

## FORMAÇÃO DE OFICIAIS NO EXÉRCITO BRASILEIRO: ESTRATÉGIAS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA<sup>1</sup>

### OFFICER TRAINING IN THE BRAZILIAN ARMY: STRATEGIES FOR CONSERVATION AND CHANGE

Fábio Freire<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo examina o processo de subjetivação dos oficiais no Exército Brasileiro. Entende-o, no início, como uma disputa entre concepções pouco conciliáveis sobre como os profissionais da Força Armada deveriam ser e agir. Esta tensão atravessou o século XIX, só sendo resolvida na “virada cultural” do coronel José Pessoa, comandante da Escola Militar do Realengo, de 1931 a 1934. Como um pertencimento profundo e estruturante, construído à força de distinção e antagonismo para com a sociedade civil englobante, o *ethos militar* pacificou internamente o Exército, consolidando e direcionando sua vocação intervencionista para fora da instituição. Este artigo analisa, também, a tentativa de modernização do ensino no Exército, ao fim do século XX, a qual não alcançou, em sua crítica, a pedagogia mais profunda envolvida no processo de subjetivação, sendo, assim, desconstruída.

**PALAVRAS-CHAVE:** sociologia dos militares; formação militar; nova história da educação militar.

#### ABSTRACT

This article examines the process of subjectivation of officers in the Brazilian Army. It sees it, in the beginning, as a dispute between unreconcilable conceptions about how professionals in the Armed Forces should be and act. This tension lasted throughout the

---

<sup>1</sup> O conceito de “estratégia” é desenvolvido a partir de Foucault (Castro, 2016, p. 151), aproveitando a polissemia segundo a qual uma “estratégia” pode ser tanto a escolha racional de meios para a consecução de um fim, como a compreensão das regras do jogo, a partir da qual o jogador se move na intenção de seus objetivos. Nesses sentidos, compreendemos tanto as ações executadas por sobre as normas, às claras, formalizadas a favor do “instituído” (Carvalho, 1990), quanto as ações que acontecem sob as normas, nos silêncios e interstícios, a favor do “instituinte” (*Ibid*).

<sup>2</sup> Oficial do Exército, formado pela Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN (1988). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2007) e doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio (2015). Possui pós-doutorado em História na Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2022), pesquisando a história da educação no Exército Brasileiro. E-mail: fabiofreire1965@gmail.com

19th century and was only resolved in the "cultural turn" of Colonel José Pessoa, commander of the Realengo Military School, from 1931 to 1934. As a deep and structuring belonging, built on distinction and antagonism towards the encompassing civil society, the military ethos pacified the Army internally, consolidating and directing its interventionist vocation outside the institution. This article also analyses the attempt to modernize teaching in the Army at the end of the 20th century, which failed to critique the deeper pedagogy involved in the process of subjectivation and was thus deconstructed.

**KEYWORDS:** sociology of the military; military education; new history of military education.

## INTRODUÇÃO

Este estudo examina o processo de subjetivação<sup>3</sup> que reproduz a oficialidade do Exército Brasileiro (EB) e explicita – a contrapelo do discurso oficial – as estratégias de conservação do *ethos militar*<sup>4</sup> (no que este consolidou-se à margem da sociedade brasileira, inclusive em oposição a ela, viabilizando a “política do Exército” de que nos falava o General Góes Monteiro), e, com isso, ilumina a participação política da Força Armada (FA) em governo recente. Em complemento, este estudo destaca uma oportunidade em que se tentou modernizar a formação de quadros no EB, ocasião em que as mesmas estratégias de conservação atuaram pelo desgaste da modernização, valendo-se da opacidade da máquina burocrática.

Para tais objetivos, situamos a gênese da profissão militar na dicotomia entre posições então inconciliáveis: a formação ilustrada de um cavalheiro das Luzes, o líder para os interesses portugueses contra a barbárie dos trópicos; ou a formação do guerreiro nas lides práticas, rústicas e necessárias à imposição do interesse português em terras joaninas. Indo além da oposição “doutores contra tarimbeiros”<sup>5</sup>, alcançamos outras

---

<sup>3</sup> Entendemos o conceito de subjetivação, com Foucault (Castro, 2016, p. 408), como as práticas de instituição de um sujeito que não possui um universal antropológico.

<sup>4</sup> Entendemos o conceito de *ethos*, com Foucault (Castro, 2016, p. 154), como “um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que enfrenta os acontecimentos de vida”.

<sup>5</sup> “Tarimba” era o estrado de madeira em que dormiam os militares, principalmente quando em campanha. A palavra foi generalizada para qualquer cama desconfortável e, naquilo que nos interessa, representa o contexto rústico dos oficiais não acadêmicos (práticos), em oposição ao contexto “confortável” dos oficiais que passaram pela escola de formação (teóricos).

implicações nos extremos tensionados ao longo da formação do Exército no período imperial. Em seguida, apresentamos a tese central de que a pacificação da tensão pedagógica sobre “o militar que se quer formar” ocorreu através da reforma cultural empreendida pelo então coronel José Pessoa<sup>6</sup>, quando de seu comando na Escola Militar do Realengo (1930 – 1934). A síntese alcançada naquele período deu direção, intensidade e motivação para um mecanismo autônomo de reprodução do *ethos militar*, o qual segue sem desvios e quase intocado há mais de noventa anos. Por fim, analisamos a grande tentativa de clivagem no trilho ideológico firmado pelo coronel José Pessoa, que foi o Processo de Modernização do Ensino (PME), explicitando a manutenção, sob um conjunto aparentemente radical de transformações, das bases mais profundas do *ethos militar*.

### O PERCURSO PARA A DEFINIÇÃO DO ETHOS MILITAR

Contra seu discurso de “antiguidade”, sabemos que o EB – cantado nas vitórias de Caxias, no heroísmo de Osório – é bem mais recente do que sua mitologia tenta impor. Como uma novidade “nascida antiga”<sup>7</sup>, a Força Terrestre se ancora em uma tradição heroica, colocando-se, sistemática e intencionalmente, a salvo e protegida da crítica contemporânea.

Neste trabalho, desconsideramos iniciativas em formação militar realizadas ainda no século XVII, entendendo que uma formação pode ser considerada “superior” – como a da oficialidade militar – quando dá acesso a um saber socialmente reconhecido como superior e é porta de entrada para um “segmento dominante” (Cunha, 2007a, p. 18). Nesses termos, não tratamos da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792)<sup>8</sup>, que formava oficiais para o Exército Português: nem seus saberes eram valorados como superiores, nem seu segmento de destino, ainda que “dominante”, era pátrio (já que se referia à oficialidade portuguesa).

---

<sup>6</sup> O coronel José Pessoa chegou ao posto máximo de marechal. Para fim deste trabalho, será tratado pelo posto de “coronel”, correspondente ao período em que comandou a Escola Militar do Realengo, ou simplesmente “comandante”.

<sup>7</sup> Sobre o uso de referência a tempos imemoriais, ver: Hobsbawn e Ranger, 2012.

<sup>8</sup> Resistimos à tentação, que é muito militar (por motivos que buscaremos esclarecer), de buscar origens cada vez mais antigas, se possível em tempos imemoriais, para os seus eventos fundadores.

A formação da oficialidade, chave para entendermos toda a reprodução profissional do Exército, começou de maneira conflituosa no Império. Porque não estava claro – e não esteve, por mais de cem anos – quem se queria formar (o que deveria saber, o que deveria ser): se um tipo de nobre não consanguíneo, conquistador do merecimento, no melhor estilo liberal, de assessorar o Rei nos assuntos de defesa; se o gestor da violência do Estado, rústico e eficiente, foucaultiano dos “corpos dóceis” (Foucault, 1987); se o funcionário público útil (em escassos tempos de paz) para lutar na guerra da construção do país; se o civil fardado, ser político repleto de convicções outras que não aquelas pertinentes com a devoção da caserna. Essa indefinição cruzará o século XIX, alcançando raras respostas. E serão os ares republicanos do século seguinte que indicarão uma nova via – a cultural – para forjar o estamento militar.

### **O ESTATUTO DE DOM RODRIGO COUTINHO, O CONDE DE LINHARES**

A criação da Real Academia Militar<sup>9</sup>, em 1810, encomendada por Dom João VI a Dom Rodrigo Coutinho, afilhado católico e de ideias de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, marcou o início da formação de uma oficialidade brasileira. Pombal foi o responsável pela entrada tardia de Portugal na Modernidade, capitaneando uma reforma educacional de cores iluministas<sup>10</sup> capaz de contrapor-se ao ensino católico.

Com a subida ao trono de Dona Maria I, em 1777, Pombal foi deposto e exilado. Seu impulso iluminista, entretanto, não foi interrompido, e foi dentro deste espírito que o Conde de Linhares<sup>11</sup> propôs o primeiro estatuto da incipiente academia militar.

---

<sup>9</sup> Após rápida passagem pela Casa do Trem, onde funcionava a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, a Academia Real Militar fixou-se no Largo de São Francisco de Paula (Rio de Janeiro – RJ), sobre o aterro da Lagoa da Pavuna, iniciado em 1742, para a construção de uma igreja (por isso seu nome inicial de Praça da Nova Sé). Para saber bem mais sobre a edificação onde se encontra, desde 1969, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS – UFRJ), ver o trabalho de conclusão da graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU – UFRJ) de Raphael Pinheiro (2017).

<sup>10</sup> A “Reforma dos estudos maiores” (1772), centrada na Universidade de Coimbra (Saviani, 2007, p. 90).

<sup>11</sup> Nascido em 1755, de família nobre, Rodrigo Domingos de Sousa Coutinho Teixeira de Andrade Barbosa percorreu o caminho diplomático, assim como seu padrinho (Turim, de 1779 a 1796), e chegou a Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos, em 1796. Ele foi um dos principais articuladores do alinhamento de Portugal com a Inglaterra, fundamental para a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808. Chegando na Colônia, foi nomeado Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (Freire, 2022b, p. 17-18)

É importante entender, com Cardoso (2012), a preocupação com a formação profissional de um exército nativo. O incremento de tecnologia aos exércitos europeus, desde o século XV, levou à necessidade de incorporação de um saber especializado que tornou possível a ascensão de militares sem título de nobreza. É que os nobres permaneciam avessos à formação, por exemplo, dos artilheiros e dos engenheiros militares. É claro que essa “transferência de poder” não prosseguiu sem resistência, e mesmo o atrasado exército português, no século XVIII, se viu instado a capacitar sua nobreza nas lides técnicas da guerra, para que ela pudesse assumir a oficialidade: “o saber, a capacidade técnica, a especialização [passarão] a ter importância, e se [sobreporão] ao privilégio herdado, aos pergaminhos ou ao título” (Marques, 1981 *apud* Cardoso, 2012, p. 01). Faz parte deste período a burocratização dos Estados em formação, de tal forma que os cargos militares passam a ser vistos também como cargos públicos, de um *staff* ligado ao Rei, não mais privativos dos nobres<sup>12</sup>. Também não devemos pensar em Armas, no século XVIII, como as entendemos hoje. Ser artilheiro não significava ser de Artilharia, mas, antes, ser um Infante especializado, como também era o caso dos engenheiros. E essas especializações, por mais insipientes que fossem, demandavam conhecimentos matemáticos mais avançados.

