de variada gama de assuntos, inclusive, a “Educação no âmbito da Defesa” e a educação e as principais Escolas de cada uma das FA. As escolas militares da MB, EB e Aer tem por escopo a formação, especialização e o aperfeiçoamento de seus efetivos, no decorrer da carreira militar. Nesta dissertação serão objeto de estudo, especificamente, os cursos de Comando e Estado-Maior das FA, conforme será detalhado no Capítulo 4.

1.3 A Estrutura do Ensino Militar e os Cursos de Comando e Estado-Maior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394), de 1996, prevê no Art. 83º, que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Dessa forma, até a criação do MD, o ensino militar era regulamentado pelas leis de ensino independentes de cada Ministério das FA. Com o advento do MD, a Política de Ensino de Defesa (PEnsD) foi elaborada, sendo a última edição publicada em 25 de agosto de 2010, pelo Decreto nº 7.274.

A PEnsD tem como objetivo “[...] incrementar o estudo de temas de interesse da defesa nacional no âmbito da sociedade, em particular no meio acadêmico, capacitando recursos humanos, conforme as necessidades dessa área.”

(BRASIL, 2010a) e discute diversos temas de interesse da educação no âmbito da Defesa, tais como:

- VI - promoção, de forma sistemática e permanente, da capacitação do pessoal civil e militar da área de defesa;
- IX - desenvolvimento da mentalidade e da doutrina de operações conjuntas, por intermédio do ensino;
- XIII - aprimoramento do perfil dos militares das Forças Armadas, por meio da valorização dos princípios da iniciativa e da flexibilidade, nos cursos militares de carreira. (BRASIL, 2010a).

Desse modo, as FA mantiveram a autonomia para estabelecerem lei de ensino própria, seguindo, entretanto, as orientações constantes na PEnsD. Assim, a MB publicou a última edição da sua Lei de Ensino (Lei nº 11.279), em 9 de fevereiro de 2006, sendo alterada pela Lei nº 12.704, de 8 de agosto de 2012. O EB teve publicada a sua Lei de Ensino (Lei nº 9.786) em 8 de fevereiro de 1999 e, a Aer, publicou a última edição da sua Lei de Ensino (Lei nº 12.464) em 4 de agosto de 2011.

O Livro Branco de Defesa (BRASIL, 2013a), como mencionado anteriormente, trata, entre outros assuntos, da estrutura de ensino do MD e das FA a que remetem as legislações acima citadas. O MD possui apenas uma escola em sua estrutura, a Escola Superior de Guerra (ESG), enquanto as FA têm Escolas congêneres, destinadas a variadas formações. A preparação dos cadetes, por exemplo, para diversos quadros da MB, ocorre na Escola Naval (EN). No EB, a escola responsável por tal formação é a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). E a Aer destina a Academia da Força Aérea (AFA) para esse objetivo.

Após a formação inicial, os oficiais devem frequentar cursos, conhecidos no meio militar como “cursos de carreira”, que são ministrados em momentos equivalentes da progressão profissional dos oficiais das FA. Esses cursos estão alocados em Escolas específicas em cada FA. Na MB, por exemplo, os oficiais intermediários realizam o Curso de Estado-Maior para Oficiais Intermediários (C-EMOI) na Escola de Guerra Naval (EGN) ou, em outros Centros de Instrução, conforme os conhecimentos a serem trabalhados. No EB, os oficiais intermediários realizam o curso de aperfeiçoamento na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), e, na Aer, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR). Quando passam a ocupar o posto de Major ou Tenente-Coronel, os oficiais realizam os cursos de Comando e Estado-Maior (BRASIL, 2013a).

Destaca-se a valorização do MD quanto à presença dos seus preceitos nos cursos das FA. No entanto, fica evidente na vigésima quinta diretriz da END (BRASIL, 2013a, p. 9), a especial atenção dispensada pelo MD aos cursos de altos estudos: “Inserir, nos cursos de altos estudos estratégicos de oficiais das três forças, os princípios e diretrizes da Estratégia Nacional de Defesa, inclusive aqueles que dizem respeito ao Estado-Maior Conjunto”.

Cabe esclarecer que, apesar de os cursos de Comando e Estado-Maior situarem-se no nível operacional, são considerados cursos de altos estudos. Tais cursos são ministrados nas escolas de altos estudos das FA: EGN; Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME); e Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR). Observa-se que apenas a MB realiza um curso destinado aos oficiais intermediários na mesma escola que ministra o curso de Comando e Estado-Maior. Essas Escolas possuem finalidades semelhantes e ministram os cursos de altos estudos que, de acordo com as Leis de Ensino das três Forças (BRASIL, 1999a; 2006a; 2011a), visam à preparação de oficiais para o desempenho das funções de Estado-Maior e a ocupação de cargos de Comando, Chefia e Direção.

As FA dividem esses cursos, dentro de seus respectivos âmbitos, de acordo com a especificidade dos Quadros que as compõem e, para fins deste estudo, serão considerados: o Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores (C-EMOS) da MB, voltado para os oficiais do Corpo da Armada (CA), do Corpo de Fuzileiros Navais (FN) e do Corpo de Intendentes da Marinha (IM); o Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM) do EB, voltado para oficiais dos Quadros das Armas e de Material Bélico; e o Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM) da Aer, voltado para os oficiais dos Quadros de Aviadores, Intendentes, Engenheiros, Infantaria e Especialistas. (BRASIL, 2012c; 2010d; 2011b). A maior parte desses quadros é originária das Academias Militares, a saber: EN; AMAN; e AFA. (BRASIL, 2014d; 2014f; 2014b).

Os currículos desses cursos seguem um procedimento particular de elaboração até a sua aprovação em cada FA. Cada uma delas tem um documento que determina o perfil que se espera do oficial de Estado-Maior, e no qual se baseiam os currículos. Tais documentos são elaborados, singularmente, a saber: Plano de Carreira dos Oficiais da Marinha (PCOM) (BRASIL, 2007a), Perfil

Profissiográfico do Concludente do Curso de Comando e Estado-Maior (BRASIL, 2003) e Perfil Profissional do Oficial da Aeronáutica (PPOA) (BRASIL, 2012b).

A MB (BRASIL, 2012c) divide o seu currículo em quatro Áreas de Estudos (AE), determinadas pelo seu Departamento de Ensino, das quais se originam as disciplinas: AE I - Operações Navais e Jogos de Guerra; AE II - Administração e Logística; AE III - Política e Estratégia; e AE IV - Operações de Fuzileiros Navais.

Os instrutores² são divididos em grupos, por áreas de estudo, e participam da elaboração, pesquisando e propondo mudanças nas disciplinas, de acordo com a necessidade. De acordo com a Lei de Ensino da MB (BRASIL, 2006a), a EGN é subordinada ao Estado-Maior da Armada (EMA), que supervisiona os cursos de altos estudos, devido à inter-relação que esses cursos guardam com a Doutrina Naval. A Lei também prevê, portanto, que o currículo do C-EMOS seja aprovado pelo EMA.

Tal procedimento está descrito no documento “Normas para os cursos ministrados na EGN” (EMA-432), do EMA, que se encontra em revisão e não foi disponibilizado para esta dissertação. No entanto, as informações quanto ao processo de elaboração e aprovação do currículo do C-EMOS foram baseadas nas referências apontadas anteriormente e na descrição relatada pelo Oficial da EGN durante conversa informal, após a entrevista que será analisada na discussão dos resultados.

O currículo do CCEM do EB segue, segundo as Normas para a Construção de Currículos (BRASIL, 2013b), etapas para a sua elaboração: primeira etapa - designação do Grupo de Construção Curricular (GCC); segunda etapa – elaboração do mapa funcional; terceira etapa – elaboração do perfil profissiográfico; quarta etapa – determinação das disciplinas; quinta etapa – estabelecimento dos módulos de ensino; sexta etapa - elaboração do documento currículo. O documento ainda dispõe sobre a elaboração de outros documentos de ensino como o Plano Integrado de Disciplinas (PLANID), o Plano de Disciplinas (PLADIS) e o Quadro Geral das Atividades Escolares (QGAEs). A aprovação do currículo é feita pelo Departamento de Ensino e Cultura do Exército (DECEX).

A Aer determina no documento “Elaboração e Revisão de Currículos Mínimos” (ICA 37-4) (BRASIL, 2010c), a Metodologia para o Planejamento de

² Oficiais selecionados por cada FA para atividade de ensino destinada à transmissão de conhecimentos específicos.

Ensino da Aeronáutica, a Elaboração de Currículos Mínimos e a Revisão de Currículos Mínimos. No item de Elaboração são descritos os capítulos que os currículos devem ter: Capítulo 1 – Disposições preliminares; Capítulo 2 – Concepção Estrutural do curso/estágio; Capítulo 3 – Padrão de Desempenho de Especialidade/padrão de Desempenho Específico e Perfil do Aluno/estagiário; Capítulo 4 – Finalidade, Objetivos Gerais e Duração do Curso/estágio; Capítulo 5 – Quadro Geral e Desdobramento do Quadro Geral; Capítulo 6 – Procedimentos de Avaliação; Capítulo 7 – Disposições Gerais; e Capítulo 8 – Disposições Finais. A elaboração do currículo é feita mediante convocação de representantes das Organizações de Ensino, pelo Diretor-Geral do Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), e desenvolvido em conjunto, pela equipe técnico-pedagógica e pelos instrutores responsáveis pelas disciplinas. A aprovação do currículo do CCEM da Aer cabe ao DEPENS.

A PEnsD (BRASIL, 2010a), além de discutir os temas no âmbito da Defesa enumerados neste capítulo, destaca, no seu Art 4º, como um dos objetivos específicos, o desenvolvimento da DOC no ensino das FA. Também ressalta, no mesmo artigo, a “[...] interação entre cursos congêneres das Forças Armadas e da Escola Superior de Guerra, com ênfase nos cursos de altos estudos”, como é o caso dos cursos de Comando e Estado-Maior.

A ESG, criada pela Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, é subordinada ao MD e tem a missão de “[...] desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e planejamento da Segurança Nacional”. (BRASIL, 2014g). Por tais razões, ela ministra cursos voltados para militares das Forças singulares e para civis, como o Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE), e o Curso de Estado-Maior Conjunto (CEMC), direcionado aos oficiais superiores das três FA.

O CEMC, apesar de ser um curso específico para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto, não será objeto desta dissertação, pois não se constitui em curso de carreira e não tem caráter obrigatório. Portanto, nem todos os oficiais das FA possuem tal formação. É um curso anual e, a partir de 2014, passou a integrar uma fase na modalidade a distância, com duração de quatro semanas, e uma fase na modalidade presencial, com duração de 16 semanas. As turmas do CEMC, nos últimos cinco anos, foram compostas, em média, por 22 alunos e não há exigência, por parte do MD, de que as FA enviem quantidades fixas de representantes, uma

vez que o número de militares varia a cada edição do curso. Com o objetivo de esclarecer melhor a função desse curso, este ponto será novamente retomado na análise dos dados.

A ESG contempla, também, em na sua estrutura, o Instituto de Doutrina de Operações Conjuntas (IDOC), subordinado diretamente ao MD, que é responsável pela Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas (CIDOC), instituída pela Portaria nº 316, de 7 de fevereiro de 2012. A CIDOC tem por objetivo “[...] uniformizar o ensino da doutrina de operações conjuntas nos Estabelecimentos de Ensino (EE) de Altos Estudos Militares e da Escola Superior de Guerra”. (BRASIL, 2012e, p.1) sendo presidida pelo Diretor do IDOC e composta, ainda, por representantes da MB, por meio da EGN, representantes do EB, por meio da ECEME, e por representantes da Aer, por meio da ECEMAR.

A fim de alcançar o seu objetivo maior, foram estipuladas três ações para a CIDOC:

- I – destinar, no primeiro semestre, um mínimo de sessenta horas de instrução para componentes do corpo docente das quatro Escolas de Altos Estudos (EGN, ECEME, ECEMAR e ESG) com a finalidade de lhes uniformizar o ensino de operações conjuntas;
- II – garantir as condições necessárias para que o assunto “Doutrina de Operações Conjuntas” seja ministrado, conforme o planejamento de cada Escola, em observância da doutrina preconizada nos manuais do EMCFA; e
- III – destinar um mínimo de quarenta horas de instrução nas grades curriculares dos EE, para que estes conduzam um trabalho em grupo, de modo, interescolar, com seus corpos discentes subdivididos e mesclados, sobre o “Processo de Planejamento para Operações Conjuntas”. (BRASIL, 2012e, p.3).

A criação da CIDOC evidencia a preocupação do MD em padronizar o ensino das Operações Conjuntas e promover a interação entre as Escolas. Tal cuidado decorre das especificidades de cada uma das três Forças, o que pode acarretar entendimentos e metodologias de ensino diferentes, pois elas possuem idiosincrasias próprias, que são refletidas, por exemplo, em suas leis de ensino (BRASIL, 1999a; 2006a; 2011a), das quais emanam orientações para que as necessidades educacionais das respectivas FA sejam supridas.

Assim, os Cursos de Comando e Estado-Maior, não apenas contemplam conteúdos voltados para a preparação e emprego conjunto, mas, também, matérias e atividades que são próprias da finalidade de cada uma das FA. Dessa forma, o CCEM do EB, por exemplo, tem duração de dois anos, enquanto o C-EMOS, da MB, e o CCEM, da Aer, são realizados em um ano. Diferentemente dos cursos do EB e

da Aer, o C-EMOS possui, inserido no seu curso de Estado-Maior, uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Empresarial.

É adequado destacar que o MD dispõe, desde 14 de março de 2008, de outro instrumento colaborativo com a integração do ensino das FA. A Comissão Permanente de Interação de Estudos Militares – CPIEM, criada pela Portaria nº 472, tem por finalidades:

- I - propor diretrizes gerais para a interação ou harmonização de atividades acadêmico-militares, observadas as peculiaridades de cada Força;
- II - propor medidas que permitam o estabelecimento de equivalência entre cursos de mesma natureza, considerando os sistemas de ensino civil e militar;
- III - levantar e acompanhar as atividades de interesse comum referentes a cursos das Forças e da ESG, buscando, sempre que possível, harmonizá-las; e
- IV - propor intercâmbio e cooperação com organismos públicos e privados, de interesse de mais de uma Força. (BRASIL, 2008b).

Tal Comissão é composta pelo Secretário de Ensino, Logística, Mobilização, Ciência e Tecnologia (SELOM), por representantes da MB, do EB, da Aer e da ESG e pelo Diretor do Departamento de Ensino e Cooperação (DEPEC). Os representantes das FA e da ESG são Oficiais Gerais.

Com o intuito de selecionar os assuntos a serem tratados na CPIEM, foram instituídos o Comitê Executivo de Interação de Ensino – CEIE, que se reúne trimestralmente, bem como as reuniões da CPIEM, que ocorrem no mesmo intervalo de tempo.

Como descrito em uma das finalidades, a CPIEM trata de temas acadêmico-militares, por meio de seminários entre as Escolas do mesmo nível de ensino, e pactua atividades comuns dos cursos, como, por exemplo, o período de execução do Exercício AZUVER, realizado nos cursos de Comando e Estado-Maior.

As semelhanças e diferenças entre os cursos são fruto das influências política, administrativa, cultural e social que o ensino militar sofre, tanto do MD, como das FA, similar ao que ocorre no meio civil. Essas interferências, que acabam por moldar a educação, podem ser observadas historicamente e constituem a base da reflexão sobre a educação existente, bem como sobre a edificação do conhecimento que se almeja construir.

2. A EDUCAÇÃO E OS SEUS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO

Discutir a educação envolve, primeiramente, saber do que ela se constitui, o que não é tarefa simples, pois diversas definições surgem no meio acadêmico. Pode-se adotar a definição da LDB (Lei 9.394) (1996), que conceitua a educação, logo em seu Art 1º, como:

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.01).

Por meio de tal citação, é possível observar que a educação depende de diversos aspectos para ser estabelecida, fato que torna mais complexa a sua análise. Brandão (2007) esclarece, em seu livro “O que é educação”, que ela é composta por tudo aquilo que está presente em nossa vida. Assim sendo, constitui-se produto de diversas influências que integram o contexto social em que está inserida, tais como a política, a economia, a ideologia e a cultura, aspectos determinantes da educação desenvolvida por certa sociedade.

Brandão (2007) afirma ainda que, diariamente, os homens se conectam com a educação seja para aprender, ensinar, fazer ou ser. Assim, o autor instiga o seguinte questionamento: existe uma educação ou várias? Com o objetivo de ilustrar esse questionamento, Brandão (2007) transcreve parte de uma carta escrita pelos índios das Seis Nações, há muitos anos, nos EUA, após a assinatura de um tratado de paz entre a comunidade indígena e as cidades da Virgínia e Maryland. Na carta, divulgada por Benjamin Franklin, os governantes solicitavam que os índios enviassem representantes para estudar na escola dos “brancos” e eles assim responderam:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possa aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 2007, p. 08).

Brandão (2007) evidencia, por meio da carta, a resposta à sua inquietação: várias são as educações. Elas ocorrem, cotidianamente, em modelos diversos e em espaços informais, pois a educação acontece constantemente e de acordo com a sociedade em que está inserida. O ensino formal, que segundo Brandão (2007), é o momento em que se formam “[...] situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2007, p. 26), sofreu, de igual forma, diversas influências, desde seu surgimento na Grécia antiga.

2.1 A Educação e suas influências

Naquela época, não havia a divisão educacional entre as classes. A educação era coletiva e os primeiros ensinamentos relacionavam-se aos ofícios em tempo de paz e guerra, conjugados com os princípios que o indivíduo devia respeitar no seio da *pólis* – cidade grega – como a honra e a fidelidade à cidade. Eram normas de trabalho que, quando ensinadas, eram chamadas de *tecne* e normas da vida que, uma vez ministradas, eram chamadas de *teoria*. Entretanto, a educação deixou de ser praticada por todos quando ocorreu, na *polis*, uma mudança social derivada da divisão da riqueza. Essa divisão estabeleceu os que eram livres e escravos, os que eram plebeus e nobres. Assim, a educação formal passou a ser possível apenas para um grupo de nobres que frequentava as escolas de bairro, onde eram instruídos por mestres-escola e, posteriormente, ensinados por escravos pedagogos que lecionavam com o intuito de formar líderes, conhecedores dos preceitos e cultura da *pólis*. A educação dos nobres era direcionada para a teoria, deixando a *tecne* para os escravos. (BRANDÃO, 2007).

Mesmo na educação das letras, segundo Brandão (2007), não havia consenso sobre o que ensinar. Platão defendia a filosofia como conhecimento, enquanto outros teóricos privilegiavam o ensino da retórica. Danner (2010) narra que Platão, discípulo de Sócrates, deu continuidade às ideias de seu mestre e colocou no centro da sua preocupação o mundo humano e não mais a harmonia da natureza e do universo. Para Platão, a desordem da sociedade era o foco do pensamento, o que deu origem ao pensamento político ocidental que refletia sobre como tornar a sociedade melhor e mais justa. Dessa forma, esse filósofo nascido em Atenas, em 347 a.c.

[...] toma a Filosofia como um conjunto de princípios cuja função é pensar os fundamentos de sua cultura no intuito de reformá-la, portanto a obra desse filósofo é uma longa reflexão sobre a decadência dos costumes atenienses, tanto o sentido de política como os valores e ideais [...] por isso afirma-se que o pensamento platônico é essencialmente político [...]. (DANNER, 2010, p.31).

De acordo com Danner (2010), foi a política corrupta e injusta da cidade que levou Platão a não ingressar na vida pública e a buscar a reorganização social por meio da educação.

Para o filósofo o mundo dividia-se em mundo material, composto pelos objetos visíveis e mutáveis e pelo conhecimento superficial, e em mundo das ideias, inteligível e abstrato, composto por ideias puras, sendo a maior delas, o Bem. Por meio deste, o homem se tornaria virtuoso e a razão prevaleceria sobre os sentimentos. Essa é a base política do pensamento de Platão, o qual apresenta, como característica, seu fundamento ético. (DANNER, 2010).

Assim, Platão acreditava que o caminho para esse renascimento social e político, baseado no bem e na justiça, era a educação. Ela seria a responsável, dentro do pensamento Platônico, por uma sociedade paralela à existente, por “[...] edificar uma sociedade a partir de novos laços integrativos, implicando, logicamente, a criação de uma identidade cultural cujo sentido passasse por uma unidade comunitária.” (DANNER, 2010, p. 33). Dessa forma, o pensador foi o primeiro a defender a educação pública e acreditava nela como responsabilidade do poder público e direito de toda comunidade (DANNER, 2010). É notável a relação direta que Platão fez entre o que almejava para a política da *polis*, com a educação que seria encarregada de construir a nova sociedade.

A relação entre política e educação permanece na sociedade contemporânea e constitui-se foco de estudo de diversos autores. Nesse sentido, Stephen Ball e Richard Bowe, citados por Mainardes (2006), desenvolveram o chamado Ciclo de Políticas. O Ciclo, inicialmente dividido nas facetas “política proposta”, “política de fato” e “política em uso”, serve de base para críticas educacionais e avalia como a política, em suas várias fases, influencia a educação. (MAINARDES, 2006).

A “política proposta” caracteriza o momento em que a política emerge dos seus diversos atores: governo e suas instituições (assessores, departamentos, etc), autoridades locais e escola. A “política de fato” é a formulação textual política e legislativa que formaliza a política proposta. A “política em uso” ocorre no nível dos

profissionais que a praticam, por meio de seus discursos e práticas. (MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006), que aborda o Ciclo e a educação em seu trabalho, “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, Ball e Bowe revisaram o Ciclo original por julgarem que o mesmo representava um processo rígido que não considerava as intenções e disputas políticas.

Assim, formularam um ciclo contínuo que não separa a fase de formulação política da sua implementação. Dividido em três contextos que “[...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal e sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50), o novo Ciclo agrega as disputas e os embates políticos e reconhece a participação dos profissionais da educação na formulação política, por meio das interpretações que realizam na tentativa de “[...] relacionar os textos da política à prática.” (MAINARDES, 2006, p. 50). No contexto dos cursos de Comando e Estado-Maior, a relação entre a teoria e a prática pode ser observada nas reuniões da CIDOC, momento em que são realizados debates acerca da DOC.

Esses novos contextos, pensados por Ball e Bowe, são denominados “contexto de influência”, “contexto da produção” e “contexto da prática”. É no “contexto de influência” que os embates relativos às finalidades e significados da educação acontecem, formulando o discurso político. Participam desse contexto grupos próximos e integrantes dos partidos políticos, do processo legislativo e do governo. Vale a ressalva que a crítica de outros grupos representativos, dissidentes do discurso político dominante criado, também influencia a elaboração do discurso. Mainardes (2006) destaca que Ball preocupou-se, nos seus trabalhos, em analisar a influência de políticas globais e internacionais na política nacional (macro), abrindo uma perspectiva de análise entre o global e o local (micro). Ainda demonstrou preocupação com a recontextualização que a política educacional sofre quando ideias são migradas, pois cada Estado reinterpreta a política de acordo com o seu contexto.

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. [...] Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. (MAINARDES, 2006, p. 60).

De igual maneira, a macro política emanada pelo MD deve ser analisada, considerando o contexto micro das FA e de suas escolas, bem como as relações

que existem entre essas políticas, além das contribuições que os profissionais da educação podem oferecer, no contexto micro das escolas.

Conforme aponta Mainardes (2006), o contexto da produção está vinculado de maneira complexa ao da influência. É nesse cenário que ocorre a elaboração textual da política, impregnada pela disputa de grupos pelo poder político educacional. Assim, apesar de refletirem a política, os textos relativos a essa política podem ser contraditórios e devem ser lidos tendo em mente o tempo e o local em que foram produzidos. Além disso, são diversas as suas formas e podem ser: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, infere-se que eles representam as disputas e acordos políticos e terão reflexo no contexto da prática. Como mencionado anteriormente, é no “contexto da prática” que os profissionais da educação fazem suas próprias interpretações acerca da política divergindo, por vezes, da política original.

Ball e Bowe acrescentaram, ainda, dois contextos ao Ciclo de Política: o “contexto dos resultados ou efeitos” e o “contexto da estratégia política”. Mainardes (2006) afirma que o contexto dos resultados foi utilizado por esses teóricos para destacar os efeitos que a política provoca nas áreas da justiça, igualdade e liberdade individual, sejam esses efeitos gerais ou particulares. O contexto da estratégia política, por seu turno, engloba as ações a serem tomadas para evitar ou trabalhar as desigualdades provocadas pela política. Para Mainardes (2006), a teoria do Ciclo de Políticas utilizada em diversos países adquiriu forte valor no Brasil em virtude da carência de estudos sobre as políticas educacionais.

De acordo com Lopes (2006), recentes reformas educacionais incitam o debate sobre a política educacional, focalizando como tema principal as políticas curriculares. Essas políticas têm sido analisadas, nas últimas décadas, no contexto da globalização, conceito que envolve os aspectos cultural, político e econômico. As políticas curriculares, apesar de influenciadas, conseguem guardar as singularidades “[...] produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional.” (LOPES, 2006, p. 242).

Lopes (2006) alerta que para discutir política curricular é preciso desfazer a imagem de verticalização, onde esse objeto seria composto de cima para baixo (poder central) ou de baixo para cima. O Ciclo de Políticas elaborado por Stephen

Ball e Richard Bowe pode ser um fundamento adequado para se analisar tal política. Entretanto, a autora critica alguns de seus elementos, por entender que são prejudiciais à ideia de movimento circular almejada pelos próprios teóricos. Se, por um lado, o ciclo sugere movimento, por outro, sugere a sua interrupção. “Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade [...] uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim”. (LOPES, 2006, p. 21).

Apesar da crítica elaborada por Lopes, a autora destaca a importante contribuição do Ciclo de Políticas para o desenvolvimento de uma política educacional e curricular “[...] marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam”. (LOPES, 2006, p. 245).

Entretanto, a política não foi o único fator de influência na educação. A economia também contribuiu para o surgimento de uma nova estrutura educacional, desde a divisão de riqueza na *polis*, que privilegiou a educação formal nas classes dominantes, até a Revolução Industrial com o método de produção criado por Frederick Taylor.

O Taylorismo, como ficou conhecido seu método, caracteriza-se por uma nova forma de produção do trabalho nas fábricas, motivada por uma organização de tarefas que tornasse o trabalho mais eficiente e com custo mais baixo. (FRAGA, 2014).

Saviani (2003) destaca que numa sociedade capitalista, pautada na propriedade privada dos meios de produção, a ciência transformada em conhecimento é considerada força produtiva e, assim, parte dos meios que devem ser apropriados pela classe dominante. Porém, não há como se apropriar de todo o conhecimento do trabalhador, visto que ele precisa deste para produzir e agregar valor à sociedade. Desse modo, o conhecimento total é expropriado e devolvido ao trabalhador de modo fragmentado, após ser ordenado pela classe dominante.

De acordo com Saviani (2003) o Taylorismo contribuiu de maneira efetiva para esse processo, por meio do tempo e do movimento. O desempenho do trabalhador ao exercer suas funções foi observado, para se chegar à conclusão de como produzir mais em menos tempo. Aqueles que dominam o processo produtivo se apossaram do conhecimento conjunto e passaram a determinar qual parte do conhecimento cabia ao trabalhador que “[...] domina algum tipo de conhecimento,

mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar.” (SAVIANI, 2003, p. 138).

A preocupação de Taylor justificava-se pelo contexto da época, pois os EUA atravessavam uma crise econômica, e os trabalhadores, propositalmente, produziam menos do que podiam, no intuito de forçar os donos das fábricas a contratarem mais funcionários e, assim, aumentar a oferta de emprego. Dessa forma, Taylor acreditava que o país e a classe trabalhadora passavam por dificuldades financeiras, devido à baixa produtividade. Para ele, o aumento da produção acarretaria o aumento dos salários o que, conseqüentemente, aumentaria o poder aquisitivo da massa de trabalhadores e a circulação monetária no país. (FRAGA, 2014).

Segundo Fraga (2014), na busca por uma produção mais eficiente, Taylor descobriu que o trabalho, efetuado de modo desorganizado nas fábricas, gerava desperdício. Uma mesma tarefa era executada de modo diverso, uma vez que os ofícios eram transmitidos pelos trabalhadores mais experientes aos recém-contratados, sem que houvesse uma supervisão ou padronização. Ainda de acordo com o autor:

[...] cada tarefa e cada movimento de cada trabalhador possuem uma ciência, um saber fazer profissional, daí que se deveria escolher entre as várias soluções apresentadas pela criatividade operária a melhor possível, a forma mais racional de executar-se uma determinada operação, portanto, a mais lucrativa. (FRAGA, 2014, p. 4).

Entre as contribuições do sistema elaborado por Taylor destaca-se a produção por tempo determinado, o que permite premiar os trabalhadores com maior índice de produtividade, ou seja, os que executam mais tarefas em menor espaço de tempo. Outro fator considerado é a “individualização do salário”, que remunera de modo diferente o funcionário mais produtivo, seja pelo pagamento por peça feita, seja por prêmios, estratégia que incentiva a competitividade entre trabalhadores, além de ser característica fundamental para o aumento de produção da fábrica. (FRAGA, 2014).

Seguindo os passos do Taylorismo, Henry Ford, proprietário de fábricas automobilísticas, visando ao aumento da produção, elaborou o sistema de produção em massa. Em suas fábricas, os carros eram construídos passando cada peça por uma esteira. Cada funcionário permanecia estático em sua estação de trabalho, tendo por missão executar uma única função. Era o início da chamada linha de

montagem. Essa racionalização da produção exigia que cada peça e tarefa fossem padronizadas. (CAVALHEIRO NETO, 2006).

