

Educação superior militar: características no período de 1960 a 1980

Renato Kraide Soffner¹

Deise Becker Kirsch²

Resumo:

Este trabalho analisa o modelo educacional militar brasileiro, caracterizado por um sólido e marcante enfoque tecnicista, no período que se inicia na década de 1960 e vai até os anos de 1980. O objetivo desta investigação é discutir criticamente as práticas educativas desenvolvidas nas escolas militares, as características do ensino, dos alunos e dos professores. Dentre os autores utilizados no referencial teórico estão os estudos de Oliveira (2001; 2004), Castro (2004), Baquim (2008), Kirsch (2013), bem como as obras de Turra (1985), Ludwig (1998) e Saviani (2010). Conclui-se que o modelo tecnicista na educação militar restringe a formação do oficial de carreira das forças armadas ao fazer técnico, sem considerar a importância desse profissional não somente em tempos de guerra, mas inserido numa sociedade democrática e em tempos de paz, o que seria importante contemplar numa formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Educação militar; ensino superior; tecnicismo pedagógico.

1 Doutor em Educação – UNICAMP. Pesquisador e docente permanente do PPGE – UNISAL. renato.soffner@am.unisal.br

2 Doutora em Educação – UFSCAR. Bolsista de PNPd no PPGE – UNISAL. deisekirsch@yahoo.com.br

Military higher education: characteristics from 1960 to 1980

Abstract

This paper describes the Brazilian military educational model, characterized by a solid and striking technical approach, from the early years of the 60's until the end of the 90's. The objective of this study is to discuss, critically, the educational practices developed in the military schools, as well as the characteristics of the teaching, students and professors. The authors considered as the theoretical basis are Oliveira (2001; 2004), Castro (2004), Baquim (2008), Kirsch (2013), as well as Turra (1985), Ludwig (1998) e Saviani (2010). It is concluded that the technicist model of the military education restricts the formation of army officers to a technical level, not considering the importance of such professionals not only in war times, but inserted in a democratic society and in peace times as well, which is fundamental for their integral formation.

Keywords: Military education; higher education; pedagogical technicism.

Educación superior militar: características en el período de 1960 a 1980

Resumen

Este trabajo analiza el modelo educativo militar brasileño, que se caracteriza por un sólido y notable enfoque técnico en el período que se inicia en la década de 1960 y sigue hasta la década de 1980. El objetivo de esta investigación es analizar críticamente las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas militares, las características de la enseñanza, de los estudiantes y de los maestros. Entre los autores utilizados el marco teórico están los estudios de Oliveira (2001, 2004), Castro (2004), Baquim (2008), Kirsch (2013), así como las obras de Turra (1985), Ludwig (1998) y Saviani (2010). Se concluye que el modelo técnico en la educación militar restringe la formación de oficiales de carrera de las fuerzas armadas al hacer técnico, sin tener en cuenta la importancia de este profesional no sólo en tiempos de guerra, sino insertado en una sociedad democrática y en tiempos de paz, lo que sería importante proporcionar en una formación integral del sujeto.

Palabras clave: Educación Militar; Enseñanza Superior; Tecnicismo Pedagógico.

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise da educação superior militar, no período que se inicia nos anos 1960 e se estende até os anos 1980, intervalo de tempo que engloba uma forte tendência pedagógica tecnicista nas práticas de ensino. A partir desse período, inicia-se a discussão acerca de novas concepções pedagógicas aplicáveis aos processos educativos militares, porém pouco se alterou nas atividades pedagógicas, de fato.

Foi ainda nos anos 1960 que a educação, de um modo geral, teve um ganho significativo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a Lei 4.024 – que entrou em vigor em 1962, embora incorporando diversas características do regime vigente após o golpe militar e muitos aspectos do chamado *tecnicismo pedagógico* (SAVIANI, 2010). Tal tendência pedagógica surgiu no momento em que o Brasil adotou o paradigma econômico de relativa dependência externa, com a inserção de modelos capitalistas multinacionais, em especial aqueles de origem norte-americana. Esse fato acaba incorporado ao campo educacional brasileiro, por meio da organização racional do trabalho, de bases tayloristas e fordistas, bem como pelo enfoque sistêmico e de controle do comportamento, representado pelo behaviorismo (SAVIANI, 2010).