Dom Rodrigo Coutinho enfrentou um problema que lhe impôs uma combinação complexa e urgente: formar oficiais combatentes (infantes, cavalarianos), artilheiros<sup>13</sup> e engenheiros. Motta (1998, p. 21) chega a falar em duas guerras: a propriamente dita, em especial como precaução à ameaça napoleônica, e a guerra das estradas, portos, canais – todos por fazer.

O estatuto de 1810 previu um curso de sete anos:

*1º ano:* Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho.

*2º ano:* Geometria, Geometria analítica, Cálculo, Geometria descritiva e Desenho.

*3º ano:* Mecânica, Balística e Desenho.

*4º ano:* Trigonometria esférica, Física, Astronomia, Geodésia, Geografia geral e Desenho.

---

<sup>12</sup> Ocorrendo, assim, uma redefinição da importância desta formação como “superior”, nos termos de Cunha (2007a), ou seja, de seu valor como porta de entrada para um “segmento dominante”.

<sup>13</sup> Artilheiros estariam na fronteira entre o combatente (sem formação científica) e o engenheiro (científico estrito).

5º ano: (1) Tática, Estratégia, Castrametação, Fortificação de campanha e reconhecimento do terreno. (2) Química

6º ano: (1) Fortificação regular e irregular, Ataque e defesa de Praças, Arquitetura civil, Estradas, Portos e canais. (2) Mineralogia e Desenho.

7º ano: (1) Artilharia, Minas. (2) História Natural. (Motta, 1998, p. 22-23)<sup>14</sup>.

Este currículo contemplava dois níveis de ensino: os dois primeiros anos referiam-se a conhecimentos de Matemática incluídos como preparatórios (pré-requisitos), por conta do secundário ausente na sociedade; os anos seguintes, ao ensino superior propriamente dito. Infantes e cavalarianos cursavam somente o primeiro ano (uma base mínima de Matemática) e o quinto, sendo entregues em seguida à tropa<sup>15</sup>. Artilheiros e Engenheiros, aproximados pela technicalidade de suas formações, faziam o curso completo (os quatro primeiros anos ainda não alcançavam a temática militar: eram uma bagagem mais sólida em ciências exatas). E é imprescindível destacar algo que o caráter acumulativo dessa formação parece esconder, quando aceita como diferenciação entre engenheiros (de uma carreira originalmente civil) e “guerreiros” (especificamente militares) apenas o tempo de estudos: que existem aspectos intrínsecos para cada profissão, e até excludentes entre eles. Ou, em outras palavras: a “cabeça do engenheiro” não é a “cabeça do guerreiro”. Para além da simples listagem de disciplinas, importa-nos detalhar conteúdos e estratégias para continuarmos a nos aproximar das intenções pedagógicas do criador desse estatuto.

Para o primeiro ano, Dom Rodrigo previu, não só os autores que deveriam ser utilizados<sup>16</sup>, como o alcance dos conteúdos; e deixou claro o objetivo afetivo de despertar nos alunos “[...] toda a beleza e extensão do cálculo algébrico nas potências, nas quantidades exponenciais, nos logaritmos e cálculos de anuidades” (Motta, 1998 p. 24). Para o segundo ano, no qual a matemática de nível secundário teria no Cálculo o seu centro organizador, o autor abriu a possibilidade de incorporação de métodos e novas descobertas. No terceiro ano, com a Mecânica, amplia-se o emprego prático tentando a Artilharia. No quarto, com a mesma busca de praticidade e aplicabilidade, observou-se

---

<sup>14</sup> E ainda um 8º, não implementado, com aulas de História Militar, e a possibilidade de Francês, Inglês e Alemão.

<sup>15</sup> Durante muito tempo – e muitos currículos – permaneceu essa característica de a distinção entre as Armas ser “acumulativa”, como se Artilheiros e Engenheiros fossem apenas combatentes que estudaram por mais tempo.

<sup>16</sup> Para todos os autores relacionados como obrigatórios no estatuto, ver: Motta, 2011.

que “o lente daria todos os métodos dogmáticos para o conhecimento das minas, e no seu compêndio faria toda a aplicação às artes e à utilidade da Química” (Motta, 2011, p. 24). A partir do quinto ano – único de formação militar, para infantess e cavalarianos – são apresentados os conhecimentos de caserna que foram precedidos pela preparação dos anos anteriores.

Para aquilatar melhor a relevância do estatuto, devemos levar em conta que o núcleo ontológico do ensino tradicional-religioso (no caso, jesuíta) é seu caráter dogmático. Este foi o ensino presente no Brasil por toda a permanência da Companhia de Jesus (1549 – 1759), de tal forma enfronhado na cultura nacional que, até os dias de hoje, tendemos mais ao argumento de autoridade do que a evidência empírica; ao “onde está escrito” do que à verificação racional; e à bela expressão verbal do que à demonstração prática. Contra isso, aquele primeiro currículo militar, buscando o exercício e a aplicabilidade, e a relação entre teoria e prática, foi praticamente revolucionário.

O estatuto de Dom Rodrigo Coutinho foi o mais longo dos currículos militares, tendo atravessado 21 anos (1811 – 1832). Em rápido inventário, citamos três causas para sua queda. Primeira, a morte de Dom Rodrigo, já em 1812, perdendo-se o padrinho que garantiria a orientação Iluminista, com seu compromisso de erudição. Os que vieram cuidar da proposta educativa, ou não se comprometeram, por desconhecimento ou descrença (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1957, p. 459), com a extensão e a complexidade das Luzes, ou não encontraram recursos no incipiente mercado editorial da Corte (lembramos que toda aquela bibliografia era francesa). Segunda causa, a distância entre a formação e a realidade da FA, não havendo, de fato, compromisso daquela para com o cotidiano castrense. A guerra acontecia com lógica própria, atribuindo um ar diletante ao que acontecia na Academia. “As guerras se sucediam e a elas a Academia era imune, como se aquela casa do Largo de São Francisco fora torre de marfim onde não penetrassem os ecos do Rio da Prata, nem quaisquer preocupações com o destino da Cisplatina” (Motta, 2011, p. 35). Por fim, a nascente politização do Exército que somente o coronel José Pessoa conseguiria dominar, ainda que não de maneira definitiva, para a qual contribuíram dois aspectos da gestão escolar: o caráter de externato, como obstáculo àquilo que hoje entendemos como competências procedimentais e atitudinais, necessárias a um *ethos militar* profissional e apolítico; e o comando da Academia por uma junta

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança  
– Fabio Freire – p. 3-39

militar que se reunia episodicamente, sem unidade de comando e acompanhamento diuturno das atividades.

## AS TENSÕES AO LONGO DO IMPÉRIO

Depreendemos do item anterior que a proposta de Dom Rodrigo se voltava à preparação de uma elite em terras sul-americanas, fiel à Coroa Portuguesa, algo bem distinto de um conjunto de guerreiros. A filosofia por detrás daquele estatuto iluminista distanciava-se dos fundamentos religiosos presentes para a formação dos heróis. Ou seja: o racionalismo das Luzes, no que este favorecia o indivíduo em sua autonomia, acabou por opor-se ao gregarismo do coletivo militar e sua cultura de troca pessoal por algo transcendente (o ideal de sacrifício, em sua expressão mais primitiva).

Entre 1832 e 1874, pelo menos dez reformas pontuaram um percurso tenso de idas e vindas sobre o “que se queria formar” para a oficialidade<sup>17</sup>.

**Tabela 1: Principais Reformas**

ANO	LOCAL	COMENTÁRIO
1832	(a)	Continuava sem características militares (formaturas, uniformes, disciplina castrense). Dirigida por um colegiado de professores <sup>18</sup> . Reuniu a formação de oficiais do Exército com a de Marinha.
1833	(b)	Separou as formações do Exército e da Marinha. Primeira tentativa de militarizar a Academia (inseriu punições disciplinares, formaturas, uniformes e revistas). Instituiu o comando por oficial de Artilharia ou Engenharia. Tentou tirar do papel os exercícios práticos previstos desde 1810.
1835		Tratou, em verdade, de anular o decreto anterior, devolvendo a Academia ao estatuto de 1832, principalmente quanto à direção, à seriação e aos currículos. Foram mantidos alguns avanços sobre a realização de exercícios externos.
1839	(c)	Nasceu a ideia de compartimentar as formações teóricas e práticas em duas escolas (modelo francês), o que só foi realizado em 1855. Nova tentativa de militarização. Surgiu a figura do oficial-instrutor, voltado para os aspectos militares específicos.

<sup>17</sup> “Ângelo Ferraz dizia na Câmara, em 1843, não atinar com ‘a mania de todos os dias de reformar a Escola Militar, como se fora boneca que vai recebendo os vestidos segundo os caprichos da moda’” (Motta, 1998, p. 57).

<sup>18</sup> Exemplo da incompatibilidade entre as “cabeças”: o colegiado é horizontalizado, reconhecendo a equivalência entre seus membros; a direção militar, em oposto, é hierárquica.



1842		Nova desmilitarização. Os armamentos foram recolhidos. Crítica à concomitância entre os ensinamentos teóricos e os práticos, recuperando a ideia de que a formação intelectual (científica, ampla e profunda) é pré-condição para o saber prático.
1845		Também uma reforma desmilitarizante. Criou a figura do “militar-bacharel” e do “militar-doutor” (o que desmente a ideia de que foi o positivismo comteano que criou estes híbridos).
1855	(d)	Divisão curricular entre teoria e prática, dessa vez com a Escola de Aplicação do Exército (ainda na Fortaleza de São João) assumindo a formação militar prática. Nova tentativa de militarização.
1858	(e)	A Escola de Aplicação passa para a Praia Vermelha. Primeiro regime de internato.
1863		Infantes e cavalariáns passam a cursar somente a Praia Vermelha.
1874	(f)	A Escola Central, que vinha concentrando uma formação teórica não exclusivamente militar, passou para o controle civil e a dedicar-se somente à engenharia civil. Toda a formação militar, teórica e prática foi se concentrar na Escola Militar da Praia Vermelha.

Fonte: Criação do autor, a partir de Motta (1998) e Rodrigues (2010).

- (a) Academia Militar e de Marinha, Largo de São Francisco de Paula, Rio – RJ.
- (b) Academia Militar da Corte, Largo de São Francisco...
- (c) Escola Militar, Largo de São Francisco...
- (d) Escola Militar, Largo de São Francisco... e Escola de Aplicação do Exército, Fortaleza de São João, Rio – RJ.
- (e) Escola Central, Largo de São Francisco... e Escola Militar de Aplicação, Forte da Praia Vermelha, Rio – RJ.
- (f) Escola Militar da Praia Vermelha, Rio – RJ.