De acordo com Cavalheiro Neto (2006), três princípios balizavam o sistema “fordista”: o princípio de intensificação; o princípio da economicidade; e o princípio da produtividade, que consistiam, respectivamente, em:

[...] diminuir o tempo de duração com o emprego imediato dos equipamentos e da matéria prima e rápida colocação do produto no mercado [...]; reduzir ao mínimo o volume do estoque da matéria prima em transformação [...] e aumentar a capacidade de produção do homem no mesmo período (produtividade) por meio da especialização e da linha de montagem [...]. (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 13).

Segundo Cavalheiro Neto (2006), Henry Ford almejava o aumento do consumo por meio da redução do preço do automóvel, o que seria conseguido com o aumento da produção do produto. Dessa forma, por meio da produção em massa e, para que esse modelo se sustentasse, eram considerados três aspectos:

[...] a progressão do produto através do processo produtivo planejado, ordenado e contínuo; o trabalho é entregue ao trabalhador em vez de deixá-lo com a iniciativa de ir buscá-lo; as operações são canalizadas de forma progressiva em seus elementos constituintes. (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 13).

Assim, o sistema “fordista” propiciava, entre outros atributos, a baixa mobilidade do trabalhador, a produção em massa, a padronização da mão de obra e a rotina do trabalho. (CAVALHEIRO NETO, 2006).

Com os profundos desdobramentos ocorridos no campo do trabalho, tais como: padronização das funções, controle do tempo e valorização da máxima eficiência, foram inevitáveis os reflexos na educação. Segundo Cavalheiro Neto (2006, p. 4), “[...] cada etapa do desenvolvimento das formas de trabalho correspondem a projetos pedagógicos para atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante [...]”. Nesse sentido, Gigante (2008) relata que o ensino do trabalhador começou a fugir do domínio da educação e a ficar entregue ao Taylorismo e ao Fordismo.

Cavalheiro Neto (2006, p. 14) explica que “o Taylorismo/Fordismo tem como ideia básica de modelo educacional [...] uma solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento técnico e teórico [...]”, o que reflete a chamada pedagogia tecnicista. Cavalheiro Neto (2006) esclarece que não foi apenas o Taylorismo/Fordismo que fundamentou a teoria tecnicista, mas que seus princípios contribuíram fortemente para tal modelo educacional, aliados ao aporte a outras

correntes de pensamento da época, como: a Teoria Behaviorista da psicologia, a Filosofia Linguística e o Positivismo Lógico.

Segundo Saviani (1986), a objetividade identificada no modelo fabril foi levada para a educação no modelo da pedagogia tecnicista que almejava “[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.”. (SAVIANI, 1986, p. 13). Assim como a subjetividade do artesanato foi substituída pela objetividade da fábrica, onde os trabalhadores deveriam executar uma parte fracionada do trabalho, sem se preocupar com o resultado produzido, apenas visando a maior eficiência da sua parcela na produção. O ensino deveria deixar de formar os tecnicamente incompetentes, entendidos pela pedagogia tecnicista como os marginalizados sociais, para desenvolver um ensino mais operacional e objetivo, capaz de formar indivíduos eficientes que produzissem para a sociedade. Dentro dessa perspectiva, o mais importante era a organização dos meios educacionais, e não alunos e professores. O fundamental era aprender a fazer. (SAVIANI, 1986).

O modo de produção capitalista foi fortemente criticado e discutido por Karl Marx, o que acabou influenciando diversos pensadores, como Louis Althusser, que publicou o livro “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”. Fundamentado na Teoria Marxista, esse autor analisa os meios de divulgação da ideologia capitalista na sociedade, visando à reprodução dos seus meios de produção (ALTHUSSER, 1974).

Nessa conjuntura, Althusser (1974) avalia que a sociedade, para continuar a sua produção, deve também reproduzir as condições dessa produção. Assim, o dono de uma fábrica, para confeccionar o que quer que seja, deve reproduzir os meios de produção para aquele fim, o que cria uma corrente capitalista sem fim. Para o autor, as forças de trabalho também devem ser reproduzidas e, para que isso ocorra, o salário e a qualificação dessa força são fundamentais. A qualificação adequada, em razão da função a ser desempenhada pelo trabalhador, será feita provavelmente pelo sistema escolar, diferente do que era realizado no regime feudal ou de escravidão, onde a função e os ofícios eram ensinados de um trabalhador para o outro, pela prática.

Segundo Althusser (1974, p. 20), a escola ensina conhecimentos técnicos e de “cultura científica” ou “literária”, mas expande os seus ensinamentos ao transmitir regras e comportamentos.

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante [...] (ALTHUSSER, 1974, p.21).

Cabe esclarecer que Althusser (1974) realiza amplo debate sobre o que seria a ideologia, embasado em duas formulações: a Teoria das Ideologias Particulares e a Teoria da Ideologia em Geral. A primeira proposição é fundamentada a partir da “[...] história das formações sociais, portanto, na dos modos de produção combinados nas formações sociais e da história das lutas de classes que nelas se desenvolvem.” (ALTHUSSER, 1974, p. 71). A segunda formulação parte do princípio de que a ideologia não tem história própria, ela é imaginária, fruto da história dos indivíduos. Althusser (1974) conclui que a ideologia depende da noção de sujeito e que “[...] só existe prática através e sob uma ideologia [...] Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos”. (ALTHUSSER, 1974, p. 91).

Assim, para Althusser (1974), a ideologia dominante é reproduzida por meio dos Aparelhos do Estado (AE), divididos pelo autor em: Aparelhos Repressivos do Estado (Governo, administração, polícia, exército e outros) que, organizados de modo único pela classe dominante, agem, primeiramente, pela violência ou repressão e, num segundo momento, pela ideologia; e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que, representados por diversas instituições públicas e privadas (escola, família, igreja, cultura, partidos e outros), são organizados de forma diversa pela ideologia dominante e privilegiam a ação pela ideologia, embora possam também reprimir, ainda que simbolicamente.

De acordo com Althusser (1974), o AIE mais atuante na questão da reprodução ideológica é a escola. Ele explica que a igreja, durante o período pré-capitalista, desempenhou esse papel e acumulou responsabilidades divididas, hoje, entre outras instituições como a educação, a informação e a cultura, e formava, junto com a família, a posição de principal AIE. Porém, com o advento da Revolução Francesa, os poderes antes concentrados na instituição religiosa foram distribuídos, e a burguesia lutou pelo controle da educação para garantir sua hegemonia política. Assim, o núcleo ideológico, antes representado por igreja-família, passou a configurar escola-família.

Althusser (1974) justifica essa força da escola:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável!», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, [...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. [...]” (ALTHUSSER, 1974, p. 64-66).

Assim, Althusser (1974) esclarece que, para atender os interesses da classe dominante capitalista, a escola é apresentada como ideologicamente neutra, o que não é real, visto que essa instituição se tornou o AIE determinante para a reprodução dos meios de produção, ao lado da instituição familiar, e, portanto, contribuiu decisivamente na reprodução da força de trabalho.

Cabe observar que a educação recebe influências ao constituir-se, não sendo isolada da ideologia, bem como dos demais aspectos apresentados até o momento. Outro importante fator de influência, segundo Paulo Freire (1996), é o contexto cultural, e sua crítica se faz à educação que oferece conteúdos sem a devida contextualização, desconsiderando as interferências que o processo recebe.

Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 49).

Segundo Peroza (2012), inobstante a cultura não ter sido objeto explícito da discussão de Paulo Freire em relação à educação, é possível identificar em sua obra diversas experiências em múltiplos contextos culturais e a relação que faz desses contextos com a educação. De acordo com Peroza (2012), Paulo Freire

[...] percebe que os hábitos, os costumes, as visões de mundo presentes na sua cultura, revelam alguns detalhes que precisam ser analisados em sua configuração histórica, ou seja, que se constituíram de determinada maneira e têm suas razões de ser. Por isso, afirma insistentemente que a eficácia de uma prática educativa coerente precisa esforçar-se para desvelar a *semântica e a sintaxe* da cultura [...]. (PEROZA, 2012, p. 3).

A semântica da palavra cultura, que antes do século XIX era entendida como um processo de crescimento humano passou a ser empregada como algo em si mesma. Primeiro como um estado geral da mente, depois como o desenvolvimento intelectual da sociedade, num terceiro momento representando as artes e, mais

tarde, no século XIX, significou o conjunto material, intelectual e espiritual da sociedade. Dessa forma, é possível notar que, historicamente, a própria palavra cultura mudou de acordo com os processos sociais (WILLIAMS, 2001).

Chauí (2000) descreve a cultura como uma criação do homem, da sociedade e não de uma nação, pois a própria ideia de nação é uma construção cultural. As nacionalidades são consequências culturais e não o contrário.

A cultura é a criação coletiva de idéias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A Cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A Cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política. (CHAUI, 2000, p. 61).

A filosofia do século XX prega que as culturas são diferentes e cada uma se inventa “[...] em decorrência das condições históricas, geográficas e políticas em que se forma, tem seu modo próprio de organizar o poder e a autoridade, de produzir seus valores.” (CHAUI, 2000, p. 62). Assim, existe a pluralidade cultural e “[...] cada cultura se relaciona com outras e encontra dentro de si seus modos de transformação.” (CHAUI, 2000, p. 62).

A pluralidade cultural e a relação entre as culturas, a que Chauí (2000) se refere, estão no cerne da discussão do multiculturalismo. O multiculturalismo é o oposto do que se acreditava ser a evolução da humanidade, ou seja, uma homogeneidade de conhecimentos. O multicultural indica a pluralidade de identidades formadas por diversas influências sociais, religiosas, de gênero, étnicas e outras (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Canen e Oliveira (2002), e Canen e Canen (2005b), o multiculturalismo é um conceito amplamente discutido e apresenta, principalmente, duas vertentes: o multiculturalismo liberal, também denominado por Silva (2005) de humanista, e o multiculturalismo crítico. O primeiro trata a questão da diversidade cultural pela perspectiva da valorização das culturas e pouco provoca questionamentos quanto às identidades culturais. Segundo Silva (2005), essa vertente do multiculturalismo incentiva a tolerância e a convivência entre as culturas, o que não se mostra negativo. Contudo, é insuficiente, pois não aprofunda as questões de desigualdade entre as diferentes culturas.

De outro modo, o multiculturalismo crítico incentiva os questionamentos quanto aos diversos preconceitos culturais em busca de “[...] perspectivas

transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.” (CANEN; CANEN, 2005b, p. 42). Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, as identidades são categorias em construção permanente e não essência, algo acabado e definitivo (CANEN, 2006). De acordo com Canen e Canen (2005b) e Canen (2006; 2007), a visão heterogênea representa um avanço no conceito de identidade, constituída por diversos marcadores culturais. Assim sendo, o hibridismo é uma concepção que estabelece a interligação de tais marcadores e a consequente produção de identidades plurais.

Canen e Canen (2005b) e Canen (2006, 2007) propõem a divisão das identidades em três níveis: individual, coletiva e institucional/organizacional. A primeira refere-se à identidade do sujeito, a segunda é elaborada a partir de um marcador-mestre, responsável por criar no indivíduo a percepção de pertencer a um grupo e, a terceira, é desenvolvida a partir das identidades individuais e coletivas existentes dentro da organização.

A identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais. Assim, por exemplo, ao se falar em uma identidade feminina, negra e pobre, está-se considerando a pluralidade dos marcadores de gênero, raça e classe social, em interação na construção daquela identidade em questão [...] A identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem [...], por exemplo, a identidade pode se reconhecer em termos de seu marcador racial, quando da luta pelo desafio a racismos [...] denominamos identidade institucional ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir. (CANEN; CANEN, 2005b, p. 43).

Devido às relações estabelecidas por tais marcadores e as diversas culturas, Candau (2003) e Canen (2007) destacam a discussão sobre o termo multiculturalismo. Segundo as autoras, alguns estudiosos do conceito acreditam que o termo interculturalismo é mais adequado para designar o multiculturalismo, no sentido crítico, por uma questão semântica, pois o prefixo “inter” esclareceria a relação estabelecida pelas culturas. No entanto, Candau (2003) explica que, apesar de serem empregados como sinônimos, nem sempre as palavras têm o mesmo significado. O interculturalismo sempre se refere às inter-relações culturais. Segundo essa autora:

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e

grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAU, 2003, p. 4).

No mesmo viés, Candau (2003, p. 3) complementa sua interpretação, esclarecendo que “[...] o interculturalismo é uma expressão do multiculturalismo mas nem todo multiculturalismo é intercultural.”

De maneira mais objetiva, Canen (2006) e Candau (2003) mostraram, em alguns trabalhos, como o multiculturalismo crítico, ou de perspectiva intercultural crítica pode ser abordado no currículo. Em Canen e Oliveira (2002) e Canen (2006), a identidade negra, por exemplo, é vista sob o aspecto do multiculturalismo crítico e analisa-se como esse conceito pode contribuir com os desafios à discriminação dentro do espaço da escola. De acordo com Gadotti (1992, p. 21), um princípio básico da educação multicultural é a equidade, que “[...] significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades”. Essa educação não é monocultural, mas, sim, uma educação multicultural com “[...] acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura” (GADOTTI, 1992, p. 21).

Candau (2003) estabelece ações a serem desenvolvidas com vistas à educação multicultural, na perspectiva intercultural, e de práticas pedagógicas condizentes com tal visão. Para a autora, é fundamental *desconstruir, articular, resgatar e promover*. A primeira ação está vinculada à equivocada ideia difundida na sociedade de que a desigualdade social e a discriminação não existem. É necessário *desconstruir* tal ideia, questionar a realidade e assumir a monocultura e o preconceito que estão presentes “[...] na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares.” (CANDAU, 2003, p. 6).

A segunda providência, *articular*, se refere à necessidade de relacionar e discutir pluralidade cultural e igualdade de direitos, no âmbito político educativo e nas atividades escolares. (CANDAU, 2003).

O ato de *resgatar* tem o sentido de “reconstruir os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo.” (CANDAU, 2003, p. 6). A autora destaca a importância de considerar a história de vida de cada indivíduo, a criação de comunidades socioculturais e o processo de hibridização. O resgate ocorre com a perspectiva de que a identidade nasce da integração das

diversas culturas e de que a sua construção é dinâmica e constante, não se acaba, não se esgota.

Finalmente, Candau (2003) descreve a ação de *promover*, que abarca três providências: promover a interação, reconstruir a dinâmica educacional e dar preferência ao “empoderamento”. Promover a interação é a atitude de proporcionar momentos constantes de contato com pessoas de diferentes estilos de vida e permitir, tanto no nível individual quanto coletivo, repensar e questionar o seu próprio posicionamento frente a diversas questões, assumindo um caráter não absoluto. “Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências [...]” (CANDAU, 2003 p. 6).

De acordo com Candau (2003), a reconstrução da dinâmica educacional remete ao envolvimento de todos os atores educacionais no processo da educação intercultural, que deve ocorrer, sistematicamente, e não se reduzir a algumas atividades pedagógicas com grupos específicos. Evitar a concentração de poder e decisão na mão de um sujeito ou grupos específicos é o princípio do “empoderamento”, a última providência a ser efetivada para alcançar a promoção. “Empoderar é dar a oportunidade, principalmente a sujeitos e grupos que tiveram historicamente sua participação negada, de se envolverem ativamente na vida social.” (CANDAU, 2003, p.7).

Dessa forma, Candau (2003) estabelece algumas ações para se efetivar no espaço escolar o desenvolvimento do interculturalismo. É interessante perceber que na última ação, *promover*, Candau (2003) ressalta o exercício do poder como uma problemática da inter-relação cultural. Sobre tal aspecto, Silva (2005) afirma que questões culturais e questões de poder são inseparáveis. Assim, toda vez que o currículo for analisado, dentro da perspectiva do multiculturalismo intercultural crítico, há que se levar em conta o poder. Segundo Silva (2005), as relações de poder fornecem ao multiculturalismo um viés político e não apenas a ideia de que não há hierarquia entre as diversas culturas. Para o autor, não basta o respeito entre elas.

Contrariamente, a premissa básica do multiculturalismo liberal ou humanista, é justamente, como já apresentado nesta dissertação: promover o conhecimento de costumes culturais e a “[...] valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos [...]” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 61), sem ocupar-se com

questionamentos acerca das desigualdades sociais e dos preconceitos provenientes de diferenças culturais (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Da mesma forma, não vincula diferença cultural e poder, posto que a própria diferença depende do poder. (SILVA, 2005).

Silva (2005) dividiu o multiculturalismo intercultural crítico em duas concepções: pós-estruturalista e materialista. A primeira concepção entende a diferença como uma construção do discurso. Assim, algo é considerado "diferente" porque é comparado a outra coisa chamada de "não-diferente". Desse modo, o diferente só ganha significado quando tem uma referência. A questão que Silva (2005), então, expõe, é que estabelecer o "diferente" e o "não-diferente" configura uma relação de poder. O diferente é determinado desta forma, porque alguma de suas características foi avaliada como negativa, enquanto o não-diferente teve suas peculiaridades reconhecidas como positivas, por um indivíduo ou um grupo que detém o poder.

De acordo com Silva (2005), a concepção materialista, incentivada pelo marxismo, julga a avaliação pós-estruturalista estritamente textual e acredita que a desigualdade social, fundamentada na diversidade cultural, é originada nos "[...] processos institucionais, econômicos, estruturais [...]". (SILVA, 2005, p. 87).

Nesse contexto, é essencial atentar para a influência do multiculturalismo no currículo, visto que a própria discussão do conceito multicultural surgiu nos EUA como algo educacional ou curricular. Grupos de alunos universitários americanos, considerados de classes dominadas, reivindicavam a mudança do currículo das universidades por acreditarem que o padrão era apresentar uma cultura dominante. "Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. [...] fazia passar por "cultura comum" uma cultura bastante particular [...] culturalmente e socialmente dominante." (SILVA, 2005, p. 88).

Em contraposição, a partir desse contexto, diversas críticas à presença do multiculturalismo foram assinaladas no currículo. A crítica progressista enfatizou que a existência de diversas culturas poderia dividir a única cultura nacional ou "cultura nacional comum". A visão epistemológica afirmou que "[...] certos valores e certas instituições [...] transcendem as características culturais específicas de grupos particulares." (SILVA, 2005, p. 89). Porém, Silva (2005) destaca que, tanto a cultura

nacional comum quanto as instituições absolutas, são fruto da cultura dominante e acrescenta:

[...] não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. (SILVA, 2005, p. 90).

Como se observa, o autor reforça, em suas palavras, a relação de poder existente no currículo relacionada às questões multiculturais e, portanto, o seu caráter político. Silva (2005) cita, ainda, que o acesso ao currículo deve ser para todos, mas que o mesmo não pode permanecer hegemônico. De acordo com Gadotti (1992), a providência primeira a ser tomada, com foco na educação multicultural, é avaliar criticamente os currículos monoculturais, a fim de rever conteúdos, técnicas, metodologias e outros aspectos, que podem não estar contribuindo para o multiculturalismo.

Como se nota, o multiculturalismo está presente não apenas na instituição escolar, identificado, por vezes, nos seus currículos, mas, também, em organizações de diferentes áreas, bases e funções. Isso se dá porque a própria organização desenvolve a sua cultura. Sobre a cultura organizacional, Granato e Gobbi (2012), afirmam:

[...] é o que compreende uma organização, é aquilo que é formado tanto pelas pessoas quanto pelo que emerge da própria gestão vigente, o modo como enxergam o mundo, seus objetivos e experiências anteriores. [...] dá aos seus funcionários uma identidade, facilita o comprometimento com algo maior do que os interesses individuais de cada um. [...] é o componente que faz com que a organização se torne um ambiente que faça sentido, com coesão em seu discurso e no enraizamento dele em cada funcionário que faz parte dela. (Granato e Gobbi, 2012, p. 1).

Para essas autoras, a cultura organizacional está vinculada aos seus fundadores, uma vez que a organização baseia-se na idealização dos seus primeiros membros. Nesse contexto, o desenvolvimento da instituição promove a inserção de novos funcionários, não possuidores dos mesmos marcadores culturais, bem como favorece a diversidade cultural ou, até mesmo, a resistência a essa diversidade.

Segundo Canen e Canen (2005a), atualmente, a cultura é ponto determinante nas relações sociais, inclusive no cotidiano das organizações. As instituições, “[...] construções de grupos humanos, em sociedades específicas, inspiradas por valores culturais singulares [...]” (CANEN; CANEN, 2005a, p. 11), são influenciadas pelos valores e conceitos sociais no momento histórico em que se

constituem. Assim, estudar as suas origens contribui para entender as instituições e descobrir de que forma transformá-las. (CANEN; CANEN, 2005a).

Nota-se que a cultura interfere na criação da organização e permanece como fator decisivo na atuação da instituição, estando, a pluralidade cultural, presente em níveis distintos de uma organização, quer seja na identidade individual dos seus membros, na identidade dos seus clientes, ou na identidade de outras organizações com as quais podem existir “[...] fusões, terceirizações, parcerias e outros processos.” (CANEN; CANEN, 2005a, p. 12). Essas são organizações multiculturais, que precisam trabalhar com a almejada cultura organizacional e a real diversidade cultural presente em seus variados níveis (CANEN; CANEN, 2005a).

O caminho para essas organizações é lidar com o multiculturalismo, seja na perspectiva liberal ou na perspectiva intercultural crítica, pois para Canen e Canen (2005a), o multiculturalismo é a resposta à diversidade cultural. Responder com base na tendência não crítica, significa prezar pela tolerância entre as culturas no ambiente da instituição e “[...] minimizar conflitos resultantes da ignorância cultural; otimizar lucros, oferecendo a imagem da organização de acordo com a cultura dos consumidores.” (CANEN; CANEN, 2005a, p. 31). Na perspectiva intercultural crítica pode surgir questionamentos quanto às discriminações, às desigualdades de oportunidade e de poder. Na vertente desse multiculturalismo, além dos questionamentos, importa modificar os sujeitos da organização de forma a se tornarem abertos à diversidade cultural. Sobre a questão Canen e Canen (2005a) acrescentam:

“[...] a organização passa a ser entendida como um espaço de aprendizagem (*organisation learning – OL*), isto é, torna-se dinâmica, interpretada como local de relacionamentos e construções múltiplas cotidianas. [...] as culturas, os pontos de vista, a pluralidade, as diferenças presentes no contexto organizacional, que se constitui em um aprendizado diário, conflituoso, plural. [...] Essa perspectiva mostra que o trabalho nas organizações é coletivo, a partir de histórias de aprendizado compartilhadas nas interações culturais e sociais que não podem mais ser ignoradas. (CANEN; CANEN, 2005a, p. 33).

De acordo com os autores, um dos aspectos prejudiciais a tais interações culturais e ao convívio numa organização multicultural, principalmente no caso de parcerias internacionais entre organizações, é a língua. A língua (dialetos ou sotaques) colabora para a sensação que o indivíduo tem de pertencimento a um grupo e não respeitá-la pode levar a situações de conflito. Além disso, a dificuldade

com a linguagem pode ocasionar uma comunicação equivocada, causando prejuízos aos acordos organizacionais (CANEN; CANEN, 2005a).

Segundo Granato e Gobbi (2012), para existir interação cultural na organização é preciso existir a interação comunicacional e, para que isso ocorra de modo efetivo, é necessário que símbolos e significados estejam bem claros para os envolvidos. As autoras destacam, ainda, que uma comunicação sem ruídos, sem interferências, auxilia no processo de interação e apontam a necessidade do estudo da cultura organizacional de uma instituição antes de que seja estabelecida qualquer relação (fusão, parceria, etc) com outra organização.

Canen e Canen (2005a) também destacam a importância do preparo de uma organização para essa pluralidade cultural e afirmam que a sensibilização cultural é uma das ferramentas mais eficientes para fazer com que os funcionários estejam conscientes e atentos à diversidade cultural e aos seus impactos. O foco dessa preparação deve ser “[...] relativizar a própria cultura, o que significa entender que não é a única, que não é melhor nem pior do que outras, e que é, apenas, diferente.” (CANEN; CANEN, 2005a, p. 45).

De acordo com Granato e Gobbi (2012), a resistência à mudança é natural, pois existe a dificuldade de adaptação ao novo pelo indivíduo, e algumas providências podem ser tomadas para minimizar o impacto da diversidade cultural: permitir discussões e prover educação e comunicação. As autoras explicam que, quando há a fusão entre duas organizações, ambas estão envolvidas em um processo de mudança, em prol da formação de uma terceira instituição que buscará estabelecer o seu perfil e a sua cultura.

Dentro do contexto do multiculturalismo e das organizações multiculturais, discutidos até o momento, cabe discorrer algumas linhas acerca da cultura militar.

2.2 Cultura Militar

O ingresso na vida militar provoca um impacto cultural no indivíduo. O antropólogo Celso Castro, autor de “O Espírito Militar - Um antropólogo na caserna” (2004) descreve em seu livro algumas semanas de convívio com os cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), no período compreendido entre os anos de 1987 e 1988, incluindo trechos de entrevistas com alunos do primeiro ano.

Na obra, é possível notar os efeitos de tal impacto cultural, principalmente nos cadetes do primeiro ano, que passam por um período de adaptação. Após esse período, são matriculados, e toda a conduta, dentro e fora da Academia, é regulamentada pelas Normas Gerais de Ação (NGA) que versam sobre o comportamento cotidiano esperado do aluno, desde o horário de aulas e frequência até a maneira de dançar, por exemplo.

Castro (2004) relata os ritos de passagem pelos quais os “bichos”, como são chamados os alunos do primeiro ano, são submetidos, marcando a entrada numa nova sociedade. Passar pelos trotes, mesmo que sejam constrangedores, parece ser um meio que os bichos possuem de provar que merecem estar naquele local. “O trote [...] contribui também para desacreditar qualquer autoestima que o bicho tenha em função da vida pregressa e que queira trazer para a vida militar”. (CASTRO, 2004, p. 34). Dessa forma, o militarismo não se trata de um caso simples de profissão, mas sim de uma ruptura sociológica. O autor afirma:

[...] comparada a outras profissões, a militar representaria um *caso-limite* sociológico, contribuindo para uma grande coesão ou homogeneidade interna (“espírito de corpo”), mesmo que frequentemente ao preço de um distanciamento entre os militares e o mundo civil. (CASTRO, 2004, p. 34).

A mudança da sociedade civil para a sociedade militar também foi comentada numa pesquisa citada por Castro (2004), realizada por Morris Janowitz, na Academia Militar de West Point, EUA, onde um soldado relatou o quão abrupto é esse rompimento com a sociedade civil e o quanto pode parecer repulsivo para quem está fora desse processo.

A busca pela homogeneidade comportamental e cultural é fato que pode ser observado, portanto, desde o início da vida militar, não apenas na AMAN, mas, também, nas demais instituições do EB, da MB e da Aer. Isso se dá, porque existe um conjunto de valores balizadores da cultura militar. Pedro Schimer (2007), no livro “Das Virtudes Militares” elenca e discorre sobre 30 valores que devem ser preservados e praticados pelo militar, entre eles: o espírito militar, a honra militar, o espírito de corpo, o dever militar e a postura militar. Desse modo, apesar do referido autor ser oficial do EB, sua obra se dirige a toda a sociedade militar.

Apesar de a estrutura militar basear-se no binômio “hierarquia e disciplina”, conforme previsto na CF (1988), bem como nos valores sedimentados entre todos os militares, deve-se entendê-la na perspectiva do multiculturalismo e das organizações multiculturais, pois cada FA possui a sua própria cultura. Tal fato pode

ser verificado pela pluralidade de indivíduos, pelos diferentes momentos históricos de criação e diferentes fundadores, pelos quadros distintos da carreira, pelas áreas técnicas e doutrinárias específicas (naval, terrestre e aérea), pelos símbolos, lemas, canções, datas comemorativas, entre outros aspectos que diferenciam cada uma das FA.

Além da CF (1988) que prevê a atribuição geral das FA, existem complementos a esse texto, elaborados pelas Forças, que ressaltam as diferenças entre elas. A MB deve “preparar e empregar o Poder Naval [...]; e cumprir as atribuições subsidiárias previstas em Lei, com ênfase naquelas relacionadas à Autoridade Marítima.” (BRASIL, 2014c). O EB prevê salvaguardar “[...] os interesses nacionais e cooperando com o desenvolvimento e o bem-estar social. Para isso, preparar a Força Terrestre, mantendo-a em permanente estado de prontidão.” (BRASIL, 2014e). Enquanto cabe a Aer “[...] cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, na forma determinada pelo Presidente da República. Manter a soberania do espaço aéreo nacional com vistas à defesa da pátria.” (BRASIL, 2014a).

Nesse contexto, é possível notar a diversidade cultural presente no MD, onde as culturas das três Forças se encontram, e o transforma em organização multicultural. É essencial considerar que, ao contrário de uma fusão, onde duas organizações se unem para formar uma terceira, ou de uma aquisição, onde existe a compra de uma organização por outra e há a expectativa que a cultura da compradora se sobressaia, no caso específico do MD, existe o interesse de que as organizações trabalhem juntas, contudo, conservando as suas singularidades, haja vista a possibilidade de, eventualmente, o MD necessitar da atuação de uma única FA. O desafio, então, configura-se na manutenção do preparo para atuação nos dois momentos: singular e conjunto.

Diante do exposto, é possível estabelecer um paralelo entre o multiculturalismo e o atual contexto educacional das FA e do MD, uma vez que o mesmo esforço realizado no meio civil, em prol da inter-relação entre diversas culturas num mesmo sistema educativo, faz-se no meio militar, quando as FA trabalham em conjunto, planejando e executando cursos que colaborem para a integração entre elas. A MB, o EB e a Aer possuem culturas próprias, construídas a partir de processos simbólicos distintos e com atividades produtivas específicas.