Para sermos mais específicos em relação ao ensino militar com caráter behaviorista, a instituição formal escola passa a ser vista como “[...] uma agência educacional, onde o modelo empresarial pode ser aplicado com sucesso na tentativa de modelar e controlar os comportamentos que pretende instalar e manter (BAQUIM, 2008, p.56)”.

Tal informação é confirmada quando observamos que a maioria das academias militares adota o conteúdo da obra de Turra (1985) sobre o planejamento do ensino e da avaliação, bem como a determinação de objetivos educacionais a partir da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956). Embora essa concepção de ensino não seja mencionada de maneira explícita, através de um projeto pedagógico das escolas, por exemplo, ela permeia toda prática do docente e do pedagogo, além de constar nos currículos dos cursos e no desmembra-

mento dos mesmos – planos de ensino, planos de unidades didáticas, planos de aula (BAQUIM, 2008; KIRSCH, 2013; OLIVEIRA, 2004).

Especificamente em relação à Taxonomia de Bloom, Saviani (2010, p. 371) comenta:

A tarefa da taxonomia dos objetivos educacionais coloca-se, pois, como exigência enunciá-los em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência.

A abordagem tecnicista torna o processo educativo um objetivo operacional, ou seja, demonstra quão concreto é, de fato, afastando-se do aspecto subjetivo. Especialistas coordenam, organizam e controlam os processos de ensino e de aprendizagem, cabendo aos docentes e aos alunos o papel de meros executores. O que importa, na verdade, é “aprender a fazer” (SAVIANI, 2010, p. 383).

Outra característica marcante dessa concepção educativa é a burocratização do magistério, como coloca Saviani (2003, p.14):

À teoria pedagógica acima exposta [tecnicismo] corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas cometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico.

Decorrente dessa abordagem, especialmente após a Reforma Universitária de 1968, e considerando a ideologia predominante, tem-se o Parecer CFE 252/69, que faz alterações no próprio trabalho do pedagogo, “introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista” (LIBÂNEO, 2008, p.46), dividindo-o em três habilitações: do orientador, do supervisor e do administrador escolar, tornando-o realmente um burocrata do ensino – o que leva a uma conexão direta com os princípios tecnicistas.

De acordo com Gadotti (1998, pp. 70 e 71)

Foi um verdadeiro estrangulamento da educação, entendida como prática de cidadania [...] a formação do pedagogo, que já era insipiente, deixou de ser tomada de consciência dos problemas educacionais para se tornar puro treinamento.

Fruto dessas mudanças, anos após a revolução de 64, as próprias escolas militares começaram a admitir pedagogos, como técnicos, para trabalharem justamente na confecção e na atualização da documentação de ensino relativas ao planejamento e à avaliação educacional, através do papel desempenhado pelos profissionais formados em habilitações como supervisão e/ou administração escolar.

Por mais relevante e necessária que sejam as atividades burocráticas nas escolas, em relação à documentação de ensino, não se pode reduzir práticas pedagógicas (de professores e de pedagogos) apenas aos registros escritos; há que se pensar, especialmente, nos profissionais com iniciativa e preparados para lidar com as mais diversas situações de ensinar e de aprender, sujeitos que pensem o processo educacional na instituição e não sejam meros executores de tarefas, a fim de contribuir realmente com a formação dos cidadãos, seja para a guerra, seja para a paz.

Importante que se diga que, ao discutirmos tais questões da pedagogia tecnicista no contexto de educação militar, não estamos aqui desqualificando tal abordagem ou mesmo desprezando totalmente seu uso. Estamos, sim, levantando e revisando alguns dos aspectos inerentes a essa abordagem de ensino, tanto aqueles de cunho positivo quanto os de viés negativo. A função deste trabalho é, portanto, mapear e explorar esse contexto tão peculiar de educação superior, e tão pouco discutido pela literatura educacional, bem como sugerir a comparação da mesma com outras possibilidades e modelos educativos.