A intenção de apresentar as principais reformas do ensino militar imperial em uma tabela busca salientar, não só sua quantidade pouco justificável, mas seu caráter contraditório. Nesse verdadeiro “cabo-de-guerra” entre visões de mundo – quando não, apenas, de interesses particulares imbuídos de poder decisório sobre questões de Estado –, encontramos componentes julgados esclarecedores, não só da essência do *ethos* que se consolidará a seguir, mas de seus mecanismos de manutenção e reprodução, bem como das possibilidades de sua mudança e, até, de sua transformação.

Cabe considerar, ainda que sem espaço para um maior aprofundamento, que as indefinições sobre o oficial que se queria formar, no Brasil, fazem eco, com o devido atraso, ao amadurecimento do que viriam a ser as referências de profissionalização na Europa pós-Revolução Francesa.

O estatuto de Dom Rodrigo Coutinho voltava-se à formação de assessores de alto nível, menos por seu conhecimento específico, do que por uma formação ampla que lhes dava acesso ao círculo – antes estritamente nobiliário – mais próximo do Rei. Com a entrada do Iluminismo em Portugal, a nobreza viu-se instada a conseguir, como já observado, algumas competências bélicas que chancelassem seu direito à oficialidade, porque este não era mais considerado hereditário. No melhor estilo liberal, estava posta a possibilidade de ascensão social, não para a *profissão das Armas*, como a entendemos hoje, mas para um tipo substituto de nobreza. Nesses termos, o candidato à oficialidade não era cobrado em saberes avaliados em sua atividade-fim (a guerra), porém naquele verniz de classe, o qual, logo a seguir, incluirá também os (diversos) doutores.

É comum, nas obras de referência para a história e a sociologia dos militares, destacar o conflito sintetizado na fórmula “doutores x tarimbeiros” (Castro, 1995, 2021), o que nos parece reducionista. Quando da reforma de 1832, estava clara a inaptidão dos poucos formandos da Academia para as lides da guerra. A “cabeça de engenheiro” impunha-se sobre as duas destinações – combatentes (infantes e cavalarianos) e “científicos” (artilheiros e engenheiros), em um ambiente sem características de caserna (sem frequência, internato, uniformes, formaturas, revistas, punições etc.), porém com todos os recursos simbólicos para chancelar a ambição de pertencimento dos formandos. Várias das reformas enquadradas na tabela anterior (1835, 1839, 1855, 1858) propuseram-se a efetivar o que já estava “em germe” no primeiro currículo, como foi o caso dos exercícios no campo, inclusive justificando-os – caso das últimas – pela ameaça crescente nas fronteiras do sul. Mas essas “tentativas de militarização” do que deveria ser militar não foram à frente, primeiro pela resistência dos professores (“lentes”) que não eram, eles mesmos, “guerreiros”, e exerciam o comando de fato (pela burocracia, pela lide frequente com os alunos, pelo trânsito por instâncias do Estado exteriores à Academia), quando não de direito (por exemplo no período em que a direção da Academia esteve nas mãos de um colegiado de docentes); segundo, pela desvalorização de uma cultura guerreira (com seus valores, símbolos, comportamentos etc.) em um mercado de bens simbólicos que caminhava para o paradigma máximo do “doutor de anel no dedo” (formalmente concretizado na Escola Militar, a partir de 1845); e terceiro (sem finalizar a lista) pela muito menor relevância daquela formação militar escolarizada, frente à maior

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança – Fabio Freire – p. 3-39

fatia do efetivo do Exército<sup>19</sup> (essa, realmente dos “tarimbeiros” de que nos fala Celso Castro).

## O EXÉRCITO POSITIVISTA

A Proclamação da República permitiu a formalização de um positivismo que já vigia no estatuto da Praia Vermelha. Centralizar a formação de oficiais naquele endereço, antes permitiu o predomínio da “cabeça de engenheiro” (com todo o seu capital simbólico), do que favoreceu uma profissionalização pela prática castrense, acolhedora de experiências como a da Guerra do Paraguai (1864 – 1870). Eis as linhas-mestras da reforma de Benjamin Constant (1890):

- 1º) Um *curso preparatório* em três anos, que repete, de um modo geral, os Regulamentos de 1874 e 1889, mas que especifica: o ensino de Geografia deve deter-se, particularmente, na América do Sul e no Brasil, e o de História deve focar, especificamente, a História do Brasil.
- 2º) Um *curso geral* em quatro anos, para todos os alunos, em que são estudadas as ciências gerais da classificação de Auguste Comte, e de acordo com a sequência desta classificação.
- 3º) Um *curso das três Armas*, em um ano, também para todos os alunos, em que se situam os estudos profissionais da Arte Militar, da Balística, e, também, de Direito e Economia Política.
- 4º) Três cursos de caráter especializador: o de Artilharia, em um ano, e os de Engenharia e Estado-Maior, em dois anos cada (Motta, 1998, p. 173).

Pela via canhestra do conteudismo (só assim para denominar uma formação que, no caso mais extenso dos engenheiros, levava dez anos para entregar um profissional formado à tropa), mantinha-se a indistinção entre as Armas: todos estudam muito – e o mesmo – por muito tempo, acumulando uma bagagem que não se justifica no desempenho

---

<sup>19</sup> Schulz (1994) demonstra que cerca de 80% dos militares, até os anos 1860, vinham de famílias da classe social mais alta, e que, mesmo em 1895, 25% do generalato não havia passado pelos bancos da Academia. Carreiras mais científicas dependiam dessa passagem: em 1857, todos os oficiais de engenharia, artilharia e estado maior de primeira classe, acima do posto de segundo-tenente, haviam concluído seus cursos acadêmicos, o que não se verificava na infantaria e cavalaria: somente 10% de infantes e 17% de cavalarianos, naquele ano; bem como, mesmo em 1891 – com as lições da Guerra do Paraguai –, somente 25% dos infantes e 31% dos cavalarianos possuíam formação superior.

profissional, mas naquilo que Constant tratava como uma “suculenta e bem dirigida formação científica” (Motta, 1998, p. 172)<sup>20</sup>.

Os conflitos seguintes – dentre os quais destacamos a Guerra de Canudos (1896 – 1897) –, puseram em xeque o mérito bélico do estatuto prolixo, na medida em que este formava militares, mas não combatentes; e, menos ainda, combatentes disciplinados, como fica evidenciado no rol de conflitos em que o próprio Exército foi o antagonista, como nas duas revoltas da Praia Vermelha (1895 e 1897) e na Revolta da Vacina (1904), que culminaram no fechamento da escola e no fim – formal – do modelo positivista.

Castro (1995) caracteriza a “mocidade militar” como o segmento da oficialidade que passou pela formação superior positivista. Na ímpar combinação entre o criticismo das Luzes e o messianismo de Comte, aqueles jovens teriam arrastado seu mestre, Benjamin Constant, à conversão da teoria em prática revolucionária. Seu ímpeto transformador, entretanto, inviabilizou-se após a Proclamação, conforme as palavras de Serzedelo Corrêa bem sintetizam:

É com saudade e pesar que deixo a carreira militar; mas a verdade é que a situação em que me acho convenceu profundamente meu espírito da radical incompatibilidade entre a política e a disciplina, entre as opiniões livres do homem político e os deveres da obediência fria, mas honrosa do soldado (Rego, 1988 *apud* Castro, 1995, p. 200).

O fechamento da Praia Vermelha foi a oportunidade para o general Francisco de Paula Argolo, Ministro da Guerra, reformar radicalmente o ensino militar, assim como o terremoto de Lisboa (1755) foi, para o Marquês de Pombal, o evento singular de redirecionamento para o Iluminismo. Em seus relatórios, o ministro avaliava que a obediência era o traço ausente nos alunos do seu tempo e distinguia esse atributo, enquanto vício do escravo<sup>21</sup>, de seu reconhecimento como uma virtude nobre. Todas as principais ações contidas no regulamento de 1905 estavam voltadas, não para as

---

<sup>20</sup> Com o falecimento de Constant no mesmo ano de 1890, ocorre ao seu currículo o que acontecera ao estatuto do Conde de Linhares: a perda do padrinho. Já em 1898, um novo regimento poderia a extensão do curso e o excesso de ciências.

<sup>21</sup> Em uma sociedade escravagista em sua cultura, a obediência não poderia ser reconhecida como virtude. Contra a posição Iluminista, a moral cristã vai retrabalhar esse conceito. Para um ótimo exemplo da obediência irracional como meritória, ver Foucault (2023, p. 235) e para uma resposta cristã à leitura que Nietzsche fez da “moral do escravo”, ver Scheler (2012).

disciplinas e seus conteúdos, mas para o que já se entendia como uma *educação militar*, um contexto também extrapedagógico (diríamos, hoje, um *currículo oculto*) para moldar o comportamento dos futuros oficiais, independentemente dos conhecimentos tácitos trabalhados em sala de aula.

## A FORMAÇÃO MILITAR SEGUNDO O CORONEL JOSÉ PESSOA

O primeiro século da formação de oficiais transcorreu como uma tensão entre identidades conflitantes e os interesses por detrás delas. De um lado, a pretensão de formar o oficial membro de uma elite intelectual “forte em Exatas”, o iluminista/positivista de “anel no dedo”, compromissado com a direção do país como consequência mesma de sua posição na sociedade; a “cabeça de engenheiro” que professores também engenheiros tinham interesse em reproduzir. De outro lado, o herói de comportamento forjado pelo sacrifício, o profissional da guerra, abnegado partícipe da confraria dos homens rústicos: a “cabeça de guerreiro”. Esse “cabo-de-guerra” aconteceu ao longo de currículos, ora mais teóricos, ora mais práticos.

Pelo menos quatro vetores estavam presentes na experiência do então coronel José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, comandante da Escola Militar do Realengo, e convergiram para a “virada cultural” promovida naquela escola. Primeiro, os Jovens Turcos (1906 – 1912), nome dado aos oficiais que estagiaram no Exército alemão e de lá trouxeram a convicção no compromisso de reformar o EB e o Brasil. Segundo, a 1ª Guerra Mundial (1914 – 1919), onde o então tenente José Pessoa comandou um pelotão no 4º regimento de Dragões, da 2ª divisão de cavalaria do exército francês, quando a doutrina francesa se tornou a principal influência para a FA<sup>22</sup>. Terceiro, a Missão Militar Indígena (1919 – 1922), início da profissionalização dos oficiais-instrutores, contando com processo seletivo para essa função, agora voltada à rígida inculcação da disciplina castrense. E quarto, a Missão Militar Francesa (1919 – 1939), recebida no Brasil para promover uma profunda reorganização do Exército.

---

<sup>22</sup> É dessa experiência que o comandante tirou o amálgama entre a civilidade francesa, cheia de códigos de honra medievais, e a violência incivil dos turcos vindos das colônias francesas.