Portanto, conceber uma educação integrada não é tarefa simples e passa pela educação multicultural, quer seja no caso dos Cursos de Comando e Estado-Maior, objeto desta dissertação, quer seja em outros momentos educacionais.

3. AS TEORIAS CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE COMANDO E ESTADO-MAIOR

3.1 Sobre o currículo

O primeiro país a adotar o termo *Curriculum*, como é conhecido atualmente, foi os Estados Unidos da América (EUA) que, no início do século XX, vivenciavam mudanças nas condições sociais, políticas e administrativas.

Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos de segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2005, p. 22).

Anteriormente, o currículo já era pensado por aqueles que trabalhavam com a educação, porém, não de forma institucionalizada e nem com a utilização da palavra “currículo” para definir a organização educacional que almejavam. O termo empregado pela educação americana, e assimilado posteriormente por países da Europa, foi amplamente divulgado com o lançamento do livro de Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918 (SILVA, 2005).

O currículo era o reflexo de uma racionalização, de uma orientação administrativa. Assim, ainda hoje, é objeto de decisão político-administrativa, em maior escala do que, propriamente, o sistema educativo como um todo, apesar de questões técnico-especializadas terem se aproximado mais do processo decisório curricular. “Nessa associação desigual é normalmente o técnico que adapta suas fórmulas úteis às exigências do administrador.” (SACRISTÁN, 1998, p. 33). Por vezes, essa herança político-administrativa dificulta a análise teórica e crítica do currículo, de seus conteúdos, e de métodos e técnicas.

Entendendo o currículo como instrumento-base de uma estrutura de educação, esse documento de ensino não se constitui apenas em uma previsão formal de conteúdos selecionados, mas, sim, da própria essência do ensino.

Sua natureza fundamental decorre do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, e por muito que se martele na estrutura do sistema, na organização das escolas ou na seleção de métodos a ser usados, nada disso terá mais que um efeito periférico, a menos que se faça acompanhar de uma reconcepção da real substância do ensino – vale dizer, do próprio currículo. (KELLY, 1981, p. 2).

Conceituado de modo diverso pelos autores que o estudam, o currículo é, para Sacristán (1998), um processo que envolve questões a serem refletidas, tais como: as relações e as decisões administrativas e pedagógicas. Já Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 63), em uma perspectiva realista, resume o currículo, como “[...] a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento”.

De acordo com esse autor, um currículo estruturado com base na noção realista tem o conhecimento como “[...] um mundo objetivo de fatos, coisas, de habilidades ou, no máximo, de significados fixos, que devem ser transmitidos” (SILVA, 1999, p. 64). Nesse contexto, quando não há uma representação do mundo em que o currículo está inserido, cabe à pedagogia o estudo da melhor forma de transmiti-lo.

De outro modo, Silva (1999) também discute o currículo como representação do conhecimento e, sob esse enfoque, afirma que o currículo não é mera revelação, tampouco, espaço ausente de relações de poder e da noção de política. Essa posição também é defendida por Sacristán (1998) ao afirmar que, de forma alguma, o currículo será neutro. Silva (1999, p. 66) argumenta que entender o currículo como representação “[...] implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura”.

De acordo com essa visão, o currículo vincula-se a relações de poder e à política, uma vez que a sua construção não será indiferente ao meio em que atuará e, dependerá, diretamente, do poder de quem o construirá. Portanto, constitui-se em área de disputa sobre o que é válido como conhecimento, recebendo a influência da natureza humana, cultural e social de quem o elabora. (SACRISTÁN, 1998; SILVA, 1999; 2005). Sob essa perspectiva teórica, depreende-se que também os currículos dos Cursos de Comando e Estado-Maior das FA recebem a interferência desses aspectos e refletem as orientações políticas, culturais e sociais, tanto do MD quanto de cada uma das Forças singulares.

No entendimento de Torres (2005), o currículo é o representante das legislações que o regem e expõe, de modo evidente, o programa que os professores deverão apresentar em sala de aula. Nele, é possível identificar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o intuito de quem o elaborou. Nesse sentido, o autor o denomina de currículo oficial o qual, além das orientações

supracitadas, fundamenta-se em conceitos, tais como, aprendizagem e conhecimento, entendidos e articulados pelos estudiosos das teorias curriculares.

3.2 Sobre as Teorias Curriculares

Silva (2005), no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, elucida que o próprio conceito de teoria deve ser revisto ao se estudar o tema, pois a noção de teoria remete à ideia de que algo existe e foi descoberto ou espera para ser revelado. Assim, a teoria descreveria uma realidade sem ter implicação direta sobre o seu desenvolvimento. Portanto, no caso do currículo, as teorias teriam a função de explicar uma estrutura previamente constituída, como se o objeto fosse independente da teoria.

No entanto, a noção de teoria, aplicada ao currículo, é mais adequada se utilizada como discurso. A análise, sob esse enfoque, mostra um currículo não apenas descoberto e descrito, mas sim um produto do próprio discurso. “Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.” (SILVA, 2005, p. 12). Assim, a cada descrição do currículo, surge uma visão particular desse objeto. Nesse caso, a teoria participa da criação e não se restringe a descobrir. Essa percepção contribui para o entendimento das diferentes definições de currículo, conforme mencionado no início deste capítulo. Os significados são múltiplos porque, também, são diferentes os discursos a respeito do objeto, vinculados tanto à realidade existente quanto à realidade que se almeja. (SILVA, 2005).

O fundamental, que supera a necessidade da conceituação, é compreender que as teorias curriculares, entendidas nesta dissertação como discurso, surgem com duas questões basilares, propostas por Silva (2005, p.15): “o quê? e [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. A primeira pergunta trata da seleção dos conteúdos, tarefa a ser executada nas estruturações curriculares. A segunda está relacionada à primeira, e até mesmo a precede, pois, para selecionar adequadamente os conteúdos, é preciso saber quem se deseja formar. “Afim, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo”. (SILVA, 2005, p. 15). No intuito de definir o indivíduo que se deseja formar, as FA estabeleceram perfis profissionais para os seus oficiais, onde são descritas as competências necessárias em determinado momento da

carreira. No caso específico da Aer, por exemplo, os saberes que se espera do oficial, durante toda sua carreira, inclusive após a conclusão do CCEM, estão descritos no PPOA, (BRASIL, 2012b), documento orientador do perfil profissional do oficial.

Procurando responder a esses questionamentos, cabe refletir sobre o tipo de conhecimento que se deseja selecionar e o tipo de currículo que se pretende implementar, a partir do exame dos conceitos empregados pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

3.2.1 As Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais surgiram no momento em que o currículo começou a ser identificado como campo profissional especializado e objeto de estudos.

Segundo Silva (2005), Bobbitt escreve sobre o assunto numa época em que a maior preocupação da educação estadunidense era a formação das massas. Pontua esse autor, ainda, que Bobbitt questionava sobre o rumo que essa escolarização deveria seguir para que a massa da população correspondesse às mudanças políticas, culturais e econômicas. O autor João Paraskeva (2005) reforça a importância de estudar esse e outros autores da época, considerando o contexto que se apresentava. O industrialismo surgia no início do século XX, nos EUA, como uma nova ordem econômica que exigiria transformações nos trabalhadores e na sociedade em geral.

Àquela época, as discussões educacionais giravam em torno da inclusão da formação manual na escola, que se ocupava apenas das matérias da ciência e da literatura, cujos conteúdos eram interessantes para uma parcela pequena da população. A formação manual contribuiria para a nova sociedade industrializada tornando-se a base da educação vocacional. Essa educação concentrava a formação do trabalhador nos interesses da própria empresa e, assim, nos benefícios econômicos do indivíduo e do país. Esse modelo de educação consolidou-se, de tal forma, que o governo federal americano financiou uma reforma educativa (PARASKEVA, 2005).

Os teóricos do modelo vocacional apoiavam-se na ideia de eficiência social, ou seja, de preparar cidadãos eficientes na sua vocação e para a sociedade em geral. Bobbitt, que se tornou “[...] um dos expoentes da ideologia da eficiência social,

via a escola como um espaço de produção de indivíduos, tal como uma fábrica [...]”. (PARASKEVA, 2005, p. 11).

De acordo com Silva (2005), para Bobbitt a resposta era moldar a educação como qualquer empresa, focando o seu discurso na área econômica. A escola deveria traçar objetivos baseados nas funções profissionais que o indivíduo exerceria no futuro, caracterizando-se como uma linha tecnocrática. Seria o reflexo da administração científica proposta por Frederick Taylor. As funções profissionais deveriam ser mapeadas, os objetivos para formar um indivíduo apto para desempenhá-las, traçados, e instrumentos de medição da instrução, elaborados. Existia uma preocupação técnica em organizar e definir como fazer, porém, não uma inquietação quanto às influências sociais, culturais e políticas sobre o currículo. (SILVA, 2005).

A teoria de Bobbitt se fortaleceu no paradigma de currículo desenvolvido por Ralph Tyler (1950), que ganhou repercussão após o lançamento de seu programa “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*” pela Universidade de Chicago, conhecido, posteriormente, como “Os princípios de Tyler”. (KLIEBARD, 2011).

Tyler estabeleceu quatro perguntas centrais para o desenvolvimento do currículo: 1. “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”; 2. “Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?”; 3. “Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?”; 4. “Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?”. Com base nessas perguntas, Tyler elaborou as quatro fases da formulação, respectivamente: “[...] enunciar objetivos; selecionar experiências; organizar experiências; e avaliar”. (TYLER, 1950 *apud* KLIEBARD, 2011, p. 24).

De acordo com Kliebard (2011), Tyler buscou contemplar em seu método todas as teorias tradicionais. Com isso, determinou como fatores para estabelecer os objetivos educacionais, fase mais crítica do seu modelo, os estudos sobre os alunos, os estudos sobre a vida contemporânea e as sugestões dos especialistas nos conteúdos, devendo os três passarem por uma avaliação filosófica e psicológica.

Segundo Silva (2005), ainda na teoria tradicional, porém contrapondo a visão de Bobbitt, John Dewey desenvolve um pensamento mais progressista, em que a elaboração curricular não seria baseada na ocupação futura da criança. As

experiências do aluno seriam consideradas e o currículo cuidaria da construção da democracia e não da economia. Apesar dessa tentativa progressista, a linha tecnocrática, desenvolvida por Bobbitt, prevaleceu até os anos 70. Segundo Paraskeva (2005, p. 15):

[...] os apologistas da eficiência social, mesmo perante um instrumento social e cultural profundamente complexo, como é o caso do currículo, optam por soluções simplistas, ignorando que tinham em mãos, utensílio perigoso, “castrador” de tantos presentes e futuros a milhares e milhares de gerações.

Sacristán (1998) e Silva (2005) afirmam que a educação clássica, advinda da Idade Média e do Renascimento, dividida em *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, música, geometria e aritmética), era questionada por ambas as vertentes tradicionais. A tecnocrática acreditava que o modelo humanístico não contribuía para a formação da vida profissional do indivíduo, e a progressista, com base na psicologia, acreditava que os interesses do ser humano eram pouco considerados na formação curricular. (SACRISTÁN, 1998; SILVA, 2005).

Na avaliação de Kliebard (2011), o êxito da proposta de Tyler reside no fato de ser um modelo eclético, que reúne tanto a vertente tecnocrática quanto a vertente progressista, além da racionalidade. Apesar disso, o autor afirma que nem todos os teóricos são adeptos de utilizar, harmonicamente, teorias consideradas conflitantes, e aponta o exemplo de John Dewey, que optou por outro caminho no seu estudo curricular.

Em outras palavras, ao defrontar-se, em essência, com o mesmo problema das doutrinas educacionais conflitantes, a abordagem de Dewey é a de, criativamente, reformular o problema; a de Tyler é aceitá-las todas, colocando-as ao mesmo nível. (KLIEBARD, 2011, p.25).

3.2.2 As Teorias Críticas

Diversos eventos sociais e culturais, a partir dos anos sessenta, eclodiram no mundo. A busca pela independência, por antigas colônias europeias, o movimento pelos direitos civis americanos e o movimento feminista são alguns exemplos de mobilizações que influenciaram o questionamento definitivo da teoria tradicional (SILVA, 2005).

De acordo com Silva (2005), de maneira similar, importantes movimentos educacionais surgidos em diversos países, no mesmo período, também contribuíram para esse questionamento. Como exemplo, cita-se o movimento de

“reconceptualização” curricular nos EUA, a “nova sociologia da educação”, iniciada pelo inglês Michael Young, a obra do brasileiro Paulo Freire e importantes ensaios de autores franceses como o filósofo Louis Althusser, e os sociólogos Pierre Bourdier, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, que inspiraram as chamadas teorias críticas, ocupadas em discutir os vínculos entre sociedade, cultura, política e educação. Além desses autores, também desenvolveram literatura de base para a teoria crítica educacional os economistas Samuel Bowels e Herbert Gintis, cujo foco volta-se para o resultado que o currículo produz e, não, para a sua elaboração.

Segundo Silva (2005), Althusser focou o seu trabalho na relação entre ideologia e educação, mostrando a função desta última em reproduzir a primeira. A escola seria, então, um aparelho ideológico responsável por manter o *status quo* do Estado capitalista.

[...] a escola contribui para reprodução da sociedade capitalista ao transmitir através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. (SILVA, 2005, p. 32).

Silva (2005) destaca que, para Bowels e Gintis, essa reprodução se faz por meio das relações sociais, e não dos conteúdos. A escola formaria o trabalhador capitalista adequado, reproduzindo as relações de trabalho dentro da escola. “As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação”. (SILVA, 2005, p. 33).

As reproduções, citadas anteriormente, aproximam-se de uma análise marxista, diferente da reprodução descrita por Bourdier e Passeron. Para esses autores, a escola realizaria uma reprodução cultural da classe dominante.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2005, p. 35).

Na lógica da pedagogia racional desenvolvida por esses autores, a solução não estaria em ensinar apenas a cultura das classes dominadas, mas sim conceder meios para que essas classes tivessem as mesmas experiências educacionais que a classe dominante.

Aproximando-se da crítica com fundamento marxista, Silva (2005) também destaca as obras de Michael Apple e Henry Giroux e expõe que o primeiro autor coloca o currículo no centro das discussões e não o avalia, apenas, como mais um

ponto a ser analisado dentro da educação libertadora. Aponta, ainda, que para Apple existe um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais e entre educação e currículo, porém, esse vínculo não ocorre de forma natural. É um processo mediado pela ação humana. Portanto, a reprodução da dominação econômica e da hegemonia cultural ocorre numa tentativa do grupo dominante em se manter assim. Esse processo tem reflexo direto na escolha dos conteúdos que compõem o currículo.

A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado* verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. (SILVA, 2005, p. 46).

Michael Apple é de origem americana e muitos dos seus trabalhos, naturalmente, têm inspiração na realidade dos EUA e nos movimentos sociais desse país, em que o autor esteve envolvido ao longo de sua vida. Porém, as críticas educacionais e curriculares se estenderam a outras sociedades, e, assim, tornou-se professor convidado em Universidades de países como Espanha, Austrália, Nova Zelândia, Brasil e México. (PARASKEVA, 2002).

Em entrevista realizada na Universidade do Novo México e publicada na Revista Currículo sem Fronteiras, Apple (2001, p.6) afirma que “[...] em muitas nações tem-se registado uma viragem de uma aliança social democrata para uma coligação centrada em três ou quatro grupos que empurram as políticas educativas e sociais para perspectivas conservadoras”. Essa coligação seria formada por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e membros da nova classe média profissional e administrativa, sendo a liderança atribuída aos neoliberais e modernizadores econômicos. Esse grupo desejaria um currículo mais próximo da economia e rejeitaria a ideia de que “[...] um currículo nasce das bases e não do topo e que responde cada vez mais às necessidades, histórias e culturas [...] e de uma pedagogia socialmente mais responsiva.” (APPLE, 2001, p.8).

Henry Giroux sofre, nos seus primeiros escritos, a influência marxista, mas discorda da visão conformista e pessimista do marxismo. Ele entende a escola como espaço de resistência e prega que a teoria crítica deve “desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes.” (SILVA, 2005, p. 54).

No final dos anos sessenta, o movimento denominado “reconceptualização curricular” tentou agregar os profissionais que seguiam a linha crítica neomarxista da

Escola de Frankfurt, com a essência da discussão curricular firmada nas estruturas econômicas e políticas. Porém, esse grupo recusou-se a ser identificado como colaborador do movimento por considerá-lo demasiadamente subjetivo, enquanto as críticas eram pouco políticas. (SILVA, 2005).

Tal movimento teve início nos EUA, quando os profissionais da educação, ligados ao estudo do currículo, perceberam que este, no modelo tradicional, estava em oposição às teorias que lhes eram familiares, como, por exemplo, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a Escola de Frankfurt. Do ponto de vista da hermenêutica e da fenomenologia, importava considerar as impressões que os próprios atores do processo educativo, como professores e alunos, tinham das suas experiências pedagógicas e curriculares. O significado para a fenomenologia é “[...], algo profundamente pessoal e subjetivo. Sua conexão com o social se dá não através de estruturas sociais impessoais e abstratas, mas através de conexões intersubjetivas”. (SILVA, 2005, p. 40). Hoje, esse movimento está dissolvido no pós-estruturalismo.

Ainda tratando das teorias críticas, cabe ressaltar a importância do currículo oculto nesse contexto. De acordo com Silva (2005), essa terminologia surgiu, provavelmente, pela primeira vez no livro *Life in classrooms*, em 1968, do teórico conservador funcionalista Philip Jackson. O currículo oculto foi um conceito explorado amplamente no início das teorias críticas. A diferença na divulgação do currículo oculto, pela sociologia funcionalista e pelas teorias críticas, estava em ser este um objeto desejável ou indesejável. Na perspectiva funcionalista, era desejável, pois contribuía para o bom funcionamento da sociedade. Em contrapartida, para as teorias em questão não era desejável, porque, segundo Torres (2005, p.198), o currículo oculto é composto por todos os “[...] conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” e que também são desenvolvidos nas situações diárias do ambiente de ensino. Esses conhecimentos costumam colaborar para a perpetuação da ideologia social hegemônica, pertencente a uma classe dominante, e não estão explícitos no currículo oficial.

Assim, o cerne do impasse entre os funcionalistas e os teóricos críticos consiste, justamente, nas peculiaridades do ambiente escolar. Para os funcionalistas, esses aspectos são comportamentos necessários socialmente. Já as teorias críticas pregam que atitudes, comportamentos, valores e orientações

ensinadas de modo oculto reforçam a estrutura social injusta e antidemocrática da classe proprietária e da classe operária. (SILVA, 2005).

Torres (2005) destaca que nem sempre a ideologia dominante se efetiva no currículo oculto, uma vez que os alunos, muitas vezes, adotam uma postura de resistência frente aos conhecimentos, valores e mensagens emitidos pelos docentes. O autor afirma que existem, portanto, cisões nesse processo de perpetuação e que, então, o pessimismo com relação ao que é reproduzido no contexto educativo deve ser abandonado. “Este excesivo negativismo fue algo que [...] acompañaba los discursos de las teorías de la reproducción [...]” (TORRES, 2005, p. 199) e pode vir a causar uma paralisia no sistema educativo. A partir do momento em que professores e alunos têm condições de fazer uma avaliação crítica das mensagens que estão sendo transmitidas pelo sistema educativo, há a possibilidade de modificar as legislações e normas educacionais. A mudança é algo tão possível no sistema educativo quanto em outra organização da sociedade.

Dessa forma, o currículo oculto apresenta-se como aspecto a ser analisado pelos profissionais da educação das FA no momento da elaboração curricular, visto que a mudança da ordem política, com a criação do MD e suas orientações, pode ter provocado o aumento ou o surgimento desse currículo no ensino dos Cursos de Comando e Estado-Maior, fato que poderá ser debatido e resultar na inclusão de novos conteúdos no currículo oficial.

Segundo Silva (2005), as relações sociais escolares, a organização do espaço escolar, o ensino do tempo e as divisões e categorizações explícitas ou implícitas da experiência escolar caracterizam-se como os instrumentos responsáveis pela perpetuação social dentro da escola. Nesse sentido, as teorias críticas recomendam que, diante de um currículo oculto, o profissional deve buscar desvendá-lo para que, então, uma mudança seja provocada. Para Sacristán (1998), só a teoria crítica pode avaliar as realidades que condicionam o currículo.

3.2.3 As Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas acrescentam na construção da análise curricular questões surgidas de transformações culturais, sociais e políticas do mundo contemporâneo, como o multiculturalismo, a pedagogia feminista e de gênero, a narrativa étnica e racial, a sexualidade e o pós-colonialismo. Destacam-se, porém,

dois movimentos essenciais ao embasamento dessas teorias: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

O pós-modernismo caracteriza-se por ser um movimento radicalmente contrário ao modernismo, surgido da Renascença e do Iluminismo. Para os pós-modernistas, as ideias de sociedade e política, ciência, racionalidade e progresso da Modernidade causaram os problemas do mundo contemporâneo. A racionalidade é responsável por uma sociedade totalitária e provida de organismos de opressão. O progresso da ciência e da tecnologia teve benefícios, mas, também, inconvenientes. (SILVA, 2005).

O homem moderno, por sua vez, não é o ser autônomo, dono de sua vontade e centro da sociedade como o modernismo anuncia. O homem é um produto das instituições sociais e políticas. Ele é fruto das grandes narrativas que tentam explicar toda a estrutura social com o objetivo de dar continuidade ao domínio de uma determinada classe. “Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção.” (SILVA, 2005, p. 114).

De acordo com Silva (2005), esse movimento privilegia a mistura e o hibridismo de raças, culturas e sociedade. Os pós-modernistas incentivam o questionamento, a dúvida, a incerteza e a subjetividade do discurso, opondo-se totalmente à soberania, à distinção e à objetividade do pensamento moderno.

Baseado nesses princípios, Silva (2005) aponta que o problema do currículo para o pós-modernismo, é este ser um objeto centrado no pensamento linear do modernismo. Da mesma forma, existe a inquietação em relação à teoria crítica, uma vez que ela não questiona os princípios do modernismo presentes no currículo. Tal teoria limita-se a tecer considerações, sem avaliar, com profundidade, os princípios que fundamentam a educação e o currículo.

O pós-estruturalismo, segundo movimento descrito por Silva (2005), é frequentemente confundido com o pós-modernismo. O pós-estruturalismo, de fato, compartilha de alguns elementos do pós-modernismo como o pensamento contrário à imagem do sujeito autônomo. Porém, o pós-modernismo se vincula à época do Renascimento e Iluminismo, enquanto o pós-estruturalismo, discutido por diversos autores com perspectivas diferentes, faz oposição ao estruturalismo.

O estruturalismo foi um movimento que teve origem na década de 50 e analisou, principalmente, “[...] as regras de formação estrutural da linguagem” (SILVA, 2005, p. 118). Os representantes mais destacados do movimento foram

Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser. Ferdinand de Saussure foi o responsável pela elaboração do estruturalismo linguístico, base para a ampliação desse movimento em outras áreas. Para os estruturalistas, toda relação entre objetos ou fenômenos possui um esquema básico, que mantém o todo. Dentro dessa perspectiva, o homem é produto do meio social e cultural, podendo, contudo, ser modificado na medida em que a estrutura original sofresse alguma alteração. Já o poder, considerando um esquema fixo social, torna-se algo imutável. (SILVA, 2005).

O pós-estruturalismo surge como questionamento a esses conceitos. Michel Foucault e Derrida elaboraram trabalhos baseados na ideia pós-estruturalista de que a palavra ou significante só tem valor porque se difere de outro significante, sendo, por esse motivo, um conceito instável, e que o homem é produto do meio social e cultural. Nem mesmo modificando a estrutura social originária do ser, o homem é modificado. Para o pós-estruturalismo o poder é mutável, fluido e capaz de mudar de lugar.

De acordo com Silva (2005), diversas são as contribuições do pós-estruturalismo para o currículo. Destaca-se, como fundamental, a inquietação do autor, quanto ao significado do conteúdo como parte integrante do currículo. Esse conteúdo é definido culturalmente e não se trata apenas de uma questão empírica. Ele está ali como verdade, por escolha de um grupo, e cabe perguntar o porquê de ter se tornado verdadeiro.

Após a breve apresentação das teorias curriculares e seus principais fundamentos, é possível observar a influência que o meio exerce sobre o currículo. Não basta avaliar a teoria adequada e, sim, de que maneira essas discussões contribuirão para a construção curricular. Pode-se inferir de antemão, em virtude da complexidade das questões que envolvem o currículo, que as teorias críticas e pós-críticas sejam mais amplamente utilizadas, o que não significa que as teorias tradicionais, não tenham sofrido influência econômica e social, tendo em vista a pretensão de atender às necessidades de uma nova sociedade industrial.

3.3 Sobre a elaboração curricular

As reflexões sobre as teorias curriculares mostram como o currículo se apresenta diante de aspectos como a política, a cultura e a estrutura social. Sobre

esse tema, Sacristán (1998, p. 14) argumenta: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado”.

É possível observar que as áreas prático-pedagógica e técnica do currículo estão diretamente ligadas a diversas influências, portanto, a visão simplificada do objeto torna-se um equívoco, pois não irá contribuir para desvendar as questões curriculares (SACRISTÁN, 1998).

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente a prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Para Sacristán (1998), essas forças podem ser internas, relacionadas ao próprio contexto em que o currículo é empregado, como no caso do âmbito pessoal e social, e fruto das impressões e experiências pessoais que cada indivíduo possui do ambiente escolar. Também podem ser forças externas como, por exemplo, a política e a economia que exercem pressão quanto à seleção de conteúdos e à escolha das técnicas. Baseado nessas forças, Sacristán (1998, p. 23) elaborou oito subsistemas/âmbitos que “[...] expressam práticas relacionadas com o currículo [...]”.

O primeiro subsistema enumerado por Sacristán (1998) é o da *atividade político-administrativa*, responsável pela regulamentação do currículo. Tem tão forte poder de interferência sobre o objeto que, por vezes, os profissionais da educação pensam que o currículo é composto apenas pelo conteúdo prescrito como obrigatório pela administração. Assim, o MD não estipula um currículo fechado, mas é certo que, conteúdos como os da DOC, devem ser contemplados. Esse fato não impede, contudo, que os profissionais da educação, que atuam nas Escolas onde os Cursos de Comando e Estado-Maior são executados, avaliem e opinem sobre os conteúdos e, ainda, selecionem outros. A CIDOC, por exemplo, é um espaço para discussão da própria DOC, constituído pelos representantes das Escolas e do MD, por meio da ESG.

O subsistema de *participação e controle* cuida, segundo Sacristán (1998), da elaboração, da concretização e do controle do currículo e das tarefas desempenhadas por atores diversos, dependendo de cada contexto. Pode ser feito por um profissional especializado, pela administração ou, até mesmo, num contexto

mais democrático, por associações de professores, associações culturais, órgãos especializados, entre outros. Nas FA a elaboração dos currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior cabe aos órgãos superiores às Escolas de Altos Estudos Militares ou, ainda, por meio de propostas das próprias Escolas. A concretização e o controle são de responsabilidade dos instrutores e do corpo pedagógico.

De acordo com Sacristán (1998), o terceiro subsistema é *ordenação do sistema educativo*, que elabora a disposição de níveis, ciclos ou especialidades e fiscaliza o aluno que sai e entra no sistema. É o responsável pela tarefa de distribuir a cultura nos diversos níveis, sendo instrumento de controle da estrutura político-administrativa. Dentro desse contexto, as FA efetuam o controle de fluxo dos alunos por meio dos órgãos superiores de ensino, uma vez que fatores como a promoção ao posto subsequente da carreira podem estar condicionados ao número de vagas que se disponibilizam anualmente. Nesse sentido, os respectivos Comandos ou Departamentos de Pessoal podem, também, participar desse controle de alunos. Além disso, os conteúdos dos cursos de carreira das FA são distribuídos em várias fases e níveis de pós- formação, de acordo com os postos ocupados pelos alunos matriculados.

A *produção de meios* caracteriza o quarto subsistema e é onde os materiais didáticos “[...] que são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo” (SACRISTÁN, 1998, p. 24) se desenvolvem. Sacristán (1998) destaca que nem sempre esse subsistema recebe a atenção que merece, pois não é um instrumento neutro e pode servir, inclusive, para o controle da prática. Está fortemente vinculado ao ordenamento curricular e contribui para sistematizar níveis, cursos, disciplinas, entre outros.

Os *âmbitos de criação culturais e científicos* são significativos para a seleção dos conteúdos, estabelecimento de formas de organização de ensino, de metodologia, de produção de textos e outros aspectos da dinâmica educacional. Isso ocorre, segundo Sacristán (1998), devido a uma influência clara dos níveis de criação culturais e científicos mais elevados (universidades) sobre a educação de base. Apesar de, em alguns contextos sociais, os profissionais do sistema educativo não perceberem a conexão existente entre essa educação, o seu currículo e os espaços em que irão criar e recriar os saberes, existe a pressão pela inovação do currículo no sistema educativo, fundamentada nas necessidades das instituições de

pesquisa, que por sua vez, precisam atender aos apelos da tecnologia e da economia.

O sexto subsistema é formado não apenas pelos *professores*, mas por *profissionais de educação em geral* (especialistas, professores, pesquisadores), que de acordo com Sacristán (1998),

[...] criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos para entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 25).

De acordo com Sacristán (1998), o conhecimento desses especialistas incide no currículo, por meio do estabelecimento de objetivos, da seleção da cultura a ser transmitida, bem como a partir das técnicas que serão utilizadas para tal. Essas ações baseiam-se em um código formado pelo conhecimento e pela linguagem do grupo técnico. A influência desses especialistas pode variar segundo o nível educacional a que estão vinculados, à capacidade de corresponder às exigências da classe dominante do sistema educativo e à sua pertinência para os que participam do processo de tomada de decisão. Tal subsistema nas FA é desenvolvido, principalmente, pela parceria entre instrutores e corpo pedagógico, aliando a experiência profissional de uns ao conhecimento técnico em prol do currículo.