O ensino superior militar no Brasil

Em busca de delimitação para o tema que aqui discutimos – a educação militar de nível superior –, considera-

mos as três Forças Armadas do Brasil: Exército, Marinha e Aeronáutica, em que o ensino superior é o ministrado nas Academias Militares (ou Escolas Militares), as quais têm por missão formar os oficiais de carreira de cada uma das Forças (OLIVEIRA, 2004). Apesar de ter o reconhecimento legal de equivalência à graduação das universidades civis apenas nos anos 2000, a educação militar para a formação de oficiais esteve sempre voltada para a aprendizagem de uma especialidade (por exemplo, Infantaria e Intendência), porém tal aprendizado reduzido a uma técnica, a ser colocada em prática no futuro do militar, o que a caracteriza como um tipo de conhecimento de natureza aplicada (KIRSCH, 2013).

Oliveira (2001, 2004) observa que a formação do oficial se dá por meio de bases providas pelas disciplinas curriculares concentradas na área de engenharia e também

[...] observa-se que nas Escolas de formação de oficiais das três Forças, houve uma preocupação operacional e doutrinária maior do que na formação da liderança [...]. A consideração de que o aspirante ou cadete não teria maturidade para absorver determinados conteúdos e que seria mais importante constituir um arcabouço mais técnico e doutrinário com base nos ensinamentos dos mitos heróicos aos quais direcionava o ensino – e neste caso a história teria um papel importante a exercer –, pretendia evitar determinados assuntos a serem discutidos nos anos de formação nas academias militares (OLIVEIRA, 2004, p.37).

Podemos entender, desse modo, que a formação inicial na escola militar nunca teve o intuito de fazer com que o aluno pensasse ou discutisse temáticas pertinentes ao futuro oficial. Na doutrina prevaleceu a formação do bom soldado, sempre pronto a obedecer, sem contudo pensar que, depois de aproximadamente quatro anos de estudos, o oficial vai comandar e voltar a viver e conviver no “mundo de fora” (CASTRO, 2004, p. 143) da escola. Além disso, nunca foi possível englobar, no currículo e na prática pedagógica cotidiana, disciplinas e ensinamentos que estivessem além da área das exatas, pois a ênfase sempre foi a formação de um sujeito apto a desenvolver determinada atividade aérea, terrestre ou naval no nível de execução.

Outro ponto que converge com essa ideia é o aspecto da própria doutrina militar e a concepção da centralização do comando (LUDWIG, 1998). Para esse autor, de acordo com essa concepção,

Os militares não devem ser preparados para pensar, refletir, criticar e sim para executar ordens e cumprir missões sem questionar. A natureza eminentemente prática da tarefa castrense, que exige capacidades psicomotoras e reações automáticas estaria por detrás dessa concepção [justificaria essa concepção] (LUDWIG, 1998, p.59).

Se estivéssemos falando em tempos de guerra, ou fôssemos um país em constante conflito armado com outras nações, teria sentido a utilização de tal prática durante toda vida castrense. Porém, viveu-se muitos anos em tempos de paz, e ainda se vive de certo modo, e a rigidez dessa concepção de centralização não contribuiu para o avanço das instituições militares de ensino na formação dos oficiais.

Verificam-se, também, através dos trabalhos de Demo (2006), Oliveira (2001, 2004) e Baquim (2008), mudanças curriculares sendo realizadas nas escolas de formação militar. Entretanto, mudar apenas o currículo, o que está nos documentos, compreendendo assim disciplinas e ementas, não significa transformar as práticas, ou seja, abandonar a concepção de educação que se tem, no caso em questão, a tecnicista.

Por característica específica, o ensino militar segue normas e legislações rígidas. Quando os alunos chegam à escola, entram no período chamado de *estágio de adaptação à vida militar* (aproximadamente quarenta dias), no qual a rotina é caracterizada por privações típicas do regime escolar de internato.