O coronel José Pessoa articulou esses vetores, o que fez constelando símbolos em um projeto menos conteudista (o centro da questão não estava em quais disciplinas ensinar e com quais cargas didáticas) e muito mais comportamental, voltado para a criação – enfim! – do *ethos militar*. Para tanto, era fundamental retirar os sujeitos (discentes) do meio civil, introduzindo-os em uma recém-criada confraria. O coronel José Pessoa percebeu a importância de *criar* a distinção “civil x militar”, sob a forma de uma oposição, não só de “nós x eles”, mas de “nós melhores do que eles”; só assim seria possível transferir capital simbólico (prestígio) para o *pertencimento* ao novo grupo.

Em sua primeira ordem do dia (15/01/1931), já estavam enunciadas suas linhas-mestras. Logo no início, a dispensa da militância positivista: “Se dentro dos vossos muros não há mais lugar para especulações filosóficas e políticas [...]” (Câmara, 2011, p. 73). A seguir, o chamamento ao messianismo cívico: “A República está salva, resta salvar a Nação [...] Revalidada a forma de governo, cumpre restaurar o Brasil” (Câmara, 2011, p. 73). O anúncio do “inimigo interno”, figura central e organizadora da oposição “nós-eles”, temperada pela abnegação (sacrifício) como virtude: “Sob a forma de revolução, teremos todos que combater não mais os inimigos da República, porém os inimigos da Pátria, aqueles que, por desastrada miopia, e apesar de tudo, só podem ver diante de si os próprios interesses” (Câmara, 2011, p. 73). Os organizadores do currículo: “A formação do oficial brasileiro, em seu primeiro lance na Escola Militar, terá como base a educação física [*emulando prospectivamente a formação dos corpos dóceis* (Foucault, 1987)], como meio a cultura geral científica [*reafirmção da hegemonia das ciências “exatas”, porém não mais como uma finalidade em si mesma*] e como fim a mais rigorosa preparação profissional [*objetivo final e único*]” (Câmara, 2011, p. 74).

## ANTES, FORA E ACIMA: A CULTURA CONSTRÓI A INSTITUIÇÃO

A reforma cultural começa com a escolha de um totem, na figura de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias. Escolhido como *patrono*<sup>23</sup>, interessou menos que o Duque confirmasse, em sua biografia, as virtudes de retidão e de abnegação cívica; o importante foi o estabelecimento de um mito a ser copiado, verídico ou não. Castro (2002,

---

<sup>23</sup> Lembrando que a palavra “patrono” remete, também, a “modelo”.

p. 13) nos mostra que outro vulto histórico, o Marechal Osório, vinha sendo festejado por sua participação na Guerra do Paraguai (1864 – 1870), em especial em sua maior contenda, a Batalha do Tuiuti (1866), de modo a encaminhar-se como um “patrono natural” para o EB. A este vulto, estão associados os atributos de audácia e intempestividade. É somente em 1923, mais de quatro décadas após sua morte, que Caxias é escolhido como patrono do Exército Brasileiro. Essa escolha transmite o tipo de exemplo que se quer perpetuar, o tipo de padrão que se quer ver espelhado pelos soldados como um todo: a figura do ordeiro, do legalista e do pacificador<sup>24</sup>. Na comparação entre as estátuas equestres de ambos os vultos, salta aos olhos a diferença de modelos:

A de Osório, feita com canhões derretidos que haviam sido utilizados na Guerra do Paraguai, consagra a imagem de um guerreiro. Seu cavalo está em movimento e Osório, em uniforme de campanha, segura com uma das mãos as rédeas enquanto a outra empunha a espada no ar. Na base da estátua estão representados seus troféus militares, o poncho que costumava usar e sua espada de campanha (Castro, 2002, p. 14).

A estátua de Caxias é, acima de tudo, a de um aristocrata e de um estrategista. O cavalo está estático, sem movimento. Caxias segura com uma mão as rédeas e com a outra um binóculo. Na frente da estátua estão representados o brasão ducal, a coroa e as armas. Osório também recebeu título de nobreza – Marquês do Herval – por seus feitos militares, mas isso não aparece representado em sua estátua (Castro, 2002, p. 15).

Outro tópico fundamental da reforma cultural foi a recuperação do título nobiliário transitório de *cadete*. Um valor a ser concedido quando da entrada (e confirmação) na escola, e retirado quando da saída (com êxito ou não). Originalmente, *cadet* era o filho não primogênito que poderia ser encaminhado para as FA. Em Portugal, a partir de 1757, passou a indicar o filho mais velho do nobre, a serviço do rei, como militar. O título foi trazido para o Brasil com Dom João VI, perdurando até a República. Em 1898, no governo de Prudente de Moraes, foi extinto, sob a alegação de que fazia uma referência elitista à Monarquia. Contra o antigo recebimento hereditário, a nova concessão vinculava-se ao mérito de um processo seletivo. Com a distinção dos alunos como cadetes, o coronel José Pessoa começa a separação dos discentes do meio civil original. Mais do que

---

<sup>24</sup> Para um estudo mais detalhado sobre o uso dos diversos patronos no Exército, ver: Freire (2017).

militares, eles agora irmanavam-se em uma confraria meritocrática, tendo o Duque de Caxias como exemplo máximo a ser imitado e seguido.

Segue-se à recuperação do título a criação do *Corpo de Cadetes*. Materializando a irmandade pretendida como a dos “melhores”, este círculo restrito deu a José Pessoa condições para exigir comportamentos, disposições e atitudes. Além de cobrados verticalmente pelo comando da escola e seus instrutores, os cadetes passam a ser os vigias de si mesmos, preocupados em garantir entre si os altos padrões morais estipulados para eles (e iluminados na figura de Caxias). Nas palavras do general Carlos de Meira Mattos (*apud* Câmara, 2011, p. 117): “cada cadete era prisioneiro de si mesmo. E, podemos afirmar, não havia prisão mais sólida”.

Mas a distinção íntima, ainda que manifestada em comportamentos, precisava de exteriorização na forma de marcadores materiais observáveis. Coisas que anunciassem aquela nova elite. Assim é que o comandante encomenda novos *uniformes* para os cadetes, diferentes dos anteriores, que eram discretas variações daqueles em uso pelo Exército. Em sua diferença, ainda que cheios de menções ao passado da nação, as fardas ancoravam-se em um passado idílico, em tempos imemoriais: o chamado *in illo tempore* (Eliade, 1992). Essa estratégia de referenciação (algo vaga, porém certa em seu objetivo psicológico), encontra explicação no conceito de “invenção das tradições” (Hobsbawm; Ranger, 2012, p. 8):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...] Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória.

Os uniformes, em especial aqueles reservados para as solenidades, estão dispensados de qualquer finalidade prática ou justificativa pragmática; ainda que suas formas, cortes, cores etc. tenham servido para algum objetivo concreto em algum

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança  
– Fabio Freire – p. 3-39



momento do passado, em seu reaproveitamento simbólico sua finalidade é, tão somente, a afirmação da diferença e dos valores. Ainda Hobsbawm e Ranger (2012, p. 11):

As esporas que fazem parte dos uniformes e gala dos oficiais de Cavalaria são mais importantes para a ‘Tradição’ quando os cavalos não estão presentes; os guarda-chuvas dos oficiais da Guarda Real, quando eles estão à paisana, perdem a importância se não forem trazidos bem enrolados (isto é, inúteis); as perucas brancas dos advogados dificilmente poderiam ter adquirido a sua importância atual antes que as outras pessoas deixassem de usar perucas.

Por fim (mas não menos importante), destacamos a adoção do mais significativo dos objetos simbólicos, o *espadim*. Réplica da espada usada pelo patrono, sua entrega aos alunos serve à confirmação do título de cadete, bem como sua devolução ao término exitoso do curso acadêmico, substituído então pela espada do (próprio) oficial, serve à afirmação de que sai da escola militar um partícipe da irmandade dos oficiais do EB.

Esta não é uma lista de maneira nenhuma exaustiva dos símbolos – podemos tratá-los como dispositivos, no sentido que Agamben (2009) amplia a partir de Foucault<sup>25</sup> (2016) – instituídos em um inédito processo de subjetivação. Faltaria apresentar (o que não fazemos por fugir ao escopo e ao espaço desse artigo) os numerosos rituais de passagem/iniciação, confirmação etc., os quais, tanto quando destacados, explícitos e anunciados, ou quando discretos, cotidianos e ocultados, servem à criação de um sujeito extraído da sociedade circundante, artificialmente prestigiado na medida em que diferenciado do meio externo, e subsumido a uma instituição que pretende ser, a partir daí, o seu único referente.

---

<sup>25</sup> Em Foucault (2016, p. 364), dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos dos dispositivos. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. A partir dessa definição, Agamben (2009, p. 34) conceitua dispositivo como: “conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) que tem o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato”. Para uma discussão mais detalhada sobre o termo e sua aplicação na formação militar, ver: Freire (2017).

## O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

A virada cultural, nas condições ótimas da AMAN, percorreu os anos seguintes sem maiores alterações. Reconhecemos tal afirmação como forte e peremptória, em se considerando um arco temporal de noventa anos, podendo suscitar questionamentos do tipo: “Será que nada afetou a formação na AMAN desde José Pessoa?”. No interesse deste esclarecimento, cumpre observar que, sim, houve diversas mudanças no ensino militar pós-José Pessoa. Porém, estas sempre se deram convergindo aos fundamentos da chamada virada cultural, e nunca a contradizendo. Foram, quando muito, “modernizações” e não “transformações”, no sentido de Covarrubias (2007).

Isso fica claro, por exemplo, na contribuição de Martins Filho (2008): partindo do reconhecimento de que doutrina e ideologia, para os militares, não são a mesma coisa, este autor observa que tratá-las como intercambiáveis acaba por dispensar o estudo dos processos internos de construção da mentalidade militar<sup>26</sup> (p. 40). Em nossos termos, o acolhimento da doutrina de Guerra Revolucionária, em especial francesa, pela Escola Superior de Guerra (ESG) e pelo Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) serviu à atualização do *ethos militar* (ideologia), fornecendo subsídios para o “fechamento” interno (“unidade de pensamento”), para o carreamento de forças contra um “inimigo” e para a reiteração do caráter messiânico das Forças Armadas (como no positivismo de Benjamin Constant).

Outro exemplo seria o esforço de formalização dos patronos das armas, quadros e serviços, todos admitidos por decreto nos anos de 1960 (com a exceção do patrono maior, Caxias), fortalecendo a mitologização da ética militar (Castro, 2002) em um panteão de heróis oriundos quase todos da mitificada Guerra do Paraguai; ou ainda, a introdução do Tecnicismo como corrente pedagógica no Exército, a partir da Lei 5.756/71 (Brasil, 1971)

---

<sup>26</sup> “[...] [doutrina é] um conjunto de ensinamentos, com frequência um conjunto de princípios ou um credo. No jargão militar, usa-se tipicamente doutrina num sentido mais limitado, para referir-se a princípios estratégicos ou táticos particulares, como a doutrina de retaliação maciça. Por outro lado, define-se comumente ideologia como um conjunto generalizado de ideias políticas, uma visão de mundo, como o liberalismo e o comunismo. Tratar doutrina, especialmente doutrina militar, e ideologia, como termos mais ou menos intercambiáveis obscurece a questão da relação entre os dois” (Fitch, 1998 *apud* Martins Filho, 2008, p. 40).

e conforme discutido por Cunha (2007b), atualizando, a partir da cultura gerencial americana, as mesmas “virtudes” da uniformidade, da quantificação e da impessoalidade.