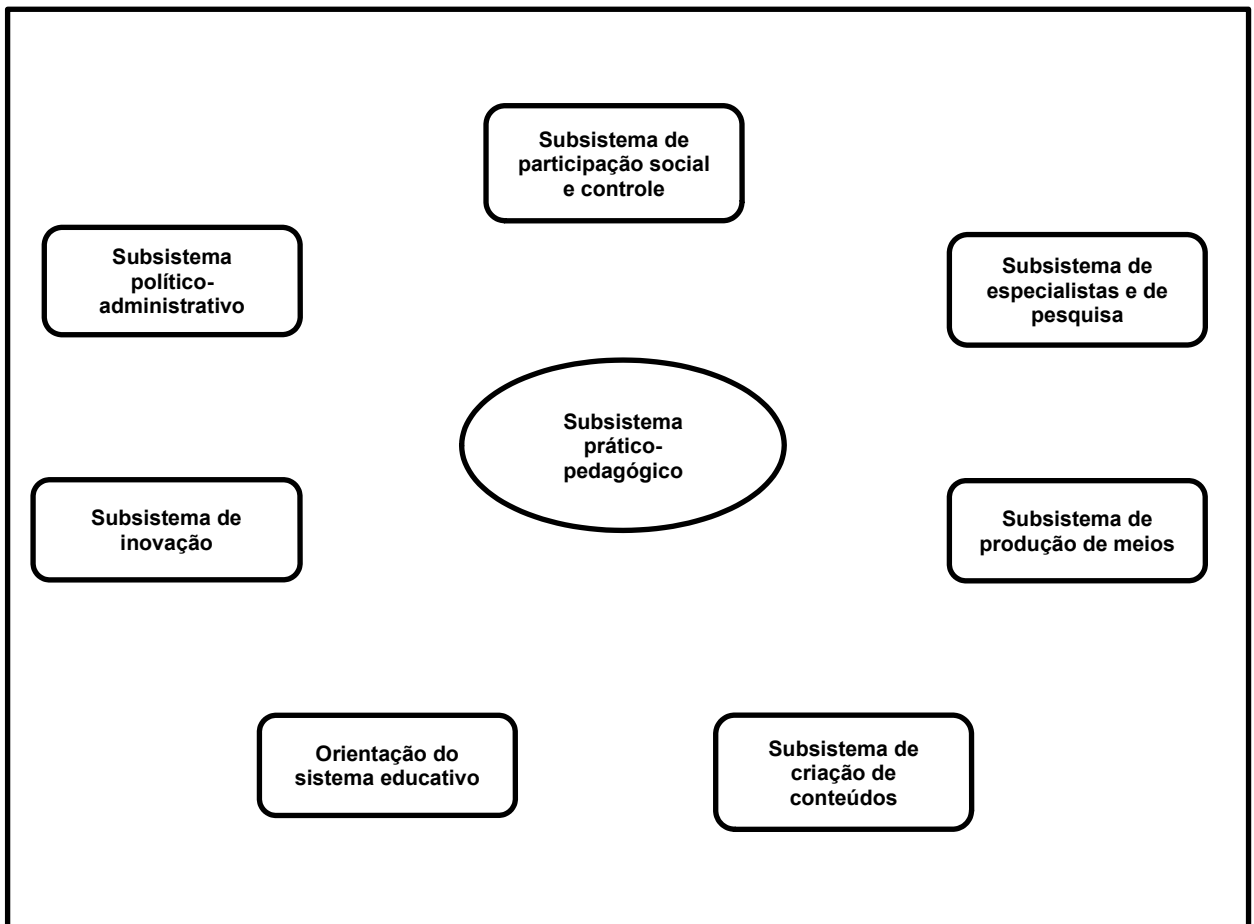
O subsistema de *inovação*, sétimo elencado por Sacristán (1998), tem relação com a qualidade e renovação curricular. Segundo o autor, as sociedades modernas possuem maior preocupação com qualidade e buscam aperfeiçoar o currículo para atender melhor às necessidades sociais. Ele explica, ainda, que essa função cabe aos profissionais comprometidos com o sistema educativo, como professores e profissionais especializados da educação, pois não há um setor específico responsável pela renovação curricular. Pode-se relacionar esse subsistema ao processo de revisão curricular pelo qual passa, atualmente, o sistema educacional do EB ao aproximar a estrutura dos currículos dos seus diversos cursos à Teoria das Competências, julgada pertinente ao perfil e ao contexto dos alunos³.

O oitavo e último subsistema descrito por Sacristán (1998) é o *prático-pedagógico*, realizado basicamente por professores e alunos quando praticam o

³ A revisão curricular que os cursos do EB sofrem atualmente, com o objetivo de aproximar os currículos da Teoria das Competências, será discutida de forma mais ampla no capítulo cinco “Discussão dos resultados”.

ensino, ou seja, à medida que levam a termo atividades com o objetivo de concretizarem as propostas curriculares. Essa ação ocorre por meio da interação entre esses atores, influenciada pelo meio escolar e dos subsistemas descritos anteriormente. Uma atividade dos cursos de Comando e Estado-Maior que retrata esse subsistema é o exercício AZUVER, última etapa do curso, cuja finalidade é a integração dos alunos das FA na práxis das operações conjuntas.

Figura 1 – Sistema social



Fonte: Adaptado de Sacristán (1998, p. 23).

Por meio do esquema representativo do Sistema Social, apresentado na Figura 1, verifica-se que todos esses subsistemas recebem interferências sociais e mantêm inter-relações entre si. Ambas as influências serão refletidas no currículo, fazendo deste um objeto múltiplo, que transfere, conseqüentemente, a diversidade para os conteúdos. Sacristán (1998) enfatiza que o currículo concreto, desde a sua concepção, é determinado por uma prática-pedagógica e “toda prática-pedagógica gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 1998, p. 26).

Para Sacristán (1998), todo modelo de ensino-aprendizagem é cultural, assim como o conteúdo curricular. Em muitos casos, a cultura que se apresenta por meio dos conteúdos é a única oportunidade que os indivíduos terão de contato com tal conhecimento. Portanto, “a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem.” (SACRISTÁN, 1998, p. 30).

Dessa forma, “o currículo é *uma opção* cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta.” (SACRISTÁN, 1998, p. 34). Dentro desse contexto, a prática pedagógica também sofre influências culturais e dos aspectos político, administrativo, social. Por isso, deve ser um objeto analisado dentro da realidade em que está inserido.

Sacristán (1998) resume bem essas questões em três “elementos de interação” que tornam real o currículo como aspecto cultural da escola: 1. O ensino-aprendizagem escolar é baseado num projeto cultural, assim, o currículo é uma seleção cultural de conteúdos; 2. O projeto cultural da escola se realiza dentro de aspectos políticos, administrativos e institucionais que acabam por criar um currículo oculto; 3. O projeto cultural e o contexto escolar estão submetidos “[...] a estrutura de pressupostos, idéias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural [...]”. (SACRISTÁN, 1998, p. 35).

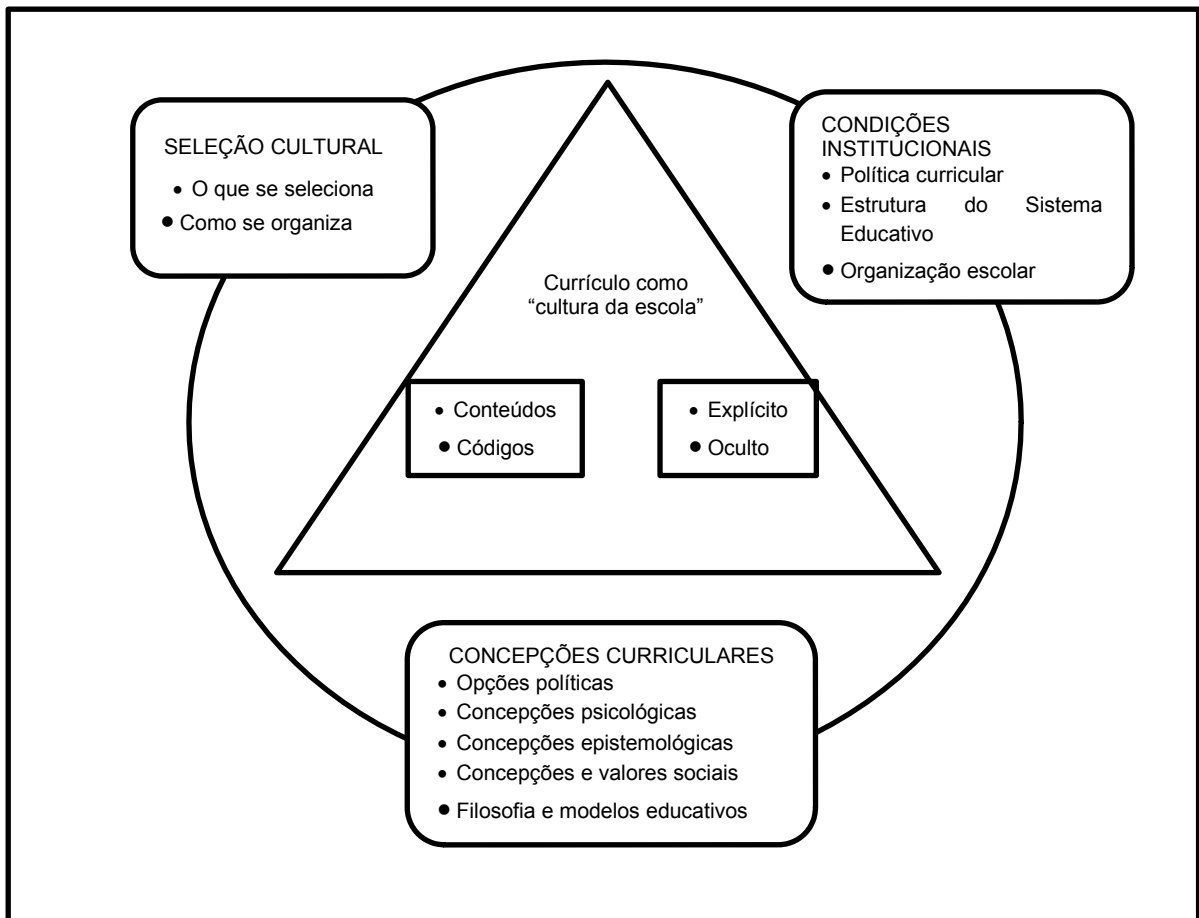
Assim, Sacristán (1998) afirma que todo currículo é elaborado em um ambiente social, desenvolvido em um ambiente educacional e organizado com base em uma orientação pedagógica.

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. (SACRISTÁN, 1998, p. 35).

Essa filosofia orienta a concepção curricular que é o que “[...] a racionalidade ordenadora teórico-prática adota, ou seja, o currículo.” (SACRISTÁN, 1998, p. 35).

Sacristán (1998) esclarece, a partir do esquema da Figura 2, como essa teoria curricular se estrutura. O currículo, com seus conteúdos e códigos, explícitos e ocultos, é fruto da cultura, do sistema educativo e de concepções curriculares que consideram diversos aspectos.

Figura 2 – Esquema para uma teoria do currículo



Fonte: Adaptado de Sacristán (1998, p. 36).

A filosofia curricular funciona como um código no qual a prática se baseia para desenvolver os conteúdos culturais previamente selecionados. O que Sacristán (1998) ressalta é que assim como essa filosofia fará com que certos conteúdos sejam sobrepostos a outros, sejam selecionados como de especial importância, a prática também será influenciada. “Se se quiser intervir na qualidade da aprendizagem pedagógica que a instituição escolar distribui, é preciso considerar que é o produto de toda essa interação de aspectos.” (SACRISTÁN, 1998, p. 36). Portanto, quando o objetivo for refletir sobre a prática, com vistas ao seu aperfeiçoamento, todos os aspectos que a aprendizagem envolve devem ser considerados.

Dessa forma, evidencia-se que os fatores que interferem na concepção curricular estarão presentes em todo o processo ensino-aprendizagem, desde o momento em que se define uma teoria pedagógica e uma filosofia curricular até a prática dos conteúdos. Verifica-se, ainda, que o currículo é um elemento nuclear ao se analisar a instituição escolar. De acordo com Sacristán, (1998, p. 28):

De alguma maneira, pois, estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível da aula, de escola e de sistema educativo [...] porque não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com ele.

O currículo, portanto, é reflexo do sistema educativo, de suas influências e dificuldades, e serve como instrumento de análise para a verificação de diversas problemáticas educacionais.

Nos cursos de carreira das FA não é diferente. Desde a concepção filosófica presente na criação de cada curso e até chegar ao momento da aplicação prática do currículo em cada aula, o currículo deve ser visto como o reflexo de todo um sistema de ensino pensado para melhor capacitar profissionais militares que atuarão em cada Força singular.

Nos Cursos de Comando e Estado-Maior, a análise do currículo de cada Força oferece a possibilidade de compreensão dos elementos que constituem os sistemas de ensino específicos das FA.

4. A ELABORAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE COMANDO E ESTADO-MAIOR: INTRODUÇÃO AO ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular adotada nos cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da Aer, tomando como base as orientações relativas à integração entre as Forças Armadas brasileiras, emanadas pelo Ministério da Defesa.

Foram formulados os seguintes objetivos específicos que, no conjunto, respondem pelo cumprimento do objetivo geral.

- Identificar, no processo de elaboração do currículo, elementos que apontem para a integração;
- Comparar os objetivos educacionais dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer); e
- Comparar o perfil que cada FA estabelece como padrão para os oficiais concludentes do curso de Comando e Estado-Maior.
- Identificar os atributos do Oficial de Estado-Maior Conjunto estabelecidos pelo MD.

4.2 Método

4.2.1 O campo de investigação

Das Organizações de Ensino (OE) existentes nas FA, foram selecionadas para a coleta dos dados as três Escolas de Altos Estudos Militares: Escola de Guerra Naval (EGN), Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR). As referidas OE ministram os Cursos de Comando e Estado-Maior, denominados Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores (C-EMOS) (MB), Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM) (EB) e Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM) (Aer), respectivamente.

A fim de complementar a pesquisa com esclarecimentos adicionais acerca da relação entre a Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas (CIDOC), o Curso de Estado-Maior Conjunto (CEMC) e os cursos de Comando e

Estado-Maior da MB, do EB e da Aer, foram, também, coletadas informações junto à Escola Superior de Guerra (ESG).

É oportuno esclarecer que, apesar de a ESG desenvolver o CEMC, um curso, também, de altos estudos, esta Escola não compõe o campo de investigação, uma vez que o referido curso não é considerado “de carreira” e não tem caráter obrigatório para a formação do Oficial de Estado-Maior. Contudo, nesta pesquisa, a contribuição do Oficial da ESG foi relevante para os esclarecimentos e as contextualizações realizadas durante a discussão dos resultados.

Inicialmente, o procedimento de coleta de dados consistiu no levantamento e na análise dos documentos Política Nacional de Defesa (PND), Estratégia Nacional de Defesa (END), Política Militar de Defesa (PMD), Estratégia Militar de Defesa (EMiD) e Doutrina Militar de Defesa (DMD), emanados pelo MD, bem como as orientações relacionadas à integração entre os currículos dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer), no intuito de identificar possíveis elementos que assinalassem a presença da integração na elaboração curricular, bem como o perfil que cada FA estabelece como padrão para os oficiais concluintes do curso de Comando e Estado-Maior e aquele estabelecido pelo MD para o Oficial de Estado-Maior Conjunto. Entretanto, julgou-se pertinente coletar informações também junto aos Oficiais que atuam, diretamente, na definição dos conteúdos que compõem os currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da Aer, a fim de enriquecer as informações presentes nos supracitados documentos.

Considerando que o presente estudo tem por objetivo analisar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular adotada nos cursos de Comando e Estado-Maior de cada uma das três FA, quando da definição da amostra, foi descartada a coleta de depoimentos junto aos pedagogos, uma vez que esses profissionais nem sempre participam das tratativas de seleção de conteúdos, dedicando-se ao trabalho técnico-especializado da elaboração dos currículos.

Apesar de haverem sido realizadas entrevistas apenas com quatro sujeitos, entende-se que esse fato, que pode ser considerado uma limitação, justifica-se por tratar-se de uma consulta pontual quanto ao processo de elaboração do currículo. Buscou-se uma complementação das informações que o documento fornece, visto que ao analisá-lo é possível observar indícios da integração ou não entre as FA. Assim, o objetivo foi o esclarecimento, por parte dos oficiais, de etapas da elaboração curricular.

4.2.2 A amostra

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram três oficiais das FA brasileiras, representantes da EGN, da ECEME e da ECEMAR, cujas atribuições, em suas respectivas Forças, estão estreitamente ligadas ao preparo e ao emprego das Operações Conjuntas nos Cursos de Comando e Estado-Maior.

Na MB, o oficial indicado é instrutor e responsável pelo C-EMOS.

No EB, o oficial designado é instrutor da Divisão de Ensino e responsável pela elaboração curricular do CCEM.

Na Aer, o oficial selecionado é instrutor da Subdivisão de Doutrina Militar.

E a ESG foi representada por um oficial instrutor da Divisão de Assuntos Militares (DAM).

4.2.3 A coleta de dados

Nesta pesquisa, o procedimento de coleta de dados consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos oficiais designados, respectivamente, pela EGN, pela ECEME e pela ECEMAR, conforme especificado anteriormente. Foi realizada, ainda, entrevista com o oficial da DAM, designado pela ESG, com a finalidade de esclarecer a relação do CEMC com os demais cursos de Comando e Estado-Maior ministrados pelas FA.

Os oficiais inquiridos foram submetidos a um roteiro de questionamentos, previamente formulado, conforme o Apêndice A. Esse instrumento de coleta de dados teve por objetivo identificar, segundo o entendimento dos oficiais pesquisados, os seguintes aspectos: contribuição dos conteúdos não constantes na DOC para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto; metodologia empregada; estrutura do currículo; critérios estabelecidos para a seleção dos conteúdos a serem ministrados pela outra Força e a respectiva carga horária; e o diálogo estabelecido para a execução dessas tarefas. Também importou investigar a existência, na MB, no EB e na Aer, do perfil para o oficial de Estado-Maior Conjunto e como são qualificadas as relações estabelecidas entre as Forças em termos de integração.

Como será possível observar na discussão dos resultados, oportunizou-se aos entrevistados a possibilidade de “[...] falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir”, conforme orienta Gaskell (2002, p. 73). Do

mesmo modo, foi possível ao pesquisador obter esclarecimentos adicionais no decorrer da entrevista. De posse do material verbal, verificou-se a riqueza das falas e, em decorrência disso, a decisão de pautar a discussão dos resultados nas entrevistas, inter-relacionando-as aos documentos, mantendo-se, na íntegra, as falas dos entrevistados.

Antes da ida ao campo de estudo, alguns procedimentos precisaram ser atendidos, principalmente, no que se refere ao pedido de autorização para a coleta de dados nas Escolas pesquisadas, observando-se a cadeia de comando de cada uma das FA. Com as devidas autorizações, foram iniciadas as visitas às Escolas para a realização da coleta dos dados.

No primeiro semestre do ano de 2014, a pesquisadora dirigiu-se à ESG e realizou a entrevista com o chefe da DAM. Durante o estreitamento dos contatos estabelecidos, os aspectos facilitadores para a efetivação da entrevista foram a receptividade e o interesse, demonstrados pelo oficial, acerca do estudo proposto.

Em seguida, o procedimento ocorreu na EGN e a mesma receptividade e interesse pelo tema foram demonstrados pelo oficial responsável pelo C-EMOS, que auxiliou no recolhimento dos dados.

Por fim, foram realizadas as entrevistas com os Oficiais da ECEME e da ECEMAR que, atenciosamente, se dispuseram a conceder a entrevista, responsáveis, respectivamente, pela elaboração do currículo do CCEM e pela instrução da Subdivisão de Doutrina Militar.

Cada uma das entrevistas durou, em média, 35 minutos.

Ainda como procedimentos da coleta de dados, foram averiguadas, nos documentos PND, END, PMD, E Mi D e DMD, emanados pelo MD, as orientações relacionadas à integração entre as FA. Também foi realizado o levantamento dos objetivos dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer), constantes dos seus respectivos currículos, no intuito de identificar possíveis elementos que assinalassem a presença da integração na elaboração curricular, bem como o perfil que cada FA estabelece como padrão para os oficiais concludentes do curso de Comando e Estado-Maior e aquele estabelecido pelo MD para o Oficial de Estado-Maior Conjunto.

4.2.4 O tratamento dos dados

Para o tratamento das questões propostas nas entrevistas, após serem gravadas e transcritas, as respostas foram integradas em um único documento. Primeiramente, procedeu-se à leitura flutuante do texto que, em seguida, foi classificado e agrupado nas seguintes categorias: Estrutura do currículo; Critérios para as aulas ministradas pela outra Força; Perfil Profissiográfico; e Integração das FA.

A definição das categorias baseou-se, em primeiro lugar, na intenção da pesquisadora em identificar, segundo o entendimento dos oficiais pesquisados, os seguintes aspectos: contribuição dos conteúdos não constantes na DOC para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto; metodologia empregada; estrutura do currículo; critérios estabelecidos para a seleção dos conteúdos a serem ministrados pela outra Força e a respectiva carga horária; e o diálogo estabelecido para a execução dessas tarefas, conforme já mencionado anteriormente no item 4.2.3 A coleta de dados. Em segundo lugar, a partir do destaque dado pelos oficiais a alguns assuntos que se mostraram recorrentes no decorrer das entrevistas. Cabe elucidar, ainda, que esses assuntos foram retomados pelos entrevistados em momentos distintos, independente da pergunta previamente formulada pela pesquisadora.

Em relação aos documentos de ensino, foi realizada a comparação dos objetivos educacionais contidos nos currículos dos cursos C-EMOS (BRASIL, 2012c), CCEM (BRASIL, 2010d) e CCEM (BRASIL, 2011b), bem como dos atributos que cada uma das Forças estabelece como perfil padrão para os oficiais concludentes dos cursos de Comando e Estado-Maior (BRASIL, 2007a; 2003; 2012b).

A análise das supracitadas categorias revelou aspectos dos currículos dos cursos que permitiram, junto com a apreciação dos documentos de ensino, discutir os resultados em direção aos objetivos propostos.

Tendo sido considerado o delineamento para o tratamento dos dados, o próximo capítulo consiste em examinar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular adotada nos cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da Aer, tomando como base as orientações relativas à integração entre as Forças Armadas brasileiras, emanadas pelo Ministério da Defesa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No intuito de atender aos objetivos propostos, procedeu-se à análise categorial das respostas às entrevistas, com base no agrupamento dos registros em quatro temas: Estrutura Curricular; Critérios para as aulas ministradas pela outra Força, Perfil Profissiográfico; e Integração das FA.

Os documentos normativos, emanados pelo MD, bem como os currículos formais dos Cursos e os perfis profissiográficos, emitidos pelas Escolas, também foram analisados, comparados e contextualizados às discussões, a fim de possibilitar o refinamento dos resultados encontrados.

5.1 Estrutura curricular

Destaca-se, conforme já explicitado anteriormente, a Doutrina de Operações Conjuntas (DOC) (BRASIL, 2011c), documento fundamental para o ensino no MD, pois trata de temas importantes para o preparo e o emprego conjunto das FA. Por essa razão, foi criada a Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas (CIDOC), cujo objetivo é padronizar o ensino da DOC nas Escolas de Altos Estudos das FA e ESG.

A partir da análise dos currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior (BRASIL, 2012c; 2010d; 2011b), foi possível observar a presença de temas e subtemas relacionados à DOC, além de conteúdos adicionais concebidos, na MB, como por exemplo, a disciplina “Planejamento das Operações Conjuntas”, no EB, a disciplina “Operações Conjuntas, Interaliadas e Simulação de Combate” e, na Aer, a unidade “Estado-Maior Conjunto”. Identificou-se, também, que temas e subtemas compõem conteúdos de aulas e, em alguns casos, recebem a mesma denominação nas três Forças. Todavia, cada uma delas tem autonomia para incluir conteúdos inerentes ao seu preparo e emprego singular, além de outros assuntos que contribuam para a formação do oficial de Estado-Maior.

Assim, no currículo do C-EMOS da MB, está prevista a disciplina “Técnicas de Negociação”, no do CCEM do EB, as disciplinas “Idiomas” e “História militar” e, no CCEM da Aer, a subunidade “Auditoria Externa do Tribunal de Contas da União”. É importante destacar que o EB apresenta, em certas disciplinas do seu currículo,

objetivos de domínio afetivo, com vistas a desenvolver no oficial o equilíbrio emocional, a criatividade, a flexibilidade, entre outros comportamentos.

Dentro desse contexto, questionou-se aos oficiais entrevistados sobre a contribuição de tais conteúdos para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto, uma vez que são selecionados e incluídos nos respectivos currículos, de acordo com necessidades singulares. Os oficiais explicaram que esses conteúdos complementares, que não constam explicitamente na DOC e nem tratam especificamente da doutrina e do emprego singular, podem contribuir para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto:

Eu diria que grande parte sim, porque nós temos a parte conjunta com as outras Escolas que envolvem o que está previsto na DOC. Então, por exemplo, a gente começa atacar na parte de operações conjuntas propriamente ditas. [...] Então, ao longo do curso nós damos diversas disciplinas que muitas ajudam na formação do Oficial de Estado-Maior, por exemplo, você falou duas: essa Julgamento e Tomada de decisão, que ajuda o processo decisivo de qualquer pessoa, no caso específico do Oficial de Estado Maior. Técnica de Negociação que a gente procura suprir o oficial de ferramentas necessárias para que ele possa, principalmente, trabalhar em grupo [...]. (Oficial da MB).

Sim. Eu acredito que contribua sim. (Oficial da EB).

Contribui. [...] No final das contas eles se agregam. Eles têm inter-relacionamentos. [...] Talvez, na verdade, existam conteúdos até que sejam mais próximos e comuns entre os currículos, mas que possam estar sendo dados de maneiras diferentes. (Oficial da Aer).

Segundo as falas dos oficiais, fica clara a contribuição de conteúdos adicionais à formação do oficial de Estado-Maior Conjunto. Entre esses conteúdos, os oficiais destacaram aqueles ligados à área de gestão.

Agora ele não é mais chamado de MBA. É chamado de curso em nível de especialização, como se fosse, mas o motivo da UFRJ, eles passaram a denominar esses cursos, desde 2009, de especialização. Então, nesse módulo a gente ataca muito mais a parte de gestão, mas a gente tem disciplinas como essas: Julgamento e Técnica de Decisão e Técnicas de Negociação, Marketing, Comportamento Organizacional [...] que ajudam o oficial de Estado-Maior [...] no desenvolvimento do ensino das Operações Conjuntas. (Oficial da MB).

De acordo com o oficial da MB, existe uma carga horária de 360 tempos no C-EMOS que compõe uma especialização em Gestão Empresarial. Essa pós-graduação *lato sensu* é planejada em parceria com a Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia e Administração (COPEAD), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, alguns conteúdos curriculares são contemplados na carga horária da referida especialização. Sobre o assunto, o oficial

do EB também justifica a importância dos conteúdos de gestão para a formação do oficial de Estado-Maior.

[...] ele tem muitos cargos e muitas funções na área administrativa, então ele tem que ter disciplinas na área de gestão, porque ele vai trabalhar muito mais em tempo de paz, na realidade atual, do que em operações. Tem que ter muitas disciplinas na área de gestão, muitos conteúdos que o levem também a um fazer profissional na área de gestão. (Oficial do EB).

Por seu turno, o Oficial da Aer comentou que à época em que era ministrado um MBA concomitante ao curso, existiam, no currículo do CCEM, diversos conteúdos ligados à área de gestão, a exemplo do que, atualmente, acontece no C-EMOS, com a especialização em Gestão Empresarial. Contudo, afirma que quando o MBA foi suprimido do curso, alguns conteúdos como Técnicas de Negociação e Tomada de Decisão deixaram de ser estudados. Percebe-se, de acordo com os comentários do Oficial da Aer, que existem conteúdos semelhantes ministrados pelas FA, porém oferecidos com metodologias diferentes ou organizados de outro modo no currículo.

Quando o MBA foi embora, Gerencia de Projetos foi junto. Só que como a gente faz a gestão da guerra, a gente consegue enxergar ela como sendo mais ou menos um processo, um projeto, digamos assim. Ela tem uma fase de planejamento, uma fase de execução e uma fase de volta à normalidade [...] Técnicas de Negociação a gente não tem aqui. Tem no CPEA, a parte de Gestão de Crise, mas Técnica de Negociação não tem. Eu, quando fiz o MBA aqui, tinha. [...] Então, a gente não tem Tomada de Decisão, mas tem Ferramentas de Apoio à Decisão. [...] Dados de maneiras diferentes. [...] a gente aborda conteúdos, talvez não com a visão da Tomada de Decisão, mas sim trabalhando ferramentas que suportam o raciocínio da tomada de decisão. [...] Algumas ferramentas são utilizadas na gestão de projetos e que dão uma visão para a gestão, digamos assim, da guerra em si. (Oficial da Aer).

Observa-se, também, que os oficiais da MB e da Aer vinculam a importância dos conteúdos da área de gestão ao embasamento que os conhecimentos complementares podem fornecer ao desempenho operacional, enquanto o oficial do EB cita a importância desses conhecimentos, em decorrência das funções administrativas que o oficial desempenhará em tempo de paz.