Segundo Ludwig (1998, p. 35-36) no estágio:

[...] os neófitos são instados a acatar os valores dominantes da corporação bélica: obediência, disciplina, hierarquia, lealdade, pontualidade, assiduidade, etc., que ainda não estão devidamente sedimentados nos iniciantes [...]. O período de adaptação, enquanto momento preparatório, representa uma síntese de tudo o que

ocorrerá durante o processo formativo, mais o prosseguimento na carreira, até a passagem para a reserva.

Mesmo após esse período de adaptação, o ensino superior militar faz-se como internato – os alunos moram na escola – sendo licenciados (CASTRO, 2004; KIRSCH, 2013) nos finais de semana e feriados, se não houver atividade prevista no quartel.

Dentro desse espaço escolar militar é que os estudantes aprendem uma nova forma de se relacionar com colegas, professores, superiores hierárquicos e subordinados, pois passam, em média, quatro anos de sua formação nesse regime. As regras para viver nesse meio são claras e rigorosas, não havendo tolerância para quem não as seguir.

Segundo Goffman (1992), os quartéis são considerados instituições totais, em especial as academias militares, pois todas as atividades são previstas, possuem hora e local determinados para ocorrerem. Além de serem de caráter obrigatório, incluindo entre elas as atividades de estudo, de esporte, de alimentação, de higiene e até o horário do silêncio.

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas [...] (GOFFMAN, 1992, p. 17-18).

É visível, desse modo, que o espaço de formação militar isola o indivíduo e determina seus modos de ser e de agir, suas atitudes e seus comportamentos nas mais distintas situações educativas. Dentro dessa concepção, o ensino comportamentalista que “prevê a utilização de uma ‘engenharia’ comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais, tendo em vista que o homem é considerado um produto do meio e, portan-

to, é passível de ser manipulado e controlado” (BAQUIM, 2008, p. 53) fundamenta a atuação nas escolas militares.

Segundo Castro (2004, p.23)

Além do horário, as atividades dos cadetes são reguladas nos seus mínimos detalhes pelas Normas Gerais de Ação (NGA), que estabelecem as condutas a serem seguidas. Por exemplo, nas aulas, sempre de frequência obrigatória, o professor (ou instrutor) deve encontrar, ao entrar na sala, todos os cadetes já presentes. À sua entrada, o cadete que está de chefe de turma (função exercida em sistema de rodízio), comanda “sentido!” e o professor (ou instrutor) autoriza ou comanda “à vontade!” Os cadetes estão sempre deslocando-se em conjunto para as atividades [...] Para entrar no rancho (refeitório), por exemplo, há sempre uma formatura no pátio interno, e todo o procedimento a ser seguido está previsto no NGA.

No que tange aos objetivos ou produtos da aprendizagem no meio militar, estes se baseiam em três grandes domínios: cognitivo – que são os conhecimentos e habilidades intelectuais –; afetivo – aqueles relacionados aos interesses, atitudes e valores –; e psicomotor – que diz respeito às habilidades motoras ou manuais (BLOOM, 1956). E, como forma de avaliar os alunos, as disciplinas mais as atividades e exercícios podem ter caráter diagnóstico, formativo ou somativo (TURRA, 1985).

Além dessas características, o aluno militar é observado e controlado constantemente, por meio dos graus obtidos nas provas e pelos conceitos militares (de caráter numérico) que lhes são atribuídos, sendo que tudo compõe sua nota final, ao término de cada ano letivo e também no fim do curso. Se os objetivos e parâmetros estipulados pela instituição não forem atingidos pelos estudantes, os mesmos podem ser excluídos do curso. Isso incorpora, como dito anteriormente, os graus advindos dos estudos, mas também os conceitos adquiridos através de seu comportamento em termos de disciplina.