Todas essas “modernizações” atuaram preservando a dimensão do “como ensinar” (didática), no que esta sustenta os aspectos comportamentais e atitudinais da Força, permitindo-se, no interesse da “Tradição”, modificar a dimensão do “o que ensinar” (currículo). É nesses termos que quedaram ineficazes intervenções a favor da inclusão de conteúdos sobre Direitos Humanos nos currículos das escolas de formação. Tais sugestões, quando acatadas, foram subsumidas à lógica educacional da virada cultural, como no caso do cadete Márcio Lapoente (França, 2020). A tentativa que realmente se aproximou de uma mudança nos fundamentos culturais do ensino militar, e por isso suscitou resistências específicas, foi aquela sobre a qual trataremos a seguir.

A década de 1990 – sob novos ares políticos que impuseram, ao EB, a necessidade de reposicionar-se frente a um novo “inimigo” a ser definido – trouxe o mais amplo exame da situação do ensino militar<sup>27</sup>: o Processo de Modernização do Ensino (PME)<sup>28</sup>. Dois documentos iniciaram esse processo: “Política Educacional para o Exército Brasileiro no Ano 2000” e “Política Educacional” (*apud* Exército Brasileiro, 1996), elencando traços profissiográficos como fundamentais ao combatente do século XXI, não valorizados (em alguns casos, sequer contemplados) ou até mesmo contrários às bases da virada cultural:

- [...] - Atitudes que denotem **criatividade, iniciativa**, decisão, **adaptabilidade**, cooperação, arrojo, flexibilidade e liderança;
- Habilidades interpessoais que facilitem sua **interação com indivíduos e grupos**;
- Habilidades cognitivas, nos níveis de compreensão, **reflexão crítica e de aplicação de ideias criativas**; [...] (Exército Brasileiro, 1996, p. 2, grifos nossos).

São premissas que, sintonizadas com a doutrina americana – principal referência desde a 2ª Guerra Mundial –, prospectam as direções futuras da guerra, aproximando-se, também, das guerras de 4ª geração (ou híbridas) presentes no cenário do século seguinte.

---

<sup>27</sup> Após a redemocratização (1985), o “combate ao comunismo” como grande oposição organizadora do *ethos* perde sua força; outros objetivos estruturantes são elencados, como é o caso da defesa da Amazônia (Silva, 2004). No esteio dessa oportunidade reformadora é que se deu a busca pela modernização do ensino.

<sup>28</sup> Cabe observar que o contexto pós-Guerra Fria impôs reorientações aos países de ambos os blocos. Foge ao escopo do artigo, contudo, trabalhar na perspectiva da educação comparada.

Partindo destas premissas, o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME)<sup>29</sup>, criado para o PME, analisou a situação do ensino e propôs mudanças, no relatório que ficou conhecido como o “Doc. 49”. Entre seus méritos, estava a abordagem ampla e sistêmica, contemplando as áreas de estrutura do ensino, legislação, currículos, didática/metodologia, avaliação, recursos humanos, infraestrutura e relacionamento externo ao Exército.

## DOC 49: UMA CRÍTICA ACANHADA DA REPRODUÇÃO DO ETHOS

Sem espaço para apresentar toda a amplitude crítica do relatório, vamos nos ater às áreas de didática/metodologia, avaliação e recursos humanos<sup>30</sup>:

### Didática e Metodologia

1) O processo ensino-aprendizagem **permanece centrado na figura do professor ou do instrutor**. O docente desempenha o papel de detentor, quase que exclusivo, do conhecimento e de transmissor único das informações necessárias ao exercício profissional de seus alunos ou instruídos. Professores e instrutores **não estão preparados, nem técnica, nem psicologicamente, para exercerem a função de facilitadores da aprendizagem [...]**.

3) Na prática, observa-se a prevalência da palestra sobre outros processos, às vezes mais indicados para a aprendizagem de assuntos específicos [...]. Consequentemente, alunos e instruídos **não dispõem de situações adequadas ao desenvolvimento de atributos tais como iniciativa, criatividade, expressão oral e escrita, ou ainda para transmitirem suas experiências, quando for o caso** (Exército Brasileiro, 1996, p. 4, grifos nossos).

A figura do professor no “centro do processo” (“magister dixit”) é uma herança do ensino tradicional de matriz jesuíta, participando da inculcação da verdade como única e descendente; a palestra expositiva materializa o dispositivo em que os alunos estão passivos frente à uma única autonomia: a do professor; a constatação de que os docentes não têm formação específica que os instrumentalize a um fazer diferente afirma, nas

---

<sup>29</sup> Conjunto de coronéis do Quadro do Estado-Maior do Exército (QEMA), chefiados pelo coronel Paulo César de Castro, que a partir de então permaneceram próximos da área de ensino militar. Muitos chegaram ao generalato e, desta posição de ascendência, garantiram o prosseguimento do PME.

<sup>30</sup> Procuramos grifar palavras ou trechos que evidenciam quando a crítica do relatório atingiu, ainda que de maneira não explícita, aquelas estruturas estabelecidas quando da virada cultural e perenizadas como organizadoras do *ethos militar*.

entrelinhas, aquilo que é um mecanismo de defesa recorrente na proposta da virada cultural: não interessa que os docentes tenham recursos que os possam instrumentalizar para um fazer diferente, posto que se afirma tacitamente que o melhor é “fazer igual”.

#### Avaliação

3) [...] Como regra geral, é flagrante a dedicação ao estudo dos assuntos que são matéria de VC, VE ou VEsp<sup>31</sup>, a par do abandono de temas que não são objeto de verificação, não obstante a importância de que se revestem [...] a conquista de notas mais altas tem por objetivo predominante obter melhores condições de escolha de unidade, em detrimento do fim essencial do estudo, a adequada preparação para o exercício de cargos e de funções militares [...]

4) Na montagem das verificações, constata-se **a frequente exigência de memorização de textos** que, no dia a dia, serão consultados pelos militares sempre que necessário. Nessa mesma linha de raciocínio, observa-se a reduzida utilização de verificações práticas, de provas com consulta permitida e das que solicitam respostas subjetivas, todas preconizadas nas NMA [...]

7) A preparação dos avaliadores do desempenho ou dos responsáveis pela conceituação, conforme o caso, carece de trato mais apurado. [...] (Exército Brasileiro, 1996, p. 4, grifos nossos).

A obsessão pelas avaliações desvirtua sua finalidade e cria a figura do “aluno profissional” (Perrenoud, 1999); a sobrevalorização da memorização, em detrimento de funções cognitivas superiores e da prática, se relaciona ao predomínio das palestras expositivas; e, ainda, a falta de especialistas para a ação pedagógica (que já comentamos no item anterior). “Recursos humanos [...] 2) Como regra geral, à exceção do QCO<sup>32</sup>, **todos evidenciam falta ou deficiência de formação pedagógica.** [...]” (Perrenoud, 1999, p. 6-7, grifos nossos).

O que é apresentado como uma “falta” (formação pedagógica), corresponde, na verdade, à presença do tradicional-tecnicismo, de tal forma absoluta que desaparece à observação.

---

<sup>31</sup> VC (verificação corrente), VE (verificação de estudo) e VEsp (verificação especial) são formas de avaliação somativa.

<sup>32</sup> Quadro Complementar de Oficiais, criado em 1989, com a finalidade de selecionar civis com graduações de interesse para o EB (Direito, Administração etc.), para que estes, como oficiais, assessorassem em áreas técnicas específicas. Foge ao escopo deste trabalho analisar a posição fronteiriça que o QCO ocupa na relação “nós-eles” e as implicações cotidianas desta posição.

Quanto às proposições do Doc 49, diversas ações objetivavam profissionalizar quadros e diminuir a burocracia. O relatório já apurara o efeito paralisante da burocracia sobre as mudanças, sem identificar o quanto a burocracia estava comprometida com a própria perpetuação do modelo em vigor:

- a) Propor alterações que tornem a legislação **menos centralizadora e detalhista**.
- b) Propor alterações que **facilitem a implantação de mudanças**. Para tal, documentos de maior hierarquia deverão abster-se de minúcias que podem ser tratadas em documentos de menor nível (Perrenoud, 1999, p. 11, grifos nossos).

Algumas ações e diretrizes nas mesmas áreas:

#### Didática e Metodologia

- 1) [...] d) Determinar que as Diretorias planejem a substituição gradativa de polígrafos, apostilas, notas de aula e documentos congêneres por regulamentos, manuais de campanha e livros [...]. e) **Incrementar e valorizar o papel de supervisão pedagógica, próprio das seções técnicas de ensino [...]**
- 2) a) **Aproveitar, de cada escola pedagógica, as peculiaridades julgadas adequadas**, sem, todavia, vincular o ensino no Exército a qualquer delas, optando por uma visão eclética que melhor enriqueça as experiências a serem oferecidas aos alunos (Perrenoud, 1999, p. 14, grifos nossos).

São ações acanhadas, ainda que bem direcionadas. Apontam para a capacitação endógena (utilização de estágios com os próprios quadros); não abandonam a normatização escrita, quando muito propõe uma “subida de nível” (de apostilas para manuais”); e determinam o incremento da supervisão escolar (que, naquele momento, sequer existia em todas as escolas).

#### Avaliação

- 1) [...] a) Determinar que os EE adotem as seguintes providências relativas às verificações classificatórias: - priorização das questões discursivas sobre as objetivas, de modo a exigir, cada vez mais, reflexão, análise, síntese e apresentação, por escrito, **do ponto de vista do discente**; - exigência, mesmo nas questões objetivas, **de respostas que envolvam raciocínio, em oposição a soluções memorizadas**; - máximo uso de provas com consulta livre; - máxima utilização de questões práticas, **evitando-se aquelas puramente teóricas ou desvinculadas da realidade profissional militar**; [...]

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança  
– Fabio Freire – p. 3-39

2) a) Considerar nos estudos a conveniência de: [...] – sugerir, aos escalões superiores de administração do pessoal, alternativas de procedimentos e critérios para a escolha de OM e que possam vir a substituir o atual, baseado na classificação final obtida pelo aluno; [...]. e) Nos cursos de especialização e extensão, estudar a adoção de um sistema de avaliação específico, considerando: - a conveniência de não haver classificação intelectual ao término de curso; - a possibilidade de estabelecer critérios que indiquem se o aluno está “apto” ou “inapto”, ao longo do curso; [...] (Perrenoud, 1999, p. 15-16, grifos nossos).