Dessa forma, a seleção dos conteúdos que irão compor o currículo dos cursos de cada uma das FA segue uma metodologia que não é, obrigatoriamente, a mesma. Como mencionado anteriormente, a DOC deve constar no currículo dos cursos de Comando e Estado-Maior, mas as FA podem selecionar conteúdos inerentes à sua própria atuação, como a Doutrina, o Preparo e o Emprego

Operacional, além de conteúdos adicionais que contribuirão para a formação do oficial.

Assim, nota-se que os currículos são preparados para atender às necessidades de cada FA e estão adequados às suas realidades. Para exemplificar, o currículo do Curso de Comando e Estado-Maior do EB é desenvolvido em dois anos, enquanto a MB e a Aer têm um ano para aplicar os seus conteúdos.

Conforme discutido no capítulo três desta dissertação, e identificado nesta análise, o processo de seleção sofre diversas influências. A esse respeito, Sacristán (1998) destaca a influência político-administrativa e cultural na seleção de conteúdos curriculares, fatores que reforçam a assertiva de que a seleção de conteúdos não é neutra.

Nesse contexto, os oficiais das FA explicaram os seus processos de seleção, a começar pelo oficial da MB.

A coisa mais importante que a gente considera é o objetivo do curso. A primeira coisa. [...] depois que se definiu o objetivo do curso, a gente vai atuar nas áreas do conhecimento necessárias para capacitar o oficial que aqui cursa. [...] Aquele objetivo consta de um documento de alto nível, aprovado pelo Comandante da Marinha, que a gente não pode mudar o objetivo do curso ao nosso *bel prazer*. [...] nesse documento maior, que é o Plano de Carreira de Oficiais da Marinha, consta os objetivos de todos os cursos de carreira de oficiais da Marinha. [...] Vai desdobrando por cada área de estudo, aí chegamos às disciplinas. A partir daí nós vamos para o conteúdo das disciplinas. [...] Aqui os instrutores, nosso corpo docente, está dividido por essas áreas de estudo. (Oficial da MB).

De acordo com o oficial, a MB vincula a seleção dos conteúdos, primeiramente, ao objetivo geral do curso, para, a partir desse ponto, determinar as áreas do conhecimento. Tais áreas se desdobram em áreas de estudo que, por sua vez, dão origem às disciplinas. Todos os instrutores fazem parte de um grupo de estudos, que corresponde a uma área de estudo, e podem propor mudanças nos conteúdos e nos objetivos, desde que seja realizado de acordo com a norma vigente, conforme o relato a seguir:

[...] eles mandam para o curso, no caso o encarregado do curso, e eu levo ao Chefe do Departamento de Ensino. É o caminho: área de estudo, instrutor, o encarregado da área de estudo manda para o curso, o curso coloca os argumentos dele ou alguma coisa contrária ou a favor e manda para o despacho do Chefe do Departamento de Ensino. A aprovação final é no Conselho de Ensino e quem preside é o Diretor da Escola. [...] O Diretor aprovou, aí nós temos que encaminhar ao nosso Comando Superior, que é o Estado Maior da Armada. (Oficial da MB).

É possível observar nas duas falas anteriores do oficial da MB que o processo de elaboração do currículo do C-EMOS remete ao proposto por Sacristán

(1988) na Figura 2. Assim, o que se relaciona e como se organiza esse currículo passa por um processo que respeita as condições institucionais. Fica claro que há, na MB, uma política curricular, ligada à estrutura do sistema de ensino da instituição, o que se reflete na organização de ensino aqui focalizada.

Cabe ressaltar que os objetivos do curso compõem o Plano de Carreira de Oficiais da Marinha (PCOM) (2007a) e, portanto, este necessita da aprovação do Comandante da MB. Porém, o representante da MB declarou que, atualmente, não ocorrem mudanças significativas:

Já está consolidado, então as mudanças são pequenas. As mudanças são pontuais, algo que a gente avalia ao fim de todos os cursos, durante e ao fim dos cursos [...]. (Oficial da MB).

De outro modo, o oficial do EB descreveu uma renovação na metodologia de seleção de conteúdos.

Então, nós precisamos mapear essas funções para entender o que um Oficial de Estado-Maior realmente faz: na paz e na guerra. Nos órgãos do Exército, do Ministério da Defesa e do Poder Executivo, porque também temos cargos de militares do Exército, assim como as outras Forças, no Gabinete de Segurança Institucional, na Presidência da República. [...] o que se espera de Oficial do futuro, o que se espera num ambiente praticamente virtual, cibernético, com novas tecnologias, não é? [...] o que ele faz hoje, mas como deve ser daqui pra frente. (Oficial do EB).

Segundo o relato do oficial, até o ano de 2013, o EB selecionou os conteúdos do currículo com base nos objetivos do curso e no trabalho do Centro de Estudos de Pessoal (CEPE). O CEPE analisa cada cargo do EB e, então, estabelece as funções pertinentes. Essa metodologia foi alterada para o currículo que será executado em 2015, quando os conteúdos curriculares terão sido selecionados com base no mapa funcional. O mapa funcional é o documento elaborado, a partir de um mapeamento das funções que o oficial de Estado-Maior exerce, em qualquer tempo.

O oficial do EB declarou, ainda, que a visão de futuro que se tem desse oficial também é importante. Assim, os conteúdos que serão selecionados pelo EB, são aqueles julgados necessários ao desempenho das funções de oficial de Estado-Maior e, também, a partir do que se espera desse oficial no futuro.

De acordo com o oficial da Aer, a seleção de conteúdos ocorre na medida em que os conhecimentos são identificados como necessários para a formação do oficial, considerando, principalmente, a parte operacional.

Então, a gente procura dentro daquilo que realmente envolve a guerra, a gente vai separando, esmiuçando, digamos assim, os conteúdos que são necessários. (Oficial da Aer).

Sobre o tema, Silva (2005) aponta que aquilo que se deseja ensinar deve estar vinculado ao ser humano que se almeja formar. Essa assertiva fica clara nos relatos dos oficiais à medida que, por meio dos processos singulares de seleção identificados, tais como: objetivo geral do curso, pela MB; emprego do mapa funcional, pelo EB; e identificação de uma necessidade da Força, pela Aer, as três Forças demonstram a preocupação em vincular os conteúdos a um perfil de oficial de Estado-Maior singular.

Além da seleção dos conteúdos que compõem o currículo, é necessário definir uma estruturação curricular e, do mesmo modo, cada FA tem autonomia para fazer essa opção. Nesse sentido, indagados sobre o embasamento utilizado para a estruturação do currículo, os três oficiais citaram a Taxonomia de Bloom.

[...] a Escola ainda trabalha com a Taxonomia de Bloom. (Oficial da MB).

[...] até agora vinha sendo conduzido com base na metodologia por objetivos. [...] Taxonomia de Bloom. (Oficial do EB).

Na verdade a gente usa a Taxonomia de Bloom. (Oficial da Aer).

A Taxonomia de Bloom, desenvolvida por Benjamin Bloom e colaboradores, na década de 1950, ajuda a definir e sistematizar os objetivos da aprendizagem, classificando-os em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses domínios são organizados, hierarquicamente, segundo o nível de profundidade do aprendizado. (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Isso posto, cabe elucidar que a estruturação e a organização curricular seguem uma base teórica que, no caso do currículo elaborado por objetivos, é a Teoria Curricular Tradicional. É adequado lembrar que o modelo educacional de Bobbitt, um dos principais estudiosos da referida Teoria, visava principalmente à formação de um indivíduo eficiente, que produzisse para a sociedade. Tinha, portanto, na área econômica, a sua inspiração, e o foco era a formação do sujeito para atender ao mercado de trabalho. Tyler inspirou-se em Bobbitt para desenvolver os seus princípios e considerava a fase de elaboração de objetivos a mais crítica da construção curricular.

Assim, ao analisar o currículo dos cursos, fica clara a organização por objetivos, a começar pela identificação dos objetivos gerais do curso, seguidos dos

objetivos específicos das disciplinas, observações essas que corroboram as explicações fornecidas pelos oficiais da MB, do EB e da Aer.

O oficial do EB esclareceu que o ensino está passando por mudanças educacionais que incluem os cursos ministrados na ECEME, entre eles o CCEM. Em 2015, o currículo executado no curso será baseado na chamada Teoria das Competências. O estudo realizado com essa finalidade foi iniciado há dois anos, envolvendo os oficiais pedagogos e o CEPE.

Nós estamos mudando todo o nosso currículo para um currículo por competências. [...] Nós fizemos o perfil profissiográfico e mapeamos essas funções num documento simples que se chama justamente: Mapa Funcional. [...] para montar os currículos por competências, que entrarão em vigor a partir de 2015. O mapa funcional, toda essa metodologia que eu acabei de explicar, foi desenvolvida por pedagogos do Exército. [...] A outra coisa também, é que nós recorremos ao nosso Centro de Estudos de Pessoal. (Oficial do EB).

Como se nota, para chegar à definição dos conteúdos, a primeira providência do EB foi mapear todos os cargos que os alunos egressos do curso ocupavam e, a partir desse ponto, estabelecer um perfil profissiográfico para o oficial de Estado-Maior, cuja ênfase recai sobre a vida profissional do oficial e não sobre a vida acadêmica. Tal procedimento confirma a ideia de formação do oficial para as ocupações funcionais, conforme o fragmento de texto.

O perfil “profissiográfico”, ele é voltado não para a vida acadêmica do aluno, mas para vida profissional dele. (Oficial do EB).

O oficial do EB destacou, também, que a alteração no processo de construção curricular motivou o EB a revisar os conteúdos, proporcionando maior equilíbrio entre os dois âmbitos de atuação da Força: conjunta e singular.

No momento que nós mudamos o foco ou o enfoque desse currículo, nós também aproveitamos para mudar alguns conteúdos. E chama atenção a necessidade de aumentar os conteúdos de um Estado-Maior Conjunto aonde alguns aspectos não vinham sendo observados até agora, porque o curso era singular e passaram a ser vistos com mais ênfase [...]. (Oficial do EB).

É essencial esclarecer que a chamada Teoria das Competências guarda relação com a Teoria Curricular Tradicional e teve origem, ainda nos anos 70, com a pesquisa de David McClelland, da Universidade de Harvard. Sofreu influência da corrente psicológica de Skinner e da pedagogia por objetivos de Benjamim Bloom (DELUIZ, 2001). Assim, é habitual encontrar produções acadêmicas que vinculam a Teoria das Competências à Taxonomia de Bloom e aos princípios da Teoria Curricular Tradicional, como verificado nos artigos de Neise Deluiz (2001), “O

Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o Currículo”, Paulo Roberto Brero de Campos; Ubirajara F. Moreno; e Eugênio B. Castelan (2010), “Revisitando os conceitos de competências e habilidades no ensino do laboratório de engenharia”, e Marise Nogueira Ramos (2002), “A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais”.

De fato, a relação entre a Teoria das Competências e a Teoria Curricular Tradicional pode ser notada ao retomar o texto do capítulo três desta dissertação, quando é esclarecido que, para Bobbitt, os objetivos educacionais deveriam ser pautados nas futuras funções profissionais do indivíduo e que essas funções deveriam ser mapeadas, a fim de formar um sujeito apto a desempenhá-las.

A proximidade entre a Taxonomia de Bloom e a Teoria das Competências pode ser observada na fala do próprio oficial do EB:

Quando nós mudamos o nosso currículo de objetivos hierarquizados, segundo a Taxonomia de Bloom, para os objetivos por competência, nós trabalhamos muito com padrão de desempenho. Então, aqueles objetivos educacionais: citar, apresentar, conceituar, **nós abandonamos um pouco**. O objetivo é mais por padrão de desempenho. Então, após explorar um determinado conteúdo com os alunos, qual é o padrão de desempenho? Eles precisam apresentar um planejamento com base nos manuais de operações e com base na situação problema dado, apresentar um planejamento que atenda as condições mínimas de sucesso. [...] É mais perceptível do que o objetivo, é o objetivo de aprendizagem simples. [...] Na verdade, não são novas competências, tá? São antigas competências, só que agora estão sistematizadas. (Oficial do EB. Grifo nosso).

O oficial da MB, também citou a Teoria das Competências e afirmou que tal teoria é aplicada pela gestão de recursos humanos da MB, porém, ainda não implantada na área educacional.

[...] apesar da gente já começar a raciocinar, que apesar de hoje em dia isso ser algo novo, a Marinha já adotava há muito tempo. Definir quais são as competências que o oficial tem que dispor para desenvolver aquela função que ele vai exercer [...]. (Oficial da MB).

O procedimento do EB em revisar o currículo aproxima-se do *âmbito da inovação*, elencado por Sacristán (1998). Esse âmbito descreve a intenção de profissionais da educação em renovar o currículo com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino e atender necessidades sociais. Observa-se essa intenção no relato do oficial do EB que busca, por meio de uma nova forma de estruturação curricular, a melhoria na seleção dos conteúdos e na qualidade do ensino oferecido, mantendo-se a base teórica curricular anterior.

Dentro do contexto apresentado, nota-se que os oficiais das FA compartilham o posicionamento de que os conteúdos adicionais selecionados em seus currículos podem contribuir para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto. Esses conteúdos, bem como outros temas constantes nos currículos, e que não pertencem à DOC, são selecionados de modo particular pelas três Forças, que estabelecem uma metodologia para esse processo. Apesar das especificidades, elas seguem a Taxonomia de Bloom para a estruturação do currículo e, portanto, fundamentam o ensino na Teoria Curricular Tradicional.

Verificou-se que em cada currículo há temas relacionados às outras duas Forças. Nesse ponto, cabe analisar como se estabelecem os procedimentos com vistas ao planejamento e à execução das aulas a serem ministradas pelas outras Forças.

5.2 Critérios para as aulas ministradas pelas outras Forças

Observa-se que os currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior apresentam conteúdos a serem ministrados pelas outras Forças, sem que haja, contudo, uma padronização quanto à seleção dos assuntos e, de igual modo, a carga horária segue designação própria de cada Força. A MB prevê para o C-EMOS aulas sobre a Logística do EB e da Aer, Doutrina Militar do EB e da Aer e Doutrina de Comando e Controle da Força Terrestre e da Força Aérea (BRASIL, 2012c). O EB, na disciplina “Operações Conjuntas, Interligadas, simulação de combate” do CCEM, determina como objetivo: “Conhecer o “modus operandi” da Marinha e da Força Aérea Brasileira, de modo a aperfeiçoar a interoperabilidade.” (BRASIL, 2010d, p. 12). A Aer, por sua vez, estipula no currículo do CCEM (BRASIL, 2011b), na unidade “Doutrina das Forças Singulares”, o ensino das subunidades: Doutrina de Emprego da Força Naval e da Força Terrestre; Poder Naval e Poder Terrestre – capacidades e limitações; Emprego do Poder Naval e do Poder Terrestre. As Forças podem, ainda, estabelecer novos conteúdos e convidar instrutores das escolas congêneres para ministrar determinados assuntos.

Ao serem questionados sobre os critérios para se estabelecer as aulas que devem ser ministradas pelas outras Forças, nos seus respectivos Cursos, os Oficiais esclareceram o processo de seleção. Sobre a questão, o oficial da MB esclarece:

A gente procura inserir isso na grade quando a gente vai atacar diretamente essa parte conjunta. [...] Então, eles já chegarão com o mínimo de conhecimento necessário para poderem conversar entre si e entender um pouco como operar, como trabalhar a outra Força. Então, é isso que a gente tenta buscar. E esses conhecimentos, eu diria, são fundamentais para, pelo menos, aqueles que não tiveram a oportunidade de operar com a outra Força. Essa é uma oportunidade importante para a gente. (Oficial da MB).

Observa-se que o oficial da MB não descreveu os critérios de seleção de conteúdos, mas esclareceu que os conteúdos são oferecidos no C-EMOS, o mais próximo possível do início da parte de operações conjuntas. É possível observar na fala do referido oficial a ênfase dada à importância dos conhecimentos para o relacionamento entre as Forças.

De acordo com o oficial do EB, houve um tempo em que os conteúdos das outras Forças eram ministrados quando se fazia necessário um conhecimento específico e que essa tarefa era executada pelos oficiais de ligação da MB e da Aer.

Em tal época, o AZUVER era um exercício desenvolvido apenas pela ECEME. A criação do MD, e o conseqüente aprofundamento das operações conjuntas, motivaram o planejamento e a execução desse exercício, em conjunto, pelas três Escolas (EGN, ECEME e ECEMAR) e pela ESG, o que, segundo o oficial do EB, aumentou a integração entre as FA. A partir de então, alguns conteúdos são ministrados previamente, objetivando a preparação dos oficiais para o Exercício, considerado o ponto alto do curso.

No passado, nós tínhamos oficiais de ligação, então aqui nós tínhamos Oficial da Marinha e Oficial de ligação da Força Aérea. Então, eles tinham uma agenda para fazer algumas, é..., intervenções. [...] Mas, recentemente, nós passamos a estudar operações conjuntas e coroar esses estudos com um exercício que se chama AZUVER. [...] Com o advento do Ministério da Defesa e com formação do Estado-Maior Conjunto, esse Exercício, ele cresceu muito, então, o Exercício hoje é feito com as três Escolas. Nós não fazemos mais o Exercício só da ECEME com a colaboração de Oficial de ligação da Marinha e da Aeronáutica. Os oficiais das Escolas, [...] eles tem a previsão desse Exercício conjunto. Esse Exercício [...] ele é o ápice do estudo de Estado-Maior, aonde eles integram realmente o conhecimento, eles planejam juntos, não é mais uma colaboração, é uma integração. Ora essa integração no Exercício ela pressupõe um estudo preliminar, então quer dizer, nós já estamos estudando antes do Exercício, muito mais sobre operações conjuntas, para realizar esse Exercício aqui e também faz isso a Escola de Guerra Naval e a ECEMAR. (Oficial do EB).

Atualmente, também participam do AZUVER oficiais representantes do Estado-Maior da Defesa, no intuito de acompanhar o seu desenvolvimento. Sobre o Exercício, o oficial do EB acrescenta:

[...] vai ao encontro tanto do que eles esperam do oficial de Estado-Maior, que ele chegue no Ministério da Defesa preparado para trabalhar em Estado-Maior Conjunto [...]. (Oficial do EB).

Quanto aos critérios para definição das aulas, o oficial da Aer explicou que a escolha dos conteúdos a serem ministrados no CCEM, pelas outras Forças, guarda relação com os objetivos das disciplinas, unidades ou subunidades do currículo, de acordo com o excerto:

Isso aí, a gente estabelece os objetivos dentro do PUD⁴, entra novamente, Bloom [...] A gente estabelece quais são os objetivos que a gente quer que eles tragam. [...] No caso, basicamente o que eles trazem é a estrutura da Força, como a Força está estruturada, como ela está subdividida, como ela se organiza e como ela passa daquela organização para uma gestão de guerra. [...]. Então, justamente, é isso que vai ajudar, digamos assim, dentro de um teatro de operações conjunto, como a gente vai enxergar e como as peças vão se encaixar. Logicamente, que a gente só vai ter a visão final disso, quando realmente executar um exercício, mas antes de chegar num exercício a gente tem a teoria de cada uma das Forças. (Oficial da Aer).

Percebe-se, de acordo com o relato do desse oficial, que o importante para a Aer é conhecer, por meio dos conteúdos das demais Forças, como elas atuam na guerra, principalmente, num teatro de operações conjunto.

As aulas comentadas pelos três oficiais acontecem dentro de uma carga horária determinada pelas três Forças, segundo regras independentes, conforme os seguintes comentários:

[...] a definição de carga horária tem muito a ver com o tamanho da carga horária da disciplina e da importância que a gente dá ao tema. É claro que a gente não consegue dar o tamanho que a gente acharia o ideal. [...] Infelizmente. (Oficial da MB).

Quanto à disponibilidade do tempo para ministrar os conteúdos, é possível verificar, na fala do oficial da MB, que existe uma limitação em relação à carga horária máxima da disciplina em que a matéria está inserida. Apesar de o oficial relatar que a duração da aula também depende da importância dada ao assunto, parece lamentar o pouco tempo disponibilizado.

De maneira distinta ocorre a determinação da carga horária dessas disciplinas no EB. Na proposta do currículo por competências, a definição se dará com base nos conteúdos. O oficial do EB apontou que, com a estrutura por competências, o tempo de aula está sendo revisto e que existem conteúdos que necessitarão de mais tempo para serem ministrados.

Nesse momento que nós estamos trabalhando por competência o critério vai ser o conteúdo selecionado. [...] Trabalhamos basicamente com três tipos de conteúdo [...] existem conteúdos factuais. Então, são informações diretas, objetivas e imutáveis, certo? [...] Você lê, gravou. Agora, existem conteúdos conceituais, que você explica, você ensina, mas você tem que saber se o oficial percebeu aquele conceito e como é que ele traduz esse

4 Plano de Unidades Didáticas.

conceito em palavras. Aí as percepções vão ser diferentes, de formas diferentes, com palavras diferentes. Dois oficiais vão falar a mesma coisa e você tem que perceber se eles entenderam aquele conceito. E existem também os procedimentais, que é aquele que ele tem que apresentar alguma coisa, fazer um planejamento, [...] escrever uma carta de situação, uma carta de operações, fazer um cálculo de operações, que tem que fazer um procedimento ali escrito. Com base nesses três conteúdos, nós vamos perceber a necessidade ou não de mais ou menos tempo. (Oficial do EB).

Ainda, segundo o oficial do EB, quando a ECEME questiona seus instrutores e alunos quanto à duração das aulas, ambos declaram ser pouco o tempo destinado para ministrar ou aprender a matéria:

Então, se nós fossemos atender a vontade dos alunos e dos instrutores, o curso teria três anos de carreira. Trinta anos de carreira fazendo curso e não pode ser assim. (Oficial do EB).

Dessa forma, o EB aproveitou o momento de reformulação curricular para adotar pressupostos da andragogia, modelo educacional difundido por Michael Knowels, desde 1980, que significa “[...] a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos [...]” (NOGUEIRA, 2004, p. 3). Para a andragogia, o tempo em sala de aula deve ser bem aproveitado para que o aluno desenvolva as competências previstas. Sobre o tema, o oficial do EB declara:

Ora, existe um ramo da pedagogia, [...] que trata do ensino de adultos, que é a andragogia. Então, nós já estamos aproveitando a implantação do ensino por competência para adotar também algumas práticas da andragogia para que nós possamos explorar melhor o tempo que nós tivermos em sala de aula com o nosso aluno, para ele também aprender mais, pra ele poder desenvolver melhor essas novas competências. (Oficial do EB).

No que tange à carga horária das aulas na Aer, o oficial afirmou que esta é determinada de acordo com os conteúdos. A leitura do fragmento revela, ainda, que o oficial considera a atuação do instrutor como um fator que influencia a carga horária, pois, de certa forma, está definido o que ele deve falar, mas depende do instrutor o como falar.

É baseada no conteúdo. [...] Como essas disciplinas também já vêm sendo ministradas já há algum tempo [...] hoje em dia já está mais ou menos definido o que o cara vai falar. [...] Depende muito do instrutor. [...] Mas hoje em dia ao longo do tempo elas já foram se ajustando e já está com a carga horária estabelecida, baseada até na experiência que nós tivemos nos anos anteriores. (Oficial da Aer).

No entanto, o oficial afirmou que é possível conseguir mais tempo para a instrução.

A gente consegue tempo. Geralmente ninguém pede, não. Não me lembro de ninguém ter. Tenho quatro anos de instrutor aqui. Não me lembro de ninguém ter, de ter sido necessário, não. (Oficial da Aer).

De acordo com os relatos apresentados, infere-se que cada FA tem sua estratégia de seleção de conteúdos e de definição de carga horária para as aulas ministradas pelas outras Forças. Porém, o “objetivo” é um aspecto que chama a atenção ao se observar as falas dos oficiais.

Conforme discutido na primeira categoria “Estrutura curricular”, o objetivo geral do curso foi destacado pelo oficial da MB como base para a seleção de conteúdos curriculares. Da mesma forma, o oficial do EB afirmou que o objetivo geral do curso era usado como ponto fundamental para definição dos conteúdos, antes de a estrutura curricular ter sido alterada para Teoria das Competências. Tal relação é habitual, visto que ao estruturar, essencialmente, o currículo na Taxonomia de Bloom, o objetivo passa a ser o principal item. Portanto, apesar de essa relação não ter sido mencionada pelo oficial da Aer, quando questionado sobre a seleção de conteúdos, é pertinente afirmar que essa referência existe. Ao ser perguntado sobre os critérios para se estabelecer os conteúdos a serem ministrados pelas outras duas Forças, o oficial da Aer afirmou que existia vinculação com o objetivo da disciplina ou unidade.

Nesse contexto, cabe comparar os objetivos gerais dos cursos de Comando e Estado-Maior das três Forças, quais sejam:

Marinha do Brasil: Ampliar os conhecimentos dos oficiais do CA, FN e IM⁵ visando ao exercício das funções de estado-maior e de assessoria de alto nível, com ênfase nas doutrinas e nas estruturas operativas e administrativas da Marinha. (BRASIL, 2012c).

Exército Brasileiro: Habilitar o profissional militar das Armas e do Quadro de Material Bélico a ocupar cargos e exercer funções privativas de Oficiais Superiores do QEMA⁶ nas Grandes Unidades e nos Grandes Comandos do Exército, bem como nos Órgãos de Direção Geral, Setorial e de apoio subordinados.

Habilitar, ainda, ao exercício de cargos e funções privativos de Oficial-General Combatente.

Capacitar este profissional a:

- aplicar os princípios de guerra no planejamento operacional dos escalões da Força Terrestre a partir do nível brigada;

⁵ Corpo da Armada (CA), Fuzileiros Navais (FN) e Intendentes da Marinha (IM).

⁶ Quadro de Estado-Maior da Ativa (QEMA).

- identificar problemas e formular soluções na administração de recursos financeiros, material e patrimonial sob sua responsabilidade;
- realizar, permanentemente, estudos, visando à obtenção de maior eficiência e eficácia em seu campo de atuação;
- participar de trabalhos de estado-maior e de atividades ligadas ao Sistema de Ensino;
- determinar custos de atividades de toda natureza;
- adequar os planejamentos aos meios disponíveis;
- valorizar a elaboração de documentos;
- aplicar conhecimento linguístico, oral e escrito, em outro idioma, no exercício das funções inerentes ao comando e ao trabalho em estado-maior;
- aplicar conhecimento de Ciências Gerenciais no escalão que chefiará, comandará ou estará subordinado; e
- evidenciar adaptabilidade, autoconfiança, criatividade, direção, disciplina intelectual, equilíbrio emocional, liderança e flexibilidade. (BRASIL, 2010d)

Aeronáutica: Proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem que o capacitem a:

- a) empregar ferramentas de gestão que possibilitem o aperfeiçoamento dos processos administrativos vigentes na Aeronáutica;
- b) elaborar trabalho acadêmico de interesse da Aeronáutica, fundamentado em técnicas de pesquisa científica;
- c) conjugar os aspectos da Doutrina emanada pelo Ministério da Defesa com as doutrinas específicas das Forças Armadas no preparo e no emprego do Poder Militar Aeroespacial;
- d) compor as ações necessárias para participar do planejamento institucional do Comando da Aeronáutica com a finalidade de preparo do Poder Aeroespacial;
- e) formular planos para o emprego do Poder Aeroespacial, em contexto de operações conjuntas de acordo com o processo de planejamento de comando; e
- f) estimar as ações para o emprego do Poder Aeroespacial, em função da hipótese de emprego, em contexto de operações conjuntas, de acordo com o processo de planejamento de comando. (BRASIL, 2011b).

Cabe esclarecer que, segundo Libâneo (1994), os objetivos educacionais dividem-se em objetivos gerais e objetivos específicos. Os objetivos gerais exprimem aspectos mais amplos da educação, como o papel do ensino e as

influências sociais e políticas que sofre. Tais objetivos são elaborados em três níveis: pelo sistema escolar; pela escola; e pelo professor. O primeiro, mais amplo, elabora os objetivos considerando valores e ideais sociais. O segundo orienta o trabalho na escola, de acordo com diretrizes determinadas. E o terceiro formula objetivos para a disciplina, de forma a expor a sua própria visão de educação e sociedade (LIBÂNEO, 1994). O autor afirma, ainda, a importância de o professor conhecer o sistema de ensino, as diretrizes oficiais, os valores educacionais e a organização curricular, para que, assim, saiba sob que ideais sócio-políticos os alunos são formados.

De acordo com Libâneo (1994), os objetivos gerais “definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa na sociedade brasileira que serão depois convertidas em objetivos específicos de cada matéria de ensino [...]”. (LIBÂNEO, 1994, p. 121 e 122). Portanto, os objetivos específicos de cada matéria são mais precisos e irão expressar o resultado que se espera do aluno. Porém, “o professor deve vincular os objetivos específicos aos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos) em que serão aplicados” (LIBÂNEO, 1994, p 126).

Sossai (1977) explica que vários autores que desenvolveram estudos sobre os objetivos educacionais, utilizaram terminologias diferentes para o objetivo geral e o objetivo específico, provocando discussões entre os estudiosos. Assim, diversos termos foram introduzidos na literatura, tais como: “fins” ou “metas educacionais” para referenciar os objetivos gerais; e “objetivos instrucionais” ou “operacionais” para os objetivos específicos. O autor estabelece critérios para diferenciar os dois tipos de objetivos e julga que as discussões quanto à terminologia são impróprias. Sossai (1977) esclarece:

Os objetivos educativos podem expressar de maneira mais ou menos genérica um comportamento; podem ser, portanto, mais gerais ou mais específicos. Não há um critério absoluto para se determinar o nível de generalidade ou de especificidade de um objetivo. Um objetivo específico é específico em relação a outro mais genérico que é chamado de geral. Por outro lado, este mesmo objetivo geral pode ser específico em relação a outro. (SOSSAI, 1977, p. 159).