Além desse aspecto, atribui-se no meio militar grande importância à classificação ao final do curso de formação, pois esta será levada pelo aluno/oficial por toda carreira militar:

A classificação em notas e conceito militar é considerada fundamental, pois é segundo a ordem de classificação que os cadetes escolhem a Arma e o local onde irão servir após a formatura, e é essa mesma classificação que influirá na ordem de promoção durante toda carreira. Uma posição quase mítica é ocupada pelo cadete “01” (“zero um”) e, em escala decrescente, pelos outros cadetes “zero”: 02, 03... São posições de prestígio (CASTRO, 2004, p.49)

Apesar de a classificação ter *status* significativo perante a turma e a carreira militar do ponto de vista pedagógico construtivista, podemos dizer que ela não é tudo, ou seja, o primeiro e o último colocado não necessariamente irão manter esse padrão de desempenho por toda sua vida militar. O zero um, como é chamado o primeiro colocado na turma, pode ter desempenho excelente em algumas atividades, mas em outras, pode ser apenas satisfatório e requerer mais estudos. Já o zero último, como é chamado o último colocado na turma, ao longo do desempenho de suas funções profissionais, pode aperfeiçoar-se de tal maneira que corresponda ao zero um da turma.

Isso significa dizer que a classificação corresponde apenas a um momento, tempo, espaço, condições físicas e psicológicas dos sujeitos e que eles podem melhorar ou piorar prospectivamente. Entretanto, a característica da formação militar é esse espírito competitivo na realização de provas, na observação do comportamento e da disciplina do aluno na caserna, elementos esses que são avaliados e resultam na famosa classificação.

Tendo em vista esse cenário, demonstra-se o forte controle no que diz respeito às regras, e, de certo modo, do ato de produzir a contento, ou seja, atingir graus (no formato de notas) adequados para ser aprovado. Convém salientar que os conceitos de aluno aprovado ou reprovação são fortes e predominantes nas escolas militares. Para tanto, a pedagogia tecnicista embasa tal prática, pois, está “[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2003, p.15). Além de ser “inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p.67).

Contudo, seria importante considerar o que Ludwig (1998) apresenta acerca de uma ideia diferenciada que o processo educativo na escola militar poderia ser encarado:

A tese da não-diretividade de Rogers, seu conceito de aprendizagem significativa, bem como os contratos de trabalho, podem ser usados pelos professores e instrutores das academias militares com grande vantagem para a formação dos futuros oficiais, sobretudo quanto à solidificação da capacidade de assumir responsabilidade pelo aluno [...] ter-se-ia [assim] o cultivo da autodisciplina, um traço de personalidade muito importante para o combatente moderno. A autodisciplina se integraria na personalidade discente pela constante prática de submissão às normas produzidas pelos próprios alunos (LUDWIG, 1998, p.106).

Não se deixa, desse modo, de cumprir com normas necessárias à vida na caserna, mas elas seriam postas de outra maneira, através do próprio grupo, e a aprendizagem estaria relacionada à importância dos conteúdos para a vida profissional dos alunos e não à imposição, pelo professor ou superior hierárquico, de cumprir com os padrões estabelecidos pelas instituições.

Tal concepção exposta é muito difícil de ocorrer, pois prevalece a abordagem racional de educação, sendo a prática ligada apenas à objetivação e operacionalização das atividades, inclusive no ensino e para o ensino. Sendo assim, professor e aluno são colocados em segundo plano e o “[...] elemento principal passa a ser a organização racional dos meios [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13). Por isso, tanto a documentação escolar quanto as atividades didático-pedagógicas estão organizadas de maneira padronizada, além da existência das inúmeras exigências, padrões a serem seguidos, feitas ao instrutor em sala de aula.

Araújo (2011, p.20) corrobora com esta descrição quando escreve sobre o tecnicismo pedagógico,

[...] cujo funcionamento eficiente e eficaz implica a utilização de retroprojetores, na infundável e constrangedora listagem de verbos adequados para explicitar os objetivos gerais e específicos das diferentes disciplinas, na explicitação da

atividade pedagógica toda clarificada por organogramas e cronogramas, por meio de módulos instrucionais, na instrução programada, na obrigatoriedade e no controle de uma determinada quantidade de avaliações dadas pelo professor. Tudo isso desemboca na burocratização do planejamento e da ação pedagógica.