#### Recursos Humanos

[...] 2) a) **Propor instrumentos de permanente aperfeiçoamento e atualização dos quadros de docentes e da administração escolar.** [...]. b) Propor instrumentos de valorização e estímulo dos professores. Considerar, entre outras providências, o estabelecimento de um plano de carreira e de incentivos à permanente reciclagem e atualização profissional. C) [...] – **propor a seleção de pedagogos e bibliotecários para o QCO, com o objetivo de atender às necessidades atuais e futuras das escolas em profissionais dessas áreas;** [...] (Perrenoud, 1999, p. 16-17, grifos nossos).

São orientações de maior impacto, procurando atingir o “aluno profissional” (talvez, por isso mesmo, tenham avançado menos ao fim do período, conforme apresentaremos à frente): redução da “decoreba”; exploração da expressão escrita dos discentes; ênfase nas questões práticas; e, mais importante, sinalização para a desvinculação entre o grau e a classificação.

Criação de uma cultura de aperfeiçoamento, a qual, necessariamente, dependeria de uma interface com o meio exterior (posto que o EB não produz conhecimento próprio na área de educação); a exposição da Força à interferência externa seria mitigada pela figura do QCO, como um quadro de formação fronteira.

As proposições buscavam a *autonomia discente*, partindo da identificação do hiato entre o ensino militar cristalizado há décadas e julgado, no interior da Força, como “excelente” por seu caráter monolítico, e a prospecção modernizante para uma nova eficácia no século XXI, somente possível mediante a abertura do EB para a sociedade exterior. Ou seja: ensimesmado em uma bolha, o sistema de ensino atendia a sua própria expectativa; criticá-lo se deu por mediação externa e corrigi-lo, necessariamente, se daria por uma intervenção igualmente externa.

O período de 1996 a 2010 foi o da execução das ações e diretrizes. A operacionalização das proposições acabou acusando a contradição entre a nova

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança  
– Fabio Freire – p. 3-39

organização pretendida (a *autonomia discente*), e a estrutura que suportava o *ethos militar* (a bolha estabelecida a partir da virada cultural)<sup>33</sup>. Por exemplo: a verticalização das ações, seguindo a “cadeia de comando”, com vistas a criar um pensamento criativo, proativo e crítico; ou a ênfase e prioridade na atualização dos manuais, ao mesmo tempo em que estes eram fortemente criticados.

Foram realizadas duas grandes pesquisas avaliando o PME, cujos resultados foram divulgados em 2007 e 2008. A primeira, conduzida pelo Grupo de Estudo Diagnóstico do Ensino Militar – Gedem, e a segunda, realizada pela Assessoria do Desenvolvimento e Avaliação Educacional – ADAE, publicizada no 1º Encontro de Itaipava. Em linhas gerais e por percursos metodológicos distintos, ambas chegaram a resultados aproximados. Destacamos, de ambas, alguns tópicos para comparação, análise e conclusões:

Relatório do GEDEM – Didática e Metodologia

- a. Alguns docentes **ainda carecem de capacitação**, pois apresentam dificuldades para: desenvolver a área afetiva, fazer um correto planejamento de ensino e utilizar as técnicas de ensino adequadamente.
- b. Pequena parcela de discentes ainda apresenta alguma dificuldade para abandonar o papel de receptor passivo.
- e. **Praticamente não há tempo livre destinado ao discente**, na maioria absoluta dos estabelecimentos de ensino. [...]. (Exército Brasileiro, 2007, p. 02, grifos nossos).

Relatório do GEDEM – Avaliação

- a. Sistema de avaliação da aprendizagem **supervalorizando o “grau” e gerando competição exacerbada**.
- b. Manutenção da avaliação por meio de notas e da classificação dos discentes em todos os níveis de ensino.
- c. **A avaliação da aprendizagem ainda ocupa o centro do processo**. [...]
- f. Pequeno emprego de avaliações formativas. [...]
- j. **Falta da avaliação institucional** (Exército Brasileiro, 2007, p. 01, grifos nossos).

Relatório do GEDEM – Recursos humanos

- a. **Não existe investimento na capacitação dos docentes**.
- b. Os Estágios de Atualização Pedagógica não têm sido conduzidos voltados para a finalidade prevista, misturando muito assunto administrativo.

---

<sup>33</sup> As ações encadeadas a partir das proposições espalharam-se até a ponta da linha fiéis e coerentes com o *ethos militar*, negando, assim, as transformações pretendidas (mesmo que não explicitadas) nesse mesmo *ethos*. Podemos dizer que “a forma traiu o conteúdo”.



c. **Há falta de docentes em muitas escolas** (Exército Brasileiro, 2007, p. 03, grifos nossos ).

Passada mais de uma década de implantação da Modernização do Ensino, esta primeira avaliação acusa renitência em pontos fulcrais, como a questão da capacitação de quadros (o que sinaliza para possível resistência quanto à redistribuição de poder para fora da hierarquia tradicional); do tempo livre para discentes (que pode ser entendida como persistência da estratégia de pressão sobre o uso do tempo, nas instituições totais); do “culto ao grau” (que remete ao controle pela classificação e pela competição); dentre outras; bem como silencia sobre a pergunta consequente: por que tais ações foram realizadas aquém dos objetivos? E mais: existe um padrão nessa resistência, e, havendo, o que ele nos diz sobre a dimensão mais profunda do *ethos militar*?

Relatório do 1º Encontro de Itaipava – Didática e Metodologia  
g. [...] 3) Situação atual [...] b) O processo ensino-aprendizagem, na maior parte dos Estb Ens, **está centrado na figura do discente, sem, no entanto, ter atingido o nível desejável**. O docente ainda não está bem preparado para exercer o papel de facilitador da aprendizagem ou de mediador do processo ensino-aprendizagem, **embora a melhora em sua capacitação esteja restrita ao Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP)**. [...] e) O uso da técnica de ensino palestra é priorizado nos Colégios Militares, enquanto na ECEME e nos demais Estb Ens o seu emprego se restringe ao mínimo indispensável. [...] A maior parte dos estabelecimentos conseguiu adequar o tempo destinado às sessões e utiliza, de forma correta, diferentes técnicas de trabalho em grupo. **Contudo, alguns instrutores têm dificuldade na condução das sessões, fruto de distorções oriundas de sua formação** [...].  
h) O docente tem tido liberdade para escolher a **técnica de ensino** mais adequada ao atingimento dos objetivos em função do tempo disponível, do número de discentes, do nível cognitivo e afetivo dos discentes [...].  
j) A avaliação do docente carece de ser implementada. [...]  
4) Conclusões Parciais [...] c) Pontos em que ainda não se obteve o êxito desejado:  
- a preparação do docente, ainda deficiente; o Manual do Instrutor estar desatualizado; a avaliação do docente; a carga horária dos cursos não ter sofrido aumento para atender ao emprego do método de ensino dos trabalhos em grupo; a conclusão da revisão curricular nos colégios militares; a sistematização do ESTAP continuado no nível das diretorias; a capacitação do pessoal responsável pela supervisão escolar; a substituição ainda parcial de notas de aula por manuais ou livros didáticos; a alocação de recursos para aquisição de material didático ainda deficiente.  
d) A revitalização do “Projeto Didática e Metodologia” é necessária. Para tal algumas ações devem ser implementadas para melhor atender ao processo ensino-aprendizagem, entre as quais:

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança  
– Fabio Freire – p. 3-39

- [...] criar curso ou estágio destinado à capacitação de instrutores e de monitores, de curta duração, prático e objetivo; [...]; **criar a Seção de Supervisão Escolar em todos os Estb Ens**, semelhante ao modelo já em funcionamento nos Colégios Militares, visando à implantação de ações aperfeiçoadas de prática docente além de fortalecer a integração entre docentes e supervisores (Exército Brasileiro, 2009, p. 21-23, grifos nossos).

O relatório do 1º Encontro de Itaipava, mais minucioso, reitera os problemas quanto à capacitação de docentes, bem como a necessidade de criação de uma instância de acompanhamento que seja técnica (supervisão escolar) e com profissionais técnicos (pedagogos) investidos de poder de intervenção.

Relatório do 1º Encontro de Itaipava – Avaliação

h. [...] 3) Situação atual a) Da análise e síntese das pesquisas observadas, conclui-se que o Projeto foi implementado com **diferentes graus de intensidade, de acordo com as diretorias**. As especificidades das diversas linhas de ensino são responsáveis por estas diferenças. Assim é que, na DFA, diretoria na qual a avaliação está diretamente implicada com as questões de **transferências e promoções**, o Projeto foi implantado com menor intensidade, por exemplo, que na DPEP. b) A **avaliação diagnóstica** encontra-se presente nos Estb Ens de todas as diretorias, bem como a avaliação formativa ganhou espaço, retirado da **avaliação somativa**. Houve redução do número de provas e incremento da retificação da aprendizagem (RetAp). [...]. d) A valorização do grau continua distorcendo a finalidade da avaliação. Nos cursos que implicam movimentação ao seu término, esta valorização encontra respaldo mais direto e imediato; porém, mesmo naqueles em que não há tal implicação, persiste a cultura na qual o grau expressa completamente a futura performance do profissional. [...]. e) Quanto às causas que explicam tal cenário, identifica-se uma geral, que é a falta de preparação dos profissionais que lidarão, na ponta da linha, com a pluralidade de problemas pontuais do processo avaliativo. [...]. f) **Cabe aqui observar que a pedagogia tradicional, na qual se insere a avaliação diagnosticada pelo GTEME e que cabe superar, pauta-se na reprodução de práticas fundadas no senso comum, as quais começam a ser incorporadas nos instrutores e professores quando estes são alunos. Este mecanismo de perpetuação só pode ser contraposto a partir de uma fundamentação capaz de apontar suas falhas e limitações, e de apresentar melhores alternativas.** [...]. j) [...] O fator cultural da resistência às mudanças promove a manutenção de práticas que deveriam ser abandonadas, pois estas confortam seus usuários e garantem antigas relações de poder. Somente a capacitação e a ampliação de quadros pode, em um esforço permanente e monitorado, substituir as práticas e, se for o caso, os praticantes.

4) Conclusões Parciais a) O Projeto deve ser reavaliado, tendo em vista sua importância na validação dos demais processos. [...] (Exército Brasileiro, 2009, p. 26-27, grifos nossos).

Lidando com esse “centro gravitacional” que é a avaliação, para as escolas militares (Freire; Albuquerque, 2022a), por suas implicações no desdobramento seguinte das carreiras, a crítica do PME alcança clareza quando nomeia a pedagogia que se quer superar (tradicional), ainda que não chegue a formular (e nem em nenhum outro tópico) a pergunta fundamental – o que está por detrás da resistência à mudança? – necessária à plena eficácia da Modernização do Ensino.