Sossai (1977) destaca um aspecto que pode colaborar para a classificação dos objetivos gerais e específicos: o tempo. De acordo com o estudioso, os objetivos gerais são mais amplos e por isso o aluno precisa de um prazo maior para alcançá-lo. Enquanto os objetivos específicos são atingidos em menos tempo.

Os comportamentos expressos pelos objetivos gerais implicam processos mais complexos e são atingidos ao final de um período de tempo razoável, difícil de ser determinado. Os comportamentos expressos pelos *objetivos específicos* devem ser geralmente atingidos a curto prazo ou pelo menos, num espaço de tempo definido. Exemplos de objetivos específicos são os comportamentos esperados dos alunos de uma classe após uma sessão de estudo ou após uma unidade de ensino. (SOSSAI, 1977, p. 158).

Dessa forma, Sossai (1977) orienta a comparação entre os objetivos, geral e específico, para que a relação existente entre eles possa ser observada, inclusive entre níveis diferentes (federal, estadual e municipal).

Isso posto, depreende-se que das três FA, a Aeronáutica é a única que menciona, diretamente, nos objetivos “c”, “e” e “f”, a formação de militares que conheçam e trabalhem com a MB e o EB, no intuito de aplicar tal conhecimento no emprego do Poder Aeroespacial. Observa-se, ainda, o cuidado em destacar, no objetivo “c”, a interferência da Doutrina emanada pelo MD no preparo e emprego do Poder Militar Aeroespacial.

Nesse sentido, é possível relacionar o Ciclo de políticas de Ball e Bowe (Mainardes, 2006), citado nesta dissertação, à discussão, pois a política debatida pelo MD, num contexto político macro (contexto de influência), e produzida textualmente (contexto de produção), foi recebida no micro contexto das Escolas. A partir de então, os textos foram tratados pelos profissionais da educação, que deram sequência à elaboração dos documentos internos de ensino (contexto da prática).

Observa-se, no entanto, que cada Escola percebeu tal influência política a seu modo, dentro do seu contexto singular, e deu origem a documentações diferentes, onde os temas da política do MD ganharam espaço diverso, dentro da hierarquia dos objetivos proposta por Bloom (DELUIZ, 2001). Da mesma forma, tanto os objetivos gerais quanto os específicos sofreram a influência sócio-política indicada por Libâneo (1994). Isso porque, os assuntos ligados à política e às orientações doutrinárias do MD, são trabalhados nos cursos e estão presentes tanto no conteúdo quanto nos objetivos específicos das disciplinas. Entretanto, os objetivos gerais de um curso mostram de modo amplo qual o fim de tal curso, onde se deseja chegar com aquele ensino. As disciplinas, unidades e subunidades, bem como seus respectivos objetivos específicos, são desdobramentos dos objetivos gerais e o nível de objetivo geral foi contemplado apenas pela Aer, no que concerne à atuação conjunta das FA.

Nota-se ainda, como exposto por Sossai (1977), que as terminologias utilizadas nos currículos de cada Força são distintas. A MB utiliza “Propósito Geral do Curso” para objetivo geral do curso e “Objetivo geral de disciplina” para os objetivos da disciplina. O EB usa os termos “objetivo geral de curso” e “objetivos particulares de cada disciplina no curso”. Enquanto que a Aer determina “objetivos gerais do curso” e “objetivos específicos” para as disciplinas.

Apesar da diferença de terminologia, é possível observar os critérios citados por Libâneo (1994) e Sossai (1977) quanto à complexidade dos objetivos gerais. Esses são objetivos mais amplos que norteiam todo o curso e, levarão mais tempo para serem alcançados. Desse modo, é fundamental reforçar que os objetivos das disciplinas guardam estreita relação com os objetivos gerais.

Segundo Sacristán (1998), o currículo é influenciado por diversos âmbitos como o político-administrativo e, por vezes, mais pelo administrativo. Também recebe influências do âmbito de criação cultural e científica e do âmbito dos profissionais de educação em geral. Tais influências podem ter contribuído para a dissonância entre os objetivos gerais ou, ainda, a ausência de uma delas, a do âmbito da inovação curricular.

Dentro desse intuito de diálogo, foi questionado aos oficiais como ocorre a comunicação para a execução das aulas a serem ministradas pelas outras Forças. Os oficiais responderam com explicações sobre o processo institucional e o contato informal entre as Escolas, conforme os extratos a seguir:

Primeiro se faz os contatos horizontais, via telefone, email, mas a oficialização disso é pela sistemática que é estabelecida pelo Ministério da Defesa que é através dos Programas de Cooperação de Ensino e de Instrução. Primeiro se faz o contato horizontal, porque a gente já tem um conhecimento com as outras Escolas, né? (Oficial da MB).

Nós fazemos reuniões sistemáticas, ao longo do ano aonde são discutidas essas integrações. Essas colaborações entre as Escolas, tá? [...] Nesses encontros são realizadas essas integrações e são combinadas essas participações que você perguntou agora. Quem é que vai lá? Quem é que vem aqui? Onde vai ser? Então de quem é o exercício? Onde vai ser? Vai ser na ECEMAR? [...] Então, tudo isso é combinado nessas reuniões com a CPIEM. E o Ministério da Defesa é que, por intermédio da Escola Superior de Guerra, é que capitania todo esse processo. [...] Agora está tudo sistematizado por intermédio desses contatos, dessas reuniões, entendeu? O que não impede que informalmente se peça colaboração, afinal de contas, um dos objetivos que é nós conhecermos melhor e cada vez mais os nossos co-irmãos aí das outras Forças, esse objetivo está sendo alcançado paulatinamente. Nós fazemos contatos informais. [...] Nós fazemos muitos PCI's. É o Pedido de Cooperação de Instrução. Então, quando nós precisamos de uma colaboração, assim pontual, nós fazemos

um pedido de cooperação. [...] Mas as atividades conjuntas, integradas, elas são tratadas pela CPIEM entendeu? (Oficial do EB)

É feito um contato. A gente tem um Oficial de ligação responsável tanto por estabelecer as matérias que vão ser ministradas em outras localidades como vice-versa. Quando a outra localidade vem aqui ministrar uma aula, então, ele liga para o oficial lá, passa o conteúdo que tem que ser abordado, os objetivos. Porque vem uma folha muito resumida. [...] Aí ele é responsável por conversar com o outro oficial para dizer para ele o que a gente necessita. (Oficial Aer).

Constata-se, portanto, que as três Forças conhecem e trabalham com um pedido de instrução protocolar, instituído pelo MD, chamado Pedido de Cooperação de Instrução (PCI). Tal pedido não dispensa o contato informal entre as Forças, até mesmo porque, conforme relatado pelo oficial da Aer, trata-se de encaminhamento com dados reduzidos sobre a instrução e o contato direto entre Escolas e instrutores facilita a comunicação. O oficial da MB também faz menção à facilidade de acordar as instruções, devido ao conhecimento entre as Escolas, o que possibilita o contato horizontal, ou seja, o diálogo entre os pares, sem haver a necessidade, num primeiro momento, da verticalização do pedido por meio da cadeia hierárquica. O oficial do EB reforçou que os contatos informais contribuem, inclusive, para o conhecimento e a integração das FA, contudo, a oficialização do pedido é por meio dos PCIs.

Evidencia-se, assim, a interferência administrativa no processo, como declarado por Sacristán (1998), fato que não inibe a relação informal paralela.

Quanto ao PCI, os oficiais da MB e do EB apontaram, ainda, as necessidades, não apenas para as aulas ministradas em sala de aula, mas em outros momentos do curso em que é preciso contatar a outra Força, conforme segue:

[...] a gente faz um levantamento do que a gente precisa. Além dessas aulas, a gente ainda visita as instalações do EB e da FAB por ocasião de uma disciplina no nosso curso que se chama: Visita de Estudo. Nessa Visita de Estudo, a gente procura uma forma de ampliar o que está previsto aqui presencial, em sala de aula. A gente aproveita também em duas oportunidades do ano, que a gente tem duas visitas de estudo: uma normalmente em maio e a outra em setembro para também aproveitar para ampliar essa carga horária que a gente tem aqui, por exemplo, do emprego, da doutrina de emprego do EB e da FAB. [...] esse ano nós visitamos em Manaus, Brasília, tanto uma unidade da FAB, quanto uma do EB, além das da Marinha. [...] a gente procura ampliar, porque a nossa grade, a partir de ações presenciais, de aulas propriamente ditas, de palestras, a gente nem sempre consegue abordar tudo o que a gente deseja, então, a gente aproveita mais esse canal da visita de estudo. (Oficial da MB).

Nós vamos levar os nossos alunos para conhecer de perto como o Exército atua na Amazônia, mas também como atuam a Força Aérea e o Distrito Naval lá na Amazônia. Nós temos que saber. Porque a Força Aérea tem um espaço aéreo enorme para patrulhar e nós vamos estar integrados com

eles. E a Marinha do Brasil tem uma quantidade enorme também de navios espalhados por aqueles rios navegáveis da Amazônia, né? [...] Então, tá bom. Como é que eu vou chegar lá em Manaus e pedir uma colaboração do Distrito Naval? Eu faço um PCI. Faço um pedido, encaminho para o Comando do Exército, que encaminha para o Ministério da Defesa, que encaminha para o Comando da Marinha, que responde, por esse canal, e nós, então, confirmamos se teremos o apoio ou não da Marinha nesse exercício, nessa vivência na Amazônia. (Oficial do EB).

De acordo com os excertos acima, deduz-se que o âmbito político-administrativo (Sacristán, 1998) está presente também nos momentos em que as atividades dos cursos se estendem para fora da sala de aula, quando os oficiais buscam estreitar o conhecimento e a integração das FA, por meio de visitas às Unidades. Cabe esclarecer, que essas visitas estão previstas nos currículos como complemento aos conteúdos ministrados.

O oficial do EB também abordou as reuniões da CPIEM, que têm por objetivo pactuar eventos e atividades comuns, como por exemplo, o exercício conjunto AZUVER. Nessas ocasiões, são definidas datas, local de realização e que FA coordenará os eventos. Contudo, cabe ressaltar que acordos relacionados a aulas pontuais, assim como os conteúdos dos cursos, não são debatidos. O oficial realçou que tudo referente às participações das FA é combinado nas reuniões da CPIEM, expondo dessa maneira o caráter institucional que as relações entre as FA recebem.

Assim, ao finalizar a análise dessa categoria, “Critérios para as aulas ministradas pelas outras Forças”, embora os três oficiais tenham explicado a presença dos conteúdos, o processo de definição não parece claro. O oficial da MB, por exemplo, sinalizou a importância dos conteúdos referentes às outras FA para o desenvolvimento da parte conjunta do curso e a interação entre os alunos. O EB, segundo o seu representante, utilizava os seus oficiais de ligação da MB e da Aer para ministrar os respectivos conteúdos julgados necessários, antes do exercício AZUVER. Atualmente, esse exercício é planejado e executado em conjunto e não apenas com uma colaboração da MB e da Aer. O oficial do EB ressaltou, então, essa mudança como um avanço na integração das FA, mas não elucidou como os conteúdos das outras Forças, anteriores ao AZUVER, foram selecionados. De forma semelhante, o oficial da Aer explicou que cada conteúdo contribui, diretamente, para o estudo da guerra, finalidade do curso.

Dessa forma, deduz-se não haver diálogo entre as FA quanto à definição dos conteúdos, apesar de ser notório o valor que os oficiais dão aos conteúdos

ministrados pela outra Força, assim como a consciência sobre a importância de conhecer o outro.

No que concerne à carga horária, todos mostraram que ela está diretamente vinculada a elementos curriculares, como o tempo total da disciplina (oficial da MB), o tipo de conteúdo que será desenvolvido (oficial do EB) e, além do conteúdo, a dependência do instrutor que ministrará a aula (oficial da Aer). O oficial da MB destacou, ainda, que a importância dada ao assunto também é fator de influência. Segundo a fala do oficial da Aer, é possível negociar a carga horária, mas não houve solicitação de mais tempos pelos instrutores da MB e do EB. Tais relatos, a princípio, parecem significar apenas o ajuste de carga horária ou a falta de reavaliação desse item. Como mencionado pelo oficial da Aer, são tempos de aula que, pelo menos na Aer, foram se ajustando ao logo das edições do curso. Entretanto, vale lembrar que revisão curricular e revisão de conteúdos exigem, também, a revisão da carga horária.

Dentro desse contexto, a relação entre as Escolas, para efetivação das atividades a serem desenvolvidas pelas outras FA, torna-se critério fundamental para a execução das aulas. Quando ocorre um diálogo direto, abre-se caminho para a solicitação de mais tempos, complementação da matéria ou, mesmo, a alteração de algum conteúdo solicitado previamente.

Nesse sentido, os três oficiais apontaram os PCIs como o meio formal de contato com a outra FA. No entanto, percebe-se, por meio do discurso dos oficiais da MB e da Aer, a valorização do contato realizado diretamente pelos instrutores, momento em que há a oportunidade de conversar e esclarecer o que se deseja da outra Força. O oficial do EB também cita a possibilidade do contato entre as Escolas, contudo, nota-se que ele reforça o canal formal de solicitação da instrução (PCI) e, ainda, a CPIEM como o local institucionalizado para debater as demais atividades integradas.

As diferenças de postura ora evidenciadas podem ser indícios da diversidade cultural das FA, que parece exercer influência direta na integração, tema que será desenvolvido na análise da categoria “Integração das FA”.

5.3 Perfil Profissiográfico

As FA elaboraram documentos onde estão previstas funções, atribuições e capacidades que os oficiais concludentes do Curso de Comando e Estado-Maior deverão possuir. Cada FA estruturou tal documento de acordo com as orientações do seu próprio Comando. Em decorrência dessas orientações singulares, é possível identificar diferenças entre eles.

O documento da MB, denominado Plano de Carreira de Oficiais da Marinha (PCOM) (BRASIL, 2007a), é dividido em cinco capítulos que tratam sobre: Organização; Preparo e Emprego dos Oficiais; Carreira dos Oficiais; Planejamento Corrente das Carreiras de Oficiais; e Disposições Gerais e Transitórias. Tal documento tem a finalidade de “[...] orientar as ações de preparo e emprego dos oficiais, visando ao atendimento das necessidades do serviço naval.” (BRASIL, 2007a, p. 6) e, no seu capítulo dois, estabelece o C-EMOS como curso de Carreira de Altos Estudos Militares (C-AEM), sua destinação, processo seletivo para ingresso, critérios de seleção, faixa indicada para seleção ao curso e sua realização.

Ainda no mesmo capítulo, o documento discorre sobre alguns itens comuns a todos os oficiais ou oficiais superiores como: Filosofia de Emprego; Emprego dos Oficiais quanto aos Corpos; e Emprego dos Oficiais quanto aos Postos e Círculos. Nesse último item, é esclarecido que a progressão no posto da carreira acarreta maiores responsabilidades e atribuições mais complexas. No trato específico do emprego dos oficiais superiores, situação dos alunos do C-EMOS, o documento estabelece que:

A ênfase na qualificação dos oficiais superiores deverá ser dada na área administrativa, humanística e operativa, sendo esta última atinente ao planejamento estratégico. Para funções de Assessoria e de Estado-Maior de alto nível, passam por formação específica, após o processo seletivo inerente ao seu Corpo/Quadro. (BRASIL, 2007a, p. 17).

Cabe ressaltar, que além de determinar as áreas de conhecimento que deverão ser estudadas pelos Oficiais Superiores, o PCOM (BRASIL, 2007a) determina como destinação do C-EMOS, um texto bem próximo ao objetivo geral do curso:

Ampliar os conhecimentos dos oficiais do CA, FN e IM visando o exercício das funções de estado-maior e de assessoria de alto nível, com ênfase nas doutrinas e nas estruturas operativas e administrativas da Marinha. (BRASIL, 2012c, p. 5).

O PCOM assim estabelece:

O C-EMOS é destinado a ampliar o conhecimento dos oficiais do CA, CFN e CIM, exceto opção QTE⁷, visando às funções de Estado-Maior e de Assessoria de alto nível, com ênfase em Planejamento Estratégico e Operações Navais. (BRASIL, 2007a, p.7).

Essa destinação é a principal referência do curso no PCOM (BRASIL, 2007a), no sentido de orientar a formação do oficial de Estado-Maior da MB e de definir o que se espera dele.

Convém associar o subsistema de *ordenação do sistema educativo* (SACRISTÁN, 1998) ao PCOM (BRASIL, 2007a), pois o documento elucida quais oficiais poderão cursar o C-EMOS; a partir de qual momento na carreira; o processo seletivo; qual especialidade; entre outros aspectos. Assim, esse documento estabelece normas para fiscalização política-administrativa.

De modo diferente, foi elaborado o Perfil Profissiográfico do Concludente do Curso de Comando e Estado-Maior do EB (BRASIL, 2003). Tal documento é dividido em: Cargos e Funções para os quais o Curso Habilita; e Requisitos Pessoais para o Desempenho Profissional. Este último é dividido em Requisitos Comuns e Requisitos Específicos.

O Perfil Profissiográfico define os cargos e funções que o militar, após concluir o CCEM, poderá desempenhar. Também descreve a liderança que o oficial deverá exercer, bem como os atributos indispensáveis à personalidade, tais como: adaptabilidade, disciplina intelectual, autoconfiança, equilíbrio emocional, criatividade, liderança, direção e flexibilidade. Destaca, ainda, as atitudes que esse oficial deverá manter para a busca constante pelo aperfeiçoamento do seu conhecimento profissional. No item Requisitos Específicos, o texto segue descrevendo as características na área afetiva e cognitiva que o oficial concludente deverá possuir.

Nota-se que o documento do EB não prioriza a repetição dos objetivos do curso ou fornece informações administrativas. Ao contrário, determina o perfil requerido de um oficial de Estado-Maior, o que se espera dele cognitivamente e afetivamente, enfim, define quem é o oficial de Estado-Maior. A única semelhança explícita entre os objetivos gerais do curso e o texto descritivo do Perfil Profissiográfico do Concludente do Curso de Comando e Estado-Maior do EB

⁷ Qualificação Técnica Especial (QTE). Corpo da Armada (CA), Corpo de Fuzileiros Navais (CFN) e Corpo de Intendentes da Marinha (CIM) que são os mesmos quadros a que se refere à nota de rodapé da página 100. Consta no documento da MB os nomes e abreviações escritos das duas formas em locais diferentes.

(BRASIL, 2003) são os atributos da personalidade, que aparecem como última capacidade a ser desenvolvida no curso.

A Aer também possui um documento com a finalidade de orientar as competências dos oficiais: o Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica (PPOA) (BRASIL, 2012b). Na sua estrutura, primeiramente, são enumeradas as capacidades que os oficiais de todos os quadros devem desenvolver. Depois, são definidas as atribuições específicas de cada quadro, para, então, numa segunda parte, apresentar as capacidades necessárias aos oficiais, após a conclusão de cada curso, inclusive o CCEM. Tais capacidades são expressas, exatamente, pelos objetivos gerais do CCEM da Aer, sem que seja descrito um perfil do oficial de Estado-Maior, propriamente dito, assim como o EB estabeleceu. O documento da Aer se assemelha ao da MB, uma vez que utiliza os objetivos gerais do curso como perfil do oficial. Contraditoriamente, uma das finalidades do PPOA é

Fornecer ao DEPENS subsídios para a elaboração e revisão dos currículos mínimos dos diversos cursos e estágios de carreira sob sua responsabilidade, com vistas à formação do Oficial com as competências requeridas pelo Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica – PPOA. (BRASIL, 2012b, p. 7).

Observa-se, portanto, que o PPOA é o documento de base para a elaboração dos objetivos gerais do curso e não a descrição dos próprios objetivos.

O DEPENS é o responsável pelo planejamento de diversos cursos, incluindo o CCEM. Cabe, nesse momento, lembrar o questionamento de Silva (2005, p.15), exposto nesta dissertação: “[...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. Infere-se que esta pergunta deve ser fundamento para o estabelecimento do perfil dos alunos dos cursos de Comando e Estado-Maior, tanto no âmbito singular quanto conjunto. É necessário definir que tipo de oficial se deseja para o Estado-Maior Conjunto.

Os oficiais das FA, quando arguidos sobre a existência de um perfil para o oficial de Estado-Maior Conjunto, responderam:

Bom, o que a gente tem de concreto, né?! Se eu não me engano em 2012, não sei se você tem conhecimento, foi criada a CIDOC. [...] A CIDOC foi criada pelo Ministério da Defesa, para ser uma Comissão interescolar para exatamente ampliar esse ensino, essa discussão sobre as operações conjuntas. Hoje a gente ainda não evoluiu para isso. O que a gente tem, o que a gente procura, as Escolas têm tentado, é primeira coisa: nivelar o conhecimento entre o corpo docente das três Escolas no ensino das operações conjuntas. Isso a gente tem feito, já fazia antes, mais voltado para o exercício, o jogo de guerra, que a gente já faz há bastante tempo, que é o AZUVER. [...] Eu acho que está partindo mais do MD, dessa Comissão CIDOC, que está dando orientação. Nós temos representantes, a

Escola de Guerra Naval tem, assim como as demais Escolas têm representantes nessa Comissão, que é discutido esse assunto. [...] Coisas novas já foram inseridas, por exemplo, em 2013 nós tivemos que inserir em nossa grade curricular 40 horas para fazer um estudo orientado de operações conjuntas, não é o AZUVER.[...] eu diria que é o início, isso aí ainda está muito incipiente. [...] A gente, é claro, que com a ampliação dessa discussão, a gente pode ser que defina algumas capacidades que a gente tenha necessidade de crescer, por exemplo, assuntos que estão na doutrina, mas que são assuntos que a gente ainda está precisando de bastante evolução. Por exemplo, a parte de comunicação social, operações psicológicas, que apesar de estarem na doutrina, é uma área que a gente ainda está precisando de desenvolvimento de doutrina. (Oficial da MB).

[...] isso aí está naquela resposta anterior, né? Nós montamos o perfil profissiográfico com o mapa funcional. Nesse mapa funcional, nós estudamos o que o oficial de Estado-Maior vai fazer quando sair daqui e percebendo que ele vai cada vez mais trabalhar em conjunto, principalmente, nos diversos órgãos do Ministério da Defesa e também do Poder Executivo, nós estamos trazendo para o nosso currículo esses conteúdos pra que ele se prepare para trabalhar em conjunto. (Oficial do EB).

Não, que eu saiba, não. Um perfil de oficial? Não. Não tem. [...] Já existe um pouco dentro do CEMC. O CEMC já trabalha um pouco mais isso daí, mas eu vou te falar que não discuti isso com as Escolas. (Oficial da Aer).

Observa-se pela fala dos três oficiais das FA, que não há perfil estabelecido para o oficial de Estado-Maior Conjunto, ou, pelo menos, os três desconhecem a existência. Contudo, o oficial da MB destaca a participação da CIDOC como orientadora de um processo que poderá culminar com a definição do perfil. Assim, percebe-se que o oficial reconhece, na Comissão do MD, o representante apropriado para coordenar discussões que levem a tal determinação, o que não deveria ser diferente visto a integração e a operação conjunta das FA decorrerem da criação do MD.

Nota-se, também, que ao falar de perfil, o Oficial da MB exemplifica com conteúdos a serem explorados pela DOC e não exprime atributos do oficial de Estado-Maior Conjunto.

O oficial do EB, por sua vez, se refere ao perfil profissiográfico da Força e ao mapa funcional, aspecto citado em categoria anterior desta análise. Ao examinar a fala, constata-se que o oficial do EB, mais uma vez, aponta a formação do seu próprio oficial e não dos oficiais de Estado-Maior Conjunto, no caso, os militares das três Forças. Apesar da preocupação do oficial em acrescentar conteúdos que preparem o aluno para atuar em conjunto, o oficial do EB parece não ter a perspectiva de expandir ou compartilhar esses conhecimentos para outras Forças, conforme o fragmento de texto:

Então, essa sistemática de reuniões, tratativas e mexidas em conteúdos e integração, praticamente inibe uma proposta individualizada do Exército para outras Forças ou para o MD para que haja essa sugestão de currículo, entendeu? Ela já acontece. E como isso já acontece, nós não vemos muito a necessidade de fazer uma proposta isolada, a proposta acontece nas reuniões. (Oficial do EB).

Deduz-se, ainda, pelo excerto a seguir, que o oficial do EB reconhece a responsabilidade do MD por tal formação e ressalta a existência do curso de Comando e Estado-Maior Conjunto (CEMC), realizado pela ESG, para um número inferior de oficiais concludentes dos cursos de Comando e Estado-Maior das FA.

[...] Não sei se nosso Ministério da Defesa, se nossos oficiais Chefes dos Estados-Maiores das três Forças já tentaram um curso de Estado-Maior Conjunto como existe em outras Escolas. Existem cursos de operações conjuntas, mas para um efetivo menor de oficiais. A Escola Superior de Guerra tem um curso de operações conjuntas, mas é para poucos oficiais, não é para quem faz o Estado-Maior, para uma turma inteira de Estado-Maior, para alguns oficiais. (Oficial do EB).

O oficial da Aer afirmou desconhecer a existência do perfil para o oficial de Estado-Maior Conjunto. Entretanto, afirmou que um pouco desse perfil está delineado no CEMC, apesar de não ter sido debatido entre CEMC e Escolas, ou entre ESG e EGN, ECEME e ECEMAR.

No intuito de complementar dados desta pesquisa, o oficial da ESG, responsável por fornecer informações sobre o CEMC, foi entrevistado. Sobre a existência de perfil profissiográfico de oficial de Estado-Maior Conjunto para os alunos que realizam os cursos de Comando e Estado-Maior da EGN, ECEME E ECEMAR, o oficial relatou:

Então, eu acho que o grande objetivo das Escolas de Comando de Estado Maior, é simplesmente focar. É o Oficial conhecer bem a sua Força, para que ele possa agregar num trabalho em conjunto. Isso pra mim mostra que ele tem conhecer a sua Força, as suas capacidades e poder atuar, porque, no fundo, a guerra é um grande gerenciamento de projetos. [...] a gente vê que as Escolas estão amadurecendo bastante no trabalho do AZUVER, no trabalho conjunto. Então, a gente, vamos dizer assim, não é que a gente está tomando conta, mas a gente está observando para que a gente possa chegar num determinado tempo aí e dizer assim: a partir de agora a gente só cuida da parte estratégica. (Oficial da ESG).

O oficial da ESG parece considerar como finalidade dos cursos de Comando e Estado-Maior que os oficiais alunos adquiram um conhecimento mais profundo da atuação da sua própria Força, para que tenham condições de contribuir com informações da Força Singular durante uma operação conjunta. Contudo, cabe esclarecer que o exercício AZUVER é acompanhado pela equipe do CEMC com o intuito de avaliar o trabalho conjunto, mostrando que há valorização e cuidado com a interação dos oficiais.

Apesar do destaque dado pelo oficial ao conteúdo da Força Singular, analisa-se que iniciativas como a criação da CIDOC e as orientações contidas na END (BRASIL, 2013a), mostram a intenção do MD em preparar esses oficiais com conteúdos pertencentes ao emprego conjunto. Nesse sentido, o oficial da ESG explicou qual a diferença na formação do oficial de Estado-Maior Conjunto nos cursos que são objeto de estudo desta pesquisa, e no CEMC.

A gente aqui abrange o nível operacional e o nível estratégico. Nas Escolas de Comando e Estado-Maior, eles pegam o tático e chegando ao operacional, entendeu? A tentativa do AZUVER é de chegar ao operacional, mas ele realmente é mais tático [...] A ideia era prepará-los para trabalhar no MD. [...]. Só que na prática isso não ocorre. [...] A ideia do nosso curso é que ele possa fazer esse mesmo trabalho, entre aspas, nos nossos planejamentos, mas de uma forma mais integrada, conhecendo mais a outra Força. Então, o trabalho de quatro meses, né, de dezesseis semanas, é trazer esse contato mais amíúde, eu poder conhecer o Exército, o que é um Exercício de Campanha, ter uma noção melhor. [...]. Então, o nosso curso, ele tem um foco totalmente diferente, entre aspas, das Escolas. O que a gente quer é só lapidar um trabalho que já foi iniciado anteriormente. (Oficial da ESG).

Inferese-se que a diferença entre o oficial de Estado-Maior, formado nos cursos de carreira das FA, com vistas à atuação singular e conjunta, e o oficial de Estado-Maior Conjunto, formado no CEMC, é o nível de atuação na guerra. No CEMC, os oficiais são preparados para planejamento e emprego conjunto nos níveis operacional e estratégico. Nos cursos de Comando e Estado-Maior, os níveis tático e operacional são trabalhados. Também se observa que o CEMC tem a finalidade de formar os oficiais para desempenharem funções no MD, sem, contudo, obter o resultado esperado. Nota-se uma valorização do conhecimento que os Oficiais adquirem nas Escolas e apresentam no CEMC, cabendo a esse último curso, o aprofundamento.

Cabe ressaltar que o oficial da ESG parece reconhecer a continuidade que existe entre os cursos, pois no CEMC o oficial será lapidado a partir do que foi iniciado anteriormente, ou seja, nos cursos de Comando e Estado-Maior.