Esse ponto de vista reflete tanto a atuação de um docente em sala, quanto em relação à documentação que precisa seguir em seu trabalho pedagógico fora da aula. Ele não tem liberdade para gerenciar sua prática e muito menos em suas avaliações, pois elas estão descritas à priori e são controladas pelos agentes da administração escolar. Os conteúdos escolares, dessa maneira, são informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica, e que deve ser transmitida pelo professor, recebida e fixada pelos alunos.

Libâneo (1994) sintetiza essa organização das atividades:

O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação dos objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais (LIBÂNEO, 1994, p.68).

Em contrapartida, apesar de o autoritarismo predominar, não se pode deixar de citar que existem algumas práticas que podem ser denominadas de democráticas dentro da academia militar.

Os cadetes das três escolas militares avaliam regularmente o corpo docente civil e militar, e muitos professores e instrutores alteram seus procedimentos depois dessa avaliação. Após realizar uma prova, o aluno pode questionar a qualidade dos itens que a compõem, e as questões inadequadas perdem validade (LUDWIG, 1998, p. 32)

Isto é um ponto positivo que podemos destacar: a avaliação, não somente dos alunos, mas também de professores e instrutores, está prevista na documentação de ensino. Esses procedimentos têm validade à medida que servem para aperfeiçoar práticas docentes e conteúdos que são ministrados em sala de aula e exigidos nas provas.

Nesse momento, em que os professores e instrutores têm acesso às avaliações do seu trabalho, equipe administrativa e corpo docente/de instrutores têm um momento de diálogo e revisão do que foi feito, no sentido de pre- valecer o melhor para a aprendizagem dos cadetes.

Mesmo assim as amarras do sistema de instrução na abordagem tecnicista predominam, na forma dos reforçadores arbitrários, típicos da instituição de ensino que estamos estudando: as notas, as punições, os elogios, entre outros (MIZUKAMI, 1986). No meio militar as punições e elogios são bastante característicos e marcantes na sala de aula, tanto individualmente quanto para a turma. Isso porque o comportamento é constantemente reforçado positiva ou negativamente, de modo que o aluno mantenha-se disciplinado e comprometido com seus estudos.

Mas além da sala de aula os reforçadores arbitrários estão presentes de uma maneira geral nas academias militares. Como afirma Goffman (1992, p.44):

[...] a autoridade nas instituições totais se dirige para um grande número de itens de conduta – roupa, comportamento, maneiras – que ocorrem constantemente e que constantemente devem ser julgados. O internado [aluno] não pode fugir facilmente da pressão de julgamentos oficiais e da rede envolvente de coerção.

Ou seja, os reforçadores se apresentam em diferentes ambientes de aprendizagem na caserna, a fim de que o aluno mantenha uma postura de acordo com as normas vigentes, ou como se diz no meio militar: “coberto e alinhado”.

O sistema de privilégios (GOFFMAN, 1992), segundo o autor, possui três elementos básicos: 1) as regras da casa, ou seja, as prescrições e proibições; 2) pequeno número de privilégios, quando o aluno é obediente; e 3) os castigos, quando o aluno desobedece às regras. Tal sistema tem o intuito de fazer com que os indivíduos cooperem, quando, muitas vezes, não há razão para isso.

Isso significa dizer que o aluno, ao descumprir regras e ser castigado por isso, ou, ao fazer tudo de acordo com as normas e ter privilégios, está sendo educado. Entretanto, sabemos que não é verdade, pois não há

garantias de que o aluno, ao formar-se na academia, vai ser obediente e disciplinado dadas as exigências que se apresentarão ao longo dos anos. Ele pode se tornar um excelente profissional para o meio militar, ao cumprir o determinado, mas pode também demonstrar comportamento de crítica ao sistema, ao apresentar baixo desempenho disciplinar no trabalho.

Considerações finais

Este trabalho apresentou as características e o contexto do ensino superior militar brasileiro no período que abrange o início da década de 1960 até os anos da década de 1980, que tem como base a tendência tecnicista nas práticas educativas. O modelo educativo observado mostrou forte influência dos fundamentos tayloristas e fordistas, por meio da organização racional do trabalho sobre as práticas educativas, que acabam por afetar as variáveis pedagógicas que deveriam guiar uma abordagem educativa com foco nos processos de ensinar e de aprender, considerando alunos e professores como sujeitos ativos nesse percurso de formação profissional superior.