Relatório do 1º Encontro de Itaipava – Recursos humanos

i. [...] 3) Situação atual a) Os instrutores ainda apresentam deficiência de formação pedagógica. Não foi criado pelo DEP curso ou estágio para melhorar a capacitação de docentes. Não se obteve êxito na criação de condições para o permanente aperfeiçoamento dos docentes. b) A maioria dos diretores de ensino não tem experiência na área educacional. [...]. o) Não houve criação de instrumentos de valorização e estímulo aos docentes, além da pontuação para quantificação do mérito. No entanto, para os professores isto não ocorreu. [...]

4) Conclusões Parciais a) O Projeto foi implantado parcialmente, notando-se, pois, avanço significativo em parte de seus propósitos. [...]. f) Dentre as causas que impediram o pleno êxito do Projeto, diagnosticou-se a **falta de ações que levassem ao convencimento e ao comprometimento com o Projeto e à mudança de cultura organizacional daí “as idas e vindas”, “os sucessos e insucessos”**. **Em outras palavras, há resistência a mudanças que se pode dividir em conscientes e inconscientes**. Essas causas geraram falta de continuidade no Projeto. [...]. r) O “Projeto Recursos Humanos” deve ser revitalizado e considerado como o Projeto mais importante, merecendo, pois, prioridade absoluta (Exército Brasileiro, 2009, p. 30-33, grifos nossos).

Nas “Conclusões Parciais” desse tópico, a cultura organizacional é nomeada como algo a ser mudado e como o motor da resistência à mudança. Cabe destacar que essa aproximação daquilo que não foi formulado em modo explícito – a implicação do *ethos militar* na oposição a sua própria transformação – se dá no tópico que menos avançou em todo o PME.

O evento seguinte, desdobrando o esforço iniciado pelo GTEME<sup>34</sup> e em vigência até hoje, foi a Implantação do Ensino por Competências (IEC), materializado em dois documentos: as Instruções Regulatoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação – IREC (Exército Brasileiro, 2013) e as Normas para a Avaliação da Aprendizagem – NAA (Exército Brasileiro, 2014).

A IEC pareceu atender a demandas pedagógicas civis relacionadas ao aporte de tendências neoliberais na educação; daí sua urgência. Como corrente pedagógica, conserva as mesmas filiações à Escola Nova observáveis no PME e, por isso, os mesmos antagonismos vindos da estrutura da virada cultural. Entretanto, muito diferente da maneira como o PME pesquisou e construiu sua crítica e proposições, esta nova etapa burocratizou-se desde o início, sem abraçar uma novidade que fosse encampada pelo atraso a posteriori, como no caso do PME. Ainda que possamos tomar as duas avaliações aqui mencionadas como cumprindo uma finalidade inauguradora, como foi o caso do Doc.49, não houve um *corpus propositivo* com igual amplitude, coerência e organicidade teórica que desse rumos às diversas linhas de ensino, suas diretorias e escolas.

Sem partir de uma clivagem que, até mesmo pelo ineditismo, abrisse espaço para novas experiências e discussões – como foi o caso do PME –, a IEC avançou conformadora, ao invés de transformadora: insistindo, a cada nova edição, em manuais menos pedagógicos (fundamentações) e mais tecnicistas (modelos), e passando ao largo de um vigoroso investimento em quadros especializados (sequer endógenos, quanto mais civis). Foge ao espaço desse artigo exemplificar as estratégias por meio das quais, mais uma vez, a forma traiu o conteúdo e o que era modernizante foi cooptado pela rígida burocracia do ensino; de resto, tais demonstrações já ocorreram em outros espaços (Freire; Albuquerque, 2022a; Magalhães, 2023).

---

<sup>34</sup> Entender a IEC como desdobramento do PME é uma conclusão que se chega a posteriori e que não está explicitada na normatização que regulou o funcionamento do ensino neste período. Não houve, quando da normatização do ensino por competências, toda a teorização pedagógica, o diagnóstico e as proposições, como no trabalho conduzido pelo GTEME.

## A SUBSUNÇÃO DA MUDANÇA

Há que se entender que a disciplina vertebra a intersubjetividade da instituição, dando-lhe a coesão que resolveu os conflitos anteriores à virada cultural. Não existe oposição às claras, ou na superfície, perante aquilo que é veiculado na chamada “cadeia de comando”<sup>35</sup>. O que não quer dizer que não ocorra uma resistência intersticial, quase *bartlebyana*<sup>36</sup>. Nas diretrizes, tanto do PME quanto da IEC, as ordens derivadas da matriz propositiva do Doc. 49 sempre foram acompanhadas de ressalvas a favor da “Tradição” e do “passado de glórias”, sem que essas precauções fossem nomeadas como que realmente eram – a defesa da estrutura do *ethos* – e, bem menos, fossem entendidas como o antagonismo entre duas gerações da guerra e seus profissionais correlatos: a guerra moderna (e seu elogio da ordem) e a guerra contemporânea (e a descoberta da autonomia).

No nível da superfície e das manifestações do *ethos*, onde a constelação de símbolos sustenta o pertencimento por meio do prestígio, não é possível identificar nenhuma crítica formal, seja ao diagnóstico do GTEME, seja às proposições do Doc. 49. As “visitas de orientação” foram o instrumento mais frequente de acompanhamento do PME ao longo da década da modernização, e em seus relatórios e orientações (“oportunidades de melhoria”) são recorrentes ajustes, enquanto confirmações da direção geral, mas nunca conflitos e contestações. Entretanto, contra a expectativa de um progresso linear e constante rumo aos objetivos colimados, os próprios instrumentos de avaliação que consideramos neste trabalho atestam o caráter incipiente de alguns projetos, deixando de fazer a pergunta central (sobre o porquê da não realização plena dos objetivos), já que esta implicaria na exposição da resistência – velada, implícita e intersticial – das estruturas organizativas do *ethos militar*.

É deste modo que podemos afirmar, sem desmerecer as conquistas objetivas alcançadas neste longo processo de modernização<sup>37</sup> (cujo mérito tácito foi trazer o ensino à exposição), que o vigor da divergência afirmada ao fim da última década do século

---

<sup>35</sup> É um paradoxo, portanto, que boa parte daquilo que se pretendeu no PME tenha a ver com desarticulação, independência ou autonomia (não havendo, é claro, intenção de desobediência, mas de estabelecimento da obediência em outros termos).

<sup>36</sup> Lembrando o personagem Bartleby, de Herman Melville, e sua recusa: “I prefer not”.

<sup>37</sup> Como a perda da hegemonia didática das palestras expositivas; como o início, ainda que acanhado, da utilização de avaliações formativas; ou a abertura (incipiente) para as pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*.

passado – e em uma oportunidade ímpar de reforma institucional – foi cooptado na inércia burocrática do discurso da “ordem como um valor”, sendo subsumido pelo orgulho organizacional do pertencimento à instituição<sup>38</sup>.

## CONCLUSÃO

Na empreitada de divulgação de sua obra mais recente<sup>39</sup>, o historiador Manoel Domingos Neto tem afirmado, tanto a urgência de uma profunda reforma das FA, quanto o erro de tentar fazê-la incluindo a reforma do ensino militar<sup>40</sup>. Isso, porque o ensino nas escolas da caserna se daria através de um sistema de símbolos e rituais, passando ao largo das intervenções curriculares. Nesses termos, nenhuma reforma, por mais extensa ou profunda, que modificasse o que é ensinado e suas cargas didáticas, alcançaria realmente a formação militar. Urge, portanto, reformar as Forças, mas pelo assenhoreamento dos civis sobre a questão mais ampla da Defesa Nacional, onde as FA são um dos componentes a serem submetidos: a reforma pela intervenção civil, republicana e democrática, não incluindo – muito menos priorizando – o modo de reprodução do *ethos militar* pelo sistema de ensino.

O argumento perseguido neste trabalho se aproxima ao começo do diagnóstico do historiador, para depois dele se afastar em modo fundamental. Aproxima-se concordando que é a dimensão simbólica que dá a especificidade da formação militar, e que seu centro hermenêutico é a manutenção de um pertencimento muito peculiar na maneira como se constitui e se reproduz. O pertencimento é o invólucro (ou a “muralha”, para ficar com a metáfora do coronel Marcelo Pimentel, em várias de suas manifestações de salutar

---

<sup>38</sup> Com o recrudescimento do fechamento cultural, como na extinção do projeto do Mestrado Profissional Interdisciplinar “Humanidades em Ciências Militares”, no Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC).

<sup>39</sup> Domingos Neto, Manoel. **O que fazer com o militar**. Parnaíba: Gabinete de Leitura, 2023.

<sup>40</sup> Alguns exemplos: Domingos Neto, Manoel. O que fazer com o militar – Manoel Domingos Neto – Programa 20 minutos. **Youtube**, 6 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WQHHRaLTHCc>. Acesso em: 09 dez. 2023; Domingos Neto, Manoel. Manoel Domingos Neto: “Nós precisamos de uma reforma militar”. **Youtube**, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OiLJoAfSQr8>. Acesso em: 09 dez. 2023; Domingos Neto, Manoel. Brasil, com Manoel Domingos Neto – Redemoinho, 18.08.23. **Youtube**, 18 ago. 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3E\\_zylCThg](https://www.youtube.com/watch?v=3E_zylCThg). Acesso em: 09 dez. 2023.

análise<sup>41</sup>) que subsume os sujeitos à identidade institucional, conseguindo uma coesão e uma unidade não alcançados antes da reforma do coronel José Pessoa. Um pertencimento a custo de isolamento da sociedade civil, e que fornece capital simbólico (prestígio) segundo uma gramática da “meritocracia” que hierarquiza seus membros na premissa de que todos – porque são militares – já são superiores aos que não o são. A esta primeira aproximação com o diagnóstico de Domingos Neto, segue-se a discordância quanto ao que, para o historiador, é desnecessário porque infrutífero: intervir na formação militar.

É imperativo entender – sim, para intervir – a especificidade do mecanismo de reprodução do *ethos militar*, muito menos constituído por saberes (competências factuais e conceituais) que já guardam razoável permeabilidade para com as flutuações do emprego bélico, do que por valores (competências procedimentais e atitudinais), esses, sim, defendidos como pétreos porque estruturadores profundos do *ethos militar*.

A formação de oficiais do EB – centro irradiador do *ethos* para todas as demais configurações (identidade dos recrutas, das praças, profissionais especializados etc.) –, em seu primeiro século, pode ser sintetizada por um contínuo conflito de finalidades, mais amplo do que o modelo “doutores x tarimbeiros” (Castro, 1995, 2021) consegue abarcar: iluminismo europeu contra gregarismo católico; ascensão social pragmática e liberal contra heroísmo romântico e idealista; profissão de fé positivista, ao fim apontando para a própria extinção das FA, contra profissionalização da gestão da violência, no melhor estilo “*homo homini lupus*”. A profissão militar, como viemos a conhecê-la, não podia nascer dessas infundáveis dicotomias. A solução veio com essa dimensão afetiva e a maneira industriosa de mantê-la, reproduzi-la e espalhá-la. Para tanto, mobilizou-se linguagem, mitologia, *hélix corporal*; normalizou-se aparências, costumes e o seguro interpessoal para esse comportamento: o autocompromisso. Essa é a grande solução pedagógica já quase centenária.