A fala do oficial da ESG sugere que os cursos de Comando e Estado-Maior devem focar a parte singular das FA. Ao mesmo tempo, existe a expectativa de que se desenvolvam os conhecimentos conjuntos e haja uma interação entre os militares. Conhecimentos e interação suficientes para que o CEMC inicie o processo ensino-aprendizagem, a partir do nível operacional ou até mesmo do estratégico, conforme o fragmento de texto:

Para a gente é um degrau acima. E, detalhe, qual é o nosso futuro? A gente acha que não vai nem lidar, daqui a uns cinco anos, nem com operacional. [...] a partir de agora a gente só cuida da parte estratégica, porque o grande problema do militar, qual é a dificuldade? [...] Estratégico. [...] o próprio manual [...] não tem tantos detalhes como o tático e o operacional. E a ideia da gente é focar realmente no estratégico. (Oficial da ESG).

Dessa forma, infere-se que há a necessidade de cuidar da formação do oficial de Estado-Maior Conjunto nos cursos das FA, sendo pertinente determinar o nível de atuação na guerra, os conteúdos necessários para tal, os atributos desse oficial, os conhecimentos adicionais, definir, enfim, o perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto formado pelas Escolas das FA. Além disso, propiciar momentos de interação entre os oficiais alunos, com vistas ao aumento da integração.

Nesse contexto, deduz-se que o CEMC não é destinado para todos os oficiais concludentes dos Cursos de Comando e Estado-Maior, como relatado nesta dissertação, e confirmado pelo oficial da ESG quando questionado sobre a estrutura do curso.

Por volta de dezesseis semanas, mas com duas semanas de AZUVER, a gente participa lá do AZUVER. É a gente participa lá do AZUVER, mas como, simulando um ambiente estratégico. [...] Não obrigatório. Muito pelo contrário, é indicação das Forças. São vinte e três, mais ou menos, em média de formandos por ano. Normalmente, a Força Aérea é a que menos indica. Indicou esse ano três, mas às vezes são dois. O Exército que indica mais, esse ano foram quinze e, se não me engano, foram cinco da Marinha. (Oficial da ESG).

Assim, caso o oficial aluno não receba formação direcionada, também, ao perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto, apenas os 23 militares, em média, que fizerem o CEMC terão tais conhecimentos. Entende-se, na estrutura em que o curso é oferecido, que há a intenção de especializar um grupo de militares. Sendo assim, o espaço para a formação de base de todos os oficiais é o curso de Comando e Estado-Maior realizado nas Escolas de cada Força.

Ao ser questionado se a equipe do CEMC realiza discussões sobre conteúdos e atributos que definam um perfil conjunto para o oficial aluno dos cursos de Comando e Estado-Maior, o oficial da ESG afirmou que “não” e esclareceu os motivos.

Não. Dentro do CEMC, não. A gente não tem essa preocupação, porque a gente acha que eles já tiveram essa formação, então, a gente já passa para o que interessa. Eu já vou chegar e já vou passar para eles, entre aspas, os principais assuntos, das principais células. Então, eu vou trazer uma experiência sobre interações [...] que realmente as Forças estão debatendo bastante, questão de grandes eventos, participação em operações de paz, calamidade, entendeu? Então, a ideia é trazer pessoas que tenham tido experiências, criar desafios temáticos para eles poderem

trabalhar conjuntamente. Nós não nos preocupamos com isso. (Oficial da ESG).

Depreende-se da fala do oficial, que apesar do caráter contínuo entre os cursos, não há preocupação com a formação do oficial dos cursos de carreira. Segundo o oficial da ESG, os militares da Divisão de Assuntos Militares (DAM), Divisão responsável pelo CEMC, consideram que o oficial já se apresenta para o CEMC com formação adequada, de forma a receber novos conteúdos e conhecimentos sobre atividades conjuntas.

A afirmação do oficial da ESG confirma o relato do oficial da Aer sobre o fato de que, se há um perfil definido do oficial de Estado-Maior Conjunto, ou estudos nesse sentido, o assunto não foi tema de discussão entre ESG e Escolas.

Ainda em relação ao caráter de continuidade, o oficial da Aer mencionou aspecto importante:

Mas o que acontece um pouco é que muitas vezes o oficial, como está havendo a elevação de nível dessa parte conjunta, do nível operacional, tá?! Então, o cara que está fazendo CEMC, que fez o CCEM há três, quatro anos atrás, o cara já não tem a visão do cara que está fazendo o CCEM hoje. [...] Chega defasado lá. Mas logicamente ele vai ver a parte estratégica já dentro dessa metodologia nova. [...] Então, pode, digamos assim, ele ter uma visão operacional e tática um pouco mais atrasada, mas ele já tá vendo a visão estratégica um pouco mais atualizada. (Oficial da Aer).

A fala do oficial da Aer sugere que, sendo o CEMC um curso com características de continuidade, deve ser planejado considerando o conhecimento de base apresentado pelos alunos, em razão das atualizações doutrinárias que ocorrem.

Identificam-se traços da Teoria Tradicional na construção dos currículos, quando se percebe que não há comparação entre os cursos e nem se avalia o contexto em que eles estão inseridos. A partir de indicadores como esses, é possível refletir sobre o perfil do oficial que se deseja formar e, determinar métodos para que os cursos de carreira e o CEMC interajam numa concepção de continuidade.

Sobre o assunto, Negrão (2013) concluiu em seu estudo sobre “O ensino das Operações Conjuntas”, que se faz necessária a reformulação do currículo do CEMC, pois existe redundância de conteúdos com os Cursos de Comando e Estado-Maior ministrados na EGN, na ECEME e na ECEMAR.

Conforme apresentado nesta dissertação, importa à Teoria Tradicional os conhecimentos técnicos e a formação eficiente do aluno para o desempenho de determinada função, enquanto as Teorias Críticas e Pós-Críticas afirmam que se

deve considerar o contexto social e cultural do currículo. Retomando a afirmação de Sacristán (1998, p. 14), “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado”.

5.4 Integração das FA

As categorias analisadas até o momento forneceram indícios da integração existente entre as FA, por meio da elaboração dos currículos dos Cursos de Comando e Estado-Maior, do modo como são estruturados, de que maneira as aulas das outras FA são planejadas e a existência do perfil profissiográfico do oficial de Estado-Maior. A fim de entender como as FA qualificam as relações estabelecidas em termos de integração, os oficiais das três Forças foram questionados e expuseram as seguintes opiniões:

Eu diria que são ótimas. [...] Entre as escolas, principalmente, a gente tem uma integração muito boa. O relacionamento, o nível de estreitamento de laços dessa parte profissional a gente funciona muito bem. Existem resistências normais que, com argumentação, que com uma Força sendo mais aprofundada no conhecimento de uma parte que isso acontece. [...] Mas assim, resistência de uma Força ou outra, são coisas que são trabalhadas [...] Eu diria que a gente já evoluiu bastante. Então já conversam, já há até uma facilidade na interação da linguagem, conhecem o jargão. [...] A tendência é só melhorar. Hoje em dia já está independente até das pessoas. Uma pessoa mais reativa ou não, mas hoje eu vejo que já foi instituído, já está normatizado e não tem mais volta ao passado. (Oficial da MB).

Elas são ótimas, mas elas estão começando há alguns anos. Mas as relações são ótimas. A boa vontade existe de todas as partes, mas ainda há um sentimento, como eu falei, de preservação, porque os oficiais que hoje defendem a integração, eles não vivenciaram essa integração nas suas Escolas. Mas nós estamos proporcionando para os nossos alunos essa integração melhor do que a que nós tivemos. Eles daqui a alguns anos estarão nos nossos lugares e eles terão a percepção muito mais próxima do que é integração, do que nós temos. Então eu acho que o caminho é esse. [...] Eu não sei aonde nós vamos chegar, mas eu sei que nós não ficaremos aonde estamos hoje. Nós estamos evoluindo. (Oficial do EB).

Hoje em dia eu acho que já é uma unanimidade a necessidade de integração. Ainda existem, digamos assim, ranços de um passado, da visão que cada um tinha da outra Força. (Oficial da Aer).

Observa-se que os três oficiais consideram haver, nas relações entre as FA, “resistências normais” (oficial da MB), “preservação” (oficial do EB), “ranços” e “visão errada” (oficial da Aer). Assim, inicialmente, é possível avaliar que o relacionamento entre as Forças existe, mas ainda está em processo de efetivação. Em alguns momentos das falas, nota-se que os próprios militares afirmam esse processo, a

exemplo do oficial da MB que relata sua percepção sobre o desenvolvimento da integração, a partir do exercício AZUVER, desde a época em que foi aluno do C-EMOS até aos dias atuais.

Eu tenho a experiência de quando eu cursei o C-EMOS em 2002 e já existia esse exercício simulado entre as três Forças, esse AZUVER. Eu me apresentei aqui, eu ainda estava na ativa em 2009, e eu vi a evolução que ocorreu em 7 anos no curso. Então eu, de 2009 pra cá, até 2013, mais ainda. (Oficial da MB).

A questão do avanço da integração também foi tratada pelo oficial do EB, ao lembrar que os oficiais que hoje defendem e trabalham com o conceito da integração, na verdade, não vivenciaram esse relacionamento entre as FA. Porém, os oficiais que têm, atualmente, a oportunidade de realizar um curso de modo mais integrado com as outras FA, serão comandantes daqui a alguns anos e terão condições de compreender e ampliar esse conceito.

Sobre a integração e a relação com o exercício AZUVER, o oficial da Aer relatou um procedimento realizado, a fim de mostrar o quanto as FA progrediram na interação e compreenderam a atuação conjunta.

Dentro da necessidade, dentro do que se apresenta na guerra. Então, antigamente o exercício AZUVER ele começava dois, três dias antes, só aqui na ECEMAR. E por que começava antes aqui na ECEMAR? Porque eles diziam que era a fase de obtenção da superioridade aérea. Só que hoje em dia já existe uma consciência do pessoal do Exército e do pessoal da Marinha de que eles também são responsáveis pela obtenção do controle do ar, hoje não se usa mais esse termo, essa terminologia, do controle do ar, entendeu? Então, eles já sabem que eles participam disso [...] Ainda existe uma visão, por pessoa ou por outra, ainda errada, mas isso aí vem evoluindo. (Oficial da Aer).

Da análise, é possível evidenciar a pluralidade cultural existente no relacionamento entre as FA. Em um primeiro momento, essa diversidade cultural pode não ser clara, uma vez que as três Forças pertencem a uma cultura militar comum, e, como já destacado, comungam de certos valores e se estruturam pela hierarquia e pela disciplina. Retomando Chauí (2000), pode-se dizer que cada FA possui ideias próprias, símbolos, valores e constituiu-se numa condição histórica, organizando o poder e a autoridade de modos distintos. Exemplifica-se tal organização com a subordinação de cada Escola de Altos Estudos, visto serem a ECEME e a ECEMAR subordinadas aos seus respectivos Departamentos de Ensino, enquanto a EGN é subordinada ao EMA.

Essa pluralidade pode ser compreendida se forem consideradas ainda, as identidades descritas por Canen e Canen (2005b) e Canen (2006; 2007). Os sujeitos

militares são fruto, individualmente, de marcadores sociais. Eles constituem identidades coletivas, com marcadores sociais comuns que representam o motivo de união, questionamento ou luta. Essa identidade pode ser exemplificada no discurso do oficial da Aer, ao afirmar que a Aeronáutica buscou a aceitação, pelas outras Forças, de não ser apenas Força de apoio. Tal condição uniu o grupo em prol do seu devido reconhecimento como Força independente.

Eu diria até que a FAB ainda pena muito, porque a FAB, dentro de uma visão anterior, a FAB era uma Força de apoio. E a gente tenta modificar isso daí dizendo que não existe Força de apoio, entendeu? Existem momentos da guerra, que cada Força vai ter assim uma predominância maior. (Oficial da Aer).

Da mesma forma, baseado na obra de Canen e Canen (2005a), as FA formam organizações independentes com marcadores institucionais próprios, compostas por identidades individuais e coletivas. Assim, criam-se organizações culturais diferentes, marcadas pelo momento histórico em que surgiram e pelo perfil dos seus fundadores, além de terem sido agregados outros princípios, conhecimentos e valores à medida que novos sujeitos passaram a integrar cada Força ao longo do tempo.

A resistência ao conhecimento da outra Força, o sentimento de preservação e o ranço na visão que se tem do outro, são, de fato, ocorrências normais, como declarado pelo oficial da MB e confirmado por Granato e Gobbi (2012) ao afirmarem que a resistência é natural, em virtude da dificuldade que os indivíduos têm de se adaptarem ao novo.

Canen e Canen (2005a) e Granato e Gobbi (2012) elencam algumas providências que podem ser tomadas para minimizar o impacto da pluralidade cultural, tais como, estudar a outra cultura e sensibilizar os funcionários antes que o contato entre as culturas se estabeleça. Tais providências parecem não ser necessárias em relação à integração das FA, visto que é uma condição estabelecida. Porém, Canen e Canen (2005a) sugerem que proporcionar momentos de deliberações e favorecer comunicação e educação, pode contribuir para a integração. Portanto, discutir a educação militar como forma de cooperação para a integração das FA parece pertinente, assim como abrir espaços para discussão sobre os cursos, entre eles o CCEM.

Compete, mais uma vez nesta análise, ressaltar a função da CIDOC, não só como espaço de debates sobre as Operações Conjuntas, mas também, como local onde as FA podem, por meio dos seus representantes, dar voz aos seus

posicionamentos, conhecimentos e cultura. Deduz-se esse papel da CIDOC a partir do relato do oficial da Aer.

[...] Tem até uma parte de nivelamento dos instrutores, faz parte dessa Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas, que é um encontro dos instrutores e debate. [...] busca justamente discutir esses vários temas e estabelecer uma unidade de pensamento em cima dos temas específicos. [...] a gente aqui trabalha muito com a questão de indicadores e das ferramentas. A gente vai e leva isso daí para a discussão dentro da CIDOC, a gente discute isso. [...] a gente começou a discutir as visões diferentes que o Exército tem, que a Marinha tem, que a Força Aérea tem. [...] Ainda ocorrem discordâncias, entendeu? Mas já existe uma tentativa de unificar esse pensamento. Mas vou te falar, que dentro das Forças Armadas, de maneira geral, até mesmo se você pegar os americanos, se você pegar o que o Exército, Marinha e Força Aérea raciocinam como centro de gravidade, por exemplo, cada Força tem uma visão diferente. (Oficial da Aer).

O oficial da MB complementa tal avaliação, afirmando a importância da CIDOC para a execução do exercício conjunto AZUVER.

Eu diria que a CIDOC veio ajudar. No início a gente ficou um pouco assustado, o Ministério da Defesa. Mas eu diria que hoje ela, a gente, o General Zambão, fundamental também nessa parte, no gerenciamento desse evento, isso aí eu diria que é pacificado. [...] A gente tem visto que a cada ano o exercício, o relacionamento até dos alunos, está melhorando e isso é um fato positivo. Em 2002, quando eu cursei, quase não tinha contato. Só tinha contato na abertura do jogo e no encerramento. Aí ficava um pessoal da Força Aérea, vinha participar aqui, aí ficavam numa sala, todos juntos. O pessoal da Marinha de um lado e o do Exército de outro lado. Eu diria que isso não era integração, né? A gente só estava no mesmo local. No mesmo local aqui. Na EGN, na ECEMAR, devia ser a mesma coisa. Hoje não. Hoje eles trabalham mesmo integrados. (Oficial da MB).

Sobre o tema em questão, é importante acrescentar a contribuição de Negrão (2013), ao tratar sobre o ensino das operações conjuntas e a importância do exercício AZUVER:

O ensino das operações conjuntas tem tido papel fundamental na integração das Forças Armadas pretendida pelo MD. Com ele foi possível adiantar etapas, adequar ferramentas de planejamento e uniformizar conhecimentos, como ficou provado com a experiência de mais de vinte anos proporcionada pelo jogo de guerra AZUVER. (NEGRÃO, 2013, p. 54).

Nesse âmbito, é adequado lembrar Canen e Canen (2005a) que orientam às organizações multiculturais, como é o caso do MD, a escolher uma forma de lidar com o multiculturalismo, na perspectiva liberal ou na perspectiva intercultural crítica. Avaliando a questão da CIDOC, tratada anteriormente, inferem-se características do interculturalismo.

O multiculturalismo liberal cuida de valorizar as outras culturas em termos folclóricos, por meio de datas comemorativas e símbolos. A perspectiva interculturalista crítica questiona desigualdades e preconceitos e incentiva a

participação efetiva de todas as culturas envolvidas. No contexto das organizações multiculturais, essa última perspectiva pretende deixar os funcionários abertos às outras culturas e incentiva o trabalho coletivo com informações compartilhadas, tornando o ambiente da instituição em aprendizagem diária.

Assim, o que se observa entre as FA não é uma relação folclórica de participação em datas comemorativas e divulgações simbólicas. O MD e as FA desenvolvem procedimentos, como a CIDOC e o Exercício AZUVER, de real participação e convívio entre as FA. Contudo, é pertinente destacar que a atitude dos militares nessas oportunidades contribuirá para uma perspectiva intercultural ou não.

Em pesquisa realizada por Almeida (2005) acerca da integração entre as FA, por meio dos Cursos de Política e Estratégia ministrados pela ESG, EGN, ECEME e ECEMAR, a pesquisadora analisa a influência das atitudes dos militares nesse processo:

Muitas vezes, as atitudes mentais dos alunos estão cristalizadas em torno da própria referência que se estabelece no grupo social ao qual os alunos pertencem. Coronéis da Aeronáutica, por exemplo, como “homens aeroespaciais” que são, revelam uma percepção do mundo diferente daquela que possuem os Capitães de Mar-e-Guerra, que são homens do mar, ou da maneira peculiar como os Coronéis do Exército encaram a realidade, demonstrando uma preocupação mais focada nas questões do território nacional e suas fronteiras. (ALMEIDA, 2005, p. 167).

Dessa maneira, a CIDOC deve ser mantida como espaço de discussão e apresentação de propostas de fato, apresentando funcionalidade para as três Forças, igualmente. De maneira semelhante, o AZUVER deve ser um exercício que oportunize a participação e o debate para as FA. Caso espaços como esses passem a privilegiar o posicionamento e os conhecimentos de apenas uma das FA, a perspectiva intercultural deixa de ser efetiva.

Nesse ensejo, é importante pontuar que os Oficiais das FA, tanto nos extratos analisados nesta categoria, quanto na categoria 5.2, ao serem questionados sobre a comunicação existente, a fim de executar as aulas ministradas pelas outras Forças, fizeram menção a setores do MD (CIDOC e CPIEM). Assim, percebe-se que as Forças têm como referência, no processo de integração, o MD e os seus órgãos, acatando a coordenação destes nas atividades conjuntas. Não foi possível identificar, portanto, resistência das FA às orientações do MD.

O relato do oficial da Aer evidencia os diferentes entendimentos que as FA possuem em relação aos conteúdos. Esse fato é apontado, também, pelo oficial da MB, conforme o fragmento de texto:

Existem resistências normais que, com argumentação, que com uma Força sendo mais aprofundada no conhecimento de uma parte que isso acontece. A EGN está mais evoluída, mais adiantada na parte de estratégia operacional, por exemplo. O Exército está mais evoluído, está mais adiantado, na parte de operações psicológicas, na parte de comunicação social, voltada para operações conjuntas. (Oficial da MB).

Conforme relato anterior do oficial da Aer, parece ficar claro que a discordância de visões é normal, até mesmo em FA de outros países. O oficial da MB argumenta que as FA possuem, em diferentes conteúdos, níveis de conhecimento variados. Sobre a questão, é relevante retomar Silva (1999; 2005) e Sacristán (1998) ao afirmarem que o currículo não é neutro. É um documento permeado por relações de poder e depende de quem o elabora, do meio em que irá ser executado, de influências sociais, culturais, da própria natureza humana e do que é julgado válido como conhecimento. Assim, as discussões sobre a inclusão de conteúdo e sobre o posicionamento de cada FA revelam que os currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior não são mera manifestação de habilidades, conhecimentos fixos e fatos.

Cabe ressaltar que tanto no espaço da CIDOC quanto, internamente, na EGN, na ECEME e na ECEMAR, a discussão curricular deve considerar o currículo oculto de cada curso. Remete-se ao pensamento de Torres (2005) que conceitua tal currículo como resultado dos conhecimentos, práticas e valores que se adquire no processo ensino-aprendizagem e no cotidiano do ambiente escolar sem, contudo, estar explícito no currículo oficial. As Teorias Críticas, apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa, recomendam que, ao identificar um currículo oculto, deve-se revelá-lo, a fim de consolidá-lo ou refutá-lo. Caso os valores, conhecimentos e ideologia transmitidos pelo currículo oculto não sejam adequados, ou reproduzam princípios indesejados, tais como, repressão e preconceito, é possível aos profissionais da educação modificarem a mensagem. Com a criação do MD, mudanças culturais e políticas podem ter gerado ou, até mesmo, transformado o currículo oculto.

O ato político de criação do MD originou o contexto de influência (Mainardes, 2006) em que foi discutida a política educacional desse Ministério, traduzida num contexto de produção (Mainardes, 2006), na PEnsD (2010a). Tal política não eliminou as políticas de ensino das FA, mas deu diretrizes para a educação das três

Forças. Essas e outras legislações interferem na elaboração curricular dos cursos de Comando e Estado-Maior, assim como descrito por Sacristán (1998) no subsistema da atividade político-administrativa. Esse aspecto mostra-se relevante, uma vez que é possível identificar, no relato do oficial da MB, o caráter político-administrativo que envolve a integração, da mesma maneira que a educação acompanhará essa normatização pela integração.

[...] já foi instituído, já está normatizado e não tem mais volta ao passado.
(Oficial da MB).

Avalia-se que a integração decorre de um ato político, mas a sua efetivação nas atividades diárias é uma questão cultural. Como já discorrido nesta dissertação, o MD pode ser entendido como uma instituição multicultural que já tomou providências no sentido de estreitar a interação, a começar pelo corpo de instrutores das Escolas, que participam de um nivelamento doutrinário, conforme se observou na fala do oficial da Aer, mostrando, assim, o envolvimento do corpo docente no processo de integração.

Tal ideia é identificada no estudo de Almeida (2005) quando a autora conclui que a promoção de mudanças no ambiente e na cultura deve acontecer de forma progressiva:

Não é possível promover mudança na maneira pela qual o aluno militar da Marinha, ou do Exército, ou da Aeronáutica percebe o mundo, somente a partir de um evento, como foi a criação do Ministério da Defesa. Com muita propriedade as escolas de altos estudos estão fazendo uma aproximação lenta, gradual e progressiva de seus cursos, de forma a propiciar o necessário alargamento na visão de mundo que a nova realidade exige.
(ALMEIDA, 2005, p. 168).

Assim como foi apreendido por Almeida (2005), de um modo geral, percebe-se, também, na fala dos oficiais uma expectativa de evolução da situação que se apresenta atualmente. As relações são “ótimas”, segundo os oficiais da MB e do EB, mas afirmam que ações ainda precisam ser realizadas. De acordo com o oficial da MB, as resistências estão sendo trabalhadas e, segundo o oficial do EB, não se sabe onde chegar, mas está reconhecido que as FA não ficarão na posição onde estão. O oficial da Aer não dimensiona o nível das relações, contudo, afirma ser unânime a necessidade da integração. Infere-se, portanto, que existem medidas sendo tomadas para que as FA ampliem a integração, o que passa pelo aumento do interculturalismo.

No contexto educacional das Forças, são oportunas as recomendações de Candau (2003) para ações educativas. Primeiro, assumir que numa situação de

convívio de três culturas, o preconceito entre os indivíduos pode acontecer. Segundo, manter aberto os locais onde se possa discutir a igualdade de participação das Forças. Terceiro, considerar a história de cada Força, tendo em mente que não são organizações com identidades imutáveis e que o processo de hibridização é constante. E, a última ação, promover, em três níveis: criar constantemente situações em que as culturas possam interagir; envolver todos os profissionais da educação no processo intercultural e não apenas em atividades pontuais; e dar oportunidade, principalmente, a indivíduos ou grupos, que historicamente ficaram alijados do processo educativo.

Ao analisar as falas dos oficiais das FA, infere-se a existência do preconceito entre as Forças, pois, se há “resistências”, “sentimento de preservação” e “ranços”, parece existir uma preferência por parte de alguns indivíduos pela não convivência. É possível que ao assumirem tal sentimento haja a ampliação das atividades conjuntas.

O local de discussão mais citado pelos militares, e já debatido nesta análise, é a CIDOC, canal que deve manter-se aberto aos oficiais, a fim de ampliar os seus temas de deliberação e interagir com a diversidade cultural estabelecida no MD, refletindo sobre as origens de cada Força, as razões de certos ritos e procedimentos, e lembrar que a identidade de cada uma é mutável. O contato com novos marcadores sociais ativa o processo de hibridização que torna a identidade da instituição plural. Exemplificando, a relação da MB com a Aer pode ocasionar mudanças culturais na MB e, assim, sucessivamente.

Nos relatos dos oficiais da MB e da Aer, nota-se a adequabilidade da recomendação de Candau (2003) quanto à constante convivência entre as culturas. O oficial da MB declarou a mudança, ao longo dos anos, na postura dos oficiais alunos durante o Exercício AZUVER, e o oficial da Aer citou a alteração de posicionamento da MB e do EB com relação à Aer, em razão desse exercício conjunto. Assim sendo, ampliar as atividades realizadas em conjunto, no decorrer dos cursos, sugere o aumento efetivo da integração entre as Forças.

Da mesma forma, envolver os profissionais da educação pertencentes às Escolas contribui para essa integração. A CIDOC promove o nivelamento dos instrutores, como se observa na fala do oficial da Aer, porém, essas oportunidades de discussão com os representantes das FA são pontuais, ocorrendo apenas uma vez no decorrer do ano. A recomendação de Candau (2003) estende-se mais do que

tal medida. Necessita-se de atividades em que todos possam discutir: instrutores militares e civis, pedagogos, diretores de ensino e outros atores. Ou, ainda, participar de eventos comuns, como ocorre com a CPIEM.

Depreende-se, a partir do relato do oficial da MB, que a linguagem é um aspecto essencial para a garantia da interação. Importante notar a observação do oficial sobre a comunicação que pode sinalizar o aumento da interação entre os oficiais. De fato, Canen e Canen (2005a) alertam para o prejuízo que a dificuldade com o idioma pode causar, no caso de organizações internacionais e Granato e Gobbi (2012) realçam que o sucesso da interação cultural depende da interação comunicacional, o que ocorre quando símbolos e significados da comunicação estão claros para os interlocutores e quando a comunicação acontece sem ruídos ou interferências indevidas.

Os militares possuem uma linguagem própria, com simbolismos e significados que o civil nem sempre entende, contudo, entre as FA também existem diferenças, os chamados “jargões”, como citado pelo oficial da MB. Esses jargões são construídos pelas FA, que podem, nem sempre, entender os significados da outra. Além disso, a comunicação entre as FA deve acontecer sem interferências que dificultem a compreensão e a fluidez. Dessa forma, o planejamento de atividades que promovam a integração poderá causar impacto no currículo dos cursos e originar desdobramentos quanto à elaboração curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do MD está associada a uma mudança no planejamento e no emprego das FA. Na Segunda Grande Guerra (SGG), ficou patente o uso das operações conjuntas como no importante conflito, o Dia D, com a retomada da França, pelos aliados, do poder dos nazistas. A partir do sucesso desse *modus operandi*, a estrutura das FA, no mundo, começou a sofrer alterações e a subordinar-se ao comando único de um Estado-Maior ou Ministério.

No Brasil, esse processo teve início, em 1946, com a criação do Estado-Maior Geral, consolidando-se, em 1999, com a efetivação do Ministério da Defesa. Em decorrência da criação do MD, políticas e legislações foram publicadas, com orientações às FA para operarem de modo integrado, preparando-se, em tempos de paz ou de guerra, para a atuação conjunta. Tal integração vai além da interoperabilidade. Faz-se necessário conhecimento mútuo e sinergia nas ações entre as Forças, devendo-se considerar a importância do todo em relação às partes, isoladamente.

A fim de atingir tal objetivo, providências foram tomadas pelo MD, entre elas, incluir a educação nesse processo de integração. Assim, a Estratégia Nacional de Defesa (END) (BRASIL, 2013a) recomenda que os seus princípios e as suas diretrizes sejam incluídos nos cursos de altos estudos. O MD publicou, ainda, a PEnsD (BRASIL, 2010a), política que fornece orientações para o ensino nas FA e prevê a interação entre as Escolas de Altos Estudos. Essas Escolas desenvolvem os cursos de Comando e Estado-Maior das FA: C-EMOS (MB); CCEM (EB); e CCEM (Aer), que oferecem formação no nível operacional de atuação na guerra.

Considerando a criação do MD, a publicação das supracitadas políticas e legislações e os direcionamentos apontados, interessou a esta pesquisa investigar a interferência das orientações relativas à integração, emanadas pelo MD, no momento da elaboração curricular dos Cursos de Comando e Estado-Maior.

Dentro desse contexto, o objetivo pretendido foi analisar a inserção do conceito de integração na elaboração curricular dos cursos de Comando e Estado-Maior da MB, do EB e da Aer. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes

objetivos específicos: Identificar, no processo de elaboração do currículo, elementos que apontem para a integração; Comparar os objetivos educacionais dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer); Comparar os atributos que cada FA estabelece como padrão para os oficiais concludentes do curso de Comando e Estado-Maior; e Identificar os atributos do Oficial de Estado-Maior Conjunto estabelecidos pelo MD.

Tomando como referência a Doutrina de Operações Conjuntas (DOC), indagou-se aos oficiais inquiridos sobre a contribuição dos conteúdos não previstos na referida Doutrina, mas, contemplados nos currículos dos Cursos de Comando e Estado-Maior, para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto. Questionou-se, ainda, como tais conteúdos são definidos e o fundamento para a estruturação curricular.