As academias militares, como instituições totais (GOFFMAN, 1992), limitaram bastante o campo de aprendizagem dos alunos para a autonomia, restringindo-os ao aprendizado técnico e focando apenas a ascensão profissional após a formação – o oficialato das forças armadas. Limitaram-lhes não somente pelo excesso de tarefas (nível de execução) em horários determinados e roteiro a ser seguido conforme documentação, mas também pelo fato dos alunos buscarem excessivamente notas altas nas disciplinas (teóricas e práticas), o que não garante aprendizagem significativa, mas a busca por posição de destaque na classificação do curso.

Não podemos dizer, desse modo, que há processo planejado de ensino e de aprendizagem, considerando os aspectos pedagógicos, mas sim que há o ensino voltado à obtenção de alto grau final nas disciplinas e à uniformização dos comportamentos e atitudes dos alunos, os quais são moldados a partir de recompensas e punições (MIZUKAMI, 1986).

Nesse percurso, também estão os professores/instrutores e os pedagogos da instituição, os quais, de certo modo, também têm seus comportamentos e práticas educativos moldados, pois não possuem autonomia diante de seu fazer didático-pedagógico, e precisam seguir, de maneira rígida, o que está prescrito na documentação de ensino.

Conclui-se que tal modelo de fundo tecnicista limita a formação do sujeito, de integral (aberto ao pensar sobre o social e o profissional) ao técnico (sabe apenas executar determinadas funções), não considerando assim o ambiente educativo propício a aprendizagens com sentido e significado para a formação do cidadão.

As práticas internas das academias militares focam, portanto, esforços num preparo de oficiais para o nível operacional, que geram profissionais pouco preparados para ações mais humanísticas e integrais do ponto de vista dos fins do processo educacional de uma sociedade democrática. O enfoque tecnicista presente nas práticas de ensino, amplamente criticado pelos autores que o têm investigado, demonstrou que o ensino ocorre, ou melhor, a instrução (LIBÂNEO, 1994) ocorre de forma eficaz e eficiente. Entretanto, não sabemos em que medida contribui para a formação do sujeito no sentido completo.

Existiria, portanto, uma melhor abordagem para as práticas educativas militares, de acordo com uma visão democrática:

[...] a articulação do trabalho pedagógico com prática social global. Adianta pouco utilizar expedientes democráticos no processo educativo se a escola permanecer enclausurada em si mesma. É preciso, portanto, relacionar as atividades de ensino com a institucionalização da democracia no país (LUDWIG, 1998, p.55).

Segundo Ludwig (1998), sempre existiu a possibilidade de se trabalhar no contexto militar práticas educativas mais flexíveis e voltadas tanto para a aprendizagem profissional (técnica e militar) como também para o crescimento e desenvolvimento completo do sujeito. Porque um dos princípios educativos é justamente considerar o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido,

bem como do contexto de onde veio, evitando, assim, uma formação na clausura das escolas militares.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2011.

BAQUIM, C. A. **O sonho feminino de Ícaro: a educação das pioneiras da aviação militar brasileira na Academia da Força Aérea**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

BLOOM, B.S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. V. 1: The cognitive domain. New York: David Mckay, 1956.

CASTRO, Celso. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 2ª edição.

DEMO, M. A. O. **A formação de oficiais e as políticas educacionais da Academia da Força Aérea Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP): s.n., 2006.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998. 2ª edição.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. 4ª edição.

KIRSCH, D. B. **Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da Aeronáutica**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP): s.n., 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008. 10ª edição.

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, T. R. P. G. T. **O estudo da guerra e a formação da liderança militar brasileira** (1996-2004). Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP): s.n., 2004.

OLIVEIRA, T. R. P. G. T. **Ensino de História Militar: uma análise centrada na concepção do ensino de História na formação dos oficiais da Força Aérea Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP): s.n., 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010. 3ª edição.