O PME, como a grande tentativa de transformação do ensino, posterior à virada cultural, nos traz pelo menos dois ensinamentos. Primeiro, que qualquer esforço pela transformação, ainda que acuse manifestações importantes da reprodução do *ethos*, não

---

<sup>41</sup> Entre outros: Pimentel, Marcelo. Como expulsar os militares da política? – Marcelo Pimentel – Programa 20 Minutos. **Youtube**, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NEi7gpJgSJK>. Acesso em: 09 dez. 23.

logrará sucesso se não reconhecer, em suas proposições, a certeza de que a formação acontece “em uma casca mais profunda da cebola”; atuar na “superfície da cebola” – concordando com Domingos Neto – não resultará em mudança significativa. Mas é inescapável agir sobre a dimensão simbólica. E o segundo ensinamento é que existe todo um campo de investigação a ser explorado que diz respeito, tanto às estratégias oblíquas, dissimuladas e intersticiais que foram utilizadas para contrapor os esforços de modernização (sem nunca negar, questionar, e muito menos atacar as determinações do PME e da IEC), quanto ao uso dessas mesmas ferramentas como estratégias para conseguir mudanças em vários níveis<sup>42</sup>.

As mudanças cosméticas e superficiais, rápidas e midiáticas como a imposição de disciplinas civilizatórias ou de placas para a lembrança compulsória (França, 2023) acabam por preservar, recalcando, um antagonismo que é o próprio combustível do *ethos militar*; tratando-se da dimensão afetiva, ferir o orgulho é alimentar esse mesmo orgulho.

Isto posto, e considerando que os melhores textos nos entregam novas indagações, temos de perguntar: como preservar a coesão institucional – reconhecendo seu mérito em minimizar o que se entendeu como a indisciplina da “juventude militar” (Castro, 1995), responsável por diversas sublevações no início do século XX –, corrigindo seu “efeito colateral”, que foi o estabelecimento de uma “política dos generais”, na qual o uníssono da obediência prestou-se à intervenção, não mais de segmentos, mas do todo institucional, contra o ordenamento democrático? Em outras palavras: como incorporar as FA à sociedade, em termos cidadãos? A confirmação desse problema, bem como a urgência em sua solução, são evidenciados no protagonismo impróprio das FA em governo recente.

Uma pista para uma agenda de transformação sobre a formação militar, no nível aqui considerado, deve partir daquelas direções apontadas pelo PME que, de modo algum por acaso, menos avançaram. Apenas a título de apontamento, retomamos o projeto Recursos Humanos (RH). Insistimos que não é gratuito as ações em RH terem ficado tão

---

<sup>42</sup> E aqui podemos retornar à expressão utilizada no título deste trabalho: “estratégias de conservação e mudança”. As ações contrapõem-se, tanto na superfície explícita da burocracia, no complexo de normas e protocolos, quanto nas oposições veladas permitidas por essa mesma burocracia. Ou, buscando uma fórmula mais didática: “nunca negar, mas nunca realizar”. Sobre um caso específico de uso dessas estratégias na busca de outra “convivência”, ver Freire (2017).



alguém de seus objetivos e sofrido contrafacção até pelos membros do GTEME<sup>43</sup>. Um exemplo diz respeito ao estímulo às pós-graduações, as quais atravessaram um longo período virtuoso até o fim da década de 2010. A oportunidade de estudos continuados, principalmente no caso dos oficiais, se deu “saindo da bolha” da caserna e encontrando convívios (civis) de outra natureza. O crescimento exponencial da procura por pós-graduações fora do EB ficou evidente no aumento da frequência aos eventos organizados pela Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior Militar do Exército (Cadesm). Justificando-se pela proteção da pureza dos valores institucionais (o espírito de corpo; a tradição; o *ethos*, enfim) e igualmente sem formalizar-se por meio de ferramental burocrático (servindo, assim, como exemplo mesmo de uma contrafacção intersticial), esse crescimento foi revertido pela perda de apoio, de prioridade, de recursos, de prestígio... algo como uma “gangrena” que levou à perda de um membro que não se queria – explicitamente – cortar.

A transformação do ensino militar – considerando-se, em modo imprescindível, sua dimensão simbólica – é condição para uma real transformação das FA, sem a qual nossa democracia não alcançará grau de maturidade. Profissionalizar as FA requer o reconhecimento do momento histórico de nossa sociedade, o que se antagoniza, por princípio, à visão imperiosa da tradição que concede solidez aos profissionais da guerra por sua própria imutabilidade. Há que se descobrir outra coesão, que não monolítica e atemporal. Uma coesão de onde os novos servidores da pátria retire sua permanência do devir, não do continuar. Uma coesão democrática.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

---

<sup>43</sup> Temos em mente a oportunidade em que o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) orientou a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), responsável pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) para que reduzisse o percentual de professores civis no total de docentes daqueles colégios; quando desta orientação nos idos de 2008, os professores civis respondiam por 55% do efetivo total do SCMB. Orientações desse tipo – de maneira nenhuma isoladas ou formalizadas por escrito – respondiam à preocupação com a conservação do *ethos*, sensível à “contaminação pelo pensamento comunista”.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.756, de 3 de dezembro de 1971**. Dispõe sobre o Ensino no Exército. Brasília, 3 de dezembro de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5756-3-dezembro-1971-357775-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 24.

CÂMARA, Hiram de Freitas. **Marechal José Pessoa: A força de um ideal**. Rio de Janeiro: BibliEx, 2011.

CARDOSO, Maria Luiza. A formação de artilheiros e de engenheiros em Portugal e na sua colônia americana. *In: CONGRESO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EM IBEROAMÉRICA (SS. XVI – XXI)*, 10, 2012, Salamanca. **Anais [...]**. Salamanca: Hergar Ediciones Antemas, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/17590639/A\\_](https://www.academia.edu/17590639/A_). Acesso em: 19 set. 23.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Antropologia das organizações e educação**. Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

CASTRO, Celso. **Os militares e a república**. Um estudo sobre cultura e ação política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CASTRO, Celso. **A invenção do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**. Um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COVARRUBIAS, Jaime Garcia. Os três pilares de uma transformação militar. *In: Military Review (Edição Brasileira)*, Tomo LXXXVII, n. 6, nov./dez. 2007. Centro de Armas Combinadas, Kansas, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. O ensino superior da colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

DOMINGOS NETO, Manoel. **O que fazer com o militar**. Parnaíba: Gabinete de Leitura, 2023.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Fundamentos para a Modernização do Ensino.** Diagnóstico efetuado no sistema de ensino e proposta de ações para corrigir as deficiências encontradas (Doc 49). Rio de Janeiro, 15 de julho de 1996. Disponível em: [https://www.decex.eb.mil.br/port\\_/leg\\_ensino/8\\_outras/a\\_memoria\\_moderniz\\_ensino/6\\_doc49\\_15Jul1996\\_FundamentosModernizEns\\_GTEME.pdf](https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoria_moderniz_ensino/6_doc49_15Jul1996_FundamentosModernizEns_GTEME.pdf). Acesso em: 23 nov. 23.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de educação Preparatória e Assistencial. **Síntese do relatório da pesquisa diagnóstica.** Rio de Janeiro, 2007. Arquivo do autor.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **O Processo de Modernização do Ensino –** Diagnóstico, rumos e perspectivas. Relatório do 1º Encontro de Itaipava. Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2009. Arquivo do autor.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 080, de 07 de agosto de 2013.** Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: currículo e avaliação. Separata ao Boletim do Exército nº 33. Brasília, 16 de agosto de 2013.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 144, de 24 de novembro de 2014.** Aprova as Normas para a Avaliação da Aprendizagem - 2ª Edição. Separata ao Boletim do Exército nº 50. Brasília, 27 de novembro de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977 – 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2023.

FRANÇA, Fábio Gomes de. O caso Márcio Lapoente e a questão dos direitos humanos nas casernas militares. **Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito,** Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 22, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/40627>. Acesso em: 10 dez. 23.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **Estamos alunos.** Um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

FREIRE, Fábio Facchinetti; ALBUQUERQUE, Andrea Carvalho de Castro. Entre a reprodução e a autonomia: as tensões na implantação do Ensino por Competências. *In:*

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança – Fabio Freire – p. 3-39

RODRIGUES, Fernando da Silva; FRANCHI, Tássio (org.). **Exército Brasileiro: Perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022a.

FREIRE, Fábio Facchinetti. Eruditos ou guerreiros: a gênese de uma tensão no estatuto de Dom Rodrigo Coutinho. *In*: NOVIKOFF, Cristina; CUNHA, Karenine Miracelly Rocha da; XAVIER, Márcio Vieira; SANT'ANNA JUNIOR, Tigernaque Pergentino de; NASCIMENTO, Felipe Saraiva (org.). **Dimensão humana do Exército Brasileiro no bicentenário da independência do Brasil**. Percursos criativos. Curitiba: CRV, 2022b.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Memoria historica e política sobre a criação e estado actual da Academia Real Militar (apócrifo). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 236, p. 459-469, jul./set. 1957. Departamento de Imprensa Nacional.

MAGALHÃES, Suzana. **A forja**. Educação do Guerreiro. O modelo do ensino militar das Forças Armadas brasileiras. Rio de Janeiro: Griffó's, 2023.

MARTINS FILHO, João Roberto. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 67, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gShkcQ5c7qL3kqbP4p4DnyS/?for=mat=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 24.

MOTTA, Jehovah. **Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINHEIRO, Raphael. **O IFCS e o Largo de São Francisco**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://tapas.io/episode/927148>. Acesso em: 19 set. 23.

RODRIGUES, Fernando. **Indesejáveis**. Instituição, pensamento político e formação profissional dos oficiais do Exército Brasileiro (1905 – 1946). Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. Ensaios e artigos. Petrópolis: Vozes, 2012.

---

Formação de oficiais no Exército brasileiro: estratégias de conservação e mudança – Fabio Freire – p. 3-39

SCHULZ, John. **O Exército na política**. Origens da intervenção militar. São Paulo: Edusp, 1994.

SILVA, Marcelle Ivie da Costa. **Amazônia e política de defesa no Brasil (1985 – 2002)**. Orientador: Shiguenoli Miyamoto. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Departamento de Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: [https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Amaz%C3%83%C2%B4nia%20e%20Pol%C3%83%C2%ADtica%20de%20Defesa%20no%20Brasil%20\(1985-2002\).pdf](https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Amaz%C3%83%C2%B4nia%20e%20Pol%C3%83%C2%ADtica%20de%20Defesa%20no%20Brasil%20(1985-2002).pdf) . Acesso em: 22 nov. 23.

Recebido em: 17/12/2023 Aprovado em: 24/03/2024
--