Dessa categoria, denominada “Estrutura do currículo”, concluiu-se que, apesar da percepção de que os conteúdos adicionais dos cursos poderiam contribuir para a formação do oficial de Estado-Maior Conjunto, inerente, portanto, às três Forças, os oficiais não mencionaram a ocorrência de discussão sobre tais conteúdos ou a troca de informação entre as Escolas. Da mesma forma ocorreu com a metodologia para a seleção dos conteúdos, em que também não foi identificada alusão à presença de conteúdo adicional no currículo, em virtude de uma Escola ter observado ou pesquisado a outra, ou, ainda, fruto de discussões entre as Forças, ou, mesmo, por recomendação de uma Força à outra.

Entre os conteúdos adicionais, foram destacados conteúdos na área de gestão. Em relação aos conteúdos dessa área, o oficial da MB entende que a relevância para o curso de Comando e Estado-Maior está na aplicação operacional. De modo diferente, o oficial do EB justifica a presença de tais conhecimentos no currículo, devido à necessidade de preparar os oficiais para o desempenho das funções administrativas em tempo de paz. Tal divergência revela visões diferentes quanto à formação do oficial de Estado-Maior, sendo, de fato, adequado que cada FA avalie a pertinência e a finalidade dos conteúdos selecionados para a formação do seu próprio oficial. Entretanto, é apropriado ressaltar que, no caso de classificar a gestão ou outros conhecimentos como importantes para o preparo do oficial de Estado-Maior Conjunto e a sua finalidade para o curso, entende-se a necessidade de discussão e unidade de pensamento entre as Forças.

Os oficiais das três Forças revelaram metodologias diferentes para a seleção de conteúdos. Na MB, o processo se dá com base no objetivo geral do curso; no EB, fundamentado no mapa funcional e, na Aer, os conteúdos são incluídos na medida em que se identificam as necessidades do aluno. Assim, percebe-se que os processos são distintos, mas é possível identificar a preocupação, principalmente, com a formação técnica do militar. Importante destacar que a possibilidade de sugerir mudanças nos objetivos e conteúdos foi apontada apenas pelo oficial da MB, cujas sugestões são encaminhadas aos órgãos superiores para aprovação.

Ainda em relação à seleção de conteúdos, destaca-se que, para o oficial da Aer, apesar de alguns conteúdos adicionais serem semelhantes entre as Forças, estão, diferentemente, organizados nos currículos. Tal observação leva à reflexão de que tais situações poderiam ser identificadas se houvesse um momento de comparação ou revisão curricular entre elas.

Sobre a estrutura curricular, foi possível concluir que os currículos executados, em 2013, pelas três Forças, fundamentam-se na Taxonomia de Bloom e na Teoria Curricular Tradicional. Entretanto, verificou-se que o EB adotou a Teoria das Competências para o currículo que será executado em 2015. Apesar dessa reestruturação, identificou-se que a base teórica permaneceu inalterada. Entende-se não existir impedimento para que o EB realize tal modificação, pois as FA possuem autonomia para tanto, mas, dentro do princípio da integração, o diálogo parece suscitar debates e inspirar a mudança em outra Força. Infere-se, portanto, que o compartilhamento desse trabalho pode contribuir, também, para a reflexão sobre os currículos da MB e da Aer.

Diante do exposto, depreende-se a importância de avaliar e comparar os currículos, a fim de reconhecer os princípios, as teorias e a filosofia educativa, adotadas pela EGN, ECEME e ECEMAR. Tais fatores vão determinar a elaboração curricular, abarcando sua organização, os critérios de seleção de conteúdos, qual o perfil dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como se dá a participação das Escolas, quem controla a execução do currículo, a que ciclo de ensino ele se destina, como se dá a sua renovação e quais são as atividades desenvolvidas para colocá-lo em prática.

Em relação aos critérios estabelecidos para a seleção de conteúdos a serem ministrados pela outra Força e a definição de carga horária, os resultados encontrados revelaram que esses processos ocorrem de maneira singular. Um

aspecto considerado relevante, apontado pelo oficial do EB, diz respeito à adoção do conceito da andragogia, uma vez que houve a preocupação em adequar a carga horária ao perfil do aluno. Novamente, não foi identificado nos depoimentos do oficial o compartilhamento desse estudo com as outras FA.

Na comparação dos objetivos gerais dos cursos C-EMOS (MB), CCEM (EB) e CCEM (Aer), identificou-se que somente a Aer acrescentou as operações conjuntas e o conhecimento sobre as outras FA como parte dos objetivos gerais de curso. Nos currículos da MB e do EB esses temas aparecem nos objetivos de disciplina, como um desdobramento de objetivos mais amplos, os objetivos gerais de curso, de onde se conclui que cada Escola absorveu os direcionamentos políticos do MD, de acordo com suas especificidades e contextos. Analisando esse aspecto, infere-se que a desarmonia encontrada entre os currículos pode ser discutida e revisada pelas FA, em conjunto e singularmente.

Questionados acerca do diálogo estabelecido entre as três Forças para a execução das aulas a serem ministradas pelas outras FA, os oficiais relataram que o PCI é o canal institucionalizado para os acordos entre as Escolas, embora haja o contato informal entre os instrutores com o objetivo de esclarecer e acertar detalhes das aulas. Conclui-se, assim, que há uma interação paralela entre os instrutores, fato que beneficia a execução das aulas. Todavia, não foi identificada a mesma interação no planejamento. Os oficiais das outras FA não são consultados quanto às sugestões de conteúdos. Da mesma forma, depreende-se que existe a viabilidade da solicitação de mais carga horária, contudo, essa possibilidade parece não ocorrer.

Considerando as operações conjuntas como principal ferramenta para o emprego das FA e o entendimento de que deve haver a padronização dos perfis profissionais dos concludentes dos Cursos de Estado-Maior, uma vez que as atribuições dos oficiais das três Forças serão as mesmas, foi questionado aos oficiais respondentes se há uma proposta de definição do perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto e como é definido esse perfil.

Os depoimentos revelaram características sobre a formação do oficial de cada FA: o que se espera do oficial singular e a visão do oficial de Estado-Maior Conjunto, inclusive, do oficial da ESG designado para discutir sobre o CEMC. Constatou-se que as FA elaboram, singularmente, um documento que apresenta o perfil do oficial de Estado-Maior. A MB e a Aer referenciam no Plano de Carreira dos

Oficiais da Marinha (PCOM) e no Perfil Profissional do Oficial da Aeronáutica (PPOA), respectivamente, os objetivos gerais dos cursos, constantes em seus currículos. O EB, por seu turno, discorre sobre o perfil do oficial, considerando a formação integral e chamando a atenção, no documento Perfil Profissiográfico do Concludente do Curso de Comando e Estado-Maior, para os domínios afetivo e psicomotor.

No caso do PPOA, a sua finalidade é “fornecer ao DEPENS subsídios para a elaboração e revisão dos currículos mínimos dos diversos cursos [...]” (BRASIL, 2012b, p.7) Portanto, não parece conveniente que as atribuições dos oficiais, descritas nesse documento, sejam os objetivos gerais constantes no currículo mínimo. Entende-se, desse modo, a necessidade de elaboração e inserção, no PPOA, do perfil do oficial de Estado-Maior da Aer para que fundamente os objetivos gerais dos cursos.

Sobre o perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto, verificou-se, pelos depoimentos, que este não foi identificado pelos oficiais. Na ESG, a expectativa recai sobre os conhecimentos que o oficial concludente do curso de Comando e Estado-Maior adquire, principalmente, sobre a atuação da sua respectiva FA, e a capacidade de operar nos níveis tático e operacional. No CEMC, a perspectiva observada é a de que o oficial adquira conhecimentos sobre a atuação operacional, com foco no nível estratégico.

A despeito da necessidade de uma formação de base para os oficiais das FA, de modo que o CEMC tenha um caráter de continuidade, conclui-se que ESG, EGN, ECEME e ECEMAR não discutem os perfis do oficial de Estado-Maior Conjunto. Além de as FA estabelecerem, de modo diverso, os atributos dos oficiais de Estado-Maior singulares, não foi identificada unidade de pensamento quanto à formação do oficial de Estado-Maior Conjunto no nível operacional e, conseqüentemente, tal perfil não se mostrou sistematizado.

Sobre a percepção acerca das relações estabelecidas entre as FA, em termos de Integração, foram constatadas avaliações positivas. Os oficiais da MB e do EB as classificaram como “ótimas”. O oficial da Aer, por sua vez, assinalou a unanimidade em relação à necessidade da integração. Percebe-se a evolução no conceito da integração, desde a criação do MD, até os dias atuais. Entretanto, depreende-se das falas dos oficiais que o conceito de integração ainda precisa avançar na sociedade militar.

Nos extratos das falas dos Oficiais estão presentes indícios da cultura de cada FA, podendo ser, estas, causas das “resistências”, do “sentimento de preservação”, dos “ranços” e das “visões erradas”. Cada uma das FA possui imagens construídas sobre as outras Forças, visões diferentes sobre conteúdos e até linguagens marcadas por jargões distintos.

Sabendo-se que, atualmente, a relação entre as FA envolve mais do que a valorização folclórica e o conhecimento superficial, propostos pelo multiculturalismo liberal, optou-se, nesta pesquisa, pelo debate embasado na perspectiva intercultural crítica, cujos autores destacam, entre outras recomendações, a necessidade de espaços de discussão, onde a pluralidade cultural possa conviver. Assim, foi possível relacionar o essencial papel da Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas (CIDOC) com o multiculturalismo intercultural crítico. Tal espaço de discussão já havia sido mencionado pelos oficiais e teve destaque na discussão sobre a integração das FA.

A CIDOC debate os temas ligados à DOC, e, apesar de não ter uma discussão curricular mais ampla, bem como debates sobre o perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto, mostrou-se um ambiente apropriado para os oficiais apresentarem as suas contribuições e visões sobre os temas em pauta. Cabe destacar que a finalidade da CIDOC é uniformizar o ensino da DOC, não sendo inerente a esse espaço demais argumentações. Ressalta-se que essas discussões entre as FA, sobre o conteúdo da DOC, caracterizam as relações de poder que envolvem o currículo e a seleção de conteúdos.

Considerando o exposto, reafirma-se a importância da CIDOC como espaço de integração para a elaboração do currículo. Apesar de ter sido criada há apenas dois anos, observou-se, a partir dos depoimentos dos oficiais inquiridos, o reconhecimento das três Forças quanto à colaboração da Comissão nesse processo.

A CPIEM também foi mencionada pelo seu papel de compatibilização dos eventos conjuntos. No entanto, não obteve o mesmo destaque da CIDOC entre os oficiais, provavelmente, por não ser um local de discussão curricular ou de conteúdos. Da mesma maneira, o exercício AZUVER, planejado e realizado em conjunto, é pactuado na CPIEM e trabalha os conteúdos da DOC, não caracterizando, também, mais um momento de integração na elaboração curricular.

Dentro do escopo da integração, é pertinente ressaltar que o contato paralelo estabelecido entre os instrutores, com a finalidade de definição dos conteúdos das aulas a serem ministradas pelas outras FA, foi identificado como elemento que aponta para a integração na execução do currículo e não na sua elaboração.

A integração é uma determinação do MD, que deve ser difundida nos cursos das FA, incluindo os cursos de Comando e Estado-Maior. Nesse sentido, como evidenciado em depoimentos, a ESG recebe os oficiais que cursarão o CEMC, em continuidade aos referidos cursos, com a expectativa de que os alunos possuam conhecimento técnico sobre operações conjuntas e experiência de interação com as outras Forças.

Depreende-se que as FA estão conscientes das diretrizes do MD quanto à integração e sabem que ela precisa ocorrer. No entanto, a postura das FA parece ser de aguardar e acatar a orientação do MD, o que se mostra pertinente, tendo em vista serem instituições erguidas com base na hierarquia e na disciplina e em uma estrutura verticalizada. Assim, verificou-se que alguns momentos, que poderiam ser aproveitados para aumentar a integração na elaboração curricular dos cursos, não ocorrem, pois, sem a orientação formal do MD, as FA não se reúnem para trocas de informações e compartilhamento de experiências.

Infere-se a necessidade de potencializar as atividades conjuntas, dentro das possibilidades de cada FA. Ou, mediante o debate sobre perfil do oficial de Estado-Maior Conjunto e sobre a elaboração curricular, estabelecer uma parte comum aos currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior destinada à preparação do oficial de Estado-Maior Conjunto, segundo o perfil traçado. Tal currículo poderá ser composto da DOC, conteúdos adicionais e demais atributos cognitivos, afetivos e psicomotores, numa perspectiva da Taxonomia de Bloom, que forem julgados pertinentes, elaborando-se, assim, um currículo conjunto.

Não obstante, sugestões pedagógicas poderão ser apresentadas com o intuito de aumentar as atividades conjuntas e minimizar ou solucionar questões de carga horária, visto que tais propostas poderão ocasionar impacto, na MB e na Aer, em razão de ministrarem os cursos em um ano, enquanto o EB desenvolve o CCEM em dois anos.

Por fim, conclui-se que a evolução da integração nos cursos de Comando e Estado-Maior ocorrerá mediante o aprofundamento das discussões entre as FA e o

MD acerca do processo ensino-aprendizagem. Ações nesse sentido tiveram início por meio da CIDOC, entretanto, carecem de estímulo para que a integração almejada pelo MD seja fortalecida.

As discussões realizadas nesta dissertação não objetivam findar com o debate acerca do conceito de integração nos currículos dos cursos de Comando e Estado-Maior das FA. As conclusões obtidas podem vir a contribuir para a elaboração dos currículos, mas também devem colaborar com novos estudos que aprofundem o tema em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. M. **Epistemologia das ciências aeroespaciais**: análise da práxis da pesquisa na Universidade de Força Aérea. 2010. 321 f. Tese (Doutorado em Ciências Aeroespaciais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Interação de altos estudos militares**: uma abordagem curricular para os cursos de política e estratégia das Forças Armadas Brasileiras. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Aeroespaciais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

AMBROSE, S. E. **O Dia D, 06 junho de 1944**: a batalha culminante da Segunda Grande Guerra. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1997.

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Madison, v. 1, n. 1, p. 05-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1/articles/apple.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

BANHA, P. M. **História do Estado-Maior das Forças Armadas**. Brasília, DF: EMFA, 1987.

BARRIO, C. O. L. **O intervencionismo do Império brasileiro no Rio da Prata**: da ação contra Rosas e Oribe à Triplice Aliança. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

BITTENCOURT, A. S. Operações conjuntas e combinadas na guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA, 1., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Estudos e Pesquisas de História Militar do Exército, 2011. p. 28-41.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/69423297/Brandao-CR-O-Que-e-Educacao>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140p.

_____. Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005. Aprova a Política de Defesa Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5484.htm>. Acesso em: 10 nov 2013.

_____. Decreto nº 6.703, de 18 de dezembro de 2008. Aprova a Estratégia Nacional de Defesa, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6703.htm>. Acesso em: 15 nov 2013.

_____. Decreto nº 7.274, de 25 de agosto de 2010. Dispõe sobre a Política de Ensino de Defesa - PEnsD e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7274.htm>. Acesso em: 15 nov 2013.

_____. Decreto Legislativo nº 373, de 25 de setembro de 2013. Aprova a Política Nacional de Defesa, a Estratégia Nacional de Defesa e o Livro Branco de Defesa Nacional, encaminhados ao Congresso Nacional pela Mensagem nº 83, de 2012 (Mensagem nº 323, de 17 de julho de 2012, na origem). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2013/decretolegislativo-373-25-setembro-2013-777085-publicacaooriginal-141221-pl.html>>. Acesso em: 4 jan 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jan 2014.

_____. Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Lei nº 11.279, de 09 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o ensino na Marinha. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Lei nº 12.464, de 04 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ensino na Aeronáutica; e revoga o Decreto-Lei nº 8.437, de 24 de dezembro de 1945, e as Leis: nº 1.601, de 12 de maio de 1952, e nº 7.549, de 11 de dezembro de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12464.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Lei 12.704, de 08 de agosto de 2012. Altera a Lei nº 11.279, de 09 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino na Marinha, no que se refere aos requisitos para ingresso nas Carreiras da Marinha. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12704.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Lei Complementar nº 97, de 09 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp97.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. Lei Complementar nº 117, de 02 de setembro de 2004. Altera a Lei Complementar nº 97, de 09 de junho de 1999, que dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas, para estabelecer novas atribuições subsidiárias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp117.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. Lei Complementar nº 136, de 25 de agosto de 2010. Lei Complementar nº 136. Altera a Lei Complementar nº 97, de 09 de junho de 1999, que “dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas”, para criar o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas e disciplinar as atribuições do Ministro de Estado da Defesa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp136.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Apresenta informações sobre a missão e a visão da Aeronáutica**. Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/institucional>>. Acesso em: 10 jun 2014a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Academia da Força Aérea. **Apresenta informações sobre os quadros formados na Escola.** Disponível em: <<http://www.afa.aer.mil.br/index.php>>. Acesso em: 12 jan. 2014b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Comando-Geral de Pessoal. **MCA 36-7: perfil profissional dos oficiais da Aeronáutica.** Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. **ICA 37-4: elaboração e revisão de currículos mínimos.** Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. **ICA 37-22: currículo mínimo do Curso de Comando e Estado-Maior Presencial.** Brasília, 2011b.

BRASIL. Comando da Marinha. **Apresenta informações sobre a missão e a visão de futuro da Marinha.** Disponível em: <<https://www.marinha.mil.br/miss%C3%A3o-e-vis%C3%A3o-de-futuro-da-marinha>>. Acesso em: 10 jun 2014c.

BRASIL. Comando da Marinha. Escola de Guerra Naval. **Curso de Estado-Maior para Superiores: currículo 2013.** Rio de Janeiro, 2012c.

BRASIL. Comando da Marinha. Escola Naval. **Apresenta informações sobre os quadros formados na Escola.** Disponível em: <<https://www.mar.mil.br/en/missao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014d.

BRASIL. Comando da Marinha. Comando do 6º Distrito Naval. **Exercício de Adestramento Combinado Operação Laguna.** Mato Grosso do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.mar.mil.br/menu_h/noticias/Com6DN/1_op_laguna/laguna.html>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. Comando da Marinha. Estado-Maior da Armada. **Plano de Carreira de Oficiais da Marinha.** Brasília, 2007a.

BRASIL. Comando do Exército. **Apresenta informações sobre a missão e a visão de futuro do Exército.** Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/missao-e-visao-de-futuro>>. Acesso em: 10 jun 2014e.

BRASIL. Comando do Exército. Academia Militar das Agulhas Negras. **Apresenta informações sobre os quadros formados na Escola**. Disponível em: <<http://www.aman.ensino.eb.br/index.php/informacoes/visao-de-futuro>>. Acesso em: 15 jan. 2014f.

BRASIL. Comando do Exército. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Normas para a construção de currículos**. Rio de Janeiro, 2013b.

BRASIL. Comando do Exército. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. **Perfil profissiográfico do concludente do Curso de Comando e Estado-Maior**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Curso de Comando e Estado-Maior**: documento de currículo. Rio de Janeiro, 2010d.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Apresenta informações sobre a estrutura e o funcionamento do Ministério da Defesa**. Disponível em: <<https://www.defesa.gov.br/index.php/component/content/article/35-legislacao/8569-lista-de-publicacoes>>. Acesso em: 15 nov. 2013c.

_____. **Livro Branco de Defesa Nacional**. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <<http://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/mes07/lbdn.pdf>>. Acesso em: 5 set 2013.

_____. **MD30-M-01**: doutrina de operações conjuntas. Brasília, DF, 2011c.

_____. **MD51-P-02**: política militar de defesa. Brasília, DF, 2007b.

_____. **MD51-M-03**: estratégia militar de defesa. Brasília, DF, 2006b.

_____. **MD51-M-04**: doutrina militar de defesa. Brasília, DF, 2007c.

_____. Portaria nº 472, de 14 de março de 2008. Dispõe sobre a Comissão Permanente de Interação de Estudos Militares – CPIEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/501696/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-17-03-2008>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Portaria nº 316, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre a Comissão Interescolar de Doutrina de Operações Conjuntas – CIDOC. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012e. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/34249039/dou-secao-1-08-02-2012-pg-8>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Defesa. Escola Superior de Guerra. **Apresenta informações sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Superior de Guerra**. Disponível em: <<http://www.esg.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014g.

BRASIL. Ministério da Defesa. Estado-Maior de Defesa. **Glossário das Forças Armadas**. 4. ed. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://www.hmab.eb.mil.br/downloads/outros/glossario_fa.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

BRASIL. Portal Brasil. **Forças Armadas discutem integração logística em São Paulo**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2013/11/forcas-armadas-discutem-integracao-logistica-em-sp>>. Acesso em: 18 dez. 2013d.

_____. **Operação Laçador**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2013/09/forcas-armadas-treinam-oito-mil-militares-no-sul-do-brasil>>. Acesso em: 18 dez. 2013e.

CAMPOS, P. R. B.; MORENO, U. F.; CASTELAN, E. B. Revisitando os conceitos de competências e habilidades no ensino do laboratório de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 38., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Brasileira de Educação de Engenharia, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenges-antecedentes/2010/artigos-2010/artigos-publicados_12>. Acesso em: 5 jul 2014.

CANAU, V. L. **Educação intercultural no contexto brasileiro**: questões e desafios. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm>>. Acesso em: 15 maio 2014.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Práticas educativas e identidade/diferença negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais. **Revista Série-estudos**, Campo Grande, n. 22, p. 61-70, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/275/130>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

CANEN, A.; CANEN, A. G. **Organizações multiculturais**: logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005a.

_____. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p. 40-49, jul./dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

CASTRO, C. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAVALHEIRO NETO, A. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHOMSKY, N. **Contendo a democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DAMASO, L. Interoperabilidade e integração desafiam CIC. **Revista Semana Informática**, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.semanainformatica.xl.pt/sa%C3%BAde/334-interoperabilidade-e-integra%C3%A7%C3%A3o-desafiam-cic.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

DANNER, L. F. Pensando sobre educação e política: Sócrates, Platão e Aristóteles, ou sobre as bases da Educação Ocidental: uma contribuição para o caso brasileiro. **Saberes**, Natal, v. 2, n. 5, p. 39-52, ago. 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Leno%20Francisco%20Danner_EDUCACAO%20E%20POLITICA_39-52.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

DEBORIN, G. **La Segunda Guerra Mundial**: ensayo político-militar bajo la redacción del general mayor I. Zubkov. Moscou: Progreso, 1977.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Revista Boletim Técnico do SENAC**. v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 5 jul 2014.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão e Produção**. v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104530X2010000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 jul 2014.

FRAGA, R. M. **Taylorismo**. Disponível em: <http://ead2.fgv.br/ls5/centro_rec/pag/textos/taylorismo_1.htm>. Acesso em: 02 fev. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIGANTE, M. Taylor, Ford e Dewey: paradoxos entre a educação e a educação para o trabalho. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO - TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 1-14 Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/moacirgigante.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

GÓES, G. S. A nova ordem mundial na era bipolar. **Cadernos de Estudos Estratégicos**, Rio de Janeiro, n.1, p. 17-42, 2005.

GRANATO, M. S.; GOBBI, M. C. Cultura organizacional e interculturalidade. In: Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação, 2012, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Metodista de São Paulo, 2012. p. 01-21. Disponível em: < <http://www2.faac.unesp.br/celacom/anais/Trabalhos%20Completo/GT1-%20Pensar%20e%20Comunicar%20a%20Am%C3%A9rica%20Latina/>

70.Mariany%20Granato%20e%20Maria%20Cristina%20Gobbi_Cultura%20Organizaci.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2014.

IZECKSOHN, V. **O cerne da discórdia**: a guerra do Paraguai e o núcleo profissional do Exército. Rio de Janeiro: e-papers, 2002.

JACOSKI, C. A.; LAMBERTS, R. A Interoperabilidade como fator de integração de projetos na construção civil. In: WORKSHOP NACIONAL DE GESTÃO DO PROCESSO DE PROJETO NA CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS, 2., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2002. p. 1-6.

KELLY, A. V. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1981.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

NEGRÃO, T. L. C. A. O ensino de operações conjuntas nas Escolas de Altos Estudos das Forças Armadas. **Col. Meira Mattos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 28, p. 47-54, jan./abr. 2013.

NOGUEIRA, S. M. A Andragogia: que atributos para a prática educative? **Revista Linhas**. v. 5, n. 2, p. 1-23, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>>. Acesso em: 10 jul 2014.

PARASKEVA, J. M. Uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. **Resenhas Educativas**, Minho, p. 01-22, 2005. Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp36.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

_____, Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL - POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES, 1., 2002, Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade do Minho. 2002. p. 106-120. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/420>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

RAMONET, I. **Geopolítica do caos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-profissional-pela-pedagogia-das-competencias-para-alem-superficie-dos-documentos-oficiais>>. Acesso em: 5 jul 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez autores associados. 1986.

_____. O Choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHIMER, P. **Das virtudes militares**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2007.

SILVA, A. L. R. Depois do muro: crise de hegemonia e multipolaridade no sistema internacional pós-Guerra Fria. **Revista História: debates e tendências**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 156-172, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rhdt/article/view/1976>>. Acesso em: 15 set. 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, M. B. **A formação acadêmico-profissional do oficial de Estado-Maior da Aeronáutica Brasileira e as concepções teóricas sobre o poder aéreo**: uma análise temporal entre 2005 e 2008. 200 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____. **Oficial de Estado-Maior da Aeronáutica Brasileira do terceiro milênio**: uma futura geração de profissionais do emprego do poder aéreo. Pára de Minas: Virtual Books, 2010.

SOSSAI, J. A. Objetivos operacionais e eficiência da aprendizagem. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.11, n.2, p.157-169, jun. 1977. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/22831/24855>>. Acesso em: 10 fev 2015.

TAYLOR, A. J. P. **A segunda guerra mundial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

TORRES, J. S. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

WILLIAMS, R. **Cultura y sociedade 1780-1950**: de Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

YÚDICE, G. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e cultura contemporânea**. Canoas: ULBRA, 2006. p. 11-21.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS
SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo como referência a Doutrina de Operações Conjuntas, é sabido que os currículos dos Cursos de Comando e Estado-Maior contemplam conteúdos não constantes em tal Doutrina. Por exemplo, no Exército Brasileiro, existem disciplinas como: História Militar e Direito, além de definições comportamentais como flexibilidade, criatividade e equilíbrio emocional. A MB possui as disciplinas: Julgamento e Tomada de Decisão e Técnica de Negociação.

1. Qual é para a MB/EB/Aer a contribuição significativa desses conteúdos para formação do oficial de Estado-Maior Conjunto?
2. Qual é a metodologia empregada para a definição desses e de outros conteúdos durante a elaboração curricular?
3. Há uma corrente pedagógica na qual o currículo se estrutura? Qual?

Sabe-se, também, que há um conteúdo específico ministrado que MB/EB/Aer ministra nos cursos de cada Força.

4. Quais são os critérios para estabelecer o conteúdo a ser ministrado pela outra Força?
5. Quais os critérios para estabelecer a carga horária oferecida à outra Força?
6. Qual é o diálogo estabelecido entre as três Forças para a execução dessa tarefa?

Considerando as operações conjuntas como principal ferramenta para o emprego das Forças Armadas, entende-se que deve haver a padronização dos perfis profissionais dos concludentes dos Cursos de Estado-Maior, uma vez que as atribuições dos oficiais das três forças serão as mesmas e que cada uma delas tem delineado o padrão de desempenho de especialidade (Aer) ou perfil profissiográfico (EB).

7. Nesse sentido, existe na MB/EB/Aer proposta de definição do perfil do oficial de Estado-Maior para operar em conjunto? (Em caso positivo) Como é definido esse perfil?

8. Com base na Doutrina de Operações Conjuntas, no currículo oferecido pelos Cursos de Comando e Estado-Maior e no diálogo estabelecido entre as três Forças, como a MB/EB/Aer qualificam as relações estabelecidas em termos de integração?

APÊNDICE B – CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS****CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O(a) Sr(a) está sendo solicitado(a) a participar de uma pesquisa sobre a integração das Forças Armadas brasileiras nos Cursos de Comando e Estado-Maior, que integrará a dissertação de Mestrado de Priscila Almeida Faria, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Maria Telles.

A sua participação na pesquisa consistirá de uma entrevista, na qual lhe serão solicitadas informações, opiniões e impressões, mas respeitando sempre o seu direito à privacidade. As respostas de todos os participantes serão analisadas em conjunto, sem que nenhum deles seja identificado pessoalmente. As entrevistas serão mantidas sob a guarda da pesquisadora e da sua orientadora e manuseadas exclusivamente por elas. As informações obtidas serão utilizadas somente para a realização da pesquisa. Os resultados da análise serão divulgados apenas através de eventos científicos, livros e artigos em revistas especializadas, aos quais o(a) Sr(a) poderá ter acesso se assim o desejar.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer tipo de despesa ou de recompensa para os participantes. A participação não implicará ainda qualquer risco ou incômodo e é de caráter voluntário, podendo o participante retirar-se do estudo a qualquer momento, sem que haja consequências para ele, agora ou no futuro. O participante poderá ainda, quando quiser, contatar a responsável pela pesquisa, para obter novas informações ou esclarecer qualquer dúvida.

Rio de Janeiro, de de 2014.

Priscila Almeida Faria
Pesquisadora Responsável

Marta Maria Telles
Orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li e compreendi com clareza a natureza do estudo e da minha participação nele, conforme exposto na “Carta de Informação aos Participantes da Pesquisa”, da qual recebi uma cópia. Tendo sido também informado (a) pela pesquisadora responsável acerca da necessidade e das implicações do presente Termo de Consentimento, declaro, ao assiná-lo, concordar livremente em participar da pesquisa proposta.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Nome legível: _____